



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MLEMAS Masteroppgave i lesevitenskap	Vårsemesteret, 2015 Åpen
Forfatter: Vilde Herigstad (signatur forfatter)
Veileder: Toril Frafjord Hoem	
Tittel på masteroppgaven: Hva innebærer det å skrive norskfaglig relevante tekster? Norsklæreres forståelse av og respons på endringer i læreplanen. Engelsk tittel: What is involved in the writing of texts relevant to the Norwegian subject? Teachers of the Norwegian subject's understanding and response to the changes in the curriculum.	
Emneord: Fagtekst, fagtekstskrivning, skrivestrategier, modelltekst, læreplanrevisjon, grunnleggende ferdigheter	Sidetall: 88 + vedlegg/annet: 96 Stavanger, 13.5.15 dato/år

Sammendrag

I 2013 ble læreplanen for norskfaget revidert. Gjennom revisjonen ble beskrivelsen av skriving som grunnleggende ferdighet konkretisert og kompetansemål ble revidert. Nå er det tydelig formulert i læreplanen at elevene skal skrive tekster som er relevante for norskfaget. Denne studien ser nærmere på fagtekstskrivning på ungdomstrinnet.

Problemstillingen er: *Hvordan forholder norsklærere seg til endringene i læreplanen i norskfaget?* Denne problemstillingen favner både hvordan norsklærere forstår det å skrive norskfaglig relevante tekster (forskningsspørsmål 1) og hvordan norsklærere legger til rette for norskfaglig relevant skriving (forskningsspørsmål 2).

Bakgrunnen for endringene i læreplanen i norskfaget er basert på resultater fra skriveforskningsprosjekter som KAL, SKRIV og Normprosjektet. I tillegg har evalueringen av Kunnskapsløftet fra 2006 hatt innvirkning på endringene i faget. Disse rapportene, samt teori om fagrelevant lesing og skriving, skrivestrategier, skriveprosessen og vurdering danner teorigrunlaget for analysen.

Denne studien baserer seg på en kvalitativ forskningsmetode. Gjennom intervju med norsklærere på ungdomstrinnet har denne oppgaven sett nærmere på hvordan lærere forholder seg til endringene som har blitt gjort i læreplanen. Det ble valgt dybdeintervju for å få innsikt i informantenes refleksjoner og erfaringer. Studiens data baserer seg på materialet fra intervjuet. Intervjuene har blitt transkribert til fullstendig tekst og funnene i intervjuene er flettet inn i analyseteksten.

Norsklærerne som har blitt intervjuet i denne studien, er gjennomgående positive til endringene som har funnet sted i læreplanen. Dette er en forutsetning for en vellykket implementeringsprosess. I tillegg til å være positive til den nye læreplanen, viser informantene god forståelse av hva endringene dreier seg om. De har god kjennskap til hva som er nytt i norskplanen. For eksempel er de særlig bevisste rundt fokus på skrivehandlinger, formål med skrivingen og skrive til en mottaker.

Videre har studien vist at forståelsen av hva norskfaglig relevant skriving er, kan variere fra informant til informant. Analysen viser også at det er lettere for lærerne å

peke på hva som er norskfaglig relevant, dersom de kan ta utgangspunkt i en eksamensoppgave fra våren 2014. Dette kan derfor være grunn til å tro at når lærerne får se eksamensoppgavene fra våren 2015, vil de få en enda bedre og bredere forståelse av hva norskfaglig relevant skriving kan være. Norskfaget er mer enn et redskaps- og støttefag, og dette kommer tydeligere frem gjennom fokuset på norskfaglig relevant skriving.

Informantene som har deltatt i studien viser at lærerne forholder seg seriøst til endringene i læreplanen og de uttrykker vilje til å endre praksisen sin slik at undervisningen skal være i tråd med den reviderte læreplanen.

Forord

Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Toril. Din kunnskap, dine refleksjoner og ditt engasjement rundt dette fagfeltet har inspirert og motivert meg. Tusen takk for at du har vært så hjelpsom og god. Videre vil jeg takke alle informantene som har deltatt i denne studien. Hjertelig takk for at dere lagde plass til å bli intervjuet midt i en travel skolehverdag. Jeg også takke studievenninnene mine Linn, Hanne, Cathrine og Birgit. Vi har hatt mange fine samtaler i vårt «filosofiske forum». Til slutt vil jeg takke foreldrene mine, samboeren min Øystein og søsteren min Ane (og selvfølgelig nevøen min, Jeppe) for all støtte og motivasjon i løpet av året som har gått.

INNHALDSFORTEGNELSE

1. INNLEDNING	7
1.1 INTRODUKSJON	7
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	7
1.3 EGNE ERFARINGER.....	10
1.4 KONTEKST	11
1.5 BEGREPSAVKLARING	12
1.6 OPPBYGGING AV OPPGAVEN.....	13
2. TEORI	14
2.1 INTRODUKSJON	14
2.2 TIDLIGERE FORSKNING.....	15
2.2.1 KAL.....	15
2.2.2 SKRIV.....	16
2.2.3 Normprosjektet.....	18
2.3 VISUELLE MODELLER FOR SKRIVING	19
2.3.1 Skrivetrekanten.....	19
2.3.2 Skrivehjulet.....	20
2.4 EVALUERING AV KUNNSKAPSLØFTET	23
2.4.1 Skrivning i norskfaget.....	24
2.5 FAGRELEVANT LESING OG SKRIVING	26
2.5.1 WAC og WID.....	29
2.6 SKRIVESTRATEGIER.....	30
2.6.1 Hvilke elementer i skriveopplæringen gir høyest effekt?	32
2.7 SKRIVEPROSESSEN	33
2.8 VURDERING.....	35
3. METODE	38
3.1 INTRODUKSJON	38
3.2 KVALITATIV METODE.....	38
3.3 UTVALG AV INFORMANTER.....	39
3.4 TEORI OG PRAKSIS.....	41
3.5 INTERVJUGUIDEN	43
3.6 PLANLEGGING OG GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE.....	45
3.7 PERSONVERN	48

3.8 VALIDITET OG RELIABILITET	48
3.9 STUDIENS BEGRENSNINGER	49
4. ANALYSE OG DISKUSJON.....	51
4.1 INTRODUKSJON	51
4.2 INFORMANTENE	52
4.3 ANALYSE.....	53
4.3.1 Hvordan forstås endringene?	56
4.3.2 Hvilke grep gjøres det?	70
4.4 TEORI OG PRAKSIS II.....	83
4.5 EVENTUELLE FEILKILDER	86
5. AVSLUTNING	87
REFERANSELISTE.....	92
FIGUR- OG TABELLISTE.....	97
VEDLEGG	98
VEDLEGG 1	98
VEDLEGG 2	100
VEDLEGG 3	105
VEDLEGG 4	107
VEDLEGG 5	110

1. Innledning

1.1 Introduksjon

I 2013 ble læreplanen i norskfaget revidert, og både gjennom beskrivelsen av skriving som grunnleggende ferdighet i faget og reviderte kompetansemål, er det nå tydelig formulert at elevene skal skrive tekster som er relevante for norskfaget.

Læreplanrevisjonen har også ført til ny eksamensordning i norskfaget. Eksamen er nå en prøve i tekstkompetanse, der lesing, skriving og fagkompetanse er koblet tettere sammen enn før. Det vil ikke lenger være en sakpreget dag og en skjønnlitterær skrive dag. Sjangerbegrepet er nedtonet i læreplanen og derfor blir ikke elevene bedt om å uttrykke seg i bestemte sjangre, men blir i stedet bedt om å skrive ulike teksttyper både på bokmål og nynorsk. Det er gjeldende læreplan som gir rammene for lærernes arbeid, og når læreplanen blir revidert stilles derfor nye krav og forventninger til lærerne. De blir nødt til å oppdatere kunnskapsbasen sin og justere praksis, slik at undervisningen blir i tråd med den reviderte læreplanen. På bakgrunn av dette vil det være interessant å finne ut hvordan lærerne opplever endringene og hvordan de handler når det kommer nye forventninger til arbeidet deres.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg skal i denne studien se nærmere fagtekstskrivning på ungdomstrinnet. Jeg vil se på hvilke endringer som har blitt gjort i læreplanen i norskfaget med tanke på fagtekstskrivning og hvordan disse endringene har påvirket oppgaveformuleringene på norskeksamenen. Gjennom intervju med lærere på ungdomstrinnet, skal jeg undersøke hvordan lærere forholder seg til endringene som har blitt gjort i læreplanen. Hvilke grep gjør norsklærere på ungdomsskolen for å på best mulig måte ruste elevene til å kunne skrive fagtekster i tråd med læreplanen?

Problemstillingen for dette prosjektet er:

Hvordan forholder norsklærere seg til endringene i læreplanen i norskfaget?

For å besvare denne problemstillingen, skal jeg intervju 6 norsklærere på ungdomstrinnet; 3 norsklærere som var sensor ved norskeksamen våren 2014 og 3 norsklærere som ikke var sensorer våren 2014. Gjennom samtale med disse lærerne, søker jeg å finne deres refleksjoner og tankesett rundt fagtekstskrivning i norskfaget. Jeg vil i denne studien finne svar på følgende forskningsspørsmål gjennom lærerintervjuene:

Forskningsspørsmål 1: Hvordan forstår norsklærere på ungdomstrinnet det å skrive norskfaglig relevante tekster?

For å finne svar på dette spørsmålet vil jeg spørre norsklærere om hvordan de tolker endringene som har blitt gjort i læreplanen i norskfaget og hva de legger i formuleringen *norskfaglig relevante tekster*. Hva vil det si å skrive en norskfaglig relevant tekst?

Forskningsspørsmål 2: Hvordan legger norsklærere på ungdomstrinnet til rette for norskfaglig relevant skriving?

For å kunne gi et svar på dette spørsmålet vil jeg finne ut mer om hvilke konkrete tiltak norsklærere på ungdomstrinnet iverksetter for at elevene skal bli kompetente fagtekstskrivere.

Gjennom dette forskningsprosjektet, ønsker jeg å skape ny innsikt i hvordan norsklærere konkret går til verks for å skape gode skrivere. Hvilke grep bruker lærerne for at elevene skal mestre det å skrive ulike teksttyper? I hvilken grad blir det for eksempel lagt vekt på opplæring i ulike skrivestrategier og i hvilken grad brukes eksempeltekster for å gi elevene modeller å skrive etter? Gjennom samtale med norsklærere på ungdomstrinnet, ønsker jeg å finne ut i hvilken grad endringer som har blitt gjort i læreplanen og eksamensordningen, påvirker undervisningen slik at skriveoppgavene som blir gitt, er norskfaglig relevante.

Noe av det som kjennetegner lærerprofesjonen er at lærerne har autonomi eller handlingsrom i yrkesutøvelsen. Sølvi Mausethagen (2015, s. 97) forklarer at autonomi kan handle om «å kunne styre seg selv». Det vil si ulike måter å kunne bevise og begrunne at du er i stand til å ta det ansvaret du har blitt gitt. Autonomi handler også om viljen og kapasiteten til å begrunne og utvikle profesjonsutøvelsen og egen kunnskap, og dermed også fornye kunnskapsbasen når det er nødvendig (ibid). Lærerne har et *ansvar* for å holde seg oppdatert på ny kunnskap og forskning. For at lærerne skal forstå bakgrunnen for hvorfor endringene som har blitt gjort i læreplanen var nødvendige, kreves det at de har kunnskap om hva som ligger bak endringene (for eksempel evaluering av kunnskapsløftet og relevante forskningsprosjekter). I forbindelse med dette, vil det i denne studien bli sett på hvor vidt lærerne viser kjennskap til skriveforskning og faglig kunnskap som er relevant for fagtekstskrivning. Avgangsprøven elevene tar i tiende klasse er i stor grad «high stake» for elevene. Med dette som utgangspunkt vil det være lett å anta at også lærerne kjenner på ansvaret for at elevene skal prestere godt.

Hypoteser

I forkant av studien har jeg utformet to hypoteser. Den første hypotesen er at revisjonen av læreplanen høsten 2014 kom brått på lærerne. Å implementere en ny læreplan inn i undervisningen er en tidkrevende og kompleks prosess. En vellykket implementering krever ressurser, samt at skoleledelsen og lærerne er positive til endringene (Larsen, Lamer, Mørch, Olweus & Helland, udatert). I tillegg til å være positive til endringene i læreplanen, er det en forutsetning at lærerne har kunnskap til hvilke endringer som har blitt og gjort og at de har den endringskompetansen som skal til for at endringene skal bli iverksatt. I en implementeringsprosess av en ny læreplan, må nye rutiner bli innarbeidet i planene. Det tar tid å forstå hva det faktisk innebærer at de nye kompetansemålene har et større fokus på fagtekstskrivning. Jeg tror derfor at endringene i læreplanen og den nye eksamensformen er noe lærerne nå er nødt til å arbeide med, slik at elevene skal bli i stand til å skrive tekster i tråd med de nye læreplanmålene.

Den andre hypotesen jeg har utformet, er at lærerne fortsatt aktivt bruker termen «sjanger». Sjangerbegrepet har vært sentralt i norskfaget lenge. Jeg tror derfor det blir en omlegging for lærerne å snakke om ulike teksttyper istedenfor ulike sjangrer, med hensyn til at sjangerbegrepet er sterkt nedtonet i revisjonen av K06. Elevene vil ikke lenger få i oppgave å skrive en bestemt sjanger til eksamen, men en teksttype. Det er en stor omlegging for lærerne å tilpasse terminologien til endringene som har blitt gjort i læreplanen.

1.3 Egne erfaringer

I en av mine praksisperioder, observerte jeg at mange av elevene i klassen hadde problemer med å mestre fagtekstskrivning i norskfaget. Ett av disse tilfellene var da elevene skulle skrive en kort tekst på cirka 300 ord, der de skulle plassere et litterært verk inn i en litteraturhistorisk kontekst. Elevene slet hovedsakelig med struktur og innhold i teksten. Strukturmessig virket det som om elevene hadde glemt at en tekst skal ha en innledning, hoveddel og avslutning. I tillegg hadde også mange elever problemer med å lage avsnitt for å dele opp teksten. Når det gjaldt innholdet, oppfattet jeg at mange av elevene slet med hva teksten skulle inneholde. I stedet for å plassere det litterære verket inn i en litteraturhistorisk periode, skrev mange elever et handlingsreferat. Mange elever har ikke erfaring med å strukturere tekst etter andre kategoriseringsprinsipper enn tid.

Etter at praksisperioden var avsluttet, hadde jeg mange refleksjoner rundt denne erfaringen. Dagens samfunn stiller høye krav til språkbrukernes skrivekompetanse, og elevene bør meste skriving til forskjellige formål og mottakere. Som fremtidig norsklærer er det viktig for meg å gjøre mitt beste for at elevene jeg skal undervise, skal bli kompetente og trygge språkbrukere. Denne studien vil gi meg kunnskap og innsikt som jeg håper jeg kan benytte meg av i mitt virke som lærer.

1.4 Kontekst

I 2006 ble Kunnskapsløftet (K06) innført i den norske skolen. Sammen med K06 kom fokuset på fagtekstskrivning inn i skolen. Dette viste seg gjennom økt fokus på grunnleggende ferdigheter i alle fag, og dermed økt fokus på hva det innebærer å skrive innenfor de ulike fagene. I K06 stod det at skrivning som grunnleggende ferdighet i norskfaget «er en måte å utvikle og strukturere ideer og tanker på, men det er også en kommunikasjonsform og en metode for å lære».

I 2013 ble fagplanene i norsk, samfunnsfag, naturfag, engelsk og matematikk revidert. Etter revisjonen av fagplanen i norskfaget, var fokuset på fagtekstskrivning ytterligere forsterket ved at en nå skal ha en funksjonell tilnærming til skrivningen. I tillegg var ett av formålene med revideringen å styrke arbeidet med elevenes lese- og skriveferdigheter.

Dei reviderte læreplanane legg vekt på ei funksjonell tilnærming til skrivinga, altså kva vi kan bruke skrivning til. Det er synleggjort mellom anna gjennom skrivehandlingane å beskrive, å fortelje, å argumentere og å undersøkje. Elevane må vite føremålet med skriveaktivitetane dei skal gjennomføre og kva tekstane skal brukast til. Elevane skal meistre å skrive forteljande og beskrivande tekstar etter 2. trinn og argumenterande tekstar etter 4. trinn. For å nå dette målet må alle jobbe systematisk med skriveopplæringa frå skulestart på 1. trinn (Skrivesenteret).

Det har i revisjonen blitt lagt ytterligere fokus på skrivning som grunnleggende ferdighet i alle fag, da forskning viser at de grunnleggende ferdighetene i alle fag ikke har blitt tilstrekkelig implementert gjennom K06 (Møller, Ottesen & Hertzberg, 2010). Det skal derfor være skriveopplæring i alle fag. Dette er viktig fordi det er ulike tekstkulturer og skrivetradisjoner i de ulike fagene. Elevene må lære seg hvordan de skal skrive i naturfag kontra hvordan de skal skrive i historiefag. I utklippet ovenfor fra Skrivesenteret, nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning, står det at elevene må vite formålet med skriveaktiviteter og hva tekstene skal brukes til. Skal teksten leses av læreren og skal elevene få karakter på den? Skal den henges på veggen i klasserommet som en del av en veggavis? Dette er ulike faktorer som kan være med på å motivere og drive elevene i skrivningen.

I den reviderte læreplanen er det fokus på en *funksjonell tilnærming* til skrivingen. I tillegg er sjangerbegrepet nedtonet. I stedet for å snakke om tekstens sjanger, snakker vi nå om tekstens funksjon. Tekstenes ulike funksjoner finner vi eksempel på i kompetansemålene i læreplanen. Etter 7. trinn skal elevene kunne skrive fortellende, beskrivende, reflekterende og argumenterende tekster. Etter 10. trinn skal elevene kunne skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster med begrunnede synspunkter (Utdanningsdirektoratet, 2006). I tillegg skal elevene kunne tilpasse tekstene til mottaker, formål og medium. Teksten skal ha en *funksjon*.

Revisjonen av Kunnskapsløftet krevde også ny eksamensordning med oppgaveformuleringer som var i tråd med de nye kompetansemålene. De nye eksamensoppgavene som kom våren 2014, hadde som formål å gi elevene anledning til å vise både fagkompetanse innenfor flere hovedområder i læreplanen og lese- og skrivekompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2006 [2013]).

1.5 Begrepsavklaring

Denne studien har fokus på skriving av fagtekster i norskfaget. Det foreligger ingen definisjon på ordet fagtekst, men en kan definere ordet som *en tekst som er skrevet innenfor en spesifikk fagdisiplin*. En fagtekst i norsk kan være ulik en fagtekst i naturfag. Dette vil bli videre utdypet i teoridelen, når *disciplinary literacy* vil bli forklart nærmere.

Sakprosa er et overordnet begrep som gjelder for både litterær og funksjonell sakprosa. I all enkelhet kan en si at sakprosa er tekster som ikke er skjønnlitterære; tekster som ikke er oppdiktet etter fantasi. I en sakprosa tekst forventer vi at opplysningene som blir gitt, er sanne og har rot i virkeligheten. Johan L. Tønneson (2008, s. 34) definerer sakprosa på følgende måte: «Sakprosa er tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten. Sakprosa kommuniserer gjennom skriftlig verbalspråk, men dette skjer ofte i samspill med andre tegnsystemer.» Tønnesons definisjon på ordet sakprosa, gir leseren av en sakprosa tekst en indikasjon på at det en leser, har rot i virkeligheten. Det

en må ha i bakhodet, er at det de seneste årene har det dukket opp nye tradisjoner å skrive på som tøyser grensene for både sakprosa og skjønnlitteratur. Selvfremstillende litteratur er en hybridsjanger som beveger seg i grenselandet mellom fiksjon og fakta. En selvfremstillende bok som hevder å være en roman, kan for eksempel inneholde fragmenter fra både skjønnlitteratur og sakprosa. Jeg vil ikke komme dypere inn på skjønnlitteratur og selvfremstilling i litteraturen i denne oppgaven, da jeg i denne studien har fokus på bruk av fagtekster i norskfaget.

1.6 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven inneholder fem kapitler. I kapittel to vil jeg ta for meg teori som danner grunnlaget og fundamentet for denne studien. Kapittel tre vil bestå av en metodedel. Her vil jeg gjøre rede for valg av metode, utvalg av informanter og etiske perspektiv knyttet til intervju som forskningsmetode. I tillegg vil det være en gjennomgang av intervjuguiden, samt planlegging og gjennomføring av intervjuene. I kapittel fire skal jeg presentere og analysere data fra intervjuene og redegjøre for resultater og funn, samt diskutere resultatene. I kapittel fem vil det legges frem en avslutning på oppgaven og en konklusjon på problemstillingen vil foreligge. Til slutt vil det være et forslag til videre forskning.

2. Teori

2.1 Introduksjon

Det har det siste årene skjedd en nytenkning rundt hva skriving i norskfaget innebærer. Bakgrunnen for endringene som har skjedd, er funn i fra skriveforskningsprosjektene KAL, SKRIV og Normprosjektet, samt evaluering av K06. Forskningsprosjektene har blant annet avdekket at elevenes repertoar av teksttyper var for smalt og at skriving som grunnleggende ferdighet ikke var tilstrekkelig implementert i fagene (Berge, 2005). Økt fokus på teksttyper, skrivehandlinger og formål med skrivingen, både i den reviderte utgave av læreplanen og den nye eksamensordningen, er en konsekvens av funnene som har blitt gjort i skriveforskningsprosjektene. For å gjøre elevene i stand til å mestre den type skriving som den reviderte læreplanen foreskrives, kreves også endringer i undervisningen.

Innledningsvis i dette kapittelet vil jeg starte med å gå dypere inn i de to skriveforskningsprosjektene KAL, SKRIV og Normprosjektet, og en evaluering av Kunnskapsløftet som ligger til grunn for revisjonen av læreplanen. Jeg vil også presentere noen visuelle modeller som har blitt utarbeidet gjennom skriveforskningsprosjektene for å beskrive hva skriving er. Deretter vil jeg forklare hvordan en kan forstå skriving i norskfaget ut fra beskrivelsen av skriving som grunnleggende ferdighet og ut fra kompetansemål i den reviderte læreplanen. Videre vil jeg introdusere Shanahan & Shanahans (2008) perspektiv på *disciplinary literacy*, som handler om hvordan spesialisert kunnskap og ferdigheter er nødvendig i ulike fag. En må tilpasse undervisningen og strategiene en bruker til det spesifikke faget. Som en forlengelse av dette, kommer jeg inn på skrivestrategier og hvordan skrivestrategier kan hjelpe elever til å bli bedre skrivere, samt hvilke elementer i skriveopplæringen som gir høyest effekt. Mange skrivestrategier øker fokuset på selve skriveprosessen fordi en må arbeide med teksten i ulike faser. Kapittelet i forlengelsen av dette omhandler derfor mer om selve skriveprosessen. Som avslutning på teoridelen vil jeg si litt om vurdering i norskfaget, og hvordan endringer i læreplanen fører til at en må vurdere tekster annerledes i norskfaget. Her vil de reviderte vurderingskriteriene bli presentert, samt de fire prinsippene for *vurdering for læring*.

2.2 Tidligere forskning

2.2.1 KAL

For å forstå bakgrunnen for hvorfor skrivetradisjonen i norskfaget har endret seg, vil jeg introdusere resultater fra tidligere nasjonal forskning. Tidligere forskning har vist at elever, dersom de har hatt mulighet, i stor grad velger vekk sakpreget skrijving i norskfaget. Fra 1998-2001 foregikk forskningsprosjektet *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig* (KAL). Utgangspunktet for dette prosjektet, var å finne ut av elevenes læringsutbytte, samt sikre seg et omfattende tekstkorpus for dokumentasjon i ettertid (Vagle, 2005, s. 16). Det omfangsrike KAL-materialet består av 3368 eksamensbesvarelser og inneholder over 2 millioner ord (Vagle, 2005, s. 19).

Innhenting av KAL-materialet fant sted da L97 var gjeldende læreplan. Forskningen ble på mange måter en evaluering av hvordan L97 fungerte i praksis. KAL-materialet var med på å dokumentere elevenes læringsresultater. Det kan derfor være interessant å se hvilke endringer som ble gjort med tanke på læreplanreformen som kom i 2006, med bakgrunn i funnene i dette forskningsprosjektet. I tillegg har det skjedd endringer i læreplanen innenfor norskfaget i revisjonen av K06 som ble innført i august 2013.

KAL-prosjektet hadde blant annet som formål å finne ut hvilket læringsutbytte elevene satt igjen med i norsk skriftlig etter endt grunnskole, samt hva elevene fikk til og hva de ikke fikk til. I tillegg hadde prosjektet som mål å finne ut av hvordan skolens eksamensvurdering fungerte som et nasjonalt kvalitetssikringssystem (Evensen, 2005, s. 12). Forskningen viste også hvilken type skrijving eksamensordningene i 1998 til 2001 la til rette for og hvordan elevene mestret de ulike sjangrene (Berge & Hertzberg, 2005, s. 7).

Det var stor valgfrihet når det gjaldt sjangervalg på oppgavesettene fra innsamlingsperioden. En av ulempene med denne valgfriheten var at den enkelte elev kunne satse på å lære én spesifikk skrivemåte (Vagle & Evensen, 2005, s. 170). På denne måten kunne eleven bevisst velge bort en sjanger vedkommende følte at han/hun ikke mestret. Det ville dermed etterlate et hull i skrivekompetansen dersom

han/hun ved hver anledning for eksempel kun skrev fortellende tekster.

Forskningsfunnene fra KAL-materialet viser at det kun var mellom 7-11,8% av elevene som valgte å skrive en sakprosaoppgave til eksamen mellom 1999-2001. Hele 65-75% av elevene valgte å skrive fortellende tekster i samme periode (Vagle & Evensen, 2005, s. 175).

Et naturlig spørsmål å spørre, er hvorfor ni av ti elever valgte bort sakpreget skrivning mellom 1999-2001. En av grunnene kan være at L97 la stor vekt på opplæring i skjønnlitterære sjangre, og at elevene ikke følte seg godt nok rustet til å skrive en sakpreget sjanger til eksamen (Vagle & Evensen, 2005, s. 169). En annen grunn kan være det faktum at mange elever sliter med fagtekstskrivning og at de ville sikre seg på eksamen ved å velge en sjanger de visste de behersket.

I revisjonen av læreplanen har det blitt et stadig større fokus på at elevene skal ha en bred tekstkompetanse. KAL-prosjektet har vist at elevenes skrivekompetanse i perioden materialet er samlet inn, er for smal i forhold til den skrivekompetansen revisjonen av K06 legger opp til (Kringstad & Kvithyld, 2013, s. 32). Den nye eksamensordningen fra 2014 er en prøve i tekstkompetanse. Elevene vil bli prøvd i skrivning av teksttyper, både på hovedmål og sidemål. Eksamen vil ikke bære preg av å ha en ren sakpreget dag og en skjønnlitterær dag, men elevene skal vise kompetanse i ulike teksttyper. Eksamensoppgavene er laget i tråd med kompetansemålene i læreplanen for norskfaget og skal gi elevene mulighet til å vise bred kompetanse i faget (Utdanningsdirektoratet, 2014b). For at elevene skal mestre de oppgavene som nå blir gitt til eksamen, må det bli gjort endringer i undervisningen i norskfaget som samsvarer med endringene i læreplanen.

2.2.2 SKRIV

Et annet norsk skriveforskningsprosjekt som har vært viktig for utviklingen av norskfaget, er *SKRIV; Skrivning som grunnleggende ferdighet og utvikling*. Prosjektet, som startet høsten 2006 og varte i fire år, var et kvalitativt forskningsarbeid. På bakgrunn av et omfattende materiale, har forskerne i SKRIV-prosjektet gjort flere

dybdestudier av skrivekulturer, skrivesituasjoner og skriveoppgaver fra barnehage til videregående skole (Smidt, 2010, s. 16). Målet for SKRIV var å finne ut hva slags kunnskap om tekst og skriving lærere og førskolelærere trenger for å kunne støtte barns og unges utvikling av skrivekompetanse og faglig kompetanse i ulike fag (Smidt, 2010, s. 15). I K06 kom grunnleggende ferdigheter inn i skolen, og det å kunne uttrykke seg skriftlig var en grunnleggende ferdighet som skulle utvikles i alle fag. Dette krever at lærere har kunnskap om skriving for ulike formål og skriving i sitt eget fag, noe som var bakgrunnen for målet med forskningsprosjektet.

Skriveforskningsprosjektet viste at mye av skoleskrivingen handler om å reprodusere og strukturere skrivingen, men at det ser ut til at bevisstheten rundt andre funksjonelle aspekt ved skrivingen er varierende. Mye av skrivingen er fragmentert i form av skriving av faktasetninger, lister, stikkord, punkter og tankekart (Smidt, 2010, s. 25). Økt fokus på skriving som en ferdighet innenfor et fag har derfor stor betydning. I naturfag kan man ikke bare svare på spørsmål i læreboka, man må også lære å skrive selvstendige tekster som for eksempel rapporter og logger.

SKRIV bygger på et sosiokulturelt syn, det samme som David Barton (2007) kaller et økologisk syn på skriving (Smidt, 2010, s.16). Det sosiokulturelle synet på skriving betyr at vi ser på skriving som en sosial praksis som er vevd inn i andre sosiale praksiser, fagtradisjoner og tekstnormer (Smidt, 2010, s. 16). Økologimetajoren blir brukt for å understreke at de ulike perspektivene av skriving, som skrivesituasjoner, skriveprosesser, undervisning, arbeidsmåter og ferdig tekst, er vevd inn i sosiale sammenhenger (Smidt, 2012, s. 16). Elever og lærere kommuniserer sammen med hverandre, men også på tvers av lærebøker, læreplaner og faglige mål. På bakgrunn av dette, består materialet til SKRIV av læreplaner, årsplaner, observasjoner av skriveaktiviteter og skriveprosesser, kopier av elevers tekster og intervju med lærere og elever.

Den økologiske tenkemåten har fokus på samspillet mellom lærer og elev, undervisningsstrategier og metoder, ikke de ulike enkeltfaktorene hver for seg. Smidt (2012, s.27) skriver: «Det handler altså ikke om metoder eller undervisningsstrategier først og fremst, men om de sammenhengene disse settes inn i, og de aktørene som

deltar i spillet.» Selv om undervisningsstrategier og skrivestrategier er viktige som en del av helheten, er det konteksten rundt situasjonene som er det viktigste.

2.2.3 Normprosjektet

Et annet forskningsprosjekt som har vært sentralt for lærerens rolle som skrivepedagog i norskfaget er *Normprosjektet*. Normprosjektet er en fireårig satsning som startet i 2012 og har som formål å bidra til bedre forskningsbasert kunnskap om hva en kan forvente av skrivekompetanse hos elever på ulike trinn i utdanningssystemet (Normprosjektets nettside). Gjennom prosjektet har det blitt utviklet nasjonale forventningsnormer for skrivekompetanse og disse danner et utgangspunkt for skriveopplæring og vurdering av skriving i alle fag. Den funksjonelle forståelsen av skriving som grunnleggende ferdighet, utgjør et teoretisk fundament i Normprosjektet. Prosjektet er todelt. I prosjektets første fase er det utviklet et sett med eksplisitte forventningsnormer for skriving, og i prosjektets andre fase blir forventningsnormene implementert som grunnlag for undervisning og vurdering av skriving (Utdanningsdirektoratet, (udatert (c))). Målet er å finne ut hva en kan forvente av skrivekompetanse hos elever på gitte årstrinn i skolen og hvordan bruk av felles forventningsnormer kan virke inn på lærernes undervisning i skriving, deres vurderingsarbeid – og elevenes skrivekompetanse (ibid). Erfaringene fra dette forskningsprosjektet kan fortelle noe om hva som er rimelig å forvente av elevene i det de begynner på ungdomsskolen, og er med det særlig relevant i ungdomskolesatsningen.

Selv om normprosjektet skal pågå frem til 2016, ser forskerne allerede tendenser til at elevene ved skolene som har deltatt i studien skriver bedre og mer varierende tekster (Jakobsen, (udatert)). Synnøve Matre påpeker at forutsetningen for at elevene skal skrive gode saktekster, er at lærerne gir dem bedre oppgaver (ibid). Forskningsprosjektet har gitt eksempler på hvordan en godt formulert skriveoppgave kan gi «fantastiske tekster» fra elever (ibid).

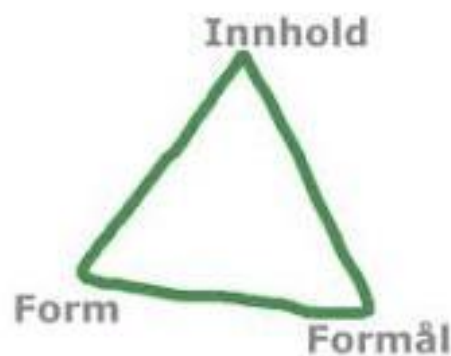
2.3 Visuelle modeller for skriving

I forbindelse med skriveforskningsprosjekter, har det blitt utarbeidet visuelle modeller for å illustrere eller visualisere ulike aspekter ved skriving. I følgende avsnitt vil *skrivetrekanten* og *skrivehjulet* bli presentert.

2.3.1 Skrivetrekanten

Det triadiske perspektivet på skriving går igjen som en rød tråd i SKRIV-funnene (Smidt, 2010, s.30). SKRIV utviklet en modell som visualiserer tre aspekter ved skriving; hva teksten handler om, tekstens form og tekstens formål (Skrivesenteret, udatert(a)). Denne modellen kalles *skrivetrekanten*. Skrivetrekanten er inspirert av Sigmund Ongstads triadiske tenkemodell om tre aspekter ved alle skriftlige ytringer og sjangre. Ongstad (2004) er kjent for sitt triadiske sjangersyn. Han hevder at alle ytringer har et innholdsaspekt, et uttrykksaspekt og et bruksaspekt. Bruksaspektet er knyttet til den kommunikative eller funksjonelle dimensjonen ved sjangerbegrepet der hensikt, mottaker og kontekst spiller inn.

Skrivetrekanten er utarbeidet for å gi skriving mening, og for å visualisere skrivingens mening for elevene. Den tar for seg 1) Hva vil du si (innhold), 2) Hvem vil du si det til (form) og 3) Hvorfor vil du si noe – og til hvem? (formål). I SKRIV-prosjektet fremheves det at bruksaspektet ved skrivingen har stor betydning for hvordan elevene utformer tekster i alle fag.



Figur 1: Skrivetrekanten (Smidt, 2010)

Flere tekstforskere har forsøkt å operasjonalisere «brukshjørnet» i skrivetrekanten ved å lage taksonomier knyttet til ulike funksjoner i språket og ulike handlinger vi gjennomfører ved hjelp av språket som for eksempel Bühler (1934), Austin (1975) og Werlich (1975). I forbindelse med forsøk med nasjonale prøver i skriving i 2005 har også skriveforskningsmiljøet i Norge med Thygesen, Evensen, Berge, Vagle og Fasting laget ulike kategorier for å systematisere skrivemåter gjennom *skrivehjulet*.

2.3.2 Skrivehjulet

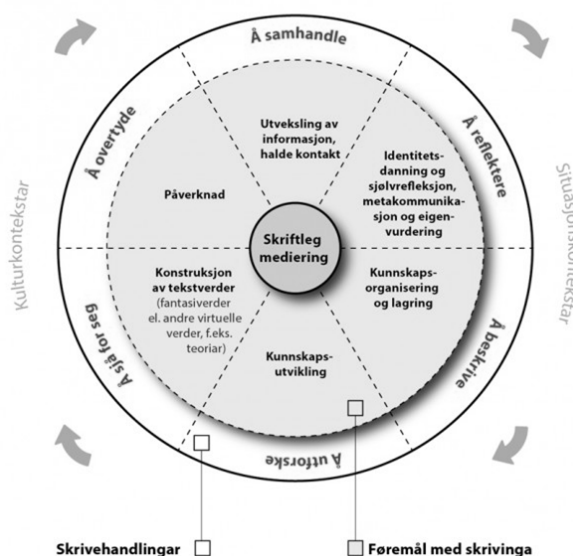
Skrivehjulet er en visuell modell som er teoretisk forankret i en funksjonell forståelse av skriveprosessen. Skriveprosessen ble lagt til grunn da det skulle defineres hva skriveprosessen og skriveferdighet er. Skrivehjulet representerer de kulturelle skriveformålene gjennom et hjul (Evensen, 2010, s. 18). Figurene jeg har tatt utgangspunkt i, er hentet fra Skrivesenterets nettside som sist var oppdatert 16. april 2013. «Modellen i sin nåværende form visualiserer skriveprosessen sin funksjon som et samspill mellom handlinger og formål deira og kan vere ein nyttig tankemodell for å få ei brei forståing av skriveprosessen» (Skrivesenteret, 2013a). Modellen belyser ulike aspekter ved skriveprosessen.

Den ene figuren (figur 2) fokuserer på å fremheve de funksjonelle sidene ved skriveprosessen, og den andre figuren (figur 3) fremhever semiotiske medieringsressurser. Begge figurene har et felles sentrum der det står «skriftlig mediering» og sirkelen er bygget opp om dette. Begrepet *mediering* ble bragt inn i pedagogisk tenkning av den russiske psykologen Lev Vygotsky (1986). Dette begrepet blir brukt om alle typer støtte eller hjelp i læringsprosessen, enten det er av personer eller andre redskaper i vid forstand (Dysthe, 2001, s. 46).

Den ytterste delen av sirkelen i begge figurene er også felles. Her er blitt presentert seks skrivehandlinger som sier hva vi bruker skriveprosessen til. Disse er: å samhandle, å reflektere, å beskrive, å utforske, å se for seg, å overbevise. Ulike skrivehandlinger kan brukes til forskjellige formål (Skrivesenteret, 2013a). Skal en skrive et debattinnlegg i en avis, skriver en ofte for å overbevise.

I den midterste delen av sirkelen i figur 2 (Skrivesenteret, 2013a), blir formålet med skriveprosessen presentert. Denne modellen har

Framheving av funksjonelle sider ved skriveprosessen



Figur 2: Framheving av funksjonelle sider ved skriveprosessen (Skrivesenteret, 2013a)

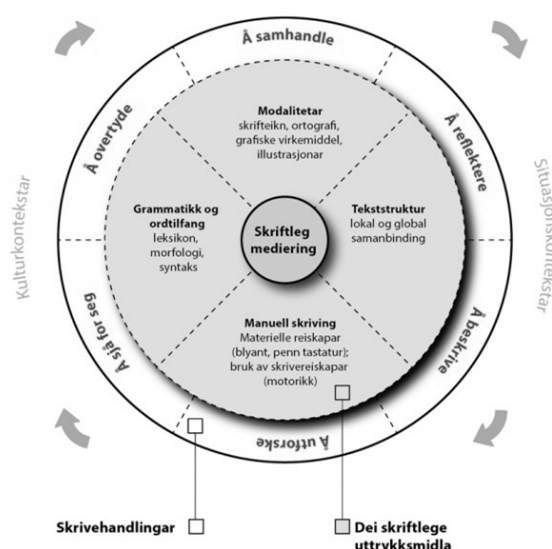
fokuset rettet mot de funksjonelle sidene ved skrivingen, noe som også vektlegges i den nyeste utgaven av læreplanen. Eksempler er utveksling av informasjon, identitetsdanning og selvrefleksjon, påvirkning og flere. De fire pilene i hvert hjørne, forklarer at modellen er dynamisk ved at den ytterste sirkelen kan dreies (Skrivesenteret, 2013a). Selv om vi kan se at under kunnskapsutvikling står skrivehandlingen *å utforske*, kan det ved hjelp av dynamikken i modellen for eksempel også stå *å reflektere* her. Refleksjon er en viktig skrivehandling når en skal utvikle kunnskap om et tema. På denne måten kan en kombinere skrivehandlinger til skriveformål, selv om de ikke er opplagte.

I den midterste delen av sirkelen i figur 3, blir de skriftlige uttrykksmidlene presentert. Uttrykksmidlene kommer til uttrykk gjennom ulike modaliteter (skrifttegn, ortografi, grafiske virkemiddel, illustrasjoner), tekststruktur, manuell skriving, grammatikk og ordtilfang. Også denne modellen er dynamisk, ved at leddet med de ulike skrivehandlingene kan dreies mot de ulike uttrykksmidlene.

Skriving er et verktøy som hjelper mennesker å systematisere og nedtegne kunnskap. I tillegg har skriving en epistemologisk funksjon som baserer seg på innsikt i erkjennelse av natur og individ. Like fullt er skriving et verktøy som åpner opp for videre refleksjon og nye tanker. I en skriveprosess foregår det også en refleksjonsprosess. Gjennom å skrive kan vi lære enda mer (Evensen, 2010, s. 17). Hvis en skriver en argumenterende tekst der en argumenterer for eller imot en sak, kan det åpne opp for nye synspunkter og refleksjoner om temaet.

Innenfor skolen, kan skriving og skrivekompetanse defineres som en elevs dyktighet til å bruke håndskrift, ortografi, tegnsetting, ordforråd, grammatikk og tekststruktur som uttrykkverktøy på en kulturelt akseptabel måte (Evensen, 2010, s. 14). Skrivekompetansen blir derfor vurdert ut fra elevens kyndighet i de ulike

Framheving av semiotiske medieringsressursar



Figur 3: Framheving av semiotiske medieringsressursar (Skrivesenteret, 2013a)

komponentene skriving består av. Samtidig mangler det en viktig komponent i denne begrepsforståelsen, og det er det sosiale perspektivet på skriving. Skriveforskningen de siste tiårene sier ikke noe om hva skrivingen skal tjene til; hva skal elever med sin skrivekompetanse? (ibid.)

Ekspertgruppen som utarbeidet de nasjonale skriveprøvene i Norge fra 2003-2005 hadde en strategi der de la hensikten med skrivingen til grunn for prøvene. De tok utgangspunkt i det vi vet om skriftens opphav og kjerneegenskaper (Evensen, 2010, s. 14). Skrivehjulet er utarbeidet ut fra det vi vet om grunnleggende egenskaper ved skrift og det historiske opphavet til skrivingen (Skrivesenteret, 2013a). Jeg vil derfor gjøre kort rede for hvilken betydning skriften har hatt opp gjennom tidene.

Mens talespråket er flyktig, er skriften bestandig. På den måten kan en dokumentere historiske hendelser og lagre de for ettertiden. Skriften har opphevet kravet om at personer må befinne seg på samme sted, samtidig, for å kommunisere. I tillegg blir informasjon og kunnskap mer allment tilgjengelig ved hjelp av skrift. Det er viktig for elever å kunne historie rundt skriftens opprinnelse og dens betydning for dagens moderne samfunn. På den måten kan de se skriften som den ressursen den er og hvor viktig den er for at det moderne samfunnet skal fungere optimalt. Samtidig er det viktig for elevene å vite hvorfor en skriver en spesiell type tekst og hva som er *formålet* med teksten.

Klasserom tilhører selvsagt en økologi hvor det eksisterer egne spesifikke sjangrer, men det forhindrer ikke at en sjangerfokuseret skriveundervisning eller vurdering lett kan bli ugyldig. I tillegg vil det lett kunne binde elever til en liksomverden som mangler genuin motivasjon og dermed med prinsipiell nødvendighet gjør dem til tapere (Evensen, 2010, s. 19)

Evensen skriver at ulike kulturelt bestemte skrivefunksjoner opp gjennom tidene har skapt mange sjangrer. I tillegg blir det skapt sjangrer innenfor bestemte sosiale grupper og deres måte å uttrykke seg på. Klasserommet er også en type sosial kontekst som skaper et behov for visse måter å uttrykke seg på.

Betydningen av at elevene ser verdien med sin skrivekompetanse, henger sammen med endringene som har blitt gjort i læreplanen. Skrivingen har et økt fokus på

funksjonalitet; hvilken funksjon har teksten? Når elevene ser tekstens funksjon, ser de samtidig behovet for å ha en god og trygg skrivekompetanse. Dette er gjenspeilet i revisjonen av Kunnskapsløftet gjennom et økt fokus på en funksjonell tilnærming til skrivingen.

2.4 Evaluering av Kunnskapsløftet

Bakgrunnen for revisjonen av læreplanen var blant annet basert på funnene i skriveforskningsprosjekter og evalueringer av Kunnskapsløftet. Den første evalueringen viste at de grunnleggende ferdighetene ikke var tilstrekkelig innarbeidet i de ulike fagene, og at noen lærere mente at regning var forbeholdt matematikk og skriveopplæring var forbeholdt norskfaget (Møller, Ottesen & Hertzberg, 2010). Det ble i evalueringen også beskrevet en spenning mellom profesjon og politikk.

I korthet kan det virke som om intensjonen med å integrere grunnleggende ferdigheter i alle fag ikke er blitt forstått. Arbeid med lesing, skriving og muntlige ferdigheter er noe skolen alltid har arbeidet med, og dermed gir ikke Kunnskapsløftet noen ny retning i dette arbeidet. (Møller, Ottesen, Hertzberg, 2010, s. 16)

Arbeid med lesing, skriving og muntlighet blir sett på som en selvfølge å arbeide med i alle fag, mens noen lærere opplever det som kunstig å bruke regning i for eksempel engelskfaget. Denne oppfatningen fører til at lærerne ikke gjør de endringene som var intensjonen da grunnleggende ferdigheter i alle fag ble innført. På bakgrunn av arbeidet som har blitt gjort i evalueringen av Kunnskapsløftet, er det i revisjonen lagt ytterligere fokus på å beskrive *hva* som kjennetegner de ulike grunnleggende ferdighetene i de ulike fagene. Innføringen av skriving som grunnleggende ferdighet innebærer at elevene må lære å skrive i alle fag på de ulike fagenes premisser. Med bakgrunn i dette, har noe av skriveopplæringen blitt flyttet ut av norskfaget og blitt fordelt innenfor ulike fagtradisjoner.

I læreplanen for naturfag står det at «å kunne skrive i naturfag er å bruke naturfaglige tekstsjangre til å formulere spørsmål og hypoteser, skrive planer og forklaringer, sammenligne og reflektere over informasjon og bruke kilder hensiktsmessig. (...)»

(Utdanningsdirektoratet). Dette er et godt eksempel, for i denne formuleringen står det konkret hva skriving i faget innebærer, faktisk enda mer konkret enn hva det står om hva skriving i norskfaget er. Selv om en arbeider med skriving i form av å svare på oppgaver, skal en i tillegg skrive konkrete teksttyper som er karakteristiske for naturfaget. Det står eksplisitt skrevet hvilken form for skriveopplæring som skal foregå i naturfagstimene.

Det er viktig at beskrivelsene i læreplanen er konkrete slik at forståelsen blir mest mulig kollektiv og læreplanen blir betraktet på samme måte på ulike skoler i landet. Delkapittelet som følger vil se nærmere på dette.

2.4.1 Skriving i norskfaget

På bakgrunn av funn i evalueringen av K06, er beskrivelsen av hva som kjennetegner de grunnleggende ferdighetene i ulike fag konkretisert i revisjonsarbeidet med læreplanen. Skriving som grunnleggende ferdighet i norskfaget blir beskrevet slik i læreplanen:

*Å kunne skrive i norsk er å uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte. Det vil si å kunne skrive teksttyper som er relevante for faget, og å kunne ta i bruk norskfaglige begreper. Å skrive i norskfaget er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære. **Norskfaget har et særlig 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. Det innebærer å kunne uttrykke seg med stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål.*
(Utdanningsdirektoratet)

Strukturen i denne definisjonsteksten kan deles inn i tre deler. Den første delen, som er skrevet i sort, beskriver innholdet. Elevene skal kunne uttrykke seg i norskfaglige sjangre og skrive teksttyper som er relevante for faget. I tillegg skal skriving være et hjelpemiddel for videre læring, samt utvikle og strukturere tanker. I den andre delen som er markert i blått blir prosessen beskrevet. Her kommer det frem at elever gjennom norskfaget skal *planlegge, utforme og bearbeide* tekster. Dette punktet ser på skriving som en prosess og understreker at det å skrive en tekst skjer i forskjellige

faser. Den siste delen som er markert i grått sier noe om utviklingsperspektivet innenfor skriftlige ferdigheter i norskfaget. Elevene skal ha en progresjon når det gjelder formelle skriveferdigheter, tekstkunnskap og skrivestrategier, både på hovedmål og sidemål.

Sjangerbegrepet er sterkt nedtonet i læreplanrevisjonen, og det blir ikke lenger konkretisert hvilke sjangre elevene skal kunne skrive. Det står at elevene skal kunne uttrykke seg i norskfaglige sjangre på en hensiktsmessig måte, men det står ikke eksplisitt hvilke sjangre eller teksttyper som nå ligger til norskfaget, og det er dermed vanskelig å forstå hva det å skrive i norskfaget faktisk innebærer. Kringstad & Kvithyld (2013, s.33) kaller formuleringene «å kunne skrive i norsk er å uttrykke seg i norskfaglige sjangre» og «med norskfaglige sjangre mener de teksttyper som er relevante for faget» for en tautologi, altså et utsagn som bruker flere ord for å si det samme. Når det ikke kommer noen konkret forklaring på hva det vil si å uttrykke seg i norskfaglige sjangre, blir «å uttrykke seg i norskfaglige sjangre» hengende i løse luften.

I læreplanen for norskfaget må en derfor gå videre til kompetansemålene for å se hva elevene skal beherske innenfor skriving. Etter tiende trinn skal elevene kunne: «Skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium» (Utdanningsdirektoratet (2006 [2013])). Dette kompetansemålet var nytt i den nye læreplanrevisjonen i 2013; sjangrene er byttet ut med skrivehandlinger. Før revisjonen stod sjangerbegrepet sterkere, og da stod det implisitt i læreplanen at elevene skulle skrive artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortellinger, dikt, dramatekst og kåseri (Utdanningsdirektoratet, 2006). Fokuset er vendt bort fra sjanger og rettet mot *teksttyper* og *formålet med skrivingen*. Å skrive en argumenterende tekst er et eksempel på en teksttype der formålet er å overbevise noen om noe. Innenfor denne skrivehandlingen kan en velge å skrive sjangre som for eksempel artikkel, leserinnlegg og debattinnlegg.

2.5 Fagrelevant lesing og skriving

På samme måte som alle de ulike fagene i skolen, har norskfaget sin egen særegne rolle i skolen. Læreplanen skildrer norskfagets formål på følgende måte:

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar. Samtidig skal norskfaget utvikle elevenes språkkompetanse ut fra de evner og forutsetninger den enkelte har. Muntlige ferdigheter, lese- og skrivekompetanse er både et mål i seg selv og et nødvendig grunnlag for læring og forståelse i alle fag på alle trinn. Faget skal motivere til lese- og skrivelyst og bidra til å utvikle gode læringsstrategier. (Utdanningsdirektoratet, 2006)

Dagens samfunn er orientert rundt skrift. Norskfaget skal være med på å øke elevers lese- og skrivekompetanse. Gjennom norskfaget skal elevene finne sin egen stemme og lære seg å ytre meninger, noe som er viktig for å opprettholde et demokratisk samfunn. I læreplanen blir det presisert at elevene skal lære strategier for å bli gode lesere og skrivere. Ordet *tilgangskompetanse* blir brukt som en fellesbetegnelse på de fem grunnleggende ferdighetene og er et viktig redskap for elevene som skal ut i et samfunn i rask utvikling. Tilgangskompetansen er avgjørende for at de skal kunne tilpasse seg, men også for at de skal kunne bidra til endring i samfunnet (Metlilaas & Kvithyld, 2013, s. 24).

Gjennom å skrive, blir en bedre kjent med egen identitet og mer bevisst rundt egne holdninger. Norsk kulturarv, språkets utvikling og litteratur er tema som er aktuelle innenfor norskfaget, og disse temaene er særegne innenfor dette faget. På bakgrunn av dette, må en tilrettelegge undervisningen etter fagets premisser. Kjell Lars Berge (2005) skriver at et fag ikke bare er noe som sitter inni hodet eller at det er utelukkende taus kunnskap vi utøver uformidlet gjennom og med kroppen. «Et fag er også noe som vi må utøve for oss selv og sammen med andre ved å artikulere oss i og gjennom språket og i og gjennom andre semiotiske ressurser i tekster. Å utøve et fag er å kunne snakke, lese og skrive relevant innenfor faget» (s. 163). Berge legger vekt på handlingen å *utøve* et fag, og at en gjennom dette lærer fagrelevant lesing og skriving.

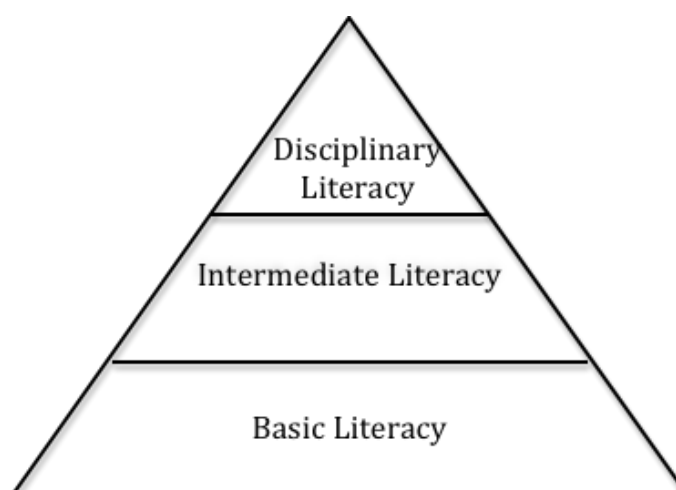
Timothy og Cynthia Shanahan (2012) argumenterer for viktigheten av å tilpasse undervisningen og lese- og skriveteknikkene til de ulike fagenes natur. Denne tilnærmingen blir kalt for *Disciplinary Literacy*. «A disciplinary literacy approach emphasizes the specialized knowledge and abilities possessed by those who create, communicate, and use knowledge within each of the disciplines» (s. 7). En legger vekt på det settet med spesialisert kunnskap og ferdigheter som er nødvendig i det aktuelle faget. I revisjonen av Kunnskapsløftet legges det stor vekt på egenarten til norskfaget i formålsbeskrivelsen av faget. Fokus på fagspesifikk lese- og skrivekompetanse og utvikling av fagspesifikke læringsstrategier er beskrevet eksplisitt i læreplanen.

Shanahan og Shanahan (2012) snakker også om *content area reading* som står i et motsetningsforhold til *disciplinary literacy*. *Content area reading* fokuserer på at elevene skal lære et generelt utvalg generelle lese- og skriveteknikker som de kan benytte på tvers av de ulike fagene. Her foreskriver en studieteknikker som kan hjelpe elevene å forstå og huske tekster bedre. En legger vekt på at lesende elever trenger et felles sett av lesestrategier som kan brukes innenfor alle de ulike fagene (Shanahan & Shanahan, 2012, s.8). Eksempler på slike studieteknikker kan være å lese innhold i tekstbokser for å skape en oversikt, lage forbindelser mellom begreper, «brainstorming», lage tankekart, kategorisere fremmedord og lage synonymord (Shanahan & Shanahan, 2012, s. 9). Problemet med disse studieteknikkene er at en ikke anerkjenner de spesifikke tenke- og væremåtene de ulike fagene bærer preg av (ibid).

De ulike fagene krever spesialiserte lese- og skrivestrategier. Et eksempel Shanahan & Shanahan (2012) bruker, er at når en leser en litterær tekst, må en av og til inkludere og tolke forfatterens perspektiv samtidig når en leser teksten. Et eksempel på dette kan være hvis en arbeider med diktet «Jeg ser» av Sigbjørn Obstfelder, som er et sentralt verk og som ofte blir brukt i lyrikkundervisning på ungdomstrinnet. Her kan en i stor grad dra forfatterens eget liv inn i tolkningen, for å gi en ekstra dybde i analysen av diktet. Hvis en skal analysere en argumenterende tekst, kan det være relevant å se på hva forfatterens personlige ståsted er, slik at en eventuelt kan moderere eventuelle syn som blir overrepresentert i teksten. I andre tekster kan det

være irrelevant å se på forfatterens posisjon, men istedenfor fokusere på selve teksten. Et eksempel på dette kan være en vitenskapelig artikkel innenfor naturfag. Målet med disciplinary literacy er å identifisere slike forskjeller, og lære elevene hvilke lese- og skrivestrategier som egner seg best innenfor de ulike fagene (Shanahan & Shanahan, 2012, s. 11).

Timothy og Cynthia Shanahan bruker en pyramide for å beskrive literacy-utviklingen hos elever. På det laveste trinnet ligger *Basic Literacy* som går ut på å lære det alfabetiske prinsippet slik at en kan avkode tekst og selv skrive bokstaver og ord. I midten ligger *Intermediate Literacy* som bygger på forståelse og det å kunne lese med god flyt. På det øverste nivået ligger *Disciplinary Literacy* som er knyttet til spesialisert kunnskap innfor et spesielt fag (Shanahan & Shanahan, 2008, s. 44).



Figur 4: Pyramide (Shanahan & Shanahan, 2008)

Elevene starter nederst i pyramiden der de tilegner seg grunnleggende ferdigheter. Når de mestrer dette går de videre til et høyere nivå, før de til slutt skal mestre spesialiserte ferdigheter og lese- og skrivestrategier innenfor det aktuelle faget. «In literacy development, progressing higher in the pyramid means learning more sophisticated but less generalizable skills and routines» (Shanahan & Shanahan, 2008, s.45). For å utvikle bedre leseferdighet må elevene lære seg mer avanserte og spesialiserte ferdigheter, fremfor generaliserte ferdigheter som er felles for alle fag. Lese- og skriveopplæringen må begynne et sted, noe som pyramideinndelingen skisserer. Samtidig argumenterer Shanahan & Shanahan (2008) for at disciplinary literacy også bør være et fokus allerede på lave skoletrinn (s.40).

Disciplinary literacy og *content area reading* er to ulike tilnærminger til tekstarbeid. Shanahan og Shanahan fremmer et syn om at læringsstrategiene innenfor content area reading er for *generelle* og ikke er tilpasset fagets premisser. Shanahan & Shanahan (2012) skriver: «Basically, disciplinary differences in literacy exist because of

differences in the disciplines themselves» (s.12). Bakgrunnen for denne studien er de faktiske forskjellene innenfor fagene. Innenfor matematikk fokuserer en på å finne et korrekt svar, mens innenfor norskfaget utforsker en blant annet litteratur som krever en analyse som ikke søker å finne korrekte svar, men snarere et forsøk på forståelse og tolkning. Disse grunnleggende forskjellene i fagene krever forskjellige tekster og fagspråk, og derfor forskjellige strategier innenfor lesing og skriving (Shanahan & Shanahan, 2012, s. 12). Det er på bakgrunn av dette at de generelle læringsstrategiene som blir presentert innenfor content area reading ikke er tilstrekkelige som en felles tilnærming til alle fag.

2.5.1 WAC og WID

I internasjonal sammenheng blir skriveopplæring i fag ofte forklart gjennom to tradisjoner; WAC («Writing Across the Curriculum») & WID («Writing in the Disciplines») (Håland, 2013, s. 2). Dysthe, Hertzberg & Hoel (2010) bruker begrepene *tenkeskriving* om WAC og *presentasjonsskriving* om WID. Tenkeskriving handler om, som det ligger i ordet, å «tenke med pennen». Her er skrivingen den sekundære aktiviteten. Det primære er å utvikle ideer og klargjøre tanker.

Tankeskrivingen bærer preg av personlig og ekspressivt språk (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2010, s. 41). Presentasjonsskriving har som formål å kommunisere, presentere og framstille. Denne skrivemåten blir karakterisert ved kritisk tenkning og analytisk mottakerbevissthet. Språket skal være formelt og tilpasset fagkulturer i normer (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2010, s. 41).

Tenkeskriving kan knyttes til *Content Area Reading* der skrivingen først og fremst skal hjelpe elevene å tilegne seg fagstoff, mens presentasjonsskriving kan knyttes mer til *Disciplinary Literacy* der en skriver på fagets premisser. Samtidig kan ikke denne sammenligningen føres helt ut, da tenkeskrivingen kan være et tidlig ledd i presentasjonsskrivingen. WAC, eller tenkeskrivingen, kan være et nyttig verktøy på veien til presentasjonsskriving da tenkeskrivingen ikke stiller formelle krav til rettskriving eller form og struktur (Utdanningsdirektoratet, udatert (c)). Tenkeskriving kan brukes for å motivere elever, og særlig elever som sliter med skrivingen kan få en opplevelse av mestring og motivasjon. Innenfor WAC, eller presentasjonsskrivingen,

blir det lagt vekt på at det å lære og skrive i faget er å tilegne seg de sjangrene og konvensjonene som gjelder for faget (Håland, 2013, s. 2). Her er det premissene for faget som står i fokus, og skrivingen blir tilpasset ut i fra dette. For å skrive norskfaglig relevante tekster i norskfaget som er tilpasset et formål og en mottaker, må en benytte presentasjonsskriving. Tenkeskrivingen kan brukes i en idémyldringsfase eller for å motivere elevene til å skrive, uten at de trenger å ha fokus på rettskriving eller struktur.

2.6 Skrivestrategier

I beskrivelsen av skriving som grunnleggende ferdighet i læreplanen står følgende:

Norskfaget har et særlig 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, 2013).

Det er eksplisitt uttrykt at lærerne skal lære elevene til å beherske ulike skrivestrategier. Frøydis Hertzberg (2006, s.112) definerer skrivestrategier på følgende måte: «Skrivestrategier er prosedyrer og teknikker som den skrivende bruker for å gjennomføre en skriveoppgave». Hertzberg deler skrivestrategiene inn i to grupper; skrivestrategier som kan observeres og skrivestrategier som er mentale prosesser som ikke kan observeres. Når det gjelder skrivestrategier som kan observeres, kan en se på planlegging før man begynner å skrive, og hvordan og hvor mye man omarbeider teksten når selve skrivingen er i gang. Når det gjelder skrivestrategier som foregår som mentale prosesser, er disse umulige å studere da dette er ubevisste prosesser som foregår inne i hodet på skriveren (Hertzberg, 2006, s. 112). Begge prosessene er viktige for å bli en bedre skriver, men det er de observerbare skrivestrategiene som kan være lettest å gjennomføre i et klasserom, da disse kan arbeides med på en mer bevisst måte. Gjennom skrivestrategier arbeider en mer med skrivingen som en prosess, istedenfor å ha fokus på det ferdige produktet. I læreplanen for norskfaget presiseres det, både i beskrivelsen av skriving som grunnleggende ferdighet og i kompetansemål under hovedområdet *skriftlig*

kommunikasjon, at elevene skal arbeide med skriving som prosess der de både skal kunne planlegge, utforme og bearbeide tekstene sine. Metliaas & Kvithyld (2013) skriver: «Den gode skriveren veksler mellom lesing og skriving og får respons fra andre mens tekstene stadig revideres og forbedres og meningene uttrykkes tydeligere» (s.25).

I følge skrivesenteret (2013b), viser forskning at arbeidet med å utvikle elevers skrivestrategier i de forskjellige fasene av skriveprosessen er noe av det som gir elevene størst læringsutbytte i skriveopplæringen. Dette viser viktigheten av å ha et gjennomgående arbeid med skrivestrategier for skriving i faget.

Skriving er en viktig del av tilgangskompetansen. Et av de viktigste målene med revisjonsarbeidet av læreplanen, var å styrke skrivekompetansen i norsk hovedmål. Metliaas og Kvithyld (2013) peker på at elevene før revisjonen hadde mye skriftlig aktivitet i løpet av en skoledag, men at det ikke forelå et fokus på selve skrivingen. Gjennom å anvende skrivestrategier, øker fokuset på selve skriveprosessen. En skrivestrategi kan være å skrive etter mønster fra en god modelltekst, eller eksempeltekst, som er begrepet som er brukt i kompetansemålene (Bjerke, 2013, s. 16). Etter tiende klasse skal elevene kunne «skrive ulike typer tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder» (Utdanningsdirektoratet, 2006 [2013]). Når det gjelder fagtekstskrivning, viser tekstkorpuset i KAL-prosjektet to ting. For det første, viser resultatene at kun en av ti elever valgte å skrive fagtekster. For det andre, viser analysen av materialet at elevene som hadde valgt fagtekstskrivning, hadde problemer med å mestre struktur, språk og innhold i teksten (Berge, 2005). Jeg vil nå belyse hvordan en gjennom modellering av eksempeltekster i skriveprosessen, kan hjelpe elevene med struktur, språk og innhold i deres skriving av fagtekster.

Begrepene *modelltekst* og *eksempeltekst* blir brukt om hverandre. En modelltekst er en tekst som skal fungere som en inspirerende «mal» som elevene kan la seg inspirere av, men ikke kopiere. En eksempeltekst betyr i prinsippet det samme, men mangler den positive konnotasjonen til ordet. I tillegg opplever jeg at forskningen som har blitt gjort på dette feltet bruker termen modelltekst. Jeg velger derfor å bruke *modelltekst*, selv om det er eksempeltekst som blir brukt i læreplanen.

Anne Håland (2013) har i sitt doktorgradsarbeid forsket på bruk av modelltekst i sakpreget skrivning på mellomtrinnet. Dette prosjektet er en kasstudie der hun har introdusert elevene for bestemte modelltekster før elevene skriver egne tekster. Modelltekstene som har blitt brukt, har omhandlet andre tema enn det elevene skulle skrive om. Dette var et bevisst valg, slik at elevene ikke skulle kopiere modellteksten. «Lesinga av modelltekstane fokuserte på korleis tekstlege trekk i modellteksten kunne overførast og brukast i elevane sine tekstar» (Håland, 2013, s.22). Gjennom å velge modelltekster som elevene ikke kan overføre direkte til egne tekster, må elevene bruke teksten for å se nærmere på strukturen og de tekstlige trekkene, og de slipper å la seg «forstyrre» av å skulle skrive om det samme temaet.

Analysen i studien viste at elevene brukte mønster fra modelltekstene de hadde møtt i undervisningen. Dette viste seg gjennom både struktur og språklige element (s. 265). Håland (2013) problematiserer samtidig at ved bruk av modelltekster i undervisningen er det viktig at elevene blir presentert for modelltekster som er i samsvar med det en ønsker at elevene skal formidle (s. 268). Dersom modellteksten har feil eller mangler, har studien vist at elevene vil bruke disse tekstlige trekkene ved modelltekstene. Håland peker derfor på viktigheten av gode modelltekster i undervisningen. Når en bruker modelltekster er skrivning som prosess en viktig forutsetning for at elevene skal få utbytte av denne måten å arbeide på. Elevene kan ikke bare få servert en perfekt modelltekst i hendene, men elevene må arbeide aktivt med den for å finne fragmenter ved teksten som de ønsker å bringe videre til egen tekst. Dette er en prosess som krever arbeid og veiledning fra læreren.

2.6.1 Hvilke elementer i skriveopplæringen gir høyest effekt?

Writing Next er en rapport fra en amerikansk studie fra 2007 som presenterer funn om hvilke elementer i skriveopplæringen som gir høyest læringseffekt for barn og unge. Rapporten fokuserer på alle elever, ikke bare elever som strever med skrivningen. Studien trekker frem 11 elementer som hjelper elever til å lære og skrive godt og hvordan de kan bruke skrivning som et verktøy for læring (Graham & Perin, 2007).

Videre vil fire av elementene som gir høyest effekt bli presentert kort og de syv andre elementene bli nevnt.

Skrivestrategier er det elementet som gir høyest effekt for elevenes skrivekompetanse. Det å lære ungdommen strategier for å planlegge, revidere og redigere tekstene sine har vist en økt effekt på kvaliteten på elevenes skriving. Dette krever eksplisitt og systematisk undervisning over tid, og sluttmålet er at elevene skal lære seg å bruke skrivestrategiene på en selvstendig måte (Graham & Perin, 2007). Rapporten viser også at å lære og skrive sammendrag har positiv effekt for skrivingen (Graham & Perin, 2007). Å skrive sammendrag handler om å lære elevene å oppsummere tekster de leser. Dette viser seg å ha positiv innvirkning på evnen til å formulere seg konsist. Samskriving er at elevene skriver i par eller i gruppe. I undervisningen må en tilrettelegge slik at elevene kan arbeide sammen med å planlegge utkast og revidere teksten. *Writing Next* viste at samskriving forbedret kvaliteten på elevenes skriving. Samarbeid i skriving har positiv innvirkning på kvalitet (Graham & Perin, 2007). Det å ha et formål med skriving handler om å ha spesifikke, oppnåelige mål for skrivingen (Graham & Perin, 2007). For eksempel at en skriver til en (eventuelt fiktiv) mottaker for å oppnå noe. Dette har vist seg å ha meget høy effekt når det gjelder kvalitet på skrivingen. Videre legges det vekt på tekstbehandling, setningsoppbygging, før-skriving, skriveprosessen, bruk av modelltekster i undervisningen og bruke skriving for å lære (Graham & Perin, 2007). Rapporten fremhever viktigheten av å kombinere de forskjellige elementene i undervisningen og at skriveopplæringen må være variert når det gjelder formål, form, sjanger og innhold for at elevene skal utvikle kompetanse i å kunne tilpasse skrivingen til forskjellige kontekster og formål (Utdanningsdirektoratet, udatert (a)).

2.7 Skriveprosessen

En skriveprosess består av fire segmenter: førskrivningsfase, skrivefase, revisjonsfase, avslutningsfase (Kvithyld & Kringstad, 2013). Førskrivningsfasen går ut på det arbeidet elevene gjør før de setter i gang med selve skrivingen. I denne fasen gjør en forundersøkelser rundt temaet en skal skrive om og henter inn informasjon. Et viktig perspektiv her er å være kritisk til kilder og velge ut informasjon som egner seg best

til formålet med den enkelte oppgaven. Denne prosessen er med på å knytte skriveprosessen nærmere det faglige, og elevene har mer tyngde når de skal skrive fagteksten (Kvithyld & Kringstad, 2013, s. 201). Dersom elevene skal skrive en tekst etter en modelltekst, kan det i denne fasen være nødvendig å studere struktur, innhold og språk i teksten. Hvis læreren hjelper til med å peke på deler av teksten som gjør den til en god tekst, hjelper det elevene i arbeidet. Når en har en modelltekst er det viktig å bruke den aktivt i alle de ulike fasene av skriveprosessen.

Når elevene skal komme i gang med skrivefasen, er det mange som opplever skrivesperrer. I denne prosessen er det viktig å tenke kreativt og ikke ha fokus på rettskriving og tegnsetting. Det viktigste er å få ord ned på papiret. Her kan en støtte elevene ved bruk av skriverammer, som er en form for modellering. En kan for eksempel bryte opp teksten i mindre sekvenser, slik at en til å begynne med har fokus på for eksempel innledning (Kvithyld & Kringstad, 2013, s. 202). På denne måten tenker en at en tekst blir mer håndgripelig, og ikke så overveldende som en fullstendig tekst kan være. Skrivefasen åpner opp for at elevene og lærerne også kan skrive sammen. Dette kalles samskriving (Kvithyld & Kringstad, 2013, s.203). «Det, som i den individuelle skrivning blot er tankeprosesser i skriverens hoved, bliver i samskrivingen synliggjort, fordi man er nødt til at tale sammen om teksten og hjelpe hinanden med tekstproduktionen» (Kvithyld & Kringstad, 2013, s.202). Gjennom å skrive sammen med andre medelever eller læreren, kan skriveren(e) skape ny innsikt og lettere gjøre rede for tankeprosesser gjennom samtale. Dette er et didaktisk grep og en metode som kan bidra til å skape gode og motiverte skrivere.

I revisjonsfasen benytter en strategier som hjelper med å vurdere og forandre eller moderere uttrykksmåten i teksten (Kvithyld & Kringstad, 2013, s. 202). Det er i denne fasen en merker at skrivearbeidet er en prosess, fremfor å skrive en tekst og bli ferdig med det. For å bli en kompetent skriver, må en ha et kritisk blikk på egen tekst i revisjonsfasen. En må lære seg å gå inn og ut av teksten. Gjennom å få tilbakemeldinger fra lærere og medelever, kan skriveren se hvilke grep som må gjøres i teksten. Dette kan være alt fra forslag om å redigere teksten i forhold til mottaker, formål, innhold, språk, feil og oppbygning (s.203).

I avslutningsfasen arbeider en med å fullføre teksten. Her ligger fokuset på å sjekke rettskriving, tegnsetting, at det er fullstendige setninger og at det er flyt i teksten. Metoder for å gjøre dette kan være å lese den høyt, ta setning for setning, få teksten på avstand for så å lese den på nytt eller printe den ut slik at en kan lese den for hånd, dersom en har skrevet på datamaskin. Det er viktig å fullføre et arbeid da det gir et mye bedre helhetsinntrykk. Her kan en luke vekk småfeil og justere flyten.

På tross av alt det positive de ulike skrivefasene bringer med seg til skriveren og det endelige tekstresultatet, må en i en klasseromskontekst ta hensyn til tidsaspektet. Å arbeide med skriving i flere faser er tidkrevende og tidsaspektet er derfor noe som problematiserer denne måten å arbeide på.

2.8 Vurdering

Det er sammenheng mellom lærernes vurderingskompetanse og elevers opplevelse av motivasjon og mestring. Dette viser Stortingsmelding 22, *Motivasjon – Mestring – Muligheter* (Meld. St. 22 (2010-2011)). *Vurdering for læring* handler om vurderingene av elevenes oppgaver og arbeid skal legges til grunn for videre læring, for å på den måten utvikle elevens kompetanse (Utdanningsdirektoratet, udatert (c)).

Vurdering for læring skal brukes for å fremme elevenes motivasjon, skrivekompetanse og utvikling. Utdanningsdirektoratet (2014a) presenterer fire prinsipper for *Vurdering for læring*. Disse prinsippene er basert på resultater i internasjonal forskning. Prinsippene er nedfelt i opplæringsloven i §§ 3-11 – 3-13.

- «Elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem.»
For at elevene skal kunne se og justere læringsløpet underveis må kriterier for hva som kreves for å oppnå målet for opplæringen være kjent for eleven.
- «Elevene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.»
Elevene må få en klar forståelse av hva han/hun allerede mestrer. Dette hjelper eleven til å forstå hvor han/hun er i læringsarbeidet.

- «Elevene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg.»
Elevene må få tilbakemeldinger med et fremtidsperspektiv og de må være rettet mot den læringen som skal skje. Dette kaller en ofte for «fremovermeldinger».
- «Elevene skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.»
Elevene må involvere seg og reflektere over læringsprosessen. Egenvurdering og elevinvolvering skal bidra til utviklingen av læringsstrategier og kritisk tenkning. Dette er særlig viktig for et livslangt læringsperspektiv.

Vurdering for læring skal bidra til kompetanseutvikling. Når en snakker om vurdering blir ofte begrepene *summativ* og *formativ* vurdering brukt. Summativ vurdering er en betegnelse på en type vurdering som har som hensikt å måle den kunnskapen eleven har på et gitt tidspunkt (Utdanningsdirektoratet (udatert (c))). Eksempel på dette kan være en sluttvurdering på en avsluttet prosess. Formativ vurdering handler om en vurdering hvor den faglige veiledningen er i fokus (ibid). Den formative vurderingen bygger derfor mer på prinsippene for *Vurdering for læring*.

Med en ny eksamensform som tar utgangspunkt i nye kompetansemål må en også endre måten å vurdere tekster på. Utdanningsdirektoratet lager vurderingsmatriser eller vurderingsskjemaer som skal brukes under vurdering av eksamensbesvarelser for å begrunne elevenes kompetanse. Denne vurderingsmatrisen skal sikre rettferdig vurdering og et felles tolkningsfellesskap. Det skal ikke ha betydning hvilken sensor som retter besvarelsen (Utdanningsdirektoratet, 2014a).

Hvis en sammenligner vurderingsskjemaet fra eksamen 2013 og eksamen 2014 kan en se forskjeller i hva det skal legges vekt på i vurderingen før og etter revisjonen. Noe av det som er nytt fra 2014 er at tekstforståelse og faglig kunnskap skal være en sentral del av innholds vurderingen. Sjanger er tatt ut som kriterium i vurderingsskjemaet fra 2014 og istedenfor skal det nå vurderes hvor vidt elevene har valgt relevante skrivemåter for teksttypen og at det er et klart formål med teksten. Om eleven benytter fagspråk er også et nytt kriterium ifølge vurderingsskjemaet. Innenfor formelle ferdigheter er det få endringer. Fra 2014 bruker en ordet ortografi istedenfor

rettskriving. Syntaks er tatt ut fra formelle ferdigheter og satt inn i *språk og stil* som setningsbygning.

3. Metode

3.1 Introduksjon

For å få tak i læreres oppfatninger rundt endringer i revisjonen av læreplanen når det gjelder fagtekstens posisjon i norskfaget og hvordan de støtter opp elevenes fagtekstskrivning, ble det valgt en kvalitativ tilnærming til datainnsamling for denne studien. I de følgende avsnittene vil det bli gjort rede for kvalitativ metode og semistrukturert intervju, utvalg av informanter og oppbygningen av intervjuguiden. Planlegging og gjennomføring av intervju vil bli beskrevet, og validitet og reliabilitet vil bli problematisert. Til slutt vil jeg skrive kort om personvern i forbindelse med forskning, samt denne studiens begrensinger.

3.2 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode blir brukt når et tema trenger å bli forklart (Creswell, 2013, s. 47). Dette er på grunn av et behov for å studere en gruppe, i dette tilfellet norsklærere, og identifisere opplysninger som ikke kan måles i tall eller graderinger. Kvalitativ metode blir også brukt når vi trenger en kompleks, detaljert forståelse av temaet. Denne forståelsen kan bare bli opprettet ved å snakke med personer, komme til deres arbeidsplasser og la dem fortelle uhemmet ut i fra hva vi forventer å finne eller hva som står i litteraturen (Creswell, 2013).

We conduct qualitative research when we want to empower individuals to share their stories, hear their voices, and minimize the power relationships that often exist between a researcher and the participants in a study (Creswell, 2013, s. 48).

Creswell (2013) fokuserer på å minimere det maktforholdet som ofte kan oppstå mellom forskeren og intervjudeltakerne i en studie. I kvalitativ forskning ønsker en istedenfor å styrke informantenes historier og høre stemmene deres.

Et dybdeintervju er en kvalitativ metode som har til hensikt å få innsikt i intervjuobjektets refleksjoner og erfaringer. Kvale & Brinkmann (2009) forklarer et

aspekt ved det kvalitative intervjuet på denne måten: «Intervjuet har som mål å innhente kvalitativ kunnskap, gjennom vanlig språkbruk. Det forsøker ikke å kvantifisere» (s.47). Denne studien søker å finne holdninger og refleksjoner rundt fagtekstskrivning i norskfaget, samt se på hvilke grep norsklærere gjør for å skape gode skrivere. Det vil også bli sett på hvor vidt lærerne benytter teoretisk fagkunnskap i intervjuet. I kvalitativ forskning skal forskeren være åpen for hva deltakerne gjør og sier, og videre løfte deres perspektiver frem (Creswell, 1998). Studiens data baserer seg på materialet fra intervjuene, og prosessen med å videreformidle intervjuobjektens perspektiver er en viktig del av oppgaven. Det er viktig å ikke legge føringer og ikke spørre ledende spørsmål, men være åpen for ulike holdninger og perspektiver.

Spørsmålene i intervjuguiden vil være halvstrukturerte. Intervjuet vil bære preg av å være en styrt samtale, fremfor et «avhør» med kontrollspørsmål. Denne måten å strukturere et intervju på kalles et *semistrukturert* intervju. Et semistrukturert intervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Intervjuet utføres i overensstemmelse med en intervjuguide som skisserer temaer og spørsmål, men det er åpent for avsporinger innenfor feltet. For å få inn et spontant perspektiv i intervjuene, vil det være oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuene. På denne måten er det rom for å utdype der informantene kommer inn på viktige og interessante vendinger.

3.3 Utvalg av informanter

Informantene i denne studien er seks norsklærere på ungdomstrinnet fra Jæren, Sandnes og Stavanger. Tre av informantene var sensorer ved skriftlig eksamen i norsk våren 2014. De tre andre informantene var ikke sensor ved skriftlig norskeksamen våren 2014, men to av lærerne som ble intervjuet hadde tiende klasse oppe til eksamen våren 2014 og har dette skoleåret åttende trinn i norsk. Den tredje læreren, som ikke var sensor ved eksamen 2014, er norsklærer på niende trinn dette året.

I prosessen med å finne norsklærere å intervju, forsøkte jeg å finne lærere som jeg hadde grunn til å tro var særlig oppdaterte på endringene i læreplanen. Gjennom et

vurderingsseminar på en ungdomsskole i regionen, ble det avtalt intervju med to lærere som ikke hadde vært sensor ved norskeksamenen våren 2014. For å komme i kontakt med en tredje lærer som ikke hadde vært sensor våren 2014, ble ressursnettverket i ungdomsskolelærersatsingen. Den tredje informanten ble jeg anbefalt å intervju av en person i ressursnettverket. For å finne lærere som hadde vært sensor ved forårets eksamen, gikk jeg via fylkesmannens liste over sensorer i regionen. Her ble det valgt ut en lærer som hadde tatt videreutdanning i norsk. En av sensorene som ble valgt, var kursleder ved det vurderingsseminaret som to av lærerne ble hentet fra. Den tredje sensoren ble valgt siden hun hadde vært med i arbeidet med læreplanrevisjonen.

Bakgrunnen for utvalget av disse informantene er at det er lærere som en har grunn til å tro er spesielt engasjert i problemstillingen fordi de har ytret seg om temaet. Det at informantene har blitt valgt ut med bakgrunn i at de er særlig oppdatert på dette området, må sees i sammenheng med resultatene som kommer frem i analysen.

Bakgrunnen for å intervju norskeklærere som var sensorer våren 2014 og lærere som ikke var sensor våren 2014, er for å se om det er forskjellig oppfatning og forståelse av endringene som har blitt gjort i læreplanen i norsk og i den nye eksamensformen blant disse ulike gruppene. På den måten kan jeg si noe om i hvilken grad norskeklærere klarer å sette seg inn i og følge opp endringene som har blitt gjort enten ved at det er gode ledelsesstrukturer på skolen som gjør at endringene blir fulgt opp, eller ved at lærerne som profesjonelle yrkesutøvere selv tar ansvar (jf. Mausethagen) for å sette seg inn i hva som har blitt endret i Kunnskapsløftet og klarer å omsette det til ny praksis.

De som var sensorer på skriftlig eksamen i norsk 2014, var i forkant på en sensorskolering i regi av Fylkesmannen. I følge *Sensorskolering i norsk* (2014) som er en presentasjon utarbeidet av Utdanningsdirektoratet, ble det på sensorskoleringen blant annet gått gjennom oppgaveformuleringene basert på den reviderte læreplanen, kjennetegn på måloppnåelse og bruk av vurderingsskjemaer. På denne måten tenker jeg at sensorene kan være spesielt oppdatert da de har hatt en ekstra skolering rundt læreplanendringene og spesielt den nye eksamensordningen.

Jeg vil se på eventuelle likheter og ulikheter i intervjuene til de som var sensor våren 2014 kontra de som ikke var sensor 2014, men det vil ikke være et hovedfokus i oppgaven. Hovedfokuset vil ligge på å registrere og analysere hvordan de seks norsklærerne oppfatter endringene i læreplanen etter revisjonen høsten 2013 og endringene i eksamensformen. Hvilke grep lærerne tenker at de må gjøre for å skape gode fagtekstskrivere og hvordan de underviser i norskfaget slik at elevene på best mulig vis vil mestre kompetansemålene de blir prøvd i til eksamen, er punkter som vil være fremtredende i denne studien. Herunder kommer også lærernes kunnskapsbase til syne; klarer lærerne å begrunne egen praksis med teori og relevante forskningsresultat? I hvilken grad lærerne tar ansvar for å implementere endringene i den reviderte læreplanen, vil vise seg i de grepene de tenker de må gjøre i undervisningen.

3.4 Teori og praksis

I analysen av materialet vil det være relevant å se på hvordan lærerne snakker om praksisen sin. Er det forskjell på hvordan de begrunner valgene og oppfatningene sine i teori? Som profesjonelle yrkesutøvere bør de kunne uttrykke egen praksis i teori og ikke bare i erfaring.

For å bli oppfattet som profesjonell og for å unngå å bli fanget av egne erfaringer må lærere kunne utvikle og begrunne sin praksis ikke bare basert på egne og kollegaers erfaringer, men også ved å trekke inn forskningsbasert kunnskap og styringsdokumenter relatert til lærerprofesjonen (Ertsås & Irgens, 2012, s. 195).

I intervjuet med informantene til denne studien, er dette relevant med tanke på at forskning rundt skriving bør ha innvirkning på hvordan en legger opp skriveundervisningen. Læreplanen, som er et styringsdokument, bør være selve fundamentet for undervisningen i det lange løpet, og lærerne bør derfor være oppdatert på endringer. Lærerne bør også være i stand til å begrunne egen praksis med bakgrunn i forskningsbasert kunnskap, og ikke bare basere seg på tidligere erfaringer i yrket.

Den tyske pedagogen Erich Weniger (1953) tar utgangspunkt i at teori og praksis henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. Han fremstiller forholdet mellom teori og praksis ved hjelp av ulike grader av teori (Ertsås & Irgens, 2012, s. 198). Teori av første grad (T1) er en «skjult» teori som finnes i all praksis. All praksis er teoriladet, og uartikulert teori kommer til syne gjennom handling (Ertsås & Irgens, 2012, s. 199). Teorien er bakteppet for handlingen, selv om det ikke blir uttrykt eksplisitt. Teori av andre grad (T2) handler om praktikerens bevisste og eksplisitte teori; teori som praktikereren kan formulere og artikulere. Det er ikke alltid denne teorien er tilgjengelig i bevisstheden hos praktikereren, men det krever anstrengelse for å henvise til teorien som er virksom som bakgrunn for handlingen (Ertsås & Irgens, 2012, s. 199). T3 er den tredje graden av teori og er «teoretikerens teori» med et metateoretisk og refleksiv funksjon. Denne metateoretiske funksjonen handler om hvordan teorien kan brukes til analyse av praksis. Ertsås & Irgens (2012, s. 199) skriver: «For Weniger er det av betydning å sikre at praktikereren har en grunnleggende åpenhet ovenfor, men samtidig analytisk distanse til, sin praksis for å stadig kunne forbedre den». T3 ligger på et nivå det en bruker teorien til å være kritisk til egen praksis slik at praksisen blir mer bevisst og rasjonell. I denne studien vil de ulike gradene av teori (T1, T2 og T3) brukes for å vurdere i hvilken grad informantene benytter teori og forskningsbasert kunnskap for å begrunne tolkning av læreplanen og valg av undervisningsmetoder.

Lærere må kunne teoretisere sin tenkning og sin praksis. Dette er den viktigste kvaliteten ved å være profesjonell (Ertsås & Irgens, 2012, s. 200). For å bli oppfattet som profesjonelle, må lærerne være i stand til å begrunne sine handlinger på en kompetent måte ovenfor andre lærere, elever, foreldre og andre samfunnsinstanser (ibid). «Evnen til teoretisering kan med andre ord gjøre en lærer dyktigere til å identifisere, forstå, begrunne og forandre egne tanke- og handlingsmønstre knyttet til profesjonsutøvelsen» (Ertsås & Irgens, 2012, s. 201). Gjennom å teoretisere egen praksis, kan læreren lettere forstå egen profesjonsutøvelse, og dermed også forandre eller justere tanke- og handlingsmønstre.

Forskeren Sølvi Mausethagen har skrevet om forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet, særlig i møte med nye styringsformer. Læreren har de seneste årene fått økende oppmerksomhet som den personen som har mest innflytelse på elevenes

læring og utvikling, og dette har også ført til at læreren i større grad holdes ansvarlig for elevenes resultater (Mausethagen, 2015, s. 11). Politikere og forskere har uttrykt klare forventninger om at lærere i større grad enn tidligere skal bruke forskning, samt begrunne og forankre mer av arbeidet sitt i elevresultater og forskningsresultater (ibid). Mausethagen bruker tre kategorier som kjennetegner profesjoner og profesjonelt arbeid. 1) De bygger på vitenskapelig kunnskap og dermed en spesiell ekspertise. 2) At de har autonomi i yrkesutøvelsen sin. 3) At de har et spesielt ansvar gitt deres arbeid, samtidig som profesjonen forvalter og tar hånd om aspekter ved *ansvar, kunnskap og autonomi* (s. 21). Hun peker også på viktigheten av at fremtidige profesjonsutøvelse har kjennskap til den samfunnsmessige konteksten rundt egen profesjon og eget arbeid. Denne typen kunnskap og refleksjon handler også om *profesjonsutvikling* (Mausethagen, 2015, s. 23). I tillegg til Wenigers graderte teoribegrep, vil Mausethagens begreper eller kategorier bli brukt som en optikk for å analysere svarene til informantene.

3.5 Intervjuguiden

Intervjuguiden er delt inn i ulike seksjoner for skape en god struktur og for at spørsmålene skal komme i en logisk rekkefølge (se intervjuguide i vedlegg nr. 4). I den første delen av intervjuet som er *bakgrunn*, kan lærerne fortelle om egen utdanning, kompetanse og erfaring i yrket. Dette er for å skape en god inngang på intervjuet og bygge en grobunn for den videre samtalen. Det kan være fint å ha informasjon om de ulike bakgrunnene for å ha et sammenligningsgrunnlag. En kan se på om det foreligger forskjeller hos lærere med lang erfaring kontra lærere med kortere erfaring. Sølvi Mausethagen (2015) viser til et funn i hennes studie der hun observerte at yngre lærere snakket annerledes om det å være lærer enn de eldre lærerne. En forklaring på dette kan være at eldre lærere i større grad føler at identiteten som lærer er truet når en må gjøre endringer, mens yngre lærere kan føle seg mer utrygge i jobben og er opptatt av å korrigere egen praksis (s. 70). I denne studien kan dette sammenligningsperspektivet være særlig relevant med tanke på endringer i undervisningen i forhold til endringene i norskfaget i revisjonen av læreplanen som kom i 2013. Er det vanskeligere for lærere med lange tradisjoner i norskfaget å endre undervisningsmetoder fordi de føler at deres identitet som lærer er

truet, eller kan de ha en fordel ved å være erfarne? Dette var ikke et primært fokusområde, men kan være perspektiver å belyse dersom det viser noen klare resultater.

I den andre seksjonen som er *erfaring med ny eksamensordning*, er spørsmålene splittet: Det ene spørsmålet henvender seg til lærerne som var sensor ved skriftlig eksamen våren 2014, og det andre spørsmålet går til norsklærerne som ikke var sensor ved norskeksamen 2014. Formålet med disse spørsmålene er å høre læreres oppfatninger og opplevelser rundt den nye eksamensformen. Her kan lærerne uttrykke følelser og fortelle om erfaringer rundt eksamen.

Under den tredje seksjonen i intervjuguiden er temaet *norskfaglig relevante tekster*. Som det har blitt problematisert i denne studien, er formuleringen i læreplanen lite konkret. Under denne delen av intervjuene kan lærerne forklare hva de legger i formuleringen. I tillegg vil lærerne få et spørsmål (spørsmål 2) med et eksempel på en av eksamensoppgavene fra norskeksamen våren 2014. Her kan de forklare mer konkret hvordan de tenker at den eksakte oppgaven er norskfaglig relevant. Her må de anvende kunnskap og begrunne synspunkter.

Den fjerde delen av intervjuet handler om *endringer i læreplanen*. Denne seksjonen fokuserer på å hente inn refleksjoner om hvordan informantene synes revisjonen av Kunnskapsløftet påvirker norskfaget. Hvilke endringer har de bitt seg særlig merke i? I hvilken grad har lærerne lagt om undervisningen i henhold til endringene? I tillegg går ett av spørsmålene på om de opplever endringene som positive eller negative, og hvorfor. Dette kan være interessant med tanke på at dersom man er positivt innstilt til endringene vil sannsynligvis implementeringen av endringene i undervisningen gå lettere enn hvis en er negativt innstilt. Dette handler igjen om autonomi eller handlingsrom i yrkesutøvelsen. Autonomi kan ikke bare forstås som at lærerne opplever å ha frihet til å bestemme selv når det gjelder undervisning, men også lærernes vilje og kapasitet til å begrunne og utvikle praksis og egen kunnskap, samt fornye kunnskapsbasen når det er nødvendig (jf. Mausethagen). Hvordan informantene stiller seg til endringene som har blitt gjort i norskfaget har derfor betydning for undervisningen som skjer i klasserommet og hvor vidt endringene blir implementert.

Den femte seksjonen i intervjuet fokuserer på *skrivestrategier*. Dette er en viktig del av intervjuet, da disse spørsmålene eksplisitt går på hvilke strategier informantene benytter for at elevene skal bli bedre skrivere. Svarene vil vise hvordan lærerne omformer teoretisk kunnskap til praksis i klasserommet. Her vil det også bli spurt om lærerne ser utfordringer ved bruk av enkelte skrivestrategier og om de kan se at elevene har utbytte av å arbeide på denne måten.

Videre i intervjuet er temaet *norsk og andre skolefag*. Denne delen av intervjuet fokuserer på skriving som grunnleggende ferdighet i alle fag. Her skal informantene sammenligne norskfaget med andre fag de underviser i og reflektere over hvilke metoder og strategier de bruker i de ulike fagene.

Det neste temaet er *vurdering*. Her går spørsmålene på om lærerne ser at de må vektlegge andre ting i vurderingen av tekster nå, sammenlignet med før revisjonen av læreplanen og revisjonen av vurderingskriteriene.

Avslutningsvis og for å oppsummere intervjuet, er det siste spørsmålet hvordan informantene vil oppsummere sin rolle som skriveledere i norskfaget. Gjennom å snakke fritt om hva som er viktigst for dem uten at spørsmålet oppmuntrer til å svare på spesifikke ting for eksempel som skrivestrategier, kan informantene her komme med et friere svar på hva de opplever som viktigst for å være en god skriveleder.

Helt til slutt kan informantene komme med andre kommentarer dersom de har noe å tilføye som de ikke har blitt spurt om eller som det ikke har blitt snakket om i løpet av intervjuet. Dette er for at lærerne kan sitte inne med betraktninger rundt dette temaet som ikke har blitt tatt opp i intervjuguiden. Fra et lærerperspektiv kan de ha andre synsvinkler på temaet enn de jeg har fokusert på i intervjuguiden.

3.6 Planlegging og gjennomføring av intervjuene

Under utarbeidingsprosessen av spørsmålene til intervjuguiden, så jeg at mange av spørsmålene kunne være av en slik karakter at de kunne være vanskelige å svare på

umiddelbart. Intervjuene skulle foregå i lærernes arbeidstid, og det kunne være ulike elementer som spilte inn på at lærerne kunne ha hatt en dårlig eller stresset dag. Det er en presset situasjon under et intervju som omhandler intervjuobjektens egen utførelse av yrket, og enkelte kan ha et ønske om å besvare spørsmålene slik at de som lærere kommer godt ut av det. Jeg valgte derfor å maile intervjuguiden til lærerne på forhånd slik at de kunne forberede seg og gjøre seg opp tanker rundt egen undervisning. På denne måten håpte jeg at lærerne skulle møte til intervjuet med en åpen innstilling. Ved å gjøre dette, ønsket jeg samtidig å signalisere at jeg ikke var ute etter å ta lærerne på ting de ikke gjorde godt nok eller endringer de eventuelt ikke hadde implementert i undervisningen. Formålet med intervjuene var å oppnå en god, åpen og reflektert samtale om endringer i læreplan, endringer i eksamensform og metoder for oppnå gode fagtekstskrivere. Fokuset mitt lå på å få en økt innsikt i læreres oppfatninger og holdninger. Gjennom åpenhet som innfallsvinkel på intervjuet, forventet jeg at lærere også skulle være ærlige når det gjaldt hva de kunne ha jobbet mer med. Fordelen for lærerne, var at de kunne snakke på egne premisser.

Jeg ser både fordeler og ulemper ved å sende spørsmålene til intervjuobjektene på forhånd. Det som kan være negativt for denne studien, og som kan være en mulig feilkilde, er at lærerne kunne konstruere «perfekte» svar som følge av det naturlige ønsket av å fremstå som gode lærere som er oppdatert på alle de nyeste endringene. Det som er positivt, og som veide tyngst for valget av denne metoden, er idealet om åpenhet og at lærerne skulle være trygge på intervjusituasjonen. Jeg ønsker å påpeke at jeg ser at studien kunne ha hatt et annet utfall dersom jeg ikke hadde sendt lærerne spørsmålene på forhånd. Jeg vil i tillegg vise til at jeg i denne studien ikke har innsikt i hva som foregår i klasserommene i praksis. Min forståelse og analyse er basert på resultatene som kom frem i intervjuene.

I forkant av intervjuene, foretok jeg to pilotintervju. Dette gjorde jeg for å se hvordan intervjuguiden fungerte i praksis og for å beregne tidsbruk. I tillegg sjekket jeg at lydnivået og kvaliteten på båndopptakeren var bra. Etter å ha gjennomført disse testintervjuene, gjorde jeg noen justeringer i intervjuguiden. Jeg omformulerte noen spørsmål og endret noe på strukturen. Noen spørsmål var uklare og måtte presiseres. De to pilotintervjuene er ikke med i studien, men ble kun brukt for å forbedre selve intervjuguiden og for at jeg skulle bli mer bevisst og trygg på rollen som intervjuer.

For å komme i kontakt med lærerne jeg ønsket intervju, sendte jeg mail med *forespørsel til deltagelse i forskningsprosjekt* til de utvalgte norsklærere. Via mail ble det avtalt tidspunkt og sted for intervjuene. Alle intervjuene fant sted på lærernes respektive skoler. Dette var for å gjøre det mer smidig for lærerne slik at de kunne flette intervjuet inn i skoledagen. Lærerne fikk tilsendt intervjuguiden og samtykkeerklæringsskjemaet med mer informasjon om prosjektet cirka en ukes tid før intervjuet. De kunne selv velge hvor mye de ønsket å legge i forberedelsesarbeidet, og det ble ikke lagt noen føringer for det.

De seks intervjuene forløp seg noe ulikt, noe som ligger i naturen til et semistrukturert intervju. Alle intervjuene tok utgangspunkt i den samme intervjuguiden, men de ulike lærerne har ulike ståsteder og fokusområder og tolket spørsmålene på forskjellige måter.

Kort tid etter intervjuene ble holdt, ble de transkribert. Alle lydopptakene er skrevet om til full tekst. Som Vivi Nilssen (2012, s. 46) påpeker, vil ikke tekster som er produsert av forskeren bli helt nøyaktige på grunn av at det allerede foreligger en tolkning om hva vi har bestemt er viktig. I tillegg mister en tonefall, mimikk, gester og lignende. Tanggaard & Brinkman (2010, s. 43) kaller transkribering for oversettelse. Når en overfører en tekst fra muntlig til skriftlig form, fryser en fast noe som er dynamisk og kontekstuel, og dette medfører en oversettelse. Talespråket er en flyktig strøm hvor en ofte benytter ufullendte setninger og hvor en ofte kommer tilbake til tidligere ufullendte setninger. Språklige fenomen som ironi og sarkasme kan være vanskelig å overføre til skriftlig tekst. Jeg har i transkriberingsarbeidet forsøkt å være så nøyaktig som mulig, men jeg har bevart opptakene dersom noe av det nedskrevne materialet er uklart. Transkriberingen har vært tidkrevende, men det har vært en viktig del av analysearbeidet, da det har gitt meg mulighet til å bli godt kjent med materialet. Ved å lytte gjennom intervjuene i etterkant og skrive ned alt som blir sagt, kommer det opp tanker og refleksjoner på løpende bånd. Jeg har arbeidet med fargekoder, uthevninger, understrekninger og tabeller for å kategorisere materialet og skape et system.

3.7 Personvern

I følge Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), er et forskningsprosjekt meldepliktig dersom det inneholder datamaskinbasert utstyr i form av dokumenter/lyd/bildefiler på pc eller minnepenn. Med tanke på at det ville bli gjort opptak av alle intervjuene før de etterpå skulle bli behandlet i dokumenter på datamaskin, ble forskningsprosjektet meldt inn til NSD.

I forkant av intervjuene fikk lærerne utdelt et samtykkeerklæringskjema som inneholdt informasjon om bakgrunn og formål for studien, hva deltakelse i studien innebar, at deltagelsen var frivillig og at deltakerne når som helst kunne trekke seg fra prosjektet. I tillegg ble det informert om at de ville bli anonymisert ved et fiktivt navn i oppgaven og at lydfilene ville bli slettet ved prosjektets slutt. Prosjektet ble godkjent av NSD.

I samtykkeerklæringskjemat (se vedlegg nummer 1) ble informantene opplyst om at prosjektet var meldt inn til Personvernombudet for forskning, NSD. Samtlige av informantene undertegnet på skjemaet at de var villige til å delta i studien. Kopi av søknad og godkjenning av prosjekt ligger som vedlegg nummer 2 og 3.

3.8 Validitet og reliabilitet

Gjennom validitet kan en kontrollere at metoden en bruker egner seg til det en skal undersøke og om en måler det en tror en måler. Validitet blir definert som en uttalelses sannhet, riktighet og styrke. Et valid argument er et fornuftig, velfundert, berettiget, sterkt og overbevisende argument (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250).

John Creswell (2013, s.251) ser på validitet på følgende måte: «I consider «validation» in qualitative research to be an attempt to assess the «accuracy» of the findings, as best described by the researcher and the participants». Creswell anser validering i kvalitativ forskning for å være et forsøk på å vurdere nøyaktighet i funnene og at dette best kan bli beskrevet av forskeren og deltakerne i studien. Han bruker begrepet validitet til å fremheve en prosess fremfor å verifisere eller

kontrollere. Validitet refererer i utgangspunktet til om forskning viser faktisk hva det hevder å vise. I dette forskningsprosjektet er det viktig å få frem at tolkningene mine er valide. I analysen blir det i hovedsak brukt direkte sitat for å gjengi svarene til informantene, for at gjengivelsen skal bli så eksakt som mulig. Dette vil styrke analysens validitet. Noen steder vil det bli brukt indirekte sitat for å få en bedre flyt i teksten. Validitet handler også om at valget av metode er riktig med tanke på hva en skal undersøke. Dette ble også begrunnet under *3.2 Kvalitativ metode*.

Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Kan resultatet reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere? Gjennom dette kan en finne ut om informantene ville avgitt andre svar med en annen forsker, eller om svarene er konstante uavhengig av hvem som stiller spørsmålene. I denne studien ligger alt materialet som har blitt brukt for å gjennomføre studien som vedlegg bakerst i oppgaven. Intervjuguiden viser spørsmålene som var utgangspunkt for alle samtaler med informantene. De transkriberte intervjuene viser informantenes svar i sin helhet.

Transkriberingsprosessen vil aldri kunne bli helt nøyaktig fordi det alle foreligger en tolkning om hva som er viktig hos forskeren. Jeg har likevel hatt fokus på være så nøyaktig som mulig i denne prosessen, og har tatt vare på lydfilene dersom det skulle være noe som var uklart. Jeg valgte å legge ved disse intervjuguiden og de transkriberte intervjuene i oppgaven for å styrke denne studiens validitet og reliabilitet.

3.9 Studiens begrensninger

Det har i denne studien blitt intervjuet et begrenset utvalg norsklærere. Å bruke en kvalitativ metode skaper begrensninger. Lærerne som har blitt intervjuet kan ikke representere meninger og holdninger til alle norsklærere landet over. Fordelen med denne metoden, er at lærerne har anledning til å avgi egne svar som er fyldigere og rikere enn det en kvantitativ metode som for eksempel spørreskjema åpner for. I dette prosjektet måtte det til en kvalitativ metode for å finne holdninger og refleksjoner hos lærerne, og derfor ble den metoden valgt.

Jeg søker likevel generelle tendenser hos norsklærere, og jeg vil dra paralleller mellom de ulike intervjuene. På bakgrunn av dette vil jeg også dra konklusjoner som bygger på dataene og funnene i studien.

4. Analyse og diskusjon

4.1 Introduksjon

Dette kapitlet inneholder analyse av lærerintervjuene. Alle intervjuobjektene er anonymisert ved hjelp av pseudonymer. Navnene er kategorisert ved at informantene som var *sensorer* ved eksamen våren 2014 har navn som begynner på *S* og informantene som *ikke* var sensor ved norskeksamen 2014 har navn som begynner på *I*. Først i dette kapitlet vil det være en kort introduksjon av alle lærerne som har deltatt i denne studien (Tabell 2). Her vil alder, faglig bakgrunn og erfaring i læreryrket vil bli presentert.

Strukturen i analysen er basert på forskningsspørsmålene som denne studien er bygd opp på. Det første forskningsspørsmålet går på forståelse: *Hvordan forstår norsklærere på ungdomstrinnet det å skrive norskfaglig relevante tekster?* Det andre forskningsspørsmålet handler om konkrete grep lærerne gjør for at undervisningen skal være i tråd med den reviderte læreplanen: *Hvordan legger norsklærere på ungdomstrinnet til rette for norskfaglig relevant skriving?* Spørsmålene i intervjuguiden forholder seg til disse forskningsspørsmålene slik Tabell 1 nedenfor viser.

TEORI	PRAKSIS
Hvordan forstås endringene?	Hvilke grep gjøres?
1) Holdninger	1) Tilrettelegging
2) Endringer i læreplanen	2) Skrivestrategier
3) Norskfaglig relevante tekster	3) Implementering
4) Vurdering	4) Vurdering

Tabell 1: Struktur i analyse

I analysen vil jeg undersøke i hvilken grad det er koherens mellom informantene når det gjelder forståelse for endringene og de grep som må gjøres, og jeg vil også undersøke om det er konsistens mellom den forståelsen av endringene hver av informantene uttrykker og de grepene de sier de foretar seg. Bakgrunnen for å sette opp analysen på denne måten er for å best mulig kunne sammenstille svarene og vise både spenn og fellestrekk i svarene til de ulike informantene.

Til slutt i dette kapittelet vil det også bli diskutert hvor vidt informantene benytter seg av fagspråk i intervjuene og i hvilken grad dette eventuelt finner sted i henhold til Wenigers graderte teoribegrep som ble presentert i kapittel 3.4. Til slutt vil eventuelle feilkilder i studien bli presentert.

4.2 Informantene

I tabell 2 presenterer jeg informantene som har deltatt i denne studien. Informantene er mellom 42 og 57 år, fem kvinner og en mann. De har alle mye erfaring innenfor læreryrket og har arbeidet som norsklærere fra 8 til 21 år.

SENSORER	SIRI	SOFIE	SELMA
ALDER	42 år	57 år	57 år
BAKGRUNN	Hovedfag i historie og grunnfag i nordisk, fransk og sammenlignende politikk. Pedagogikk utenom	Utdannet allmennlærer med fordypning i norsk og engelsk	Lærerutdanning med videreutdanning i norsk og vurdering for læring som tilleggsutdanning
ERFARING	Arbeidet åtte år på ungdomsskole	Arbeidet som lærer i 21 år	Jobbet som lærer i 14 år og satt i læreplangruppa som revidere læreplanen
IKKE-SENSORER	INE	INGE	IDA
ALDER	43 år	46 år	42 år
BAKGRUNN	Allmennlærerutdanning og mellomfag og hovedfag i historie. 60 studiepoeng i norsk	Grunnfag i nordisk og historie og mellomfag i engelsk. Pedagogikken utenom	Mellomfag i norsk og fransk, tok pedagogikken etterpå
ERFARING	Jobbet ti år på ungdomsskole	Arbeidet som norsklærer i 17 år	Vært norsklærer i 19 år

Tabell 2: Presentasjon av informantene i studien

4.3 Analyse

Intervjuene som ligger til grunn for denne analysen er basert på et kvalitativt og semistrukturert prinsipp. Dette gav hvert intervju et særpreg, og førte til at samtalen til tider kunne komme utenfor intervjuguidens opprinnelige spørsmål. Hvordan spørsmålene ble oppfattet og tolket, varierte fra informant til informant. Informantene hadde forberedt seg til intervjuene i varierende grad. Noen møtte opp med notater, mens andre hadde ingen notater. De som hadde med notater var på ingen måte bundet til disse under intervjuene.

Jeg startet analysen med å sammenfatte hovedtrekk som kom frem i intervjuene for å få en oversikt over likheter og forskjeller i svarene til informantene. Dette resulterte i to tabeller¹ som er bygd opp etter samme struktur som tabell 1. Tabellene er et verktøy som visualiserer likheter og spenn i svarene til informantene. Utarbeidelsen av tabellene var derfor nyttig for meg for å bearbeide og få oversikt over materialet. Tabell 3 sammenfatter intervjuene med sensorene, tabell 4 sammenfatter intervjuene med de lærerne som ikke var sensorer.

SENSORER	SIRI	SOFIE	SELMA
FORSTÅELSE	<u>HOLDNINGER</u> - Grunnleggende positiv - Kom brått på <u>ENDRINGER I LÆREPLANEN</u> - Utfordring å få implementert endringene - Sjanger som stillas i opplæringen - Fokus på det faglige og skriftlige <u>NORSKFAGLIG RELEVANTE TEKSTER</u> - Skriveoppgaver som øver på skriftlige kompetansemål og fagstoff	<u>HOLDNINGER</u> - Kom brått på - Positiv til endringene <u>ENDRINGER I LÆREPLANEN</u> - Mer faglighet, ikke bare norsk som støttefag - Fra fokus på sjanger til fokus på skrivehandling <u>NORSKFAGLIG RELEVANTE TEKSTER</u> - Vag definisjon - Ullent	<u>HOLDNINGER</u> - Positiv, synes den nye læreplanen er en stor forbedring <u>ENDRINGER I LÆREPLANEN</u> - Må kunne norskfaget på en helt annen måte - Mer språkkunnskap <u>NORSKFAGLIG RELEVANTE TEKSTER</u> - Litteraturanalyse, forskjellige sjangre - Fagtekstskrivning: hva er norsk og hva er ikke norsk?

¹ To tabeller er valgt kun av plasshensyn. Det kunne like gjerne vært en tabell.

	<p><u>VURDERING</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Vise bredere kompetanse og flere ferdigheter - Mestre skrivehandlinger - Mestre fagtekster om språk, kultur og litteratur - Vurdere kompetansen som helhet 	<p><u>VURDERING</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mindre vekt på sjangertrekk - Vekt på kommunikasjon, virkemidler og tekstbinding 	<p><u>VURDERING</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Elevene må kjenne vurderingskriteriene - Evne til å formulere seg - Godt ordforråd
GREP	<p><u>TILRETTELEGGING</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Integre både lesing og skrivning - Øve på skrivehandlinger - Jobbe skriftlig med kompetansemål <p><u>SKRIVESTRATEGIER</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Skriverammer - Skrivetrappen. Tre faser; førskrivning, skrivning og revidering - Fokus på struktur <p><u>IMPLEMENTERING</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Siri tok selv ansvar - Organiserer fagdag <p><u>NORSK OG ANDRE SKOLEFAG</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Tar strategiene fra norskfaget inn i andre fag - Tverrfaglige oppgaver 	<p><u>TILRETTELEGGING</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Jobbe med eksempeltekster - Bruke fagspråk. Beskrive noe faglig (f. eks. skrive om et grammatisk emne) <p><u>SKRIVESTRATEGIER</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Eksempeltekster - Skriverammer med startsetninger - Fokus på lesing og skrivning parallelt - Revidere tekst <p><u>IMPLEMENTERING</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Fagmøter på skolenivå - Mye overlatt til den enkelte - Styres ikke fra øverste hold <p><u>NORSK OG ANDRE SKOLEFAG</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Like prinsipper, men annen type skrivning enn i norskfaget - Ikke språklig fokus i f. eks. RLE 	<p><u>TILRETTELEGGING</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Jobbe med språk og ordforråd - Koble lesing og skrivning - Deløvelser; skrive kortere tekster <p><u>SKRIVESTRATEGIER</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Eksempeltekster - Skriverammer (bokser) - Skrivning som prosess, lære å disponere tekst <p><u>IMPLEMENTERING</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ledelsen veldig «hands on» - Diskusjoner på skolenivå - Samarbeid <p><u>NORSK OG ANDRE SKOLEFAG</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Norsk og engelsk er ganske likt - Tverrfaglig skrivning (norsk og samfunnsfag)

Tabell 3: Oppsummering av intervju med sensorene

IKKE- SENSORER	INE	INGE	IDA
FORSTÅELSE	<p><u>HOLDNINGER</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Positiv til endringene i norskfaget - Endringene kom brått på klassen <p><u>ENDRINGER I LÆREPLANEN</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ikke full oversikt - Tenker at norskfaget har blitt mer aktuelt <p><u>NORSKFAGLIG RELEVANTE TEKSTER</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Vanskelig å forstå - «Kan være alt mulig løye» - Alt kan være relevante tekster - Viktig med skrivehandlinger <p><u>VURDERING</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Om teksten kommuniserer - Lete etter det positive - Legger vekt på fremovermeldinger 	<p><u>HOLDNINGER</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Positiv til endringene fordi elevene kan vise bredere kompetanse <p><u>ENDRINGER I LÆREPLANEN</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ikke så veldig mye forandring i forhold til før revisjonen - Vise kunnskap - Fokus på skrivehandlinger <p><u>NORSKFAGLIG RELEVANTE TEKSTER</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Elevene må vise kunnskap - Har egentlig ikke helt forstått det <p><u>VURDERING</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sier seg selv at det må vektlegges andre ting i vurderingen enn før revisjonen - Skrivetrekanten - Form, formål og språk 	<p><u>HOLDNINGER</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Endringene og eksamen kom brått på. Vanskelig å endre undervisningsform underveis i løpet - Positiv til endringene <p><u>ENDRINGER I LÆREPLANEN</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mer vurdering underveis - Mer modellering - Bruke gode eksempler <p><u>NORSKFAGLIG RELEVANTE TEKSTER</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Det har med norskfaglige emner å gjøre, f. eks. dialekter - Bruke kunnskap fra norsktimer i tekstproduksjon <p><u>VURDERING</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Finne det positive i tekstene - Vurdere underveis - Mer fokus på innhold og struktur enn ortografiske feil
GREP	<p><u>TILRETTELEGGING</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Småskrive mer - Underveisvurdering - Jobbe mer temabasert <p><u>SKRIVESTRATEGIER</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva er skrivestrategier? - Modellere hver og en sjanger - Gir ikke alltid beskjed om at de bruker skrivestrategier <p><u>IMPLEMENTERING</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Fagmøter på trinnene med diskusjon av endringer - Halvårsmøter - Fagansvarlige legger 	<p><u>TILRETTELEGGING</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Samarbeid i fagene - Kortere oppgaver - Skrive oppgaver som ligner de de får til eksamen <p><u>SKRIVESTRATEGIER</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Skoletekst eller tankekart <p><u>IMPLEMENTERING</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Savner at kommunen samler norsklærerne for å diskutere endringene - Må finne ut av det selv - Ser på planen fra året 	<p><u>TILRETTELEGGING</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Gode eksempeltekster som hjelper de å modellere egne tekster - Godt forarbeid - Gi skriveoppgaver som har med norskfaget å gjøre <p><u>SKRIVESTRATEGIER</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Skriverammer - Skrivning som prosess - Kreativ skrivning - Stafettskriving <p><u>IMPLEMENTERING</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Felles fagmøter - Alle har et ansvar - Plikt til å oppdatere seg selv

	frem endringer i fagene - Kunne vært mer formalisert <u>NORSK OG ANDRE SKOLEFAG</u> - Ser mest på form og innhold i norskfaget - Ser på oppbygning og innhold i samfunnsfag og RLE - Mer bevisst på skriving i andre fag enn norskfaget etter revisjonen	før <u>NORSK OG ANDRE SKOLEFAG</u> - Historie: Mer å få frem faglig kompetanse og skrive tekster der de får vise hva de kan	<u>NORSK OG ANDRE SKOLEFAG</u> - Testet ut skriverammer i RLE - Skriver fagtekst i RLE - Refleksjonsoppgaver i RLE
--	---	---	---

Tabell 4: Oppsummering av intervju med lærerne som ikke var sensor

Videre vil innholdet i disse tabellene bli brukt som fundament for analysen. Først vil jeg ta for meg hvordan informantene forstår endringene, for så å komme inn på hvilke grep lærerne tenker de må gjøre i undervisningen for at den skal være i tråd med de nye kompetansemålene.

4.3.1 Hvordan forstås endringene?

Holdninger

En vellykket læreplanimplementering krever at skoleledelsen og lærerne er positive til endringene og at de er villige til å innføre endringene som må til for at undervisningen skal være i tråd med de nye målene i faget. Samtlige av informantene i denne studien er positive til endringene i læreplanen som ble gjeldende fra høsten 2013. «Jeg er sånn grunnleggende positiv til den nye læreplanen» (Siri, s. 111). «Jeg synes endringene er positive» (Inge, s. 167). «Og jeg synes det er en stor forbedring» (Selma, s. 138).

Denne positive holdningen hos informantene er et viktig og interessant funn. Den kan vitne om at lærerne implementerer endringer i undervisningen i henhold til de nye kompetansemål. Det ville vært vanskeligere å gjøre endringene dersom man var uenig i de endringene som var blitt gjort og dersom man mente at endringene gjorde norskfaget til et dårligere fag. Dette samsvarer med den autonome lærer som viser

vilje og har kapasitet til å begrunne og utvikle praksis og egen kunnskap, og også fornye kunnskapsbasen når det er nødvendig (jf. Mausethagen).

I begrunnelsene på hvorfor de er positive til endringene i læreplanen, sier flere av informantene at endringene fører til et bedre norskfag. Mange peker også på at endringene har vært nødvendig. «Jeg ser at elevene får mer relevante skriveoppdrag» (Siri, s. 112). «Jeg tror det var etterlenget. Jeg synes at det var litt sånn gammeldags det som var på en måte. Sånn atte, jeg synes det gjør faget mer aktuelt. Vi får brukt mer av det elevene kommer borti til daglig når vi skriver. Vi får brukt mer» (Ine, s. 155). «Det blir mer faglighet i norskfaget, at norskfaget ikke bare blir skjønnlitteratur og et støttfag, fordi det har det blitt brukt litt som» (Sofie, s. 128). «Det som er positivt er at det blir mer av norskfaget i selve skrivingen» (Ida, s. 176)

Som lærer kommer det stadig nye endringer som gjør at en må omstille seg. I praksis betyr dette at det må lages nye planer, undervisningsopplegg og læringsmål. Dette kan føre til en form for endringstretthet. «Det har kommet så ofte endringer og for noen år siden drev vi å utarbeidet vurderingskriterier, og så har vi ikke før gjort det, så kommer det nye endringer.» (Sofie, s. 131). Selv om Sofie peker på dette, er hun likevel positiv. Det å implementere en ny læreplan inn i det daglige virket som lærer krever endringskompetanse og viljen til å forkaste gamle planer og mønster å arbeide på. Sofie sier at hun ser at det avhenger litt av den enkelte lærer og det enkelte trinn på viljen til å forkaste og lage nytt. Selv om Sofie er 57 år, viser hun at ønsker å ta fatt på de seneste endringene og korrigere egen praksis slik at undervisningen blir i tråd med de nye kompetansemålene. Dette funnet strider mot det Mausethagen (2015) skriver om at eldre lærere kan føle at deres identitet som lærer er truet når det skjer endringer. Sofie sier på at hun kjeder seg dersom hun skal gjøre det samme hele tiden. «Jeg er jo en av de som liker å lage nytt da» (Sofie, s. 130) Det vil være individuelle forskjeller hos eldre lærere, på samme måte som at det er individuelle forskjeller hos yngre lærere. I dette tilfellet viser Sofie at hun har en god endringskompetanse og at hun utnytter det handlingsrommet hun har i sin utøvelse av yrket til å holde seg oppdatert og lage nytt undervisningsmateriale. Det å ha en god endringskompetanse er viktig for utfallet av hele implementeringsprosessen. Skoleledelsen bør oppfordre og tilrettelegge for endringer. Det kan ikke være sånn at den enkelte lærer eller det

enkelte trinn selv skal avgjøre hvor vidt det skal gjøres endringer i norskfaget. Dette vil bli diskutert mer under delkapittelet *implementering*.

En smidig implementeringsprosess stiller krav til økonomiske ressurser med tanke på at gamle læreverk raskt blir utdatert i det en ny læreplan trer i kraft. Ofte har ikke skolene økonomi til å bytte ut læreverkene hver gang det blir endringer i fagene og lærerne må selv ta ansvar for å omsette teori til praksis. «Det vi kjøpte inn for bare et par år siden kan vi egentlig ikke kaste enda, for det blir for dyrt» (Inge, s. 168). «Og så har vi jo utfordringer med at lærebøkene ikke er tilpasset den nye læreplanen og at dermed så, ja. For å kunne følge læreplanen skikkelig så krever det mer av oss i forhold til å lage oppgaver selv og kopiere fra andre verk og jobbe på en litt annen måte» (Sofie, s. 129). Til tross for læreverk som ikke er tilpasset den reviderte læreplanen, viser mange av informantene at de er kreative når det kommer til hvor de henter tekster og materiell til undervisningen fra. De er ikke utelukkende avhengige av læreverket de bruker i norskfaget. Selv om de kunne lagt skylden på lite ressurser, gjør de ikke det, men jobber istedenfor med å finne alternative løsninger. De bruker de ressursene de kan lete frem selv og er tydelig bevisste på denne måten å arbeide på. Annet undervisningsmateriell som blir nevnt er for eksempel billedbøker (Selma, s. 144), Fakta Fyk fra Lesesenteret (Ida, s. 178) og Aftenposten Junior (Ine, s. 157).

Informantene i denne studien er jevnt over positive til endringene i læreplanen. Likevel peker de på utfordringer ved innføring av ny læreplan og ny eksamensform. Også i disse svarene er informantene ganske unisone og samstemte. Informantene uttrykker at endringene kom brått på, og at de fikk liten tid til å legge om undervisningen. Utdanningsdirektoratet utarbeidet et sett med eksempeloppgaver etter ny læreplan, og disse var tilgjengelige utpå senhøsten 2013. Men det var for kort tid til å trene på nye oppgavetyper for de elevene som skulle opp til eksamen et halvt år senere. Mange av informantene peker på at elevene fikk trøbbel på eksamen våren 2014. «Det negative er at det kommer litt sent da. Vi må liksom snu oss veldig fort da. Det ble ikke så veldig godt innarbeidet nei» (Ida, s. 177). «Så det var jo enormt kort tid på å knekke koden på at sak og skjønn var vekke, og så var det skrivehandlingene som var i fokus» (Ine, s. 153). En implementeringsprosess tar tid, og det informantene sier om at de fikk kort tid til å gjøre elevene klar for den nye eksamensformen viser at lærerne gjerne vil ta ansvar for å gi elevene en så god undervisning som mulig og

forberede dem godt til eksamen, men at rammefaktoren tid her ikke gav dem mulighet til det. Tidsperspektivet er noe både myndigheter, skoleledelsen og lærerne bør ta høyde for når det blir gjort store endringer i et fag.

Endringer i læreplanen

Etter revisjonen er det nå tydelig formulert gjennom beskrivelsen av skriving som grunnleggende ferdigheter og reviderte kompetansemål, at elevene skal skrive tekster som er relevante for norskfaget. Det er samsvar mellom informantene når det gjelder hva de tenker om endringene i læreplanen, og det virker som at de har fått med seg sentrale og viktige endringer i læreplanen. Likevel viser sensorene en bedre forståelse av den reviderte læreplanen enn de lærerne som ikke var sensor ved eksamen våren 2014. Siri sier at det er mer fokus på det faglige og det skriftlige, Sofie sier at endringene har ført til mer faglighet i norskfaget og at fokuset er flyttet fra sjanger til skrivehandling. Selma tenker at endringene fører til at en må kunne norskfaget på en helt annen måte og at det er mer språkkunnskap. Her er informantene inne på noe av det mest sentrale rundt endringen; fokus på faglighet i norskfaget. Sensorene har hatt en ekstra skolering rundt endringene og hva som er nytt, og dette kan telle positivt for forståelsen deres.

Definisjonsteksten som beskriver hva skriving som grunnleggende ferdigheter i norskfaget innebærer, kan som sett tidligere, deles inn i tre deler. Den første delen som beskriver innhold legger vekt på at elevene skal skrive teksttyper som er relevante for norskfaget og at de skal kunne bruke norskfaglige begrep. Med dette menes det at elevene skal øve seg på å skrive tekster i norskfaget som omhandler norskfaglige emner. Flere av informantene peker på dette. Selma sier for eksempel at elevene må kunne norskfaget på en helt annen måte og at det nå stilles høyere krav til språkkunnskap. I tillegg må elevene ha et metaspråk som kan hjelpe dem å snakke om språk. «Og så tenker jeg at det er et større krav til kunnskap og til språkkompetanse, altså til metaspråk som det ikke har vært tidligere. Vi har snakket om språkhistorie, vi har snakket om grammatikk, men nå skal de skriftliggjøre det og det stiller et helt annet krav til de. Et mye høyere krav tenker jeg» (Sofie, s. 128). Det å beherske et

metaspråk om språk stiller høye krav til elevene. Også Siri gjorde seg en erfaring om elevenes metaspråk når hun sensurerte eksamensbesvarelsene fra våren 2014. «Men det var jo og den oppgaven som gikk på at de skulle bruke grammatiske begrep i svaret sitt. Den og var det mange som slet med» (Siri, s. 115). Inge kobler også fagkunnskap til skrivingen. «(...) det var i en annen oppgave at de faktisk måtte bruke begrep i fra grammatikken til å... Så det må vi gjennom» (Inge, s. 167). Det kan virke som at Inge selv har litt vansker med å forklare hva elevene skal bruke begrepene i grammatikken til siden han ikke fullfører setningen. Men det er tydelig at både Sofie, Siri og Inge tenker at det å skrive *om* norskfaglig relevante emner og bruke begreper om grammatikk, stiller høyere krav til elevenes fagkunnskaper i norsk enn for eksempel det å skrive tekster om mer samfunnsfaglige emner som kjøpegalskap, miljøvern, helter og heltinner, løgn og sannhet, spøk og alvor som har vært emner i tidligere eksamensoppgaver.

Fokus på fagspesifikk lese- og skrivekompetanse og utvikling av fagspesifikke læringsstrategier er beskrevet eksplisitt i læreplanen, og gjennom dette kan en se at fokuset på fagets egenart er blitt større. Dette snakker også Sofie om. Hun sier at norskfaget blir mer relevant og at endringene i læreplanen er viktige for norskfagets egenart. Under kapittel 4.2.3 *Hvilke grep gjøres det?*, vil det bli sett nærmere på om lærerne klarer å holde seg til å jobbe med norskfaglig relevant skriving i norskfaget eller om de lar seg påvirke av tematikken fra andre fag når de skal lage skriveoppgaver til elevene. Samsvarer det lærerne tenker at norskfaget skal være med den skriveopplæringen som finner sted?

Den andre delen i definisjonsteksten som beskriver hva skriving som grunnleggende ferdigheter i norskfaget innebærer, handler om skriveprosessen. Her blir det presisert at elevene skal lære å arbeide med tekst som en prosess og tilpasse tekstene til mottaker og formål. Mange av informantene viser at de bevisst arbeider med skriving som prosess. «At de kanskje får et par råd underveis og så får de mulighet til å levere et nytt utkast» (Ida, s. 176). «Så kan jeg be de skrive et førsteutkast og så gir jeg respons på førsteutkastet» (Sofie s. 132). Både Ida og Sofie sier at det gir elevene større motivasjon til å revidere teksten ut i fra tilbakemeldinger fra læreren etter de har levert førsteutkast, for da er ikke karakteren satt. Hvis de retter teksten etter elevene har levert, er det ikke alltid formålstjenlig for elevene å rette opp feilene.

Karakteren vil ikke forandre seg. Ved å arbeide med skriving som prosess på ungdomstrinnet, lærer også elevene hvordan de ulike prosessene med førskriving, skriving og revidering fungerer.

Den siste delen av teksten som definerer hva skriving som grunnleggende ferdighet i norskfaget er, handler om at elevene skal utvikle formelle skriveferdigheter, tekstkunnskap og ulike skrivestrategier. I den reviderte læreplanen er det fokus på bred tekstkompetanse, med andre ord at elevene skal mestre ulike teksttyper og skrivehandlinger. Lærerne som har blitt intervjuet, er godt kjent med at sjangerbegrepet i norskfaget er svekket som følge av revisjonen. «Nå er det jo mindre sjanger, eller er det, men det er mindre, nå starter du ikke med sjangeren. Sjangeren er mer en verktøykasse som eleven kan bruke for å oppnå det som er formålet med teksten» (Inge, s. 167). «Så sjangrene er jo stillaset i opplæringen, men de har ikke mål i seg selv» (Siri, s. 116). Selv om informantene viser god forståelse og at de tydelig får frem at de har fått med seg denne grunnleggende endringen, snakker likevel noen om sjanger istedenfor skrivehandlinger. Det kan virke som at de forsnakker seg. «For eksempel, når vi har om reportasje» (Ine, s. 157). Ine nevner også at de skriver brev og veibeskrivelse. Selv om hun sier at de er bevisste på at skrivehandlingene er i fokus, bruker hun ikke skrivehandlinger når hun skal beskrive skriveoppdragene til elevene. Dette kan være en følge av at det å arbeide med sjanger er en rutine og noe som tar tid å endre på, selv om de er bevisst på denne endringen. «Vi er veldig sjangerfokuserte, det sitter nede i marginen på oss. Så det, vi trenger nok litt tid» (Sofie, s.129). Dette funnet viser til at implementeringsprosessen er tidkrevende og selv om endringene er oppfattet, kan det ta tid før en klarer å overføre endringene til hverdagspråket og fagspråket. «Det som kanskje er den største utfordringen når det kommer sånne type endringer er jo å få implementert de» (Siri, s. 115). Siri påpeker implementeringsprosessen som en utfordring ved store endringer i de styrende dokumentene.

Norskfaglig relevante tekster

Det er, og skal være, rom for å tolke læreplanen på forskjellige måter, men det må likevel være en form for felles forståelse for hva norskfaglig relevant skriving er.

Dersom beskrivelsene i læreplanen er konkrete vil forståelsen bli mer kollektiv og læreplanen vil bli betraktet relativt likt uavhengig av hvor en befinner seg i landet. Kringstad & Kvithyld (2013) kaller beskrivelsen av hva skriving i norskfaget innebærer for en tautologi. En kan problematisere at det er så uklart hva som kjennetegner norskfaglig relevant skriving. For at forståelsen av dette skal være mest mulig lik over hele landet, burde det være en klar definisjon som gir lite rom for misforståelser. Sofie forteller at hun synes definisjonen på norskfaglig relevante tekster er vag. «Mange av kompetansemålene er vide og vage. På godt og vondt. Det gir oss handlingsrom, men det er lite konkret hva vi skal forholde oss til» (Sofie, s. 127). Det at kompetansemålene ikke gir eksakte bestillinger på hva som skal legges vekt på i undervisningen, kan være både positivt og negativt. Det gjør at den profesjonelle læreren kan være autonom og gjøre selvstendige valg på hva han/hun ønsker å legge vekt på, samtidig som han eller hun er ansvarlig for å tolke kompetansemålene i læreplanen og basere undervisningen på forskning. Selv om Sofie peker på at kompetansemålene er mer ulne i norsk enn det de er i RLE, har hun likevel en god forståelse av hva norskfaglig relevant skriving er. «Men jeg tenker jo at det må være både skjønnlitterære og sakpregede tekster som er knyttet opp mot kompetansemålene» (Sofie, s. 127).

Det at forståelsen av hva det å skrive norskfaglige relevante tekster innebærer er uklar, gjør at det kan være vanskelig for lærere å lage gode skriveoppgaver. Hvis en ikke er bevisst på hva en skriveoppgave i norskfaget bør inneholde, kan det være lett å gå utenfor rammene til norskfaget. Det at denne forståelsen kan være uklar, kan ha en sammenheng med at tidligere var fokuset på sjanger det overordnede. Dersom en skulle øve på å skrive artikkel, lagde en kanskje en oppgave med et samfunnsfaglig/politisk tema som elevene hadde forkunnskap om. For eksempel temaer som kjønnsdiskriminering, abort og kroppspress. Hvis en skriver en slik oppgave, øver en på sjangertrekk og oppbygning av artikkel, men det faglige innholdet er ikke knyttet til norskfaget. Med endringene i revisjonen, er målet at en skal velge skrivehandling som passer best til det en vil formidle. Jeg tenker at dette fører til at *innholdet* i oppgavene blir det mest sentrale. Siri tar opp akkurat dette i intervjuet. «Men når en da tenker at en skal skrive norskfaglig relevante tekster, så tror jeg nok det er noe som vi har syndet veldig mye om, for den skriveopplæringen en driver har som regel alltid tatt utgangspunkt i de skriftlige kompetansemålene»

(Siri, s. 113). Det virker som at det ble oppfattet som at det var *sjangrene* som var det som gjorde skrivingen i norskfaget relevant. Men Siri sier at det ikke stemmer, for sjangrene er jo like relevante i andre fag. «Men vi har ikke selv reflektert over, fordi vi skriver så mye i norsken, så du har ikke reflektert over hva som er den norskfaglige skrivingen utover den sjangeropplæringen en har drevet» (Siri, s. 113). Det var sjangrene som styrte og da øvde en på å skrive sjangre, noe som ofte førte til det en skrev om var lite norskfaglig relevant. Dette er en veldig interessant betraktning og en nøyaktig beskrivelse. Siri sier at når hun lagde skriveoppgaver som kombinerte skriftlige kompetansemål og fagstoff, følte hun at hun hadde lyktes med å lage gode oppgaver. Ida sin forståelse hva norskfaglig relevante tekster er noe lik Siri sin. «Så tenker jeg kanskje at det har mer med norskfaglige emner å gjøre, at vi bruker den kunnskapen vi får i norsktimene og tar det med i skriftlig produksjon» (Ida, s. 175). Hun kommer også med et eksempel på et norskfaglig tema og sier at dialekter kan være et emne å skrive om.

En kan kalle det «gamle» norskfaget med det overgripende sjangerfokuset for et «redskapsfag». Dette tenker Selma. «(...) hvis vi ser litt tilbake da, så har norskfaget vært en samlesekk for alle andre fag. Norsklæreren lærer eleven å lese, ansvaret ligger der. Norsklæreren lærer eleven å skrive, ansvaret ligger der» (Selma, s. 139). Selma, som selv var med i revisjonsarbeidet av læreplanen, sier at de i gruppa synes det var vanskelig å svare på hva som er norskfaglig relevant. Hun sammenligner norskfaget med historie og naturfag og sier at det er lettere å si hva skriving innenfor disse fagene er.

Ine er veldig usikker på hva norskfaglig relevant skriving er og viser det med å svare at norskfaglig relevant skriving kan være *alt*. «Så norskfaglig relevante tekster kan være alt mulig løye er egentlig svaret mitt» (Ine, s. 154). Inge sier rett frem at han mangler forståelse for dette. «Jeg sier det jo ikke til folk utenom skolen, men jeg har egentlig ikke helt forstått det» (Inge, s. 166). Likevel kommer Inge inn på kjernen av norskfaglig relevant skriving. «(...) at de legger inn kompetansemål, at eleven må vise kunnskap i faget i sin besvarelse» (Inge, s. 166). Videre er det noe uklart hva han mener, men slik jeg forstår han, sier han at han tenker at elevene kunne fått konsentrert seg om den skriftlige kompetansen på eksamen. «(...) men jeg syns på en måte og på eksamen så kunne elevene fått konsentrert seg om sin skriftlige

kompetanse og heller tenkt at da bruker vi den muntlige delen av eksamen, den lokalt gitte eksamenen, til å konsentrere seg om den muntlige kompetansen» (Inge, s. 166). Det høres ut som han blander hovedområdene *mundlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur*. Han tenker kanskje at *språk, litteratur og kultur* hører til den muntlige kommunikasjonen. Det han i prinsippet sier, er at elevene skal konsentrere seg om skrivehandlingene, og at innholdet ikke trenger å være norskfaglig relevant. Dette utsagnet brister litt med det han sier ovenfor om at elevene må vise kunnskap i faget i sin besvarelse.

Forståelsen av norskfaglig relevant skriving er veldig blandet blant informantene. Når de skal forklare hvordan de tenker at oppgaven som ble gitt til eksamen våren 2014 er norskfaglig relevant, klarer lærerne i større grad å være konkrete i beskrivelsene av hva som er norskfaglig relevant. Informantene ble spurt på hvilken måte de tenkte at *Ja til nynorsk-oppgaven* var norskfaglig relevant. Her kunne de peke på konkrete ting i oppgaven som gjorde den til en relevant oppgave å skrive til eksamen i norskfaget. Dette kan være grunnen til at de klarte å være mer presise i svarene enn når de ble spurt om hvordan de forstår det å «kunne skrive teksttyper som er relevante for faget». På spørsmålene om hva lærerne legger i norskfaglig relevant skriving, kan en se forskjell i svarene til informantene som var sensor ved eksamen våren 2014 og de som ikke var det. Dette viser seg særlig gjennom spørsmål 3.1. På spørsmål 3.2 klarer også lærerne som ikke var sensor ved fjorårets eksamen i større grad å være mer presise i forklaringen av hva som kjennetegner en norskfaglig relevant oppgave.

Informantenes svar blir med ett mer kontante og presise. «(...) den oppgaven er aktuell eller relevant fordi de bli bedt om å anvende kunnskap» (Ine, s. 154). Når Ine skal forklarer hva som gjør *Ja til nynorsk-oppgaven* aktuell drar hun umiddelbart inn den norskfaglige tematikken. På det forrige spørsmålet når hun skal forklare hva norskfaglig relevant skriving er, sier hun ikke noe om innhold, men fokuserer på hensikten med skriving og skrivehandling. Ine klarer å være mer konkret i svaret når hun får se et eksempel på en oppgave. «Det står veldig tydelig her at de skal bruke eksempel fra det de har lært, hvorfor nynorsk og bokmål er sidestilte skriftmål og da må du vite litt om språkhistorie for å gjøre det» (Ine, s. 154). I dette svaret viser Ine at hun forstår hva det innebærer å skrive norskfaglig relevante tekster, også når det gjelder innhold. Videre sier hun at hun opplevde at elevene synes det var en veldig

vanskelig oppgave på eksamen, og at de trenger å øve mer på å skrive denne type oppgaver. Ine viser at hun reflekterer over dette, og at hun tenker over hvordan hun bedre kan ruste elevene til å mestre denne type oppgavebestillinger. Gjennom dette kan en forstå at Ine har kunnskapen, men at hun trenger noe å støtte seg på for å aktivere den. Flere av de andre informantene påpeker også det faglige innholdet i eksamensoppgaven. «Du har både språkhistorie, språkdebatten trekke det inn, språkidentitet. Det er masse som går på det norskfaglige der» (Inge, s. 167). «Og så tenker jeg det er absolutt relevant i forhold til språkhistorie. For det er, altså språk, litteratur og kultur» (Sofie, s. 127). «Det er jo kunnskapen om språkene. Det å kunne, å ha språkkunnskap rett og slett. Være språkbevisst. Vite bakgrunn, historien bak» (Selma, s. 139). Informantene er mer konkrete i svarene og Inge trekker inn blant annet språkhistorie, språkdebatt og språkidentitet inn som norskfaglig relevante emner. Her tar han utgangspunkt i emner som ble gitt til eksamen våren 2014.

Analysen viser at informantene i større grad klarer å være presise når de skal forklare hva som er norskfaglig relevant i en spesifikk oppgave, fremfor å gi en beskrivelse av hva de legger i norskfaglig relevant skriving uten at de har noe å støtte seg på. Det kan på bakgrunn av dette være grunn til å tro at de eksamensoppgavene som vil bli gitt til norskeksamen våren 2015 kan komme til å ha en positiv virkning på lærernes forståelse av hva norskfaglige emner kan være. Lærerne vil få et enda bredere blikk på hva som være gode, kjekke og norskfaglige skriveoppgaver. Eksempler på oppgaver i norskfaget kan være å skrive en informerende tekst om retoriske appellformer, bruke grammatiske begreper for å beskrive hvordan språk er bygd opp, diskutere holdninger til ulike talemål, sammenligne bokmål og nynorsk ved hjelp av grammatiske begrep, fagtekst om språkdebatt, litteraturanalyse osv. En kreativ tekst kan også være norskfaglig relevant ved at det skrives innenfor norskfagets rammer, selv om en ofte kan ha assosiasjoner til noveller der en skal skrive om «det store valget» (s. 143), som Selma bruker som eksempel. Et eksempel på en norskfaglig relevant skriveoppgave kan for eksempel være en fortellende tekst med karakterer fra norsk folkediktning. Eller en fortellende tekst om Ivar Aasen og Knud Knudsen, der en forteller om deres kamp for de ulike skriftspråkene. Når Siri skal oppsummere sin rolle som skriveoppgaveretter revisjonen, sier hun: «Men det norskfaglige, det er å ikke glemme at en skal også få lov til å jobbe med litteraturen og få lov til å skrive skjønnlitterært» (s. 124). Dette er et svært viktig poeng. Norskfaglig relevant skriving

og skriving av fagtekster kan like gjerne være skjønnlitterær skriving, så lenge oppgavebestillingen dreier seg om et norskfaglig tema.

Vurdering

Sammen med den nye eksamensordningen som kom våren 2014, kom også reviderte vurderingskriterier i vurderingsmatrisene som Utdanningsdirektoratet utarbeider. Nye kriterier er tekstforståelse, faglig kunnskap, relevante skrivemåter for teksttypen og fagspråk. Sjanger er tatt ut som vurderingskriterium, og rettskriving er endret til ortografi og syntaks ligger nå inne som setningsbygning. Det at lærere er oppmerksomme på disse konkrete vurderingskriteriene som er tatt inn og ut er viktig. Elevene skal vite hva de blir målt på. «Utgangspunktet for god opplæring er jo at elevene skal vite hva målet er og at de skal vite hva de blir målt på, hvordan de blir målt og hva som er gode kjennetegn på kvalitet» (Siri, s. 112). Dette utsagnet er helt i tråd med prinsippene i Vurdering for læring.

Det kan tenkes at de lærerne som var sensor ved eksamen våren 2014 er spesielt godt kjent med vurderingsmatrisen fra Utdanningsdirektoratet med tanke på at de har brukt denne aktivt i sensureringen av besvarelsene. Likevel svarer flere av informantene at de bruker vurderingsmatrisen når de vurderer skoleoppgaver også. Dette viser at de er kjent med kriteriene for tekstvurdering. «Vi følger Udir sine retningslinjer. Hvordan vurderer de til eksamen?» (Ine, s. 162). «(...) men vi er ganske tro til det som Udir bruker da. Jeg vurderer jo mine elever etter de eksamensvurderingene» (Selma, s. 149). Selma tenker at det er viktig at elevene kjenner disse vurderingskriteriene. Sofie bruker også Utdanningsdirektoratet sine vurderingskriterier. Hun går også lenger enn de andre informantene i å være presis på hva som er annerledes i vurderingen av tekster nå. «Nå har jeg mye mer fokus på hva formålet med teksten er og om eleven klarer å vise riktig skrivehandling. Og ikke minst kommunikasjon, om teksten når fram. Så ja, og de vurderingsmatrisene som Udir lager er jo og har jo og skiftet litt fokus på det der. Akkurat det med kommunikasjon har kanskje alltid vært der, at teksten skal kommunisere, men vi legger vekt på litt andre ting ja. Kanskje enda mer vekt på virkemidler. Ja, jeg liker å legge vekt på rettskriving og, men enda mer på

syntaksen» (Sofie, s. 135). Kommunikasjon, rettskriving og syntaks har vært sentrale vurderingskriterier både før og etter revisjonen.

Vurderingsmatrisen fra Utdanningsdirektoratet skal sikre at vurderingen blir rettferdig og uavhengig av hvem som vurderer. «(...) det er mye mindre sprik på vurdering av eksamen blant sensorene nå enn det jeg skjønner det var for et par år siden. Så det er mye mer konsistent. Det er generelt en høy bevissthet rundt vurdering og vurderingskriteriene» (Siri, s. 123). I følge Siri er vurderingskriteriene med på å skape en rettferdig vurdering.

Sammen med det å skrive norskfaglig relevante tekster har det kommet inn vurderingskriterium som handler om faglig kunnskap og fagspråk. Dette henger sammen med det økte fokuset på norskfaglig relevant skriving; elevene må vurderes etter evnen til å vise kunnskap i norskfaget og bruke metaspråk. Vurderingskriteriet som går på faglig kunnskap og fagspråk krever også at lærerne lager skriveoppgaver som stimulerer til faglig relevant skriving i norskfaget. Ida nevner innholdet som et kriterium for vurdering. «Det er kanskje litt mer fokus på innhold og struktur enn ortografiske feil. Språket er det jo fokus på fortsatt, at det er gode setninger og at det flyter godt. Men kanskje ikke henge seg opp i alle sånne småfeil (...)» (Ida, s. 183). «Men prøver å ha fokus på å få frem et budskap og at det er godt innhold» (Ida, s. 184). Selma er også opptatt av at elevene kan formulere seg, at de har et godt ordforråd og at de kan bruke fagspråk.

I vurderingsmatrisen fra Utdanningsdirektoratet står under formelle ferdigheter at elevene skal kunne oppgi kilder dersom kilder er brukt. For at elevene skal være på et over middels-nivå, settes det store krav til kildereferering. «Eksamenssvaret viser at eleven kan integrere, referere og sitere kilder som er brukt – på en etterprøvbart måte» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette er ikke nytt etter revisjonen. Et lignende krav står i vurderingsmatrisen fra 2013. Det er ingen av informantene som snakker om opplæring i kildehenvisning. Noen av informantene uttrykker likevel at dette er noe elevene ville hatt behov for å øvd på. «(...) de hadde jo med seg hjelpemidler, så du kunne se hvilket læreverk klassen brukte på noen av elevene. De har bare bladd opp i bøkene og så har de kopiert ut litt språkhistorie og litt med virkemidler og sann. Ja, mhm. Så det var mange svake besvarelser» (Sofie, s. 126).

Endringene i norskfaget har ført til økt fokus på fagtekstskrivning og bruk av fagspråk. Da er det desto viktigere for elevene å lære korrekt kildehenvisning. «(...) de må vise kunnskap, det må jo henge på greip i forhold til det emnet de skriver om. Enten om de har kunnet forberede seg på forhånd, og det skal de jo få hvis det er fagtekst» (Inge, s. 172). Fagtekstskrivning stiller krav til faglig kompetanse, og da må en ofte hente fagstoff fra lærebøker og andre kilder. I følge det første prinsippet i *Vurdering for læring* skal elevene forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem. Ingen av informantene sa noe om at de arbeidet med å lære elevene riktig referanseføring. Det ble ikke spurt implisitt om det, men det kan tenkes at det er noe som har blitt viktigere i norskfaget etter endringene i læreplanen. Særlig med tanke på det Sofie uttaler; at en kan se på besvarelsen hvilket læreverk klassen bruker. Dette viser at elevene mangler opplæring i hvordan de skal sitere.

Skrivetrekanten er utarbeidet for å gi skrivning mening, samt visualisere dette for elevene. Dette tenker Inge er aktuelt, og han er opptatt av de aspektene ved skrivning; innhold, form og formål. «Når vi lager oppgaver nå, i det daglige, tenker vi veldig mye på dette her. At det skal komme tydelig frem hva teksten skal brukes til, hva som skal være meningen med teksten» (Inge, s. 172). Han forteller at når de lager skriveoppgaver til elever, har de skrivetrekanten som utgangspunkt. Inge har et triadisk perspektiv på skrivning, og dette blir også underbygd av ting han sier andre steder i intervjuet. Han er opptatt av at det skal være et bruksaspekt ved skrivningen og at en skal skrive for et formål. Dette nevner han for eksempel på spørsmål 7.2. I tillegg sier han at når de lager oppgaver, må det være et faglig innhold og at elevene må velge en skrivehandling (form) som passer til det de ønsker å formidle.

Skrivetrekanten er utarbeidet for å gi skrivningen mening, samt visualisere det for elevene. Bruksaspektet ved skrivning har stor betydning for hvordan elevene utformer tekster i alle fag. Dette ble fremhevet gjennom SKRIV-prosjektet. Det at Inge har fokus på skrivetrekanten, kan ha positiv effekt for hvordan elevene ser på skrivningen – ikke bare i norskfaget, men også i andre skolefag og utenfor skolesammenheng. Det at skriveoppdragene er endret i samsvar med endringene i læreplanen gjør at måten en vurderer tekster på blir annerledes, sier Inge. Når det gjelder innhold sier han at det faglige kommer med inn når en skal avgjøre innhold. Gjennom å bruke skrivetrekanten for å forklare dette perspektivet, viser Inge at han legger

forskningsbasert kunnskap til grunn for undervisningen sin. Dette vil bli diskutert ytterligere under kapittel 4.3 *Teori og praksis II*.

Vurdering for læring handler om at den vurderingen som blir gjort skal stimulere til videre læring. Når informantene svarer på hvilke endringer de tenker de må gjøre i vurderingen av elevtekstene etter revisjonen, er det flere av informantene som peker på underveisvurdering og å gi «fremovermeldinger». Det informantene beskriver er prinsippene for *Vurdering for læring*, men det er kun Selma som bruker benevnelsen «Vurdering for læring» (VFL fra nå). Det at Selma snakker om VFL viser at hun besitter teori som hun kan formulere og artikulere. Hun har tatt VFL som tilleggsutdannelse og har derfor mye kunnskap rundt vurdering. «Altså, det er jo ikke vurdering for læring å gi de en karakter etter at de har skrevet noe. Men rett og slett at de skriver, enten får de en tilbakemelding og skal jobbe videre med skriftlig tekst, eller så har vi en samtale» (Selma, s. 150). Her snakker Selma om det andre og det tredje prinsippet for VFL. Dersom lærer og elev har en samtale om teksten, kan også elevene være mer involvert i vurdering av egen tekst. Da er en også inne på det fjerde prinsippet for VFL som handler om at elevene skal være involvert i eget læringsarbeid. Dette belyser flere av informantene. Ida sier at de er mye flinkere å veilede elevene underveis i skrivningen nå enn det de var før. «At jeg legger energien min i det å vurdere underveis, og så får de heller rette det opp til sisteutkastet. Men at jeg skriver lengst kommentar underveis. Det gjorde jeg jo ikke før. Da skrev jeg jo lang kommentar til slutt, så de som fikk dårlig karakter bare stappet det ned i sekken uten å bry seg om det» (Ida, s. 183). Hun tenker at det er motiverende for elevene å revidere tekstene underveis i prosessen, for da er ikke karakteren satt. Elevene ser meningen og får veiledning om hvilke grep de må gjøre for at teksten skal bli bedre. «Hvis de får en sjans å rette det opp blir det mer meningsfylt» (Ida, s. 183). Ut ifra det Ida sier blir elevene motivert av ytre faktorer som karakter for å skrive bedre tekster. «(...) men at det blir vurdering og tilbakemelding underveis, og at det ikke bare blir sånn sluttvurdering» (Ine, s. 157). «Vi legger jo enormt mye mer vekt på fremovermeldinger» (Ine, s. 162). «Så kan jeg be de skrive et førsteutkast og så gir jeg respons på førsteutkastet» (Sofie, s. 132). Selv om de andre informantene ikke bruker benevnelsen «Vurdering for læring» og viser like mye eksplisitt kunnskap som det Selma gjør, er også deres praksis teoriladet. Den uartikulerte teorien kommer til syne gjennom handling (jf. Mausethagen).

Informantene ser viktigheten av prinsippene for VFL og viser jevnt over god forståelse for kriteriene som ligger til grunn for vurderingen, noe som er viktig for den generelle forståelsen av den reviderte læreplanen.

4.3.2 Hvilke *grep* gjøres det?

Tilrettelegging

Lærerne som har deltatt i denne studien har vist seg å være tydelig positive til endringene i læreplanen. De har også vist forståelse for endringene som har funnet sted. Men en vellykket implementeringsprosess krever også at det blir iverksatt tiltak for at endringene skal bli gjennomført. Men er det konsistens i det lærerne tenker om endringene i norskfaget og de endringene som de gjennomfører i praksis?

Funnene i intervjuene viser at lærerne strever med å omsette til praksis den forståelsen de uttrykker om fagrelevant skriving i norskfaget. «Vi pleier jo å gi de tema, og ofte når vi skriver, knytter vi det opp til noe de har om i et annet fag, for eksempel samfunnsfag» (Inge, s. 170). «Vi fant masse sånne kjekke oppgaver på Newton, det er naturfaglige emner, men det var så veldig greit å skrive om» (Ida, s. 176). Disse funnene strider imot det mange av informantene (blant annet Inge og Ida) svarer når de skal forklare hva det å skrive norskfaglig relevante tekster er. De har skjønt hva endringene dreier seg om, men når de skal omsette endringene i praksis glemmer de seg ut og gir skriveoppdrag som går utenfor norskfaget når det gjelder tematikk og innhold. Selv om både Inge og Ida sier at norskfaglig kunnskap har blitt viktigere etter revisjonen, gir de fremdeles skriveoppdrag i norskfaget som ikke handler om norskfaglig relevante emner. Dette kan være et tegn på at endringene ikke er innarbeidet i rutinene enda. Ida og Inge begrunner det at de gir skriveoppdrag uten norskfaglig relevans med at de tenker at de oppgavene de gir, har tema som er greie for elevene å skrive om. Da kommer en litt tilbake til den gamle sjangertenkningen, der det formelle ved skrivingen veier tyngre enn innholdet. I tillegg kommer informantene med noen andre konkrete tiltak for å tilrettelegge for at endringene i

læreplanen skal bli implementert i undervisningen. Selma, Inge og Ine sier at de har fokus på at elevene kan skrive kortere fagtekster, men hyppigere. Ine bruker begrepet «småskrive» (s. 154). Hva hun legger i det å «småskrive» er uklart, men det kan tenkes at det reduserer skriveprosessen til et redskap og at en skriver for å svare på spørsmål og lignende. SKRIV-prosjektet viste at mye av skoleskrivingen handler om å reprodusere og strukturere skriveprosessen, men at bevisstheten rundt de funksjonelle aspektene ved skriveprosessen er varierende. Skriveprosessen bærer preg av å være fragmentert, fremfor å være en fullstendig tekst med god flyt. Klarer en å skrive fagtekster med et norskfaglig relevant innhold og som er tilpasset formål og mottaker bare ved å «småskrive»? Det å skrive norskfaglig relevante tekster krever at en jobber med skriveprosessen som prosess, og at en bruker tid på å justere og revidere underveis i skriveprosessen.

Noen av lærerne forteller at de ofte ser bakover til gamle årsplaner som bygger på den tidligere læreplanen i stedet for å se fremover og tolke kompetansemålene i den reviderte læreplanen. «Vi ser alltid på den de hadde året før. Fast rutine her» (Inge, s. 169). Det å se på gamle planer er en rutine som kan føre til at lærerne drar med seg gamle læreplanmål inn i de nye målene. «(...) noen tyr til det gamle og noen er litt raskere til å prøve nye ting og sånn, så det er ikke helt under huden på alle sammen enda» (Ida, s. 177). Dette handler om endringskompetansen og evnen til å sette seg inn i nye rutiner, samt bryte med gamle mønstre. Det er tydelig at implementeringsprosessen er tidkrevende. Ida sier også at det ikke er vedtatt at de skal bruke de nye tingene, men at hun føler at alle har et ansvar. Det er ikke et spørsmål om å stemme over endringer i læreplanen; endringene i læreplanen er allerede vedtatt. Kanskje handler dette om en enkel forståelse av lærernes autonomi som frihet og fravær av regler og kontroll, og at en som profesjonelle lærere kan styre seg selv (jf. Mausestaden). Ansvaret Ida snakker om at alle har, må handle om å være lojal mot styrende dokument og følge de nye forventningene i læreplanen. Det handler om *individuell autonomi*; kontrollen den enkelte lærer har over klasserommet sitt.

Forutsetningen for at elevene skal skrive bedre saktekster, er at lærerne gir bedre skriveoppgaver (Jakobsen (utdatert)). Normprosjektet viste hvordan godt formulerte skriveoppgaver kunne gi «fantastiske besvarelser» fra elevene. Dette er interessant og viktig. Ut ifra det informantene sier, kan det virke som at de synes det er vanskelig å

lage skriveoppgaver til elever som skal være norskfaglig relevante og kjekke for elevene å svare på. De har et behov for å gå utenfor det norskfaglige for å skape oppgaver som de opplever som meningsfulle. Dersom en søker inspirasjon i tidligere årsplaner eller i de utdaterte lærebøkene, er det fort å gå utenfor rammene for den reviderte læreplanen. Lærerens oppgavebestilling til elevene har stor påvirkning på hvordan besvarelsene blir. Dette perspektivet viser Siri og Sofie at de reflekterer på. «At elevene får relevante skriveoppdrag som de ser nytten av. Ikke bare i et eksamensperspektiv, men en generell nytte av å jobbe godt i for eksempel skriftlige samarbeid med ande fag» (Siri, s. 117). «Og så er det hvilke typer oppgaver jeg gir de. At jeg er tydelig på formålet med teksten, hvem som skal være liksom-mottaker av teksten og hva som er skrivehandlingen» (Sofie, s. 136). Sensorene viser en klar og presis forståelse av at oppgavebestillingene har betydning for elevenes prestasjoner. De knytter ikke svarene sine opp mot konkret forskning, men de viser at de reflekterer over dette.

Etter revisjonen er lesing og skriving koblet tettere sammen i norskfaget. For eksempel viser elevene lese- og tolkningskompetanse ved å svare på oppgavebestillingen. Det viser at elevene har lest og forstått hva oppgaven spør om. Selma kobler sammen lesing og skriving og svarer «Men det må også leses en del tekster» (s. 142) når hun blir spurt om hvordan norskundervisningen må bli tilrettelagt for at elevene skal bli kompetente skrivere. «Jeg jobber veldig mye med at hvis vi skal skrive en novelle, så leser vi masse noveller og analyserer noveller» (s. 142). Dette utsagnet underbygger det Selma sier om å koble lesing og skriving tettere sammen. Denne forståelsen er også Siri i besittelse av. «Jeg tror, for å jobbe på en god måte, spesielt på det skriftlige, så tror jeg at der en klarer å integrere både lesing og skriving og ta utgangspunkt i det som grunnleggende ferdigheter og at det blir fagovergripende arbeid, og med det skriftlige» (Siri, s. 117). Sofie er inne på det samme. «Personlig jobber jeg med lesing og skriving litt parallelt» (Sofie, s. 132). Sofie sier også at elevene trenger å øve på å bruke fagspråk, og Selma tenker at elevene trenger å jobbe med språk og ordforråd. De tre sensorene Selma, Siri og Sofie viser med disse utsagnene at de også kan omsette den gode forståelsen for endringen til praksis. Hensikten, og intensjonen med revisjonen har vært å styrke elevenes lese- og skrivekompetanse. Målet må være at elevene skal mestre sentrale grunnleggende

ferdigheter. De legger til rette for at koblingen mellom lesing og skriving blir enda lettere.

Skrivestrategier

I følge *Writing Next*-rapporten fra amerikansk forskning, er skrivestrategier det elementet som gir høyest effekt for elevenes skrivekompetanse (Graham & Perin, 2007). Inge og Ine viser liten forståelse for hva skrivestrategier er og kan sies å være på et T1-nivå i henhold til Wenigers graderte teoribegrep. «Ja, da må jeg bare spør hva du mener med skrivestrategier. Kan ikke du hjelpe meg litt?» (Ine, s. 159). Hun kommer frem til at jo, de bruker skrivestrategier i norskundervisningen. «Men det er ikke alltid vi sier at nå skal vi gjøre det til elevene, det kan være at vi bare gjør det» (Ine, s. 159). Her mener jeg at det mangler tilstrekkelig kunnskap om skriveforskningsprosjekter som har pågått og som har vist effekten av hvordan det å bruke skrivestrategier kan støtte opp om skrivingen. For at elevene skal få et bevisst forhold til disse strategiene, er det viktig at elevene lærer ulike strategier og at de *vet* at det er det de lærer. På denne måten kan de tilnærme seg skrivestrategiene på en mer selvstendig måte når de blir mer erfarne. Inge signaliserer en lav forståelse av skrivestrategier, og viser ikke eksplisitt kunnskap om dette.

De andre informantene er veldig opptatt av å bruke varierte former for skrivestrategier for å støtte opp om elevenes fagtekstskrivning. En observasjon er at det ble brukt noen forskjellige begreper på de ulike strategiene. For eksempel brukes begrepene «skriverammer», «skjematenkning» og «jobbe i bokser» om de samme læringsstrategiene. I tillegg er «skrivetrappen» et begrep på å arbeide med en tekst i ulike faser.

Når Selma snakker om skriverammer, vektlegger hun at det hjelper elevene å komme i gang med skrivingen. Selma sier: «Det er de som sier de vet ikke, men så egentlig er en skribent inni seg. Men det vet bare ikke hvor de skal begynne og hvor de skal gå. Og hvis du da har et mønster, altså bokser som du skal fylle inn først, så har du på en måte lagt disposisjonen din i de boksene. Så kan du bare ta hele greia og så overføre det til en tekst. Og det synes jeg fungerer enormt bra» (s. 142). Også her har Selma

fokus på koblingen mellom lesing og skriving, og sier at elevene må ha et godt bakgrunnstappe før de skal begynne å skrive. Derfor ofte jobber med at elevene skal lese tekster før de selv begynner å skrive. Gjennom disse utsagnene viser Selma igjen at det er konsistens mellom hva hun tenker om endringene i norskfaget og de faktiske grep hun foretar seg i undervisningen.

Det finnes ulike måter å bruke skriverammer på, men i hovedsak er det en skrivestrategi som skal hjelpe elevene med å komme i gang og bygge opp en logisk struktur i oppgaven. Ofte kan bruken av skriverammer bli for instrumentalistisk. Dette kan føre til at elevtekstene blir veldig like hverandre. Skriverammer er en strategi som kan hjelpe mange elever med å strukturere skrivingen og lage en logisk sammenheng i teksten. Men det er også en strategi som kan hindre noen elever i å være selvstendige og kreative i skrivingen. For at skriverammer skal være et hjelpemiddel, og ikke en hindring, bør de ulike skriverammene være tilpasset til de ulike skriverne. «(...) at de klarer å vise kreativitet innenfor rammene. At de ikke blir alt for strenge innenfor de skriverammene,. At de ikke blir helt hengt opp i det, men at de klarer å se mulighetene og. Ikke bare rammene» (Sofie, s. 136). Her peker Sofie på dette viktige punktet og problematiserer dermed også hvordan bruk av skriverammer kan hemme den frie skrivingen.

Et annet viktig poeng ved bruk av skriverammer er at elevene på et tidspunkt må klare å løsrive seg fra de ferdig gitte rammene. Siri er klar på at elevene trenger tydelige bestillinger og tydelige oppskrifter, og at hun derfor ser nytten av å bruke skriverammer i skriveopplæringen. Samtidig er det viktig å kunne løsrive seg fra den skjematiske strukturen som kan oppstå ved å bruke felles skriverammer. Siri sier at hun bruker rammer med spørsmål til elevene i åttende klasse, og etter hvert kan hun bruke mindre og mindre spørsmål. Til slutt, når de har sett prinsippet, kan elevene tegne opp sine egne rammer og på den måten lage sin egen struktur for teksten. Selma bruker også denne strategien for at elevene skal klare å løsrive seg fra skriverammene. «Når de kommer i tiende, bør de kunne klare seg helt uten de rammene jeg har gitt» (Selma, s.146). Hun sier at de da kan bruke rammene ut fra sitt egen hode. På denne måten vil elevene bruke skriverammer som en selvstendig skrivestrategi, og ikke bare «fylle ut» det som allerede er skapt. «Det blir jo litt sånn scaffolding hele veien, ikke sant?», sier Selma (s. 146). De har skriverammene som et verktøy i hodet, og de kan

bruke det selv om de ikke får servert for eksempel startsetninger. Dette er også hensikten, tenker jeg. Skrivestrategier skal hjelpe elevene å strukturere og forbedre skrivningen. I rapporten *Writing Next* står det at sluttmålet er at elevene skal lære seg å bruke skrivestrategiene på en selvstendig måte (Graham & Perin, 2007). For at elevene skal lære å bruke f. eks. skriverammer på en selvstendig måte må læreren på et tidspunkt nedjustere mengden startsetninger og andre hjelpemidler. Dette er Siri og Selma bevisst på, selv om de ikke begrunner hvorfor de gjør det i konkrete forskningsresultater.

En skriveprosess består av fire faser; førskrivingsfase, skrivefase, revisjonsfase og avslutningsfase. Et hovedfokus hos mange av informantene er dette med å arbeide med skrivning som prosess og særlig det å lære elevene å revidere tekstene sine. Det en tidligere kalte for «proessorientert skrivning» der en jobbet med skrivningen som en prosess falt ut av skolen noen år. Jeg har en forståelse av at det har blitt et større fokus på proessorientert skrivning igjen etter revisjonen. I skoletradisjon blir begreper ofte «slitte» og gammeldagse, men prinsippet blir ført videre. Nå snakker en om å revidere tekster i løpet av skriveprosessen og arbeide med teksten i ulike faser. Dette synet underbygger også en av informantene. Sofie sier: «Men for noen år siden, jeg husker ikke hvor mange år siden, så holdt vi på med prosesskriving. Da skrev de jo førsteutkast, så fikk de respons, så skrev de andreutkast. Og det kjenner jeg nok er litt på vei tilbake. Det stoppet opp i noen år (...)» (s. 132). I forhold til definisjonsteksten om hva det å kunne skrive i norsk er, kommer det i «prosessdelen» frem at en gjennom norskfaget skal planlegge, utforme og *bearbeide* tekster. Her står det eksplisitt at en i norskfaget skal arbeide med skrivning som en prosess og at det å skrive en tekst skjer i forskjellige faser. Sofie forteller at hun opplever at elevene synes det er vanskelig å gå inn å gjøre vesentlige endringer i tekstene sine. De kan gjerne endre på småord og skrivefeil, men de har vanskeligheter med å slette tekst eller flytte på avsnitt. Når elevene skriver på data, så gjør det revideringsfasen lettere enn hvis en skriver på papir. Sofie sier at hun «pusher» elevene på det. Hun tror at fremtiden for skriveopplæring er å gi mer tilbakemeldinger på elevenes skrivning.

Siri snakker om *skrivetrappen*, altså tre faser med før-, underveis- og revideringsfase. Gjennom å arbeide på denne måten tenker Siri at det blir lettere for elevene å se hvor viktig det er å bygge opp en struktur i teksten. Siri sier: «Som sensor ser jeg og at det

er den revideringsfasen en virkelig trenger å øve mer på. Noen er vant med «nå har jeg satt punktum; lever!». Å lære de til at da må vi gå tilbake og jobbe med det, det er en tyngre ting, men det er det som hever tekster» (Siri, s. 120). Hun sier at hun tror at elevene har blitt dårligere til å revidere tekstene fordi de skriver på pc. Derfor er Siri streng på at elevene skal skrive ut tekstene på papir. «For da gjør de det», smiler hun. Selma også er opptatt av at elevene skal lære å revidere tekstene og sier at: «Du er ikke ferdig når du er ferdig» (s. 146). Skrivning er å skrive om og at elevene må lære seg å skrive om. Her er Siri inne på det det Kringstad og Kvithyld (2013, s. 203) skriver om skriveprosessen; elevene må lære seg å gå inn og ut av teksten. Det å skrive ut teksten på papir er en metode for å sjekke rettskrivingsfeil, tegnsetting, om det er fullstendige setninger og om teksten flyter. Dette er også Selma inne på når hun skal oppsummere sin rolle som skriveleer, og hun sier at hun pålegger sine elever å skrive ut tekstene før de leverer de. «Ingen får lov til å gå før de har printet ut og rettet med blyant» (s. 151), sier Selma. Hun mener at veldig mange får til bedre tekster når de gjør dette.

Rapporten fra *Writing Next* fremhever viktigheten av å kombinere de forskjellige elementene i undervisningen. For at elevene skal utvikle kompetanse i å kunne tilpasse skrivingen til forskjellige kontekster og formål, må skriveopplæringen være variert når det gjelder formål, form og innhold. Dette kan ses i sammenheng med David Bartons økologiske syn på skriving; Skrivestrategiene er viktig som prosedyrer og teknikker for å gjennomføre en oppgave (jf. Frøydis Hertzbergs definisjon), men sammenheng og hvordan de ulike elementene blir kombinert har betydning for helheten.

Ida peker på andre skrivestrategier som kan brukes for å trigge skrivelysten. En øvelse de bruker er for eksempel at de skal skrive i tre minutter om en ting de velger selv og skriver alt de kommer på. Denne skrivingen skal være kreativ og være gøy for elevene uten noen former for sperringer. Av og til får de litt lengre oppdrag, for eksempel at de skal skrive i 15 minutter om «tenk deg at du går inn i en skog. Beskriv lukt og hva du ser og hva du føler» (s. 181). Her beskriver Ida det som er prinsippene for tenkeskrivning. Denne skrivingen skal først og fremst motivere elevene og skape skrivelyst. I tillegg har Ida brukt stafettskriving der elevene skriver en tekst sammen og veksler på å skrive. Hun sier: «For en kan bli litt sånn bundet av og til at det skal

fylles inn i en bestemt boks. Så kan en gå gjennom alt språklig og få flyt og sånn etterpå. Det synes de er kjekt» (s. 181). Selv om det er et økt fokus på å skrive fagtekster i norskfaget, er det viktig å opprettholde skrivegleden og det kreative og utforskende ved skrivingen. Å samskrive er en metode som Writing Next-prosjektet har vist å forbedre kvaliteten på elevenes skriving. Det å samarbeide med skrivingen har positiv innvirkning på elevenes kvalitet. I tillegg kommer det frem i rapporten til Writing Next at det er viktig å kombinere forskjellige elementer i undervisningen og at skriveopplæringen må være variert. Dette virker det som Ida er veldig bevisst på når hun lager undervisningsopplegg. Å bruke samskriving som skrivestrategi går også inn under tenkeskrivningskategorien; altså tenke med pennen (jf. Dysthe, Hertzberg & Hoel). Her er ikke kvaliteten på skrivingen det som står i fokus, men denne formen for skriving kan være med på å skape skriveglede og motivasjon hos elevene.

Implementering

Som vi har sett, krever en vellykket implementering av den reviderte læreplanen i norskfaget at lærerne er positive til revisjonen og villige til å endre praksisen sin, at de har god forståelse for hva revisjonen innebærer og har kunnskap basert på forskningsresultater, og at de tar ansvar for å omforme denne kunnskapen til praktisk handling. Gjennom intervju med lærerne i denne studien kan en se tendenser til «ildsjeler» blant noen av informantene. Med dette menes enkeltlærere som selv tar initiativ for å skape kultur for endringer på skolene. Disse lærerne tar synlige *grep* for å innføre endringer i henhold til nye kompetansemål. «Jeg vet, at på det trinnet jeg jobbet på, skjedde det endringer fordi jeg gjorde det» (Siri, s. 118). Videre forteller hun at blant annet tok initiativ til å gjøre endringer på fagdagene i norsk. «Vi la om den gamle tentamen som jeg synes fungerte dårlig til å være fagdag. Vi hadde satt at hele dagen til å skrive norsk, men ikke sånn *Kom inn, sitt ned, ti stilt, her er en tidligere eksamen og nå er du overlatt til deg selv*. Så vi la om en ordning der jeg var til stede hele tiden. Leste og gav respons og gav underveisevaluering, slik at de kunne endre på tekstene» (Siri, s. 118). Siri sier at dette er tidkrevende og er en skrivedag som krever mye større innsats hos lærerne. Likevel så hun verdien ved at elevene fikk bedre utbytte av denne måten å arbeide på. Ine skryter av Inges evne til å oppdatere

seg faglig og beskriver han som en «ildsjel» på skolen der de arbeider. «Men vi har jo sånn som han Inge som du skal intervju i morgen, han er litt i overkant interessert i å følge med på hva dette nye er. Så det hjelper jo at han drypper på oss andre» (Ine, s. 156). Det er jo rektor som skal lede det pedagogiske arbeidet på skolen, men det er ikke lett for rektorene å følge med på endringene i hvert enkelt fag. Denne skolen har en organisering som skal sikre at forskningsbasert kunnskap skal ligge til grunn for undervisningen. Ine sier videre: «Sånn at selv om ikke rektor gjør det, så gjør i hvert fall han det. Og han har fått litt sånn den oppgaven. Han skal gjør det. Og det er litt godt at skolen har det, noen som faktisk har det mandatet til å følge litt med og gi beskjed til oss andre at nå skjer det noe, nå må vi snu litt om på ting og kan ikke har de samme planene og de samme målene lenger. Og vi må tenke nytt. Så han er alltid flink til å forklare at nå er det nye ting. Vi hviler litt på han når det gjelder norsken og engelsken i hvert fall» (Ine, s.156).

Men selv om Inge er en ildsjel som tar ansvar for å implementere endringer og oppdatere lærerkollegiet, savner han likevel et større kollektivt fokus for å sikre at en utvikler en felles forståelse som for eksempel flere tiltak fra skoleledelsen. Han etterlyser også samlinger på kommunalt nivå for å hjelpe lærerne med å tolke læreplanen. Ett av problemene med ny læreplan og nye kompetansemål er at læreverkene blir utdaterte. Som sett, kan ikke alle skoler fornye hele settet med læreverk når det kommer en ny eller revidert utgave av læreplanen av økonomiske årsaker. Læreverkene som er tilpasset den gamle læreplanen kan derfor være villedende ved at den har de gamle hovedområdene.

Det at skolene har slike ildsjeler som tar initiativ til å gjennomføre endringene, har stor betydning på skoleplan og for elevene. Dersom skolen ikke har noen som tar ansvar og skoleledelsen ikke følger opp, kan det ende med at endringene ikke får den gjennomslagskraften som de trenger. Siri sier implementeringsprosessen varierer fra skole til skole. «Det som kanskje er den største utfordringen når det kommer sånne type endringer, er jo å få implementert de. Det er jo for det første å gjøre lærere oppmerksomme på at det faktisk er endringer. De rutineene er ikke alltid like gode på alle skolene. Og det samme vet jeg, jeg har noen sånne skrekkeksampler i forhold til eksamen og med skoler som knapt hadde fått med seg at det var ny eksamensordning. Så der er det jo en stor utfordring på skolenivå å være påkoblet. Sånn at jeg tipper det

er ganske mange som fortsatt kjører på gammel plan» (Siri, s. 115). Dersom skolene ikke har noen rutiner for sikre at nye endringer blir integrert i nye planer og i undervisningen, er lærerne overlatt til seg selv. Her blir det en spenning mellom lærernes ansvar og ansvarliggjøring av lærerprofesjonen som helhet (jf. Mausethagen). Til syvende og sist har lærerne, gjennom sin autonomi i yrket, ansvaret for at undervisningen skal være i tråd med de nyeste endringene

Norsk og andre skolefag

De ulike skolefagene i skolen er særegne og krever spesialiserte måter å jobbe på. De ulike fagene har ulike hovedområder, formål og kompetansemål. Disciplinary Literacy handler om å tilpasse lese- og skrivestrategier til de ulike fagenes natur. Som en motpart til dette har en Content Area Reading som fokuserer på at elevene skal lære et generelt utvalg lese- og skrivestrategier. Innenfor Content Area Reading blir strategier som hjelper å forstå og huske tekster fremhevet (Shanahan & Shanahan, 2012). Informantene gjør seg opp ulike meninger om hva det innebærer å skrive i de ulike fagene. Sofie er kritisk til å gi skriveoppgaver som skal telle i to fag. Dette begrunner hun med at dersom en gjør det, tar en ikke hensyn til fagets egenart. «Men jeg har valgt å ikke koble det opp mot norsken. I samfunnsfag for eksempel gir det gjerne en oppgave som skal telle både i norsk og samfunnsfag, og det har jeg ikke så god erfaring med. Og det har noe med fagets egenart» (Sofie, s. 134). Her støtter Sofie opp om disciplinary literacy-tenkningen. Dette synet bekreftes ytterligere videre i intervjuet. «Og jeg tenker det er faglærer som kjenner sitt fag. Jeg kan ikke som norsklærer lære elevene til å skrive en god rapport i naturfag for eksempel» (Sofie, s. 135). Hun tenker at det er faglæreren som kan faget og fagspråket, og at ansvaret hviler på de ulike faglærerne til å lære elevene å skrive tekster innenfor fagenes rammer. Det å lære et fag er blant annet å lære språket i faget.

Dette synet skiller seg fra Ine og Inge sitt syn. «Vi ser nok på innholdet mest i faget, for eksempel samfunnsfag» (Ine, s.161). «I historie er det mer å få frem faglig kompetanse, elevene skal vise faglig kompetanse. (...) Så er det fokus på at de får skrive en slags type tekst der de får vise hva de kan i faget» (Inge, s. 170). Dette er i og for seg gode betraktninger, men dette svarer de under spørsmålet «Hvilke tanker

gjør du deg om hva det innebærer å skrive i norskfaget kontra andre skolefag?». Og da kan en spørre; skal ikke elevene vise faglig kompetanse og vise hva de kan når de skriver tekst i norskfaget? Ut i fra disse utsagnene kan det virke som at Ine og Inge synes det er uproblematisk å gi oppgaver som skal telle i to fag, og som ikke har et norskfaglig tema. Her er det ikke samsvar mellom forståelsen av endringene og praksisen. Både Ine og Inge viser i spørsmål 3.2 til at hvis en oppgave har et norskfaglig tema, er den norskfaglig relevant. De har forståelsen på plass, men klarer ikke å omsette endringene til praksis.

Faren med å arbeide tverrfaglig, er at en fort reduserer norskfaget til et rettskrivingsfag og redskapsfag. «(...) med mindre jeg gjorde det som en skriveoppgave som skulle telle både i samfunnsfag og norsk. For da kunne vi jobbe med det jeg synes var godt språk og variasjon og god tekstbinding. Disse tingene vurderte jeg litt sånn norskfaglig, så kunne jeg ta det samfunnsfaglige innholdet som telte mest i samfunnsfag» (Siri, s. 122). Her snakker også Siri om at norskfaget kobles til rettskriving og godt språk, mens samfunnsfag kobles til innhold. Det å arbeide tverrfaglig gir trolig et stort faglig utbytte da de blir vurdert både på tekstnivå og innholds nivå. Utfordringen med slike oppgaver er at resultatet blir en fagtekst i *samfunnsfag*, ikke en fagtekst i norskfaget. Og da er en tilbake på start. Ved å arbeide tverrfaglig på denne måten som Siri skisserer, mister en litt av fagets egenart som det tydelig blir lagt vekt på i formålsbeskrivelsen til norskfaget.

Inge er tydelig på at elevene ikke lenger bare kan lære seg å skrive narrative tekster, noe som samsvarer med funnene i KAL-materialet. «(...) vi har kanskje skrevet litt for mye noveller og fortellinger, (...) jeg tror at i løpet av de 16 årene jeg har jobbet her på skolen så har jeg hatt en elev som har blitt forfatter. Så han har hatt bruk for å skrive noveller (...). De fleste bruker jo skriveingen til helt andre ting. Og det skulle vi gjerne hatt mer fokus på» (Inge, s. 171). KAL-materialet viste at cirka ni av ti elever valgte å skrive skjønnlitterære tekster til eksamen fra 1999-2001. Inge har fokus på formålet med skriveingen og hva elevene kan bruke skriveingen til. «(...) hva kan du bruke skriveingen til. Hva slags tekster trenger jeg å skrive i for eksempel i naturfag eller andre typer fag» (Inge, s. 171). Her peker Inge i retning Disciplinary Literacy, der skrivestrategiene må tilpasses til hvilken type tekster en skal skrive og hvilket fag en jobber innenfor. Han sier også at en må se på kompetansemålene og se hva slags

verb som brukes, og peker med det i retning skrivehandlinger. Det å skrive fortellende tekster er ikke tatt ut av læreplanen, men denne skrivingen må også være rettet mot norskfaglige relevante tema.

Oppsummering

I denne oppsummeringen vil hovedfunnene i analysen bli presentert, og det vil bli belyst hvor vidt det er konsistens mellom den forståelsen informantene har kontra de faktiske grep de gjør i undervisningen.

Informantene i denne studien er mellom 42 og 57 år og de har arbeidet som lærere mellom 8-21 år. Det er ingen lærere som stikker seg ut som nyutdannede; alle har god erfaring innenfor læreryrket. Men hvis en sammenligner informantene i 40-årene med de to informantene på 57 år, gir det ikke mye utslag. Informantene som er 57 år, og som kan regnes som eldre lærere, er oppdaterte på de nyeste endringene og viser en god tolknings- og endringskompetanse. Mausethagens forskning viser at yngre lærere kan synes å balansere forventninger til arbeidet på en annen måte enn eldre lærere, og at dette kan være på grunn av at de ikke føler at hele deres identitet som lærer er truet (Mausethagen, 2015, s 70). I materialet for denne studien kan en ikke se dette. Sofie viser at hun er veldig opptatt av hvilke begreper hun bruker og hun fremstår som veldig oppdatert på de nyeste endringene. Hun sier blant annet at «proessorientert skrivning» og «disposisjon» er utgåtte begreper. Istedenfor proessorientert skrivning, snakker vi nå om ulike faser i skrivingen, og istedenfor disposisjon, snakker vi om å lage en struktur i teksten. Sofie er positiv til endringene og ser ikke ut til å føle at identiteten hennes som lærer er truet. Snarere tvert om. Her må en legge inn i beregningen at i utvelgelsen av informanter ble det valgt informanter som syntes å være ekstra oppdatert på de nyeste endringene. Dersom informantene hadde vært plukket ut på et tilfeldig grunnlag, kan det tenkes at resultatet kunne blitt annerledes (jf. Mausethagens funn).

Samtlige av informantene som har deltatt i denne studien har vist seg å være positive til endringene i den reviderte læreplanen. I tillegg viser informantene en god forståelse for de endringene som har funnet sted. Lærerne har autonomi i yrket, og det

er derfor viktig at de viser ansvar ovenfor den friheten de er gitt innfor lærerprofesjonen. Innenfor læreplanen er det handlingsrom; lærerne har frihet til å bestemme hvordan undervisningen skal gjennomføres. Det at lærerne har god endringskompetanse er viktig for utfallet av implementeringsprosessen.

Svarene til informantene viser at det på noen områder er stor koherens mellom hva de forskjellige lærerne tenker angående endringer i norskfaget. Det er særlig stor likhet mellom Siri, Sofie, Selma og Ida når de snakker om skrivestrategier. Dette kan indikere at disse skrivestrategiene som de benytter, er strategier som fungerer i klasserommet og at elevene får godt utbytte av å arbeide på denne måten.

Et viktig funn i denne studien, er at til tross for god forståelse for læreplanendringene, er det en ujevn forståelse blant informantene av hva det å skrive norskfaglig relevante tekster innebærer. Det er de lærerne som var sensor ved eksamen våren 2014 som viser best forståelse av at det å skrive norskfaglig relevante tekster, handler om fokus å ha fokus på faglig relevante emner i norskfaget. Flere av sensorene peker også på at elevene må lære fagspråk og at de må ha et metaspråk for å kunne snakke om språk. Studien viser også at det er lettere for lærerne som ikke var sensorer våren 2014 å forklare hva som er norskfaglig relevant når de kan bruke en spesifikk oppgave som utgangspunkt for å forklare. Hvis jeg skal trekke slutninger ut i fra intervjuene i denne studien, kan det tenkes at det er en ulik forståelse av hva det å skrive norskfaglig relevante tekster i norskfaget innebærer, også på landsbasis. En av grunnene til at det kan være vanskelig å forstå hva norskfaglig relevant skrivning er, kan være den relativt store endringen i læreplanen med at sjanger ikke er i fokus lenger. Det kan virke som at lærere tenker at så lenge en skriver en sjanger (artikkel, reportasje osv.), er skrivningen norskfaglig relevant. Dette er en misforståelse som det er viktig å belyse, og det burde blitt enda tydeligere i styringsdokumentene hva det å skrive norskfaglig relevante tekster er. Det skal fortsatt være rom for tolkning, men det må være mindre rom for misforståelser.

Som sett, klarer informantene i større grad å frem at det å skrive norskfaglig relevant handler om å skrive innenfor temaene i norskfaget når de kan ta utgangspunkt i en eksamensoppgave fra våren 2014. Men er det konsistens i hvordan informantene tenker om endringene og hvilke endringer de fortar seg i undervisningen? Samtlige av

informantene er positive til endringene i læreplanen, noe som tyder på at de har tatt endringene til seg og er innstilt på å ta ansvar for å gjennomføre endringene i praksis. Men flere av informantene gir likevel eksempler på at de gir skriveoppdrag til elevene som ikke handler om norskfaglige relevante tema, enten ved å arbeide tverrfaglig eller gi skriveoppgaver med f. eks. naturfaglig tema. Dette viser en form for inkonsistens mellom hvordan informantene forstår endringene og hvordan de gjennomfører dem i praksis. Informantene har oppfattet og forstått hva endringene dreier seg om, men gamle vaner fortsatt henger igjen når de skal lage skriveoppgaver. Ut i fra svarene til informantene kan det virke som at de synes det er vanskelig å lage skriveoppgaver som er norskfaglig relevante. Lærerne må bygge seg opp en ny «oppgavebank» som inneholder norskfaglig relevante skriveoppdrag, fremfor å lete i gamle planer. Dette krever at lærerne samarbeider og hjelper hverandre med forståelsen av hva som er norskfaglig relevant skriving.

Analysen viser også eksempel på konsistens mellom forståelse og grep i undervisningen. Sofie, Siri og Selma snakker om at lesing og skriving er koblet tettere sammen etter revisjonen av læreplanen. Her forklarer Selma konkrete grep hun gjør i undervisningen som underbygger det hun sier om at lesing og skriving er knyttet tettere sammen enn før, og viser med det konsistens mellom forståelsen og utøvelsen av læreryrket. Sofie viser også konsistens når det gjelder norskfaglig relevant skriving. Hun snakker om at når en lager skriveoppgaver, må en ta hensyn til fagenes egenart og Sofie belyser også at det er faglærer som best kjenner sitt eget fag. Dette henger tett sammen med Sofies forståelse av hva det å skrive norskfaglig relevant innebærer.

4.4 Teori og praksis II

Autonomi handler om at lærerne har handlingsrom i yrkesutøvelsen og at de kan styre seg selv. Men autonomi handler også om viljen eller kapasiteten til å begrunne og utvikle profesjonsutøvelsen. Lærernes autonomi stiller også krav til at de må oppdatere kunnskapsbasen deres når det kommer nye endringer (jf. Mausethagen). For å bli oppfattet som profesjonell må lærerne kunne trekke inn forskningsbasert

kunnskap og styringsdokumenter relatert til profesjonen (jf. Ertsås & Irgens). Dersom en har kunnskap om resultater fra nyere skriveforskningsprosjekter, kan norsklærere bruke dette til begrunne undervisningen sin.

Bakgrunnen for å intervjuje både lærere som var sensor ved eksamen våren 2014, og lærere som ikke var sensor ved forårets eksamen, var for å se om det var forskjell i forståelsen av endringene. Analysen har vist at det foreligger forskjeller mellom sensorene og ikke-sensorene. Sensorene klarer i større grad å anvende fagord og trekke inn forskningsrelatert kunnskap. Samtidig skal det nevnes at Inge ved noen anledninger også begrunner undervisningen i forskningsresultater.

Særlig på noen av spørsmålene kan en merke at de lærerne som var sensor ved eksamen våren 2014 har et litt bredere begrepsapparat enn de lærerne som ikke var sensor det året. Den naturlige årsaken til dette kan være at de informantene som var sensorer har måttet sette seg mer inn i de konkrete endringene rundt eksamen, samt at de har vært på en sensorskolering. I tillegg hadde en av informantene som var sensor (Selma) vært med i revisjonsarbeidet med læreplanen, noe som på mange måter kunne gi henne et fortrinn ved å være «ett skritt foran» de andre informantene. Selma bruker for eksempel begrepet *scaffolding* som betyr stillas eller stillasbygging på norsk. Scaffolding-begrepet ble først introdusert i 1976 av David Wood, Jerome Bruner og Gail Ross (1976, s. 90). I norskdidaktisk sammenheng bruker en dette begrepet for å forklare hvordan man støtte opp om elevenes skriving, for eksempel ved å gi de for eksempel skriverammer og modelltekster. Selma snakker også om *Vurdering for læring* i intervjuet, og er den eneste av informantene som bruker denne benevnelsen. Hun viser at hun har teori om vurdering som hun kan artikulere, og befinner seg på et T2-nivå ut i fra Wenigers (1953) graderte teoribegrep.

Det kan være vanskelig å gi et samlet svar over hvor på «teoriskalaen» informantene befinner seg. De beveger seg frem og tilbake fra T1 til T2 gjennom intervjuene. Men lærerne bruker teori og fagord aktivt. Når Inge snakker om skrivetrekanten viser han at han legger forskningsbasert kunnskap til grunn for undervisningen. Han forklarer også at han bruker skrivetrekanten som fundament når han lager skriveoppgaver ved å passe på at skriveoppgaven skal være tilpasset formål, innhold og form. Her er Inge på et T2 nivå, mens han andre steder i intervjuet er nærmere T1.

Den tredje graden av teori (T3) er når en bruker teorien til å være kritisk til egen praksis, for å på den måten kunne gjøre praksisen mer bevisst og rasjonell. Med utgangspunkt i intervjuene, viser ikke informantene at de er kritiske til egen praksis. Det ble heller ikke spurt dirkete om dette. Likevel viser lærerne at de er villige til å lære nye ting og ydmyke ovenfor de endringene som skjer i faget. «(...) jeg lærer hele tiden og pendelen svinger hele tiden» (Ine, s. 162).

Det kan være at intervju situasjonen kan føles pressende og at det kan være vanskelig å svare akkurat på det spørsmålet spør om. Kanskje det kan føles lettere for informantene å komme med fagbegreper og innspill på egne premisser. Men igjen, så har alle informantene fått tilsendt intervjuguiden på forhånd og har hatt anledning til å forbedre seg så mye de selv har ønsket. De har visst hvilke spørsmål som ville bli spurt. Det tydeligste eksempelet på T1 i denne studien er når Ine snakker om skrivestrategier og hva norskfaglig relevant skrijving er. Hun mangler begreper og fagspråk for å få frem poengene sine. Hun klarer ikke å forklare hvordan hun bruker skrivestrategier i undervisningen, men gjennom svarene på andre spørsmål i intervjuet sier hun implisitt at de bruker skrivestrategier. Det kommer også frem at hun mangler fagspråk når hun snakker om skrijving i norskfaget. Ine sier at før skrev elevene «såanne skulske ting», men nå er det ikke bare sånn «skole-eksisteringsting» de skriver (s. 156). Klasserommet tilhører en økologi hvor det eksisterer egne spesifikke sjangrer (jf. Evensen), og dette kan føre til kunstige skriveoppdrag som elevene kan oppleve som lite meningsfylte. Gjennom det Ine sier, viser hun en forståelse for at skriveoppdragene lærerne gir til elevene har betydning for de besvarelsene de får, men hun mangler begrepene for å forklare det. Dette er karakteristisk for T1-nivået. Ine viser en «skjult» teori og teorien som ikke bli eksplisitt artikulert kommer til syne gjennom handling.

Lærerne som er deltakere i denne studien fremstår som profesjonelle lærere, selv om de i ulik grad klarer å begrunne undervisningen i relatert teori og forskningsresultater. De viser forståelse for bakgrunnen for endringene som har funnet sted, selv om de på noen spørsmål har vansker med å artikulere teorien som ligger bak endringene.

4.5 Eventuelle feilkilder

Eventuelle feilkilder i denne studien kan være spørsmålenes grad av nøyaktighet. Spørsmålene er laget for å være åpne og for å unngå å lede informantene i spesifikke retninger. En ulempe med dette kan være at spørsmålene kan være uklare. På spørsmål 6.1 «I hvilken grad legger du til rette for at elevene dine benytte skrivestrategier i fagtekstskrivningen?» var det to av informantene som hadde vansker med å formulere et svar. Spørsmålet kunne vært mer konkret utformet. For eksempel kunne spørsmålet vært: «Hvilke skrivestrategier lærer du til elevene dine?». Det som ville vært ulempen med å stille dette spørsmålet, er at en automatisk antyder at lærerne faktisk lærer skrivestrategier til elevene. Det er ikke en selvfølge og spørsmålet ville da blitt ledende. Min vurdering er at hvis en hadde formulert spørsmålet på denne måten ville det tilført studien en større feilkilde enn slik det opprinnelige spørsmålet er formulert.

Et annet perspektiv hva angår intervjuguiden er at mange av spørsmålene kunne ha en tendens til å berøre hverandre. For eksempel innledningsvis når informantene ble spurt om hvordan de tenkte endringene i læreplanen hadde påvirket norskfaget (4.1), svarte noen av lærerne mer konkret hvilke endringer de har gjort i undervisningen. Dette er jo en tematikk som en kommer nærmere inn på i seksjonen *tilrettelegging for fagtekstskrivning*. Dette vil ikke være å regne som en feilkilde, men et moment som kan ha skapt en situasjon der informantene må ha gjentatt seg selv. Det positive ved dette kan være at informantene fikk anledning til å svare enda en gang og kanskje gå enda mer inn i dybden på temaet.

5. Avslutning

Denne studien har tatt sikte på å se på endringer som har blitt gjort i læreplanen i norskfaget innenfor fagtekstskrivning og hvordan det har påvirket oppgaveformuleringene i skriftlig eksamen i norskfaget. For å belyse dette fra et lærerperspektiv, har jeg intervjuet seks norsklærere på ungdomstrinnet; tre lærere som var sensorer ved norskeksamen våren 2014 og tre lærere som ikke var sensorer ved eksamen i norsk våren 2014. Når det kommer en revidert læreplan, må lærerne oppdatere kunnskapsbasen sin og justere egen praksis. Formålet med studien var å finne ut av hvordan lærere på ungdomstrinnet opplever endringene og hvordan de handler når det kommer nye forventinger til arbeidet deres.

Problemstillingen for denne oppgaven er; *Hvordan forholder norsklærere seg til endringene i læreplanen i norskfaget?* Med denne problemstillingen som utgangspunkt, ble det utformet to forskningsspørsmål. «Hvordan forstår norsklærere på ungdomstrinnet det å skrive norskfaglig relevante tekster?» og «Hvordan legger norsklærere på ungdomstrinnet til rette for norskfaglig relevant skriving?». Gjennom å analysere intervjuene med lærerne som har deltatt i denne studien, har jeg kommet nærmere et svar på det jeg i utgangspunktet ville finne ut av.

Et samlet inntrykk av intervjuene, er at lærerne er oppdaterte på endringer i læreplanen. De har god kjennskap til, og kunnskap om, hva de må gjøre i norskundervisningen for å legge til rette for norskfaglig relevant skriving. Flere av informantene mener at en god skriveleerer er en stillasbygger som hjelper elevene med å finne gode modelltekster, viser strukturer i fagtekster som fungerer og viser at elevene kan lære seg å skrive etter en struktur. Ofte kan det være vanskelig å starte med en fagtekst. Læreren må vise elevene ulike strategier og metoder for å gi oppgaven en god start. En innledning som gir en god åpning til oppgaven er viktig for sluttresultatet. I tillegg peker flere av informantene på lærerens rolle som veileder; Læreren må være en god veileder i elevenes skriving og hjelpe elevene med å utvikle skriveferdighetene deres. Her belyser flere av informantene viktigheten av at elevenes tekster blir vurdert underveis i skriveprosessen og at elevene får tilbakemeldinger på hva som er bra og hva som kan bli bedre (jf. kriteriene i VFL). Mange av

informantene er også opptatt av at læreren må vise seg som en fagperson og invitere elevene til å skrive norskfaglig orienterte oppgaver. Læreren må lage oppgaver som stimulerer til faglig relevant skriving.

Gjennom analysen av intervjuene med de seks lærerne kan jeg svare på de to hypotesene jeg satte opp i forkant av studien.

Hypotese 1: Revisjonen av læreplanen høsten 2014 kom brått på lærerne.

Da informantene ble intervjuet ble de spurt om hvilke erfaringer de gjorde seg ved eksamen våren 2014, enten de var sensorer, hadde en tiendeklasse oppe til eksamen selv eller bare fikk inntrykk av eksamen gjennom arbeidsrom og andre lærere, uttrykte flere at de synes det var en god eksamen, men at den kom alt for brått på både lærere og elever. Disse tilbakemeldingene var så å si gjennomgående hos alle informantene. «(...) når det gjelder den konkrete som var nå i vår, så synes jeg for elevene sin del at det kom veldig brått på» (Siri, s. 112). Ine fortalte også at det var kort til på å knekke koden på at sak og skjønn var borte, og at det nå var skrivehandlingene som var i fokus.

Som Siri nevnte i intervjuet er utgangspunktet for god opplæring at elevene skal vite hva målet er og at de skal vite hva de ble målt på. Siden endringene kom fort på både elever og lærere, opplever jeg at lærerne har medfølelse for frustrasjonen elevene opplevde på eksamen våren 2014. «Endringene kom så pass sent at jeg følte at de neste bare ble dyttet litt ut over bassengkanten og «prøv å svøm». Og det kjente jeg litt på når jeg sensurerte» (Siri, s. 112). Ine forteller at de var sjokkerte når de fikk eksempeloppgavene til eksamen. «Vi var litt sjokkerte etter jul når vi oppdaget det. Vi følte at det kullet ikke hadde fått øvd skikkelig på det» (Ine, s. 153). Ine skildrer at de var bekymret for om elevene ville bli klar til eksamenen våren 2014. Selma tenker også at endringene kom brått på, men tar også litt ansvar i forhold til det. «(...) men den henger sammen med undervisningen som er gitt i forkant, og når den ikke er gitt opp mot den nye eksamensformen, så henger det sammen» (Selma, s. 138).

Gjennom intervjuene bekrefter informantene at endringene kom brått på, ikke bare for dem, men også for elevene. Lærerne viser at de kjenner på ansvaret for at elevene skal

prestere godt. Siri og Selma bruker metaforer for å forklare. «Let og vinn» (Selma, s.138) og «Prøv å svøm» (Siri, s. 112). Disse metaforene viser at de følte seg hjelpeløse ovenfor elevene som slet på eksamen. Avgangsprøvene betyr mye for elevene, og dermed betyr det også mye for lærerne at de forbereder elevene på best mulig måte.

Hypotese 2: Lærerne bruker fortsatt ordet «sjanger»

Endring fra sjanger til tekstens formål og skrivehandlinger krever mye av lærerne. For å bruke Sofie sine ord: «Sjanger sitter nede i margin deres». Denne endringen ser jeg på som en relativt stor endring i norskfaget, og det krever at lærerne har forskningsbasert kunnskap slik at de forstår hvorfor endringen var nødvendig. En slik kunnskap og forståelse er igjen nødvendig for at lærerne skal være positivt innstilt til revisjonen, for at de skal vise villighet til å endre praksis og for at de skal ta konkrete grep i undervisningen.

Hypotesen om at lærerne fortsatt bruker sjangerbegrepet stemmer til en viss grad, men varierer litt avhengig av de ulike informantene. Lærerne var ikke så sjangerfokuserte som det ble tatt utgangspunkt i forkant av denne studien, selv om enkelte av informantene var mer knyttet til sjangerbegreper enn andre og snakker nesten konsekvent om sjangre fremfor skrivehandlinger og teksttyper.

Ordet «sjanger» ble ofte brukt av informantene i intervjuene for å forklare endringer i norskfaget. To av informantene, Inge og Sofie, var tydelige på at sjangerbegrepet var blitt noe slitt og kalte det gamle sjangerfokuset for «rigid». «Og i avisene følger de ikke oppsett og sjangre sånn som de gjorde før, for at nå er layout og tekst og bilde og sammensetning veldig nytt. Så jeg tror det med rene sjangertrekk og at vi er så rigide på det, vil forsvinne» (Inge, s. 169). Inge tenker her at sjangerfokuset ikke bare vil forsvinne fra skolen, men også fra samfunnet generelt. «I forhold til sjanger, har vi nesten vært litt rigid» (Sofie, s. 129). Det Inge og Sofie beskriver er en sjangerformalisme som har vært styrende i norskfaget.

Selv om en nå snakker om teksttyper i norskfaget, ser jeg at det ikke er naturlig å legge helt bort sjangerbegrepet heller. Jeg synes Siri sier det veldig bra i intervjuet når

hun sier: «Sjangrene er jo stillaset i opplæringen, men det har ikke noe mål i seg selv» (s. 116). En kan ikke lenger være avhengig av sjangerbegrepet alene for å beskrive hva skriving i norskfaget er; tekstene må jo også ha en form og det må være et norskfaglig relevant innhold.

For å lede til en avslutning på denne oppgaven, vil jeg nå besvare problemstillingen. *Hvordan forholder norsklærere seg til endringene i læreplanen i norskfaget?* Lærerne forholder seg gjennomgående positivt til endringene i norskfaget som var følge av læreplanrevisjonen som ble gjeldene fra høsten 2014. Alle informantene som har blitt intervjuet har også uttrykt vilje til å endre praksisen sin slik at undervisningen blir i tråd med revisjonen. Måten de begrunner sin optimisme for læreplanen vitner om en god og solid forståelse hos de fleste informantene.

Studien har vist at lærerne forholder seg til endringene på mange plan. Lærerne har god oversikt over hvilke endringer som har blitt gjort i revisjonen av læreplanen som kom høsten 2013. Ved flere anledninger bruker informantene formuleringer og begrep som er relevante for norskfaget som *skrivning som grunnleggende ferdighet, grunnleggende ferdigheter i alle fag, eksempeltekst/modelltekst, skrivestrategier, skriveopplæring, skrivehandlinger, formål med skrivingen, vurdering for læring*. I tillegg forklarer lærerne om konkrete tiltak de har gjort og skal gjøre mer av i norskundervisningen. De viser gjennom dette at de tilpasser seg til endringene og at det er viktig for dem at undervisningen skal være i tråd med kompetansemålene i læreplanen. Informantene har grunnleggende positive holdninger til endringene som har blitt gjort i læreplanen. En implementeringsprosess krever at de skal gjennomføre endringene er villige til å endre planer, metoder, strategier og undervisningsopplegg. Noen av informantene sier at de blir dyttet i ryggen av skoleledelsen, mens andre informanter tenker at det er lærernes eget ansvar å hele tiden være oppdatert på de nyeste endringene. De har en drivkraft til å faktisk gjennomføre de endringene som må til i utarbeidingen med planer og utførelse av undervisning. Dette viser at lærerne tar ansvar for den autonomien, eller det handlingsrommet, de er gitt.

Videre forskning:

Hva skjer med lærerprofesjonen i møtet med nye styringsformer? Dette spørsmålet stiller Sølvi Mausestagen (2015) innledningsvis i boken som er et resultat av

doktorgradsarbeidet hennes. Hun skriver at skoleforskere i stor grad har sett på implementering av Kunnskapsløftet og hvordan skoleeiere og rektorer forholder seg til endringer i læreplanen og nye styringsformer. Mausethagen argumenterer for at det er behov for mer forskning på hvordan *lærerne opplever endringene*, samt *tolkninger av lærerprofesjonens oppfatninger og handlinger* når det kommer nye forventninger til arbeidet deres. Det er nettopp dette perspektivet denne studien har hatt som formål å gi et bredere innblikk i.

Videre genererer dette fagområdet flere mulige forskningsperspektiv. Det å gå å inn på en skole eller i en klasse og undersøke hva som foregår vil være en annen tilnæringsmåte. En kan se på hvilke skrivestrategier elevene bruker, hvordan de arbeider med skriveprosessen, hvordan de arbeider med modelltekster og hvilke modelltekster de velger. En kan se nærmere på elevenes perspektiv; hva får elevene til og hvilke strategier synes elevene fungerer best som støtte for fagtekstskrivning? Gjennom denne tilnærmingen kan en komme nærmere hva som er norskfaglig relevant skrivning i norskfaget.

Referanseliste

- Austin, J. L. (1975). *How to do Things with Words* (2. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language* (2. utg.). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (red.), *Det nye norskfaget* (1. utg., s. 161-187). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Berge, K. L. & Hertzberg, F. (2005). Norskeksamen som tekst. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (red.), *Ungdommers skrivekompetanse, bind II. Norskeksamen som tekst* (1. utg., s. 7-11). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjerke, C. (2013). Orientering om forslag til justert læreplan i norsk. *Norsklæreren, nr 1 2013*, s. 13-18.
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Verlag von Gustav Fischer.
- Creswell, J., W. (2013) *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*. (3. utg.). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. (2. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Ertsås, T. I. & Irgens, E. J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M. B. Postholm (red.), *Lærerenes læring – og ledelse av profesjonsutvikling* (1. utg., s. 195-216). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Evensen, L. S. (2005). Norsksensuren som kvalitetsvurdering. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (red.), *Ungdommers skrivekompetanse, bind I. Norsksensuren som kvalitetsvurdering* (1. utg., s. 11-15). Oslo: Universitetsforlaget.
- Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I J. Smidt, Folkvord & A. J. Aasen (red.), *Rammer for skrivning: om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (s.13-31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Graham, S & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of*

- adolescents in middle and high school – A report to Carnegie Corporation of New York.* Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I E. Elstad & A. Turmo (red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet : Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonerer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar.* (Doktoravhandling, UiS). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Jakobsen, S. E. (udatert.) Lærere kan bli bedre skrivepedagoger. Hentet 17.4.15 fra http://www.forskningsradet.no/prognnett-finnut/Nyheter/Lrere_kan_bli_bedre_skrivepedagoger/1254002028205?lang=no
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. 2013. Kva er fagtekstskrivning i norskfaget? *Norsklæreren, nr. 4 2013, s. 31-36.*
- Kvale, S. & Brinkmann S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvithyld, T. & Kringstad, T. (2013). Modelling af fagtekster – eksplicit skriveundervisning skaber skrivelyst og mestring. I S. Madsbjerg & K. Friis (red.), *Skrivelyst i fagene* (s. 195-212). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Larsen, T. M B., Lamer, K., Mørch, W. T., Olweus, D. & Helland, S. (udatert). *Prinsipper og strategier for implementering.* Hentet 24.9.14 fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/forebyggende_innsatser/5/Forebyggende_innsatser_implementering.pdf?epslanguage=no
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld. St. 22 (2010-2011). 2011. *Mestring – Motivasjon – Muligheter.* Hentet 7.5.15 fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?docId=STM201020110022000DDDEPIS&ch=1&q=>
- Metliaas, I. & Kvithyld, T. (2013). Skrivning i revidert læreplan i norsk. *Norsklæreren, nr. 1 2013, s. 22-26.*
- Møller, J., Ottesen, E. & Hertzberg, F. (2010). Møtet mellom skolens

- profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet som styringsreform. *Acta Didactica Norge Vol. 4 Nr. 1 Art. 15.*
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Normprosjektet. Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning. (udatert). Hentet 17.4.15 fra <http://norm.skripesenteret.no/om-normprosjektet/>
- Når gjelder meldeplikten? (udatert). Hentet 15.9.14 fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeskjema>
- Postholm, M., B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Sensorskolering norsk 2014. (2014). Hentet 3.3.2015 fra http://fylkesmannen.no/Documents/Dokument%20FMVE/Barnehage%20og%20opplæring/Skole/Sensorskolering_2014_Udir.pdf?epslanguage=nb
- Shanahan, T & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content Area Reading. *Harvard Educational Review, Vol. 78, No. 1*, s. 40-59.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2012). What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter? *Top Lang Disorders, Vol. 32, No. 1*, s. 7-18.
- Skrivesenteret. (Udatert). *Kva er nytt i dei reviderte læreplanane?* Hentet 8.9.14 fra <http://www.skripesenteret.no/ressurser/hva-er-nytt-i-de-reviderte-laereplanene/>
- Skrivesenteret. (2013a). *Skrivehjulet.* Hentet 13.11.14 fra <http://www.skripesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>
- Skrivesenteret. (2013b). *Arbeid med skrivestrategier gir økt skrivekompetanse.* Hentet 12.11.14 fra <http://www.skripesenteret.no/ressurser/arbeid-med-skrivestrategier-gir-kt-skrivekompetanse/>
- Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse – fra beskrivelser til utvikling. I J. Smidt (red.), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill.* (s. 11-38). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). Del 1. Metoder: 1 Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (1. utg., s. 29-55). København: Hans Reitzels Forlag.
- Tønnesson, J. 2008. *Hva er sakprosa?* Oslo: Universitetsforlaget.

- Utdanningsdirektoratet. (udatert (a)). *God skriveopplæring - for lærere på ungdomstrinnet*. Hentet 26.11.14 fra <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skriving/Skriving-som-grunnleggende-ferdighet/God-skriveopplaring---for-larere-pa-ungdomstrinnet/Hva-sier-forskningen/>
- Utdanningsdirektoratet. (udatert (b)). *Skrivestrategier*. Hentet 22.10.14 fra <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skriving/Ressurser-til-arbeidet-med-skriving/Skrivestrategier/?depth=0>
- Utdanningsdirektoratet. (udatert (c)). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med skrivning på ungdomstrinnet*. Hentet 7.5.15 fra http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_skriving_vedlegg_4.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2006 [2013]). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)* Hentet 7.5.15 fra <http://www.udir.no/kl06/nor1-05/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i norskfaget - Kompetansemål*. Hentet 9.5.15 fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Kompetansemal/?arst=98844765&kmsn=-1654775316>
- Utdanningsdirektoratet. (2014a). *Vurdering for læring – Fire prinsipper for god underveisvurdering*. Hentet 12.3.15 fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/Viktige-prinsipper-for-vudering/fire-prinsipper/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014b). *Eksamensveiledning – om vurdering av eksamenssvar*.
- Vagle, W. (2005). Studie 1: Materiale og utvalg i KAL-prosjektet. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Valge (red.), *Ungdommers skrivekompetanse, bind I. Norsksensuren som kvalitetsvurdering* (1. utg., s. 15-31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vagle, W. & Evensen, L. S. (2005). Studie 1: Materiale og utvalg i KAL-prosjektet. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Valge (red.), *Ungdommers skrivekompetanse, bind I. Norsksensuren som kvalitetsvurdering* (1. utg., s. 162-201). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge: MIT press.
- Weniger, E. (1953). *Theorie und Praxis in der Erziehung*. I E. Weniger, *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis* (s.7-22). Weinheim: Beltz.

- Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte: Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.

Figur- og tabelliste

Figur 1: Skrivetrekanten (Smidt, 2010)	19
Figur 2: Framheving av funksjonelle sider ved skriving (Skrivesenteret, 2013a).....	20
Figur 3: Framheving av semiotiske medieringsressursar (Skrivesenteret, 2013a)	21
Figur 4: Pyramide (Shanahan & Shanahan, 2008).....	28
Tabell 1: Struktur i analyse	51
Tabell 2: Presentasjon av informantene i studien	52
Tabell 3: Oppsummering av intervju med sensorene	54
Tabell 4: Oppsummering av intervju med lærerne som ikke var sensor	56

Vedlegg

Vedlegg 1

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt Til deg som er lærer i norskfaget eller har vært sensor ved norskeksamen i 2014

Fagtekstskrivning i norskfaget på ungdomstrinnet

Bakgrunn og formål

I 2013 ble læreplanen i norskfaget revidert. Både gjennom beskrivelsen av skriving som grunnleggende ferdighet i faget og gjennom reviderte kompetansemål, er det nå tydelig formulert at elevene skal skrive tekster som er relevante for norskfaget. Læreplanrevisjonen har også ført til ny eksamensordning i norskfaget. Eksamen er nå en prøve i tekstkompetanse, der lesing, skriving og fagkompetanse er koblet tettere sammen enn før. Det vil ikke lenger være en sakpreget og en skjønnlitterær skriveoppgave. Sjangerbegrepet er nedtonet i læreplanen og derfor blir ikke elevene bedt om å uttrykke seg i bestemte sjangre, men blir i stedet bedt om å skrive ulike teksttyper både på bokmål og nynorsk.

Denne studien, som er en del av et mastergradsarbeid ved Universitetet i Stavanger, har som formål å finne ut mer om fagtekstens rolle i norskfaget og hvordan fagtekstens rolle har endret seg etter revisjonen av læreplanen i 2013. Gjennom intervju med lærere i ungdomsskolen, ønsker jeg å finne ut av hvilke endringer norsklærere tenker at det må gjøres i undervisningen i norskfaget og hvordan de vil legge til rette for fagtekstskrivning.

Jeg ønsker å komme i kontakt med 3 norsklærere som var sensor i skriftlig norskeksamen våren 2014 og 3 lærere som ikke var sensor ved skriftlig eksamen i norsk 2014. Bakgrunnen for dette utvalget er for å høre lærernes oppfatninger i forhold til endringene som har blitt gjort i læreplanen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen vil bestå av dybdeintervju av 6-8 lærere. Varigheten på intervjuene vil være cirka 60 minutter. Det vil ikke bli samlet inn opplysninger om intervjuobjektet fra andre kilder. Spørsmålene vil omhandle hvordan det undervises i fagtekstskrivning i norskfaget, hvordan lærerne oppfatter fagtekstskrivningens rolle i norskfaget og hvilke endringer lærerne tenker de må gjøre i undervisningen med tanke på endringene i læreplanen i norskfaget. Lærerne vil bli tilsendt intervjuguiden i forkant av intervjuene.

Dataene vil registreres ved hjelp av en båndopptager.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Student og veileder vil være de eneste som har tilgang på intervjuene. Alt av datamateriale og personopplysninger vil bli anonymisert og deltakerne vil ikke kunne bli gjenkjent i eventuell publikasjon. Personopplysninger og opptak vil lagres på en personlig passordbeskyttet datamaskin.

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen juli 2015. Alt av datamateriale og lydopptak vil bli slettet fra datamaskinen når prosjektet er avsluttet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med student Vilde Herigstad (98813990) eller veileder for prosjektet, Toril Frafjord Hoem (51833252).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.


Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Meldeskjema til NSD (5 sider)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES		
MELDESKJEMA Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).		
1. Prosjekttittel		
Titel	Fagtekstskrivning i norskfaget på ungdomsskolen	
2. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	Universitetet i Stavanger	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, vennligst ta kontakt med personvernombudet.
Avdeling/Fakultet	Det humanistiske fakultet	
Institutt	Institutt for kultur- og språkvitenskap	
3. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Fornavn	Toril	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.
Etternavn	Frafjord Hoem	
Akademisk grad	Høyere grad	Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig. Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.
Stilling	Universitetslektor	
Arbeidssted	Lesesenteret v/ UiS	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Adresse (arb.sted)	Professor Olav Hanssens vei 10	
Postnr/sted (arb.sted)	4021 Stavanger	
Telefon/mobil (arb.sted)	51833252 / 99231540	
E-post	toril.f.hoem@uis.no	
4. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Fornavn	Vilde	
Etternavn	Herigstad	
Akademisk grad	Høyere grad	
Privatadresse	Monsamyrveien 1	
Postnr/sted (privatadresse)	4324 Sandnes	
Telefon/mobil	98813990 /	
E-post	vilde.herigstad@hotmail.com	
5. Formålet med prosjektet		
Formål	<p>Denne studien har som formål å finne ut mer om fagtekstens rolle i norskfaget og hvordan fagtekstens rolle har endret seg etter revisjonen i 2013. Gjennom intervju med lærere i ungdomsskolen, ønsker jeg å finne ut av hvilke endringer norsklærere tenker at de må gjøre i norskfaget og hvordan de legger til rette for fagtekstskrivning.</p> <p>Problemstillingen for prosjektet er: "Hvordan forholder norsklærere seg til endringene i læreplanen i norskfaget?"</p> <p>Jeg har også utformet to forskningsspørsmål. F1: Hvordan forstår norsklærere på ungdomstrinnet det å skrive norskfaglig relevante tekster? F2: Hvordan legger norsklærere på ungdomstrinnet til rette for norskfaglig relevant skrivning?</p>	<p>Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.</p> <p>Maks 750 tegn.</p>
6. Prosjektomfang		

Velg omfang	<ul style="list-style-type: none"> • Enkel institusjon ○ Nasjonalt samarbeidsprosjekt ○ Internasjonalt samarbeidsprosjekt 	Med samarbeidsprosjekt menes prosjekt som gjennomføres av flere institusjoner samtidig, som har samme formål og hvor personopplysninger utveksles.
Oppgi øvrige institusjoner		
Oppgi hvordan samarbeidet foregår		
7. Utvalgsbeskrivelse		
Utvalget	Jeg ønsker å intervju 3-4 norsklærere som var sensor ved skriftlig eksamen i norsk våren 2014 og 3-4 norsklærere som ikke var sensor ved skriftlig norskeksamen våren 2014, men som har tiende klasse i norsk skoleåret 14-15.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om. F.eks. et representativt utvalg av befolkningen, skoleelever med lese- og skrivevansker, pasienter, innsatte.
Rekruttering og trekking	Utvalget har kommet i stand gjennom dirkte forespørsler til lærere på ungdomsskoler i regionen.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø, eget nettverk.
Førstegangskontakt	Tatt kontakt med lærere på ungdomsstrinnet der jeg presenterer prosjektet og spør om han/hun ønsker å stille til intervju.	Beskriv hvordan førstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den. Les mer om dette på våre temasider.
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	
Antall personer som inngår i utvalget	6-8	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja ○ Nei ●	Begrunn hvorfor det er nødvendig å inkludere myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse.
Hvis ja, begrunn		Les mer om Pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse
8. Metode for innsamling av personopplysninger		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata <input type="checkbox"/> Registerdata <input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).
Annen innsamlingsmetode, oppgi hvilken		
Kommentar		
9. Datamaterialets innhold		
Redegjør for hvilke opplysninger som samles inn	Opplysninger om hvordan intervjuobjektene underviser i fagtekstskrivning i norskfaget og hvilke endringer de har foretatt/ønsker å foreta i undervisningen med tanke på endringer som har blitt gjort i norskfaget. Det vil ikke bli samlet inn sensitive opplysninger om tredjepersoner, kun intervjuobjektets holdninger og meninger.	Spørreskjema, intervju-/temaguide, observasjonsbeskrivelse m.m. sendes inn sammen med meldeskjemaet. NB! Vedleggene lastes opp til sist i meldeskjema, se punkt 16 Vedlegg.
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja ○ Nei ●	Dersom det krysses av for ja her, se nærmere under punkt 11 Informasjonssikkerhet.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Navn, fødselsdato, adresse, e-postadresse og/eller telefonnummer	Les mer om hva personopplysninger er


Spesifiser hvilke		NB! Selv om opplysningene er anonymiserte i oppgave/rapport, må det krysses av dersom direkte
Samles det inn indirekte personidentifiserende opplysninger?	Ja ● Nei ○	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke?	Det vil bli samlet inn opplysninger om navn, alder og arbeidsplass. Disse opplysningene vil bli anonymisert i selve oppgaven.	Kryss også av dersom ip-adresse registreres.
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja ○ Nei ●	
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Samles det inn opplysninger om tredjeperson?	Ja ○ Nei ●	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.
Hvis ja, hvem er tredjeperson og hvilke opplysninger registreres?		
Hvordan informeres tredjeperson om behandlingen?	<input type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	
Informeres ikke, begrunn		
10. Informasjon og samtykke		
Oppgi hvordan utvalget informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	Vennligst send inn informasjonsskrivet eller mal for muntlig informasjon sammen med meldeskjema.
Begrunn		NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 16 Vedlegg. Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes. Last ned vår veiledende mal til informasjonsskriv
Oppgi hvordan samtykke fra utvalget innhentes	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Innhentes ikke	Dersom det innhentes skriftlig samtykke anbefales det at samtykkeerklæringen utformes som en svarslipp eller på eget ark. Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.
Innhentes ikke, begrunn		
11. Informasjonssikkerhet		
Direkte personidentifiserende opplysninger erstattes med et referansenummer som viser til en atskilt navneliste (koblingsnøkkel)	Ja ○ Nei ●	Har du krysset av for ja under punkt 9 Datamaterialets innhold må det merkes av for hvordan direkte personidentifiserende opplysninger registreres.
Hvordan oppbevares navnelisten/koblingsnøkkel og hvem har tilgang til den?		NB! Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet.
Direkte personidentifiserende opplysninger oppbevares sammen med det øvrige materialet	Ja ○ Nei ●	

Hvorfor oppbevares direkte personidentifiserende opplysninger sammen med det øvrige datamaterialet?		
Oppbevares direkte personidentifiserbare opplysninger på andre måter?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Spesifiser		
Hvordan registreres og oppbevares datamaterialet?	<input type="checkbox"/> Fysisk isolert datamaskin tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Fysisk isolert privat datamaskin <input checked="" type="checkbox"/> Privat datamaskin tilknyttet Internett <input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi <input checked="" type="checkbox"/> Lydopptak <input checked="" type="checkbox"/> Notater/papir <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger. Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.
Annen registreringsmetode beskriv		
Behandles lyd-/videoopptak og/eller fotografi ved hjelp av datamaskinbasert utstyr?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Kryss av for ja dersom opptak eller foto behandles som lyd-/bildefil. Les mer om behandling av lyd og bilde.
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Lagret på en passordbeskyttet og privat datamaskin	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrift og opptak?
Dersom det benyttes mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon), oppgi hvilke	Bærbar datamaskin som er passordsbeskyttet.	NBI Mobile lagringsenheter bør ha mulighet for kryptering.
Vil medarbeidere ha tilgang til datamaterialet på lik linje med daglig ansvarlig/student?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	
Hvis ja, hvem?	Eventuelt veileder	
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. ved bruk av elektronisk spørreskjema, overføring av data til samarbeidspartner/databehandler mm.
Hvis ja, hvilke?		
Vil personopplysninger bli utlevert til andre enn prosjektgruppen?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, til hvem?		
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, Synovate MMI, Norfakta eller transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraktsreguleres Les mer om databehandleravtaler her
Hvis ja, hvilken?		
12. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om

Kommentar		dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement. Dispensasjon fra taushetsplikten for helseopplysninger skal for alle typer forskning søkes Regional komité for medisinsk og helsefaglig
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. søke registerer om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole, etc.
Hvis ja, hvilke?		
13. Prosjektperiode		
Prosjektperiode	Prosjektstart:20.08.2014 Prosjektstutt:01.07.2015	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når førstegangskontakten med utvalget opprettes og/eller datainnsamlingen starter. Prosjektstutt Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet. Prosjektet anses vanligvis som avsluttet når de oppgitte analyser er ferdigstilt og resultatene publisert, eller oppgave/avhandling er innlevert og sensurert.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektstutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	Med anonymisering menes at datamaterialet bearbejdes slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner.NBI Merk at dette omfatter både oppgave/publikasjon og rådata. Les mer om anonymisering
Hvordan skal datamaterialet anonymiseres?	Intervjuobjektene vil bli gitt fiktive navn i masteroppgaven	Hovedregelen for videre oppbevaring av data med personidentifikasjon er samtykke fra den registrerte.
Hvorfor skal datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon?		Årsaker til oppbevaring kan være planlagte oppfølgingsstudier, undervisningsformål eller annet.
Hvor skal datamaterialet oppbevares, og hvor lenge?		Datamaterialet kan oppbevares ved egen institusjon, offentlig arkiv eller annet. Les om arkivering hos NSD
14. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?	Prosjektet skal ikke finansieres.	
15. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		
16. Vedlegg		
Antall vedlegg	2	

Vedlegg 3

Godkjennelse av forskningsprosjekt fra NSD (2 sider)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES		 Harald Hårfagres gate 29 N-5007 Bergen Norway Tel: +47 55 58 21 12 Fax: +47 55 58 96 50 nsd@nsd.uib.no www.nsd.uib.no Org nr: 985 321 884
Toril Frafjord Hoem Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning Universitetet i Stavanger 4036 STAVANGER Vår dato: 11.12.2014 Vår ref: 40657 / 3 / AGL Deres dato: Deres ref:		
TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER		
Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.11.2014. Meldingen gjelder prosjektet:		
<i>40657</i>	<i>Fagtekstskrivning i norskfaget på ungdomsskolen</i>	
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>	
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Toril Frafjord Hoem</i>	
<i>Student</i>	<i>Vilde Herigstad</i>	
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.		
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.		
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html . Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.		
Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, http://pvo.nsd.no/prosjekt .		
Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.		
Vennlig hilsen		
Katrine Utaaker Segadal		Audun Løvlie
Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07		
Vedlegg: Prosjektvurdering		
Kopi: Vilde Herigstad vilde.herigstad@hotmail.com		
<i>Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.</i>		
<small>Avdelingskontorer / District Offices: OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Fristboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uia.no TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kjerne.svarv@svt.ntnu.no TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no</small>		

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 40657

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.07.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

Vedlegg 4

Intervjuguide

Navn:

Alder:

1. Bakgrunn

1.1 Hvilken faglig bakgrunn/utdanning har du?

1.2 Hvor lang erfaring har du som norsklærer?

1.3 Hvilke(t) trinn underviser du i norsk dette skoleåret?

2. Erfaring med ny eksamensordning

2.1 Var du sensor ved skriftlig eksamen i norsk våren 2014?

2.1a Hvis ja, hvilke erfaringer gjorde du deg rundt den nye eksamensformen?

2.2 Hadde du elever oppe til eksamen i norsk våren 2014?

2.2a Hvis ja, hvilke erfaringer gjorde du deg rundt den nye eksamensformen?

2.2b Hvordan forberedte du elevene dine til den nye eksamen?

2.2c Hva erfarte du at elevene selv syntes om den nye eksamensformen? Var det noe som var spesielt utfordrende for dem?

3. «Norskfaglig relevante tekster»

3.1 I beskrivelsen av skrivning som grunnleggende ferdighet i norskfaget, står det at elevene skal «kunne skrive teksttyper som er relevante for faget». Hvordan forstår du denne formuleringen?

3.2 I eksamenssettet fra norsk skriftlig eksamen i sidemål våren 2014, ble følgende oppgave gitt:

Oppgave B1

Teksten *Ja til nynorsk* i førebuingmaterialet handlar om sidemålsopplæringa i skolen.

Kunnskapsministeren er på besøk på skolen din for å høyre kva elevane meiner om sidemålsopplæringa. Du har fått i oppgåve å vere representant for elevrådet.

Gjer greie for og argumenter for elevrådet sitt syn på sidemålsopplæringa i skolen i dag. I teksten din skal du bruke erfaringar frå eigen skolekvardag, og i argumentasjonen skal du vise at du har kunnskap om kvifor nynorsk og bokmål er sidestilte skriftspråk i Noreg.

Lag ei overskrift som passar til argumentasjonen din.

På hvilken måte tenker du at denne oppgaven er norskfaglig relevant?

4. Endringer i læreplanen

4.1 Hvordan synes du endringene i læreplanen påvirker norskfaget?

4.2 Mener du at disse endringene er med å påvirke norskfaget på en positiv eller negativ måte? Hvordan og hvorfor?

4.3 Hvordan opplever du dine kollegaers holdninger til endringene?

5. Tilrettelegging for fagtekstskrivning

5.1 Hvilke tanker har du om grep som må gjøres i norskundervisningen, slik at elevene skal bli kompetente skrivere og kan skrive tekster som er i tråd med læreplanen?

5.2 I hvilken grad viser disse endringene seg allerede nå igjen i f.eks. årsplaner, i den konkrete undervisningen eller i skriveoppgavene elevene får på skrive dager?

5.3 Hvordan arbeider du med kompetansemål som det å *skrive ulike typer tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder*?

5.4 Er det et felles anliggende på skolen å implementere disse endringene eller er ansvaret overlatt til den enkelte lærer?

6. Skrivestrategier

6.1 I hvilken grad legger du til rette for at elevene dine benytter skrivestrategier i fagtekstskrivningen?

6.1a Eventuelt, hvilke skrivestrategier blir brukt?

6.1b Merker du at elevene har utbytte av denne måten å arbeide på? På hvilken måte?

7. Norsk og andre skolefag

7.1 Hvilke tanker gjør du deg om hva det innebærer å skrive i norskfaget kontra andre skolefag?

7.1a Dersom du underviser i andre fag, er skriveoppgavene som blir gitt her annerledes enn skriveoppgavene som blir gitt i norskfaget?

7.2 På hvilken måte tenker du at lese-og skrivestrategier bør tilpasses det enkelte fag?

8. Vurdering

8.1 I hvilken grad fører endringene i læreplanen til at du gjør noe med måten du vurderer tekster på?

8.1a Vektlegger du andre ting i vurderingen av elevtekster nå, enn før revisjonen?

9. Oppsummering

9.1 Hvordan vil du oppsummere din rolle som skriveleer etter revisjonen av Kunnskapsløftet?

Andre kommentarer fra informantene

Vedlegg 5

LÆRERINTERVJUENE

Dette vedlegget inneholder de seks transkriberte intervjuene.

Intervju med Siri	s. 111-124
Intervju med Sofie	s. 125-136
Intervju med Selma	s. 137-151
Intervju med Ine	s. 152-163
Intervju med Inge	s. 164-173
Intervju med Ida	s. 174-184

Intervju med Siri

Alder: 44

1. Bakgrunn

1.1 Hvilken faglig bakgrunn/utdanning har du?

Jeg er cand.polit. og har bygd på. Så jeg har hovedfag i historie og så har jeg jo PPU. Og så har jeg da grunnfag i nordisk, fransk, sammenlignende politikk og historie.

1.2 Du har jobbet som norsklærer tidligere. Hvor lenge har du jobbet som norsklærer?

Jeg begynte her i høst, jeg var norsklærer frem til sommeren og da hadde jeg vært det sammenhengende i åtte år. På ungdomsskole. (På dette spørsmålet svarte informanten mer, men dette kan ikke tas med i transkripsjonen med tanke på at informanten kan gjenkjennes.

1.3 Hvilket hadde du i fjor nå du jobbet som lærer?

Niende

2. Erfaring med ny eksamensordning

2.1 Var du sensor ved skriftlig eksamen våren 2014?

Ja

2.1a Hvilke erfaringer gjorde du deg rundt den nye eksamensformen?

Jeg har sensorerfaring med begge læreplanene og begge eksamensformene. Erfaringene mine er, hva skal jeg si, det er todelt. Fordi først, jeg er sånn

grunnleggende positiv til den nye læreplanen, den synes jeg er en klar forbedring og jeg den nye eksamensformen synes jeg og er bra. Jeg ser at de elevene får mer relevante skriveoppdrag. Det med skrivehandlinger, de må være mottakerbevisste. Det ligger veldig mye bra i de bestillingene de får og de får vise mye bredere kompetanse med både a- og b-del. Så jeg synes det er en relevant og god eksamensendring sånn i utgangspunktet, eller ja, den er bra. Og når elevene skal få jobbe litt med det over tid, så tenker jeg at det vil bli kanskje bedre resultat og kanskje mer relevant, eller at en får et mer reelt blikk på elevens kompetanse. Men når det gjelder den konkrete som var nå i vår, så synes jeg for elevene sin del at det kom veldig brått på. Utgangspunktet for god opplæring er jo at elevene skal vite hva målet er og at de skal vite hva de skal bli målt på, hvordan de skal bli målt, hva som er gode kjennetegn på kvalitet. Alt dette var egentlig litt ukjent farvann for de hadde fått veldig liten tid på å forberede seg. Endringene kom så pass sent at jeg følte at de nesten bare ble litt dyttet ut over bassengkanten og «prøv og svøm». Og det kjente jeg litt på når jeg sensurerte. Så kunne jeg se veldig mange tekster som jeg synes vitnet om at det hadde prøvd så godt de bare kunne, men jeg opplevde spesielt den ene oppgaven med Kvikk Lunsj og Ja vi elsker som veldig krevende. De prøvde virkelig så godt de kunne, men det var en avansert og vanskelig oppgave selv om du hadde trening i det. Og når du ikke hadde trening i å skrive den type tekster omtrent, fordi det har vært den type oppgave en i stor grad har jobbet med muntlig tenker jeg nok. Fordi det har vært den type diskusjonstema. Men jeg tror nok ikke det er så mange som har hatt lang trening i å sette de klasseromsdiskusjonene ned på papiret. Og det er en annen form å uttrykke det skriftlig. Så jeg hadde litt vondt av de, for jeg så at mange prøvde. Men klart, instruksen til oss sensorer var at vi ikke skulle ta hensyn til det. Vi skulle vurdere det skriftlige produktet som forelå, og det var, ja, det gjorde at mange gikk ned på karakterene. ~~Og det ser vi jo nasjonalt at det var stort sprik i året, veldig fallende, og mange skoler vil oppleve at det var stort sprik på standpunkt karakter og eksamens karakter. Så det har vært veldig mange skuffa elever som har trodd at de har jobbet godt, og så plutselig på sluttvurderingen.~~ (Siri sjekket opp i dette rett etter intervjuet var ferdig og trakk tilbake dette.) Men det er litt sånn at spillereglene for de endret seg underveis og de endret seg sent underveis. Det er sånn som at en øver til femmila i OL og et par måneder før skal du gå seks mil. Denne konkrete eksamen synes jeg var litt problematisk. Men jeg synes at den nye eksamensordningen er bra. Men jeg er litt kritisk til at det ble lagt, første gangen en

skulle ha denne nye eksamen at en måtte velge såpass avanserte oppgaver som jeg nok synes ligner i for stor grad det en gjør på videregående. Eksamen ligner jo mye mer nå på sånn som en tradisjonelt har jobbet på videregående skole, og jeg tenker ikke at det er det som nødvendigvis er målet at en skal flytte ned alt det som er det norskfaglige arbeidet i videregående. En må jo se på aldersgruppen. En begynner på 13-åringer som det kan være et enormt stort sprik på. Og så starte en men 13-åringer og skal sende de ut som 15-16åringer. Det vil være stort sprik på modenhetsnivå, og dette forutsetter et modenhetsnivå som en del vil komme til. Men det er ett eller annet med at en kan ikke tvinge noen til at «nå må du bli mer voksen i hodet ditt» enn det fysiologiske. Men b-delen synes jeg det er mye bra på. Det er mange ting en som norsklærer må ta med seg og se en må jobbe mye grundigere med.

3. «Norskfaglig relevante tekster»

3.1 Hvordan forstår du det å skrive «norskfaglig relevante tekster»?

Det var et godt spørsmål i fra deg, for jeg har jo selv tenkt som samfunnsfaglærer, så var det lettere å tenke hva som va samfunnsfaglig relevant skrivning. Jeg har jo hele tiden vært norsklærer og samfunnsfaglærer, og dermed sett på skriveopplæring som noe som jeg kunne gjør i begge fagene. Og nå når en i de skriftlige kompetansemålene i norsk skal jobbe med å skrive argumenterende tekster, var det gjerne noe jeg tok inn og gjorde med utgangspunkt i samfunnsfag og. Men når en da tenker at en skal skrive norskfaglig relevante tekster, så tror jeg nok det er noe som vi har syndet veldig mye om, for den skriveopplæringen er driver har som regel alltid tatt utgangspunkt i de skriftlige kompetansemålene. Og klart, i den forrige planen var det jo ramset opp hvilke type sjangrer elevene skulle kunne som artikler, debattinnlegg, nå husker jeg ikke alle som stod i den forrige læreplanen. Men da stod jo sjangrene, og det var de som ble definert som de norskfaglige sjangrene på et vis. Men det stemmer jo ikke, for de sjangrene er jo like mye relevante i andre fag. Men klart, det ligge jo i det å ha skrevet analyse, øve på retorikk. Men jeg har gjort det selv og jeg tror nok veldig mange av mine kollegaer har jobbet med det muntlig med klasseromsamtaler. Men vi har ikke selv reflektert over, fordi vi skriver så mye i norsken, så du har ikke reflektert over hva som er den norskfaglige skrivningen utover

den sjangeropplæringen en har drevet. Jeg har selv hele tiden jobbet med at elevene skal skrive, vi både snakker og skriver om fagstoffet. Som for eksempel når vi jobber med norrønt. At de skriver på lik linje som en skriver i andre fag, sånn fagstoff, det har vi jo gjort. Men når vi har jobbet med litteratur, noveller, så kan det være at det har skrevet litt sånne småting og småstykker, men jeg ser at jeg brukte ikke mye tid på å skrive gjennomgående gode analyser. Men vi skrev småting og snakke om det. Og det var jo fordi norskfaget er så stort, og du føler du skal igjennom veldig mange forskjellige ting. Så skriver en mye, så føler en hele veien at en driver med skriveopplæring, for det er klare bestillinger om hva skriftlighet norskfaget skal være med å utvikle. Og da har det nok blitt mye mer at skrivehandlingen har blitt mye mer rett mot, før var det sjangrene, nå er det skrivehandlingene. Det har blitt tydeligere med eksamen, at nå kommer skriftligheten til å komme inn, nå kommer en til å skrive... Men det er klart. Når jeg lagte skriveoppgaver når vi øvde på sjangrer, da var jeg alltid veldig, da så jeg på andre kompetansemål og det som var typisk var når en øvde argumenterende tekst, en sånn klassisk ting er jo bokmål/nynorsk, hovedmål/sidemåldiskusjoner, der en sier en skal putte inn fagstoff. For det jo og ligger i planen. Så klart, det å ha skriveoppgaver som både øvde på de skriftlige kompetansemålene og fagstoff, så følte jeg alltid at det var gode oppgaver da, for da følte jeg at vi fikk puttet inn mange kompetansemål i ett arbeid. Men av og til var det sjangrene som styrte, så øvde en på å skrive sjangre og skrev om ting som var lite norskfaglige relevante. Fordi det var sjangeren som var i hovedfokus. Og når du skal argumentere, så er det ikke alt du argumenterer alltid norskfaglig. Det er jo veldig ofte samfunnsfaglige ting. Og det er jo relevant. Skal du øve deg opp i argumentasjon for å ta del i samfunnet, så er det jo veldig mye samfunns spørsmål som skal. Kroppspress er en ting, ungdom og fritid, lekser. Spørsmålene en argumenterer rundt er ikke alltid norskfaglige, men det er hovedmål/sidemål er en av de klassikerne. Og den kom jo på eksamen nå. Og den kunne de jo i mye større grad.

3.2 På hvilken måte tenker du at oppgaven i eksamensheftet er norskfaglig relevant?

Jeg tenke jo at den var en klassisk norskfaglig relevant. Denne oppgaven opplevde jeg ikke så vanskelig for elevene. For det er nok typisk, alle har nok ikke gjort det skriftlig, jeg vil nok tro at en del har gjort det skriftlig før og, men alle har jo i løpet

av ungdomsskolen sikkert hatt muntlige samtaler om dette fordi en skal ha kunnskap om det. Likevel så så jeg jo mange elever som i svarene sine ikke var øvde nok i å analysere oppgavene og svare godt nok på oppgaven. For jeg mener at oppgaven sa noe om at de skulle få frem hvorfor bokmål og nynorsk var sidestilte skriftspråk. Det var det slettes ikke alle som klarte å svare på. Og det har nok med å gjør at de ikke var trent i å gjøre det skriftlig. Og at det ikke har vært trent godt nok i å analysere oppgaver. Det har nok vært litt for mye undervisning som går på, ja du skriver godt og har god struktur på teksten din, så selv om det ikke var helt svar på oppgaven så viser du skrivekompetanse. Så det har nok vært litt sånn, at vi ikke har vært flinke nok å øve elevene på å svare på det oppgavene spør om. Men jeg tenker at dette er en veldig norskfaglig relevant oppgave, og den er relevant i forhold til læreplanen og ja. Så det var lite overraskende, dette var på en måte en av oppgavene jeg hadde tippet på forhånd kunne komme. Dette synes var en god oppgave, og nå har jeg snakket med kollegaer som har hatt elever oppe. Alle uttrykte at de synes denne sidemålsdagen var mye lettere, oppgavene var bedre og lettere enn hovedmålsdagen. Men det var jo og den oppgaven som gikk på at de skulle bruke grammatiske begrep i svaret sitt. Den og var det mange som slet med. For det og er nok typisk at de ikke har skrevet. Svarene til elevene var jo noen veldig gode og klart de fleste er middels, men de fleste har hatt mer relevante svar her enn på den reklameanalysen. Men helt klart, jeg synes dette var en veldig god oppgave.

4. Endringer i læreplanen

4.1 Hvordan synes du at endringene i læreplanen påvirker norskfaget?

Det som kanskje er den største utfordringen når det kommer sånne type endringer er jo å få implementert de. Det er jo for det første å gjøre lærere oppmerksomme på at det faktisk er endringer. De rutinene er ikke alltid like gode på alle skolene. Og det samme vet jeg, jeg har noen sånne skrekkeksampler i forhold til eksamen og med skoler som knapt hadde fått med seg at det var ny eksamensordning. Så der er det jo en stor utfordring på skolenivå å være påkoblet. Sånn at jeg tipper det er ganske mange som fortsatt kjører på gammel plan. En kopierer litt årsplaner som har vært, lærebøkene er bygd opp etter den gamle planen. Men på den skolen jeg jobbet var det

grunnleggende at alle synes det var gode endringer. Ingen av oss hadde vært så veldig begeistret for den, den litt tvangstrøye, alt du skal se ting i de der begrepsparene som skulle være brillene som ble gitt som vi skulle se på. Noen av skolene hadde jo jobbet enormt mye med å legge opp undervisningen etter sånn helter og mothelter og sånn. Og valgt tekster som kunne passe til det og jeg vil tro på noen av de skolene vil det sikkert være tyngre å gå bort fra det, fordi de hadde lagt planer basert på det. Mens jeg ikke hadde lagt så stor vekt på det fordi jeg synes det var en litt sånn kunstig ting. Du var liksom innom det, men det var ikke det som var styrende, for eksempel de begrepsparene. Noen er jo kritiske med en gang fordi de følte at sjangrene forsvant og at sjangrene er gode oppskrifter for elevene sin skriving og at hvis nå kan de bare skrive vilt hva de vil, men det er jo ikke det det er snakk om. Da har en jo ikke analysert det godt nok. Så sjangrene er jo stillaset i opplæringen, men de har ikke mål i seg selv. Tenker jeg. Ja. Men det er jo fortsatt sånn at norsk oppleves som et veldig stor fag, fordi at en skal, en føler en har ansvar for så mange ulike både grunnleggende ferdigheter og fagstoff. Ja. Så det er alltid de enormt vanskelige avveiningene hvor mye tid du skal legge på det formelle, litteratur. Akkurat nå er det nok for mange litteraturformidlingen fått mindre plass enn den kanskje burde ha, fokus på leselyst og opplevelser føler mange det ikke er så mye rom for på grunn av det faglige og det skriftlige. Så, det er vanskelig å sy sammen det du synes er en veldig god årsplan for at du skal dekke ulike mål.

4.2 Mener du at endringene som har blitt gjort i faget er med på å påvirke faget på en positiv eller negativ måte?

Dette spørsmålet ble besvart i spørsmålet ovenfor.

4.3 Hvordan opplever du dine kollegaers tanker om endringene i faget?

Dette spørsmålet ble besvart under spørsmål 4.1.

5. Tilrettelegging for fagtekstskrivning

5.1 Hvilke tanker har du om grep som må gjøres i norskundervisningen slik at elevene skal bli kompetente skrivere og kan skrive tekster som er i tråd med læreplanen?

Sluttvurderingen, selv om den måler mer nå enn den gjorde før, klarer aldri endagsoppgave favne hele spekteret. Jeg tror, for å jobbe på en god måte, spesielt på det skriftlige, så tror jeg at der en klarer å integrere både lesing og skriving og ta utgangspunkt i det som grunnleggende ferdigheter og at det blir fagovergripende arbeid og med det skriftlige og at det ikke bare blir.. At elevene får relevante skriveoppdrag som de ser nytten av. Ikke bare i et eksamensperspektiv, men en generell nytte av å jobbe godt i for eksempel skriftlige samarbeid med andre fag. At en kan øve skrivehandlinger og skrive argumenterende på fagstoff der det er naturlig å skrive argumenterende. At en kan øve skrivehandlinger og skrive reflekterende inn i fag. For eksempel RLE som er reflekterende. At det er en måte å gå på for at de skal få gode og relevante skriveoppgaver. Ehm. Og da vil det være hvordan en da på skolenivå klarer å planlegge det. Det tror jeg er en måte en bør jobbe på. Tverrfaglig når det gjelder skrivehandlinger, hvis det var der skriftlige vi tenkte på nå. Og så må en jo i tillegg legge inn og jobbe skriftlig med de norskfaglige kunnskapsmålene og kompetansemålene. Det som også har vært utfordringen, er når overskriftene har vært «muntlig kommunikasjon» og «skriftlig kommunikasjon», så har det også i stor grad styrt hva en har gjort i kompetansemålene under det skriftlige og det muntlige, selv om en med utgangspunkt i de grunnleggende ferdighetene at en også skal skrive om det som er det muntlige kompetansemålene. Jeg har jo hatt, som norsklærer gjorde jeg det hele tiden at jeg hadde noen typer skriftlige oppgaver og knyttet det til det som var muntlig kommunikasjon. Men elevene uttrykte da «hvorfor skriver vi om dette, for dette er jo den muntlige karakteren». Så det har vært en utfordrende ting å formidle til de. Spesielt alle tingene som går på språk, litteratur og kultur, sant. Men de kompetansemålene som ligger under språk, litteratur og kultur må en jo i større grad og øve på skriftlig. Og det er jo en konsekvens som jeg tror det vil ta litt tid å innarbeide, og som nok og vil føle at mange lærere vil synes, at selv om målene med den nye planen var å gjøre det enda tydeligere og enda mer norskfaglig og at en skulle ta vekk ting for den gamle planen var så enormt omfattende, så tror jeg nok at med presisering på arbeidsmetodene så tror jeg nok ikke det vil føles som det er mindre

arbeid i norsk nå. Fordi at de tingene en før kunne si at en hadde hatt diskusjoner og samtaler rundt disse temaene, nå skal en også skrive.

5.2 I hvilken grad viser disse endringene seg allerede nå igjen i f.eks. årsplaner, i den konkrete undervisningen eller i skriveoppgavene elevene får på skrive dager?

Jeg vet, at på det trinnet jeg jobbet på, skjedde det endringer fordi jeg gjorde det. Jeg gikk over til å bruke begrepene, gikk vekk i fra å bruke sjangerbegrepene og gikk over til å bruke skrivehandlinger. Vi la om den gamle tentamen som jeg synes fungerte dårlig til å være fagdag. Vi hadde satt at hele dagen til å skrive norsk, men ikke sånn «kom inn, sitt ned, ti stilt, her er en tidligere eksamen og nå er du overlatt til deg selv». Så vi la om en ordning der jeg var til stede hele tiden. Leste og gav respons og gav underveisevaluering, slik at de kunne endre på tekstene. Men det var veldig arbeidskrevende. Og nå har jeg hørt at jeg tror ikke alle har orket å fortsette med det. Det er litt vanskelig å svare på nå, men jeg vet som en konsekvens av endringen at det har de jobbet veldig mye i høst med å lage nye årsplaner og integrere de grunnleggende ferdighetene i årsplanene på en mye grundigere måte. Så det vet jeg det har blitt gjort en jobb på nå. At de har i større grad definert de grunnleggende ferdighetene hvordan de skal jobbes med.

5.3 Hvordan arbeider du med kompetansemål som det å *skrive ulike typer tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder*?

Det er jo en av de utfordringene å finne gode tekster, gode mønstertekster eller eksempeltekster. Jeg prøvde selv, noen type argumenterende tekster er greit å ta utgangspunkt i ting en finner i aviser og på blogger og på nettet og sånn. Det finner en gode mønstertekster. For eksempel Aftenposten har en del. Eksempeltekster kan ofte være tekster skrevet av elever, tidligere elever har jeg prøvd å ta vare på og bruke den type tekster. Når en har jobbet med kåseri for eksempel, er Are Kalvø en klassiker og en bruker gjerne Are Kalvø som introduksjon. Og da får en ofte sånne litt opplevelser ut av det. Men å bruke han som en eksempeltekst er enormt krevende, for dette er jo en som er spesialisert over mange år på å skrive akkurat denne sjangeren. Sånn at da starter en gjerne med Are Kalvø, og så hvis jeg kan vise et godt kåseri skrevet av en elev, slik at de kan se hvordan de kan omforme det, så synes jeg det er god måte å

jobbe med eksempeltekster på. Det må være noe som er på et nivå slik at det er mulig å kopiere. Kan ikke bare ta en 14-åring og forvente at nå skal du skrive som Are Kalvø. Men de må se hva den vokse, den profesjonelle kåseriskriveren, sånn ser dette ut, men det fikk sikkert ikke han til heller første gang han skulle gjøre det, på denne måten. Men her er noen elever som har prøvd og har klart å få det til ganske bra. Det er kjekk sjanger å jobbe med, krevende men kjekk. Så det er kanskje å gå veien fra det profesjonelle til ungdommer som har klart å fortolke det på en god måte. Så det kan være oppnåelig, så prøver vi selv.

5.4 Er det et felles anliggende på skolen å implementere disse endringene eller er ansvaret overlatt til den enkelte lærer?

Veldig mange plasser er det fortsatt overlatt til den enkelte lærer. Men det er enormt stor variasjon fra skole til skole. Men selvsagt skal det være et felles ansvar. Jeg var på en skole der ledelsen var veldig positiv til at jeg tok ansvar. Så når jeg prøvde det ut i åttende, så ble det litt sånn at alle skulle gjøre det i niende. Alle kollegaene var kanskje ikke like fornøyde med det. For det var mer intenst og mer arbeidskrevende der og då. Men jeg mente at det var verdt det, for det var bedre for elevene. Det var mer relevant og vi lærte mer og fikk mer ut av det.

6. Skrivestrategier

6.1 I hvilken grad legger du til rette for at elevene dine benytter skrivestrategier i fagtekstskrivningen?

Da kan jeg igjen bare svare for meg selv. Jeg brukte veldig mye skriverammer når vi var på sakprosadelen. Og at det er en skrivestrategi for enormt mange som fungerer kjempebra. Og det krever litt trening. Når jeg fulgte elever fra åttende da og ut niende, så jeg hadde i hvert fall to år, så då kunne jeg se at tidlig i åttende tok jeg utgangspunkt i skrivetrappen. Altså, tre faser med før-, underveis- og revideringsfasen. Så puttet jeg det inn i når vi jobbet med skriveoppgaver. Og jeg hadde det samme og på fagdagen, alle oppgavene var tredelte med før, under og etter og så kombinerte det med skriverammer, så synes jeg det at elevene ble veldig flinke

til å skjønne hvor viktig struktur var. Nå er vi ikke på den skjønnlitterære, da må en jobbe på en litt annen måte, da skal det ikke være så rigid. Og det fine er når en starter med strukturene, så har en de flinkeste elevene, da må en fort si at de må gå videre. De trenger ikke å holde seg til rammene. Men jeg opplevde en del skrivestrategier, her er et skjema, fyll inn. Det er mange gutter, synes jeg, som alltid kunne fylle inn tre ord der og tre ord der, og da sier jeg «da har vi en plan på skrivingen». Så jeg følte det hjalp en del gutter og jeg følte det hjalp, det var grep som kanskje kan få en treer til å bli en firer. Spesielt på middels nivå synes jeg har veldig godt av klare, tydelige bestillinger og rammer. Og vite at det er liksom, «først gjør vi sånn og så gjør vi sånn, og nå trenger du ikke tenke så mye på den og/å-en, men det må du tenke på i revideringen». Som sensor ser jeg og at det er den revideringsfasen en virkelig trenger å øve mer på. Noen er vande med «nå har jeg satt punktum, lever». Å lære de til at da må vi gå tilbake og jobbe med det, det er en tyngre ting, men det er det som hever tekster. Men ja, her, at elever har utbytte av denne måten å jobbe på, ja, helt klart. Jeg tenker liksom sånn, hva gjorde jeg de første årene som norsklærer, da blir jeg litt sånn flau over når jeg tenker på hvordan de første årene var. At det bare var sånn «skriv». Og at du muntlig prøvde å forklare men sånn og sånn er det. Men jeg ser at når jeg gikk over til mer sånn, for eksempel en fagdag i norsk, da hadde satt av klokken sånn og sånn, nå er vi i planleggingsfasen og da kan du gjøre dette. Nå kan dere snakke om det dere har planlagt og tenkt og gi hverandre noen tanker og innspill underveis. Og så hadde vi en skrivefase, nå skal det være ro, nå sitter alle å skriver, nå gjelder det å produsere tekst og så kan en jo rydde opp i det underveis og at er du inne i et spor. Så går du rundt og leser og så sier du det at her må du endre på ting og sånn. Og når de har skrevet ferdig er det, alle skriver jo på pc ja, jeg tror det er det som har gjort at mange har blitt dårlige til å revidere. Nå høres jeg sikkert sånn, bang bang bang. Jeg tvang alle til å skrive ut, de måtte printe det ut på papir. Det gjør de ikke hvis ikke. «Dere klarer ikke se det så godt på skjerm, print ut på papir, sett dere ned med en penn og begynn å lese. Og dere får ikke lov til å levere før dere har gjort det». Men, jeg tror på sånne tydelige bestillinger og tydelige oppskrifter. Så gjorde de det. Og så tror jeg mange synes det er en trygghet i at det var en oppskrift på hvordan de burde, men det å få presisert at du gjør noe før du gjør noe annet. Og spesielt den hva du gjør etterpå når du trodde du var ferdig, så var du ikke det. Det må en bare øve og øve på. (Vilde: Det lurte jeg på, på eksamen, skriver de på data da?) Ja, jajaja, og leverer digitalt og. Som sensor, når jeg går inn i PAS og henter opp tekstene. Og det er jo en

helt ny ting. Første gang når jeg var sensor, så leverte de fleste digitalt, men da var det også noen som leverte på papir slik at du fikk de tilsendt, men alt var digitalt. Men jeg har veldig gode erfaringer med både det en kan kalle skrivetrappen og skriverammer. Og det er i starten i åttende, så lagte jeg rammer til de med spørsmål. Og etter hvert kunne jeg bruke mindre og mindre spørsmål, og til slutt hadde de sett prinsippet, så de tegnet opp sine egne rammer. Og de som ikke trengte rammer, de hadde sluttet å ha firkanter rundt, men de hadde skjønt løypa. Jeg tror jo det er en øving på å strukturere tekst.

7. Norsk og andre skolefag

7.1 Hvilke tanker gjør du deg om hva det innebærer å skrive i norskfaget kontra andre skolefag?

Det er det nok veldig stor forskjell. Det enkleste er jo når du selv kan planlegge med deg selv. Og da gjorde jeg det også på trinnet. Vi arbeidet med å skrive både argumenterende og reflekterende. Vi skrev reflekterende oppgaver rundt Holocaust og knyttet det til kunnskapsmålet i samfunnsfag om rasisme. RLE er et godt refleksjonsfag å skrive reflekterende i. Men det er nok enormt stor forskjell hvor åpne spørsmål de får, og i hvor stor grad de får mulighet til å reflektere på det som bli sett på som fag og kunnskapsprøver. Og det er nok litt fordi en har hatt en følelse av at en prøve skal være lett å kunne sammenligne svarene på og er det rett eller galt, for da er det lett å grunngi karakteren. De åpne refleksjonsspørsmålene tror jeg mange kan oppleve som litt skumle. Men naturfag har jo mye skriving. Men jeg tror ofte naturfaglærere tenker på verken lesing eller skriving som grunnleggende ferdigheter, men. Så der er det viktig å kunne skrive. Etter å ha jobbet en del med skriverammer, så så jeg at det var godt å kunne dra inn i, ja jeg husker ikke om jeg sa det at jeg har fransk, ja, det har jeg og. Jeg har et par grunnfag ut etter hovedfag, sånn at det er nok studiepoeng. Så da så jeg på hvordan det kunne hjelpe de på å skrive i fransk. Brukte skriverammer og fylte inn hva de skulle ha i noen avsnitt og det var jo helt fantastisk å bare kunne se at de på slutten av åttende klarte å produsere en a4-side med tekst på fransk. Så det er jo å ta strategiene fra norskfaget inn i andre fag. Klart engelsk jobber jo ofte ganske likt som norsken med det skriftlige, fordi de har jo også den type

skriftlige eksamen. Men, ja. Skriveoppgavene blir jo annerledes i de andre fagene. De blir jo, det er kanskje spesielt vurderingen. At du har mer fokus på det faglige innholdet som de skriver enn den språklige kompetansen. Vurderingen basert på rikt og variert ordforråd, variasjon i formuleringer. Der er jeg nok ikke like obs i samfunnsfag, med mindre jeg gjorde det som en skriveoppgave som skulle telle både i samfunnsfag og norsk. For da kunne vi jobbe med det jeg synes var godt språk og variasjon og god tekstbinding. Disse tingene vurderte jeg litt sånn norskfaglig, så kunne jeg ta det samfunnsfaglige innholdet som telte mest i samfunnsfag. På det trinnet jeg jobbet, klarte vi å gjennomføre det i to klasser, der den ene klassen hadde en norsklærer og en samfunnsfaglærer. Og klart, det gjorde jo at de måtte samarbeide på en litt ny måte. Men jeg tror jo at det er en god måte å jobbe på likevel.

8. Vurdering

8.1 I hvilken grad fører endringene i læreplanen til at du gjør noe med måten du vurderer tekster på?

Det var jo den tingen jeg synes var litt sånn tøff med det sensoroppdraget som var i vår det vi så at mange ikke fikk det godt til, og at vi ikke skulle ta hensyn til det. Så du følte jo at du var ganske streng i vurderingen. Det vil bli stilt høye, ja, fordi du må vise bredere kompetanse og blir målt på flere kompetansemål og på flere ferdigheter og du skal beherske både skrivehandlinger, du skal skrive sakpreget og skjønnlitterært. Du skal kunne skrive kreativt og fortellende. Kreativt trenger ikke være skjønnlitterært, kreativt kan jo også være sakpreget. Men du skal kunne skrive fortellende. Nå snakket jeg meg litt vekk. Og så skal du i tillegg kunne skrive på språk, litteratur og kultur, den type fagtekster. Så vil det bli enda mer krevende å klare å ha høy måloppnåelse tenker jeg på alle punkt. Og klart, jo flere punkt du blir målt på, jo større sjanse vil det være at du ikke lykkes helt på ett av punktene. Og da er det jo hele veien avveiningen, hvis du får til mest av kjempebra, og så er det en ting du ikke får helt bra til, hvor ligger da lista? Og der vil vi, tenker jeg nok at norskfaget vil ha en vei å gå. Skal en automatisk overføre alle de høye kravene du hadde til at alt som skal være på plass før du er på femmer, skal det være over hele linja, på a, b, c, hvor går grensene? Og det er nok enda, tror jeg, i litt for stor grad at en leser ting med

«hva-kan-jeg-trekke-for-blikk» ikke på «hvilken kompetanse blir det faktisk vist her»? Og det er som om noen nesten er redde for å gi for gode karakterer. Det var en oppgave som vi jo brukte som, har du lest den, som ble brukt på sånn skoleringen? Eleven viser så høy skrivekompetanse og behersker flere sjangrer og sånn, men det som jeg tenker er en 6er-tekst. En kan liksom trekke på noen ting, jaaa, er det helt i svar med oppgaven, har han ikke helt vært inne på det punktet, så da kan en ikke gi en sekser. Jeg synes jo ikke vurderingen skal være sånn at en bare skal sitte med en liste «er dette med? Check, check, check. Nei der manglet det et punkt, nei kan ikke gi sekser.» Det blir for instrumentelt for meg, en skal heller vurdere kompetansen som helhet synes jeg da. Men det er bare en av tingene det var debatt på, på forhåndssensuren. Vi kranget mye, og der og da er det jo tilslutt håndsopprekking som avgjør. Og det ble en stor splitting på sensorskoleringen. Det er lagt opp sånn at det er forhåndssensur der godt trente sensorer fra hele landet sensurerer, og så plukker de ut tvilstilfeller, så blir det sendt til fellessensur, så møtes disse sensorene på forhånd nasjonalt og trekker opp linjene. Så er det skoleringer for alle som er sensorer regionalt. Da er det jo alle disse tvilsoppgavene vi blir presentert for, og så skal vi i sensorgrupper diskutere de og sier vi at «denne ville vi gitt den» og «denne ville vi gitt den karakteren», og så får vi en form for fasit da, for å se hvor vi ligger. Så blir det alltid mye diskusjon og så er det noen som blir utrolig provoserte. Og det vet jeg at de sier, at i de senere år har det blitt jobbet veldig mye med norskfaget og vurdering, og det er mye mindre sprik på vurdering av eksamen blant sensorene nå enn det jeg skjønner det var for et par år siden. Så det er mye mer konsistent. Det er generelt en høy bevissthet rundt vurdering og vurderingskriteriene. Nå vi sensurerer er vi stort sett to stykker som har ført hvert vårt karakterskjema, det ligger på nett. Og så når vi kommer på fellessensuren der den endelige karakteren blir fastsatt, så blir det åpnet opp og vi får for første gang se hva den andre har gitt. Så da er det to kolonner, så skal vi bli enige om den tredje kolonnen og den endelige karakteren. Og da er det veldig mye likt. Og ofte kan det være sånn at det skiller en karakter, og hvis vi går inn i notatene så vil vi se at kanskje har jeg skrevet en sterk treer mens den andre har skrevet svak firer. Så når vi går inn og ser da, så er det jo veldig ofte. Så ja. Og det er jo en sikkerhet for vurderingen. Det er helt klart, jeg tror det vil bli.. Jeg er jo ikke sikker på at det skal være riktig at det skal være sånn at nesten ingen oppnår karakteren 6.

9. Oppsummering

9.1 Hvordan vil du oppsummere din rolle som skriveleer etter revisjonen av Kunnskapsløftet?

Med skrivehandlingene så synes jeg det har blitt tydeligere hvordan en skal jobbe med både skrivebestillinger og mottakerbevissthet. Så jeg synes at det har blitt klarere. Og at det og kanskje er tydeligere hvordan dette har relevans for andre fag. For før når en snakke om at en skulle lære sjangrer, var det litt sånn norskfaglig begrep å lære forskjellige sjangrer. At de andre fagene ikke var så sjanger, opptatt av sjanger eller hadde stor sjangerbevissthet. Men alle vil være enige i at en skal skrive og reflektere eller skrive og argumentere i mange fag. Eller at en skal skrive for å informere sånn naturfaglig for eksempel. Så jeg synes det har blitt tydeligere. Men det som er det norskfaglige, hvis en skal tenke på det som er spesifikt norskfaglig, så er det nok en fare for at en glemmer litt sånn den fortellende. Elevene elsker jo det faktisk, for nå jobber en så mye sakpreget. Så når de kan få lov å sette seg ned å dikte så ser vi at noen bare «å så herlig å kunne få bruke fantasien» og at vi kanskje er litt kjappe med å kutte vekk den der og få lov til å bare boltre seg. For de koser seg når de får lov til å skrive, eller «de koser seg» litt upresist. Det er jo noen som bare synes det er helt pyton. Det som er det fine med den nye det er at elevene i større grad kan få lov til å velge. På den samme oppgaven kan du skrive sakpreget eller skjønnlitterært, og det valgene synes jeg er veldig bra. De som liker å ha den lille forfatteren inni seg kan få lov å bruke den evnen. Så elevene får større valgfrihet til å skrive den type tekster de liker å skrive. Og det liker jeg, det synes jeg er bra. Men det norskfaglige, det er å ikke glemme at en skal også få lov til å jobbe med litteraturen og få lov til å skrive skjønnlitterært.

Intervju med Sofie

Alder: 57

1. Bakgrunn

1.1 Hvilken faglig bakgrunn/utdanning har du?

Jeg er utdannet allmennlærer, så har jeg fordypning i engelsk og norsk. Mest i norsk, der har jeg 120 studiepoeng.

1.2 Hvor lenge har du jobbet som norsklærer?

Det har jeg gjort i 21 år

1.3 Hvilket trinn underviser du i norsk dette skoleåret?

Åttende

2. Erfaring med ny eksamensordning

2.1 Var du sensor ved skriftlig eksamen våren 2014?

Ja

2.1a Hvilke erfaringer gjorde du deg rundt den nye eksamensformen?

Som lærer erfarte jeg at fikk veldig lite anledning til å forberede oss til en ny eksamensform. Det ble lagt ut en sånn prøveeksemplar et stykke ut på høsten, og så var det liksom det vi hadde å forholde oss til. Så jeg synes det var vanskelig å forespeile for elevene hva de egentlig skulle gjennom til våren. Vi fikk jo en viss idé, vi skjønnte at det var noe fagskriving og at de skulle vise fagkunnskap. Men vi hadde relativt lite å gå etter. Og det var også dette her med at de var vant med å tenke

sjanger. De var ikke så vant med å tenke skrivehandlinger, vi hadde ikke jobbet med skrivehandlinger. Så da ble det litt på tampen i tiende klasse å forsøke å snu de. Så det var litt vrient faktisk. (Vilde: Og når du rettet besvarelsene, merket du at det var annerledes?) Jeg så at de var svake på fagskriving, de var svake på kunnskapsdelen. Veldig mange elever, de har jo med seg hjelpemidler, så du kunne se hvilket læreverk klassen brukte på noen av elevene. De har bare bladd opp i bøkene og så har de kopiert ut litt språkhistorie og litt med virkemidler og sånn. Ja, mhm. Så det var mange svake besvarelser. Og det handler ikke bare om den a-delen, det handler også om at oppgavene var så krevende. Det er så mye informasjon, og så er det en oppgavebestilling. Og for elevene i den nederste halvdel av skalaen, de klarer ikke ta inn alt engang. Nei. De vet ikke hva som er informasjon, hva som er til inspirasjon og hva som er oppgavebestilling. De hadde også noe problem med å forholde seg til at de skulle fokusere på tekstens formål og tekstens mottaker. Og det handler noe om at tiende klasse i fjor var vant med at de skulle skrive novelle og skrive debattartikkel, det var jo det de va trente i helt frem til de gikk i tiende. Og så forsøkte vi å snu de litt på slutten, men det er for kort til å snu de om.

2.2 Hadde du elever oppe til eksamen våren 2014?

Ja

2.2a Hvilke erfaringer gjorde du deg?

De synes og det var krevende, og de synes faktisk at den hovedmålsoppgaven var vanskeligst. Jeg opplevde at noen av mine elever gikk ned en karakter i hovedmål i forhold til standpunkt. Mens på sidemålsoppgaven var det mange som gikk opp. Den erfaringen gjorde jeg riktig nok ikke som sensor, men for mine elever var det litt sånn. Og det handler litt om at de ble forvirret. Den hovedmålsoppgaven der de skulle sammenligne en del av «Ja vi elsker» med et reklamebilde. De visste på en måte ikke hva de skulle ta tak i og hva de skulle skrive, så de opplevde det som frustrerende. De brukte masse tid på å egentlig bli frustrerte. Kjempevanskelig oppgave, helt vanvittig egentlig.

3. «Norskfaglig relevante tekster»

3.1 Hvordan forstår du det å skrive «norskfaglig relevante tekster»?

Jeg synes formuleringen er vag, for det blir et definisjonsspørsmål. Men jeg tenker jo at det må være både skjønnlitterære og sakpregede tekster som er knyttet opp mot kompetansemålene. Men det er jo de fleste tekster egentlig som kan knyttes inn mot norskfaget, tenker jeg. Mange av kompetansemålene er vide og vage. På godt og vondt. Det gir oss stort handlingsrom, men det er og lite konkret hva vi skal forholde oss til. Det ser jeg når jeg kanskje ser i forhold til muntlig eksamen når jeg ramser opp kompetansemålene i forhold til hva vi har jobbet med, så er det mer ullent i norsk enn i for eksempel RLE.

3.2 På hvilken måte tenker du at oppgaven i eksamensheftet er norskfaglig relevant?

Jeg tenker at den er relevant både fordi at elevene skal vise at de kan argumentere. Altså, argumenterende tekster. Og så tenker jeg det er absolutt relevant i forhold til språkhistorie. For det er, altså språk, litteratur og kultur. De skal både kunne språkhistorie, de skal kunne forklare hvorfor nynorsk og bokmål er sidestilte skriftspråk. Så den synes jeg egentlig er veldig relevant. På mange måter synes jeg det er en god oppgave. Det jeg sliter litt med er at de skal argumentere for elevrådet sitt syn på sidemålsopplæringen. For det er den enkelte som har et syn på sidemålsopplæringen, jeg synes det er irrelevant hva elevrådet mener. De har det med for å fokusere på hvem som er avsender, men det synes jeg er en liten forvirrende del for elevene, fordi at de fleste har argumentert for sitt eget syn. Noen greier det i tekstens form, at de snakker i flertall, f. eks «på vegne av elevrådet vil jeg si sånn». Men jeg synes ikke den er så relevant, jeg synes at kunnskapsdelen og argumentasjonsdelen er relevant, men ikke hvor vidt de uttaler seg på vegne av elevrådet. (Vilde: Merket du det når du var sensor at du måtte legge vekt på om elevene fikk formidlet elevrådet sitt syn?) Ja, for så vidt. Men jeg gjorde ikke det i så skrekkelig stor grad, men ja, det teller med fordi det er en av vurderingspunktene. Sånn at det er jo om de har forstått oppgaven at de tar med alle delene av oppgavebestillingen, så ja, det måtte jeg jo. Så de beste besvarelsene klarte jo å ta det med. Men de fleste av de jeg vurderte skrev dette her på nynorsk, og da blir jo veldig

mange tekster slått i hjel på grunn av nynorsken. Jeg vurderte ganske mange fra Sørlandet, og de er ikke veldig sterke i nynorsk. Men oppgaven som så synes jeg egentlig er god ja. Og i aller høyeste grad norskfaglig relevant.

4. Endringer i læreplanen

4.1 Hvordan synes du at endringene i læreplanen påvirker norskfaget?

Det er to ting jeg tenker. Det ene er at fokuset er mer flyttet fra sjanger til teksten formål, altså til skrivehandling. Det ser jeg på som en relativt stor endring i norskfaget. Sannsynligvis den endringen som krever mest av oss som lærere og oss som skole til å skape forandringer. Og så tenker jeg at det er større krav til kunnskap og til språkkompetanse, altså til metaspråk som det ikke har vært tidligere. Vi snakket om språkhistorie, vi har snakket om grammatikk, men nå skal de skriftliggjøre det og det stiller et helt annet krav til de. Et mye høyere krav tenker jeg. (Vilde: Selv om kravene kanskje har blitt høyere, tror du det vil gå an å lære elevene til dette og at elevene vil ha mer å strekke seg etter?) Det tror jeg, ja, i aller høyeste grad. Særlig de sterkeste elevene vil få den ekstra lille utfordringen. For hvis det blir for enkelt så får ikke de sjanse til å vise sin kompetanse. Det opplevde jeg det året når de hadde en idé om at elevene skulle skrive begge målformer samme dag. Da opplevde jeg at de sterkeste elevene ikke fikk vist sin kompetanse. Det ble så overfladisk. Så ja, jeg ser den.

4.2 Mener du at endringene som har blitt gjort i faget er med på å påvirke faget på en positiv eller negativ måte?

Egentlig synes jeg det er positivt, ja. Det blir mer faglighet i norskfaget, at norskfaget ikke bare blir skjønnlitteratur og et støttfag, fordi det har det blitt brukt litt som. At norsklærerne tar seg av leseopplæring og skriveopplæring. Og dette flytter fokuset litt over på norskfaget sin egenart, tenker jeg. At det ikke bare er skjønnlitteratur som ligger inne i norskfaget.

4.3 Hvordan opplever du dine kollegaers tanker om endringene i faget?

Jeg tror sånn generelt sett at folk er ganske positive. Men jeg frustrasjonen er jo stor for oss som var på tiende trinn og så får det så tett oppi eksamen. Så blir det noe frustrerende. Men jeg tror generelt at folk er positive ja. Samtidig så tar det lite granne tid før det fester seg nede i vårt daglige virke. Vi er veldig sjangerfokuserte, det sitter nede i margen på oss. Så det, vi trenger nok litt tid. Og det er litt personavhengig og trinnavhengig av hvordan vi jobber, hvordan vi skal greie å endre det. Og så har vi jo utfordringer med at lærebøkene ikke er tilpasset læreplanen og at dermed så, ja. For at å kunne følge læreplanen skikkelig så krever det mer av oss i forhold til å lage oppgaver selv og kopiere fra andre verk og jobbe på en litt annen måte. I forhold til sjanger, har vi nesten vært litt rigide. Hvis jeg tenker på de jeg hadde for 3,5 år siden som også var oppe i norsk, der så jeg jo, for der anbefalte jeg noen å klage på eksamenskarakter. Og da så jeg hvordan de sensorene som da vurderte det andre gangen hvordan de hadde lagt vekt på sjanger og om eleven fulgte sjangerkravene. Så, og det og syns jeg er positivt og komme litt vekk fra den der sjangertenkningen. Altså, forfattere skriver jo ikke så rigid i forhold til oppbygningen på novelle for eksempel.

5. Tilrettelegging for fagtekstskrivning

5.1 Hvilke tanker har du om grep som må gjøres i norskundervisningen slik at elevene skal bli kompetente skrivere og kan skrive tekster som er i tråd med læreplanen?

Jeg tenker at det må vi gjøre mye av. Jeg tenker at vi må gjøre to ting. Jeg tenker at vi må jobbe mye med modelltekster, eksempeltekster. Lede elevene frem for å se hva som er fagtekster og hva som er gode fagtekster. Og så, i hvert fall på åttende og niende, så tenker jeg at de må få trene en del på delferdigheter i forhold til skrive om fag og at de får øve seg på å bruke fagspråk. (Vilde: Hva mener du med delferdigheter?) Ja, at de, ja altså hvordan de skal argumentere for bokmål og nynorsk som den oppgaven du hadde for eksempel, eller til det å beskrive noe faglig, til det å skrive om et grammatiske emne for eksempel. Den ene oppgaven gikk jo på det at de skulle se på, de var sidemålsoppgaven, de fikk en tekst på bokmål, nynorsk og dialekt. Og da må de øve seg i å skrive om personlige pronomen eller eiendomsord. At de

øver seg på bruke som. Og det kan være små, et avsnitt de øver seg på å skrive underveis og at vi diskuterer hva som kreves av en sãnn tekst og hvilket språk de skal bruke.

5.2 I hvilken grad viser disse endringene seg allerede nå igjen i f.eks. årsplaner, i den konkrete undervisningen eller i skriveoppgavene elevene får på skrive dager?

Hvis jeg ser på skolenivå, så ser jeg litt forskjellig. Hvis jeg surfer litt rundt på hva trinnene lager, på åttende trinn har ikke vi hatt sãnn stor skrive dag enda, det skal ha nå til våren. Men hvis jeg ser på hva som blir gjort på huset, så ser jeg at det er ulikt. Og jeg tror i hvert fall at de på tiende trinn er bevisst på at de skal endre oppgavene, det må vi jo. Og for oss i åttende, så må vi legge mye føringer. De skal skrive en fortellende eller skildrende eller argumenterende tekst. Årsplanene vår er veldig, det er bare sãnn stikkord, en temaoversikt. Sãnn at det er i periodeplanene vi viser hva vi gjør. Det er der læringsmålene kommer inn, det er der vi bryter ned kompetansemål og skrive læringsmål (?). Og de læringsmålene skriver jo inn på arbeidsplanene til elevene og. Så det er jo der, altså, selv om jeg er klar over det og har lest planen godt, så må jeg minne meg selv på at nå skal de øve seg i at målet er å skrive en informerende tekst og at de ikke skal skrive en artikkel for eksempel. Så vi er på vei, godt på vei tror jeg. Men jeg tenker på at henger jo litt igjen, og så vil det avhenge litt av den enkelte lærer og det enkelte trinn, viljen til å forkaste det som har vært og lage nytt. Jeg er jo en av de som liker å lage nytt da, for jeg kjeder meg hvis jeg skal gjøre det samme, så jeg trenger jo noen sãnne forandringer.

5.3 Hvordan arbeider du med kompetansemål som det å *skrive ulike typer tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder*?

Da leter jeg meg frem til tekster som jeg synes er, ja, ulik kvalitet. Og jeg leser sammen med elevene og så vil jeg helst at elevene skal fortelle meg hva som er bra og hva som ikke er like bra. Og da og splitter jeg opp teksten. Vi ser gjerne på innledninger. Hvilken innledning er best og hvilken er ikke så god. Akkurat nå holder vi på med sjanger, men innenfor intervju for de skal presentere kjente personer. Så da har vi lest litt forskjellige portrettintervju og sett på forskjellige måter å bygge opp teksten på. Hvordan de fletter inn skildringer i portrettintervju, hvordan de skriver om

replikk til fortellende tekst. Og det har jeg egentlig god erfaring med, at elevene er flinke til å se hva som er bra, eller sette ord på hva som er bra og hva som ikke er så bra. Altså, de trenger jo selvfølgelig hjelp, altså åttendeklassinger trenger jo hjelp til å bruke fagspråk når de vurderer. Og igjen så er vi jo litt avhengig av å bruke, jeg bruker jo mye den tekstbasen til nynorsksenteret når jeg jobber med nynorsk fordi at der ligger det mye gode tekster inne. Og der ligger det gjerne tekster som er skrevet av elever på videregående. Sånn at de kan heve teksten litt. Men Udir legger jo og ut eksempeltekster. (Vilde: Merker du at elevene har nytte av eksempeltekster?) Ja, de hermer. Og det sier jeg at de har lov til å herme. Jeg lager skriverammer der jeg gir de nesten en mal for hvordan de skal skrive, altså i starten, og det hjelper de svakeste elevene til å komme i gang. Enten jeg gir de startsetningen, altså første setningen eller om jeg gir de starten på første setningen i hvert avsnitt eller den rammen på oppbygningen av teksten, så hjelper det de til å strukturere og holde fokus. Så det synes jeg, ja.

5.4 Er det et felles anliggende på skolen å implementere disse endringene eller er ansvaret overlatt til den enkelte lærer?

Det er nok fagseksjonene først og fremst som må gjøre det. Altså, vi har fagmøter på skolenivå. Men det er nok veldig mye overlatt til den enkelte, det styres ikke fra øverste hold i så stor grad. Men fagseksjonene, og neste omgang er det jo ut på trinn og til syvende og sist ned på den enkelte av oss. Det har kommet så ofte endringer og for noen år siden drev vi å utarbeidet vurderingskriterier, og så har vi ikke før gjort det, så kommer det nye endringer. Så bruker vi egentlig masse tid, og jeg tror egentlig av den enkelte av oss må jobbe, eller oss kollegaer da selvfølgelig. Og jeg tenker vi er jo forpliktet til å følge læreplanen så vi skal ikke behøve å bli fortalt at planen er forandret.

6. Skrivestrategier

6.1 I hvilken grad legger du til rette for at elevene dine benytter skrivestrategier i fagtekstskrivningen?

Altså, da starter jeg som sagt med eksempeltekster og modelltekster. Veldig ofte med skriverammer, og i de skriverammene har jeg ofte startsetninger. Eller så tenker jeg at skrivestrategiene, altså, jeg bringer inn lesestrategiene og læringsstrategiene inn i skrivestrategiene, så starter vi ofte med en form for skjematenkning som de overfører videre til tekst. Personlig jobber jeg med lesing og skriving litt parallelt. (Vilde: Pleier dere å bruke tid på å revidere tekstene?) Det gjør vi. Men, for noen år siden, jeg husker ikke hvor mange år siden, så holdt vi på med prosesskriving. Da skrev de jo førsteutkast, så fikk de respons, så skrev de andreutkast. Og det kjenner jeg nok er litt på vei tilbake. Det stoppet opp i noen år det, for det så skrekkelig mye. Men nå ser jeg at vi drar det litt tilbake og at, ja. Jeg kan geleide elevene gjennom at første fase skal de rett og slett bare finne informasjon, altså kildebruk. Så kan jeg be de skrive et førsteutkast og så gir jeg respons på førsteutkastet. Men da gir jeg bare respons på innhold og oppbygning, ikke på språklige emner for eksempel. Og så lar de jobbe videre. For elevene synes det er vanskelig å jobbe videre med, med altså gå inn å gjør, de synes det er vanskelig å gå inn å gjøre vesentlige endringer i teksten sin. De synes det er lett å gå inn å rette et ord, men de synes det er vanskelig å gå inn å slette et avsnitt eller flytte på et avsnitt. Det er de ikke flinke til. Så jeg pusher de litt i forhold til å gjøre det, for jeg synes det er viktig og. Nå vi bruker data er det jo så lett. Jeg gir all respons på data, de leverer på It's Learning, så de får digital tilbakemelding. Og da gir jeg jo mye tilbakemeldinger som margkommentar, altså skriver inn i teksten til de og stiller spørsmål til de og kommer med forslag. Jeg tror nok at det er det som er fremtiden å gi mer, i forhold til skriveopplæring, så har jeg tro på skriverammene og prosesskriving, altså av lærerne gir respons. (Vilde: Men merker du at når du gir de kommentarer at de klarer å revidere selv på det de har skrevet?) Ja, for de får jo ikke karakter på førsteutkastet. Det er den endelige karakteren de får karakter på. Så de vet at de kan leke seg i første omgang.

6.1a Merker du at elevene har utbytte av denne måten å arbeide på? På hvilken måte?

Ja, ja. Det har jeg absolutt tro på. Og det fungerer både på de sterke elevene og de elevene helt ned i spesialundervisningen. Jeg har spesialundervisning og i norsk, og de som strever aller mest med skrivingen i norsk og har nytte av det. Da er gjerne skriverammende enda mer førende, men at de får en ramme for hvordan de skal gjøre og at de får nærmest en oppskrift eller en fremgangsmåte. Først gjør du sånn, så gjør

du sånn. Men det forutsetter at de får veiledning raskt, hvis læreren bruker en måned på å gi respons så tror jeg ikke det har hensikt i det hele tatt. De må få kjapp tilbakemelding hvis de skal klare å gjøre noe med det. Og den beste tilbakemeldingen får de egentlig når de sitte og skriver. (Vilde: I forhold til skriverammer, det hjelper de veldig med å strukturere teksten og komme i gang, men kan de av og til bli litt for knyttet til de. At hvis de ikke har skriverammene at de synes det er vanskelig å skrive da, eller føler du at da har de blitt vant med den måten å skrive på og at de klarer å komme opp med egne skriverammer?) Det har jeg ikke så mye erfaring med enda, for at med åttendeklasse har vi ikke kommet så langt at jeg har gitt de så mange frioppgaver enda. Men jeg tror nok at de skal ha føringer ganske lenge før de kan stilles helt fritt. Målet må jo være at de klarer å lage sine egne skriverammer, så det blir jo det som vi i gamle dager kalte disposisjon. Så jeg håper jo at de klarer å ta det med seg videre. Så vil jo skriverammene gi de. For noen vil det å lage noteruter, altså det å dele inn i avsnitt være viktig. At de skjønner at de ikke bare skal skrive og at det er en grunn til at vi deler inn i avsnitt. At avsnitt ikke bare er når vi har skrevet x antall linjer så trykker vi på enter to ganger. Men fokus på innledning, fokus på avslutning, fokus på tekstbinding. Alle klarer nok ikke å dra med seg det hvis de får noen startsetninger på noe som skaper tekstbinding, så er det ikke sikkert at alle klarer å ta det med seg, men noen. Jeg tror nok at med skriverammer kan vi holde på med både i åttende og niende og helt frem til tiende før vi slipper de. Det gjør at de klarer seg bedre. De er ikke så veldig flinke på å strukturere oppgaver fra scratch. Når de har masse faktastoff som de har hentet så er det hvor de skal starte henne. Det vet jeg ikke om en kan forvente av ungdomsskoleelever heller. Så det, jeg synes jo at det er på tide at norskfaget får en endring. Det har alltid vært en a, b og c-del i engelsk, det har alltid vært en liten oppgave, en a-del der de skal skrive en mindre tekst der de både skal beskrive sin egen læringsprosess og noe fagspråk. Jeg har alltid undret meg at det har tatt så lang tid før de får det til i norsken. Og det gir jo et veldig mye bedre vurderingsbilde av elevene. Det er lettere å vurdere de når det er flere oppgaver. Og det må vi ta med oss i skrivestrategier, at de som bare skriver vidunderlige noveller at de må vise noe mer for å vise sin kompetanse fremover. Den med fokus på skrivestrategier er ganske ny, i hvert fall her hos oss har ikke vi jobbet så skrekkelig mye med det. Jeg hører med andre faglærere så ser jeg jo at de begynner å jobber mer med det i fag som naturfag og i matematikk og. Hvordan formulerer du gode svar i matematikk.

7. Norsk og andre skolefag

7.1 Hvilke tanker gjør du deg om hva det innebærer å skrive i norskfaget kontra andre skolefag?

Altså, jeg tenker at prinsippet er litt av det samme. Det er jo klart at i RLE-faget så blir det jo en annen type skriving. Altså, du får mye mer av de reflekterende tekstene. Men hvis vi bryter det helt ned til det enkle å svare på et spørsmål på en skikkelig måte, så ser jeg jo at åttendeklassene trenger det og. For de svarer med sånne halve setninger som ikke gir mening når de står for seg selv. Men i forhold til RLE så tenker jeg at vi kan skrive litt sammen. At vi kan prøve, for det er ikke så mange eksempeltekster, det er vanskelig å finne gode eksempeltekster synes jeg. Da kommer vi ofte over på et så høyt nivå at elevene ikke klarer å gå inn i tekstene. Og da, noen ganger skriver jeg sammen med elevene. Altså, vi har ikke sånn whiteboard her på skolen, så jeg skriver på pc-en mens de kommer med innspill. Men jeg kan jo gi litt respons på RLE-tekster og. Ikke så mye språklig, det gjør jeg i liten grad, men for å få de til å reflektere.

7.1a Dersom du underviser i andre fag, er skriveoppgavene som blir gitt her annerledes enn skriveoppgavene som blir gitt i norskfaget?

På åttende trinn har jeg ikke gitt lange oppgaver riktig enda. Jeg ser nok for meg at jeg skal gjøre det etter hvert, det kommer nok litt an hvilket emne vi holder på med. Men så langt i åttende har jeg ikke gjort det. Men i tiende i fjor skrev de noen litt lengre tekster. Men jeg har valgt å ikke kople det opp mot norsken. I samfunnsfag for eksempel gir det gjerne en oppgave som skal telle både i norsk og samfunnsfag, og det har jeg ikke så god erfaring med. Og det har noe med fagets egenart å gjøre. Skal en skrive i RLE, så må jo jeg vurdere de i forhold til kompetansemålene i RLE, og da kan ikke jeg henge meg opp i språklige feil for eksempel. Det må gå på den kunnskapen de viser og den refleksjonen de viser. Men skriveopplæringen er jo grunnleggende den samme, om det er i RLE eller sikkert i naturfag og samfunnsfag og, vil jeg tro.

7.2 På hvilken måte tenker du at lese-og skrivestrategier bør tilpasses det enkelte fag?

I aller høyeste grad. Og jeg tenker det er faglærer som kjenner sitt fag. Jeg kan ikke som norsklærer lære elevene til å skrive en god rapport i naturfag for eksempel. For da beveger vi oss over i et språk som jeg ikke er særlig god på. Her på huset så har vi fokus på grunnleggende ferdigheter. Kanskje særlig på lesing, skriving og regning. Samtidig som vi jobber litt og, jeg har videreutdanning i lesing og skriving så jeg har hatt lesekurs i flere år nå. Men jeg ser nok at det ønsker jeg å slutte med. For jeg ønsker å få leseopplæringen inn i klassene, inn i full klasse, inn i fagene. Jeg kan godt lage strategiark i de andre fagene, men det er faglærer som kjenner det best. Og det er faglæreren som vet hva faglæreren vil ha når det gjelder skriving og. Det er naturfaglæreren som vet hvordan rapporten skal se ut for at eleven skal score høyt. Det er naturfaglæreren som vet hva et godt svar er når de skal skrive om et emne, om det er universet eller hva det nå enn måtte være. Og det samme i samfunnsfag. Så derfor tror jeg at det må mer og mer inn i fagene og at alle lærere er leselærere og skrivelærere. Og det er jo ganske mange såne gode idehefter som er laget av Kverndokna og gitt ut. *101 måter å lese leselekser på* og nå har han nettopp gitt ut en tilsvarende bok på skrivestrategier. Så det er jo veldig masse å ta av.

8. Vurdering

8.1 I hvilken grad fører endringene i læreplanen til at du gjør noe med måten du vurderer tekster på?

I stor grad. Jeg legger mye mer vekt på, mindre vekt på sjangerkrav og sjangertrekk som tidligere var jo et vesentlig punkt. Altså, vi så hvor mange sjangertrekk eleven greide å bruke. Nå har jeg mye mer fokus på hva formålet med teksten er og om eleven klarer å vise riktig skrivehandling. Og ikke minst kommunikasjon, om teksten når fram. Så ja, og de vurderingsmatrisene som Udir lager er jo og har jo og skiftet litt fokus på det der. Akkurat det med kommunikasjon har kanskje alltid vært der, at teksten skal kommunisere, men vi legger vekt på litt andre ting ja. Kanskje enda mer vekt på virkemidler. Ja, jeg liker å legger vekt på rettskriving og, men enda mer på syntaksen. At de skriver på en fornuftig måte i forhold til tekstbinding.

9. Oppsummering

9.1 Hvordan vil du oppsummere din rolle som skriveleer etter revisjonen av Kunnskapsløftet?

Det ene er jo at det er viktig at jeg er flink til å gi respons. Gi de konstruktive tilbakemeldinger på det de skriver. Enda mer enn jeg har gjort før. Og at jeg fordeler vurderingssituasjonene på sånn måte at jeg klarer å gi de raskt. Og så er det hvilken type oppgaver jeg gir de. At jeg er tydelig på formålet med teksten, hvem som skal være liksom-mottaker av teksten og hva som er skrivehandlingen. Det tenker jeg er noe av det viktigste. Og dette her med modelltekster. Og etter hvert samle inn elevtekster og anonymisere og bruke elevtekster på kull som kommer etterpå. Jaja, det er ikke så veldig mange kull til jeg kan ta da. Og rett og slett enda mer på det om eleven har besvart oppgaven og etter hvert som de blir eldre, i hvert fall tiende, at de klarer å vise kreativitet innenfor de rammene. At de ikke blir alt for strenge innenfor de skriverammene. At de ikke blir helt hengt opp i det, men at de klarer å se mulighetene og. Ikke bare rammene.

Intervju med Selma

Alder: 57

1. Bakgrunn

1.1 Hvilken faglig bakgrunn/utdanning har du?

Ja, jeg er adjunkt med opprykk. Jeg har i bunn fire år med lærerutdanning. Også i tillegg så har jeg videreutdanning i norsk. Både det som på universitetet av videreutdanning og fra universitetet i Trondheim, der har jeg litteraturdelen fra. Også har jeg engelsk og spansk og masse andre fag. Og vurdering for læring som tilleggsutdanning. PED-en, da hadde vi over et og halvt år tror jeg. Så tok jeg spesped og sos-ped det siste året, fjerde året på lærerskolen.

1.2 Hvor lenge har du jobbet som norsklærer?

Fjorten år. Jeg tok en utdanning nummer to, jeg hadde hotellhøyskolen fra før av og så tok jeg lærerskolen etterpå. Jeg har jobbet her på *** og hatt en delstilling som prosjektleder for lesesatsningen i *** kommune som jeg hadde på kommunen da. Ja, også som du så, så har jeg også revidert læreplanen og skrevet veiledningen til den.

1.3 Hvilket trinn underviser du i norsk dette skoleåret?

Niende

2. Erfaring med ny eksamensordning

2.1 Var du sensor ved skriftlig eksamen våren 2014?

Ja

2.1a Hvis ja, hvilke erfaringer gjorde du deg rundt den nye eksamensformen?

Nå var jo jeg kanskje litt heldig, for jeg hadde litt mer, jeg hadde jo ikke noe informasjon om oppgavene, men vi hadde informasjon om at dette kom til å skje og at det ville ligne ganske mye på engelskoppgavene. Og siden jeg er lærer i engelsk så var jeg veldig forberedt på hva som ville komme, men ikke hvordan det ville komme. Og jeg synes det er en stor forbedring. Jeg vet at veldig mange lærere synes det er vanskelig for elevene, men det handler jo om undervisningen vår også. Så det vil jo ikke være så vanskelig når man underviser opp mot det. Selv om jeg kanskje synes at et par av oppgavene var litt sånn på kanten for vanskelig for elever på den alderen å forstå. Ja.. Kanskje litt utydelig spørsmålsstilling, kanskje litt, ja. Det ble litt sånn «let og vinn» fant jeg ut. I hvert fall når jeg sensurerte så så jeg at det var en del som var vanskelig for de å forstå. Rett og slett vanskelig å «hva er det vi skal gjøre her». Men så henger jo det sammen med den undervisningen som er gitt på forhånd, og når den ikke er gitt opp mot den nye eksamensformen så henger det sammen på et vis. Jeg synes det var en god eksamen. De har litt å gå på når de skal jobbe med oppgavene. Jeg synes man behøver ikke spesifikt finne det vanskeligste man kan finne, på et vis, det synes jeg faktisk de hadde gjort med å bruke nasjonalsangen og en ku altså. Det synes jeg var litt drøyt. Det appellerer ikke heller, det blir bare sånn tungt arbeid for de. For det var ingenting der som var sånn «oh jeg er ungdom og dette fikk jeg lyst til å skrive om» der var mer sånn «mja, nei». Så den prøvesaken vi fikk tilsendt på forhånd med da var det jo Lara Croft, det var mye bedre. For det var mye mer for 16-åringer. Men type eksamen er bra. Vi får prøvd mye mer. Det henger ikke bare på å kunne skrive en god fortelling og ha den kunnskapen. Må ha språkkunnskapen, må ha. Du må kunne norskfaget på en helt annen måte. De som er vant med at nå skal man bare «fløde ut av sitt indre og ladila», de synes dette er alt for stramt og vanskelig. Mens lærere som har blitt utdannet senere synes dette er veldig bra og ser at det er veien å gå for å få et mye bredere inntrykk av hva eleven kan. Pluss at det favner jo mange flere. Ikke sant, noen liker å holde på med språkdelen.

3. «Norskfaglig relevante tekster»

3.1 Hvordan forstår du det å skrive «norskfaglig relevante tekster»?

Jeg legger i det at norskfaget, hvis vi ser litt tilbake da, så har norskfaget vært en samlesekk for alle andre fag. Norskklæreren lærer eleven å lese, ansvaret ligger det. Norskklæreren lærer eleven å skrive, ansvaret ligger der. Og så skal man ta vare på de andre fagene inni den biten der sånn. Og vi synes selv når vi reviderte den, vi synes det var vanskelig å si «men hva er det som er norsk». Hva er det som er det norskspesifikke i skrivningen her? Og da tenker vi jo selvfølgelig på den skjønnlitterære delen da, å kunne skrive noe der. Eller forstå det, forstå en novelle eller forstå, for å kunne skrive den, ikke sant. Men også det å kunne skrive om det som er språkkunnskap. Men det er et ganske vanskelig spørsmål, for hva er norsk i forhold til hva er historie? Historie er jo veldig greit å si hva er. Naturfag også er veldig greit å si, men hva er norsk? Så, men vi har tenkt på det som er norskfaglig og norskspesifikt som handler om det som er for eksempel litteraturanalyse, forskjellige sjangre som skal skrives, artikler, kunne gå inn i. Og det er klart. Med en gang vi kommer inn på fagskriving, fagtekster, så vil vi kunne være i et skjæringspunkt på hva er som er norsk og hva er det som ikke er norsk. Men det er klart, du må ha et spesifikt språk, du må ha et språk som kan formulere det du vil si. Og den formuleringsevnen i skrivning har kanskje ikke vært den som har blitt jobbet mest med, den har mer vært sånn at «Fint at du skriver det, men vær litt mer presis her». Presis hva da? Ehm. Ja. Det er vel. Ja.

3.2 På hvilken måte tenker du at oppgaven i eksamensheftet er norskfaglig relevant?

Det er jo kunnskapen om språkene. Det er det å kunne, å ha språkkunnskap rett og slett. Være språkbevisst. Vite bakgrunn, historien bak. Vite, gjerne kunne vite, ja det går jo på språkkunnskap da, at du vet hva som er, hvorfor ordene er de de er. Sant. Hvorfor bruker man, hvilke endringer har skjedd. Og selvfølgelig historien. Jeg tenker at det er en oppgave som ganske mange kan, hvis du har gjort jobben din, så kan du vise at du har gjort jobben din der. Uten at det krever at du er den mest kreative skriveren. Men du kan vise at du kanskje har et godt språk, og at du har tanker og

meninger om det. Og at du greier å formidle disse tankene og meningene dine. Jeg synes det er en veldig god oppgave, egentlig.

4. Endringer i læreplanen

4.1 Hvordan synes du at endringene i læreplanen påvirker norskfaget?

Enhver revisjon kan på en måte diskuteres. Fordi det er ganske vanskelig å formulere seg. Det er liksom ikke sånn at nå sitter det noen få og tenker «Nå er det sånn jeg vil ha det». Det var diskusjoner på høyt plan. Vi holdt på i lange tider og det ligger en del politikk faktisk i læreplanarbeidet. Men jeg synes jo at endringene, jeg synes jo de er gode. Noen kanskje ikke fullt så gode, men de fleste synes jeg er veldig gode. Men de utfordrer lærerne til å tenke selv. Altså, det står der hva målet er, men det står ikke hvordan du skal komme der. Det er fritt. Og da er det veldig vanskelig når man kanskje er vant med at det står litt sånn «step by step» hva du skal gjøre, og så kommer målet der. Nå må du vite at selv om det ikke står at du skal bli kjent med Hamsun eller noe sånn noe, det står jo ingen steder, vi har ikke satt ned et eneste forfatternavn, så er det naturlig når du kommer til slutten av tiende trinn og ser inn på læreplanen for første videregående at man har vært gjennom visse ting. Det står ikke veldig spesifikt hva de skal lære i grammatikk. Men alle vet at for å bli en god skriver så må du ha kontroll på grammatikken. Så det sier seg selv. Så der har jeg hatt veldig mange diskusjoner. For de føler seg ofte litt sånn «det står jo ikke». «Men hvis du ser på målene, hva trenger de for å nå målene». «Ja, jo ja, det er jo sant». Så jeg synes den har gitt oss litt mer, om ikke frihet, så har den i hvert fall gitt oss litt mer muligheter til å tenke og velge selv ut i fra hvor vi er. Og det er ikke som på en måte når det gjelder forfattere eller veien for å nå målet eller sånne ting, men du må jo nå målene, for å si det sånn. Også synes jeg dette her med at vi har endret det, at vi har lagt mer vekt på skrivingen, altså fått det mer frem. Skrive etter mønster av eksempeltekster og du skal gjøre sånne ting. Det synes jeg også er en veldig god ting. For det har vært veldig mye om lesing, og veldig lite om skriving. Få til gode skrivere er veldig vanskelig, og det må satses på på lik linje som, altså, nå går jo lesing og skriving hånd i hanske, men dette her med å bli kjent med skrivestrategiene, bli kjent med alle sånne ting.

4.2 Mener du disse holdningene er med på å påvirke faget på en positiv eller negativ måte? Hvordan og hvorfor?

Positiv

4.3 Hvordan opplever du dine kollegaers tanker om endringene i faget?

Ja, de er positive. Men det er nok fordi vi har jobbet så mye med det. De, nå ble jo det et hjertebarn for meg, da. Så da blir det litt sånn. Men det er klart, det var jo litt motstand med en gang. De synes det var litt vanskelig og «Hvorfor er ikke det med?» og «Hvorfor er ikke det tatt ut?» og «Hvorfor skal vi gjøre sånn?». Men det tenker jeg ligger veldig mye på endringene. Altså, endringer generelt, uansett hvilke endringer man kommer med. Hvis noe på en måte går greit, så kommer det noen inn fra sidelinja og gjør endringer, så blir det sånn «Åh, enda en ting vi skal forholde oss til». Men, jeg synes vi har fått til et norskfag som er et norskfag. Ikke sekkebegrep for alt som har med lesing og skriving. Og med den måten å gjøre det på, så har vi også fått til mer grunnleggende ferdigheter. Så er det faktisk sånn at naturfagslæreren som er ansvarlig for lesningen og skrivingen i naturfag. Jeg har ingen forutsetning for å kunne lære bort det, det må faktisk naturfaglæreren gjøre. Og det synes jeg også er et veldig stort løft. Kan ikke legge alt på norsklærerne også. Jeg har pushet ganske mye på læreplanarbeid på skolen. Så det, jeg kan ikke uttale meg om andre skoler, men jeg regner med at det ikke er noe som alle og enhver setter seg ned og jobber veldig mye med. Det er så enormt travelt i hverdagen, så man må velge hva man skal jobbe med. Og læreplanarbeid er ganske vanskelig, så har det har vi jobbet veldig mye med. Så det gjelder alle fag, at vi har jobbet med det. Både i forhold til vurdering og i forhold til årsplaner og. Mhm.

5. Tilrettelegging for fagtekstskrivning

5.1 Hvilke tanker har du om grep som må gjøres i norskundervisningen slik at elevene skal bli kompetente skrivere og kan skrive tekster som er i tråd med læreplanen?

Jeg tenker at det må jobbes ganske mye med språk. Ordforråd. Og da ordforråd som kan brukes i skriving. Men det må også leses en del tekster. Man må ha mønstertekster, man må lære om, det er ingen som sitter med den kunnskapen hvis ikke de har fått det fra en plass. Og så man få skrive, skrive med tilbakemeldinger. Bruke, hvis du skal skrive avisartikler, så bruker du avisartikler. Se på de, hva det er med de, hvordan gjøres de, hva er det som ja. Hva det er som er spesifikt med en avisartikkel i forhold til læreboktekst. At vi jobber med det. Og så må de få mønster, og så må de på en måte leies gjennom det. Og det synes jeg er kjempeviktig, at vi med en gang på åttende trinn så brukte vi mye dette her med at de skrev rett og slett i bokser. At her skal innledningen stå. Lagte startere og alt mulig rart slik at de fikk på en måte, fikk en vei å gå. For det er ofte de blir sittende og så sier de: «Eg vett ikkje, eg vett ikkje kordan eg skal begynne». Så blir det bare noe rør. Men jeg når du begynner, du får i hvert fall de svakeste med deg på en helt annen måte. Det er de som sier de vet ikke, men så egentlig er en liten skribent inni seg. Men de vet bare ikke hvor de skal begynne og hvor de skal gå. Og hvis du da har et mønster, altså bokser som du skal fylle inn først, så har du på en måte lagt disposisjonen din i de boksene. Så kan du bare ta hele greia og så overføre det til en tekst. Og det synes jeg fungerer enorm bra. Men det krever så enormt mye øvelse og det krever så mye sånn tett tilbakemelding. Rett og slett vurdering for læring. Veldig tett. Så vi prøver å arbeide veldig mye med å skrive mindre tekster, altså kortere tekster. Kanskje bare en innledning. Med tilbakemeldinger, og så frem og tilbake, altså lærer og elev. Og noen ganger elev-elev-tilbakemelding. For eksempel hvis du skal skrive et leserbrev om, la oss nå si, noe kjent og nært da. For det er så mye lettere for de å forstå det hvis det er noe nært. *Ungdomsklubbens nedleggelse* eller *vindmøllene på Jæren* eller noe sånn. For de har veldig klare vurderingskriterier, så går de inn og ser på de vurderingskriteriene, og så jobber de to og to. Det er vanskelig men, men det synes jeg også er en måte å jobbe med det på. Men som sagt, språk, formuleringer er også veldig viktig. Det er også mønstre og lære etter. (Vilde: Hvordan jobber man med at elevene skal lære å formulere seg innenfor ulike sjangre?) Jeg jobber veldig mye med at hvis vi skal skrive en novelle, så leser vi masse noveller og analyserer masse noveller og har ideer på hvordan de kan være og jobber sammen på tavla og bruker storskjerm og sånne ting. Sånn at de har et godt bakgrunnsteppe når de skal begynne å skrive. Og så er det igjen den der tette tilbakemeldingen. Og da ser jeg bort fra alt sånn der grunnleggende ferdigheter som grammatikk og kunne skrive skikkelig og

alle de tingene der sånn. Men det blir veldig, ja. Også jobber vi veldig mye med tilbakemelding på, kanskje vi skal jobbe med bare metaforer en liten stund. Det blir veldig svulstige når de er femten år. Jeg har lest noen sånne, jeg har vært sensor i mange år. Og noen ganger tenker jeg bare sånn «Oh my gad». Ett år så var det, og det kan en se når ikke har så gode oppgaver. Det er noe som bare, det griper alle jentene på en skole, skrev om «Det store valget». Alle ble gravide. Først turte de ikke si det til foreldrene, så turte de ikke si det til kjæresten, så sa de det til kjæresten, så sa de det til foreldrene og så levde de lykkelig. Så det er, det er noe med å øve de på såpass mange sjangre og være litt kritiske til hva de skriver. Og at de heller skriver voldsomme sånne «mitt bølgende hår» og «min strålende» at de gjør det på papiret, så kan vi snakke om «Ble ikke det litt voldsomt?» enn å ta det ut på eksamen. Vi har jo ikke all verdens tid. Vi har de timene vi har, og de skal brukes til utrolig mye. Så derfor har vi her på skolen havnet ned på at vi skriver ganske mye korte tekster. Fordi da kan vi gjøre det der og da. Og ofte er det sånn at de jobber i, kanskje jeg bare rekker en gruppe, så jobber resten i stasjoner med forskjellige oppgaver. Fordi det tar tid å diskutere tekst, og i hvert fall hvis jeg skal være i en av gruppene, en av gruppemedlemmene. Og vi sitter der, tekstene blir lest og vi gir tilbakemelding og ja, så tar det ganske lang tid. Men ja, det fungerer i hvert fall sånn noen lunde i kampens hete.

5.2 I hvilken grad viser disse endringene seg allerede nå igjen i f.eks. årsplaner, i den konkrete undervisningen eller i skriveoppgavene elevene får på skrive dager?

Det har vi gjort. Da brukte vi den første som kom ut med Lara Croft som en sånn mal, men vi har laget flere oppgaver. Men vår skrive dager er frem til de begynner i tiende så er det bare halve dager. De skriver kortere tekster, men de har flere. Sånn at de skriver ja. Og så er det jo både sidemål og hovedmål. Her er hovedmålet stort sett nynorsk da. Så det er egentlig ganske mye skriving på de. Men, nå husker jeg ikke hva vi hadde sist på niende trinn, men da var det både at vi skulle inn i tekst. Jo, den ene delen var at de skulle lese en tekst, og så skulle de se på hvordan forfatteren brukte språket for å skape spenning. Og så skulle de inn å se hvor forfatteren hadde skapt spenning og hva som skjedde med språket for å få spenningen til og de tingene der sånn. Og så var det en tekst etterpå som de skulle skrive. Og så var det noe sammenligningsgreier. Ja. Men ja. Så de skriver kortere. De bruker ikke en hel dag.

De går jo som regel klokken ti uansett skulle jeg til å si. Så de skriver til halv 12, men de får på en måte en komprimert sak. Men litt analyse og litt tekst og sånne ting.

5.3 Hvordan arbeider du med kompetansemål som det å *skrive ulike typer tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder*?

Jeg tenker det har litt med alder å gjøre om de blir knyttet til eksempelteksten. De blir nok mer knyttet når de går i åttende enn når de går i tiende. Og det har jo med hvordan man øver de og trener de, ikke sant. Men, ja, hva skal jeg si. For noen er det kanskje sånn at det er den måten de skriver best på, ved å være ganske knyttet til det. Fordi, da kan de få det ganske godt til. Men for andre kan det være en hemske. Så jeg kan ikke ha noe sånn «sånn er det» eller «sånn er det». Det kommer litt an på eleven og hvor de er hen og hvor mye de eventuelt leser og sånne ting. (Vilde: Hvilke type eksempeltekster bruker dere?) Alt. Eller, ikke alt, men for eksempel nå har jo jeg vært i permisjon, eller er i permisjon, men før jeg reiste så jobbet vi mye med Sinnamannen av Gro Dahle og Svein Nyhus sin bok om Sinnamannen, og det er jo en billedbok. Jeg bruker enormt mye billedbøker. Og, som inspirasjon. Og da så vi på tegning og tekst sammen, hva teksten betyr, hva fargevalg betyr. Altså, vi analyserte boka på kryss og tvers. Det gjorde vi felles. Og så fikk alle en ny Gro Dahle bok, eller hver gruppe da. Og så gjorde de den samme jobben. Og selvfølgelig ble veldig mye likt det jeg hadde gjort, men det er en ganske god måte å tenke seg om på. Det er en måte vi jobber på. Og som sagt så bruker jeg enormt mye billedbøker av alle salgs kategorier. Også for å på en måte vekke de litt og se litt. Når du kommer inn med en barnebok så blir de veldig sånn «Ehhh, tror du vi er helt barnslig eller?». Men de liker de jo, det er veldig kjekt. For eksempel sjangeren eventyr er jo en del av vår kultur. Da i den senere tid bare hatt med den der *Bukkene Bruse på badeland* og *Bukkene Bruse vender tilbake*. Og da er det sånn, de er på, det er pålogget. Det er sånn typisk åttende trinn det da. De er det. Eller så kan jeg bruke mye, jeg kan bruke fagtekster, utdrag fra bøker, blant annet hvis det er bøker som har mye gode beskrivelser der forfatteren bruker mye bilder, mye metaforer, mye sånne ting. Så plukker jeg ut deler av teksten for å på en måte illustrere det som jeg vil. Ikke bare snakker om «det er det» og så, men også leser det. Vi leste akkurat et utdrag fra *Natt på Frognerbadet* som er en utrolig bra bok og men med veldig mye gode språklige bilder da. Og veldig mye sånne ting. Blant annet så er det, jeg vet ikke om det er, «Ja, det var ikke så lett

for faren min som hadde fått en sønn uten baller». Men sier jeg «Er det noen som vet hva det betyr?». Og så blir helt sånn «Eeeh nei», men så er det en jente som sier «Det betyr at du ikke er tøff i det hele tatt». «Ja», sier jeg, «det er bra». Så jobbet vi en del med den teksten. Men det startet ut med at jeg sier at «Diskuter tittelen *Natt på frognerbadet*». Så så jeg at de ble helt rare, de ble helt forvirret de skjønte ingenting. Så sier jeg «Vet dere hva Frognerbadet er?». Sånn at det er ikke alltid vi lærere kommer på hvor lite de kan av sånne ting. Men det hjalp veldig når de fikk vite hva det var, da gikk diskusjonen til topps. Jeg har veldig tro på å være i tekst og gå i tekst og diskutere, og at de selv får diskutere ganske mye og ta notater da sånn at de kan legge det på noe. Og at de da, ikke nødvendigvis skrive om det, men skrive en tekst hvor de for eksempel skal bruke språklige bilder eller noe sånn da. Uten å overdrive liksom.

5.4 Er det et felles anliggende på skolen å implementere disse endringene eller er ansvaret overlatt til den enkelte lærer?

Vi har jobbet med, når læreplanen kom, var det satt av dager til å sitte å jobbe med læreplanen. Så da var det en norskgruppe som jobbet med norsken og engelskseksjon på engelsk og forskjellige ting da. Og her er det jo en 1.-10.-skole, så det blir gjort på hele fjøla og diskutert. Og det har vi tatt opp igjen da. Vi jobbet en stund med det og så har vi tatt det opp igjen for å se «Fungerer det sånn som vi har tenkt?» og «Er det noe som kan gjøres bedre? Er det noen endringer som vi har lyst til å utvide?» og sånne ting. Og der er ledelsen veldig «hands on». Ellers så er det jo, det er jo frihet innenfor her. Noen bruker de og de tingene og noen bruker de og de tingene. Men det blir nok til at vi snakker ganske mye sammen og får ideer av hverandre og hjelp av hverandre. «Hva er det som fungerer?» og «Hva gjorde dere for eksempel i fjor?», «Nå står vi litt fast her. Hvordan fikk dere til den biten der?» og sånne ting. Godt samarbeid.

6. Skrivestrategier

6.1 I hvilken grad legger du til rette for at elevene dine benytter skrivestrategier i fagtekstskrivningen?

Jeg snakke jo litt om dette her med at de jobber i bokser, på en måte for å lære de til å disponere en tekst. At de ikke bare skriver ut fra tilfeldigheten. Det er utrolig mange som tenker «Åja, jeg skal bare skrive så og så mange ord, men vips så er jeg ferdig». Men skriving er jo å skrive om, og å kunne øve med de på å skrive om. Du er ikke ferdig når du er ferdig, og det er veldig lurt å disponere tekst uansett om du skal skrive sakprosa eller skjønnlitterære tekster eller hva du skal. Og jeg tenker at det er en strategi. Når vi starter ut i åttende med å ha mange forskjellige måter å disponere på, men som er ganske faste og skal leveres med teksten når de leverer tekster. Eller vi skal diskutere sammen. «Hva har du tenkt her da? Åja, skal du ha med det? Kan du fortelle meg litt om hvordan du har tenkt at denne teksten skal komme videre». Og så er det jo lov å fravike. Men da har de i hvert fall fått en ramme å skrive fra. For ellers så skriver de litt.. Når de kommer i tiende bør de kunne klare seg helt uten de rammene jeg har gitt. Sånn at, men hvis de har lyst å bruke de hvis allerede har de inni hodet og sånn så kan de jo alltid bruke de på sidelinja, men det er jo på en måte, da blir det litt sånn *scaffolding* hele veien, ikke sant. Helt til de på en måte ser ut til å kunne klare seg selv.

6.1b Merker du at elevene har utbytte av denne måten å arbeide på? På hvilken måte?

Jeg tenker egentlig alle har det. I hvert fall på åttende og niende trinn, så tenker jeg at alle har veldig god nytte av det. Og så tenker jeg det at det er veldig mange av de som er veldig flinke som, hva skal jeg si da, de som får gode karakterer og jobber mye med leksene, de behøver ikke å være en god skriver for det. Du er kanskje best i å huske og pugge og gjøre sanne ting isteden. Så de kan trenge å være litt i teksten de skal skrive, ikke bare bli en sånn, for det er ofte de som blir veldig svulstige. Så.. Det å kunne lære seg ulike skrivetekniske måter, at man begynner med *in medias res* og lære alle de tingene der, de gode grepene. Så egentlig synes jeg at vi skal ha ti timer norsk i uken. Så kan resten være engelsk. Haha. Det hadde vært helt passe for meg.

7. Norsk og andre skolefag

7.1 Hvilke tanker gjør du deg om hva det innebærer å skrive i norskfaget kontra andre skolefag?

I norsk og engelsk er det ganske likt. Og det er en av fordelene med å ha både engelsk og norsk på samme trinn, synes jeg da. Det er at jeg faktisk på flere måter får se utviklingen, hvor skoen trykker og vi kan bruke de samme måtene å tenke på, vi kan gå på jakt etter gode språklige bilder i engelsk, vi kan gå på jakt etter det i norsk samtidig som at vi jobber med det. Så det synes jeg er fordel. Selv om rettebyrden er jo vanvittig. Men det er en stor fordel altså. Ellers så har jeg jo samfunnsfag. Og vi skriver jo mye i samfunnsfag og. Og noen ganger, for å ikke ta livet av elevene eller oss selv, så kan det godt være at siden jeg har begge fagene, at de skriver en tekst om f. eks. Holocaust som jeg vurderer på norsk og innholdet på samfunnsfag. Så, det synes jeg er en god fordel. Men også det å lære de at det ikke bare i norsk du skal skrive riktig, du skal skrive riktig og bra i alle fag. For der ligger det nok en liten sånn der «Men det er jo ikke norsk?». «Men du skal skrive riktig over alt, du skal ha et godt språk hele veien». Det er ja, jeg har en del elever som ikke er helt med på det. De vil helst liksom «Jaja, du skjønner hva jeg mener». Nå har vi jobbet med skriving parallelt med lesing, men vi har ikke hatt det som sånn skikkelig, hva skal jeg si, satsing der alle på en måte skal gjennom en viss form for teori. Alle lærerne da. Det skal vi begynne med til høsten. Så vi reiser til Riga rett etter påske på en sånn studietur, hvor vi skal jobbe med skriving som grunnleggende ferdighet. For å få en felles forståelse for hva er vi mener det er. Og så når vi kommer tilbake igjen da, så til høsten så begynner vi med den opplæringen i det da. Og den opplæringen blir jo veldig sånn praktisk, man leser litt, så samles man på teamet, så får man oppgaver som man skal gjøre rundt i klassen. Så må vi komme tilbake og fortelle hvordan det gikk, på godt og vondt. Og så gå videre på samme viset da. Sånn at alle på en måte jobber uansett om du er gymlærer eller hva det er, så får de bare skrive i vei. Og det må de, for i gym så skal de jo blant annet planlegge sine egne timer. Det er en del av læreplanen for kroppsøvfaget. Mat og helse har jo sin sak. Ja. Egentlig alle fag skriver. Men vi vil nok få litt sånn samme som vi fikk når de var lesing som grunnleggende ferdigheter. Så var det sånn «Heh, skal jeg bruke av de to timene til å sitte å lese?», «Skal vi lese skjønnlitterære bøker i kroppsøving da?» Nei, men de skal kanskje lese litt om muskler. Å få de til å se det. Jeg tror det går lettere siden vi har hatt den leseopplæringen, at de skjønner at det er skriving i alle fag. Men det er helt sikkert noen som kommer til å rope «Vi har bare to timer!». Får gi det i lekse da. På ungdomsskolen skal de levere inn ditt eget treningsopplegg. Og så skal de planlegge

en undervisningstime, og det skal jo også være skrevet ned da. Så, det er litt skriving over alt. Og det er jo kjempeviktig at naturfaglæreren faktisk lærer de å skrive rapporter, ikke at jeg skal stå å lære meg det for å lære det bort igjen, ikke sant. Det har jo noe men språkbruken å gjøre. At man får de språket som skal være der. Og det gjelder jo for så vidt i alle fag. Og det samme gjelder jo matematikk. Det er det jo blant annet krav om at de skal kunne formulere egne oppgave og de skal kunne skrive noe om hvordan de gikk gjennom dette her, og da må de jo bruke fagspråket. Så ja. Jeg synes det er veldig bra. Og nå gjelder det fra første klasse av, sånn at da er det ikke så mye pluss og minus, da er det addisjon og subtraksjon. Det blir så dumt å lære de noe som er feil, og så skal de avlæres det når de kommer i femte.

7.2 På hvilken måte tenker du at lese-og skrivestrategier bør tilpasses det enkelte fag?

Ja, det tenker jeg. Det ville jo vært en helt annen strategi å skulle skrive en rapport. Det ville vært en helt annen strategi for å skrive en god fagtekst om Holocaust. Jeg synes du, strategien må jo være at du skal skrive og ta notater og så skrive det ned. En helt annen sak enn å skrive om ja, en eller annen skjønnlitterær tekst i så tilfelle. Men, men likt fagtekst ellers i norsk da, hvor du må samle kunnskap og skrive det ned og såne ting. Men det tenker jeg, du skal kunne ganske mye for å skrive en god tekst. Og spesielt hvis du skal diskutere noe i den og nyansere det du skriver om, så tar det jo tid. Så det må læres. Mhm. Og. Ja. De har en sånn tendens å skrive bare fra det de vet. Vi reiser til Polen hvert år med tiende trinn, og de lærer jo enormt mye da. Men selv om de kommer hjem da og skriver en tekst om Holocaust, så er det jo på en måte de som har gjort en del undersøkelser og lest en del bøker som får de beste tekstene. De andre blir litt sånn mer sånn, sammensurium av det de har opplevd egentlig. Det blir for personlig og krydret med hendelser som egentlig ikke hadde behøvd å vært der. Men igjen da, hvis en da er litt restriktiv på at en skal bruke en, hva skal jeg si, en formel da, så er det litt lettere. Og har lest noen tekster. Vi bruker jo også mye elevtekster. Hvis noen har skrevet gode tekster så samler vi de i en bank og bare anonymiserer de. Så kan de jo ta de ut å lese. Og da blir de litt sånn «Wow, er det en tiendeklassing som har skrevet dette?». Og igjen så bruker vi jo også tekster, vi finner jo det meste på nettet, men tekster som på en måte de kan jobbe med som er såpass dårlige eller hva jeg skal si da, som er ikke så godt skrevet da, som de kan jobbe med

og gå inn i prøve å finne ord på hva det er som gjør at dette her bare blir ikke så bra å lese. Det er egentlig mye lurt en kan gjøre bare man har tid.

8. Vurdering

8.1 I hvilken grad fører endringene i læreplanen til at du gjør noe med måten du vurderer tekster på?

Jeg føler ikke at vi har gjort noen veldig sånne endringer, men vi er ganske tro til det som Udir bruker da. Jeg vurderer jo mine elever etter de eksamensvurderingene. Jeg bruker det som en sånn, altså de kjenner til de. Men det er klart, en åttendetrinnselev forventer jeg jo ikke skal ha nådd alle målene der, så jeg bruker jo vett og forstand. Men de kjenner til at når du går ut av tiende, så er det dette her du skal kunne. Altså, da, hvis du skal være på et middels nivå, 3-4, så er det dette du må ha på en måte inne. Uten at de setter seg nærmest og slapper av tenker at «Jeg skal aldri ha mer enn en 3er». Men at de har noe å måle seg mot og at de kjenner disse vurderingskriteriene. Og så legger jeg inn litt sånn ekstra små, for eksempel den gangen så vi øvd på å bruke, ja, hva skal jeg si da, faguttrykk. Og så er det det jeg ser ekstra på. Og så ligger det som en ekstra sånn vurdering inni der da. Men ellers så tenker jeg ikke at jeg har gjort så veldig mye annerledes. Men så tok jeg jo den videreutdanningen *Vurdering for læring* mens jeg holdt på å revidere, så jeg lurte på om ikke det bare gikk i hverandre. Uten at jeg tenkte meg litt om. Jeg tror, for de lærerne som synes at det er vanskelig, altså, de synes at eksamen og enkelte av målene i læreplanen er for vanskelige, de har nok problemer. Men det er, i hvert fall hos oss, så er det gjennomgående de som på en måte går av neste år holdt jeg på si. De som er vant med å skrive stil, som tenker at vi knebler elevenes fantasi. Men, er det nå det de skal lære, å skrive gode fortellinger. Er det det som er nyttig når de kommer ut? Kanskje ikke? Det å kunne formulere seg, det å kunne bruke fagspråk. Det å ha et godt ordforråd. Det er veldig, bare på de årene jeg har jobbet, så ser jeg at det er akkurat som ordforrådet, at de blir mer og mer ordfattige. De er vel bare på mobilen hele tiden. De kjenner ikke til ord. Det var en kollega av meg som sa «Ja, du skrur du bare på komfyren». Ingen som visste hva en komfyr var. Sånne helt banale ting. Så står du å sier i klasserommet, og så er det så vant til å ikke forstå, så de bare sitter der. Så ala

Frognerbadet, hadde jeg ikke spurt de så var det ingen som hadde fortalt at de ikke forstod det. Det liksom helt greit, men jeg sier «Det er ikke greit å ikke forstå, dere skal forstå alt jeg sier». Men det igjen tenker jeg, når du kommer på videregående hvor det er, det er ganske stort løft fra tiende til allmennfag. Da er det mye du skal forstå. Derfor så stresser vi også dette her med at er du lærer på småskolen, så skal du også se over til hva som forventes av målene når du kommer på mellomtrinnet. Sånn at du vet, du må ha de på plass i fjerde, slik at de har en mulighet for å nå de målene på mellomtrinnet. Og det samme gjelder mellomtrinnet, og det samme gjelder oss. At vi på en måte prøve å ryste de så godt at de faktisk ikke har noe problem med å, hvis de jobber videre da, med å nå de målene som er på videregående. Og det snakket vi veldig mye om i læreplangruppa og, at det er utrolig viktig at lærerne ikke bare ser sin del av læreplanen, men at en ser hele læreplanen. For eksempel så hadde vi en disputt her for i norskløplanen så står det at vi skal jobbe med retoriske appellformer. Og da hadde vi sånn «Men vi kan jo bare gjøre det skriftlig». Men du skal ikke det. Det skriftlige er det faktisk ikke forventet at du skal kunne gjøre så veldig mye med før du har kommet på videregående, men her skal du bare lukte på det. De skal lære seg begrepene og så skal man kunne ha diskusjoner om det. Så det er noe med det å ikke trække i andres bed heller, eller være for tidlig ute. Det er jo kjempevanskelig. Retoriske appellformer brukt skriftlig, det er kjempevanskelig i tredjeklasse på videregående. Men så er det noen som blir litt overivrige da, som vil ta det ut med en gang. Men da sier jeg «Gå i læreplanen og se hva som står. Og se hva som står videre». Det kommer. Og hvis du absolutt vil undervise i det så kanskje du burde gått på videregående og undervist da. Men ellers så tror jeg ikke det er noe sånn, jeg vet ikke. Men jeg tenker at jeg, jeg bruker enormt mye tid på det som du sier også, det med vurdering underveis eller vurdering for læring. Altså, det er jo ikke vurdering for læring å gi de en karakter etter at de har skrevet noe. Men rett og slett at de skriver, enten får de en tilbakemelding og skal jobbe videre med tekst skriftlig, eller så har vi en samtale. Og så må de bearbeide tekst. Noen ganger så må de gjøre de i grupper. Det er litt vanskeligere. Det er vanskelig å si noe som de oppfatter som negativt til en medelev. Men når jeg sier «Det er jo fordi vi skal hjelpe». Det er ikke fordi vi er slemme, vi gjør det fordi det er hjelp til det videre tekstarbeidet og for å forbedre tekster. Hvis noe er uklart, hvis du synes at den eleven ikke har på en måte greid å komme frem med det den skal, så er det ikke farlig å si ifra, men det er litt skummelt. Begynn med det i førsteklasse holdt jeg på å si.

9. Oppsummering

9.1 Hvordan vil du oppsummere din rolle som skriveleer etter revisjonen av Kunnskapsløftet?

Den har nok blitt mer krevende tenker jeg. Men mye, hva skal jeg si, jeg synes den har blitt mer tatt på alvor. At det faktisk er viktig. Og at skriving handler om mye mer enn en dag i solen liksom. Og det synes jeg at er veldig bra at vi har klart å få frem det. At faktisk skriving er en grunnleggende ferdighet og det er viktig at man skal kunne formulere seg godt i forskjellige tekster. Men det er nok mye mer krevende å være skriveleer nå enn det det var før, og så vil det jo bli ganske mye mer krevende for faglærerne. Fordi de må faktisk legge vekt på det. De kan ikke bare gi en lekse skriv en rapport og ta den inn igjen og se på den og sette en karakter. De må faktisk inn å si hva som skal fikses på. Vurdere på en annen måte. De må også ha en mer spesifikk opplæring på språk også. Det skal ikke være sånn at du som leser virkelig må lure på hva personen har hatt lyst å formidle. Og det er også vanskelig. Vi sier at halvparten er inni hodet ditt og halvparten er på papiret, da har jeg ingen mulighet til å forstå hva du vil. Så det er noe med det å kunne bearbeide tekst. Å kunne lese tekst. Det vi har gjort her, som jeg ser at har gjort en ganske stor forbedring, er at på skrive dager, på eksamen i norsk, ingen får lov til å gå før de har printet den ut og rettet med blyant. For å sitte å se på skjerm, du blir så blind at det går ikke an. Og da er det veldig mange som får til mye bedre tekster. Den der gammeldagse innføringsgreia. Og da var det, da hadde vi noen heftige diskusjoner hvor nei, de kunne ikke pålegge de å gjøre det. Og så sier jeg «Jeg pålegger mine elever, så får dere gjøre hva dere vil». De fleste pålegger de det nå. Og i engelsk også. Det er unødvendige språkfeil, unødvendige altså avsnitt og komma og tegnsetting som kan bli ryddet opp i en sånn setting. Og det, når du gjør det, vær også litt kritisk med setningene. Er dette noe, hvis du nå tenker at det er jeg som er mottaker, er dette noe Selma vil forstå? Og da kan det skje ganske mye endringer. Så det synes jeg er.

Jeg må egentlig bare si at jeg er veldig fornøyd med hele læreplanen.

Intervju med Ine

Alder: 43

1. Bakgrunn

1.1 Hva består utdannelsen din i?

Først har jeg allmennlærer fra Stavanger, det var 3 år. Så tok jeg et fjerde år med historie, så ble jeg adjunkt. Også var det så kjekt med historie at jeg tok mellomfag og hovedfag. Så jeg har master fra Oslo i historie. Peden har jeg fra vanlig allmenlærerutdanning over to år.

1.2 Hvor lenge har du jobbet som norsklærer?

Jeg har jobbet som norsklærer i sikkert 10 år. Jeg har halvtårseining i norsk i fra gamledager. Og så tok jeg 30 studiepoeng etterutdanning etter at jeg begynte her, så det er ca. 10 år siden jeg begynte her. Så jeg har totalt 60 studiepoeng, men ikke mer.

1.3 Hvilket trinn har du i år?

Nå har jeg åttende trinn, så hadde jeg tiende trinn i fjor.

2. Erfaring med ny eksamensordning

2.1 Var du sensor ved skriftlig eksamen i norsk våren 2014?

Nei

2.2 Hadde du elever oppe til eksamen i norsk våren 2014?

Klassen min kom ikke opp i norsk, men vi jobbet jo med norsken. Og jeg vet jo hvilke oppgaver de fikk og sånne ting. Men Inge som du skal intervju i morgen, han hadde

to klasser oppe i norsk. Så han jobbet enda mer intenst med det. Vi jobbet jo med forberedelsesmaterialet, og vi jobbet jo helt til vi fikk vite to dager før at vi ikke kom opp i norsk.

2.2a Hvis ja, hvilke erfaringer gjorde du deg rundt den nye eksamensformen?

Ja, jeg følte det. Inge og jeg jobbet i lag i fjor og å hatt norsk, og vi har jo drøftet mange av disse spørsmålene. Så vi har jo tenkt at vi må gjøre noe mer og annerledes når vi begynte med åttende nå, for nå har de lagt om eksamen og læreplanen.

2.2c Hva erfarte du at elevene selv syntes om den nye eksamensformen? Var det noe som var spesielt utfordrende for dem?

Det vi hadde gjort i niende, var at vi hadde jobbet med sånn vi trodde eksamensformen ville komme til å være. Med å skrive en tekst, der det var sak eller skjønn. Mens når vi kom til høsten i tiende, da kom jo de nye læreplanmålene. Men vi fikk ikke egentlig eksempeltekstene før rett før jul tror jeg. Eller rett etter jul. Det var i hvert fall veldig sent. Så når vi fikk det var vi helt sjokkerte, så vi kjørte jo en runde med det nye systemet før påske, og en etter påske tror jeg, så var det eksamen. Så det var jo enormt kort tid på å knekke koden på at sak og skjønn var vekke, og så var det skrivehandlingene som var i fokus. Og at de skulle skrive to eller tre tekster hver gang, og at det skulle anvende kunnskapen på en annen måte. Vi var litt sjokkerte etter jul når vi oppdaget det. Vi følte at det kullet ikke hadde fått øvd skikkelig på det, selv om vi brukte de eksempeloppgavene som lå ute.

3. «Norskfaglig relevante tekster»

3.1 Hva legger du i formuleringen «norskfaglig relevante tekster»?

Ut i fra den nye på en måte, som kom. Eller, jeg tenker det er vanskelig å forstå det. Her trenger vi å konkretisere det. Jeg håpet du kunne fortelle meg hva du la i det, det må jeg bare si. Men det som vi valgte å gjøre, var at vi sugte til oss skrivehandlingene. Så fikk vi tak i det nye læreverket som heter «Kontekst» som

bruker det ganske bevisst etter de nye målene. Så begynte vi å bruke hva er det som informerer, hva er det som skildrer, hvilke skrivehandlinger er det som reflekterer, hvilke skrivehandlinger er det som kommuniserer, underholder. Så har vi oppdaget at Udir kjører sånn fem skrivehandlinger, så varierer de litt i fra hva boka sier hva som er skrivehandlinger og hva som er eksempel på skrivehandlinger. Men norskfaglige relevante tekster fant vi fort ut at vi må kjøre frem disse skrivehandlingene, hensikten med skrivingen som det viktigste. Så vi valgte å fokusere på skrivehandlinger. Vi lærer elevene sak og skjønn, men vi toner ikke det opp og kategoriserer, for vi har funnet ut at i dagens samfunn så flyter det litt over i hverandre, det kan være både det ene og det andre. Men viktigheten av hensikten hvorfor vi skriver er det viktigste. Så tenker vi at vi må lære de hva en sjanger er, vi må lære reportasje eller vi må lære fortelling eller fantasy, hva som kjennetegner det. Men vi må også kunne si noe om hensikten med det, slik at de får verktøy til å snakke om det og skrive det. Så norskfaglig relevante tekster kan være alt mulig løyve er egentlig svaret mitt. Så opplevde vi at vi måtte småskrive ennå mye mer enn det vi hadde gjort for å.. Så ja.. Alt kan være relevante tekster. Vi ser vidt på det, vi er nok litt sånn, hovedtyngdepunktet ligger nok i fortelling, fantasy, reportasje, men det kan også være blogginnlegg. Det trenger ikke være stort og mye, det kan være et refleksjonsnotat. Så jeg legger i norskfaglig relevante tekster, det kan være hva som helst, men det være noe som vi syns kan brukes til noe. Og da tenker jeg ikke bare karakterer, men det skal settes inn i sammenheng i forhold til hensikten med hvorfor vi skriver.

3.2 På hvilken måte tenker du at denne oppgaven som ble gitt til eksamen i vår er norskfaglig relevant?

Jeg oppfatter det sånn, at de skal anvende kunnskap som de likevel har et mål i læreplanen at de skal vite noe om. Så jeg har tenkt sånn at den oppgaven er aktuell eller relevant fordi de blir bedt om å anvende kunnskap. Og så er det aktuell fordi det ofte er sånn i 2015 at vi skal få noe, og så skal vi mene noe om det. Og det har det vært før og, men jeg synes norskfaget har vært litt tregt til å utvikle seg. Nå fikk det et spark bak til å bli litt mer oppdatert. Så det viser aktualitet, og så må de jo bygge opp argumentasjon. Og det og er jo veldig relevant i forhold til en drøfting eller en diskusjon. Det står veldig tydelig her at de skal bruke eksempel fra det de har lært, hvorfor nynorsk og bokmål er sidestilte skriftmål og da må du vite litt om

språkhistorie for å gjøre det. Og så skal de sette sammen kunnskap, så både bygge opp og sette sammen. Lage argument, bygge opp de, og anvende det og være aktuelt. Så jeg vet at elevene synes det var kjempevanskelig, jeg gikk rundt som hovedvakt, og det er kjempevanskelig å gjøre det. Så en trenger øving på akkurat sånne oppgaver hvis en skal få det til. Men det måler dette her med å anvende og bygge opp, det måler nok mer enn bare å skrive en tekst om spisevegring kanskje.

4. Endringer i læreplanen

4.1 Hvordan synes du endringene i læreplanen påvirker norskfaget?

Jeg vet ikke om jeg har hele og fulle oversikten, jeg er egentlig mest samfunnslærer. Men det som jeg har tenkt, er at jeg syns det virker som at norskfaget har blitt mer aktuelt med den måten å gjøre det på. Også tenker jeg at det har vært litt sånn baksteversk i forhold til matematikk og engelsk, for engelsk ble det jo fort to tekster de skulle skrive og de skulle vise bredere kompetanse. Og matematikk har det jo også vært den utviklingen at det har blitt mer hverdagsmatematikk, og det er to deler, og det har det jo vært lenge. Så jeg synes det var på tide at det kom noe nytt i norskfaget, det syns jeg. Jeg tror det har vært etterlengtet. Jeg synes det var gammeldags det som var på en måte. Sånn atte, jeg syns det gjør at faget er mer aktuelt. Vi får brukt mer av det elevene kommer borti til daglig når vi skriver. Vi får brukt mer.

4.2 Så da tenker du at endringene er positive?

Ja, det tenker jeg.

4.3 Hvordan opplever du dine kollegaer oppfatter endringene i læreplanen?

Jeg føler det er positive holdninger. Vi har jo litt norskmøter på tvers av trinnene, og de norsklærerne vi hadde var positive. Det er klart, vi sukket og stønnet litt, men vi skjønnte jo at det lå noe det. Vi visste allerede det om høsten at det kom noe. Men det kom så sent det som kom. Så det var ikke noe sjokk for oss at det kom noe. Men jeg tror at alle egentlig, det er noen norsklærere som og underviser i engelsk, og de ser det

i hvert fall godt at dette var på tide at det kom noe som var mer i tråd med sånn som verden er nå, hverdagen er nå. Ikke bare gulpe opp noe for- og mot-argument, eller det skal du jo og, men det er sånn «skulske» ting som de skrev. Sånn som fortelling eller argumenterende tekst kanskje. Mens nå er det mer at du kan bruke et leserinnlegg eller en blogg eller noe som likevel eksisterer. Ikke bare sånn skole-eksisteringsting. Ikke så konstruert, kanskje litt mer reelt. Men, og derfor føler jeg her på huset, de fleste jeg snakker med synes at det var bra. Det var litt sjokkerte, men mange av lærerne synes at dette var bra. Så jeg har skrevet positiv og positiv på begge. Men vi har jo sånn som han Inge som du skal intervjuer i morgen, han er litt i overkant interessert i å følge med på hva dette nye er. Så det hjelper jo at han drypper på oss andre. Sånn at selv om ikke rektor gjør det, så gjør i hvert fall han det. Og han har fått litt sånn den oppgaven. Han skal gjøre det. Og det er litt godt at skolen har det, noen som faktisk har det mandatet til å følge litt med og gi beskjed til oss andre at nå skjer det noe, nå må vi snu litt om på ting og kan ikke har de samme planene og de samme målene lenger. Og vi må tenke nytt. Så han er alltid flink til å forklare at nå er det nye ting. Vi hviler litt på han når det gjelder norsken og engelsken i hvert fall.

5. Tilrettelegging for fagtekstskrivning

5.1 Hva tenker du må gjøres annerledes i undervisningen for at elevene skal bli kompetente skrivere og skal kunne skrive tekster med sånn som læreplanen er nå?

Jeg tenker at de må småskrive mer. Jeg hadde egentlig tenkt at jeg skulle vise deg noe av dette, men jeg skal hente det snart. De må småskrive mer, og det har vi begynt med i åttende nå. De begynner med et brev, jeg sender de et brev, og så skal de svare meg. Jeg lærer de å kjenne, så snakker vi om oppsett og sånn. Det er kanskje litt gammeldags, men vi tenker at det handler om å kommunisere. Og det handler om å gjerne skrive en mail senere, en søknad og så videre. Pluss at vi blir kjent med de. Så hadde vi en veibeskrivelse der de skulle veien fra togstasjonen til der de bodde. «Hvilken måte skriver du på nå og hvorfor må du skrive det annerledes enn brevet?» Då har de gjort seg erfaringer som vi kan bruke når vi sammenligner. Så det mener jeg med småskrivning. Det er ikke plent noe som skal inn og få en karakter, men det er noe du skal få en tilbakemelding på. Det kan tas inn, det kan gis i timen. De kan

vurdere litt hverandre litt. Jeg tenker også at ikke alt må være med karakter. Vi har to vurderinger i hovedmål og to i sidemål med karakter i hver termin. Og to i muntlig. Det er liksom det vi klarer, for det er så stort fag, det er så mye som skal til. Men det er veldig standard. Så vi tenker veldig mye hvordan kan vi vurdere annerledes sånn at det ikke bare blir vurdering med karakter, men at det blir vurdering og tilbakemelding underveis, og at det ikke bare blir sånn sluttvurdering, men at vi får til sånn punkter å tenke større og bruke ting. Og så er vi veldig lei av sånne muntlige fremføringer der de har funnet alt på nettet og så står de der og sier noe av det de har funnet på nettet. Så der drøfter vi hvordan kan vi få til det bedre, i tråd med sånn som eksamen er nå, der du skal anvende det du har lært i et skriftlig produkt for eksempel. Akkurat nå kom jeg fra en høring i norsk der jeg har en gruppe på fire som skal snakke om det vi har lært i norsk til nå. Vi skal ha en fagsamtale med begrep, der de skal vise at de kan bruke det vi har jobbet med hele høsten. Og så setter vi en karakter på det. Og det tenkte jeg at jeg skulle vise deg, jeg skal finne de papirene, sånn at du ser hvordan vi har jobbet med det. Hva målene var, kjennetegn av mål og hvordan vi vurderer det og sånt. Og så, nå har jeg sagt småskrivning, ikke vurdering med karakter, men få tilbakemelding raskt. Det tror jeg er uhyre viktig. Vi har sånn at det ikke skal gå mer enn to uker før de får respons, men det er egentlig alt for lenge, det skulle egentlig vært ganske kjapt. Og så skulle vi tatt det opp igjen og gjort noe mer med det. Og så skrive for ulike skrivehandlinger, at vi bevisstgjør det på det, at vi snakker og bruker de faglige begrepene. Og kanskje en fagsamtale med det en har lært. Det er ting som vi egentlig har gjort annerledes. Så snakker vi om at vi må jobbe mer temabasert kanskje, men det har vi ikke fått til så godt. Det er så mange småting som må med.

5.3 Hvordan arbeider du med kompetansemål som det å *skrive ulike typer tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder?*

For eksempel, når vi har om reportasje, eller når vi skriver kompetansemålet og så lage noe som, nå husker jeg ikke helt, men vi har kopt det ned til at det handler om reportasje for eksempel. Så bruker vi en god lærebok, som jeg mener da er *Kontekst*. Den har ikke elevene selv, så det er bare vi som har den. Men vi kopierer litt og viser litt der ifra. Vi skriver i regelbok, limer inn i regelbok og den kan de ha med seg når tid som helst, på eksamen og sånn. Og så har vi modelleringstekster, Aftenposten Junior bruker jeg en del. For der er det en del reportasjer som er skrevet av

syvendeklassinger. Men når en går i åttende er det utrolig enkelt når en har noe framfor seg som er en god reportasje, som ikke er for avansert å skjønne. Det gjelder spesielt i åttende da. Og ta med eksempel, at de har lov til å ha med eksempel. Og for eksempel så har vi, vi skrev først en reportasje som handlet om norrøn litteratur. Det vet vi ikke er pensum, men vi valgte å ta det litt med for det er litt spennende med vikingtiden. Vi skulle ha litt om verdensbildet der med Yggdrasil og sånn. Og så brukte vi slaget på Lindisfarne som hendelse, så skulle de lage en reportasje om det. Så skulle de bruke skildringer og det de kunne om hvordan det var på den tiden. Og så har fått en respons på det, så skal de skrive enda en reportasje nå. Og den skal være sammen med RLE, for da har de hatt om profeter og sånn. Så da skal de lage en reportasje der de er en profet eller skal intervju en profet. For da viser de kompetanse i forhold til reportasjesjangeren i norsken, men innholdet går i lag med RLE. Vi slår i hop to vurderinger. Denne gangen skal de ikke bruke det som karaktervurdering, men de får godkjent/ikke godkjent, og de får en veldig stor forståelse om de har forstått det med profeter eller ikke når en lager et intervju sånn som det.

5.4 Tar skolen et overordnet ansvar for å implementere endringene, eller er det overlatt til den enkelte lærer?

Det er litt sånn kommunikasjon begge veier. Vi gir beskjed til rektor og rektor gir beskjed til oss. Det kan være like mye begge veier. Det er ikke en sånn kjempe sikkerhet i det, men vi snapper det opp og vi snakker sammen. Hvert trinn har et team som har cirka en halvtime til en time i uken der det er fagmøte på trinnet, der vi diskuterer hva vi skal gjøre i neste periode, hvordan vi ligger an og årsplanen blir laget. Og så har vi møte en eller to ganger i halvåret på tvers av trinn og der er det typisk at vi tar opp nye endringer, og der er det den som er fagansvarlig på skolen sånn som Inge, han legger frem sånne ting. Vi har ikke et vanntett system, men det er masse erfaring på huset som gjør at vi egentlig klarer oss. Men det kunne gjerne vært formalisert enda mer.

6. Skrivestrategier

6.1 I forhold til skrivestrategier, legger du til rette for at elevene kan benytte skrivestrategier i fagtekstskrivningen?

Ja, då må jeg bare spør hva du tenker med skrivestrategier, kan ikke du hjelpe meg litt? (Vilde: Et eksempel kan være å arbeide med skrivningen som en prosess. Hvis elevene arbeider med en tekst i timen, om det er en idemyldringsfase der det er litt brainstorming om temaet. Hvis du har et tema, for eksempel bokmål og nynorsk, at du får litt faktakunnskap på plass før en begynner å skrive, og at det er en skrivefase og en revideringsfase.) Jo, vi pleier alltid å ha. Det kan være at to og to jobber med et tema først, så tar vi det i plenum og så får vi det opp på tavla. Men det pleier alltid være en sånn brainstorming først på ett eller annet vis, i hvert fall i åttende. Og i tillegg så, vi har ofte gitt oppgavene på forhånd, at de vet temaet og de vett hensikten med det. Det er noe med at når det er åttende, føler vi at vi må modellere hver og en sjanger. Og så øve på det, sånn som jeg sier, sist skrev vi den bare i norsk, men nå skriver vi den i norsk og RLE. At vi får en tekst som skal, de prøver på det samme, de øver på den samme sjangeren, men nå øver de med en ny innfallsvinkel. Og så har vi noen lærere, altså, vi har halv klasse to timer i uken i norsk. Så i løpet av to uker så har jeg hatt hele klassen. Hvis vi skal innføre noe nytt pleier vi ofte å gjøre det der i halv klasse. Så vi har ikke noe veldige, hver gang vi lager ny skriveoppgave, så diskuterer vi i faggruppen, vi er fem lærere som har norsk her på trinnet, hvordan vi skal gjøre det og hvilke muligheter de skal få. Så vi syns at jo mer vi klarer ta med den, vis den, bruk det som modelltekst, snakk om det, tilrettelegg i det, så gjør vi det. Så jeg mener vi bruker masse skrivestrategier. Men det er ikke alltid vi sier at nå skal vi gjøre det til elevene (at de ikke sier at det er skrivestrategier), det kan være at vi bare gjør det.

6.1b Merker du at elevene har utbytte av denne måten å arbeide på? På hvilken måte?

Absolutt, og det er jo hele hensikten tenker jeg. Hvis du ikke stapper noe inn, får du ikke noe ut. Det der å tro at de bare skal finne det ut selv og blomstre, der fungerer ikke. Så det er kjempeviktig det der med å ikke forvirre, det er og ganske vanskelig. Når du stapper inn, så skal du ikke lage det for stort, du skal lage det passelig og

overkommelig og tilpasse det til den eleven eller klassen. Så derfor er det, og så skal de likevel lage sitt. Vi må ufarliggjør ganske mye i åttende, nettopp med å tilrettelegge for at de skal skjønne hva de skal gjøre. Så det er ganske viktig at de ikke blir kastet utpå det og blir frustrerte. Det er en stor overgang fra barneskolen, og nå skal de skrive for å få en vurdering. I det halve klassene pleier vi ofte å se på tekstene etter på, det å øve seg på å redigere sin egen tekst mens du enda har den ferskt i hodet er kjempevanskelig. Det er mye bedre å legge den vekk litt og ta den frem igjen, og så ser du på en måte, «jaaa, jeg har gjentatt meg sjøl her», og «her var ikke flyten så god». Eller «oi, jeg skriver visst dialekt». Både på form, innhold og oppbygning er det veldig mye å øve på. Og der er så komplekst. Vi snakker liksom hele tiden om at skriving er noe vi øver på hele tiden, selv om du får en karakter nå på denne teksten og du får en karakter til jul, er det jo i tiende vi øver til, det er det som er endemålet. Så vi prøver å få de til å forstå det da. For det er mye 3ere og 4ere, det er lite 5ere. Og det varierer jo i fra klassene, men når du kommer og har fått fint og flott fra barneskolen og så får du 3er, så må en, hva er det jeg ikke har forstått og hva er det jeg må øve på. Norsk er et tøft fag. De som jobber på 2-er nivå, hvordan får en de bedre. De som er på 3-er og 4-er, har noe i seg ofte at de har skjønt en del, det er gjerne bare rettskriving og kanskje at de bommer litt på oppbygning. Men 2en er det nesten alt som er vanskelig, det er ikke bare en ting som er vanskelig men det er nesten alt. En annen ting som er veldig vanskelig, er når en kommer fra et annet land, og kan kanskje godt engelsk, eller kanskje en ikke kan engelsk engang. Men du kan ditt eget språk, så er det å få til syntaks og setningsoppbygging. De kan kanskje mange ord rett, mange ord skriver de rett, men setningene og flyten og forståelsen mangler. Og det er veldig vanskelig. Og mange som jobber skikkelig godt altså. En skulle brukt forskjellige skrivestrategier, en skulle tatt ut i grupper, hvis en er to lærere kunne en gjort litt sånne ting. Forklart begrepene, det er enormt mye vi ikke får til. Det er et ekstremt stort fag, altså. Men et vanvittig kjekt fag, for i løpet av tre år ser du veldig stor utvikling på de fleste. Du ser at selv om kravene blir høyere og vanskeligere, så er det noe med at du får en sånn forståelse og evne til å kommunisere som blir som regel mye bedre etter hvert.

7. Norsk og andre skolefag

7.1 Hvilke tanker gjør du deg om hva det innebærer å skrive i norskfaget kontra andre skolefag?

Vi prøver at vi kanskje lager et refleksjonsnotat eller en fagtekst. Vi ser nok på innholdet mest i faget, for eksempel samfunnsfag. Vi har funnet ut av vi må se på form og innhold i norskfaget, og oppbygning. Vi kan se på oppbygning og innhold mest i samfunnsfag eller RLE. (Vilde: Blir det skrevet lengre tekster og eller er det kortsvarsoppgavene som dominerer?) Ja, vi har prøvd oss på litt sånn typisk fagtekst eller argumenterende tekst eller refleksjonsnotat, nå kan jeg bare snakke i samfunnsfag. Og kanskje at de skal skrive en drøfting og fremføre den drøftingen, eller en diskusjon som de skriver ned, så fremfører de den da på en måte. Så sånn er det vi har brukt det. Etter revisjonen er vi mer bevisst på at vi faktisk kan gjøre det. Før var det mer at alt var enten en prøve eller en muntlig presentasjon, men nå kan vi faktisk skrive og jobbe med skriving og i fagene. De siste tre årene har vi gjort sånne ting.

7.2 Tenker du at lese- og skrivestrategier må tilpasses på ulike måter innenfor ulike fag?

Ja, eller, vi ønsker, vi er veldig flinke på å ha lesestrategier inn i alle fag. Det har vi lagt et system på at de fagene skal ta de lesestrategier/læringsstrategier inn i det året. Da skal en jobbe med strukturert tankekart eller styrkenotat, rammenotat. Det skal en gjøre. Og egentlig er jo det litt skrivestrategier og noe av det. Så sånne læringsstrategier har vi tilpasset og fordelt. Så når en tenker seg at en kommer til tiende, skal en ha noe å velge i på hvordan en lærer best. Så noen må tilpasses, noen passer bedre i noen fag enn andre. Men vi mener de skal inn i alle fag. Litt tilpassing må det være. Det er noe som ikke passer så godt i naturfag, liksom.

8. Vurdering

8.1 Hvordan fører endringene i læreplanen til at du gjør noe med måten du vurderer tekster på?

Vi følger Udir sine retningslinjer. Hvordan vurderer de til eksamen? Og, så har vi vært på sånn, som når vi traff deg, sånn at vi får litt sånn input på hva en skal legge vekt på når en vurderer. Så, jeg føler jo at vi har gjort mye av dette en god stund. Vi har jo vært klar over at det er tre komponenter og at alle skal gjelde. Og vi vet at hvis teksten kommuniserer, er det viktigere enn at alt er skrevet riktig og sånn. Så det om teksten kommuniserer har vært et overordnet punkt, og så lete etter det positive i tekstene, det føler jeg har gjort de siste ti årene. I forhold til når vi selv gikk på skolen stod det «4- flott». Ja, tilbakemelding, det er jo kjempeviktig. Vi legger jo enormt mye mer vekt på fremovermeldinger. Vi skriver alltid hva har vært bra og hva kan være bedre. Det skriver vi inn på It's Learning hver gang. Så det er jo absolutt ikke bare en karakter, så når det ligger på It's Learning så kan du jo bruke det når de skal skrive igjen så kan de jo gå å se der. Og det gjør vi jo og, det og er jo en måte vi jobber med tekst på, at de ser på de tilbakemeldingene de fikk sist før de går i gang med neste tekst. Og det ligger der, det er ikke bare sanne ark du fikk og så krøller du de i ranselen. Så flere og flere lærere, og vi hadde jo stor motstand mot det, for de følte at de måtte gjøre to ting. At en måtte først skrive noe på et ark, og så gi det i hånda, og så skrive det inn på It's Learning. Men alle gjør det nå, alle er blitt pålagt til å skrive en fremovermelding. Så det kom jeg ikke på i starten, men fremovermelding legger vi veldig vekt på.

9. Oppsummering

9.1 Hvordan vil du oppsummere din rolle som skriveleærer i norskfaget og andre fag eventuelt?

Jeg føler jeg er mer bevisst og at når de skriver i samfunnsfag skal det være rett og godt formulert, det der med gode svar og sånt. Og at, jeg føler jeg er ganske ydmyk, at jeg lærer hele tiden og pendelen svinger hele tiden. Nå mener forskerne at vi skal

gjøre sånn og nå mener forskerne at vi skal gjøre sånn. Det er noe med å ta med seg det beste når en går videre. Så jeg føler bare at jeg har blitt mer bevisst. (Vilde: Er det mer fokus på skriving nå enn før revisjonen?) Ja, det er i hvert fall skriving på en annen måte. At vi kan bruke det mer inn i andre fag og at i norskfaget er det mer hvor viktig det med skriving. Lesning har, i hvert fall på barneskolen prioritet 1, sant og så har skriving prioritet 2. Men her på ungdomsskolen føler jeg jo at skriving nå kommer mer og mer. Den henger litt etter. Nå har det veldig lenge vært fokus på lesning og så kommer skrivingen og. Og det er jo det de får mest uttelling for kanskje, eller lesing er viktigst, og lesing henger sammen med skriving, jeg er jo fullstendig klar over det. Og lesing er der du må begynne. Men jeg føler det er både sånn i fra lesesenteret og andre plasser at det er nå skriving på trappa til å bli satt fokus på hva kan vi gjøre mer og hva kan vi gjøre for å få elevene til å bli bedre skrivere. Så. Så det kommer som en kule. Jeg er sikker på at det kommer mye mer om skriving og nå.

Intervju med Inge

Alder: 46

1. Bakgrunn

1.1 Hvilken faglig bakgrunn/utdanning har du?

Jeg har grunnfag i nordisk, mellomfag i engelsk og grunnfag i historie. Ped-en tok jeg etter fagutdannelsen.

1.2 Hvor lenge har du jobbet som norsklærer?

16-17 år

1.3 Hvilket trinn underviser du i norsk dette skoleåret?

Åttende trinn i år, tiende i fjor.

2. Erfaring med ny eksamensordning

2.1 Var du sensor ved skriftlig eksamen våren 2014?

Nei.

2.2 Hadde du elever oppe til eksamen våren 2014?

Ja, jeg hadde to klasser oppe.

2.2a Hvilke erfaringer gjorde du deg?

Vi visste jo hva som kom, litt hvert fall. Vi hadde sett på den prøveeksamen de hadde lagt ut på forhånd og gått gjennom den og sett på det. Men tror nok elevene opplevde

det, i hvert fall en del av elevene opplevde det som vanskelig. Og de egentlig var overrasket over at det gikk såpass mye inn i de andre kompetansemålene i norskfaget. At de skulle vise såpass mye kunnskap og ikke så mye fokus på skriveferdigheter som året før, kanskje. (Vilde: Når var det dere fikk prøveeksamen?) Ja, når var det det var. Ja, de var nok lagt ut rundt jul, vi brukte de når vi skrev til jul, eller var det rett etter jul. Jeg husker ikke.

2.2b Hvordan forberedte du elevene dine til den nye eksamenen?

Vi brukte prøveeksamen i for å forberede elevene til eksamen. I timene la jeg opp, det var jo mindre, disse elevene hadde jo hatt et helt annet opplegg både i åttende og niende, så vi måtte jo justere både årsplanen. Og vi visste jo det når vi gikk i gang med arbeidet i tiende at det var en årsplan nå i norsk. Vi planla jo årsplanen om våren, så da måtte vi revidere den da i august når de hadde forandret den. Så det gjorde vi. Og så var det mer fokus på en annen tekstkompetanse. At det skulle være et formål med teksten og at de kunne velge mer fritt mellom, før var det jo sånn at det var en dag med skjønnlitterært og en dag med sakprosa. Men nå måtte de avgjøre selv hva de skulle velge ut i fra sin, det var deres måte å vise at de hadde tekstkompetanse.

2.2c Hva erfarte du at elevene selv syntes om den nye eksamensformen?

De var litt, hva skal jeg si. Den ene klassen jeg hadde, der var det seks eller sju fremmedspråklige. Det synes jo at spesielt den ene oppgaven som gikk på «Ja vi elsker» var ganske vanskelig. Jeg husker når vi gikk gjennom forberedelsesmaterialet, da var det spesielt noen tekster som gikk på hva som er typisk norsk, og da prøvde jeg å motivere de at de kunne ha en litt spennende innfallsvinkel på det. Men så var det ingen av oppgavene som gikk på det egentlig. Så det var litt sånn, «årh». Gikk mer på skriving om furu værbit, og de kan jo knapt synge nasjonalsangen.

3. «Norskfaglig relevante tekster»

3.1 Hvordan forstår du det å skrive «norskfaglig relevante tekster»?

Norskfaget favner ganske mye, både muntlige ferdigheter og skriftlige ferdigheter, kultur og sånne ting, den tredje delen av kompetansemålene. Jeg kan jo forstå at de gjør sånn som de gjør nå, at de legger inn kunnskapskompetansemål, at eleven må vise kunnskap i faget i sin besvarelse. Men så kan du jo stille spørsmål om kanskje at du må stole på at, jeg synes det er ganske diffust hva som er den muntlige delen og hva som er den skriftlige delen av norskfaget. Jeg sier jo ikke det til folk utenom skolen, men jeg har egentlig ikke helt forstått det. Hvorfor har de en, det sier seg selv hvorfor de har en muntlig og skriftlig del, det er muntlige ferdigheter og skriftlige ferdigheter. Så du kan på en måte vise. Men så syns jeg likevel at hvis du først skal ha to på den muntlige og skriftlige delen, så kan du jo tenke seg at de bruker den muntlige delen av faget til å vise den muntlige kompetansen. Men at du ikke nødvendigvis må ha en muntlig prøve, du kan godt ha en skriftlig prøve, men at du likevel får karakter i den muntlige delen av faget og at du ser litt mindre på den skriftlige delen. Og det har vi jo åpning for å gjøre og hvis vi vil, men jeg syns på en måte og på eksamen så kunne elevene fått konsentrert seg om sin skriftlige kompetanse og heller tenkt at da bruker vi den muntlige delen av eksamen, den lokalt gitte eksamenen, til å konsentrere seg om den muntlige kompetansen. En skal jo bruke alle ferdigheter i alle fag, nå snakker en jo om skriving som læringsstrategi i de andre fagene, og det er noe en kunne blitt flinkere til å tenke mer på. At ikke alt blir overlatt til norskfaget, både når de gjelder skriving og lesing.

3.2 På hvilken måte tenker du at oppgaven i eksamensheftet er norskfaglig relevant?

Det går jo på, eleven må jo vise kunnskap om dette med nynorsk/bokmål. Hvorfor vi har det og hvorfor det er viktig med begge deler for eksempel. Og kanskje ha kunnskap til argumentasjon på begge sider. Det går også på, ikke bare at du har kunnskap om det, men også at du har kunnskap om hvilke holdninger som finnes til nynorsk og bokmål blant folk flest. Kanskje særlig for de som har nynorsk som sidemål. Ehm. Og så skal de jo svare på det de spør om, du skal gjør greie for, og argumentere for elevrådet sitt syn, så det er det ikke nødvendigvis ditt syn, men elevrådet sitt syn. Så det må eleven passe på at han gjør det. Og så skal han trekke frem sine egne erfaringer. Men det som er viktig at eleven gjør her er at han finner ut hva som er formålet med teksten. Her skal han jo, dette er jo skrivehandlingen som går på å påvirke, hvilken sjanger bruker du da. Og da kan en jo velge mellom flere

sjangre. En kan bruke en tale, ja, det er flere sjangre du kan bruke. Og sånn sett er den jo norskfaglig relevant. Du har både språkhistorie, språkdebatten trekke inn det, språkidentitet. Det er masse som går på det norskfaglige der. Og pluss at du må vite hva slags type tekst, hva det er som er formålet med teksten.

4. Endringer i læreplanen

4.1 Hvordan synes du at endringene i læreplanen påvirker norskfaget?

Det er ikke så veldig mye forandring i forhold til at det er litt andre ting som vi har fokus på. Nå er det jo mindre sjanger, eller er det, men det er mindre, nå starter du ikke med sjangeren. Sjangeren er mer en verktøykasse som eleven kan bruke for å oppnå det som er formålet med teksten. Så vi har allerede nå i åttende begynt å snakke veldig mye, vi hadde en fagsamtale sist uke der jeg for eksempel spurte elevene «hvis du skal gjøre sånn og sånn og sånn, hva slags tekst kan du bruke da?» Og da skal det ligge i deres kunnskap om tekstkompetanse at de skal vite at da ville jeg brukt et leserbrev for eksempel, eller kanskje en sang. Det er mindre litteraturhistorie, det er det jo ikke alle gamle norsklærere som liker. Men jeg synes det er veldig greit. Du kan selvfølgelig bruke de gamle tekstene, men det skal du gjøre kun hvis de er relevante i forhold til sånn som det er i dag. Og så er det litt tilbake til det med grammatikk, at du skal kunne bruke, i sånn typer oppgaver og kan du komme inn på det, det var i en annen oppgave at du faktisk måtte bruke begrep i fra til grammatikken til å, så det må vi gjennom. Så det har skiftet litt i fra, enten som norsklærer er du enten ofte glad i språk eller litteratur. De som er glade i språk, de jubler kanskje litt mer enn de som er glade i Ibsen.

4.2 Mener du at endringene som har blitt gjort i faget er med på å påvirke faget på en positiv eller negativ måte?

Jeg synes endringene er positive, for jeg synes at eleven viser høyere kompetanse. Og jeg tror ikke det er noe problem at vi ikke kan lære de og begynne i den enden. Det er spørsmål om hvilken ende man skal begynne i. Og så heller gi de en slags, det er akkurat som når en lærer de om lesestrategier for eksempel, at elevene når de har litt

kunnskap om strategiene, må elevene finne ut hvilken som passer best for meg. Og det er jo det de skal gjøre nå og. De skal finne hvilke type tekst som passer best for det jeg vil oppnå med teksten. Jeg tror de må ha en høyere kompetanse, for før så måtte de bare, de kunne spesialisere seg i en type sjanger og bare skrive det, og så kunne du jo egentlig ikke de andre sjangrene.

4.3 Hvordan opplever du dine kollegaers tanker om endringene i faget?

Jeg føler at vi har måtte finne ut av dette selv. Og det skal du jo klare å gjøre som lærer. Men jeg savner på en måte litt at vi i kommunen hadde samlet norsklærerne. Jeg skjønner nesten ikke at det tårer å ikke gjøre det. Men nå hadde vi jo det møtet som dere var på, men det var mer en gjennomgang av hvordan eksamen var, ikke så mye snakk om hvordan man legger opp en årsplan og hva vi fokuserer på. Jeg ser jo litt på, vi får låne et litt nyere norskverk. Det vi kjøpte inn for bare et par år siden kan vi egentlig ikke kaste enda, for det blir for dyrt. Vi må egentlig bare klare oss med det. I det nye har de vært ganske flinke med å se disse tingene.

5. Tilrettelegging for fagtekstskrivning

5.1 Hvilke tanker har du om grep som må gjøres i norskundervisningen slik at elevene skal bli kompetente skrivere og kan skrive tekster som er i tråd med læreplanen?

Da er jeg litt tilbake til dette med at en kanskje må bli flinkere til å samarbeide i fagene. Jeg tenker at nå skal vi i RLE skrive en rapport fra profetene i bibelen. Da tar en kompetansemålene fra RLE og kompetansemålene fra norskfaget, og bruker det på den måten der. Og da ser elevene at det er nytte. Og så må vi være flinkere på å skrive oftere. Skrive oppgaver som ligner mer på de de får til eksamen, men de trenger ikke nødvendigvis å være så lange, de kan være kortere. Det er ofte det som er problemet når en har to klasser i norsk. Hvis de alltid skal skrive så lange oppgaver så tar det tid. Du kan hele veien konsentrere deg om å skrive kortere fagtekster. Hyppigere. At du skriver kanskje annenhver uke. Tekstbegrepet er blitt så vannet ut. (Vilde: Hva mener du med det?) Jeg mener at det er større fokus med formål på teksten enn at det er den og den sjangeren. Og det synes jeg er greit. Det har vært litt

sånn kunstig at hvis det er den type kåseri skal det være sånn og sånn og sånn og hvis det er essay skal det være sånn og sånn og sånn, men så er det egentlig ikke noen stor forskjell på det. Og det er ikke noe poeng at det skal være stor forskjell på det. Jeg tror nok sjanger, etter hvert når folk skriver mer og mer i forhold til blogg. Folk skriver ganske mye nå i forhold til det de gjorde før, og da er de ikke så opptatt av. Og i avisene følger de ikke oppsett og sjangre sånn som de gjorde før, for at nå er layout og tekst og bilde og sammensetning veldig nytt. Så jeg tror det med rene sjangertrekk og at vi er så rigide på det, vil forsvinne. Det er ikke sikkert at alle er så glade for det, men det tror jeg er en konsekvens.

5.2 I hvilken grad viser disse endringene seg allerede nå igjen i f.eks. årsplaner, i den konkrete undervisningen eller i skriveoppgavene elevene får på skrive dager?

Dette har vi snakket om.

5.3 Hvordan arbeider du med kompetansemål som det å *skrive ulike typer tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder*?

Vi bruker tekster som vi finner. Noen ganger er det gode tekster i bøkene som vi kan bruke. Og så bruker vi de når vi går gjennom sjangertrekk eller type tekster. Så prøver elevene å herme etter det når de skal skrive tekster selv. Det hjelper veldig. Elevene synes det er veldig greit å bruke en mal eller oppskrift på sånn kan det være. Men da er vi litt inne på at det ikke er kun en måte å presentere, men ulike måter. (Vilde: Merker du at elevene kan bli for bundet av eksempeltekstene?) Mhm, det er alltid et dilemma det.

5.4 Er det et felles anliggende på skolen å implementere disse endringene eller er ansvaret overlatt til den enkelte lærer?

Litt har de jo gjort det. Men de har vært mer opptatt av de enkelte trinn. Og siden vi hadde tiende i fjor har vi prøvd å kringkaste det videre til de andre som lager ny årsplan. Vi ser alltid på den de hadde året før. Fast rutine her. Men som sagt, jeg savner kanskje litt mer felles på kommunenivå, at vi kunne sett hva vi gjorde i timene, hva vi la vekt på, hva som var viktig osv.

6. Skrivestrategier

6.1 I hvilken grad legger du til rette for at elevene dine benytter skrivestrategier i fagtekstskrivningen?

Jeg forklarer for de at det er viktig at det er godt planlagt. Om de bruker skoletekst eller om de bruker tankekart. Hva de velger å bruke, det må de nesten finne ut selv etter hvert når de har lært seg om de ulike strategiene. Vi bruker jo kjennetegn på, det er jo sånn som du sier sånn og sånn at en god innledning kan kjennetegnes ved det og det, en god og spennende fortelling kjennetegnes ved at de utvide øyeblikket, de viser i stedet for å si. Litt sånne ting gir vi de, så kan de fylle på med de ut i fra det de skal skrive om.

6.1a Merker du at elevene har utbytte av denne måten å arbeide på? På hvilken måte?

Ja, de fleste gjør det. Noen kommer jo ikke helt i gang uansett. Det varierer veldig til forhold til om de får vite temaet på forhånd. Vi pleier jo å gi de tema, og ofte når vi skriver knytter vi det opp til noe de har om i et annet fag, for eksempel samfunnsfag. Og nå er det jo RLE denne gangen. For da er det lettere å komme i gang. Og så kan det jo være at vi ikke gir de så mange oppgaver å velge mellom. Noen ganger er det nok å, nå får du denne beskjeden her, det formålet og det skal du gjør. Og hvem som skal lese det og kanskje.

7. Norsk og andre skolefag

7.1 Hvilke tanker gjør du deg om hva det innebærer å skrive i norskfaget kontra andre skolefag?

I historie er det mer å få frem faglig kompetanse, elevene skal vise faglig kompetanse. Og hvis du tenker på en vurderingssituasjon så er det kanskje der de skriver mest. Så er det fokus på at de får skrive en slags type tekst der de får vise hva de kan i faget. Og da går det jo på de kompetansemålene, sånn som i, samfunnsfag skal en ikke nødvendigvis kunne det og kunne det, men en skal kunne diskutere og kunne gjøre

greie for, kunne reflektere over. Skrivehandlingene ligger jo der og. Dette året har jeg ikke samfunnsfag, men andre ganger kan en tenke, i hvert fall når elevene kommer opp i alder i niende og tiende, så kan en si at «Okei, hvis du skal vise din kompetanse i andre verdenskrig eller den kalde krigen hvordan den sluttet og skal reflektere over det, så må du kanskje også der tenke hvilken type tekst som passer». Det kan en bli mer bevisst på. Eller hvem skal en forklare det til, skal du forklare det til en barnehage eller, ja. Men det tror jeg nok at vi må få de andre faglærerne litt med oss og det er vel en del lærere som har både norsk og samfunnsfag, men det er ikke så mange lærere som har norsk og naturfag. For der er det jo og en del skrivning, rapportskrivning, undersøkende tekster og sånne ting. Så de bør, ja. Mange elever savner jo litt sånn, vi har kanskje skrevet litt for mye noveller og fortellinger, for de er jo de færreste av elevene, jeg tror at i løpet av de 16 årene jeg har jobbet her på skolen så har jeg hatt en elev som har blitt forfatter. Så han har hatt bruk for å det skrive noveller, men det er jo ganske få. De fleste bruker jo skrivingen til helt andre ting. Og det skulle vi gjerne hatt mer fokus på.

7.2 På hvilken måte tenker du at lese-og skrivestrategier bør tilpasses det enkelte fag?

Du må gjerne se litt på, hva kan du bruke skrivingen til. Hva slags tekster trenger jeg å skrive for eksempel i naturfag eller andre typer fag. Og se på kompetansemålene, hva slags type verb bruker de i kompetansemålene. Kan elevene bruke disse for å vise kompetansen sin i faget. For ofte så tenker en at, før hadde en jo skriftlige og muntlige fag, men det er ingenting som heter skriftlige og muntlige fag lenger, det er jo egentlig ikke det. Det henger igjen fra gammelt av. Og det er ikke tvil om at en elev som er flink å skrive kan få nytte av de ferdighetene sine.. Og da må en se på kompetansemålene, at en kan bruke skriving til å måle kompetanse til eleven og at eleven faktisk kan skriveopplæringen(?) i faget. Ofte så står det at eleven skal kunne diskutere og da tenker mange lærere at elevene skal kunne sitte rundt et bord og bruke en og to fingre, sant. Det er jo egentlig ikke det som er ment. De skal vise, de skal bruke kunnskapen sin til å vise at de har en ferdighet, og til sammen blir det en kompetanse. Kompetanse består av kunnskap og ferdigheter, og når det blir satt sammen så blir det kompetanse. Mange elever tror at hvis de klarer å hoste opp mest mulig kunnskap, så er det bra. Men en sånn type tekst så skal en og kunne bruke den

faglige kompetansen til å vurdere hva en ikke skal ha med, like mye som hva en skal ha med.

8. Vurdering

8.1 I hvilken grad fører endringene i læreplanen til at du gjør noe med måten du vurderer tekster på?

Det går på, altså, oppgavelyden er jo annerledes nå. Og da bør jo måten en vurderer tekster på bli annerledes. Det sier seg jo nesten selv. Så jeg tenker i forhold til denne skrivetrekanten, jeg tenker at kanskje den skulle få litt mer. Her har en på en måte innhold, form og formål (tegner trekanten). Så den føler jeg må være i fokus, i forhold til hva det inneholder, der kommer det frem både ytre og indre kjennetegn på at det er en type sjanger og ikke minst at formålet er truffet. Og oppgavelyden og bør ta hensyn til den. Før har det vært sånn at det er innhold, språk og struktur. Du skal selvfølgelig ta hensyn til det, det er ikke så veldig forskjellig egentlig. Men, at den gjerne bør være mer fremtredende i.. Den bruker vi i hvert fall når vi snakker om tekster. Når vi lager oppgaver nå, i det daglige, tenker vi veldig mye på dette her. At det skal komme tydelig frem hva teksten skal brukes til, hva som skal være meningen med teksten. Så må eleven selv da avgjøre hva «okei, jeg kan bruke den, jeg kan bruke den». Det er et slags verktøyskrin da som en kan bruke. Og så fagkunnskap ut i fra det som står.

8.1a Vektlegger du andre ting i vurderingen av elevtekster nå, enn før revisjonen?

Det har litt med hvilken oppgave du har gitt. Nå snakker du mest om fagtekster, ikke sant. Der er det jo, de må vise kunnskap, det må jo henge på greip i forhold til det emnet de skriver om. Enten om de har kunnet forberede seg på forhånd, og det skal de jo få hvis det skal bli en fagtekst. Du kan ikke bare gi de en fagtekst ut i det blå, det blir jo ikke bra. Og ja, du ser jo på det. Og hvis jeg vurderer de, så skiller jeg. Noen ganger er det sånn at hvis de skriver en tekst om ett eller annet emne i RLE eller, nå skal de jo skrive om profeter. Jeg må jo innrømme at jeg kan svært lite om profeter. Men jeg har jo sagt at denne gangen tror jeg at vi ser mer på form og formål og språk

og sånt, og så må det jo selvfølgelig henge sammen. Men jeg kan ikke gå inn å si at det er faglig feil eller dette er ikke logikk i, det kan jeg ikke gjøre. Så da kan vi ikke bruke den så mye, så da må jeg gi den til RLE-læreren. Så svaret på det må jo være at det faglige kommer mer inn når du skal avgjøre innhold, men innhold går også like mye på at det skal være en rød tråd, en sammenheng mellom det som står. At en klarer å følge.. Kanskje jeg til og med som lærer hvis de har skrevet om hva de har gjort i naturfag og hvis jeg kan si «okei her har jeg lært noe nytt», at en da kan avgjøre at denne teksten fungerer etter formålet.

9. Oppsummering

9.1 Hvordan vil du oppsummere din rolle som skriveleer etter revisjonen av Kunnskapsløftet?

Nei, det må. Jeg må jo lære de å skrive, du må jo ta hele. Som norsklærer føler jeg at du tar hele fjøla, alt i fra å skrive riktig til å vise de hva de kan bruke skrive til og være opptatt av om det er du selv som skal bruke dette eller om andre skal lese det du skriver. Vi må gjøre de bevisst på hva skrive betyr. I går hadde vi fagsamtale der vi snakket om hva de skrev til vanlig, hva slags tekster de skriver. Og hvis de tenker over hva de skriver og hva som er lov å skrive. Spesielt i disse tider. Men jeg føler jeg tar hele greia. Når det gjelder å skrive for å lære, som er en læringsstrategi, så er jeg nok redd for, så tar jeg meg i sjøl i at jeg skriver nok litt mer enn jeg hadde trengt som lærer ved å skrive på tavlen og noterer og såne ting. Kunne lært elevene å gjort på en annen måte, at de mer selv fikk ta ansvaret for det. Så.. At de kanskje skrev litt mer selv før de gikk i gang med nye tema for eksempel. Tanketekster eller endringstekster. Hva kan jeg om dette, hva jeg lyst å lære og sånn.

Intervju med Ida

Alder: 42

1. Bakgrunn

1.1 Hvilken faglig bakgrunn/utdanning har du?

Jeg har mellomfag i norsk og i fransk. Så jeg er adjunkt. Så jeg har tatt PED-en etterpå da, så jeg gikk på universitetet da. Så ble veien til underveis da.

1.2 Hvor lenge har du jobbet som norsklærer?

19 år.

1.3 Hvilket trinn underviser du i norsk dette skoleåret?

Niende trinn.

2. Erfaring med ny eksamensordning

2.1 Var du sensor ved skriftlig eksamen våren 2014?

Nei

2.2 Hadde du elever oppe til eksamen våren 2014?

Nei. (Vilde: Gjorde du deg likevel noen erfaringer på skolenivå om opplevelser rundt eksamen?) Ja, vi har jo sånne fagmøter. Så hadde jo vi norsklærerne et fagmøte, og så snakket vi jo om den nye eksamensformen og sånn da. Det gjorde vi jo. Så vi er jo på en måte informert vi som har vært på de møtene vi skal og sånn, så skulle vi ha fått informasjonen vi trenger. Så må vi jo gå inn å se på ting selv og, vi har jo plikt til det. Så har vi kanskje jobbet litt mer med modelltekster og skriverammer og litt mer underveisveiledning. Det er slutt på den tida man gir en oppgave og så «bli ferdig om

to uker». Så vi prøver å veilede litt mer underveis. (Vilde: Lærerne som hadde elever oppe til eksamen i tiende, merket du noe til hvordan de opplevde eksamensformen?) De var ganske frustrert når de fikk høre at det var en helt annen eksamensform, og de hadde ikke fått tid til å øve på det, ble litt sånn kastet ut i det. Så det synes de var problematisk. Og de som har tiende i år, jeg snakket med ei som har tiende nå, og hun synes det er litt vanskelig å endre undervisningsform underveis da. Nå har de lagt opp et løp, og så endrer det seg midt i løpet på en måte. Så det var litt frustrasjon også fordi det var veldig få eksempler på hvordan oppgavene skulle være. Og også lite å øve på fra høyere hold, Udir og sånn, så kom det veldig sent. Hvis ikke vi har gått glipp av noe.

3. «Norskfaglig relevante tekster»

3.1 Hvordan forstår du det å skrive «norskfaglig relevante tekster»?

Ja, det var jo på en måte litt sånn lettere før nå det stod at du skal gå gjennom artikkel, kåseri, novelle, alle de sjangerne som var viktig for oss før. Sånn at det er litt mer opp til hver enkelt lærer hva en mener med teksttyper da. Så tenker jeg kanskje at det har mer med norskfaglige emner å gjøre, at vi bruker den kunnskapen vi får i norsktimene og tar med det i skriftlig produksjon, da. Litt mer sånn. Og litt mer kanskje refleksjon og tolkning kommer litt mer inn i bildet og sånne ting. Og at vi bruker sånn så de emnene vi har med dialekter og alt det som kommer inn i oppgavetyperne da.

3.2 På hvilken måte tenker du at oppgaven i eksamensheftet er norskfaglig relevant?

Ja, da må de jo ha kunnskap til språkhistorien da. Og ha litt fakta om den for å kunne skrive en god tekst der. Og så må en jo kunne bruke relevant sjangerkunnskap i tillegg. Altså, for å få til en god debattartikkel så må en jo ha verktøy for å få til det. Men de må jo ha kunnskap om hvordan språkhistorien egentlig har vært for å kunne gi et godt svar. Det er vanskelig å skrive en god artikkel uten å vite hvordan man setter opp den. Så en god innledning, avslutning og hvordan man drøfter og argumenterer. Men samtidig så må det være et godt innhold. Så det er jo å bruke det man har lært i norsktimene tenker jeg.

4. Endringer i læreplanen

4.1 Hvordan synes du at endringene i læreplanen påvirker norskfaget?

Jeg føler jo at vi er litt flinkere til å veilede elevene underveis nå. Og komme med gode eksempler til mindre, det her med å gi en oppgave og jobbe med det på egenhånd, «lever det inn og få en karakter». Det er mye mer modellering og vi bruker skriverammer. Gjerne lage en innledning sammen med dem. Og mye mer underveisvurdering også. At de kanskje får et par råd underveis og så får de mulighet til å levere et nytt utkast. Så synes jeg at vi har blitt flinkere til å gi dem oppskrift på hvordan de skal skrive en god fagartikkel eller fagtekst. Litt mer oppfølging underveis. Vi begynte jo veldig rolig i åttende med sånne eksperttekster. (Vilde: Hva er det?) Det er sånne, ja, «hvorfors har marihøna x antall prikker på ryggen?». Så skal de prøve å finne ut et svar på det. Vi fant masse sånne kjekke oppgaver på Newton, det er naturfaglige emner, men det var så veldig greit å skrive om. Og så tok vi å skrev et svar selv med innledning og temasetninger og kommentarsetninger og sånn, og så skal de finne frem til, de skal fargelegge det som er innledning og temasetning og kommentarsetning. Og etterpå måtte de skrive sin egen tekst da. Så det ble egentlig ganske gode tekster med en grei oppgavebestilling. Så var det kanskje en halv side på PC, så det var ikke så kjempelange oppgaver. Eller ei side ble det kanskje, litt kort med en halv. Så fikk vi bygd opp sånn gradvis. Så tok først sånn fagartikkel, og etter hvert har vi begynt litt med sånn debattartikkel, «vis ulike sider» og sånn. Så har vi gitt de litt ulike startsetninger og hengt opp sånn tekstbindingsarkiv på veggen. Mange kikker litt på det og. Delt litt sånne ting. Prøvd å gi dem litt sånn redskap underveis da, mer enn hva vi gjorde før. Så, gå litt sånn rolig fram på en måte. Ikke skrive en lang debattartikkel med en gang, men ta det litt sånn peu un peu. Finne et tema som de er engasjert i.

4.2 Mener du at endringene som har blitt gjort i faget er med på å påvirke faget på en positiv eller negativ måte?

Det som er positivt er at det blir mer av norskfaget i selve skrivingen. At en blir litt bevisst på å få det inn i skriveoppgavene og sånn. Og så er de litt mer åpne enn før, trenger ikke være så bunden av en sjanger. Så det kan være positivt for noen. Være

mer kreativ. Jeg synes det er litt dumt at vi ikke har hatt noen eksempel å jobbe med, at du må finne ut av alt det der av deg selv. Så det kan bli ganske forskjellig fra skole til skole, hva man legger i det og hvordan man tolker det og hvordan oppgaver en prøver seg på. Så det hadde vært fint om vi kunne fått noen flere eksempler på forhånd ja. Det er det negative at det kommer litt seint da. Vi må liksom snu oss rundt veldig fort da. Det ble ikke så veldig godt innarbeidet nei. Det føles lettere nå når vi har begynt med åttende nå, ta det litt sånn peu un peu.

4.3 Hvordan opplever du dine kollegaers tanker om endringene i faget?

For oss som har vært på alle møtene som har vært, så har jo vi fått med oss dette her, vi har jo gått gjennom det på fagmøter og sånn. Så jeg føler jo at vi er i en prosess og at vi blir bedre på det. Og så er det litt forskjellig, noen tyr litt til det gamle og noen er litt raskere til å prøve nye ting og sånn, så det er ikke helt under huden på alle sammen enda. Jeg tror kanskje at de som er ferdig nå i tiende og begynner på nytt i åttende, at da, når du får en helt ny runde på en måte. Men jeg tror liksom at alle er mer opptatt av det å gi dem litt hjelp underveis og er mer opptatt av underveisvurdering enn sluttvurdering. Det er det stort fokus.

5. Tilrettelegging for fagtekstskrivning

5.1 Hvilke tanker har du om grep som må gjøres i norskundervisningen slik at elevene skal bli kompetente skrivere og kan skrive tekster som er i tråd med læreplanen?

Lese gode eksempeltekster, modelltekster som hjelper dem til å modellere egne, gode tekster. Ja, hva er det som gjør en tekst god eller dårlig, gjøre dem bevisst på det. Og så jobbe med skriverammer og prøve å lage nye skriverammer til hver oppgave og sånn, at det tilpasses til den skriveoppgaven de har. Mulighet til å gjøre et godt forarbeid. Og så prøver vi å være mer bevisst på å gi oppgaver som har med norskfaget å gjøre. Hver gang vi har lyst å ta inn samfunnsfag tenker vi at «nei, nå må vi har litt mer norskfaglige emner». Så det har vi jo blitt litt mer bevisst på da.

5.2 I hvilken grad viser disse endringene seg allerede nå igjen i f.eks. årsplaner, i den konkrete undervisningen eller i skriveoppgavene elevene får på skrive dager?

Jeg føler at vi har endret oss litt på skrive dager, i hvert fall. I niende nå har vi gitt sånne a-type-oppgaver. Sammenligning av tekst og bilde og sånne ting. Og det hadde vi ikke så veldig mye av før da. Og på skrive dagen som vi hadde før jul hadde vi en a-oppgave og en b-oppgave. Vi kikket gjennom den eksamen som var i år da, og brukte den som utgangspunkt når vi lagde egne oppgaver. Så det er litt annerledes at vi på skrive dager prøver å ha to oppgaver når det er heldag og så at vi har øvd litt mer på dette her med sammenligning og sånn av tekster. Årsplaner, de har vi vel ikke endret så veldig mye på enda tror jeg. Nei, jeg tror ikke vi har endret de så veldig mye sånn i formen i hvert fall. Nei, det har vi ikke gjort. I forhold til innhold så blir det jo selvfølgelig litt annerledes når vi jobber mye mer at det er en lang prosess med modellering og eksempeltekster og sånne ting. Så vi bruker kanskje litt mer tid på en skriveoppgave sånn nå på skolen, at vi legger opp til mer tid i årsplanen at de får mer hjelp underveis enn hva vi gjorde før. Vi prøver å gi litt råd underveis og gi litt tilbakemelding på to ting som er bra og en ting de bør jobbe videre med. Så får de en ny sjanse. Så tar det litt mer tid, men så lærer de mer.

5.3 Hvordan arbeider du med kompetansemål som det å *skrive ulike typer tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder*?

Vi bruker jo en del tekster fra lærebøkene, vi har Kontekst. Så vi bruker tekster derfra en del. Og så bruker vi jo en del tekster fra det *Fakta Fyk* som Lesesenteret har laget et sånn fagteksthefte som vi får ut et par ganger i året. Det er veldig bra å bruke. Så det brukte vi jo før nasjonale prøver å sånn til å øve på å sånne ting. Så det er gode eksempeltekster. Så har vi tatt en del fra aviser, andre lærebøker og sånne ting. Og så på mønster av modelltekster så har vi jo sånn som ekspertteksten, så lagde vi jo sånne skriverammer med innledning og før det første, for det andre, for det tredje, sånn helt enkelt til å begynne med. Og så varierte vi starten litt sånn etter hvert og snakket om hvilken virkning de hadde på teksten. (Vilde: Når elevene ser på en eksempeltekst som de skal herme etter, merker du at elevene blir bundet til eksempelteksten?) De har blitt veldig bundet at den der hvorfor har mariehøna så og så mange prikker på ryggen eller hvorfor stikker myggen og suger blod og sånne ting. Der ble de veldig

opptatt av måten vi hadde skrevet den sammen på først da. Men så fikk de jo en litt annen type oppgave på tentamen igjen. Men samtidig så brukte de det og tenkte på innledning og var det tre (?) og så var det avslutning, så det har tenkt på det. Så det var litt sånne startere som gikk igjen da. Men noen tok det jo helt ut og skrev for det syvende. Haha. Så da ble det litt for mye fast mønster. Off. Så planen er jo at det skal bli litt løsere på det da etter hvert. (Vilde: Men på skrive dagen, da fant de frem skriverammene på egenhånd?) Nei, da delte vi dem på data eller vi har det på ark. Vi hadde det vel på ark tror jeg, for noen tenker jo litt bedre når de skriver ned sånn. Jeg tror vi delte både på data og så kunne de få ark hvis de ville. Så det fikk de den dagen ja, de hadde skrive dag. Så, vi prøver å tilpasse etter hvilken sjanger de er eller hvilken type tekst det er da. Så på niende har vi jobbet med sammenligning av bilde og dikt. Så da har de fått skriverammer som passer til det og så skal de ha skriveøkt nå på mandag. Så da bare endrer vi litt på etter hva vi spør om da. Legger inn noen som kommer ekstra da. Så da. Så det er en måte å jobbe med sånne rammer på i hvert fall. Men eksempeltekster, jo vi tok å viste noen eksempler og så skulle de fargelegge det som var gode startere eller vise hvor innledningen var og hvor lang den var, hva er temasetningene, hva er kommentarsetningene. Det gjør de hver for seg, så tok vi det felles etterpå da. Vi er så heldige at vi har data til alle elevene fra åttende. Så de har arbeidsbøker og alt på data, så alt er digitalt. Veldig lett å gi tilbakemelding når de skriver, for da kan du gi tilbakemelding mens de jobber. Å gå inn på tekstene deres og skrive noen vettuge råd, forhåpentligvis. De liker veldig godt å få respons med en gang. En rekke ikke det med alle da, men de som sliter litt kan en i hvert fall gå inn og gi noen oppmuntrende ord til.

5.4 Er det et felles anliggende på skolen å implementere disse endringene eller er ansvaret overlatt til den enkelte lærer?

Det er vel ikke sånn vedtatt at vi skal bruke alle dem nye tingene her. Men jeg føler at alle har et ansvar, at det har skjedd endringer og at vi må jobbe med det. Det synes jeg jo at det er. Jeg snakket med en lærer på tiende, og hu sa at det var liksom litt vanskelig å få til dette her underveis i løpet, som jeg sa til deg i stad. Men, man må jo bare hoppe i det. Det er jo sånn som det er. Ellers så har vi fått det presentert på fagmøtene og sånne ting. Og så har vi dette SKU-prosjektet som vi jobber med. Skolens kompetanse- og utviklingsprosjekt. Der vi fokuserer litt på å dele gode ideer

og sånn med hverandre. Det er nasjonalt, alle sammen som er på ungdomstrinnet jobber med det. Nasjonal ungdomstrinnssatsing. Det er så mange som detter ut fra videregående skolen. Så da er det for å holde på motivasjonen og holde dem litt lenger på skolebenken. Variere undervisningen, få det mer praktisk og variert. Det er mye skriv og sånn fra Udir som vi får informasjon fra, og så er det jo, så har vi en ressurslærer her i *** som pøser på litt med gode ideer og sånn. Så har vi sånne gruppearbeid som vi jobber med i forskjellige oppdrag. Og så skal vi presentere for kollegiet. Så da deler vi litt på nye ting. Så, men akkurat sånn med endringene i forhold til eksamen, så har vi liksom plikt til å oppdatere oss selv. Vi må jo gå inn og lese det selv. Likeens som vi leser læreplanen. Det blir ikke sånn gjennomgått i plenum. Det blir tatt for gitt at det gjør vi selv. Men vi har selvfølgelig hatt det på norskmøte at vi har sett de nye eksamenene og sånn for å vite hva det går i. Så har vi en som er leder i norskseksjonen som har vist oss det og ja, vært på kurs i *** med skoler der ifra. Vi jobbet med vurdering. Da retter vi tekster sammen, det er veldig nyttig.

6. Skrivestrategier

6.1 I hvilken grad legger du til rette for at elevene dine benytter skrivestrategier i fagtekstskrivningen?

Snakket litt om tidligere.

6.1a Merker du at elevene har utbytte av denne måten å arbeide på? På hvilken måte?

Jeg merker det veldig godt på de elevene som ligger på vanligvis en toer. De har hevet seg til en treer, men da får de jo hjelp av oss til å fylle inn i skriverammene og trenger støtte underveis for det. Men jeg er helt sikker på det, at noen av de som jeg har i klassen nå som har fått tre, ville hatt to dersom de ikke hadde hatt den støtten. Så det er veldig til hjelp for dem, men samtidig er det kanskje de alle flinkeste som er gode til å skrive og kreative og ja, som det går veldig lett for, kan også bli litt sånn hemmet av det føler jeg. At de tør ikke å slippe seg helt løst. At de blir litt sånn bundet av «ja, det skal være akkurat sånn som denne her», men det skal liksom være en hjelp til de

kommer dit. Det skal ikke være sånn at du må skrive skriverammer, det er et tilbud som du kan benytte deg av, men du må ikke. Bortsett fra når vi har hatt sånne fellesøvelser i klassen da, med sånne eksperttekster og debattartikkel. Da måtte de jo bare være med på det for å se om det var noe for dem. Men jeg er helt sikker på at de er flinkere til å vite hva en innledning er, vite hvordan de får til en god hoveddel og argumenter for og imot, hvilke argumenter de kan bruke for å få variasjon. Og det her med å oppsummere, nesten alle skrev jo «avslutningsvis vil jeg si at..». Så det er jo litt dumt at det ikke var variasjon, men i hvert fall så ble det en avslutning. De trakk trådene og kom frem til en konklusjon. De ble veldig skjematisk for dem det var første gang for, «Okei nå skal jeg skrive det og nå skal jeg skrive det». Noen tok det helt ut og skrev «For det første, for det andre, for det tredje» hele tiden, det var litt lite variasjon. Men det lærer de etter hvert. Det ser jo ganske bra ut når de har sånne faste setninger som vi har funnet i lag, så flyter språket godt og det ser ikke så verst ut. Det synes jeg er fint. Men i forhold til sånne skrivestrategier som vi var inne på i stad, så det der med å komme i gang som du sa, så bruker vi å ha litt sånn «Skriv i tre minutter om en ting, ett eller annet, alt du kommer på om det». Uten sperrer, bare at de skal være kreative og synes det er gøy. Og det tror jeg også er litt hjelp for dem at de får sånne typer oppgaver innimellom, for å bare komme i gang. Også sånne små skriveoppgaver «Tenk deg at du går inn i en skog, beskriv lukt og hva du ser og hva du føler» og alt sånn. At vi gir dem sånne punkter underveis, og at de skriver i bare 15 minutter, da blir en ganske kreativ. Det synes jeg er greit å variere med sånn at det ikke blir alt for sånn skjematisk alt. Og at de ser at de kan skrive faktisk en side på 15 minutter uten å ha tenkt seg om. For en kan bli litt sånn bundet av og til at det skal fylles inn i en bestemt boks. Så kan en gå gjennom alt språklig og få flyt og sånn etterpå. Det synes det er kjekt. Å skrive sammen og ha sånn stafettskriving. At de skriver i fem minutt og så sender PC-en videre eller deler på et dokument da.

De svake hever seg ja, nyttige hjelpemidler. De får struktur på teksten sin. Og det her med at de flinke kanskje kan bli litt hemmet og at det er viktig å frigjøre seg etter hvert.

7. Norsk og andre skolefag

7.1 Hvilke tanker gjør du deg om hva det innebærer å skrive i norskfaget kontra andre skolefag?

Jeg har testet ut skriverammer i RLE og. Det blir jo litt mer sånn tradisjonelt at en jobber med ulike religioner og har skriftlige eller muntlige prøver, sant. Men nå har vi jo prøvd litt å skrive, har bare prøvd en gang da, men vi skal jo prøve flere ganger, vi har skrevet fagtekst i RLE med karakter ja, med vurdering underveis. De fikk to råd, likeens som i norsken. Så det var litt spennende. Så det er litt fint å vurdere på ulike måter, at det ikke bare blir det spørsmål fra kapittelet. Så er det veldig mye kjekt å skrive om i RLE, bilder og masse sammenligninger og sånn. Så det synes jeg er spennende. Vi skriver ikke så lange tekster kanskje, men sånn ei a4-side eller en side på PC det er vel det lengste vi har skrevet sånn sammenhengende. Så det blir kortere tekster, men jeg synes kanskje at vi burde bli litt flinkere til å bruke sånne refleksjonsoppgaver litt mer i sammenlignende tekster i RLE og da. Men sånn som i samfunnsfag har de og hatt litt sånn lengre tekster har jeg forstått. Selv om jeg ikke har undervist i det. Men i naturfag tror jeg det er mest sånn spørsmål/svar og rapporter. Det blir jo litt mer sammenhengende kanskje.

7.2 På hvilken måte tenker du at lese-og skrivestrategier bør tilpasses det enkelte fag?

Jeg bruker kanskje litt mer tid på forstå ord og begrep i RLE da. Det gjør jeg jo. Så vi må ha litt mer lesestopper og sånne ting, og så bruker vi og litt mer tid på å finne ut hva de kan fra før. For de har jo hatt alle emnene på barneskolen, så bruker kanskje litt mer til på førlæring og finne ut hva de kan ja. Kanskje bruke litt bilder eller film eller quiz eller ett eller annet for å finne ut hva de kan fra før. De kommer på mye underveis, sånn «Ååja, det har vi hatt om før ja». Det er repetisjon fra barneskolen egentlig med litt mer utdyping. Så jeg bruker litt tid på det og så, ja. Jeg skrev naturfag her, og det snakket vi jo litt om i stad og, jeg tror det er ganske mange elever som sliter i det faget uten at jeg underviser i det. Men, der er det mange vanskelige begrep. Jeg tror det er mange som detter av for at de ikke forstår hva de leser. Og da er det vanskelig å skrive en rapport og, hvis du ikke egentlig vet hvilke ord du skal bruke. Jeg synes kanskje at det kunne vært enda mer fokus på det i alle fag ja.

8. Vurdering

8.1 I hvilken grad fører endringene i læreplanen til at du gjør noe med måten du vurderer tekster på?

Jeg tror i hvert fall jeg har blitt flinkere til å finne det positive i tekstene, mer enn før. For da var det om å gjøre å finne feilene. Men et annet fokus, at vi bestemmer oss for at vi skal gi to positive tilbakemeldinger og ett råd, så må du på en måte prøve å holde deg til det. Det var litt vanskelig til å begynne med når du så at det var masse ting å ta tak i. Men, altså, det er jo ingen som er tjent med å få masse feil og masse å jobbe med. Så jeg har blitt flinkere til å finne det positive i tekstene tror jeg, flinkere til å bruke elevene sine eksempler enn før og finne godbiter der. Og så gir jeg litt mer underveisvurdering enn før. At jeg legger energien min i det å vurdere underveis, og så får de heller rette opp det til sisteutkastet. Men at jeg skriver lengst kommentar underveis. Det gjorde jeg jo ikke før. Da skrev jeg jo lang kommentar til slutt, så de som fikk dårlig karakter bare stappet det nedi sekken uten å bry seg om det. Så det føles litt bedre for meg også synes jeg. Når jeg bruker såpass mye tid på rette tekster, at det faktisk er nyttig. Så bruker vi jo mer tid på å skrive på skolen enn før. Før fikk de jo ofte med seg oppgavene hjem, men nå bruker vi mer tid på skriveøkter på skolen. Så når de har fått de rådene, noen av dem er jo så ivrige at de begynner å rette med en gang. Så har bare skrevet to gode råd eller ja, det vi bestemmer oss for på en lapp, og så har de brukt timen nesten til å bearbeide teksten. Og da skal de virkelig rette. Sånn som før når de fikk en karakter så gadd jo folk ikke å rette, for da var jo karakteren satt. Så jeg kan heller skrive en litt kort kommentar til slutt med en karakter når de er ferdig hvis de har giddet å gjort noe med det. Så det har i hvert fall jeg endret litt på forhold til før. Jeg føler det er mer nyttig for meg og for dem å få en vurdering underveis. Hvis de får en sjanse å rette det opp, blir det mer meningsfullt. Det er jo noen som bare er litt sløve, sånn er det jo alltid, men de fleste vil jo ha det best mulig.

8.1a Vektlegger du andre ting i vurderingen av elevtekster nå, enn før revisjonen?

Det er kanskje litt mer fokus på innhold og struktur enn ortografiske feil. Språket er det jo fokus på fortsatt, at det er gode setninger og at det flyter godt. Men kanskje ikke

henge seg opp i alle sånne små ruskefeil, kommafeil eller sånne småfeil som de aldri klarer å huske likevel. Da/når i talespråket bruker en jo det heller ikke riktig. Så det er jo veldig lett å rette opp det som er formelle feil, men prøver å ikke ha alt fokus der. Men prøver å ha fokus på å få fram et budskap og at det er godt innhold. Godt strukturert. I nynorsken, når jeg har gått gjennom substantiv retter jeg bare substantiv og de høyfrekvente ordene «eg» og «ikkje» og sånn, men ikke sånne andre nynorskord. Men når jeg har hatt verb, så tar jeg substantiv og verb. Så har prøvd å dele det litt opp på det vi akkurat har vært gjennom da. Ikke ta alt på en gang ja, det tror jeg nok er lurt.

9. Oppsummering

9.1 Hvordan vil du oppsummere din rolle som skriveleer etter revisjonen av Kunnskapsløftet?

Ja, vi har jo vært inne på det før. Men det er jo dette her med å ha litt mer fokus på å lage oppgaver som har norskfaglige emner, mer enn sånn samfunnsfaglig som vi hadde før. Også det der med å hjelpe dem underveis, at det er mye mer fokus på det, modellering, eksempeltekster, ja. Og så er de jo litt mer sånn tydelige i bestillingen på oppgaver og nå, at du skal ha med skildring og tankereferat og sånne ting som det. Prøve å sette inn litt mer sånne ting istedenfor å ha en sånn sjanger. At de får anvendt kunnskapen de har i norskfaget, da. Litt mer fokus på det. Ja. Så prøver vi å variere litt med sånn småskrivning og kreativ skrivning og litt formell skrivning. Skape litt variasjon, ha litt sånn skrivning uten at det skal være så alvorlig av og til og. Bare for å få ut tanker, tankeskriving, «hva tenker du om det og det spørsmålet?». I hvert fall i RLE har jeg gjort det. Når jeg begynner på et nytt tema i hvert fall. Alle svar er rett. Men det er etter revisjonen av kunnskapsløftet, det vet jeg ikke om jeg har gjort. Prøver å skape litt variasjon og være med på det som skjer. Hvis alt blir så firkantet så tror jeg at det blir kjedelig det og. Det som er så kjekt med norskfaget er at det er så mye forskjellige ting du kan gjøre.