

Ti teser om skriving i alle fag

Jon Smidt

Hvordan skal jeg best mulig hjelpe elevene mine til å bli gode (og glade) skrivere? Det er det lærerspørsmålet denne boka gjerne skulle bidra til å besvare. Vi skal komme til saken ganske fort, men la oss først unne oss en liten undring over hva det vil si å lære seg å skrive.

Veien gjennom skriften

Enhver som har hatt nærkontakt med små barn, har opplevd det merkeligverdige at små mennesker, gradvis eller i hopp og sprang, tilegner seg *språk* – språk for å uttrykke behov, språk for å markere samhörighet med andre, språk for å sette ord på inntrykk og oppfatninger om verden – kanskje til og med flere enn ett. Ikke mindre spennende er det å oppleve hvordan de noen år seinere begynner å legge under seg helt nye språkverdener: skriftspråklige verdener, minst like mange og varierte som de muntlige. For mange – ja, kanskje de fleste barn i vår del av verden – tar den prosessen til lenge før deres første skoledag, men fra og med den dagen er skriftspråket iallfall rundt dem til stadighet og krever oppmerksomhet. Skolen er en verden av tekster og stemmer, tekster og stemmer som snakker om alt fra treningsprogram til stjernehimmelen, fra nisser og troll til matematiske problemer. Skoleår for skoleår lærer barn og unge at ulike fag har ulike måter å snakke og skrive om verden på, og gradvis går det opp for barnet – eller bør det gå opp for barnet – at å beherske skriftspråket handler om å bli en del av mange ulike språkverdener, hver med sine tema, sine sjangrer, fagspråk og uttrykksmåter og sine perspektiv på verden: Å skrive om en sommerferieopplevelse i norsken er noe helt

Smidt, J., Solheim, R. og Aasen, A.J. (red.) (2011).

På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

annet enn å skrive en rapport fra et kjemiforsøk eller å skrive om profeten Muhammeds liv. Skolegang er altså ikke én enkelt vei, men en vandring gjennom mange ulike rom og langs mange parallelle og kryssende stier.

En grunnleggende ferdighet!

Denne undrende erkjennelsen er det greit å ha i bakhodet når vi leser læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), som insisterer på at alle fag skal kjenne et ansvar for å utvikle fem «grunnleggende ferdigheter»: *å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne, å kunne bruke digitale verktøy*. Visst finnes det formål og emner og former for lesing og skriving som ikke er begrenset til et bestemt skolefags tema og uttrykksmåter – som brevet, dagboka og bloggen – og trolig finnes det skriveformål og skriveformer på skolen som brukes på tvers av fag – som loggen og refleksjonsteksten. Visse skrivekonvensjoner – rettskriving, tegnsetting, bruk av avsnitt, osv. – går det også an å lære seg til bruk i de fleste fag og for ulike formål. Men etter at Kunnskapsløftet kom, har vi tydeligere enn før sett at språk og kunnskap henger sammen, og at ulike fag stiller *ulike* krav, ikke bare til innholdet, «kunnskapen», i det elevene leser og skriver, men like mye til form og formål. Det framgår ganske klart i LK06. Slik står det for eksempel om hva det vil si å kunne uttrykke seg skriftlig i naturfag:

Å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig i naturfag innebærer å presentere og beskrive egne opplevelser og observasjoner fra naturen. I naturfag er skriftlige rapporter fra eksperimenter, feltarbeid, ekskursjoner og fra teknologiske utviklingsprosesser sentrale. Å kunne formulere spørsmål og hypoteser og å bruke naturfaglige begreper og uttrykksformer inngår i dette. Å argumentere for egne vurderinger og gi konstruktive tilbakemeldinger er viktig i naturfag.

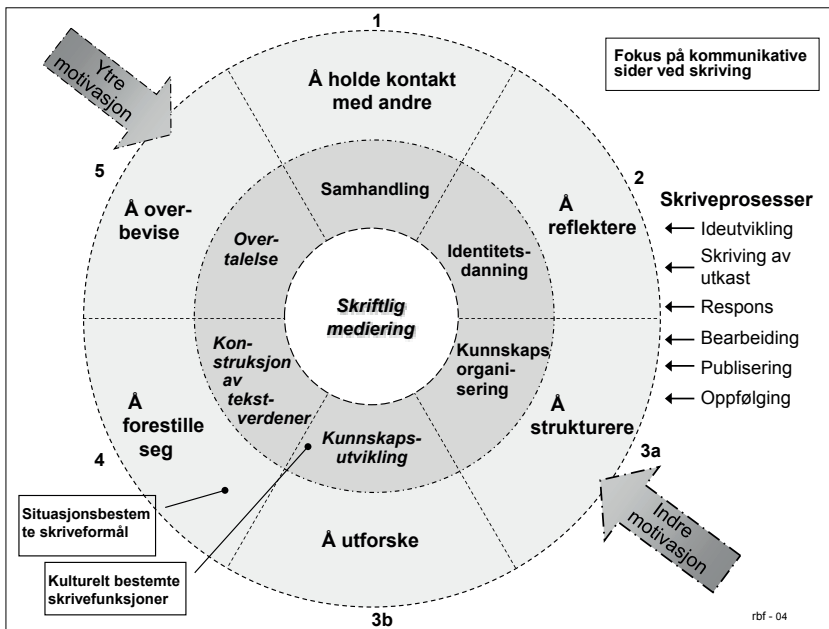
(LK06: Læreplan i naturfag)

... og i religion–livssyn–etikk-faget:

Å kunne uttrykke seg skriftlig i RLE innebærer å kunne uttrykke kunnskaper om og synspunkter på religion og livssyn, etikk og filosofi. Skrivning klargjør tanker, erfaringer og meninger og er en hjelp til å tolke, argumentere og kommunisere. (...)

(LK06: Læreplan i religion, livssyn og etikk)

Hvert fag har altså sine emner, sine former og sine formål. Det er verdt å understreke dette siste: *formålet*. Formuleringene ovenfor peker på hva skrijving kan *brukes til*: til å presentere og beskrive, til å formulere spørsmål og hypoteser, til å klargjøre tanker og meninger, til å tolke, til å argumentere for egne vurderinger og gi konstruktive tilbakemeldinger til andre. Og slik er det jo: Grunnleggende ferdigheter får sin mening og betydning først når de brukes til noe. Gruppen som har arbeidet med nasjonale skriveprøver, prøvde å få fram akkurat det i «skrivehjulet»:



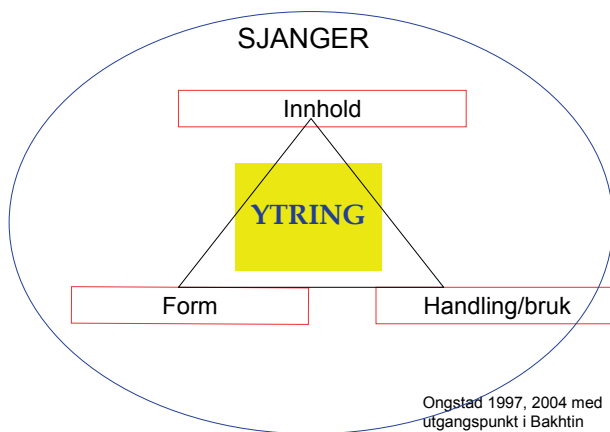
Skrivehjulet, revidert versjon 2009 (Berge, 2005; Evensen, 2010).

I den indre sirkelen i denne modellen finner vi ulike funksjoner som skrijving kan ha i vår kultur: Vi har bruk for å samhandle med andre, vi prøver å skape et bilde av oss sjøl, vi trenger å samle og organisere kunnskap og å utvikle ny kunnskap, vi konstruerer tenkte verdener ved hjelp av språket, og vi har bruk for å overbevise og overtale andre. De situasjonsbestemte handlingene og formålene som svarer til disse funksjonene, står i den ytre ringen. Poenget med modellen er at de to ringene kan dreies. Skriveformålet «å utforske» kan for eksempel koples både til kunnskapsutvikling, til konstruksjon av tekstverdener og til identitetsdanning.

SKRIV – om skriving i alle fag

Med læreplanverket for Kunnskapsløftet fra 2006 ble altså det å uttrykke seg skriftlig en grunnleggende ferdighet som skal utvikles i alle fag. Det krever at alle lærere har kunnskap om skriving for ulike formål og i sitt eget fag. Samme høst ble det i skriveforskningsmiljøet i Trondheim startet et forskningsprosjekt som skulle bidra til dette: «Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring» (SKRIV). Et viktig mål for prosjektet var «å bidra til utvikling av tekstkompetanse og fagdidaktisk kompetanse hos nåværende og framtidige lærere i skriving i flere fag». Hovedspørsmålet var dette: *Hva slags kunnskap om tekst og skriving trenger lærere og førskolelærere for å kunne støtte barn og unges utvikling av skrivekompetanse og faglig kompetanse i ulike fag på ulike trinn?*

Et tjuetalls forskere i SKRIV observerte skriveaktiviteter på fjorten barnehager, grunnskoler og videregående skoler i Midt-Norge over to år (2006–2008). Ut av dette kom det for det første en lang rekke studier av skriving i fagene norsk, naturfag, samfunnsfag, KRL/RLE og matematikk på ulike alderstrinn.¹ Vi fant også noen begrep og modeller som vi tror kan være til nytte for lærere som vil forstå mer om skriving og skriveopplæring. En av modellene er skrivehjulet ovenfor, en annen er en triade, som vi har lånt fra Sigmund Ongstad:



Triaden (etter Ongstad, 1997, 2004).

1 Studiene finnes bl.a. i to artikkelsamlinger: Lorentzen & Smidt, 2008; Smidt, 2010.

Med denne modellen ønsker Ongstad å minne oss om at alle yringer, muntlige som skriftlige, har tre aspekter: hva de handler om, hvordan skriveren uttrykker seg, og hva de brukes til.² Det samme kan sies om alle de sjangrene vi ytrer oss i: De har en innholdsside, en formside og en handlings- eller bruksside. Ikke minst har vi sett nytten av å understreke *formål* og *bruk* i skriveopplæringen. Det poenget kommer vi ofte tilbake til i denne boka.

Det var et mål for prosjektet SKRIV å gi lærere noe de kan bruke når de skal hjelpe elevene til å utvikle skrijving. At skrijving i ulike fag stiller så *ulike* krav, gjør det risikabelt å si noe bastant og entydig om hva som fører til god skriveutvikling alltid og overalt. Ikke desto mindre har vi gått gjennom de erfaringene vi gjorde i prosjektet, på jakt etter noen bærende prinsipper. Og som et utspill til lærere på alle trinn har vi formulert ti teser om skriveopplæring i alle fag. Her er de:

SKRIVs TI TESER OM SKRIVEOPPLÆRING I ALLE FAG

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

2 Se Ongstad, 2004, s. 94f.

Tesene i praksis

Som vi vet: Teser slått opp på en kirkedør eller på en skolevegg kan bety alt og ingenting. Virkelig bety noe kan de først når de omsettes i praksis. «Praksis» vil her si den daglige skapende prosessen som foregår mellom lærere og elever i konkrete klasserom og skolelandskap. Ikke ett klasserom er likt et annet. Læreres personlighet og erfaring, elevenes bakgrunn og forutsetninger, klassens eller skolens ritualer og arbeidsmåter, ulike fagspråk og sjangrer, tema, tekster og hendelser – alt veves sammen og blir til sosial praksis i stadig utvikling og forandring. I SKRIV liker vi å snakke om et «økologisk» syn på skriving og skriveutvikling.³ Økologimetaforen peker på at alt vi gjør er plassert i og avhengig av tid, sted og deltakere. Den minner om (det kanskje selvfølgelig) at en metode eller arbeidsmåte ikke passer overalt og for alle, og at kloke lærere følgelig tilpasser innfallsvinkler og arbeidsmåter til elever, tid og sted. Men økologimetaforen understreker også den enkeltes betydning for helheten. Hvordan lærere tenker om det de gjør, har konsekvenser for de prosessene som settes i gang og for alle involverte. Med de ti tesene vil forskerne i SKRIV gjerne gi et bidrag til læreres utvikling av egen praksis. Det er nettopp målet med denne boka, og vi kan begynne med å ta for oss de enkelte tesene og gi dem litt mer konkret innhold.

1. Diskuter formålet med skrivearbeidet

Vi starter med *formålet* fordi vi mener å ha sett at dette hjørnet i triaden innhold–form–formål relativt sjelden får nok oppmerksomhet i skole-skriving. Skrivehjulet som vi nettopp så på, er et godt hjelpemiddel til å reflektere over hva slags skriveformål elever får trening i på skolen. Hva bruker vi skriving til på skolen? En stor del av den skrivingen vi observerte i ulike fag og på ulike trinn, hadde som formål å befeste, lagre og strukturere fagkunnskap av ulike slag, enten det dreide seg om levekår i steinalderen på fjerde trinn eller begrepet kraft i naturfag på tiende trinn:

3 I boka *Literacy* (1994) går David Barton inn på bruken av økologimetaforen i forbindelse med språk.

Dyregraver brukte de til og fange
bjørn og andre dyr.

Helleristning gjorde de i fri tiden.

Jakt. Når de jaktet på reinsdyr
jaget de reinsdyrene ned en
klippe.

Huler. De bodde i huler i fjellet.

Lyn. Når lynet slo ned trodde de
at gudene kom ned til jorden.

Tekst om steinalderen

Krafter:

Vi kaller det kraft når vi dytter eller drar i en gjenstand.

Kraft måles i Newton = N

To viktige krafter:

Friksjonskraft:

- Kraft mellom en gjenstand og underlaget

Tyngdekraft:

- Kraften som holder oss på bakken.
- Den trekker oss inn mot jorda.

På jorda er tyngdekraften 10 ganger større enn månen.

En selde potet 5 kg. = 50 N

Nedre = Ruskoln

Å bygge og utvikle kunnskap er et selvsagt hovedanliggende i alt som kalles skole. Men om formålet med å skrive ikke bare er å gjøre lekser så fort og greit som mulig, men for eksempel å kunne se sammenhenger, og kanskje å kunne ha nytte av notater og oppgavesvar seinere, er det ikke likegyldig *hva* en velger å ta med (innhold), eller *hvordan* en utformer det en skriver (form). Selv om de er flinke elever, både fjerdeklassingen som skriver om steinalderen, og tiendeklassingen som skriver om kraft, trenger de høyst sannsynlig veiledning for å utvikle seg videre – for eksempel veiledning i hvordan en skaper sammenheng i tekster om steinalderen, eller hvordan en kan sikre at notater om kraft blir forståelige ved seinere bruk. Med skrivehjulet som tenkeverktøy oppdager en kanskje også at det er visse skrivefunksjoner og skriveformål som sjelden eller aldri blir tatt vare på i skrivearbeidet på skolen. To skriveformål vi så relativt lite til i SKRIV-prosjektet var skriving for å overbevise andre om noe (argumenterende skriving), og skriving for å reflektere over eget eller andres arbeid. Kanskje burde lærere og elever arbeide mer med det i skolen?

Vi mener for øvrig vi har sett at oppmerksomhet om hva skrivingen skal tjene til – altså skriveformål, mottakere og mottakelse (derunder oppfølging) – fører til oppmerksomhet også på innhold og form. Det er egentlig ikke så rart. Det er forskjell på hva du velger å ta med og hvordan du uttrykker deg om fotball eller politikk når du skriver et underholdende kåseri for jevnaldrende, sammenliknet med når du skriver en meningsytring til en avis, det vet vi alle. En naturfaglærer vi fulgte, gav sin vg1-klasse i oppgave å skrive et manus til et muntlig foredrag om «bølger». Eleven Amanda åpner på en måte hun kanskje har lært fra lærebøker eller populærvitenskapelige artikler, der forfatteren ønsker å fange leserens interesse ved å ta utgangspunkt i hverdagslige oppfatninger av begrepet: «Når vi sier bølger tenker de fleste på havet og bølger som skylder innover land, men bølger finner vi veldig mange plasser. Varme, er bølger. Lyd er bølger. Mange hverdagslige ting som vi ikke tenker over er bølger.» Imidlertid vet nok Amanda at teksten hun skriver, bare blir lest av læreren, og siden hun befinner seg på skolen, tenker hun kanskje det er best å få vist fram sine naturfaglige faktakunnskaper. Derfor bryter hun etter sin leservennlige innledning tvert av og går brått over til å presentere måleenheter for bølger, satt opp i punkter og i et helt annet og knappere vitenskapsspråk, som hun nok også har lånt fra læreboka:

Bølger har flere forskjellige måleenheter:

1. Bølgelengden er avstanden mellom to bølgetopper.
 2. Frekvens (Hz) er antal svigninger en bølge har i sekundet. Lav frekvens gir lengere bølgelengde, og høy frekvens gir kortere bølgelengde.
 3. Fart. Bølgenes fart måler vi i meter i sekundet (m/s)
- [...]

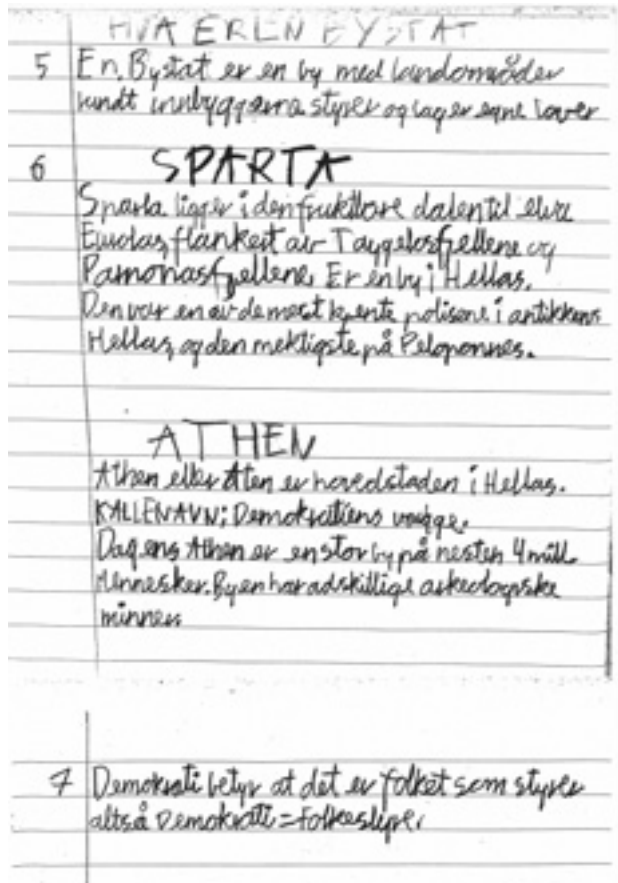
Slik styres innhold og form av det eleven oppfatter som det egentlige formålet med teksten. Læreren har et valg her: Enten kan hun eller han definere formålet med teksten tydelig og klart for elevene og diskutere med dem hva denne hensikten og mottakerne krever. Eller, dersom elevene får råderett over tema- og/eller sjangervalg, som i en del skriveoppgaver de siste tjue åra, bør læreren stille det sentrale responsspørsmålet: «Hva vil du med teksten din?» I begge tilfeller rykker formålet med skrivingen i forgrunnen. Nå er det vel ikke alltid slik at det er så mye lettere eller mer motiverende å skrive dersom en vet hvem en skriver for, og hvorfor – det avhenger alltid av om en behersker både innhold, form og formål – men det er sjelden noen ulempe for skrive lyst og framdrift å ha en noenlunde klar oppfatning om hva som er meningen med det en gjør.

2. Bygg språklige «fagrom»

Det finnes skriveformål som går igjen i de fleste fag – som nettopp dette med å bygge og strukturere kunnskap. Samtidig vet vi jo at fagene er forskjellige. Vi åpnet dette kapitlet med å snakke om ulike tekstverdener og diskurser som barn og unge møter i løpet av sin skoletid. Etter at vi på 1980- og 90-tallet var opptatt av hvordan skriving kan brukes på *tvers av fag* til å utforske emner, til å skrive utkast og til å utvikle tekster, har det i det siste tiåret blitt ny interesse for *fagenes egenart*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet har kanskje bidratt til det. Mens faglærere (på ungdomstrinn og videregående) tidligere kunne overlate jobben med å utvikle elevers skriftlige kompetanse til norsklæreren, innser mange faglærere nå at det er de sjøl som best vet hva som gjelder for god skriving i eget fag – både med hensyn til innhold, form og formål. At norsklæreren kan bidra med sin spesialkunnskap om språk og tekst, er en annen sak, og på noen skoler er det kanskje norsklærerne som må få i gang diskusjonene om skriving og tekster, men både for allmennlærere og for faglærere tror vi det viktig å ta fram og sette ord på det svært mange lærere egentlig

vet om de ulike fagenes formål, fagspråk, karakteriske skrivehandlinger og teksttyper. Det er også spennende å snakke om hvordan kunnskap og språk henger sammen. Det å lære seg et nytt fag er å lære en ny måte å tenke og uttrykke seg på – et nytt språk om verden.

La oss se på et eksempel fra mellomtrinnet, fra arbeidsboka til femteklassingen Rolf, etter at trinnet hadde arbeidet med antikken og det gamle Hellas:



Tekst om bystater (femte trinn).

Ingen som kjenner norsk skole, vil være i tvil om hvilket fag disse avsnittene hører hjemme i. Vi kjenner dem igjen dels som «oppgavesvar», dels som «samfunnsfagtekst». Hvorfor? Det har selvfølgelig med *emnet* å gjøre – greske bystater kopler vi til historiefaget. Men mer enn det: Vi

ser det også i hele oppsettet og i språkbruken. Det kan være greit å skille mellom ulike nivåer i tekster, og da gjerne, slik Dagrun Skjelbred gjør,⁴ snakke om et *tekstnivå*, et *setningsnivå* og et *ordnivå*.

På *tekstnivået* kjenner vi igjen de fire avsnittene her som *oppgavesvar*. Vi ser det av tallene i marginen. Men avsnittene likner også på en *samfunnsfagtekst*: korte avsnitt med hver sin overskrift og hvert sitt hovedord som skal defineres og forklares: en bystat, Sparta, Aten, demokrati. Samtidig ser vi at det er ulike typer av samfunnsfagtekster representert her: den som definerer samfunnsfaglige begrep, som bystat og demokrati (oppgave 5 og 7), den geografiske, som plasserer og beskriver steder, og den historiske, som plasserer fenomener og hendelser i tid. I oppgave 6, avsnittene om Sparta og Aten, dominerer den geografiske teksten som plasserer og beskriver byene. Bare siste setning i avsnittet om Sparta sier noe om antikkens Sparta.

På *setningsnivå* kjenner vi igjen samfunnsfagteksten i definisjonssetninger av typen «En Bystat er ...» og «Demokrati betyr at ...», der fagord forklares. Vi kjenner også igjen setninger som plasserer steder geografisk: «Sparta ligger i den fruktbare dalen til elva Eurolas⁵». Verb i slike setninger har som eneste (og viktige) funksjon å kople sammen det som skal forklares eller plasseres, og det som blir forklart eller plassert. Eksempler på slike verb er *er*, *betyr* og *ligger* (i betydningen «befinner seg»)⁶. Forskjellen mellom de mer geografiske og de mer historiske delene av teksten ser vi ikke uventet i tempusbruken: Bare siste setning om antikkens Sparta er holdt i preteritum. Hele avsnittet om Aten er holdt i presens og handler da også stort sett om dagens storby.

Ordnivået har vi allerede sagt mye om: Det dreier seg om ord som elever møter i skolefaget samfunnsfag, og for noen elevers vedkommende bare der: *bystat*, *innbyggere*, *styrer*, *antikken*, *hovedstad*, *demokrati*, *arkeologiske minner*, osv.

Siden alt dette – både teksttyper, setningsformer og ord – danner porten inn til faget, ja, kanskje til og med *er* faget, er det all grunn for lærere til

4 I boka *Elevens tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring* (1999).

5 Feilskrivning for Eurotas. Hele denne setningen har Rolf for øvrig etter alt å dømme lånt fra Wikipedias oppslag om Sparta.

6 Den som vil lære mer om hvordan funksjon styrer ordvalg og syntaks, for eksempel i naturfaglige tekster, bør lese Halliday og Martins bok *Writing Science* (1993). Eva Maagerø har skrevet en god introduksjon til Michael Hallidays funksjonelle grammatikk (Maagerø, 2005).

å hjelpe elevene sine både når de skal lese fagtekster, for eksempel i læreboka⁷, og når de skal prøve å skrive faglig, slik Rolf er i ferd med å lære seg her. Første skritt er at lærerne bevisstgjør seg sjøl om det språket som konstituerer fagene de underviser i, enten det er naturfag, RLE, matematikk eller musikk: Hva snakker vi om i dette faget, hva slags ord, uttrykk og sjangrer bruker vi, og med hvilke formål? I siste instans handler dette om å skjønne hvordan ulike fag griper tak i og beskriver vår mangfoldige verden med ulike perspektiv, interesser og forståelsesformer.

3. Diskuter vurderingskriterier for både innhold, form og bruk ut fra formålet med skrivingen

De siste åra har mange skoler arbeidet spesielt med vurdering. Det kan være noen ytre årsaker til det: debatten om nivået i norsk skole for eksempel, gjerne koplet til medieoppslag om hvordan norske elever gjør det i internasjonale nivåundersøkelser og nasjonale prøver. Bakgrunnen for interessen kan også finnes i skolens indre liv. I alle år har kloke lærere opplevd at det ikke er lett å gi veiledning og fornuftig tilbakemelding på elevers arbeid hvis det er uklart hva som egentlig er målet, hva en forventer av elevenes arbeid, og altså hva som skal vurderes. Når det gjelder skriving, arbeides det nå ganske iherdig for å definere hva som kan og bør kunne ventes av skriving i ulike fag og for ulike formål på ulike alderstrinn. Arbeidsgruppa som har arbeidet med nasjonale skriveprøver, arbeider også med dette, og et stort forskningsprosjekt – Normprosjektet⁸ – er koplet til arbeidet. Målet er å utvikle en mest mulig felles forståelse av mål og forventninger, et normfelleskap blant lærere i Norge.

Tanken i mye av dette utviklingsarbeidet er at vurdering ikke først og fremst er til for å sortere elever eller informere dem om «hvor de står». Viktigere er det at vurdering og vurderingskriterier kan og bør være en viktig del av selve læringsprosessen. Da handler det atter en gang om å tenke gjennom – som lærer og sammen med elevene – hva som regnes som fagets innhold, form og formål, altså hva en skal lære i faget, hvordan en uttrykker seg om dette, og hva faget egentlig er til for. I SKRIV opplevde vi at mange lærere kunne kjenne igjen en god tekst i faget de underviste,

7 Et forskningsprosjekt ved Høgskolen i Vestfold har sett nøyere på elevers lesing av lærebøker i ulike fag. Se to artikkelsamlinger redigert av Dagrun Skjelbred og Bente Aamotsbakken (2010a; 2010b).

8 Se Matre mfl., 2011.

men de gjorde sjelden elevene bevisste på hva som gjaldt som kvalitet, og enda sjeldnere gav de elevene konkret hjelp med å skrive ut fra disse implisitte kriteriene. Det er ikke lett å hjelpe elever til tekstbevissthet om en sjøl ikke har kunnskap og begreper om språk og tekst.

Ta Jørn, en dyktig og erfaren naturfaglærer på ungdomstrinnet.⁹ Elevene hans på tiende trinn skrev rapport etter et forsøk der de skulle finne ut hvordan en kan påvise ulike typer sukker. Elevene hadde en mal for hvordan en slik forsøksrapport skulle bygges opp, så den saken var grei. Det skulle være *overskrift*, *innledning*, *utstyr*, *figur*, *beskrivelse*, *resultat* og *konklusjon* – en oppbygging som peker fram mot den såkalte IMRaD-strukturen som er vanlig i naturvitenskapelige rapporter. Her er første side av Alettes forsøksrapport:



Første side av Alettes forsøksrapport.

9 Det følgende eksempelet er hentet fra og mer utførlig beskrevet av Lykknes og Smidt (2008).

Naturfaglærer Jørn kunne godt se forskjeller mellom de ulike elevenes forsøksrapporter, og på direkte spørsmål var han ganske klar på hva han la vekt på: konsist språk, presist språk, empirisk nøyaktighet, sammenheng, selvstendighet i forhold til læreboka og kommunikasjon med leser. Det var altså Jørns naturfaglige vurderingskriterier for skriftlige tekster som dette. I beskrivelsen, for eksempel, gjaldt det ifølge Jørn å skrive kortfattet og presist. Dette siste handler om presist naturfaglig ordvalg. Sammenlikn Alettes og Astrids beskrivelser av det som skjedde i forsøket:

Alette:

Først tok vi en spritusj og merket av D,E,R på reagensglassene. Så tok vi en halv teskje eks druesukker i reagensglass D. osv. Så tok vi oppi vann så glasset ble halvfullt. etter at vi hadde ristet dette, hellet vi oppi Fehlingsvæske. Denne væska er falig for øynene så du må huske vernebriller. Når vannet er kokt opp, slik på tegninga, setter vi oppi alle reagensglassene. La dette stå oppi i ca. 5 min.

Astrid:

Først fylte vi de tre reagensrørene med fruktose (F), rørsukker (R) og druesukker (D). Så fylte vi dem halvfulle med vann og ristet dem godt. Når sukkeret var godt blandet ut med vannet fyltes reagensglassene med Fehlingsvæske slik at de ble nesten fulle. Imens vi hadde gjort dette hadde et begerglass som var halvfullt med vann stått over gassbrenneren å varmet seg opp til omtrent 90° c. Så plaserte vi reagensrørene oppi begerglasset og lot de stå der i omtrent 5 minutter.

Uttrykket «kokt opp» i Alettes beskrivelse hører mer hjemme i heimkunnskap, mener Jørn. Og Astrid bruker ordet «fylle» litt for ofte og for upresist: «Først **fylte** vi de tre reagensrørene med fruktose (F), rørsukker (R) og druesukker (D). Så **fylte** vi dem halvfulle med vann og ristet dem godt. Når sukkeret var godt blandet ut med vannet **fyltes** reagensglassene med Fehlingsvæske slik at de ble nesten fulle.» Dette er hverdagsspråkets bruk av ordet «fylle». Når glassene er halvfulle, er de jo slett ikke fylt!

Dessuten ønsket Jørn at elevene ikke bare gjengav punktene i lærebokinstruksen. Alette glir direkte over i lærebokinstruksens bydeform: «Så tok vi oppi vann så glasset ble halvfullt. etter at vi hadde ristet dette, hellet vi oppi Fehlingsvæske. **Denne væska er falig for øynene så du må huske vernebriller.** Når vannet er kokt opp, slik på tegninga, setter vi

oppi alle reagensglassene. **La dette stå oppi i ca. 5 min»** (vår utheving av ekko fra instruksjonsteksten i læreboka).

Som sagt, alt dette og mer til kunne Jørn peke på i elevenes tekster, men i samtalen med SKRIV-forskerne påpekte han sjøl at han sjelden eller aldri hadde gjort elevene oppmerksomme på disse kjennetegnene på en naturfaglig framstilling, langt mindre gitt elevene veiledning i hvordan de skulle uttrykke seg, eller forklart hvorfor en i mye naturvitenskapelig skriving helst uttrykker seg konsist og presist, mens elevene i norskfaget ofte blir bedt om mer detaljer, flere adjektiv, osv.

4. Ta opp møtet mellom andres tekster og egen tekst

Med den fjerde tesen er vi inne på et gammelt tema i skolen: kildebruk, tilegnelse av andres kunnskap og språk, omforming av andres kunnskap og språk i nye sammenhenger. For noen tiår siden var stikkordet avskrift; i datateknologiens tidsalder dreier det seg om å kopiere med et tastetrykk: Nye tekster blir stadig til ved å klippe fra andres tekster på nettet og sette dem sammen i egen tekst. Om avskrift ble regnet som fusk for femti år siden, har situasjonen blitt mer komplisert og iallfall uoversiktlig i en tid da elever ikke bare kan, men oppmuntres til å ta i bruk det havet av informasjon og språklige former som finnes på Internett.

Alle skrivere til alle tider har forholdt seg til andres tekster. Munkene i middelalderen kopierte klassiske verker, dag ut og dag inn. Alle tekster til alle tider har ekko av andre. Vi er aldri de første som ytrer oss om noe emne i verden, påpeker den russiske språkfilosofen Mikhail Bakhtin. Ingen tror på skriving i et vakuum, og i all læring inngår det jo et element – ja, et stort element – av imitasjon, både i innhold og i form. Vi så det nettopp i Alettes forsøksrapport, der det var tydelige ekko av lærebokas instruksjonstekst. Sånn sett er det jo heller positivt enn negativt at elever leter etter hva de skal skrive, og hvordan, hos andre. Likevel ønsker vi (i vår tid og i vår del av verden) noe annet og mer enn gjentakelser og kopiering. Nettopp i den kultursituasjonen vi befinner oss, må skolen ha et helt spesielt ansvar for å hjelpe elevene til å finne fram til vettuge kilder og til å kunne bruke dem på skikkelig vis for nye, egne formål. Det understrekes også flere steder i læreplanverket for Kunnskapsløftet.

Dette er et stort og komplisert område. Det favner fra det å finne og vurdere kilder til det å gjengi og referere til dem på en etterrettelig måte. Sentralt står igjen triaden innhold–form–formål. Bare når man vet hva

man holder på med – hvilket tema som er i fokus, hvilket formål teksten skal ha – kan man avgjøre hva som er interessant og relevant å ta med i egen tekst av alt det en finner. Dessuten: Det vi finner hos andre, i andres tekster, må gjerne omformes for å passe inn i vår egen framstilling. Begrepet *rekontekstualisering* er ikke dumt i denne sammenhengen. Vi kan se et enkelt eksempel på en slik rekontekstualisering i arbeidsboka til en av Jørns tiendeklassinger. Det handler om noe så tilsynelatende enkelt som å skrive et sammendrag av et avsnitt i læreboka om energi og energikjeder.¹⁰ Ole skriver:

Det meste begynner i sola:

Energi kjeder kan også utvides bakover. Muskel energien kommer fra maten du har spist, for eks. fra melka til frokosten. Melka kommer fra kua. Kua får energien fra gress og halm, Gresset kommer fra fotosyntesen og den tar kraft fra jorda.

De siste setningene har Ole gitt sin egen vri, og særlig den aller siste er tvilsom faglig sett. I læreboka lyder de siste setningene slik: «Energien i melka kom fra kua. Kua hadde fått energien fra gresset, som igjen hadde fått energien fra sola gjennom fotosyntesen.» En kan kanskje si at Ole her i sine setningskonstruksjoner demonstrerer at han har forstått noe om årsakskjeder både i naturen og i språket, men han mister grepet på selve temaordet som skulle holde også den språklige kjeden av setninger sammen: «energien», og avslører samtidig at han ikke har forstått fotosyntesen.

Oles sammendrag i arbeidsboka er en *rekontekstualisering*. Teksten hans har et annet formål enn lærebokteksten. Hva han skal ta med, og hvordan han skal skrive, avhenger av hva han skal bruke dette sammendraget til. Det krever altså en viss skrivekompetanse og bevissthet om forholdet mellom innhold, form og formål å skrive et fornuftig sammendrag, og det å gjengi andres kunnskap og syn på en ordentlig måte krever opplæring og trening, det vet alle som har skrevet fagtekster.

For å komplisere dette punktet ytterligere: Skriving, særlig i vår tid, handler ikke bare om verbalspråk, og kildene elever lærer av og henter fra, er heller ikke bare skriftlige i snever forstand, men multimodale, «sammensatte» som det heter i Kunnskapsløftets norskplan. Møtet mellom

¹⁰ Det følgende eksempelet er tatt fra Lykknes og Smidt (2009).

andres tekster og egen tekst handler altså i høy grad også om bilder og lyd, og elever trenger å utvikle sin kompetanse når det gjelder lån av og bruk av andres bilder, musikk og grafiske oppsett. Se for eksempel hvordan ei jente på femte trinn på en ganske kompetent måte kopler sammen egne ord, lånt faktatekst og bilder hun har hentet fra en nettside, i en rapport fra en klassesettur til Vitensenteret:

Vitensenteret: snurrige bilder

Vi var på Vitensenteret 08.mai 2007. Der skulle vi snakke om snurrige bilder og illusjoner og slikt. Først snakket vi om Åva snurrige bilder var så tok vi en titt på noen filmer. Vi så de første bildene som ble tatt med kamera tatt av av Joseph Nicéphore Niépce



Dette bildet ble tatt fra vinduet og er litt utydelig men det er jo gammelt.

INFO: UTSIKT FRA VINDUET VED LA GRAS AV JOSEPH NICÉPHORE NIÉPCE

FOTOGRAFIETS FØDSEL ER OFFISIELT SATT TIL 1839, DA BADE LOUIS-JACQUES-MANDÉ DAGUERRE OG WILLIAM HENRY FOX TALBOT KUNNGJORDE SINE METODER FOR Å FIKSERE ET FOTOGRAFISK BILDE. DET ER NÅ OPPLEST OG VEDTATT AT DET VAR ÅRET, OG MAN HADDE I 1989 EN STOR FEIRING AV 150-ÅRSJUBILEET, MEN FAKTUM ER AT VERDENS ELDSTE BEVARTET FOTOGRAFI FAKTISK STAMMER FRA 1826. TATT FRA: WWW.AKAM.NO

SNURRIGEBILDER: Snurrige bilder er bilder som lærer deg litt noen er for.eks. slikt at du kan snu dem opp ned og se et annet bildet, det er altså 2 bilder.



Dette kan være en dame og en mann med saksofon.

5. Arbeid med sjanger i alle fag

Sjanger er et begrep lærere har arbeidet med lenge, iallfall i norskfaget. Det har hatt en framskutt plass i de tre siste læreplanene og derfor også i de fleste norsklæreverk i samme tidsperiode. Men synet på hva sjangrer er, har skiftet, og erfaringsmessig finnes det også ganske ulike syn i dag. For mange er sjanger noe som har med form å gjøre. Det går an å sette opp formelle kjennetegn på sjangrer som eventyr, debattinnlegg, kåseri og dikt. Det samme gjelder sjangrer utenfor norskfaget: forsøksrapport, regnefortelling, historisk oversikt, matoppskrift og treningsprogram.

Men det finnes en annen måte å tenke om sjanger på. Den tar utgangspunkt i at samfunnet og kulturen vi lever i, er fulle av sjangrer som hjelper oss til å mestre hverdagens mange situasjoner, fra busspraten med naboen om morgenen til bloggen vi skriver om kvelden. Vi snakker altså om mønstre for hvordan vi skal handle og uttrykke oss i sosiale situasjoner. Det er sammenhengen og formålet som skaper sjangeren; vi velger sjanger etter hva vi vil snakke eller skrive om, og for hvem. Det betyr at sjangrer handler like mye om *innhold* og *bruk* som om form.¹¹ Arbeid med sjanger på skolen kan derfor ikke bare dreie seg om form, men like mye om hva teksten handler om, hva en vil uttrykke, og i hvilken sammenheng. Akkurat dette visste antikkens retorikere mye om.

Frøydis Hertzberg har skrevet en god, drøftende oversikt over ulike syn på sjanger og sjangerundervisning.¹² Der diskuterer hun bl.a. to ulike syn på sjangerundervisning i skolen. Det ene går ut på at elever lærer sjangrer ved å møte dem i bruk og å bli satt inn i situasjoner der de sjøl kan ta dem i bruk (*implisitt* sjangerpedagogikk). Det andre dreier seg om å veilede elevene inn i sjangrene ved å hjelpe dem til å se hva som karakteriserer sjangrene, og ved å gi konkret hjelp til å produsere tekster i ulike sjangrer (*eksplisitt* sjangerpedagogikk). Mange lærere vil nok se at det finnes gode poeng i begge syn. Det er for eksempel åpenbart viktig at elever møter sjangrer i levende bruk og ikke bare som maler og opp-

11 Et viktig poeng for Mikhail Bakhtin (1998), og i Bakhtins fotspor for Sigmund Ongstad (1997).

12 Se Hertzberg, 2001. Se også Torvatn, 2009, om implisitt og eksplisitt sjangerundervisning.

skrifter. Og samtidig er det viktig at skolen hjelper alle barn, også dem som ikke får så mye hjelp fra hjemmemiljøet sitt, til å mestre de sjangrene de møter i utdanning og samfunnsliv. Den grunnleggende diskusjonen går på hvordan vi tilegner oss skriftspråk, om det skjer omtrent på samme måte som når vi lærer å snakke, som mange ideologer for en helhetlig språkpedagogikk har hevdet, eller om det trengs noe mer, altså mer eksplisitt veiledning, slik de som står for en eksplisitt sjangerundervisning, mener. Antakelig er svaret: begge deler, men da har vi allerede beveget oss et godt stykke i retning av en eksplisitt sjangerpedagogikk, for eksempel slik den de siste åra har blitt utformet i Australia og Storbritannia. Anne Charlotte Torvatn skriver mer om denne pedagogikken i et seinere kapittel i denne boka.

Det er også et slikt sammensatt syn vi står for i denne boka når vi oppfordrer lærere til å *arbeide med sjangrer i alle fag* – og det betyr med forbilder og modeller, bevisstgjøring på sjangertrekk og konkret hjelp og veiledning i skriveprosessen – *men uten sjangerformalisme*. Vi har allerede i forbindelse med de første fire tesene vært inne på behovet for å gi konkret hjelp med både innhold, form og formål – for eksempel for oppgavesvar i arbeidsbok eller forsøksrapporter. Det samme kan sies om fortellinger som skal ha et poeng, om avisinnlegg, om resonnerende artikler, osv. Det vi likevel gang på gang kommer tilbake til, er nødvendigheten av å sette tekster – og altså sjangrer – inn i en sosial sammenheng, gi dem en bruksammenheng, et formål. Det kommer vi også tilbake til i de neste tesene.

6. Gi konkret hjelp og støtte under planlegging og underveis i skriveprosessen

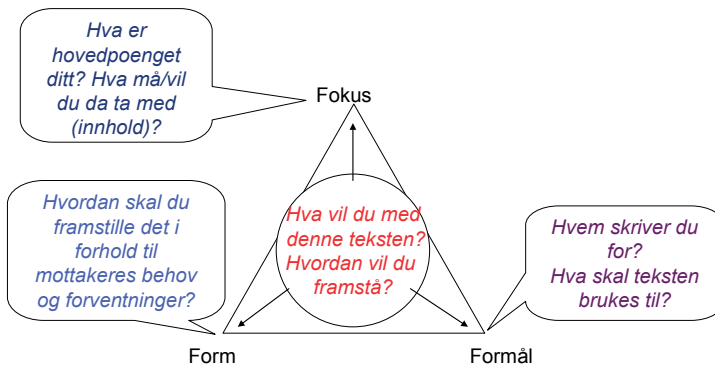
Noe av det viktigste norske lærere lærte gjennom prosessorientert skrivepedagogikk, var å gi elever hjelp og støtte i hele skriveprosessen, i forarbeid og idéfase, underveis gjennom ulike utkast og helt til slutt. De fleste av oss har likevel fortsatt mye å lære på dette området. Det gjelder også å finne praktiske arbeidsmåter som gjør det mulig å gi alle de elevene en har ansvar for, skikkelig hjelp og støtte. Det finnes ingen enkle svar på hvordan en kan få til det, annet enn ved en god veksling mellom instruksjoner og igangsettingsøvelser i storgruppe, elevrespons og oppfølging av enkeltelever og grupper for eksempel slik noen har arbeidet med «veiledet lesing» i grupper.

Men la oss starte med den grunnleggende triaden innhold–form–formål enda en gang. De grunnleggende spørsmålene som en ut fra denne triaden kan stille til alle tekster, er disse:

- 1) *Hvem skriver du for? Hva skal teksten brukes til?*
- 2) *Hva er hovedpoenget ditt? Hva vil du ta med i teksten?*
- 3) *Hvordan skal du framstille dette med tanke på mottakeres behov og forventninger?*

Og først og sist: *Hva vil du med denne teksten? Hvordan ønsker du å framstå?*

FFF-trekanten:– spørsmål vi kan stille:



Dette er alltid nyttige spørsmål å stille for en lærer, men de gir selvsagt ikke den skrivende eleven noen konkrete redskap til skrijvingen. Norskdidaktikeren Anders Mehlum skrev en gang på 1990-tallet ei bok om skriveundervisning der han lanserte en «hjelpmodell»¹³. I ulike kapitler tar han opp hvordan vi kan gi elever konkret hjelp i ulike faser av en skriveprosess: «emnehjelp», «mottakerhjelp», «språkhjelp» osv. Emnehjelp dreier seg om hjelp til å finne fram til innholdet, hva en kan skrive om, kunnskap, tanker og erfaringer, hva en ønsker å legge spesiell vekt på, tekstens fokus eller hovedpoeng. Det er det umistelige i all motivasjon for skrijving: å ha et emne en har greie på og kan si noe om. Norske lærere

¹³ Mehlum, 1994.

og skrivepedagoger har pekt på og skrevet om dette i minst hundre år. Særlig i norskfaget hadde vi i hele forrige århundre en diskusjon gående om elevers frihet til å velge emner de hadde egen kunnskap om og interesse for.¹⁴ Eksamensoppgavene både i ungdomsskolen og i videregående skole på 1990-tallet kan ses på som forsøk på å finne en fruktbar vei mellom frihet og styring, med felles temahefter eller ressurshefter som skulle sikre at elevene hadde noe å skrive om, og ganske stor frihet til individuelle valg innenfor de vide temarammene som ressursheftene trakk opp. Det er mye å si om dette. En forutsetning var for eksempel at elevene kunne få noe ut av tekstene i ressursheftene, og det igjen forutsatte både en motivasjon til å lese disse tekstene, lesekompetanse, det forutsatte antakelig samtaler med andre om tekstene og trening i å skrive hensiktsmessige notater, kort sagt en tekstkultur som det tar år for en lærer å bygge opp i en hel klasse.¹⁵

Det er også klinkende klart at hjelpen elever trenger for å komme i gang med skriving, er helt avhengig av (igjen) *formålet* med skrivingen – og *sjangeren*, som altså har med formål og mottakere å gjøre. Ganske åpenbart er det helt forskjellig forarbeid som trengs for å hjelpe elever i gang med å finne på personer og handling til et eventyr eller ei novelle, sammenliknet med å skulle skrive en rapport fra en ekskursjon i skogen, en faktatekst om FN, en dikttolkning eller en drøfting av ulike miljøtiltak – for å nevne ulike oppgaver SKRIV har observert på ulike trinn og i ulike fag. Noe av dette skal vi komme inn på i andre artikler lenger ut i boka.

Det er i alle tilfeller sikkert at forarbeid er viktig i de fleste former for skriving på skolen, og at skriving dermed er koplet til aktivt arbeid i og utenfor skolen: ekskursjoner, samtaler med andre, intervjuer, søk på nett og lesing. På svært mange skoler i Norge har lærere bygd opp et repertoar av «læringsstrategier» som elevene kan bruke i slike sammenhenger: tankekart, styrkenotat, lesing med BISON-blikk, spoletekst osv. At slike strategier kan være nyttige både for å ordne kunnskap og for å organisere tekst, er det ingen tvil om, forutsatt at de brukes med vett og forstand og tilpasses situasjon og formål. Men det er viktig å huske at de er nettopp hjelpemidler – stillaser, ikke selve byggverket – og at mange elever trenger hjelp for å kunne gjøre dem til noe mer enn formøvelser.¹⁶

14 For eksempel Ruge, 1933.

15 Ingrid Rygg Haanæs har skrevet om dette (Haanæs, 2008).

16 Om tankekart og spoletekster, se Solheim, 2009.

Både i forkant av skrivningen og underveis trenger elevene selvsagt et *språk* som passer emne og formål. Det har vi allerede vært inne på flere ganger. I såkalt veiledet skrivning er læreren tett på enkeltelever eller grupper av elever – og iblant hele klassen – for å hjelpe dem med å finne ord og uttrykk de kan bruke. I Anders Mehllums bok, som vi nevnte ovenfor, gis det eksempler på ulike typer av «språkhjelp», for eksempel ulike slags verb til forskjellig bruk, konjunksjoner og adverb med ulike funksjoner, osv. Her er han på linje med den systemisk-funksjonelle lingvistikken, slik den er presentert av Michael Halliday og andre,¹⁷ som også er opptatt av å presentere språket som en verktøykasse full av språklige redskap av alle slag for å skape mening i ulike sammenhenger.

7. Gi presis og konkret respons/vurdering underveis og etter fullført arbeid

Denne tesen henger tett sammen med den foregående, naturligvis. En respons eller tilbakemelding må være presis og konkret om den skal være til nytte. Det gjelder både kommentarer underveis i skriveprosessen og vurdering etter fullført verk. Smilefjes og «godt jobba!» er hyggelige kommentarer å få, men gir ikke mye læring, like lite som min gamle folkeskolelærers lakoniske sluttkommentarer av typen «fem kommafeil!», «godt innhold» eller «dårlig språk» gjorde det.

God og fruktbar respons hjelper eleven til å *se* akkurat hva hun eller han har skrevet, og – der det er aktuelt – til å komme på alternative formuleringer. Å gi slik tilbakemelding krever en kompetanse som lærere bygger opp over tid. Kanskje skulle lærere skrive mer sjøl og trene på å gi hverandre konstruktiv tilbakemelding? Det krever iallfall trening å gi konkret og innsiktsfull respons til elevene sine – og i neste omgang å lære elevene å stille gode spørsmål til egen tekst og andres tekster. Vi skal si litt mer om dette med å utvikle et metaspråk om litt (tese 9).

Den nye interessen for vurdering og vurderingskriterier bør koples sammen med dette, om vurderingen skal føre til bedre læring og ikke bare rangering. Det er et bærende poeng hos flere av dem som har arbeidet med vurderingsnormer, og med vurdering i en læringssammenheng,¹⁸

17 Se Berge mfl., 1998, og Maagerø, 2005. Jf. også Iversen, Otnes og Solheim, *Grammatikken i bruk* (2011).

18 F.eks. Fjørtoft (2009) og Matre mfl. (2011).

at elevene er med på å diskutere vurderingskriterier og så får konkret tilbakemelding på hvordan de har lyktes etter disse kriteriene, hva de bør arbeide mer med, og hvordan de kan videreutvikle tekstene sine. Slik kan det bli vurdering *for* læring, ikke bare vurdering *av* læring.

8. Fullfør skrivearbeidene

Den som har fulgt elever gjennom ei skoleuke, vil trolig oppleve at en stor del av det som skrives, forsvinner inn i kladdebøker eller arbeidsbøker av ulike slag for aldri å dukke opp igjen, langt mindre leses av noen. En stor del av det er også ganske korte, nokså fragmenterte tekster, for eksempel oppgavesvar som det ikke alltid er lett å få mening i uten at en har lærebokoppgaven foran seg. «Det er 9 atomer», skriver tiendeklassingen Ole i arbeidsboka si. Leseren får lite ut av den informasjonen uten å kjenne spørsmålet: «Hvor mange atomer er det i et molekyl med etanol?»

Det lå en vakker tanke om elevers ansvar for egen læring bak den vanlige praksisen med ukeplaner, men som flere har pekt på i seinere tid,¹⁹ blir resultatet ofte at verken lærer eller elever tar noe egentlig ansvar for det elevene skriver. De legger ikke mer arbeid eller omtanke i oppgavene på planen enn det som trengs for å få dem unna på enklest mulig måte: Skolearbeidet handler gjerne om å krysse av punkter på ukeplanen etter hvert som de er unnagjort. «Vi har nitten kryss i lekse», som en elev uttrykte det. Og bare unntaksvis blir oppgavene fulgt opp i undervisningen etterpå, om vi skal bygge på det vi har sett. Ingen lærer har kapasitet til å følge opp alt arbeid som gjøres like grundig, det er klart. Men kanskje hadde det vært et poeng heller å bruke tid og krefter på færre skrivearbeid, som fullføres og som blir lest og vurdert, enn på mange arbeid som ikke fullføres? Det er det vi foreslår i tese 8. Og det peker direkte mot neste tese.

9. Snakk om og med tekstene

Om vi vil skape en levende tekstkultur og en virkelig tekstkompetanse hos elevene, må de selvsagt bli vant til å omgås tekster som det de er: noens ytringer om ulike emner i ulike sammenhenger og for ulike behov

¹⁹ For eksempel Skjelbred og Aamotsbakken (2010a).

og formål. Skriving er slett ikke bare skriving, det handler også om å lese tekster og snakke om tekster. Den praktiske parolen for skriving i alle fag blir derfor: Arbeid *i* tekster, *med* tekster, *ut fra* tekster!

Igjen kan vi ta utgangspunkt i triaden innhold–form–formål. For det første *innholdet*: Gode tekster handler gjerne om noe det er verdt å snakke om. På samme måte som vi bør snakke om de profesjonelle tekstene vi leser på skolen, enten det er ei novelle, en læreboktekst eller et avisinnlegg, bør vi snakke om iallfall noen av elevtekstene som produseres, og diskutere innholdet: Hvordan tolker vi elevnovella? Hva mener vi er særlig vesentlig i fagartikkelen (og hvorfor)? Hva oppfatter vi som forfatterens poeng og ståsted i leserinnlegget? Hva stusser vi over og er uenige i? Osv.

For det andre *formen*: Sammen med elevene kan vi peke på de gode formuleringene og diskutere tekstens språk og struktur. I novella, også den som er skrevet av en elev, kan vi snakke om replikkunst, metaforer og stilistiske virkemidler, i fagartikkelen om fagspråk og oppbygging, i leserinnlegget om åpen og skjult argumentasjon. Slik hjelper vi også elevene til å utvikle et fagspråk om tekst – et metaspråk.

For det tredje *formålet*: Hva slags formål har ei novelle, en fagartikkel, et leserinnlegg? Fungerer denne teksten for sitt formål? For å svare på det må vi høyst sannsynlig se en gang til på innhold og språk, for alt dette henger jo sammen.

Det dreier seg om å utvikle en evne til å «bevege seg i tekster», som den svenske lese- og skrivepedagogen Caroline Liberg kaller det.²⁰ Det forutsetter at både lærer og elever har et språk som gjør at de kan diskutere teksters fokus, form og formål og snakke om funksjonene til ulike avsnitt, setninger eller ord ut fra det. Et språk om språk, altså, på tekstnivå, setningsnivå og ordnivå. Det er et krevende, men viktig prosjekt for læreren å få til noe slikt.

Hva er gjennomgangsmelodien i alt dette? Det er å ta tekster på alvor, elevs tekster og andres tekster: høre eller se hva de faktisk sier, og hvilke holdninger de bærer med seg, og skjønne at de er skrevet av noen i en bestemt sammenheng, som reaksjon på forhold i verden, som forsøk på å ordne eller forklare, som undring eller som svar på andres ytringer.

20 Se Liberg, 2008.

10. Sett tekster i bevegelse

Vi snakker altså om en tekstkultur i klassen eller elevgruppa, der det å produsere tekster får status fordi både skrivingen og tekstene blir sett på som viktige og interessante. Stolthet og glede er og blir de viktigste motivasjonsfaktorene i skriving som i det meste annet, og det er alle læreres drøm å hjelpe elevene sine til å oppnå det. Alle de foregående ni tesene peker på hvordan det kan skje. Det finnes ingen lettveint vei, det kan bare skje gjennom et systematisk og møysommelig arbeid med å bygge opp tekstkompetanse og tekstkultur over tid. Men én ting går det an å legge vekt på helt fra dag én, og det er å sette elevers tekster i bevegelse. Det betyr å la barns og unges tekster få et liv i barnegruppa eller klassen – eller gjerne utenfor klassen også – etter fullføringen. I SKRIV har vi opplevd lærere som er fantastisk flinke til akkurat det: å la tekstene få en *funksjon* ved å gi dem et publikum, ved å publisere dem, diskutere dem eller bruke dem i undervisningen. La oss ta noen eksempler fra tredje og femte trinn: «3-bladet», en avis der tredjeklassinger publiserte dikt og prosatekster etter et storylineprosjekt²¹, «Tusen-fryd», et flerkulturelt opplegg på femte trinn der elevenes eventyr ble utstilt og derfor ble gjennomarbeidet og gjennomillustrert, og «en historie om følelser», der alle elevenes tekster ble samlet og satt sammen til ei bok til klassebiblioteket. Elever på en skole vi besøkte, kom av seg sjøl til oss for å vise oss «supermappa» si, der de hadde samlet sine beste tekster helt fra de begynte på skolen. Hvis elever på denne måten bryr seg om å ta vare på arbeid de har gjort, og hvis læreren har gitt dem et språk til å snakke om tekster, er de kanskje på vei også til å kunne peke i mappa si på konkrete tegn på tekstlig utvikling, slik at de en gang, for eksempel i slutten av videregående opplæring, kan bruke skrivemappa til å peke på utfordringer og muligheter i ulike sjangrer de har arbeidet med gjennom skoletida. Slik blir elever i stand til å bevege seg i tekster, samtidig som tekstene blir satt i bevegelse i et sosialt rom.

21 Mer om dette storylineprosjektet i en artikkel av Gertrud Smidt (2004).



3 - BLADET

klasseavis for klasse 3B.

Nr. 2. Juni-02

Årgang 1.



Dette er det andre nummeret av 3B's klasseavis, TreBladet (på trønderisk TræBla'), eller 3Bladet. Vi har jobbet mye med dikt i vår. Derfor er de fleste innslagene i denne avisa dikt. Som dere vil merke, er det mange fine blader på 3B-treet vårt, nærmere bestemt tjuvfem stykker, sprunget ut av engasjement og kreativitet. Vi synes at det har blitt mange fine dikt. Ta vel imot avisa vår!
3B og Gertrud





Grisen

Se grisen
grisen har stor nese
grisen er rar
men grisen spiller ikke gitar
grisen er stor og gir oss kjøtt
når dyret er dødt
og nå er grisen borte

Den røde fuglen
Rød og fin
den glinser
Skryt til sunnenseng
den røde fuglen

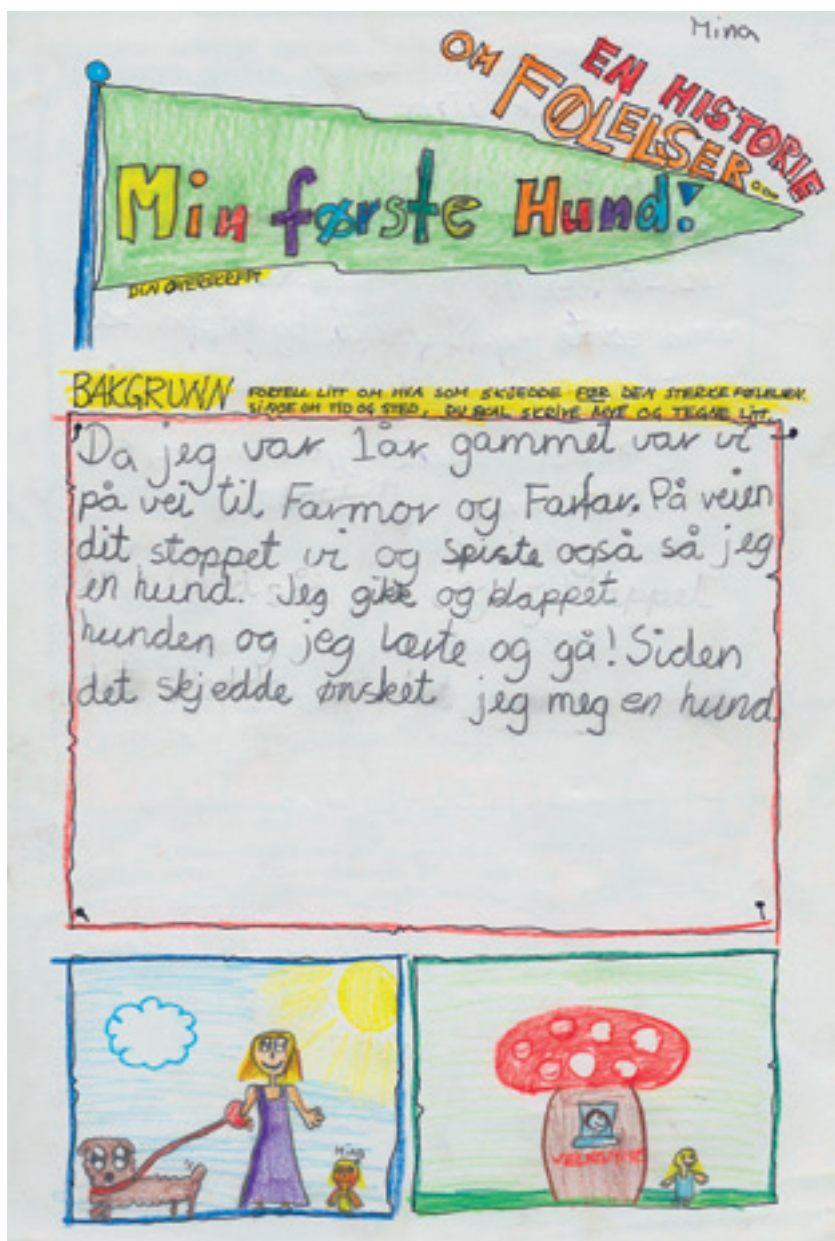


Jenta og egget

av: [redacted] 5B

Det var en gang ei jente på 8 år, hun het Kristine. Hun var ute å lekte med vennene sine i skogen, da hun falt og landet på noe hardt. Og da hun reiste seg og så ned, der var det et stort egg med brune, grønne og blåe prikker. Kristine så ingenting og tok egget oppi sekken og dro hjem. Når hun kom hjem gikk hun inn på rommet og la egget i kleskapet og hun hentet litt gress til egget så den ble varm og god. Mens egget var hjemme så for Kristine ut med vennene hennes, å de for å leket på skolen. Kristine sine venner heter Lusy, Marie og Ingri, men bestevennen er Lusy. Men Kristine tenkte på egget så hun dro tilbake for å se om det går bra med egget.



Utfordringsområder for skriving i alle fag

I resten av denne boka skal vi gå mer detaljert inn på det disse ti tesene tar opp. Vi tar utgangspunkt i noen skivedidaktiske tema eller utfordringsområder som vi mener at mange lærere vil kjenne igjen.

I bokas **del 2** tar vi opp et overordnet tema, nemlig *formålet* for skrivingen og *oppfølging og bruk*: Hva bruker vi skriving til? Hva skjer med elevtekstene? Et kapittel handler også om skriving i barnehagen, og om noe grunnleggende viktig i all skriveopplæring: samspillet mellom voksne og barn.

Del 3 handler om *skrivestrategier for å få til gode tekster*. Her kommer vi inn på hvordan vi kan gi god og nyttig respons på elevers tekster. Et viktig tema er også hvilke skrivestrategier som gjelder for *sammensatte (multimodale) tekster*.

Nært knyttet til dette er *vurdering*, et stadig like aktuelt tema i skolen – på ungdomstrinnet, der karakterene dukker opp, men like mye på lavere trinn. Det er tema for **del 4**.

I siste del, **del 5**, går vi inn på temaet *fagsjangerer og fagspråk i ulike fag*. Eksemplene er særlig fra norsk, naturfag og RLE, men det finnes også delkapitler som går ut over enkeltfag, for eksempel det som går grundigere inn på eksplisitt sjangerundervisning.

Samfunnet utvikler seg, kravene til skolens skriveopplæring likeså. Hva trenger barn og unge for å mestre de utfordringene de vil møte i et stadig mer komplisert språklig samfunn? Kanskje først av alt dette: lyttende og innsiktsfulle voksne som interesserer seg for barns skriving og derfor også er interessert til stede, som både igangsettere, veiledere og mottakere.

Litteratur

- Bakhtin, M.M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Omsett og med etterord av Rasmus T. Slaattelid. Bergen: Ariadne Forlag.
- Barton, D. (1994). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford UK – Cambridge USA: Blackwell.
- Berge, K.L. (2005). Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A.J. Aasen & S. Nome (red.), *Det nye norskfaget* (s. 161–188). Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Berge, K.L., Coppock, P. & Maagerø, E. (red.) (1998). *Å skape mening med språk: en samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.

- Evensen, L.S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I J. Smidt, I. Folkvord & A.J. Aasen (red.), *Rammer for skriving. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (s. 13–31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Fjørtoft, H. (2009). *Effektiv planlegging og vurdering. Rubrikker og andre verktøy for lærere*. Bergen: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning.
- Halliday, M.A.K. & Martin, J.R. (1993). *Writing science: literacy and discursive power*. London & Pittsburgh: Univ. of Pittsburgh Press.
- Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans: forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. *Rhetorica Scandinavica*, 18, 92–105.
- Haanæs, I.R. (2008). Tekster og notatark fra «Elevens skriveprosjekt» i avgangsprøva i norsk – hva forteller de om elevenes skrivekompetanse? I R. Lorentzen & J. Smidt (red.), *Å skrive i alle fag* (s. 159–168). Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, H.M., Otnes, H. & Solem, M.S. (2011). *Grammatikken i bruk – i tekst og i klasserom*, 3. utgave. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Liberg, C. (2008). Elever som tekstressurser i møtet med skriftspråklige tekstverdener. I L. Bjar (red.), *Det er språket som bestemmer! Læring og språkutvikling i grunnskolen* (s. 110–137). Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Lorentzen, R.T. & Smidt, J. (red.) (2008). *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lykknes, A. & Smidt, J. (2008). «Strukturert og ordentlig» – om å skrive forsøksrapport i naturfag på ungdomstrinnet. I R. Lorentzen & J. Smidt (red.), *Å skrive i alle fag* (s. 204–214). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lykknes, A. & Smidt, J. (2009). Skriving i arbeidsbok i naturfag på ungdomstrinnet: innhold, form og formål. I B. Groven, T.M. Guldal, F. Lillemyr, N. Naastad & F. Rønning (red.), *FoU i praksis 2008. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning* (s. 237–249). Trondheim: Tapir.
- Matre, S., Berge, K.L., Evensen, L.S., Fasting, R., Solheim, R. & Thygesen, R. (2011). *Developing national standards for the teaching and assessment of writing. Rapport frå forprosjekt Utdanning2020*. Trondheim: HiST/Skrivesenteret (upublisert).
- Mehlum, A. (1994). *Skriveundervisning. Mellom styring og frihet*. Oslo: Tano.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E.S. (red.) (2006). *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ongstad, S. (1997). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier*. Ph.D-diss., NTNU, Trondheim.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Ruge, H. (1933). *Morsmåls-undervisningen*. Oslo: Cappelen.
- Skjelbred, Dagrun (1999). *Elevens tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring*. 2. rev. utgave. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (red.) (2010a). *Faglig lesing i skole og barnehage*. Oslo: Novus.

- Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (red.) (2010b). *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Oslo: Novus.
- Skrivehjulet* kan finnes på <http://skrivehjulet.lesesenteret.no>
- Smidt, G. (2004). Sunnaneng – et storyline-opplegg i 3. klasse. I J. Smidt, *Sjangerer og stemmer i norskrommet* (s. 93–112). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (red.) (2010). *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Solheim, R. (2009). Frå tankekart til tekst. Om bruk av og frigjering frå mønster og modellar i skriveopplæringa. I G.Å. Vatn, I. Folkvord & J. Smidt (red.), *Skriving i kunnskapssamfunnet* (s. 61–74). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Torvatn, A.C. (2009). Sjangeropplæring – eksplisitt eller implisitt? I J. Smidt (red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (s. 317–323). Oslo: Universitetsforlaget.