

101

skrivegrep

- om skrijving, skrivestrategier
og elevers tekstskaping

Kåre Kverndokken (red.)



FAGBOKFORLAGET

LANDSLAGET FOR NORSKUNDERVISNING

101 skrivegrep

Kåre Kverndokken (red.)

101 SKRIVEGREP

– om skriving, skrivestrategier
og elevers tekstsaking



FAGBOKFORLAGET

LANDSLAGET FOR NORSKUNDERVISNING

Copyright © 2019 by
Vigmostad & Bjørke AS
All Rights Reserved

1. utgave 2014 / 4. opplag 2018

ISBN: 978-82-450-2858-4

ISBN (trykt): 978-82-450-1577-5

Dette er bok nummer 199 i LNUs skriftserie.

Tilrettelagt for e-bok: John Grieg, Bergen

Forsidedesign ved forlaget

Forsidefoto: © gettyimages / PhotoAlto/Laurence Mouton

Sats og ombrekking: Laboremus Oslo AS

Spørsmål om denne boken kan rettes til:
Fagbokforlaget
Kanalveien 51
5068 Bergen
Tlf.: 55 38 88 00 Faks: 55 38 88 01
e-post: fagbokforlaget@fagbokforlaget.no
www.fagbokforlaget.no

Materialet er vernet etter åndsverkloven.
Uten uttrykkelig samtykke er eksemplarframstilling
bare tillatt når det er hjemlet i lov eller avtale med Kopinor.

Forord

I et intervju i *Språknytt* uttaler professor Anders Johansen følgende om å stille krav til skrivearbeid:

«– Tenkning er en språklig anstrengelse. Jo mer arbeid du legger i formen, desto grundigere må du tenke over selve saken. Det er masse ressurser i språket som hjelper en til å tenke. Det gjelder å ta denne ressursen i bruk gjennom å stille høye krav til skrivearbeidet. Å tenke er å overveie språklige alternativer» (Landsverk 2009).

Det er en utfordring å få elevene til å utvikle skrivekondis og ta på seg en slik «språklig anstrengelse» som det er «å tenke grundig over saken» og «legge arbeid i formen». Skrivning er for mange barn og ungdommer hastige tastertrykk på mobilen, korte Twitter-meldinger og oppdateringer på Facebook, og avstanden mellom skolens skriveoppgaver og elevenes fritidsskriving i ulike medier kan oppleves som stor. Mange elever mangler dessuten et repertoar av skrivegrep for å forløse ideer og komponere tekster, og utholdenheten i den *langsomme* skrivingen som Lars Saabye Christensen beskriver i *Halvbroren*, er ikke til stede: «(...) skriveren er en munn som taler langsomt» (2001:518).

I det 13-årig skoleløpet skal elevene skrive mange ulike tekster. I norskfagets fagplan under overskriften «Skriftlig kommunikasjon» er det en rekke kompetansemål som elevene skal fylle. De skal skrive fortellende, beskrivende, reflekterende og argumenterende tekster, kunne strukturere dem og bruke ulike språklige virkemidler i et tilpasset språk til ulike skrivesituasjoner. Eksempler på andre mål fra opplæringa kan være at elevene skal kunne gjøre seg bruk av eksempeltekster i egen skriving, kunne ta notater, integrere relevante kilder i tekster og evne å bearbeide tekstene sine, både manuelt og digitalt. Også i andre fags tekstkulturer er det mål for opplæringa som krever at elever skriver. Det kan dreie seg om å skrive ned observasjoner, framstille resultater grafisk, skrive labrapporter og metatekster, og argumentere for synspunkter knyttet til ulike tema.

Denne boka er ment å gi lærere og studenter en teoretisk ballast og et metodisk repertoar for en allsidig og variert skriveundervisning. «I fagdidaktisk sammenheng er det viktig å ha et repertoar med verktøy for å lede elevenes læring i kortere og lengre tidsperspektiv», skriver Henning Fjørtoft i

Norskdidaktikk (2014:299). Boka er bygget over samme lest som *101 måter å lese leseleksa på – om lesing, lesebestillinger og tekstvalg* (2012), og har samme målsetting: å bygge bro mellom academia og skolens praktiserende lærere og tilføre forskningsbasert kunnskap i en form som når lærere og elevene i klasserommet.

Begrepet «skrivegrep» og bokas oppbygging*

Kapittel 4 er nærmest ei bok i boka, og har fått samme tittel som denne: «101 skrivegrep». Med «skrivegrep» forstås, kort sagt, konkret formulerte og bevisst utformede *skrivemetodiske redskaper* – skrivegrep som skriveren har tilgang til fra en variert og stor skriveidaktisk verktøykasse (se for øvrig innledningen til kapitlet). Mange av skrivegrepene retter seg mot skriveing i språkfagene – noen retter seg mot å utvikle tekstens form og sammenheng, andre fungerer som hjelp til å forløse eller utvikle et innhold. Likevel er mange av skrivegrepene godt egnet til skriveing i alle fag, og må følgelig kunne ses som flerfaglige. Grepene er til bruk i ulike skrivefaser: før, underveis og i etterkant av skrivearbeidet. Skrivegrepene spenner følgelig vidt, og griper om narrative tekster og sakpregede tekster, dreier seg om skriveoppvarming og tenkeskriving, deltreningsskriving som del av en større skriveprosess, og presentasjonsskriving. Det er for eksempel grep for modellskriveing og bruk av eksempeltekster, arbeid med virkemidler og komposisjonsmønstre, notat-teknikker, omforming av læreboktekster og rene skriveråd m.m.

I de øvrige sju kapitlene perspektiveres skriveing og skriveundervisning på ulike måter. I kapittel 1, «Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt», viser Olga Dysthe og Frøydis Hertzberg at det er mange gode grunner til å revitalisere det beste fra prosess-skriveingen. De supplerer den med nye innsikter og erfaringer med det som fungerer for elever i en digital verden. Videre behandler de viktige sider ved faseoppdelinga av skrivearbeidet, og vektlegger særlig arbeidet med respons.

I kapittel 2 behandler Kåre Kverndokken begrepet «eksempeltekster» og stiller spørsmålet om vi nå ser at det blåses nytt liv i en gammel pedagogikk. Bruken av det som i kapitlet betegnes som *smale* og *brede* skriverammer, kommenteres, og spennet mellom elevautonomi og imitasjon i elevens skriveing diskuteres. Videre belyses kort læreren som eksempeltekst og læreren som bruker og produsent av eksempeltekster (lærermodellering). Om elevens skriveoppgaver gis ved hjelp av eksempeltekster, med stramme rammer eller som friere skriveing, dreier det seg uansett om å *skape tekster*. Begrepet «tekstskaping» belyses, og elevens tekstskaping i et samforfatterskap beskrives gjennom tre ulike nivåer.

Jannike Ohrem Bakke skriver i kapittel 3 om begrepet «skriveing» som grunnleggende ferdighet – om opphav, rammeverk for grunnleggende ferdigheter og læreplan for Kunnskapsløftet. Kapitlet inneholder også en enkét

og en spørreundersøkelse, der forskere, formidlere, lærere og/eller skrivere i ulike roller svarer på spørsmålet: Hva er skriving (som grunnleggende ferdighet)? Deretter behandles den teoretiske modellen *Skrivehjulet*, og noen refleksjoner om skriving i klasserommet anføres.

I kapittel 5 trekker Dagrun Skjelbred fram noen sider ved utviklingen av en skrivepedagogikk i den obligatoriske grunnskolen. Hun konsentrerer seg om spørsmål som: Hva bestod skriveopplæringen egentlig i? Hvilke metodiske tilnærminger ble anvendt, og hvordan ble de didaktisk begrunnet? Hva slags tekster skulle elevene skrive, og hva skulle skrivingen brukes til? Hun peker spesielt på hvilke begrunnelser vi kan finne for i det hele tatt å gi skriveopplæring i den obligatoriske skolen. Samtidig viser Skjelbred hvordan tankegods fra tidligere tiders skriveundervisning fortsatt har aktualitet i dagens skole.

I kapittel 6 om sakprosaskriving presenterer Johan L. Tønnesson det retorisk funderte «Sakprosakompasset», som han selv har brukt i undervisningen av studenter gjennom flere år. Kompasset kan brukes sammen med elever både under forberedelsen, gjennomtenkingen og evalueringen av store og små skriveoppgaver. Hva er mine formål? Hvem er jeg som skriver? Hvem er mine lesere? Hva er deres formål? Kapitlet følges av et appendiks der forfatteren i en personlig form lar leseren se inn i skriveverkstedet sitt.

I kapittel 7, «Nynorskbrukar 'innerst i sjelen'», tar Norunn Askeland opp nynorskelevers identitet og opplevelse av å skrive bokmål som sidemål. Her drøfter hun både identitetsbegrepet generelt og spørsmålet om nynorsk identitet spesielt. Hun presenterer også en undersøkelse hun har gjort der elever i videregående skole har skrevet sine språklige biografier om bruk av bokmål og nynorsk. Elevene skriver at bokmål er lett å lære og lett å skrive, mens nynorsk er viktig å lære, men vanskeligere å bruke, blant annet på grunn av språklig mobbing og diskriminering. Elevene gir uttrykk for at det er viktig å ta vare på nynorsk, å være språklig tolerant og å utvikle tospråklighet.

I det siste kapitlet, «Hele skolen skriver», skriver Henning Fjørtoft om hvordan lærere og skoleledere kan samarbeide for å utvikle skriveundervisningen i alle fag. Han tar for seg ulike begreper og teorier som peker på sentrale utfordringer i skoleutvikling, og foreslår hvordan skoler kan løse utfordringer og lære sammen om skriving og skriveopplæring. Sentralt i kapitlet står læreres forståelse av skriving og de underliggende teoriene som styrer skriveundervisningen.

Når kollektiv kunnskapsutvikling er målet og lærere skal utfordres til å utveksle erfaringer, vurdere skrivestrategiske tilnærminger og utvikle en skrive-didaktikk i et fellesskap, er det et ønske at ei bok som denne kan bidra til en aksjonslærende skole. «Samtalen i læringsfellesskapet – drivkraft og støtte for kunnskapsutvikling» er en treffende undertittel i en artikkel av Kristin Helstad og Frøydis Hertzberg (2013:227). Forfatterne viser til forskning som understreker betydningen av at lærere sammen utforsker og reflekter-

rer over egen praksis i profesjonelle læringsfellesskap. De bør avprivatisere sin individuelle praksis til fordel for forpliktende samarbeid som kan tjene både dem selv og elevenes læring. I siste kapittel i denne boka understrekes nettopp betydningen av at lærere i samarbeid utvikler en kultur for skriving i fagene. Det er et håp at *101 skrivegrep – om skriving, skrivestrategier og elevers tekstskapning* kan være et godt utgangspunkt for studenter og lærere til å reflektere og samtale om skriving, utvide et metodisk repertoar for skriving sammen, og utvikle en god kultur for skriving i personaler og elevers klasserom.

Larvik, juni 2014
Kåre Kverndokken

*Alle kapitlene i boka er fagfellevurdert.

Litteratur

- Christensen, L.S. (2001). *Halvbroren*. Oslo: Cappelen
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdiraktikk*. Bergen: Fagbokforlaget
- Helstad, K. og F. Hertzberg (2013). «Faste mønstre som læringsstøtte i skriveundervisningen. Erfaringer fra et tverrfaglig utviklingsarbeid blant lærere i videregående skole». I: D. Skjelbred og A. Veum (red.). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Kverndokken, K. (2012). *101 måter å lese leseleksa på – om lesing, lesebestillinger og tekstvalg*. Bergen: Fagbokforlaget
- Landsverk, J. (2009). «Tenker best på norsk». *Språknytt* 1/2009

Innhold

Kapittel 1	
Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt	13
<i>Olga Dysthe og Frøydis Hertzberg</i>	

Kapittel 2	
Elevers tekstsaking – øve eller skape selv?	36
– Om eksempeltekster, skriverammer, lærermodellering og samforfatterskap	
<i>Kåre Kverndokken</i>	

Kapittel 3	
Å «late tanker» med penn og tastatur	56
– om <i>Skrivehjulet</i> og skiving som grunnleggende ferdighet	
<i>Jannike Ohrem Bakke</i>	

Kapittel 4	
101 skrivegrep	76
<i>Kåre Kverndokken</i>	

- ☒☐☐ – småskoletrinn
- ☒☒☐ – småskoletrinn og mellomtrinn
- ☐☒☒ – mellomtrinn (iblant på slutten av trinnet) og ungdomstrinn/
videregående
- ☒☒☒ – alle trinn (småskoletrinn, mellomtrinn, ungdomstrinn/videregående)

1	Skriveoppvarming (1) – tenkeskriving	☒ ☒ ☒
2	Skriveoppvarming (2) – press-skriving	☒ ☒ ☒
3	Skriveoppvarming (3) – kreative korttekster	☒ ☒ ☒
4	Skriveoppvarming (4) – listeskriving	☒ ☒ ☒
5	Lister som utgangspunkt for å skrive korttekster	☒ ☒ ☒
6	Seksordshistorier og andre kortsjangere	☐ ☒ ☒
7	Å bruke de hverdagslige observasjonene	☒ ☒ ☒
8	Boksmodellen – saktekst	☒ ☒ ☒
9	Struktur i saktekst – bruk av tema- og kommentarsetninger	☐ ☒ ☒

10	Saktekster, søkeord og trykkfølsomme ord	☐ ☒ ☒
11	Argumenttyper	☐ ☒ ☒
12	Å argumentere for og imot	☐ ☒ ☒
13	Terningkastjournalistikk – å vurdere på seks nivåer	☐ ☒ ☒
14	Ordning av avsnitt og argumenter – bruk av tekstordnere, styrkemarkører	☐ ☒ ☒
15	Å gjenskape (omskrive) lærebokteksten (1)	☐ ☒ ☒
16	Å gjenskape (omskrive) lærebokteksten (2)	☐ ☒ ☒
17	Å gjenskape (omskrive) lærebokteksten (3)	☐ ☒ ☒
18	Ta eller lage notater – «note-taking» og «note-making»	☐ ☒ ☒
19	Lyrikkmontasjer og tekstcollager	☐ ☒ ☒
20	Metatekst om en selvlaget forside	☐ ☒ ☒
21	Å skrive og designe baksidetekster	☒ ☒ ☒
22	Dempere, forsterkere og skriverens forbehold	☐ ☒ ☒
23	Tidsrekkefølge i tekst – å variere tidsmarkører	☐ ☒ ☒
24	Å variere referenter	☐ ☒ ☒
25	Å arbeide med saktekstens topografi	☐ ☒ ☒
26	Å bruke kommentarfelt	☐ ☒ ☒
27	Leserbrev og leserbrevstafetter – personlige meningsytringer	☐ ☒ ☒
28	Sørvislapper – bensinlapper	☒ ☒ ☐
29	Bruk av k-setninger	☐ ☒ ☒
30	Send et brev ...	☐ ☒ ☒
31	Fra muntlighet til skriftlighet (1)	☐ ☒ ☒
32	Fra muntlighet til skriftlighet (2)	☐ ☒ ☒
33	Å tenke om egen skrijving – og ta grep	☐ ☒ ☒
34	Kreativ gjenfortelling – gjenfortelling med skrivepress (1) – tid, sted og vær	☒ ☒ ☒
35	Kreativ gjenfortelling – gjenfortelling med skrivepress (2) – på ordnivå (synonymi)	☒ ☒ ☒
36	Kreativ gjenfortelling – gjenfortelling med skrivepress (3) – personkarakteristikk og replikker	☒ ☒ ☒
37	Kreativ gjenfortelling – gjenfortelling med skrivepress (4) – komposisjon	☐ ☒ ☒
38	Kreativ gjenfortelling – gjenfortelling med skrivepress (5) – perspektivforflytning	☐ ☒ ☒
39	Utvidet øyeblikk	☐ ☒ ☒
40	Fortellingens høydepunkt	☐ ☒ ☒
41	Å sette til farge, lyd, lukt – et sted å starte	☒ ☒ ☐
42	Hollywood-metoden	☐ ☒ ☒
43	Kipling-metoden	☐ ☒ ☒
44	En bjørn på stranden (Bear on the Beach)	☐ ☒ ☒
45	Ghostwriting – å være skyggeforfatter	☐ ☒ ☒
46	«På nattbordet» – tekster	☐ ☒ ☒
47	Den første setningen – mist ikke «førstesideleseren»	☐ ☒ ☒

48	Ni måter å starte en tekst på	☐ ☒ ☒
49	Skriveutløsende spørsmål og ord	☒ ☒ ☐
50	Forfeltsvariasjon – å vri rundt på en setning	☐ ☒ ☒
51	Å kle på ord, setning, tekst	☒ ☒ ☐
52	Kreativ avskrift	☒ ☒ ☐
53	Tekst med hull	☒ ☒ ☐
54	Rapportmal – en labrapport	☐ ☒ ☒
55	Minitext – sammendrag og seleksjonsarbeid	☐ ☒ ☒
56	Lag en pitch	☐ ☒ ☒
57	Lag en boktrailer	☐ ☒ ☒
58	Musikkvideoer – skriving og produksjon av sammensatte tekster	☐ ☒ ☒
59	Lag fortellingslinje – foreta valg	☐ ☒ ☒
60	Å bryte fortellingens kronologi	☐ ☒ ☒
61	Fortellingsreisen	☐ ☒ ☒
62	Bruk av eksempeltekster (1) – her: eventyr	☐ ☒ ☒
63	Bruk av eksempeltekster (2) – her: dikt	☒ ☒ ☐
64	Bruk av eksempeltekster (3) – Kenneth Koch-eksempler	☒ ☒ ☐
65	Saktekst – råd, rammer og modell for en fagartikkel	☐ ☒ ☒
66	Parallellhandling	☐ ☒ ☒
67	Resirkulering av tekst – sjangertransponering	☐ ☒ ☒
68	Å fylle ut tekstens tomrom	☐ ☒ ☒
69	Å skrive dialoger	☐ ☒ ☒
70	Å rekonstruere dialoger	☐ ☒ ☒
71	Å overdrive for å vekke	☒ ☒ ☐
72	En puslebrikke i et bilde	☐ ☒ ☒
73	Å beskrive et sted (1)	☐ ☒ ☒
74	Å beskrive et sted (2) – gjennom zooming, vidvinkel eller flyblikk	☐ ☒ ☒
75	Knaus, knatt og klett – 103 ord for å beskrive norsk naturterreng	☐ ☒ ☒
76	Et sted, en reise – fagartikkel med innslag av skjønnlitterære grep	☐ ☒ ☒
77	Ordbank til temaer – lister med substantiv, verb og adjektiv	☒ ☒ ☐
78	Å fortelle om personer	☒ ☒ ☒
79	Å være privatdetektiv	☐ ☒ ☒
80	Rom for meddikting – å predikere en fortsettelse	☐ ☒ ☒
81	Oppvekstfortellinger – den gang da-fortellinger	☒ ☒ ☒
82	Femradere – oppskriftsdikt om alt mulig	☐ ☒ ☒
83	Biodikt, forhørsdikt og ulike personskjemaer	☐ ☒ ☒
84	Besjelingsdikt	☒ ☒ ☒
85	Argumenter for ditt favorittord	☐ ☒ ☒
86	Å oversette emoji, emotikon og piktogram	☒ ☒ ☒
87	To kortsjangere – akronym og anagram	☐ ☒ ☒
88	Å lage bøker – tekstskaping blant de yngre skriverne (1)	☒ ☒ ☐
89	Å lage bøker – tekstskaping på begynnernivå (2)	☒ ☒ ☐
90	Barnekulturelle ytringsformer og eksempeltekster	☒ ☒ ☐
91	Bokproduksjon – i rommet mellom «skole- og fritidsskriving»	☒ ☒ ☐

92	Kapittelskriving – bokproduksjon som samskriving	☒☒☐
93	Forlagsmetodikk	☒☒☐
94	Skriveråd (1) – å konkretisere generelle skriveråd	☐☒☒
95	Skriveråd (2) – råd for saktekster	☐☒☒
96	Skriveråd (3)	☐☒☒
97	Skriveråd (4)	☐☒☒
98	Godbitene – de gode eksemplene	☒☒☒
99	Hensiktsmessig digital skrift	☐☒☒
100	Å arbeide med kildebevissthet	☒☒☒
101	Tekstalfabetet – fra A til Å	☒☒☒

Kapittel 5

«Å ha historia med seg»	289
Noen trekk ved skolens skriveopplæring i et historisk perspektiv	
<i>Dagrun Skjelbred</i>	

Kapittel 6

Sakprosakompasset: redskap for skriving av plikt, glede, kunnskapstørst og sinne	305
<i>Johan Tønnesson</i>	
Appendiks: En skribents hverdag	323

Kapittel 7

Nynorskbrukar «innerst i sjelen»?	328
Nynorskelevar om identitet og bokmål som sidemål	
<i>Norunn Askeland</i>	

Kapittel 8

Hele skolen skriver	343
Skolebasert kompetanseutvikling i skriving som grunnleggende ferdighet	
<i>Henning Fjørtoft</i>	

Stikkord	359
----------------	-----

Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt

Olga Dysthe og Frøydis Hertzberg

Innleiing

Den prosessorienterte skrivepedagogikken kviler på det synet at elevane treng hjelp når dei skriv, både i forkant og undervegs. I dag er eit slikt syn trivielt; få eller ingen vil forsvare ein type skriveundervisning som avgrensar seg til å gi ei oppgåve og rette den ferdige teksten. Når det likevel er behov for eit kapittel om denne skrivepedagogikken her, er det fordi mange oppfattar han som vanskeleg å gjennomføre. Det tar for mykje tid, heiter det; elevane blir lei, og dei får ikkje til responsen. Eit problem for seg er sjølv termene «prossessorientert skrivepedagogikk» som i dag stenger meir enn opnar. Termen peikar berre på prosessen og ikkje på produktet, og i praksis blir prosesskriving gjerne assosiert med tvang til å gå gjennom «heile prosessen» kvar gong elevane skriv. Dersom ein spør lærarar om dei brukar prosesskriving, svarer derfor berre dei færraste positivt, men spør ein t.d. om dei nokon gong lèt elevane omarbeide tekstane sine, blir svara annleis. Dette er bakgrunnen for at vi i første del av kapitlet vil konkretisere ulike sider av omgrepet prosess og gi litt historisk bakgrunn for kvar vi står i dag. I andre del brukar vi den velkjende faseoppdelinga av arbeidet med ein tekst til å ta opp viktige sider, spesielt når det gjeld respons. Men først litt om kva forskning i Norge og internasjonalt viser om det synet at prosesskriving skulle vere utgått på dato (jf. Hertzberg og Dysthe 2012).

Er prosesskriving avleggs?

Den prosessorienterte skrivepedagogikken er eit døme på ei såkalla «bottom-up»-reform, ei pedagogisk reform som kom nedanfrå. Dei første kursa kom midt på åttitalet og fortsette gjennom fleire år, og då metoden blei tatt inn i læreplanen med L97, var han allereie godt kjend. Surveystudiar som ein gjorde like før den nye læreplanen vart introdusert, synta at om lag 2/3 av norsklærarane i grunnskulen og vidaregåande skule brukte ei eller anna form for prosesskriving (Grøtan mfl. 2000). Ein oppfølgingsstudie i grunnskulen (Roe 2003) viste at bruken var litt høgare enn i 1996, og ei ny oppfølging Roe

gjorde hausten 2013, viser omtrent uendra bilete (Roe, u.a.). Dette stemmer dårleg med det synet at prosesskriving skulle vere «avleggs».

Ei forklåring på at ein så ofte får dette svaret frå lærarar, kan vere signala som ligg i eksamensordninga. Heilt frå 1991 hadde det vore mogleg for grunnskular som aktivt praktiserte prosesskriving, å søke om eksamen som «skrivedag», dvs. at avgangsprøva blei organisert med idégrupper og responsgrupper i samsvar med den arbeidsforma elevane var blitt vane med å bruke i klassen. Etter berre få år fekk skulane gjere dette utan å søke, og i 2002 blei ordninga gjord til normalordning. Dette førte til at lærarar som på det tidspunktet ikkje hadde praktisert noka form for prosesskriving, måtte meir eller mindre motvillig innføre responsgrupper for å trene elevane til eksamen. Men då omlegginga av avgangsprøva i 2007 førte til at ordninga med skrive-dageksamen blei fjerna, oppfatta mange det som eit signal om at prosesskriving no var «over og ut». Det kan tyde på at responsgrupper for mange er blitt sjølv kjenneteiknet på denne metodikken. Når lærarar seier at prosesskriving var noko dei dreiv med «før», viser det seg ikkje så sjeldan at det er praksisen med å inndele elevane i responsgrupper dei tenkjer på. I realiteten er dette berre ein av mange måtar å organisere responsen på.

Men veit vi noko om læringsutbyttet av å undervise prosessorientert? Noko ein av og til høyrer frå lærarar, er at dei har slutta med prosesskriving fordi elevane ikkje blir betre skrivarar av det. Slike utsegner er problematiske å ta stilling til før ein veit kva dei meiner med prosesskriving, og kva mål dei har på framgang. Frå eit forskarsynspunkt er det uhyre vanskeleg å måle effekten av ein metode som er så samansett som prosesskriving, og i norsk utdanningsforskning har vi dessutan hatt liten tradisjon for effektstudiar i det heile. Derimot finst det mange slike studiar i engelskspråklege land. Her skal vi nemne tre eksempel.

Dei kjende amerikanske skriveforskarane Applebee og Langer (2006) har gjennomført fleire svært omfattande undersøkingar av arbeidsformer i skriveopplæringa i heile USA. Då dei korrelerte desse dataa med elevane sine prestasjonar på skrivetestar, fann dei at elevar som skårar høgt på desse, rapporterer at dei utanom testsituasjonen «nesten alltid» idémyldrar med andre, organiserer teksten før dei skriv, arbeider i gruppe for å forbetre teksten, skriv meir enn eitt utkast og gjer endringar. Når undervisninga er orientert mot prosessane, er det fordi det er vegen til eit godt *produkt*.

Den andre studien, ein britisk metastudie om argumenterande skriving i grunnskulen (Andrews mfl. 2009), konkluderer på basis av fleire effektstudiar at ei rekke undervisningsformer gir utteljing: direkte undervisning i skrivestrategiar (t.d. idémyldring, planlegging og vurdering, modellering av sjanger, trening i strukturering av teksten og munnleg argumentasjonstrening). Føresetnaden for desse effektane er at elevane har arbeidd etter ein klassisk prosesskrivingsmodell der dei har blitt oppmuntra til å planlegge, skrive utkast, redigere og revidere, og der samarbeid var vanleg. I tillegg var det ein viss grad av kognitiv trening og eksplisitt undervisning og forklaringar.

Den tredje og kanskje mest interessante effektstudien (National Writing Project 2010) måler ikkje effekt av enkeltstående undervisningsformer, men av systematisk profesjonalisering av skriveleiarar. Det fører for langt her å gå inn på studien, men den viser at elevar frå klassar der lærarane har gjennomgått systematisk etterutdanning basert på dei prinsippa vi drøftar i denne artikkelen, har gjort større framskritt i løpet av skuleåret på alle dei sju kriteria tekstane har blitt vurderte etter.¹

Internasjonalt er det stor semje blant skriveleiarar og forskarar om at det er nødvendig å undervise og trene elevar i korleis dei skal arbeide med ein tekst frå idéstadiet til ferdig produkt, og at tilbakemelding og anna hjelp må kome undervegs i dette arbeidet. Det blir sett på som ei profesjonalisering av skriveopplæringa som tar høgde for korleis tekstar blir til utanfor utdanningsinstitusjonane. Det finst altså mange gode grunnar til å revitalisere det beste frå prosesskriving og supplere med nye innsikter og erfaringar med kva som fungerer for elevar i ei digital verd.

I. Kort historisk og teoretisk bakteppe

Kva er prosessorientert skiving?

Sjølve termen «prosess» har ei dobbel tyding og blir brukt om både indre og ytre skriveprosessar. På den eine sida har skriveforskarar frå 1970- og 1980-åra vore opptatt av å forstå kva kognitive prosessar som skjer i kvart enkelt individ som skriv, og denne kunnskapen gir lærarane større forståing av kva vanskar elevane står overfor. På den andre sida har praksisnær forskning i klasserommet vist at sjølve arbeidsprosessane er svært viktige. Prosessorientert skriveopplæring handlar derfor om å gi hjelp og rettleiing nettopp i *arbeidsprosessane*, t.d. mens elevane arbeider med førskriving, utkast, respons og omarbeiding. Det er ei skrivedidaktisk tilnærming som er forankra i eit læringssyn der læraren er tilretteleggar av planlagde skrivesekvensar, er aktiv som rettleiar undervegs, og der elevane blir opplærte til å samarbeide og vere ressurspersonar for kvarandre. Skiving blir sett på som eit viktig ledd i identitetsutviklinga hos eleven, og den rolla skivinga har som middel til refleksjon og læring, blir framheva. I dag er dette allment akseptert og er formulert i læreplanane i dei fleste land. Men når prosesskriving fekk så sterkt gjennomslag hos oss, var det som reaksjon mot meningsløysa i ein tidkrevande rettepraksis som læraren såg lite resultat av. Det skjedde ei endring i synet på læraren si rolle, frå fasitleverandør til teksthjelpar undervegs. I starten av prosessbølga svinga pendelen langt i retning av berre å vektlegge flyt, skriveglede og positiv respons, men etter kvart blei det lagt vekt på grundig arbeid med alle aspekt som gjer ein tekst god.

Ein kritikk mot prosesskriving i den tidlege fasen gjaldt det synet at sjangerforståinga kom av seg sjølv berre elevane fekk gode skriveoppgåver og

1. Sjå Pritchard og Honeycutt 2006 for ei meir utfyllande drøfting av effektstudiar knytte til prosesskriving.

god respons. Internasjonalt førte dette til ei sterk polarisering av fagmiljøa, med den svært lærarstyrte australske sjangerskulen (Cope og Kalantzis 1993; Hertzberg 2001) på den eine sida og amerikanske tilhengarar av fri prosess og elevautonomi på den andre. I Norge slapp vi denne polariseringa. Prosessorientert skrivepedagogikk slik den blei framstilt i boka *Ord på nye spor* (Dysthe 1987, 1993), vart raskt kopla saman med sjangerkunnskap, som m.a. Laila Aase var spesielt opptatt av i *Skriveopplæring og sjanger* (1991). Dette var ikkje minst eit resultat av den plassen sjangeroppgåvene fekk til eksamen både i grunnskulen og vidaregåande skule. Målsettinga hos oss har vore å finne balansen mellom styring og fridom, mellom å oppmuntre til kreativ eksperimentering og å gi rammer, kunnskap og retningslinjer.

Kanskje den største endringa i skrivepedagogikken både i Noreg og engelskspråklege land sidan starten på åttitalet er den plassen «eksplisitt undervisning» har fått. Denne endringa heng saman med kritikken vi refererer ovanfor. I ein mykje sitert artikkel frå 1984 hevdar den kjende amerikanske skriveforskarar George Hillocks at prosessorientert skrivepedagogikk hadde redusert læraren si rolle til utelukkande å lette skriveprosessen, og at læraren nærast «med flid» ignorerte å undervise i alt det som ein veit gir resultat (Hillocks 1984). Hillocks' kritikk, som samsvarte godt med kritikken frå australiaskulen, er blitt tatt alvorleg. I prosesskrivingsmetodikken i dag inngår systematisk arbeid med å finne moment, føre ein argumentasjon, bygge opp ein tekst og bli kjend med kriterium for tekstvurdering. Både modelltekstar og skriverammer blir tatt i bruk, og det trass i at slike mønster inneber ein risiko for formalisme (Håland 2010 og 2013; Helstad og Hertzberg 2013). Meininga er at mønsteret skal tene som støtte eller stillas inntil skrivaren er i stand til å frigjere seg frå det. Slik sett er faste mønster i skriveundervisninga eit godt døme på fenomenet *scaffolding*, som heng saman med Vygotskijs teori om «den næraste utviklingssona».

Vygotskijs forståing av forhold mellom tanke og språk har vore spesielt viktig for utvikling av prosesskriving. I ei dansk omsetjing av Vygotskij (1982:352) er dette synet spissformulert slik: «Tanken kommer ikke blot til udtryk i ordet – den forløber i ordet. Man kan derfor tale om tankens tilblivelse i ordet.» Språket er altså ifølge Vygotskij ikkje eit hylster for ferdig tenkte tankar. Tanken blir til gjennom språket, og det betyr m.a. at vi ofte berre har vage idear om kva vi vil seie før vi byrjar å snakke eller startar å skrive. Når skiving ikkje berre er ein kommunikasjonsprosess, men ein oppdagingssprosess, fører det til bruk av utforskande skiving og ei mindre rigid holdning enn tidlegare til at elevane alltid må lage disposisjon *før* dei byrjar å skrive ein tekst, sidan planar endrar seg etter kvart som teksten veks fram.

For vidareutvikling av skrivepedagogikken har den russiske språk-, litteratur- og kulturteoretikaren Mikail Bakhtin vore svært viktig, ikkje minst den språkfilosofiske tenkinga hans omkring korleis meaning blir skapt, og korleis kunnskap oppstår og utviklar seg gjennom dialogisk interaksjon. I Noreg har vi hatt ei lang rekke av dyktige skriveforskarar og praktiskarar som gjennom

bøker og artiklar har utvida og utdjupa forståinga av kva god skriveopplæring er og kan vere. I 2009 blei Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning oppretta i Trondheim, og det spelar no ei viktig rolle for utvikling av god skrivepraksis (<http://www.skrivesenteret.no/>). Før vi går nærare inn på undervisning, skal vi ta med litt om kognitive, sosiokulturelle og dialogteoretiske perspektiv.

Teoretisk forankring og nokre konsekvensar for skriveopplæring

Kognitivismen var primært opptatt av dei mentale prosessane som skjer inne i hovudet vårt, og sidan vi ikkje kan observere desse direkte, blei det utvikla ei rekke kognitive modellar. Ein av dei første av desse modellane for skrivning som var laga av Flower og Hayes (1981a), fekk stor betydning ved å visualisere dei ulike fasane i arbeidet med ein tekst. Dei oppfatta skrivning som problemløysing og utvikla kognitive skrivestrategiar for å hjelpe elevane i dei ulike fasane (Flower 1981b). Strategiane var retta mot den enkelte eleven og gav konkrete, steg-for-steg-instruksar for å generere stoff, planlegge, strukturere og revidere ein tekst. Dette har blitt utvikla vidare og er ein svært sentral del av kognitivt basert skrivepraksis i dag (Boscolo, 2008:300–302). Målet er «sjølvregulering»², dvs. at elevane skal gjere desse strategiane til sine egne (Hidi og Boscolo 2006:150–152; Elstad og Turmo 2006).

Ein annan kognitiv modell var basert på forskning på erfarne og uerfarne skrivarar (Bereiter og Scardemalia 1987). Funna viste at mens uerfarne skrivarar reproducerer (gjenfortel) informasjonen i kjeldene på ein lineær og rettfram måte, vil den erfarne transformere (omforme) informasjonen i kjeldene og tilpasse han til mottakaren og formålet. Ikkje minst i fagskriving er denne distinksjonen viktig fordi det ofte handlar om å bruke faktakunnskap for å belyse eit tema eller som del av ein argumentasjon. Eit eksempel på nyare europeisk kognitiv skriveforskning er David Galbraiths (2009) todelte prosessmodell («dual process»). To fundamentale sider ved det å skrive tekst er å hente fram kunnskap om emnet som alt er lagra i minnet, og å skape eller oppdage *ny* kunnskap. Det fører til ein konflikt mellom to ulike måtar å organisere teksten på: eksplisitt førehandsplanlegging (basert på det vi veit om emnet) og implisitt organisering etter kvart som teksten veks fram. Galbraiths forskning viser også at mens nokre skrivarar har sterkt behov for kontroll og har vanskar med å kome i gang utan at dei har alt klart for seg, toler andre større grad av usikkerheit og famling mens dei skriv. Konklusjonen hans er at dei to prosessane er komplementære og begge er nødvendige. Læra-

-
2. Sjølvregulering (self-regulation) er eit sentralt omgrep i kognitiv teori, også skriveteori. Sjå Elstad og Turmo (red.) *Læringsstrategier* 2006. I ein artikkel om motivasjon og skrivning skriv Hidi og Boscolo (2006) at sjølvregulering omfattar både åtferdsreguleringa hos eleven for å nå eit mål, bruk av feedback og bruk av spesifikke kognitive strategiar. Dei konkluderer med at kjensle av indre kontroll med skriveaktivitetane i ulike fasar gir eleven auka motivasjon.

rar må derfor ikkje slå seg til ro med at elevlar har ulike skrivestil, men hjelpe dei til å bli betre til begge. Dessutan understrekar den todelte modellen hans tydelegare enn tidlegare modellar at kreativ utforskning og oppdaging er sentralt i alle skriveprosessar.

Dei tre eksempla vi har nemnt her, viser at kognitiv skriveforskning og teori gir viktig innsikt og bakgrunn for nyttige strategiar.³ I den første tida var dei kognitive skriveforskarane primært opptatt av den individuelle, einsame skrivaren. Reaksjonen mot det einsidige individfokuset kom allereie på slutten av 1980-åra, som del av den sosiokulturelle eller situerte vendinga i synet på kunnskap og læring (Nystrand 2006, Dysthe 2001).

Sosiokulturelle teoretikarar (t.d. Vygotskij 1978, 1982; Rommetveit 1972; Bakhtin 1981; Wertch 1991) utfordra det synet at det finst ein kognitiv kjerne i det å lære som er uavhengig av kontekst og formål. All læring, anten det er lesing, skrivning eller matematikk, er situert (innvoven) i ein større kulturell kontekst og i ein lokal og konkret kontekst som til dømes kan handle om kor høgt eller lågt verdsett det å kunne skrive er i heimen, blant kameratar og i klassen. Her ligg viktige motivasjonsfaktorar. Utfordringa for læraren blir å skape eit lærande fellesskap som gir skrivelyst. Ut frå eit sosiokulturelt perspektiv er skrivning ein sosial aktivitet, også når skrivaren sit aleine, m.a. fordi det inneber å ta omsyn til ein mottakar og å gå i dialog med stoffet og med andre som har skrive om det same emnet før (bruke kjelder). Men det betyr også at den sosiale og kulturelle konteksten kan avgrense og forme skrivestemmen. Vi har vanskar med sjølve å sjå i kva grad det vi skriv, er kontekstbunde. Ei ytring blir ifølge Bakhtin aldri til i eit tomrom, men i eit tekstrom og i eit sosiokulturelt rom. Å ta i bruk klassefellesskapet i skriveopplæringa er ein praktisk måte å gi elevane eit større rom for skrivning enn berre sitt eige. Det ligg altså ei teoretisk grunngeving bak når læraren organiserer sosiale prosessar i klasserommet (Nystrand 1989). Samtalar om t.d. skrivetema i førskrivesfasen gjer at elevane kan dra nytte av at det finst ulike forståing og kunnskap innanfor klassen, mens respons i klassen eller på nettet gjer mottakaren reell og nærverande.

Skriving er innvoven i ein kulturell kontekst som er større enn klassen og skulen. Når vi legg så stor vekt på det sosiale prosessperspektivet i skriveopplæringa og trening i å handtere samarbeid og respons, er det også på bakgrunn av at vi i dag lever i ein transparent skrive- og delekultur som er annleis enn før. Det finst blogg, Twitter og kommentarfelt i avisene, det er diskusjonsforum på læringsplattformer der elevlar og studentar skriv, det er bloggskrivning med kommentarar, digitale fortellingar der fleire elevlar er i gang samtidig, osv. Elevane leverer arbeid i digitale arbeidsmapper og får kommentarar og forslag til vekstpunkt, før tekstane er klare til å legge i presentasjonsmapper. Det finst ein faseorientert skrivekultur på mange arenaer. Både privat, i utdanning og ikkje minst i arbeidslivet er samarbeid om skri-

3. Sjå *Handbook of Writing Research* (MacArthur et al. 2006) for oversyn over kognitiv skriveforskning, m.a.o. effekt av kognitive skrivestrategiar.

ving blitt daglegdags. Metaspråket rundt skriving er prega av ord som sam-skriving, samforfattarskap, meningsforhandling, kameratrespons, lærings-partnar osv. I ein slik situasjon er det opplagt at lærarane på den eine sida må bruke den motivasjonen for tekstskaping av ulike slag som ligg her. På den andre sida er det heilt nødvendig å gi elevane hjelp til å meistre utfordringane ved å trene dei t.d. i samarbeid, respons og etisk forsvarleg bruk av kjelder. Vi vel å forankre ein slik praksis i Bakhtins teoriar om språk og dialog, som har vore viktig for mange skriveforskarar og lærarar dei siste tiåra både inter-nasjonalt og i Noreg.

Dialogbasert skrivepedagogikk

Den fremste inspirasjonskjelda til dialogbasert undervisning generelt og skrive-pedagogikk spesielt er den russiske språk,- litteratur- og kulturteoretikaren Mikhail Bakhtin (1895–1975). Teoriane hans gir ingen pedagogiske oppskrif-ter, men utfordrar oss til å tenke nytt om korleis mening blir skapt, om for-midling og kommunikasjon. Bakhtin levde samtidig med Vygotskij og deler hans grunnleggande syn på sosial interaksjon, men det er Bakhtins tenking kring dialog (dialogismen) som er det spesielle bidraget hans (Dysthe 1997). Når vi skriv eller snakkar, adresserer eller vender vi oss alltid til nokon, og lesaren er viktig i sjølve tekstproduksjonen, ikkje berre som mottakar av ein bodskap, slik tradisjonell kommunikasjonsteori framstiller det. Ifølge Bakhtin blir mening skapt i dialogisk samspel mellom den som skriv og den som les; den som talar og den som høyrer. Kort uttrykt er det «vi» som skaper mening, ikkje eg aleine. Det får konsekvensar for undervisninga. Det dreier seg om dei dialogane skrivaren må gå inn i både med reelle og tenkte lesarar og med andre tekstar. Når eleven sit aleine og skriv, vil han kunne tenke seg inn i ein dialog med lesaren eller med nokon som har eit anna syn på ei sak. Og når eleven skal lese gjennom og vurdere sin eigen tekst kritisk, høyrer han kanskje ei elevstemme frå responsgruppa: «Kva meiner du *eigentleg* her?» Slik er skrive-undervisninga i klassen både til hjelp i ein konkret skrivesituasjon og modell for korleis eleven handterer det å skrive på eiga hand.

Bakhtin understrekar ei anna side ved det at ein tekst er ein lekk i ei kom-munikasjonskjede. Også elevtekstar er i dialog med andre tekstar og ber spor i seg etter stemmer i tidlegare tekstar. I ein skrivesituasjon har alle opplevd å få nye tankar og idear gjennom å lese det andre har skrive. Kanskje er vi samde i det vi les eller høyrer, og samtidig tenkjer vi vidare. Eller kanskje er vi usamde, og det er ofte endå meir produktivt fordi vi då instinktivt leitar etter innvendingar og motargument. Bakhtin seier det slik at det nettopp er spenninga mellom *ulike* stemmer som er mest produktiv.

Eit klasserom er alltid «fleirstemmig» i den tydinga at det er samansett av elevar med forskjellig bakgrunn, erfaringar, evne, meningar osv. Mange oppfattar dette som eit problem, men vi har prøvd å vise at ut frå eit dialog-basert syn på skriveopplæring er det tvert imot ein ressurs. Bakhtin er tydeleg