

# Fredrikke

Organ for FoU-publikasjoner - Høgskolen i Nesna

Responsgrupper :  
en studie av elevrespons og gruppekultur –  
norsk i 10.klasse våren 2003 Korgen  
sentralskole

Harald Nilsen

Pris kr. 80,-  
ISBN 82-7569-063-3  
ISSN 1501-6889  
2003, nr. 3



HØGSKOLEN I NESNA

## Om Fredrikke Tønder Olsen (1856-1931)

Fredrikke Tønder Olsen ble født på handelsstedet Kopardal, beliggende i nåværende Dønna kommune. Det berettes at Fredrikke tidlig viste sin begavelse gjennom stor interesse for tegning, malerkunst og litteratur. Hva angår det siste leste hun allerede som ung jente ”Amtmannens døtre”.

Kildene forteller at Fredrikke levde et fascinerende og spennende liv til tross for sine handikap som svaksynt og tunghørt. Hun måtte avbryte sin karriere som gravørlærling fordi synet sviktet. Fredrikke hadde som motto: ”Er du halt, er du lam, har du vilje kjem du fram.” Fredrikke Tønder Olsen skaffet seg agentur som forsikringsagent, og var faktisk den første nordiske, kvinnelige forsikringsagent. Fredrikke ble kjent som en dyktig agent som gjorde et utmerket arbeid, men etter 7 år måtte hun slutte siden synet sviktet helt.

Fredrikke oppdaget fort behovet for visergutter, og startet Norges første viserguttbyrå. Hun var kjent som en dyktig og framtidsrettet bedriftsleder, der hun viste stor omsorg for sine ansatte. Blant annet innførte hun som den første bedrift i Norge vinterferie for sine ansatte.

Samtidig var hun ei aktiv kvinnesakskvinne. Hun stilte gratis leseværelse for kvinner, inspirerte dem til utdanning og hjalp dem med litteratur. Blant hennes andre meritter i kvinnesaken kan nevnes at hun opprettet et legat på kr. 30 000,- for kvinner; var æresmedlem i kvinnesaksforeningen i mange år; var med på å starte kvinnesaksbladet ”Norges kvinder” som hun senere regelmessig støttet økonomisk.

Etter sin død ble hun hedret av Norges fremste kvinnesakskvinner. Blant annet er det reist en bauta over henne på Vår Frelsers Gravlund i Oslo. Fredrikke Tønder Olsen regnes som ei særpreget og aktiv kvinne, viljesterk, målbevisst, opptatt av rettferdighet og likhet mellom kjønnene.

Svein Laumann

# **INNHOLD**

SAMMENDRAG

FORORD

INNLEDNING

KAPITTEL 1: FØRSTE OBSERVASJONSØKT – påsketentamen 2003

1.1 Forberedelsesdagen – 10. april

1.2 Erfaringer fra 10. april

1.3 Skrivdagen - 11. april

1.4 Erfaringer fra responsgruppen – 11. april

1.5 Lærerne om skrivdagen – 11. april

1.6 Korgen Sentralskole – skole i særklasse?

1.7 Tekstene

KAPITTEL 2: EKSAMEN – NORSK; 19. – 22. mai 2003

2.1 Introduksjon

2.2 Responsgruppe langsvardagen – mandag 19. mai

2.3 Teksten langsvardagen

2.4 Tekstheftedagene – 21. og 22. mai

KAPITTEL 3: SAMMENDRAG

LITTERATUR

VEDLEGG, nr. 1 – 12, i alt 16 sider

## **SAMMENDRAG**

*I INNLEDNING understrekes at kunnskaper og refleksjoner som presenteres i rapporten baserer seg på autentiske skrive- og responsituasjoner. Det poengteres at den typen oppdatert kunnskap er et verdifullt supplement til mer omfattende teori- og praksisdrevet kunnskap på dette området.*

*KAPITTEL 1 presenterer observasjoner fra et klasseromsmiljø dagen før den såkalte "Tekstheftedagen" – 11. april, våren 2003, og observasjoner i responsgruppe på selve skrive dagen. Viktige observasjoner fra klasseromsmiljøet er samlet under avsnitt 1. 2, og erfaringer fra responsgruppen står under punkt 1.4. Avsnitt 1.6 presenterer kort et skolemiljø før det sist i kapitlet, i 1.7, strekes opp hva en har funnet om selve tekstene som ble til i skriveprosessen.*

*KAPITTEL 2 handler om avgangsprøven i Norsk, våren 2003, og presenterer i denne rekkefølgen observasjoner i responsgruppen fra den såkalte "Langsvardagen" 19. mai, avsnitt 2.2, og med tilhørende "funn" en har gjort i de ferdige tekstene sammenliknet med kladd-versjon (avsnitt 2.3). I avsnitt 2.4 presenteres observasjoner i responsgruppen fra "Tekstheftedagen" 22. mai.*

*I KAPITTEL 3, SAMMENDRAG, problematiseres hva som er innholdet i responsgrupper, og operasjonaliserer dette i kategoriene "gjøre" og "bety" (gjøre-planet og bety-planet). Her stilles også spørsmål etter mulig gevinst en kan hente ut i responsgrupper. Noe svar på dette stilles opp i tre strekpunkt i avsnittet med overskrift PROSESSEN, og i samme avsnitt plantes inn tre nøkkelord jeg erfarte er viktige forutsetninger for gode klasseromsprosesser; det er læringsfellesskap, forståelighet og mestring. I sluttavsnittet "Hva så?" etterlyses mer helhetlig forståelse av POS som system – hva er innholdet? hva er gevinsten?*

# RESPONSGRUPPER

Elevrespons og gruppekultur;  
NORSK - 10. klasse, våren 2003  
KORGEN SENTRALSKOLE  
Harald Nilsen



Helt sikkert er det disse seks gruppeaktørene som kan fortelle oss mest om hva det *betyr*, dette å gjøre noe sammen i gruppe; hva snakker de om, hva gjør de, hva tenker og føler de om det de gjør; ” hva tenker *jeg* om meg, hva tenker *jeg* om de andre, hva tenker de andre om *meg*”?

Også →



rektor Edel Samuelsen (t.v.) ved Korgen Sentralskole hadde noe å si, men det var helst om skolen generelt som arena for læring, om lærerne, om skolekulturen, og *det* er vel ikke uviktig for hvordan elevgrupper skal fungere?

Norsklærer Anne Marie Brendmo (i midten) hadde mye å si, både om eksamen generelt, om responsgrupper, om klasseromskulturen, om erfaringer med hvordan ting *henger sammen*. Det er både vanskelig og viktig å få grep på!

Forsker og observatør Harald Nilsen ved Høgskolen i Nesna forfatter denne rapporten. Den sier selvsagt ikke alt om prosess-skriving og responsgrupper, men det den sier er *betydningsfullt*, for det er en flik av virkeligheten – en skolevirkelighet der størst oppmerksomhet retter seg mot eleven sammen med andre elever i såkalt responsgruppe. Hva er innholdet i det de sier, hva *betyr* det?

## **FORORD**

Rapporten ”Responsgrupper” er et resultat av at jeg var observatør i en 10. klasse ved Korgen Sentralskole, våren 2003. Observasjonen pågikk to dager, 10. og 11. april da klassen hadde heldagsprøver i Norsk. Senere, 19. og 22. mai var jeg i samme rollen som observatør da klassen hadde avsluttende eksamen. Dels var jeg til stede i samlet klasse, men den primære funksjonen var som observatør i en og samme responsgruppe alle fire dagene. På institusjonelt grunnlag ble det inngått en prosjektavtale mellom (i):

Høgskolen i Nesna og Korgen Sentralskole (Arkivert HiNe 05.03 og 12.03, 2003), og etter (ii):tilslutning/godkjenning fra elever/foresatte til den observasjonen jeg som forsker måtte gjøre og som var grunnforutsetningen for prosjektet (vedl. 7).

Jeg skylder takk til rektor Edel Samuelsen ved Korgen Sentralskole (heretter KS) for velvilje hun har vist til mitt engasjement de fire dagene det pågikk. Om faglærerne i norsk, Roy Kjærstad og Anne Marie Brendmo er å si at de har vært nøkkelmedspillere for prosjektet, først og fremst underveis, men i siste omgang går de også gode for innholdet i denne rapporten. Jeg skylder dem stor, stor takk.

Sist, men så absolutt ikke minst viktig, må nevnes de seks elevene som utgjorde den gruppen jeg har vært sammen med i 6 responsøker og i et par andre, mer uforpliktende gruppesettinger. Det helt store ved gruppen var, slik jeg kunne iaktta, at de samhandlet åpent og ”naturlig” tilsynelatende upåvirket av at jeg som fremmend, utenforstående var sammen med dem. Dette er egentlig en avgjørende forutsetning for at rapporten skrives, og at jeg og mine medspillere ved Korgen Sentralskole kan gå god for den.

Takk også til høgskolelektorene Anne Lise Wie, Ingrid Kongsvik og Ole Ulriksen som alle har gitt uttalelser som gir sammenliknende perspektiv på dette med responsgrupper.

Høgskolen i NESNA, 15. august - 2003



## INNLEDNING



Presentasjon av forfatteren:

Harald Nilsen har vært norsklærer og ped. psyk. rådgiver i ungdomsskole i 15 år, og i Høyskole 15 år.

Han har hovedfag i pedagogikk med støttefag psykologi og klientsentrert rådgiving. hovedfag i Nordisk språk og litteratur, og hovedfag i Allmenn litteraturvitenskap.

Doktorgrad innenfor Anvendt Språkvitenskap.

Fagartikler, konferanseinnlegg, kursvirksomhet, nettverket FFT-Ytre Helgeland.

Etter som det overordnede målet med denne rapporten er å presentere praktiske erfaringer med prosesskriving, spesielt det som angår responsgrupper, gir den minimal plass til framvoksteren av den prosessorienterte skrivepedagogikken (heretter POS) som responsgrupper må sees som en viktig del av. Om POS skriver Løkensgard Hoel relativt utførlig i boka *Skrive og samtale*. Responsgrupper som læringsfelleskap (2000). Denne boka presenterer teoretiske perspektiv på POS, og erfaringer forfatteren har gjort i egen praksis, og gir velvillig guiding særlig i dette med responsgrupper. I denne boka henter forfatteren mye stoff fra sin egen doktorgradstudie *Elevsamtaler om skrijving i vidaregåande skole*. Responsgrupper i teori og praksis (1994). Så tidlig som aller først på 90-tallet problematiserer forskerteamet Evensen, Engdal Halse, Løkensgard Hoel, Trøite Lorentzen, Moslet og Smidt prosessorientert skrivepedagogikk og språksyn i publikasjonen *Utvikling av skriftspråklig kompetanse*. Forskningsbakgrunn og kunnskapsutfordringer (1991). Spesielt i denne rapportens del III (s. 57 - 87) problematiserer de praktisk-pedagogiske utfordringer som knytter seg til responsgrupper, tekst i lys av prosessen, elevnære perspektiver i prosessforskning, samspillsmodeller, m.m. La oss avrunde denne korte "hva-er-gjort/skrevet"-sekvensen med spørsmålet: Hva nytt kan bringes til torgs om prosess-skriving, spesifikt det som gjelder responsgrupper? Løkensgard Hoel påpeker i doktoravhandlingen (s. 210) at erfaringskunnskap om gruppesammensetninger – hva som *egentlig* hender – finnes det lite av i forskningslitteratur. Rett nok skrives dette midt på 90-tallet, og ny kunnskap er kommet til senere, jeg nevner igjen den nye praktisk-pedagogisk anlagte boka til Løkensgard Hoel (2000). Det som er maktpåliggende, sier forfatteren, er å komme i møte den vekt elevrespons har fått i læreplanene (merk L97 vektlegging av språk som *samhandling*; mitt innsk.), og videre poengterer Løkensgard Hoel at respons – elevrespons og responsgrupper – må forstås i større sammenhenger, i klasseroms- og skolekulturen respons handlinger er rammet inn i. Dermed er det slik – i alle høve slik

jeg ser det – ennå mye som er ugjort og uskrevet om elevskrivning som jo primært baserer seg på individuelt engasjement, men supplert for eksempel med elevrespons. Jeg mener det er viktig å understreke dette siste at elever føler et sterkt eierforhold og engasjement til egen tekst, og at respons fra medelever derfor aldri har mer betydningsfull funksjon enn å være et *supplement til* den individuelle skrivingen. At det er eleven som er udiskutabel prosjektfører og eier av egen tekst fikk jeg bekreftet i min observatørrolle ved K.S. Responsgruppa hadde så avgjort bare *støttefunksjon*. Dermed nærmer jeg meg et svar på hvilket behov denne rapporten vil dekke. Det vil alltid kunne framskaffes ny og nyttig kunnskap om det som gjelder responsgrupper; hva handler det *egentlig* om? hva sier elevene? hva er innholdet i det de sier? hva *betyr* det? hva betyr det for eleven som mottar respons fra medelever (input og intake)? hva betyr det for dem som avgir respons? hva er sammenhengen mellom det å formes av systemet eller være den som former? Dersom det er slik at norskfaget er et identitetsfag (L97), kan da responsgruppen være bidragsyter til identitet? Spørsmålene er flere enn det som vil være svarene i denne rapporten.

Jeg legger ikke ambisiøst opp med denne rapporten. Men jeg er sikker på at den skal bidra med noe vesentlig om elevsamspill internt i ei gruppe, om hvordan elever posisjonerer seg, hvordan de bidrar, og hva de bidrar med, om sammenhengen mellom gruppen og klasseroms-konteksten og skolemiljøet gruppen er en integrert del av.

Rapporten vil ha betydning for de impliserte lærerne, dvs. de to norsklærerne som har denne 10. klassen ved KS, og for K.S. som institusjon. Videre henvender rapporten seg til allmennlærerstudenter. Det ropes stadig høyere på lærestoff som har basis i den skolevirkeligheten mange lærerstudenter skal ut i. Rapporten vil gi en del svar på prosesskriving i alminnelighet, og om prosesskriving som eksamensform spesielt, kort sagt: Oppdatert kunnskap om noe viktig som skjer i skolen. Etter som rapporten bygger på observasjon fra eksamens-praksis, vil et eksemplar gå til det nasjonale Læringscenteret.



# KAPITTEL 1

## FØRSTE OBSERVASJONSØKT – påsketentamen i NORSK

### 1.1 Forberedelsesdagen – 10. april

Våren 2003, 10. og 11. april, ble det ved KS avviklet prøve i NORSK for skolens avgangsklasse, 25 elever. Prøven var lagt opp etter en modell som svarte til den som ville bli praktisert dersom elevene kom opp i avsluttende eksamen i norsk.<sup>1</sup> Til prøven var avsatt to dager, en forberedelsesdag og en såkalt skrivedag. Til prøven fikk elevene den første dagen utlevert et TEKSTHEFTE med tittel ”Det gode liv”, identisk med det som ble gitt i avgangsprøva våren 2002. Heftet har 20 sider med ulike tekster som alle har tilknytning til tittelen. Hele første dagen var en forberedelse til selve skrivingen dagen etter, og utgangspunktet er at oppgavene elevene skal svare på har nøye tilknytning til tekstoffet og det elevene sammen med sine to faglærere arbeidet med forberedelsesdagen. Organiseringen den første dagen var slik at klassen mest var samlet med sine to lærere, men avbrudt med økter med gruppearbeid (program for dagen, vedl. 1). Jeg var tilbaketrucken observatør i klassen, og fulgte en bestemt gruppe i øktene med gruppearbeid. Jeg går ikke i detaljer om denne dagen, men vil bare rapportere noe jeg mener har betydning for det som er rapportens hovedsak - arbeid i responsgrupper. Det gjelder *klasseromsatmosfæren*: La meg si det slik at det er ikke lett å verbalisere en atmosfære, men håper likevel å få fram noen hovedtrekk.

- Lærerne var *åpne*, de var *tydelige* i hvilke roller de hadde, de var *planmessige*, de var *vennlige*, og – det viktigste – de *inviterte seg selv* inn på elevenes banehalvdel.
- Lærerne posisjonerte seg så helt tydelig som medspillere – det vil si omtrent slik: Klassen pluss lærerne var et ”vi”-team<sup>2</sup>: nå skal ”vi” prøve å gjøre det godt sammen ved å presentere (...). Medspillere betyr samtidig støttespillere, og lærerne framsto ikke eksplisitt som ”bedrevitere”, men som de ”gode hjelperne” gjennom måten å kommunisere på.
- Det var så tydelig, enda det ikke ble stresset eksplisitt, at ”vi er her for at vi skal

<sup>1</sup> Likheden med mulig eksamen i mai er et lite poeng her. Ville ”stemningen”, atmosfæren, synlige elevreaksjoner, o.l. i klassen og i responsgruppen være annerledes i en eksamens-situasjon?

<sup>2</sup> Alternativet er lærerne som (ivrige, av og til gjerne formanende) er påskyndere til klassen med ”nå må dere” ..., altså lærere som posisjonere seg ikke genuint i forhold til elevenes situasjon og prosjekt, men i forhold til forestillinger om ”hvordan gjøre det godt til prøven (eksamen)”.

være flinke”, å ville eller skulle være flink så altså ut til å ligge som en felles forståelse mellom elevene, og mellom elever og lærere.<sup>3</sup>

- Dagen var tydelig strukturert av lærerne,<sup>4</sup> men på en måte som gav nødvendig frihet og deltakeransvar for elevene, slik at fra mitt observasjonsblikk så elevene ut til å trives, eller mindre ambisiøst; de så ut til å være med på situasjonen uten synlig mistriivsel.
- Det strukturerte opplegget viste at dette hadde elevene rikelige erfaringer med – alt syntes å være kjent – *delt sosialt arbeidsfellesskap*.

Fra min observatørposisjon kan nå summeres noen forutsetninger som, dersom de samvirker, kan være god innmelding til å lykkes med POS. Læreres evne til å *lese* og *tolke* klasseroms-situasjoner, *symmetri/gjensidig respekt* i relasjoner mellom elever og lærer(e),<sup>5</sup> tydelig *struktur* i en forberedelses- og motivasjonsfase, *flinkhet* artikulert både i prosessen og i et sluttmaal (ferdig skriveprodukt), og prosesskriving som en innøvd klasseroms-*kultur*.

En sak må nevns spesielt – *vandresetning*. Bak begrepet gjemmer seg at alle elevene etter tur skal utsi en setning der det er helt sikkert AT alle kan si noe, for eksempel denne ytringen som grunnelement i en vandresetning:

*Jeg heter ....., og den beste boka jeg har lest er .....*

Poenget er, sier klassens lærer, at alle skal få lov å høre sin egen stemme i alle fall én gang i løpet av timen. Det er viktig, legger lærer til, for det inkluderer alle i klassefellesskapet. ”En elev som sitter uten å si noe de første fem minuttene, kommer sjelden til orde eller tar ordet senere”, konkluderer lærer. ”Det har noe med selvtillit å gjøre”. Jeg spurte den gruppen som var utpekt som ”min” spesielle observasjonsgruppe om praksisen med vandresetning. En elev svarer at ”... vi lærer oss å lytte ... være med liksom ...”

Under én av gruppesekvensene har hver elev valgt seg ut en tekst fra heftet ”Det gode liv”, og skal redegjøre/kommentere i gruppen ”sin” tekst. Alle bidrar, og det peker seg

<sup>3</sup> Se mer om dette senere.

<sup>4</sup> Strukturert kan sikkert forstås som identisk med begrepet ”modellert” som Løkensgard Hoel bruker (2000:93) når hun snakker om eksperten som støtter og styrer læringsprosessen.

<sup>5</sup> I fagstoff brukes ofte ”symmetri” som begrep for gunstige relasjoner mellom samspillpartnere. Jeg er ikke ubetinget fortrolig med at symmetri i relasjon lærer(e) – elev(er) er reell, eller om det er nødvendig, enn si mulig? Jeg tror gjerne vi kan tenke oss akseptert a-symmetri, for eksempel. Som alternativ til ”symmetri” liker jeg å tenke relasjonen ”gjensidig respekt”, eller ”gjensidig aksept”.

ut elevrelasjoner og posisjoneringer som ble bekreftet i seinere observasjoner. Én elev pekte seg ut gjennom væremåte som den mest aktive – og selvsikre, og syntes å bli akseptert i den rollen. En annen pekte seg ut som ”den anonyme”, den som ”vet ikke helt ...”, men som fikk diskre, aksepterende støtte fra medelevene og derfor ”våget” å gi tilkjenne sin passivitet. Én framsto som ”den morsomme” (dels verbalt slagferdig kan være en bra beskrivelse), én syntes å være den saklige, og omga seg med en image ”å ville være grundig”. Én gav til kjenne mulig ”kjedsomhet”, noe slik som ”... dette har jeg ikke mye nytte av”. Kort sagt, jeg mener denne gruppen på mange måter var representativ for mange elevgrupper; individuelle ulikheter, hvert medlem i gruppen et eget univers, og disse skal fungere sammen. *Det* kan vel kalles utfordring! Løkensgard Hoel (2000) gjengir fra forskning at responsgrupper er den store utfordringen i POS, det sier forskere, det sier lærere.

Forskjellige individ, altså, men en ting var felles for gruppen; en aksepterende holdning, vel ikke likeverdige posisjoner, men gjensidig respekterte, og et generelt godt klima/samspillsatmosfære (dvs lavmål av emosjonelt plasserte distraksjonsmoment).<sup>6</sup>

Godt klima er ikke noe selvfølge i en helhetlig skriveprosess eller spesifikt i en responsgruppe. Min kollega ved Høgskolen i Nesna, Anne Lise Wie, skriver og sier:



I rollen som forelder erfarte jeg at selv om klassen praktiserte prosessskrivning, så var ikke det identisk med at de mestret systemet. Særlig responsgivingen var komplisert, og en kunne oppleve at ”noen ga ekle kommentarer bare for å være ekle” (Norsklæreren 1/2003). I samtale med meg poengterer Anne Lise at i en bestemt situasjon denne klassen lyktes, var da de laget revytekster og skulle lage noe som skulle framføres for et publikum og ha et visst innhold og ”stil”, da tilbød selve konteksten dem å samarbeide for å få godt resultat. Prosessen var motiverende.

På et bestemt tidspunkt under siste gruppesekvens kom lærer inn i gruppen og minnet om å ”hente fram idéer”, og med oppfordring om å ”se om dere kan finne ulike adjektiv til å ...”. I forlengelsen her spurte jeg om gruppens mening om forberedelsesdagen, og de var samstemte i at den ville ha betydning for skrivedagen.

---

<sup>6</sup> Her må presiseres at jeg refererer bare det som bygger på synlige hendinger.

## 1. 2 Erfaringer fra forberedelsesdagen - 10. april

• **Dialogkultur:**<sup>7</sup> Til forberedelsen i samlet klasse ble hentet inn mange ”stemmer”; stemmer fra avisutklipp, stemmer fra journalister/anmeldere, ikon-stemmer (presentasjon av billedmontasje), musikk-stemmer, elevenes stemmer, lærernes. Mens jeg iakttok denne scenen, et ”spill” kan hende, men *spill var det jo ikke*, tvert imot var det noe genuint, noe med mangfold, noe med ”støtte”, noe med fordragelighet, elever som virket trygge og noen svakt stolte over å få vise seg fram.

Jeg tror det handlet mye både om *aksept* og *respekt*, ja, og lærerne så avgjort støttende og stimulerende som alternativ til å være opp-passere og kontrollører.

Ja, det hører med til dialogkulturen å myldre, å inspirere, å samhandle, å komme på idéer, å konstruere mening for hverandre. Men også *undringen* – å tenke det mulige, å spørre etter det som *kan hende* har et svar, men også det som så absolutt ikke har svar. I det ellers stimulerende miljøet savnet jeg litt undringen, noen ikke-svar.

• **Kunnskapsyn:** Helt avgjort skjedde det mye på forberedelses-planen som handlet om å være flink. Men i skolen for alle vil da noen føle seg utenfor, kan en innvende, alle kan ikke bli flinke. Kan jeg få lov å prøve ut mitt inntrykk fra dette klasserommet slik: Jeg fikk fornemmelsen av at flinkhet ble koplet opp mot eleven – *der han/hun er*, som alternativ til *der bør du være*, det ligger en liten nyanse i dette synet. Den ene av lærerne utdypet i samtale med meg dette med kunnskap, dette med mestring, dette med å få elevene til å like, osv.

”Prosesskriving er mer pedagogikk enn teknikk” er en replikk jeg merket meg, ”det handler om å dra alle med seg”, sier Anne Marie. Her ligger noe, aner vi, hun mener selvsagt *ikke* at alle kan bli flinke eller like flinke (hva nå flinkhet i denne sammenhengen betyr?), men hun mener nok at alle skal ha følelsen av *å høre til*, tror jeg, og gjennom den følelsen også komme til å kunne *mestre* noe.

Norsklærerene for denne 10-klassen representerer altså ”ja takk, begge deler”, og i denne rekkefølgen: det er når du får noe til, presterer noe, at du vil trives – presist slik ja, i visse tider ville det høres ut som anti-pedagogikk, i utakt med ”maset” om at en må

<sup>7</sup> Om dette: F.eks. i Matres korte oversiktsartikkel (1999) og Dysthe (1996).

skape trivsel så vil resultatene komme. Vi minnes hva Anne Lise (ovenfor her) sier: det var når elevene måtte prestere noe i form av et genuint betydningsfullt sluttprodukt at de jobbet. Det er altså ikke så opplagt dette med høna og egget!



Selvfølgelig vil vi at elevene skal være flinke, få til noe. ”Når er det vi *liker* noe”, spør Anne Marie ivrig, er ikke det når det er noe vi *mestrer*? ”Vi vil at alle skal like norsk, glede seg til faget”. Hun er ikke lite ambisiøs, tenker jeg. ”Elevene jublet da de kom opp i norsk”, legger hun til. Altså – følelsen av å mestre er avgjørende for trivsel. Så handler det altså ikke bare om å lykkes med en prosess, men også med et sluttresultat. Det hører med i dette bildet at også de seks elevene på ”min” gruppe var alminnelig positivt innstilt til å ”gjøre det godt”.

### **1.3 Skrivedagen – 11. april** (program, vedl. 2)

Program for skrivedagen er slik (bare noen steder svakt omformulert av meg):

8.30 – 9.00: Individuelt: se gjennom oppgavene, velge, gjøre innholdsnotater.<sup>8</sup>

9.00 – 9.30: Responsgrupper. Presentere ditt valg av oppgave, presentere hva du kan tenke deg å skrive om – få respons, tips, idéer på innhold, valg av sjanger, etc.

9.30 – 10.30: Individuell skrivning

10.30 – 11.00: Responsgrupper: lese teksten og få respons – hva er bra, hva er utmerket, hva er simpelthen genialt !!! (etter denne økten opphørte min observasjonsrolle)

11.00 – 11.30: Lunch

11.30 – 13.30: Individuell skrivning.

I oppmøte 8.30 virket klassen svært disiplinert og ansvarsbevisst, og fram for alt virket elevene rutinerne for situasjonen. Ingen unødige spørsmål, ingen uro, ”velsmurt” system var min tanke. Da lærer avbrøt kl. 9 for å guide klassen i grupper, beklaget hun svakt at elevene kanskje følte de ble brutt i arbeidsroen. *Den* antakelsen stemte nok med det mange av elevene følte.

---

<sup>8</sup> Det hører med til oppgavene at de neppe bød på overraskelser. Med det arbeidet som var gjort dagen i forvegen med tekstheftet ”Det gode liv”, kjente nok elevene igjen problemstillingene i de fem oppgavene de fikk velge mellom (oppgavearket, vedl. 3).

## 1. responsøkt 09 – 9.30

De seks gruppe-medlemmene syntes ikke å være berørt av at jeg som en fremmed lyttet til dem. Én elev (M) tok initiativ og åpnet med å la medlemmene presentere sitt oppgavevalg.

**Kr.** åpner (oppg. 2: Skriv en tekst om hva som er ”det gode liv” for deg) med å lese ca ½ A 4-side ryddig skrevet begynnelse. Han kommenterer selv at han er i tvil om hvordan han skal takle dette at han har havnet opp i en 3. personfortelling, men at han samtidig vil ha en liten gutt som et fortellende ”jeg” i teksten. Det er altså et svært reflektert, skriveteknisk problem han er bevisst på!! En elev (H) åpner responsen med å peke på oppgaveformuleringen ”gode liv” *for deg*, altså oppgavebevissthet. M sier noe om dette 3. – 1. person problemet, men har (selvsagt) ikke konkret løsning å gi til Kr.

**J.** er neste å presentere: Leser opp mer enn ½ A 4-side. M. kommenterer først ”bra begynnelse”, og J. svarer med å fortelle noe om fortsettelsen. H. gir flere små signal om at hun vil si noe, men er så anonym (og forsiktig) at det hun vil si kommer bare som små ”ymt”, små ”nikk” og ”e’ja”, o.l. mens to-tre andre samtaler dels uavhengig av J.’s innspill.

Tredje er **H.K.** som mumler noe utydelig, vrir seg på stolen ”e’nei ... har ikke ...”, altså han mener han har ikke kommet i gang med noe. Det kommer småkommentarer, nærmest ”summing” fra flere om at han kan prøve å finne på noe – det blir småmorsom atmosfære. H.K. repeterer med hodenikking ”æ ... nei ... e’ ska’”. M. er den mestresponderende; sier at H.K. kan finne på noe, noe liknende som Kr. J. kommenterer ”kan jo skrive noe om ungdommen”, og M. legger til ”det som e’ det goe liv for deg”. Til sist faller en del kommentarer om H.K. og hans humor.

**H.** har begynt på oppgaven om angst og usikkerhet, og hva som kan hjelpe unge mennesker gjennom tunge stunder. M. er første respondent med ”... standard greie”, altså det vi gjerne forbinder med en saklig, ryddig tekst. H. spør eksplisitt om noen kan komme på ”flere årsaker til dette med angst og usikkerhet”. M. sier noe, men ikke nok presist og tydelig til at H. kan ha det som hjelp i fortsettelsen.

**M.** sin tur; hun har skrevet svært langt den første halve timen, hun leser entusiastisk, tilsynelatende ivrig (kan hende stolt) etter å vise seg fram. En svært moden, ”annerledes” tekst, alvorlig, humoristisk, ironisk, vittig, litt ”filosofisk” som hun selv uttrykker det.. Kr. første kommentator: ”fa’ en så bra”. M: ”... burde det være mer humor”? J: ” d’ e’ nok humor”. M. fortsetter å prate om hvordan hun skal fortsette – om slutten, osv.



Siste i gruppen, **K.** har ikke skrevet noe, og gir inntrykk av at hun heller ikke har begynt med noe, men "... har tenkt ...". K. er så forsiktig, forsiktig, men jeg er helt sikker på at hennes posisjon som den ikke faglig sterke, men den som likevel *vil og prøver*, er akseptert, hun er altså så absolutt inkludert i gruppen, *likeverd*, hun er slik pedagog og forsker Frank Smith (1991) sier det om å være "medlem i skriveklubben". Når først M. henvender seg til K. med støttende (svakt oppmuntrende) kommentarer, så er det en annen atmosfære enn da H.K. forkynte at han ikke var kommet i veg med noe enda. Elevene visste at H.K. ville klare seg sjøl, ovenfor K. posisjonerte de seg som genuint støttende. Men ingen ga konkrete kommentarer som K. kunne starte på. Hjelpen de ga henne var, slik jeg ser det: aksept, og "vi bryr oss om deg".

Løkensgard Hoel presenterer i boka *Skrive og samtale* (2000) tre typer respons; lesarfokusert, kriteriefokusert og skriarfokusert (s. 118-19).<sup>9</sup> Responsen i "min" gruppe kan helst kodes inn som dels lesarfokusert ("godt skrevet", o.l.), dels skriarfokusert gjennom den generelle støtten og aksepterende holdningen medelevene viste mot den enkelte. Mest og så å si helt fraværende var kriteriefokusert respons, altså det en kan kalle faglige kommentarer som helt konkret kunne være ment å gi teksten bedre kvalitet (ordvalg, nyanser, virkemidler, overraskelser, o.l.). Responsen ble altså helst gitt som anerkjennelse på *det du har*. Denne typen elevrespons bekrefter noe min kollega, høyskolelektor Ingrid Kongsvik erfarer med responsgrupper bestående av voksne studenter. Om dette og noen erfaringer til sier hun:



Ingrid har erfaring med seg fra sin egen datter som nå går i 7. klasse og har praktisert POS og responsgrupper. Ingrid mener at en 7. klassing kan ikke kommentere annet enn det de har *ord* for. Kommentarer til medelever handler altså ikke om alt de ser og alt de mener om "stilene", men det handler om det de kan sette ord på, hva som er "snakkbart" for en 12, 13, 14-åring. Ingrid erfarer liknende i responsgrupper med voksne studenter; de har heller ikke et adekvat metaspråk, et språk som kan gi små og større "løft" til hverandres tekster. Vi kan gå enda lenger her og hevde at på lang vei alle ferdigutdannede lærere har nok tekstkompetanse og godt nok metaspråk til å gi presise, kvalitative "løft" til en tekst.<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Se rapportens 2.2 og 2.3 der jeg antyder en fjerde type respons – taushet eller "nesten" taushet.

<sup>10</sup> Om tekstkommentarer, tekstkvalitet, karaktersetning av ungdomsskoletekster vises til Nilsen, H. 2003: "Norsksensuren som kvalitetsvurdering", Skriftserien, HiNe og i KAL's Sluttrapport Bind 1 2003.

## 2. responsøkt – 10. 30 – 11

**H.K.** først ut: H.K. bekreftet sin rolle i gruppen; det var både stilltiende forståelse og aksept på at han ikke var kommet i gang med sine seriøse skriveplaner i første responsøkt, klokka 9. H.K. leser sin tekst, mens tilhørerne ”godter” seg og smiler inni mellom. M. kommenterer ”utrulig bra – du kan alt om det du”. H: ”... så mye, yndlingsbandet du kan mye om”. Rett skal være rett; H.K. har godt ordforråd, mye kunnskap (om musikk og band), skriver humoristisk, småironisk.

**Kr.** (vi husker han hadde problem med fortellingen sin, det å synkronisere et ”jeg” i en tredjeperson-fortelling. K sier han ”orke ikke lese opp”, men han forteller litt om hva han skriver, og slutter med ”e’ veit ikke – får sjå ka det blir”. Han omgir seg med en slik holdning at medelevene *ikke* oppfatter at han ikke vil komme i mål med en besvarelse. Jeg tror Kr. er litt usikker, sjenert for sin fortelling, men stoler på at ”dette skal han klare”. Presis denne holdningen bekreftet Kr. på eksamensdagen fem uker seinere.

**K.** leser lavt sin historie om vold mot en skoleelev. Kr: ”d’ e’ jo bra”. M: ”så ska du vel hjelpe henne?”. To elever har i mellomtiden etablert sin egen, interne samtale, hvorpå M. sier ”føl’ no me’ - no ska H. lese”.

**H.** har skrevet en kontrollert tekst med fakta (kunnskap) om ungdom og lavalder, straff, o.l.. Som i første responsrunde stiller hun nå direkte spørsmål til gruppen om overskriften – hva bør den hete? H.s direktehenvendelse til gruppen er trolig et ekko fra lærerguiding om hva som bør eller kan være med i responsrunden. På spørsmål om overskrift får H. bare halvferdige ”summe”-kommentarer, og ikke noe hun kan bygge på, etter det jeg forstår.

**M.** leser teksten sin – lang tekst, og bekrefter fra førsterunden avansert skriving, og Kr. gjentar seg selv fra morgenøkten med ”fy fa’en så bra”.

**J.** leser sin tekst som handler om ”det gode liv” knyttet til musikk. M. kommenterer ”bra”, ingen andre kommer med nevneverdige kommentarer.

## 1. 4 Erfaringer fra responsgruppen skrivedagen - 11. april

- **Gruppestruktur:** Samtidig som gruppen virket ”ledig” og uformell, hadde den tydelige rutiner, noen formelt innlærte, noen etablert som ”det har bare blitt slik”:
  - Samforståelse at alle skal være synlige – *bety* noe i forståelse å *si* noe (å ”si” må her oppfattes i vid betydning, som for eksempel å lese sin egen tekst som alternativ til å skulle kommentere andres tekster, for dette siste gjorde ikke alle)

- Utpekt presentasjon i forståelsen at elevene presenterte sine tekster og skrivemeninger i rekkefølge slik de satt rundt bordet (sosiale roller, se senere punkt).

• **Gruppens støttefunksjon:** Gruppen kan sammenliknes med en investorgruppe med rett nok uklare investeringer, men som når alt kommer til alt tar ut gevinsten som er ”dette er bryet verdt”, altså en *motivasjonsgevinst*.

• **Klima/atmosfære:** Støttefunksjonen, aksept for det du er, så ut til å skape trygghet, følelsen av å *bety* noe, eller litt mindre ambisiøst følelse av ikke å være utenfor og usynlig<sup>11</sup>.

• **Tekstkompetanse:** Elevene hadde ikke nok tekstkompetanse eller metaspråklig kompetanse til å løfte hverandres tekster i kvalitet; for eksempel skarpere fokus, kommentarer som gjaldt relevant/mindre relevant stoff, nyanser i ordvalg, forgrunn og utfylling, entydighet vs. flertydighet (ironi), osv.<sup>12</sup> Det hører med under her at elevene ikke bevisstgjorde nevneverdig det lærerne poengterte om å hente opp *idéer* og være idéleverandører for hverandre. Heller ikke aksentuerte de lærernes oppfordring om å finne ”gode”, dekkende *adjektiv* (jmf. denne erfaringen med det som skrives om en av elevene under eksamensskrivningen).

• **Kommentarene:** Kommentarene henger nøye sammen med hva elevene med all rimelighet har forutsetning for å snakke om. Helt sjelden, kan hende aldri, kom noen med ”autentiske” spørsmål/kommentarer (”Hva mener du egentlig”, ”Her burde du uttrykke deg klarere”, ”Ville alle skjønne dette”, o.l., se Løkensgard Hoel 2000:128). Tydeligst var spørsmål/kommentarer med pedagogisk funksjon (”Så du fortsetter vel med dette”? ”Her er eksperten, ja”, o.l.). Selvsagt oppsto det også perioder da elever tilsynelatende ”tompratet” eller pratet utenom tekstene for eksempel to-grupper, eller tre sammen. Ingen var noen gang i nærheten av å bli ekskludert fra fellestemaene og fellessamtalene, men noen få ganger lå igjen et såvidt synlig spor til irrettesettelse, noen ”hysj”, ”hysj” fra et medlem.

---

<sup>11</sup> Jf. Løkensgard Hoel 1995: 210

<sup>12</sup> Det er slike moment som nevnes i Evensen, L.S mfl. 1991 ”vi trenger ei bedre kartlegging av elevenes tekstkompetanse og deres metaspråklige kompetanse når det gjelder tekster og tekstproduksjon” (s 58), og det Løkensgard Hoel peker på fra forskning at ”det konkrete utbyttet av arbeidsmåten lar seg ikkje måle – til dømes er det ikkje alltid at den enkelte teksten blir ’betre’” (s 20).

• **Responsroller/skriveroller:** <sup>13</sup> Responsroller (sosiale roller) betyr her atferd som primært knyttes til verbalspråklig aktivitet, roller som ”snakkere”, kan vi si. Disse rollene var delvis synlige som én initiativtakerrolle ispedd delvis ”ordensrolle”, der var én i en anonym rolle, én i en humorisert replikk-rolle, én i en arbeids-seriøs rolle, én i rolle som den som synes å ikke være veldig avhengig av faglig gruppe-støtte, og sist én i rollen som den vi ikke er helt sikker på om han behøver oss. Trass i ulikhetene er det overveiende sikkert at alle var *sosialt inkludert* .

Responsroller i gruppen kom delvis til syne som roller i tekstene; der var ”humor”-skriveren, der var den reflektert-filosofiske, selvsikre skriveren, der var den grundige, faktaorienterte skriveren – dette var tre roller som pekte seg ut , og mer nyansert går jeg ikke med forholdet mellom sosiale roller og skriveroller.

• **Motivasjon:** La oss for enkelhets skyld definere motivasjon som drivkraft, det som holder i gang og gir (tilsynelatende) mening til en aktivitet. Jeg er ikke overbevist om at oppgavene i teksteftet ”Det gode liv” i seg selv var motiveringskraftige. Men heller tror jeg at elevene fraktet med seg fra klassemiljøet en følelse eller kan hende en aktiv tanke at dette var bryet verdt. Altså –for å si det enkelt – det er ikke sikkert de kjente genuin glede over å skrive, men synlig ulyst var i hvert fall fraværende. La oss stoppe litt med begrepet motivasjon i skolesammenheng, og høre på høgskolelektor i pedagogikk, Ole J. Ulriksen ved Høgskolen; denne har rik erfaring med unge som samarbeider i grupper, men utenfor skolearenaen. Med gode erfaringer i bagasjen spør Ulriksen om ikke den motivasjonen som ligger i autentisk arbeid kan fraktes inn tydeligere i skolen?

---

<sup>13</sup> Jeg går her ikke nøyere inn på dette som angår i virkeligheten (sosiale roller) og roller elevene viser seg fram i i sine fiksjonstekster; om dette vises til for eksempel Smidt, J. og L. S. Evensen 1991, og Smidt, J. 1992.



Ole Ulriksen har arbeidet med ten-åringer (4-H grupper) i mange år, og erfarte at samarbeidende grupper jobbet spontant (indre motivasjon) og posisjonerte seg ut til hverandre når de var sammen om et felles sluttprodukt som skulle framstå synlig for noen eller noe. Det var altså tanken om å prestere godt som var sterkeste drivkraften. Igjen blir en påminnet dette; skal en motivere (kunstig) for om mulig å få et godt sluttprodukt, eller skal en forespeile et godt sluttprodukt for å skaffe til veie motivasjon?

Responsgruppe *er* responsgruppe, men det er jo ikke *bare* det! Det er et helt, sammensatt system der noe er synlig og beskrivbart, og det er alt det andre som er ikke synlig og i hvert fall da heller ikke beskrivbart. Og det stopper ikke her, for allerede har jeg uttrykt eksplisitt at responsgrupper – funksjon og mening – henger sammen med erfaringer elevene har fra klasseromskulturen og klasseromsatmosfæren. Og videre – går det ikke også forbindelseslinjer fra responsgrupper til den overordnede skolekulturen? La oss se litt på den ...

### **1. 5 Kort om hva lærerne sier om skrivedagen – 11. april**

Rapport fra lærerne fra teksteftedagene 10. og 11. april ligger som vedlegg 4. En merker seg i pkt. 1) *inspirasjon*, pkt 2) *tilfredshet med oppgavene* og fra pkt. 3) *OK gruppearbeid*. Her kommenterer også lærerne den første, individuelle skriveøkten som elevene opplevde litt for kort (og stressende, kanskje). Det lærerne summerer opp bygger på utfylte evalueringsskjema (vedl. 5). Det hører ikke med til rapporten å problematisere troverdigheten i elevenes svar. Tilfredsheten de uttrykker kan godt være reell, den observerte væremåten under de to dagene avdekket ikke synlig misnøye. En spesiell sak for prøven var at lærerne ikke bare tillot, men nærmest motiverte elevene til å ha med seg til skrivedagen ”musikk i øret”, som de kalte det, for eventuelt å hente inspirasjon eller ”ro” til skrivingen. Personlig synes jeg dette var et interessant trekk, og elevene reagerte selvsagt positivt, også med kommentarene på evalueringsskjemaene.

Ett medlem i ”min” gruppe avviker noe med sine svaralternativer; for eksempel svarer han benektende på spørsmål om han ble inspirert på forberedelsesdagen. Om sin innsats skriver han at han vanskelig kan uttale seg, for han vet ikke egentlig hva målet hans har

vært. Oppgavene likte han ikke, etter som han (som han skriver) ”kan ikke skrive noe annet enn fortellinger”. På spørsmålet om han kjenner seg flinkere nå enn sist høst, svarer han ”Nei tvert imot”. Det ligger ikke til min sak å tolke avvikssvarene, bare konkludere at de i hvert fall *betyr* noe.

## **1. 6 Korgen Sentralskole – skole i særklasse?**

Skole i særklasse er Korgen sentralskole ikke, tvert imot tror jeg (eller er det kan hende et håp?) den relativt store landsens beliggende skolen kan være representativ for mange skoler. Men alminnelig – OK, la det være slik, og mitt overfladiske førsteinntrykk som senere ble til ytterligere to besøksdager kan være både forenklet og direkte feil i forståelsen at mine observasjoner er ikke representative for hele skoledagen, for ukene, for månendene, for året. Det var dette jeg så først, (i): En elev i en korridor klokka 10-på-halv 9 fikk marsjordre ut av en lærer med et smil, eleven gjorde tilsvarende en vennlig gest tilbake og gikk ut tilsynelatende tilfreds både med ”utvisningen” og egen handlemåte. (ii): Foran andre time klumper 9. klassingene seg sammen i korridoren utenfor klasserommet og støyer presis slik elever skal – lekeaktig, småbarskt. En lærer kommer, og uten at noe sies står ”uroflokket” litt keitet, smilende rolig, ikke redselsrolig, men passe skolerolig. (iii): En lærer kommer feiende utenfra mot ytterdøra og skal forberede seg til undervisning; der står en flokk 2 – 3 klassinger, og læreren stopper noen sekund og hilser, henvender seg med navn til en eller to med små, vennlige kommentarer. Læreren *hadde* det travelt, men hadde altså tid til ... . Jeg så liknende i klasserommet; lærer som var nesten overstrukturert, kontrollert, men med en ”tone” som inviterte til vennlighet, trygghet, vi kunne sette mange ord på det og det og det ... →

Men personlig kodet jeg mine spontane korridor-observasjoner inn i gjensidig respekt, en enorm kraft dersom nå det stemmer! Jeg tror faktisk at en god atmosfære i små grupper har hentet næring fra en overordnet skoleatmosfære og en klasseroms - atmosfære. Derfor er det at hvilke som helst prosesser, også skriveprosesser, må ha forankring i en skolehelhet, i et fordragelig miljø slik jeg gjorde mine spinkle erfaringer ved K.S.

En liten samtale med rektor ga litt til om dette samme:





Rektor Edel Samuelsen prioriterer tilpasset opplæring, altså omsyn til den enkelte. Hun poengterer samarbeidet med foreldrene og utdypet betydningen av dette. Hun snakker om å få mest mulig ut av ressursene, og framhever lærerens rolle, læreren som *vil* noe i forhold til eleven. Her, i dette siste, ligger noe som jeg som fremmed har fornemmet, læreren som dirigerte med smil, som hilste på 3-klassingene, som viste vennlig autoritet, som... Kanskje kan rektors holdning formuleres slik: Det heter ikke lærerne og skolen; lærerne *er* skolen.

## 1. 7 Tekstene

Kommentarene til de ferdige tekstene vil bli svært knappe, og så langt mulig blir tekst ikke knyttet til eiere.

To elever har svart på oppgave 2) "(...) hva som er det gode liv for deg". Den ene besvarelsen er på 6 – 700 ord, den andre litt kortere. Den lengste vil jeg kalle en original tekst, og en kan gjerne forstå eieren som bruker om sin egen tenkning "filosofisk". Det en kunne tenke seg som en dokumentasjon på: fra idé (spredte notater) til tenkeskriving (visjon), førsteutkast, re-visjon, ferdigstilling – altså en skrive-*prosess* - foreligger ikke. Dokumentasjonen jeg har tilgang til er en renskrevet "kladd" og en innført tekst der det er gjort ubetydelige forandringer fra "kladden". Det er ikke "spor" i teksten som kan eksplisitt knyttes til respons fra gruppen. Teksten er så "annerledes", kan hende kan det kalles avansert, at en kan ikke vente at medelevene skulle tilrå forandringer, nye idéer, o.l.

Den andre "det gode liv for deg"-teksten er også en "annerledes"-tekst; realisme og det udiskutable eventyrlige møtes, ja, dette minner så absolutt om en "engangstekst", og i slutten markerer eleven gjennom formelen at dette er sjangeren eventyr. Også her er en nokså ferdig kladd, men i starten er tydelig "spor" av en første og annenversjon, men forandringene (de er ikke store og avgjørende) kan ikke knyttes synlig til responsrundene og det denne eleven problematiserte omkring 3. person og "jeg" fortelling. Forandringene fra "kladd" til "innføring" er minimale, og kan kodes inn i *små forandringer i selve uttrykksmåten*. Jeg legger ved et eksempel, selv om jeg er usikker på om *det* er noe poeng. (kladd): "(...) så slipper vi å bli så sen hjemm" ---> (innf.) "(...) så vi blir tidligere ferdig".

En kan kanskje lese inn en sammenheng mellom selve teksten og det at eleven ikke hadde lyst å lese sammenhengende sin tekst for de andre; mon ikke han sjøl var bevisst

på at ”teksten min er litt annerledes” og at han var redd for innvendinger som kunne ta fra ham at ”slik skal min tekst være *denne* gangen”. (Leserne må ha meg unnskyldt, tolkningen min kan være nokså feil.)

En elev skriver tekst om det gode liv som kan knyttes til en musikkopplevelse (oppg. 5), tekstlengde ca. 450 ord. Innholdsmessig er ”kladd” og ”innført” svært lik. Synlige forandringer er at sluttproduktet har tydeligere avsnittsmarkeringer (altså ryddigere). Ellers ligger det små nyanser mellom kladd og innføring i uttrykksmåter, eksempelvis (fra kladd til innføring): ”Men, men, vi kom da utover etter hvert” ---> ”Men etter hvert kom vi utover”. ”... unik teknikk” ---> ”... spesiell teknikk”. ”(Jeg husket ikke hva låtene heter, men det var ikke så nøye akkurat da)” ---> ”(Jeg husker ikke hva låtene heter, men akkurat da var det mindre viktig)” (merk forandringen fra ”husket” til ”husker”).

Jeg kan ikke se at denne typen forandringer har direkte forbindelse til responsrundene.

Tre i ”min” gruppe har svart på oppgave 5) der ”du” blir bedt om å reflektere over hva som kan hjelpe unge mennesker gjennom tunge stunder. Den korteste av disse tre er på ca 350 ord, og innlevert tekst er så å si en kopi av en ”kladd”. Imidlertid er det noen små forandringer fra ”kladd” til innlevering; forandringer som må betraktes som forbedringer i forholdet mellom tekst og mottaker, eksempel: ”... de jente” ---> ”... jentene”; ”... jenta”. ---> ”... jenta som var blitt mobba”. Om nyanser i ordvalg: ”de jentene” ---> ”jentegjengen”. Rettskriving: ”voltekten å mobbingen” ---> ”voltekten **og** mobbingen”. Under responsen gav eleven til kjenne både hva hun hadde skrevet, og hvordan hun tenkte å fullføre. Jeg ser heller ikke her direkte ”spor” i teksten etter responsen, men eleven fikk jo aksept eller oppmuntring på det som var hennes prosjekt.

Hos én elev er sluttproduktet – ca. 600 ord - rundt 150 ord lengre enn kladden. Det skyldes at eleven i sluttversjonen har lagt inn en handlingsmettet mobbescene. Slutten i innføringen er gjort mindre dramatisk enn i ”kladden”.

Generelt sett er nok denne sistkommenterte eleven en skoleflinkere skriver enn den nærmeste ovenfor. Likevel har den (for meg antatt) svakeste bedre *fokus* på det oppgaven primært spør etter, nemlig å ”reflektere” over hva som kan hjelpe .... Men

ingen av disse to har tydelig *nok* fokus, og kommentarer fra gruppen fikk de ikke på det, og det kan en vel heller ikke vente?

Siste oppgave 5) besvarelsen er den eneste som dokumenterer idémyldring, her en imponerende fortegnelse på navn på pop-grupper og pop-artister (merk responsen at her hadde han fått sitt favoritt-område). Sluttproduktet er en del lengre enn kladd, men elementene/momentene er de samme. Teksten er ekspressiv, engasjert (og engasjerende), spirituell, småfleipet, noen ganger svakt ”pågående” (kanskje usaklig småfrekk), og mellom annet direktehenvendelse til et ”du”. Den er ryddig, på en måte oppramsende med tydelige avsnitt. Som lesere ”leser” vi engasjementet og idéen/tanken bak besvarelsen. Den overtydeliggjør jo ikke verbalt noe refleksjon, men vi kan fornemme idéen (oppgavens fokus) gjennom en slags handling eller overføring fra skrivers entusiasme. Teksten ellers avslører tankespennvidde og språket som et storartet verktøy å ”gjøre” noe med! Hva skulle en medelev kunne tilføre denne teksten ut over nikkende (uformalisert) anerkjennelse?

Som et utgangspunkt ser en gjerne i POS-systemet etter sammenheng mellom respons og midlertidig ferdig tekst og/eller definitiv ferdig. Svaret her på mine observasjoner er at elevrespons er ikke la mange udiskutabelt synlige ”spor” etter seg i tekstene. Dette betyr ikke at elevrespons er uten betydning, men den utfordres sterkt på spørsmålet *hvilken* betydning. Minst tydelig er det Løkensgard Hoel klassifiserer som kriteriefokusert respons (2000:118), altså kommentarer som forholder seg til ”normene og krava teksten skal nærme seg”.

Tydeligst mener jeg den *leserfokuserte responsen* var; den typen respons som ”legg vekt på interaksjonen mellom lesar og tekst” (ibid.). Denne typen respons, sier Løkensgard Hoel, er hvem som helst kvalifisert til å gi, for den stiller ikke spesielle krav til faglig kompetanse. (100% bokstavelig mener vel Løkensgard Hoel ikke dette aller siste.) Leserfokusert respons kom i form av anerkjennelse, dels også beundring, og fungerer på den måten som *mental støtte* for eieren av teksten, altså en form for skriverfokusert respons (”min oppmuntring er for å støtte deg i din skriving”). Slik skriverfokusert respons er like målrettet, men mindre ”profesjonell” enn den skriverfokuserte responsen Løkensgard Hoel omtaler som den mest krevende form for tilbakemelding (2000:119).

## KAPITTEL 2

### EKSAMEN – NORSK, 19. – 22. MAI –2003

#### 2. 1 Introduksjon

Eksamen reknes for alvorlige saker, og det nasjonale Læringscenteret understreker at når POS presenteres som arbeidsmåte under eksamen, er det for at denne arbeidsmåten skal harmonere med det en forutsetter skal være en kjent arbeidsmåte i skolehverdagen, for eksempel slik L97 forutsetter (se vedl. 6 s.1). Om 10. klassen ved KS er å si at disse elevene var fortrolige med POS, og hadde nok erfaring til at denne arbeidsmåten var udiskutabelt kjent. Derfor kunne de samtale litt med meg om inntrykk de hadde om denne arbeidsformen.



Responsøktene bryter opp en ellers lang skrive dag, omtrent det er det ungdommene mener. ”... det blir liksom lettere”, sier en av 10. klassingene. På mitt spørsmål om de tror de blir flinkere å skrive, har de ikke klart svar. Men noe ytrer de om det å komme sammen og få kommentarer fra medelever. ”...får liksom kommentar på at vi får det til, at de´ e´ bra ...” – ”så kan vi spørre litt å få litt hjelp fra de andre, så ... ja, ..” ”Ja, de´ e´ slik de´ é”, skyter den sist kommenterende til. Kan vi si at det er den sosiale lettingsfaktoren som er tydeligst, det at en *hører til*; hører og høres, ser og blir sett

Siden det nå altså gjelder eksamen er det nødvendig å understreke den velviljen foresatte viste i forhold til min tilstedeværelse i en gruppe (se vedl. 7). Kan hende ville ikke alle sett det uproblematisk at en fremmed slutter seg til i en situasjon som eksamen; ville elevene bli distraherete, ”uekte” i væremåten, o.l.? En kan med en gang forsikre at elevene så ut til å være svært uberørt av mitt nærvær. Dette må sees på bakgrunn av at jeg var sammen med dem to dager i april, og at de da aksepterte min rolle fra første stund.

For at rapporten skal få det fokus som skrives i innledningen "(...) det overordnede målet med denne rapporten er å presentere praktiske erfaringer med prosesskriving, (...)”, skriver jeg ikke mye om det helhetlige opplegget for eksamenen det her gjelder. I stedet legges ved ”Rapport/Evaluering av grunnskoleeksamen i Norsk 2003”, forfattet av faglærer A. M. Brendmo, og stilet til Læringscenteret (vedl. 8). Noen kommentarer skal jeg likevel gjøre til denne rapporten (heretter ”Rapport”).

Første ”egentlige” eksamensdag var mandag 19. mai – såkalte langsvareoppgaver; et 15 siders oppgavehefte med syv oppgaver rikt illustrert med bilder og også små tekster; mao ”tilbehør” som inspirasjonskilde. Om lærers og elevers reaksjon på tekstheftet, se ”Rapport” s. 2. Med ”egentlig” eksamensdag 19. mai menes at en slags eksamen startet allerede fredag 16. mai etter som den dagen het ”eksamensforberedelse norsk” (se program, vedl. 9 og ”Erfaringer”, vedl. 8 s.1).

**Spesielt å merke 1):** I ”Rapport” s. 1 står at elevene ble møtt med musikk da de kom til eksamenslokalet 19. mai, for å finne tilbake ”stemningen” fra forberedelsesdagen. Jeg var til stede i lokalet da eksamen begynte, og sant å si, det *var* tilsynelatende en mer avstresset atmosfære enn det jeg husker fra mine eksamensdager. Men for all del, neppe mindre målbevisst. Men altså dette med musikk – hva *betydde* det? Jeg ”leste” det inn i skolens generelle *policy*, det at en flik av noe så alvorlig som eksamen skal gå på elevenes premisser, på deres banehalvdel. Fint! var min tydeligste tanke da.

**Spesielt å merke 2):** I ”Rapport” s. 2 sies at den andre respons-samlingen muligens var litt for kort. Det inntrykket *ligner på* noe vi erfarte i prøveopplegget 10. og 11. april, men da var det første individuelle skriveøkt som følte for kort. Altså en liten advarsel her. Det er OK at ting skal være effektiv og ”gå på skinner”, men la nå ikke skolen bli for mye preget av den effektiviteten og tidspresset en opplever ellers i samfunnet, *det* får ungdommene møte tids nok.

Andre del av eksamen var den såkalte tekstheftedagen med forberedelse onsdag 21. mai (vedl. 10), og selve skrivedagen 22. mai. Opplegget her er altså på det nærmeste en kopi av prøvemodellen fra 10. og 11. april.

**Spesielt å merke 3):** ”Rapport” s. 2 konkluderer med at ”Tekstheftet var en formidabel nedtur!”. På den bakgrunn er det desto mer prisverdig hvordan de impliserte lærerne Anne Marie og Roy taklet møtet med tekstheftet og ”fikk godstemningen tilbake i klassen igjen”. Det hører med her at lærer Anne Marie spurte om mitt inntrykk av

elevene i ”min” responsgruppe den siste eksamensdagen, 22. mai, om ”de nå var uttømt og trøtte av prøve, liksom”? Jeg kunne ikke merke skrive- eller eksamensslitasje, nei. **Spesielt å merke 4):** ”Rapport” s. 4 antyder et par pluss-moment for POS, for eksempel at elevene ”ser” bedre sine egne tekster når de skal presentere dem for andre. Denne skal vi kalle det tekstlige bevisstheten er en gevinst som framheves i denne rapportens oppsummering.

## 2. 2 Responsgruppe langsvardagen – mandag 19. mai



Lærer Anne Marie var spent på om elevene ville holde ut hele løpet, eksamen fra mandag til torsdag? Hun var også spent på oppgavene. Betenkt (bildet) var hun *ikke* over langsvaroppgavene, men det var hun over teksteftedagen, men ... som vi vet, de fikk det til.

Og utenforstående observatør kunne forsikre at ”prøveslitasje” så ikke elevene ut til å lide under, så dermed, lærer, er det bare å vente på sluttevalueringen!

Programmet (vedl. 11) viser første responsøkt klokka 9.15 – 10, og andre klokka 12 – 12.45. Leserne av rapporten påminnes nå at ”min” observasjonsgruppe er identisk med den fra 10. og 11. april. Det som skrives fra den observasjonen for eksempel om responsroller (sosiale roller), skriveroller, initiativ, anonymitet, o.l. er like gyldig nå og blir derfor ikke repetert.

### 1. responsøkt 9.15 – 10

M. tar første steget til hvordan arbeidsgangen skal være; elevene presenterer sin skrivning sammen med eventuelle kommentarer i rekkefølge slik de sitter rundt bordet. **H.K.** starter med kommentaren ”dette er bare oppvarming”, hvorpå det kommer små kommentarer som viser at ”dette kjenner vi til fra før”. H.K. har begynt på oppg. 4, tekst som skal handle om ”forhold mellom dyr og mennesker”, og har skrevet ca. 3/4 A-4 side som han leser høyt. Handlingen er småmorsom, ”fleipet” om breiflabben, og kaller på smil hos tilhørerne (også observatøren). M: ”kult”, H: ”...syns æ å ”, mens H.K. gjentar at dette er bare ”oppvarming”. To-tre stemmer ”summer” om at ”du ska’



vel fortsette med flere stygge dyr ...”, hvorpå H.K. forsikrer at ”nei ...eh ... ska´ begynne med noe helt anna” (det hører med at til andre respons presenterte H.K. en annen oppgave).

**Kr.** har begynt på oppg. 6 der temaet er ”forholdet mellom tenåringer og foreldre”. Kr. leser ca. ½ A-4 side som handler om en ungdom som er i vei å bruke narkotika for første gang. Han kommenterer etter lesningen at ”resten kjem ette´ kvart” ...”ka som skjedde” .... ”så oppdaga mamma...ja, å så..” At eleven syntes å vite hvor dette skulle gå, ”lukket” liksom for videre kommentarer fra medelever (jm. liknende i andre responsrunde).

**K.** presenterer seg med oppgave 5 om tenåringer og røyking. Sier (med tydelig tilbaketrukken holdning, men absolutt ikke tegn på at hun ikke er én i gruppen) at foreløpig har hun ingenting. M: ”...ha´ du tenkt på noe i hele tatt, da?” (fortsetter etter litt taushet) ”Ja, vil du ha noe hjelp, da?” K. kommer med defensive, utydelige svar, og kommentarer kommer ikke fra gruppen, men noe sier de likevel, ikke-verbalt, nemlig; ”denne situasjonen kjenner vi, og har *forståelse* for den”. Dette er interessant, og det er *stort*, denne K.´s posisjon eller rolle i gruppen. Av natur er hun ikke så parat i slike situasjoner til å eksponere seg, og denne posisjonen ”alminneliggjør” medelevene. *Det* betyr mellom annet at hun er så absolutt og udiskutabelt ”en av oss”.

**H.** presenterer sin oppgave 3 om uforklarlige opplevelser. Hun har ikke skrevet særlig sammenhengende tekst, men en del notater (kan hende det en ville kalle idémyldring?), og kommenterer ”... ska´ skrive en fortelling ... e´ ... om noen som har opplevd noe”. H.K. sier lett og uforpliktende ”... spøkelse er fint å fortelle om”, og M: (ment som et tydelig tips) ”... en som ser ting som dukker opp ... en som forteller til andre som ikke vil tro ham”. (På dette tidspunktet deler gruppen seg på en måte i to, eller helst tre eller fire). M. henvender seg direkte og ganske lavmælt til H, og disse småsnakker sammen om H.´s tekst (hva hun kan skrive, o.l.), samtidig snakker J. og H.K. sammen, mens Kr. og H. er udeltakende. H.K legger inn replikk til H. ”må ha med en person ... helst flere”, og M gjentar ”én som opplever noe, og noen som ikke tror på ham. Alle dør”. Her klarer ikke observatøren å holde tilbake replikken ”én må jo være tilbake som kan fortelle hva som har skjedd”.

Også **M.** har begynt på oppgave 3, og har på arket sitt temmelig mange notater (fra min avstand oppfatter jeg det ikke som løpende tekst, men idémyldring kanskje). M: ”... ska´ skrive noe filosofisk (jf. 10. – 11- april) - jesu – noe om å finne jesu ... gjøre de´ arti”. H.K. (småmorsom) ”... på bensinstasjonen ..., PRIX”. M: ”ska´ de gi opp eller

...eller ...”? HK: ”Nei – de kan finne jesus i ei skjæra”, og fortsetter: ”veldi’ arti’ - fantasifullt” (kommer med en rekke småvittige kommentarer, halvhøyt, og neppe ment som offisiell respons).

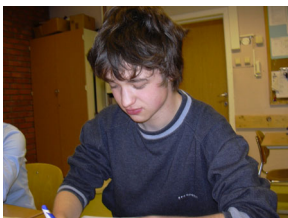
J. – oppgave 2 om ulike sider ved det å være kjendis, leser en kort oppstart, og legger til ”får sjå ka’ det blir til”. Det slår meg at J. rammer sin tekst (oppstart) inn i sin egen holdning som ikke inviterer til kommentarer fra medelever (dette samme tenkte jeg også i april). I mellomtiden henvender H.K. seg igjen til M. med ”kanskje en mann som ligner jesus”? M: ”men e’ vil ha med skjæra”. Under kommentarene til M. og J. har Kr. og H. vært temmelig tause, og også J. når han ikke selv presenterte. M. og H.K. har nok, grovt regnet, stått for halvparten av den totale snakkingen denne økta.

Her tar H.K. opp igjen tråden til H.’s tekst om overnaturlige ting. H.K. forteller han har lest mye sånt overnaturlig. M: ”så hjelp ho da”, og her fortsetter M. halvtydlig (jeg vet ikke om det er en direkte guiding til H., eller om det er nærmest at hun snakker til seg selv?) å streke opp mulige handlingselement i en fortelling: ”gamle hus ... storm ... uvær ... hytte ... så forlater de ...” M.fortsetter og antyder ”novelle ... ja, ... overraskende slutt”, og kommenterer til sjanger og sjangerboka.

H.K. vender enda en gang oppmerksomheten til M.’s tekst med ”... ka har du me’ som e’ overnaturli’, då”? (M. ser tenksomt framfor seg, mens H.K. fortsetter) ”... de’ må jo være noe overnaturli’” M: (tenksomt) ”Jaaaa ...”

Kr. ser tydelig på klokka med følgende replikk ”må inn å skrive ... ha ikje ti’ å sitte her å ...” I mellomtiden snakker igjen M. og H. (internt) om H.’s tekst, samtidig som H.K. igjen henvender seg om M.’s tekst med ”Kor kjem de’ overnaturlie’ inn ... jesus, 12 disipler ..., kan være 12 forskjellige dyr ... skjæra, geit ...”. Kr. gjentar: ”E’ vi ferdi’ no”?

Innen elevene forlater responsøkta får jeg korte kommentarer fra tre av dem hva de syns om dette med responsgruppe.



Denne eksamenskandidaten tolker mitt spørsmål i forhold til et resultat, altså hva *betyr* dette prosessarrangementet for eksamenskarakteren i norsk. Han svarer at han ikke har anelse om hva ”resultatet” kan bli, men de’ e’ jo bra, sånn ...



Slik jeg tolker det, relaterer også hun spørsmålet mitt til hva responsgruppa kan bety for et sluttresultat. Hun sier hun har arbeidet godt, og håper resultatet blir bra. Hun er på veg å si noe om selve gruppa, men da kommer en gutt inn og sier sin mening.



Denne kandidaten ga tydeligst uttrykk for at ”det føles bedre å komme sammen slik ...”, ”de’ blir liksom ikke så langt å ...”. Ja, vi forstår hva han mener, sammenhengende 5 – 6 timer skrivning slik vi kjenner fra en ”gammeldags” eksamensdag brytes opp, og samtalestundene virker positivt for selve dagen, og sikkert også for et endelig resultat.

## 2. responsøkt 12. – 12. 45:

**H.K.** leser høyt (og selvsikkert) en lang fortelling om hendelser som ikke har naturlig forklaring (oppgave 3). Dermed innfrir han lovnaden fra morgenøkta da han antydte at han kom til å skrive en ny oppgave. J. er først å kommentere; ”de’ va’ realistisk i begynnelsen, men så blei det liksom ....”. M: ” så du e’ ferdi’ no, du”? J: (smått smilende): ”... eller e’ de’ fortsatte oppvarming”? (og fortsetter) ”... syns de’ e’ ei bra historie, eg”.

**Kr.** starter med å si at han ”orker” ikke å lese opp, og uttrykker liknende med kroppsspråk. M kommenterer at de kan ikke hjelpe han uten at han leser opp noe. Kr. (småsmiler): ”... han vil ikke ha førstehjelp, no”. Videre gir han uttrykk for at hjelp (respons) fra medelevene er unødvendig, for han mener han ”har kontroll”, og legger til at ”de’ vil gå bra”. Til sist kommer han med noe han poengterer er viktig, og derfor vil elevene skal legge merke til. Det er ikke selve festen han forteller om, men det er *planleggingen*, understreker han, ”dette me’ sønnen og mora ...”, avslutter Kr. (Utenforstående lesere av rapporten får gjerne ikke full forståelse i Kr.’s kommentar, men som observatør forsto jeg betydningen av hans ”budskap” til medelevene om teksten han skrev.

**K.** har skrevet videre på oppgave 5 om tenåringer og røyking. M. spør først, henvendt til K. om hun vil lese, og legger til etter litt nøling fra K.: ”ja, kom igjen da” (hun sier dette siste på en absolutt rolig og forståelsesfull, altså ikke utålmodig tone). K. starter med å lese, nokså lavt, og slik at en utenforstående oppfatter det som usikkerhet (innimellom lesingen legger hun det jeg oppfatter som småsjenerte lyder, små ”knis”

kan vi kalle det). M. og én til kommenterer parallelt noe med logikken i fortellingen; at det virker ikke troverdig å la en 16 åring dø av lungekreft som skyldes røyking. Etter som K. har med i fortellingen sin også faren til 16-åringen, rår de henne til heller å la han være den som dør. M. viser til at K. kan finne noe i tekstheftet om disse tingene. K. gir ingen hørlig svar eller tilbakekommentar, men hun gir ikke inntrykk av ikke å bry seg om medelevers kommentarer.

**H.** starter med å lese, og har en nokså lang lang tekst om en uforklarlig hending .

M: ”Kjempebra” .... ”kjempebra, al´så”, og H.K. henger seg på med ”Bra”. H. selv etterlyser hjelp til overskriften. Hun bekrefter derfor sin rolle fra tidligere; den som aktivt ber om hjelp. Jeg oppfatter henne også slik at hun her etterstreber å benytte seg av spillereglene, for eksempel at ”dere kan be gruppa om noe dere trenger hjelp til”. H. forsøker seg fram sjøl med ”sagnet om ..., sagnet om ...”, hvorpå H.K. lager litt moro med dette å finne overskrift (men for all del, ikke noe som H. eller andre kunne oppfatte som fleipet eller nedlatende morsomt!).

**M.** leser sin lange historie, nesten hele fortellingen. Hun fikk bare svakt uttalt respons fra noen som: ”Ja, bra ...”. M.’s fortelling var så pass ”avansert” kan vi kalle det, at det ikke kunne være lett for medelever å sin annet enn det de sa, nemlig ”Bra”, o.l.

**J.** leser sin fortelling om dette å være kjendiser. H.K. sier han må ta med disse paparazziene.<sup>14</sup> M. kommer med noen konkrete tips om vansker eller plager kjendiser kan bli utsatt for. J. gir ikke til kjenne om dette er noe han kan komme til å gjøre bruk av.

Det som skjedde i responsøktene denne dagen støtter opp om erfaringene fra dagene 10. og 11. april. Jeg gjenkjente rollene de mest aktive, den morsomme, den anonyme, osv., en gjenkjente den inkluderende tonen, inntrykket av et ”vi” i forståelsen at ingen skulle føle seg utenfor.

Mitt spørsmål der og da var: *Hva kunne være alternativet?* Hva med alle de responsgruppene og responsrundene som jeg ikke kunne følge på nært hold. Hva var substansen i denne gruppa sammenliknet med substansen i gruppe x, y, z ...? For n-te gang ble jeg hengende ved dette om kriteriebasert respons der ”responsgivaren har ei viss forestilling om dei normene og krava teksten skal nærme seg” (Løkensgard Hoel 2000:118).

---

<sup>14</sup> Det viser seg i elevens endelige besvarelse at dette momentet har han tatt med.

I forhold til den avstressete atmosfæren (svakt a-typisk i forhold til mine tidligere eksamenserfaringer), koder jeg nå denne gruppens atmosfære inn i begrepet *eksamensk ekvilibrisme*, en slags alvorets letthet. Det tror jeg tar en tid å lære, og ”min” gruppe hadde lært det, og det tror jeg bør verdsettes.

Innholdet i elevenes kommentarer nå under eksamensforhold likner ellers på mine førsteobservasjoner i april. Jeg merket meg verbale innspill som kan beskrives som ”fødselshjelp”; komme-i-gang-støtte (altså en slags leserfokusert respons), der var tilløp til kriteriebasert respons i betydningen å gi ”tips” om moment som kan eller bør være med. Tydeligst var kommentarene som vel kan kalles en syntese av leser- og skriverbaserte, replikker som ”Ja, bra...”, ”Kjempebra...”, o.l. En merket også spor av nonsens-respons (jf. her rapportens 2.3 der jeg antyder at slike svakt tøyse-replikker kanskje fungerer som alternativ til taushet).

Ellers har jeg notert at det verbaale aktivitetsnivået virket høyere nå enn i liknende situasjoner på prøvedagene i april. Om den merkbare forskjellen skyldes høyere adrenalinsnivå (eksamensstress-faktor?), eller om nå gruppen følte seg mer fri/trygg i forhold til min observatørrolle, eller en tredje eller fjerde årsak spekulerer rapporten her ikke i.

Vi skal stoppe litt opp ved motstykket til eksplisitt verbal respons – den *tause* responsen. Jeg merket meg at etter en førstereplikk av typen ”Bra”, ”Kjempebra al’så”, o.l. kom det enten noen små ”ymt” (kan hende fulgt av svake hodebevegelser) som jeg tolket som samtykke til det positive (”Bra”, ”Kult”, o.l.) som like før var uttalt. Her har vi altså situasjonen; en eller noen ettords honnørreplikker fulgt av en eller noen (usystematiske) ”ymt”, eller noen ganger etterfulgt av nesten-usynlig, ikke-verbal atferd – det mange vil kalle *taushet*. Dette er en type respons som kommer i tillegg til de tre typene Løkensgard Hoel presenterer som leser- skriver- eller kriteriefokusert respons. Noen ganger tolket jeg denne tause eller nesten-tause responsen som gruppens samforståtte uttrykksmåte for enighet (implisitt respons i et midlertidig forståings-felleskap), andre ganger uttrykte denne typen respons (mener jeg) ”for avansert til at vi har noe konkret å si”. Det er et poeng her at tausheten/nesten-tausheten forholder seg til egenskaper ved teksten (og selvsagt teksten i situasjonen), og vel sjelden eller til eleven bak teksten, noe å la: *hva skal vi si til henne...? er det noe vits i å si noe...*, o.l.

Taushet er også en form for respons. Fenomenet problematiseres ikke sterkt i denne rapporten, men det er en type respons som en må anta *betyr* noe.

## 2. 3 Teksten - langsvardagen

Resultat av elevenes presentasjon i første responsøkt var:

HK. påbegynt **oppgave 4** som ber om en tekst som skal handle om forholdet mellom dyr og mennesker.

Kr. begynt på **oppgave 6** som ber om et essay, kåseri, fortelling eller noveller der temaet er forholdet mellom tenåringer og foreldre.

K. har begynt på **oppgave 5** som ber om en tekst om tenåringer og røyking.

H. og M begynt på **oppgave 3** som gjelder en tekst som skal ta for seg opplevelser som ikke har naturlig forklaring.

J. har begynt på **oppgave 2** som gjelder en artikkel, essay eller kåseri om ulike sider ved det å være kjendis.

Til andre responsøkt hadde HK. byttet fra oppgave 4 til 3, og levde dermed opp til hva de andre nesten forventet, at førstepresentasjonen bare var ”oppvarming” (nevnt tidligere i rapporten). Inspeksjon av endelig innleveringer viser ellers et interessant tilfelle. Eleven som presenterte seg med oppgave 5 både i 1. og 2. responsøkt (denne siste økta var klokka 12 – 12.45), har levert inn sendelig svar på oppgave 3. Mens 5 av menyens 7 oppgaver av representert i første responsrunde, var altså representasjonen krympet til 3 i endelig innlevering.

H.K. kjenner vi litt nå – selv om han fikk dels oppmuntrende signal fra gruppen ved 1. respons, var den faktiske, tause, gjensidige relasjonen elev – andre omtrent slik: *OK, never mind, jeg/han begynner kanskje på en annen oppgave.*

Oppgavebyttet som K. hadde gjort så sent som etter 2. responsøkt tror jeg kan være sosialt-psykologisk betinget. Totalt sett var responsrundene slik at oppgave 3 om uforklarlige opplevelser fikk mest oppmerksomhet. Mon ikke denne ene eleven, kan hende med utrykk skriveidentitet slik jeg tolket henne, under øktene kom til å tvile på sitt eget oppgavevalg, og at hun skaffet seg skrivetrygghet ved å gå over til den ”de fleste” skrev? Sosial betinget oppgaveomvalg er ikke dette ene eksempelet noe dokumentasjon på, men jeg antyder altså en mulig sosial inspirert effekt av denne typen grupperelasjoner.

Dokumentasjonen jeg har tilgang til fra langsvar-oppgavene ligner på den fra prøvedagen i april (se pkt. 1.7) – relativt ryddige kladder som innholdsmessig og språklig ikke avviker mye fra endelig innlevering. Ser en bort fra én besvarelse på ca. 350 ord, er teksten nokså lange. Tre er rundt 800 ord, én er rundt 1000. Fem av gruppens seks har skrevet lengre nå enn på prøven i april. Hvordan besvarelsene er blitt vurdert til eksamen (karakterer) er ikke viktig for prosjektet her.

**HK's** innleverte besvarelse er i omfang (antall ord) og handlingsforløp temmelig lik kladden. Både i kladd og innlevert utgave kjenner vi igjen forsøk på å være småmorsom. Morsomhetene, noen gaanger svakt selvironiske, er i noen tilfeller identiske i kladd og innføring, noen ganger litt ulike. Men i alle høve er disse elevens eget varemerke.

Som kladd ligger også begynnerutkastet til oppgave 4, forhold mellom dyr og mennesker som eleven presenterte i 1. runde. Her er eleven atskillig mer vittig og sprudlende ukonvensjonell enn slik han viser seg fram i den innleverte teksten.

**Kr.'s tekst** kan jeg ikke se har konkrete ”spor” fra elevkommentarene. Jeg ser da bort fra den sosiale anerkjennelsen han fikk, og som selvsagt var ”input” og ”intake” til å fortsette og fullføre. Ellers husker vi at Kr. ga selv uttrykk for at han hadde god kontroll med hva han ville med teksten sin, og de spredte kommentarene han fikk speiles ikke i teksten.

En sak gjelder særlig Kr.'s tekst; det er bruk av adjektiv, ikke så langt fra å kunne kalles maniert, men, slik jeg leser det, et ekko fra undervisningssituasjoner om å bruke adjektiv til å beskrive situasjoner, synsinntrykk, o.l., her noen eksempler:

- sa eg spørrende, men redd
- sa hun sint
- sa eg forsiktig
- sa ho roleg
- sa pappa hissig
- sa eg smilende
-

**K.** – eleven som skrev ny oppgave etter siste responsøkt – har kladd som er ubetydelig lengre enn innlevering, og ellers bare små ulikheter mellom kladd og innlevering. Tekstkvalitetsmessig er det vel umulig å si noe overbevisende om eleven har vunnet på å satse på ny oppgave på tampen av prøven.

**H.** er den som fikk mest oppmerksomhet eksplisitt mot teksten siden hun inviterte til å *ville* høre noe fra sine gruppe-hjelpere. En slik ville-ha-hjelp-holdning samsvarer jo med guiding elevene får om skriving som prosess. I den ferdige teksten vises noen faktiske ”spor” fra responsrunden (se under om tankekart). Ellers var det slik med denne eleven at hun hadde en svakt ”privat” tekstsamtale med nærmeste gruppemedlem, og jeg fikk ikke mye fatt i det disse to utvekslet meninger om. Men jeg hørte at det gjaldt *H.’s tekst*. Hos **H.** ser jeg også spor av det jeg mener er klasseundervisning og guiding fra lærer (lærers ”stemme”); det gjelder der teksten stopper den løpende handlingen ved å legge inn korte beskriversekvenser. **H.** henvendte seg spesielt til gruppen om tekstens overskrift, men uten at noen kom med avgjørende forslag, slik jeg oppfattet det. I endelig utkast har eleven valgt en svært så tradisjonell (altså *trygg*) overskrift. **H.** er ellers den ene av to i gruppen der kladden skiller seg ut fra innlevert produkt; eleven har et ryddig tankekart i form av et tematisk midtpunkt og (relevante) moment som innsatt i felt rundt midtpunktet. Det er, mener jeg, 3 av i alt 10 nøkkelord i disse feltene som er ”tips” fra medelevene. Dessuten har kladd-arket fire utprøvende utkast a. 4 – 5 linjer om ett og samme delmoment, men dette elementet er ikke med i innlevering. Jeg kan ikke se at denne relativt sett grundige utprøvingen av et enkelt moment er initiert fra gruppen.

Om **M.** er sagt tidligere at hennes tenke- og skrivemåte er så pass spesiell at den ikke lett inviterer til anvendbare innspill fra medelever. I kladden ligger et momentrikere tankekart enn det hos **H.**; et nesten tyvetalls ”påheng” som likner dem eleven selv introduserte i første responsøkt. Nøkkelordene (”påhengene”) er på en måte dels usammenhengende, og det er ikke lett å gjenkjenne dem som skrevne strukturer i den ferdige teksten. dels ryddig til at det er lett å gjenkjenne tankemomentene i den ferdige teksten. Innlevert tekst er atskillig mer kontrollert og eksamens-spisbar enn det elevens muntlige introduksjon og tankekart skulle tilsi. Eleven har altså ikke våget eller villet slippe det ungdommelig vittige, kan hende svakt harsellerende, blasfemiske inn i den endelige besvarelsen. Men kultivering (om vi skal kalle det det?) av endelig besvarelse kom ikke som råd fra gruppen. Her har nok eleven utøvd sin egen sensur. **M.** er ellers den som har gjort svært mange rettinger/overstrykninger (reparasjoner) i kladd-utgaven.



J. som skriver om pluss og minus ved kjendislivet, bekrefter inntrykket av det som er normen i prosessen, nemlig en velregissert kladd som avviker lite fra endelig versjon. Momentet om paparazziaene er tilsynelatende innspill fra gruppa, men hvem vet om det ville ha kommet med uansett.

Her skulle så komme en oppsummering av noe vi vet vi er opptatt av i dette med skriveprosesser, nemlig: *hva er sammenhengen mellom prosessene og det ferdige produktet* Sant å si – og her må jeg gå nøye inn i min egen observasjonsrolle – har jeg lite å si som ikke allerede er sagt i rapportens 1.4 som summerer opp erfaringer fra responsrundene og produktene etter prøvedagene i april.

Det viktigste med responsøktene i gruppen jeg observerte kan være gruppeklimaet/atmosfæren som ikke uttrykkes i skrevne regler for responsstrategier, men uskrevet signaliserer likeverdighet, det at hvert medlem i gruppen ikke bare betyr noe, men betyr like mye.

Dette handler altså da først og fremst om *trygghet*. En sak til slo meg, kan hende er det det viktigste, ja, det ER det viktigste: Elevene så ut til å være veiledet eller guidet i forhold til tekstnormer og tekstsystemer, og i forhold til sosiale strukturer som var enkle nok til at de kunne *mestre* det meste.

Et system eller delsystemer og delstrukturer som elevene mestrer gjaldt ikke bare denne ”min” gruppe, men jeg fikk inntrykk av at liknende mestringsmoment fungerte for klassen som helhet. Kan hende er dette et skolsk fenomen vi kan henge på merkelappen *funksjonell pedagogikk* til forskjell fra den pedagogikken som *vil* mer enn elevene mestrer. Det ligger noe her!

## **2. 4 Tekstheftedagene – 21. og 22. mai**

Om tekstheftedagene vises til rapportens 1. 1 ”Forberedelsesdagen – 10. april” og 1. 2 ”Skrivedagen – 11. april”. Opplegget nå i settingen Eksamen er svært likt det fra 10. og 11. april. Om tekstheftedagen vises også til det som står i informasjon fra Lærings-senteret (vedl. 6), og 10. klassens forberedelsesprogram (vedl. 10) og program for selve skrivedagen, torsdag 22. mai (vedl. 12). I denne sammenhengen understreker en de to responsøktene, første gang 9.30 – 10.15, og andre gang klokka 12. – 12. 45. Her er

skjedde en liten forandring fra tekstheftedagene 10. og 11. april ved at første responsøkt er satt til klokka 9.30 (forrige gang 9.00) og forlenget med 15 min., og andre økt er på eksamensdagen satt til klokka 12 (forrige gang 10.30), og også den forlenget med 15 min. Disse forandringene har referanse til erfaringer faglærerne og elevene gjorde 10. og 11. april.

Jeg var ikke til stede selve forberedelsesdagen, 21. mai, men en antar at ansvarlige norsklærere ikke var mindre ambisiøse eller entusiastiske enn liknende dag, 10. april, programmet og faglærers rapport bekrefter noe av dette.

Som et bindeledd mellom responsøktene langsvarsdagen og tekstheftedagen kan legges ut et generelt svar på spørsmål lærer Anne Marie kom med; om jeg som observatør merket noen overordnet forskjell på responsgruppa nå når det var eksamen? Ja, det var det, til forskjell fra påskeprøven var de nå mer aktive verbalt, mer ”snakkete”, en kunne nesten si i bedre humør! (jf. ”eksamensk ekvilibrisme” ovenfor). ”Bedre humør” på selve eksamen? Er det noe her som ikke stemmer, eller ...?

Tok elevene ikke saken alvorlig? Umiddelbart tvinger det seg fram noen spørsmål her, ja, for meg som ikke kjenner klassen og gruppa og skoleatmosfæren, og ja, i det hele. Men jeg kan forsikre at god atmosfære, nesten ”lystig” hadde ikke noe med å ikke ta på alvor å gjøre! Jeg tror faktisk det hadde noe med engasjement å gjøre, kan hende mest noe med *trygghet*, og jeg tenkte tilbake på mine og våre eksamensdager fylt av spenning, nervøsitet, for mange sikkert frykt.

### **1. responsøkt – 9.30 – 10.15**

M. beholder rollen som den som på en måte ”samler” oppmerksomheten om at ”nå starter vi”.

**H.K.** leser fortellingen han har begynt (nesten 2 A-4 sider) – oppgave 3 om det å være norsk. H. er den første som kommenterer med ”har du skrevet essay nå”? Ser vi bort fra én gang tidligere da M. brakte sjanger inn i gruppesamtalen, er dette den andre eksplisitte kommentaren om sjanger. M. fortsetter der H. slapp med ”altså et essay om det å være norsk”. H. fortsetter litt nølende med ”... mer om norsk ...”, hvorpå teksteieren gjentar det jeg etter hvert har oppfattet som hans varemerke at ”de’ e’ bere oppvarming”.

Også **J.** har skrevet oppgave 3 (litt mer enn 1 A-4 side). Etter å ha lest, kommenterer han selv (med svak humor, slik jeg oppfatter ham) med at han må ha mer om kongefamilien, og fortsetter litt nølende, men tydelig henvendt til gruppen at han må holde den røde tråden i essayet. At ”essay” på nytt dukket opp her, oppfatter jeg som en korttids-reminisens fra H.’s kommentar minuttene før. H.K. kommenterer at han (J.) må ha noe om norsk mat.

**Kr.** (oppgave 4 om forhold mellom personer fra ulike kulturer) starter nærmest med å unnskyldte seg at det er ”ikje så bra”, hvorpå han leser, og har skrevet ganske mye.

M. kommenterer med spørsmål ”ska’ det bli liksom noe på skola, da”? K. ”ja, å at e’ blir venner med han” (”han” refererer til en innvandrerungdom). M: ”Kanskje blir du også mobbet når du er sammen med han?”, og her fortsetter M. med spørsmål om han skal kunne noe norsk. Kr: ”Ja, litt ...”, og M. legger til nærmest spørrende: ”men dere forstår hverandre likevel”?

**H.** har skrevet oppgave 2 om forandringer i samfunnet vårt under påvirkning fra andre kulturer, osv. Hun leser ikke noe etter som hun ikke har skrevet særlig sammenhengende tekst, men laget en grov disposisjon. Jeg får bekreftet tidligere inntrykk at H. er den som har mye faktakunnskap. Hun får minimalt kommentert, M. kommer med noen tips om hvordan hun kan begynne etter som H. har gitt svakt inntrykk av at *det* er noe hun skulle like å høre noe fra andre om.

**K.** har begynt på oppgave 4 (jf. Kr. ovenfor), og leser høyt (ca. 1/3 A-4 side), men (som før) svakt nølende. Enda om jeg understreker den tilsynelatende tryggheten i gruppa, tyder K.’s nølende holdning på en slags usikkerhet. Men det betyr jo så absolutt ikke at antatt usikkerhet skal knyttes til gruppereaksjonene, gruppeatmosfæren, el.l. M. og Kr. kommenterer så å si samtidig, men ikke noe *jeg* oppfatter som reell støtte (pedagogisk hjelp) til K. for å komme videre; nærmest er det småmorsomheter som ikke rettes spesifikt til K. Men her må understrekes at det var ikke noe i dette som kunne oppfattes slik at de tok K. useriøst.

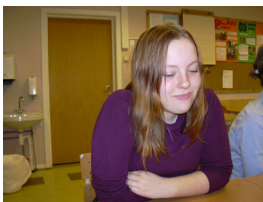
Det er noe her med kultur i gruppa, og la oss stanse litt ved den. Hva er alternativet til at gruppen ikke har noe vesentlig å kommentere siden enten (i): ingen faktisk *har* noe å si, (ii): en eller flere *har* noe å si, men er usikker på om det *passer* å si det, eller (iii): *har* noe å si, men synes ikke det er ”vits” i å si det. Alternativet kan være absolutt taushet, og det tror jeg gruppekulturen ville stilltiende stemple som ikke OK (ville føles vondt for den som ikke mottar en eneste kommentar fra én eller flere av de andre, for i

spillereglene for POS ligger nærmest som et *must* at alle må si noe. Alternativet til taushet er da altså å lage små morsomheter som gruppemedlemmene så å si henter ut av munnen på hverandre, og uten direkte henvendelsesfunksjon. Og så absolutt langt unna å være mobbeinspirert, ”ekkel” ment, avvisende ment, ”du-er-teit” ment, o.l. Så kan en spørre om gruppeatmosfæren, ”alvorets forunderlige letthet”: hører arbeidet i responsgrupper *egentlig* med til den *seriøse* delen av eksamen der det gjelder å prestere, og prestere godt og målbart? Eller er responsøktene et kjærkomment, sosialt element i et ellers alvorlig, stresset system som eksamen til vanlig er? Og videre, er det da den sosiale ”lettingsfaktoren” som er hovedgevinsten – det er jo gevinst vi etterlyser når vi investerer i noe.

M. sier hun har skrevet .... enten oppgave 2 eller 5, og leser ca 1 A-4 side (jeg forstår av innholdet at det kan tilpasse både til oppgave 2 og 5). I konteksten vi nå snakker om, leser jeg M.’s presenterte dobbel-mulighet som, ikke usikkerhet, men speilvendt, nettopp tegn på at hun har kontroll, og demonstrerer en slags skriveidentitet ikke bare til denne aktuelle oppgaven og situasjonen, men sikkert til skoleskriving generelt? Ingen, tror jeg, var i nærheten av å tenke at M. behøvde hjelp til å finne ut hvilken av oppgave 2 eller 5 hun burde bestemme seg for!

H. stiller helt konkrete spørsmål om moment som kanskje M. har ment å ta med. M: ”... ja jeg ska´ ha med fakta om rasisme”. I forlengelsen her ser (og høres) det ut som M. ”låner” noen faktaopplysninger fra H.

Innen responsgruppa løses midlertidig opp, får jeg noen ord med to av medlemmene.



Etter første halvtimen var denne kandidaten klar på hvilken oppgave hun skulle svare på. På mitt spørsmål om det å være i responsgruppe sier hun at det sikkert vil gi et bra resultat. ”Vi vil jo gjøre det bra til eksamen.” Hun er altså tydelig resultatorientert.



Han er helt tydelig på at det er viktig å gjøre det godt til eksamen, ”det vil vi jo”, sier han, og fortsetter: ”jeg føler at responsgruppa hever prestasjonen min, og til sist blir det jo bedre på grunn av dem”.

## 2. responsøkt - 12. – 12. 45

**H.K.** har fortsatt der han slapp etter 1. gruppesamling. Leser (selvsikkert, nesten med stolthet oppfatter jeg det) nokså mye - småmorsomt, småironisk, avgjort litt spenstig. H. spør om han har tenkt noe videre, hvorpå H.K. kommenterer (svakt ualvorlig) ”ostehøvel ... binders ... grandiosa”. H.K. omgir seg med en holdning (slik jeg leser det) at dette har han ”grep” på.

**J.** begynner å lese litt før han stopper opp og synes å være litt usikker på noe (sin egen skrift, kanskje). H: ”... bare les slutten”. J. fortsetter, og hopper litt i lesingen, noe som jeg antar skyldes utydigheter i ”kladden”.

M: ”Er du helt ferdi’ ?” J: ”Nei, ... nei ... må nå ha avslutning”. H: (i observasjonsnotatene har jeg ikke notert hva H. sa her, unntatt å notere at hun kommer med noen typisk *saklige* spørsmål, spørsmål som bekrefter hennes faktaorientering).

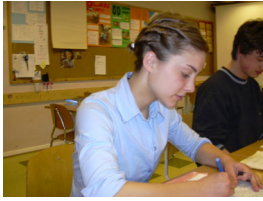
**Kr.** begynner med direktehenvendelse til gruppen og spør om andre land har høytider som svarer til vår 17. mai. To-tre svarer nærmest samtidig slik at det kommer en del faktiske svar – ”jødiske skikker”, ... ”muslimer har ...”, ”moskéer” ..., osv. Det er sannsynlig at Kr. fikk tips her som han kunne sette inn i teksten sin, selv om en må anta at på dette tidspunktet i prosessen (klokka 12.30) var mye av besvarelsen hans gjort unna.

**H.** M. ber H. lese innledningen, og M. selv kommenterer ”grei innledning”. H. spør om noe som angår tidspunkt for når globalisering ble særlig aktuelt. Det blir noe ”summing”/uoppmerksomhet i gruppen, og M. sier ”hysj ... hør nå på H”. Det ”detter” nå inn stemmer ”språk” .... ”skikker” .... ”ja, må ha me’ noe skikker” ... ”ritualer ja ...”, ”å klesmoter”. Globaliseringen, den g. som er aktuell i denne sammenhengen, tidfestes til først på 90-tallet.

**K.** Leser ikke noe, men spør bare etter skrivemåten av et bestemt ord (”hvor”).

**M.** leser noe av teksten, men mener hun behøver ikke lese hele. Kr. kommenterer ”det var bra”, og H.K. legger til ”det va’ veldi’ bra”.

Før gruppemedlemmene gikk tilbake til klassen og fullførte sin eksamen, fikk jeg to ord med den siste av de seks.



Målbevisst – sikkert: ”Jeg prøver så godt jeg kan, så da håper jeg på godt resultat sel’følgeli”. Uten unntak var altså alle i ”min” gruppe resultat-orientert. Samme inntrykket hadde jo lærerne avlevert, og det bekrefter noe den ene læreren antydte, at resultatorientering er den beste kilden til motivasjon. Det *betyr* noe at en gjør det godt ...

Ovenfor gjør rapporten et lite stopp i dette med kultur i gruppa, og la oss gjøre en ny, kort stopp ved det: Jeg ser for meg tusenvis av elever som skriver og skriver for å *prestere*; prestere for hva og for hvem, kan vi spørre. For å bli kontrollert og få kvalitets-stempel i form av en karakter, ja, kanskje det? Eller aller helst det! Men etter hvert siger det inn over meg noe annet fra ”min” gruppe – *hva er det de gjør, og hvorfor?* Jo, dette: de leser høyt for hverandre, men ikke bare det, de leser tilsynelatende med en viss glede, ja, noen ganger med en viss stolthet, og i hvert fall tilsynelatende *aldri* med uglede. Kan vi så ut fra denne observasjonen skimte et syn – et *språksyn* som kan hende også inneholder litt menneskesyn, noe som har med å få vise seg fram. Lærerne Anne Marie og Roy vet jeg er litt ambisiøs akkurat på dette, de går så langt som til å uttrykke at elevene skal ”glede seg” til å få lese opp for medelever – det betyr omtrent dette: Du skal være betydningsfull for andre, og andre skal være betydningsfulle for deg. Det ligger en solid lærdom i det synet.

Du verdsettes mer for at du har noe å *si* enn du kontrolleres for noe du burde ha lært.

Når denne rapporten ferdigstilles har jeg ikke innsisert elevenes innleverte besvarelser for denne delen av eksamen. Det kan derfor ikke sies noe om eventuell sammenheng mellom responsrundene og innlevert sluttprodukt.

## KAPITTEL 3

### SAMMENDRAG

#### SKOLEN



*KORGEN SENTRALSKOLE – skole i særklasse?*

Det er akkurat det vi er enige om at den *ikke* er, men sikkert representativ for mange andre skoler i landet.

Men at det var godt å ferdes i korridorene, på personalrommet, blant elevene, ja, det var det. Et fordragelig miljø kan være en bra karakteristikk.

#### ELEVENE



*RESPONSGRUPPE 6 – elever i særklasse?*

Det var akkurat det lærerne sa at de *ikke* var, de var helt alminnelige og ”ekte” som ungdommer og elever. Det som bandt dem sammen var: alder, klasstrinn, å ”ville”, oppgaver, system. De er både representative for andre elevgrupper og tusenvis av enkeltelevere, men ellers 6 individuelle identiteter, hver for seg unike. Og altså – ikke i særklasse.

#### LÆRERNE



*LÆRERNE - i særklasse?*

Så definitivt ikke. Anne Marie er presentert tidligere. Roy var ikke mindre tydelig medspiller, oppfinnsomt deltakende - og dette å synkronisere ”vi kan bli goe’ ” og ”tonen” ting sies og gjøres på. Ja, det er noe der. Håper det ”vi” de markedsførte for seg og elevene er representativt for mange lærere pluss elever.

## RESPONSGRUPPEN

På et bestemt tidspunkt i observatørrollen syslet jeg med en ambisiøs tanke – å kunne presentere en *prosesskrivingens grammatikk!* Men hva kunne det bli annet enn en reduksjonistisk modell som ikke ville fange inn en brøkdel av den virkeligheten den skulle speile. For eksempel – hvor starter prosessen? hvor slutter den? hvor slutter begynnelsen, og hvor begynner slutten? Mindre ambisiøst muligens – mer avgrenset – vil være å beskrive aleine en responsgruppe, og da melder seg spørsmålet: Hva skal en spørre om? *Hva er de gode eller relevante spørsmålene som gjelder responsgrupper?* Ett sentralt spørsmål er dette: Hva er innholdet i erfaringene elevene innkasserer og lagrer i responsgruppene? "...and you know that whatever meaning he attaches to his experience it will either enrich or impoverish his life" [Lindeman 1961:109(1926)].

Innholdet i responsgrupper må problematiseres på i det minste to plan; (i): den verbale, hørlige aktiviteten som vi kan kalle "gjøre"-planet, og (ii): det sosiale og følelsesmessige "bety"-planet (hva *betyr* den verbale gi-og-ta aktiviteten for deltakerne?).<sup>15</sup> Bety-planet er trolig den viktigste dimensjonen, for det er der gruppens interaktive spill integreres i et sosialt system som handler om å posisjonere seg; vise seg fram eller å skjule seg, innta roller eller bli tildelt roller, osv.

Enda om "bety"-planet var det minst tilgjengelige fra min observatørpost i et avgrenset tidsrom, er det her en kan hente fram den tydeligste gevinsten, nemlig sosial aksept = trygghet, det å være "innenfor", det å være betydningsfull for andre og andre er betydningsfulle for deg, det å føle at i gruppen er det OK å være.

Vi liker å presentere og problematisere respons og responsgrupper i forhold til *tekstlig gevinst*. Men om sammenhengen mellom responsaktivitet og tekstkvalitet har observasjonen lite konkret å vise til. Rett nok har jeg for denne rapporten to sett ferdige tekster, både "kladd"-utkast og ferdige produkt for to atskilte innleveringer (i april og for eksamen i mai), men dette gir jo ikke pålitelig svar på hva prosessbasert skriving *betyr* for de ferdige tekstene etter som vi ikke sammenlikne med hva disse samme seks elevene ville ha prestert under ikke-prosessbasert skriving. I uformelle samtaler har lærerne for denne klassen antydnet sine erfaringer med sitt POS-opplegg. De tror at

<sup>15</sup> I dette siste, det sosiale og følelsesmessige "bety"-planet hører den tause kommunikasjonen hjemme (se om den i kap. 2)



særlig ”svake” skrivere gjennom prosessen i responsgrupper kommer ut med klart bedre tekster enn de ville ha gjort i en aleine-setting. Om tilsvarende erfaringer refererer de til andre lærere ved samme skole. Løkensgard Hoel antyder at også faglig flinke elever kan gjøre framgang når de går inn i ”forklarande roller” i forhold til svakere elever (2000:109, se også s. 176 f.). Men kan hende hører det også med til POS slik vi nå får den presentert, for eksempel i Løkensgard Hoels *Skrive og samtale*, at spørsmål om tekstkvalitet ikke er det viktigste. For Løkensgard Hoel problematiserer ikke mye eksplisitt *det*, men snakker mye om *læringsfellesskap*, og hun snakker mye om *kompetanse* og mange ulike kompetanser (f.eks. s. 101-102).

En kan altså si noe om den faktiske, observerbare aktiviteten i en responsgruppe; hva som sies reint verbalt, hva som sies gjennom ikke-verbale uttrykksmåter, og noe om hva som sies gjennom det som *ikke* sies (gjennom taushet). Jeg antyder også dette med sosial gevinst, å være inkludert og akseptert. Tilbake står dels ubesvart hva elevrespons konkret gjør med kvaliteten på den ferdige teksten, etter som det er et faktum at den problemstillingen er viktig. Men vi står ikke egentlig på bar bakke med eventuelle svar på hva deltakelse i responsgruppe har gjort med tekstene innen de fullføres. Neste punkt, PROSESSEN, kan gi noe svar her, og nærmest slik at tekstkvalitet bør sees i et overordnet læringsbegrep slik Løkensgard Hoel gjør i *Skrive og samtale*.

## PROSESSEN

I ettertid virker det overveldende hvor mange *svar* ”min” responsgruppe ved Korgen skole ga etter de relativt få responsrundene jeg hadde sammen med dem. Først er å si at POS handler ikke om bare én prosess, men mange, og mange viktige. Det kan skilles ut korttids-prosesser og langtids-prosesser. Den mest alminnelige tenkningen omkring POS er den som refererer til selve tekstskapingsprosessen som spenner fra oppgave til første idéer (tenkeskriving), 1. og evt. 2. utkast (omskrivings- og/eller reparasjonsfasene), og ferdig produkt (presentasjonsteksten). Parallelt med denne skal vi si relativt synlige, dokumenterbare tekstskapingsprosessen løper en langtids *mental erfaringsprosess*; erfaringer farget av tidligere erfaringer fra liknende situasjoner, og erfaringer som kommer til å farge neste POS-økt og neste etter den igjen, osv. Altså – hver POS-økt avsetter momentane selvbilder som over tid konstruerer en *skriveidentitet* – hvem er jeg som skriver, hvem vil jeg vise meg fram som? *Det* er ingen uvesentlig prosess, både å modellere og å modelleres. Filosofen Øverenget refereres i Dagbladet

21. juni – 03 for det han sier om identitet; ”... at identitet ikke er noe man skaper ved å skrike det ut, men noe man får ved det man faktisk *gjør*” (min uth.). Den viktigste prosessen – verken lett synlig eller målbar eller beskrivbar – tror jeg er den som går på *språklig bevissthet*, sikkert mest spesifikt *tekstlig* bevissthet. Og da er det slik at dersom en innvilger at gruppens samtalefellesskap øker oppmerksomheten (bevisstheten) på språket og teksten, må en ta som gitt at den bevisstheten også gjør noe med selve den skrevne teksten i forståelsen at den blir bedre. Løkensgard Hoel (2000) skriver oppklarende om metaspråklige innslag i responsamtaler, om utvidelse av det språklige repertoaret til å snakke om tekster med, ”... samtala utgjør eit ‘stillas’ der elevane utfordrar kvarandre i dei nærmaste utviklingssonene” (s. 87; om metaspråk, se også Nilsen 2003). Så utfordrende og språkutvidende var ikke samtalene i ”min” responsgruppe, men dog; de er en yngre utgave enn Løkensgard Hoels elever fra videregående skole.

Gevinsten – den aller tydeligste – for ”min” gruppe kan nå kodes inn i følgende:

- tryggheten på å være betydningsfull, eller mindre ambisiøst; ikke være ubetydelig
- tekstlig bevissthet; flere tanker å tenke tekst med, flere ord å snakke om tekst med
- samarbeidserfaring; en investering for en virkelighet etter skole- og studieårene.

Gevinsten må suppleres med det som er premissene – forutsetningene:

POS må være en del av og være innrammet i en klasseromsatmosfære og en klasseromskultur, ikke av ensomhet, ei heller tosomhet, men flersomhet; et *læringsfellesskap*. Samme tenkingen kan fraktes videre til selve skolekulturen. Jeg mener vi har sett noe av dette ved Korgen skole. Til kulturen hører også *forståelighet*, dette at elevene gradvis underveis guides inn i enkle nok, forståelige mønstre for både tekstsskaping og for samarbeid. Dette vil kort sagt si strategier som elevene *mestrer* – det mest avgjørende momentet i all skolevirksomhet.

## HVA SÅ ?

POS er først og fremst et praktisk-pedagogisk system, et ”verktøy” til å gjøre noe med, og i et øyeblikks klarsyn kan en gjerne få tro at dette verktøyet er både iakttagbart og beskrivbart. Men så lett er det likevel ikke. Det forekommer meg at hver responsøkt er ulik alle andre responsøkter, og hver responsgruppe er ulik alle andre responsgrupper. POS har altså i seg et tydelig element av systematikk, orden, forståelighet og også målrettethet, men er likevel *så* dynamisk, fluktuerende, mangfoldig og *så* uforutsigbar? Vi snakker om og presenterer gjerne begrepet (akronymet) POS som noenlunde tydelig og begripbart, men ved nærmere studium må vi jo innrømme at prosessen vi her snakker om er verken entydig eller bare En prosess, men mange prosesser. Det vi *ikke vet* nok om er; *hva betyr POS som et helhetlig, praktisk-pedagogisk system*, betyr for hva og for hvem? Her ligger noen steiner som enda ikke er snudd, her ligger på vent en mer differensiert forståelse av hva POS er – og *betyr*.

## Litteratur

- Dysthe, O. 1996: ” ’Læring gjennom dialog’ – kva inneber det i høgare utdanning?” I: O. Dysthe (red.): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (s.105 – 135). Oslo. Cappelen Akademiske Forlag.
- Evensen, L. S. mfl. 1991: *Utvikling av skriftspråklig kompetanse. Forskningsbakgrunn og kunnskapsutfordringer* (sp. s. 55 – 112). Trondheim. Rapport nr. 1, Skrive-PUFF, Allforsk.
- Lindeman, E. C. 1961 (1926): *The meaning of adult education*. Kapitlet “In terms of method” (s. 109 f). Oklahoma Research Center for continuing professional and higher Education.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen 1996. NORSK (s. 111-129). Oslo. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Løkensgard Hoel, T. 1995: *Elevsamtalar om skrivning i vidaregåande skole. Responsgrupper i teori og praksis (kap. IV og VIII)*. Avhandling for graden dr. art. Det historisk-filosofiske fakultetet. Universitetet i Trondheim.
- Løkensgard Hoel, T. 2000: *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfellesskap*. Oslo. Gyldendal/Akademisk.
- Matre, S. 1999: ”Språketeoretiske tilnæringsmåtar”. I: I. Moslet (red.): *Norskdiraktikk I - ei grunnbok* (263 – 273). Oslo. Tano Aschehoug.
- Nilsen, H. 2003: *Norsksensuren som kvalitetsvurdering*. I: ”Sluttrapport – KAL prosjektet”- Bind- I, og i ”Skriftserien”, nr ? Høgskolen i Nesna.
- Nilsen, H. 2003: ”’Gode’ og ’dårlige’ elevtekster – hvordan ser de ut?” I: W. Vagle (red.): *Vurdering av språkferdighet* (s. 61-72). Norges forskningsråd/Institutt for språk og kommunikasjon, NTNU.

- Otting, A. 2002: "2002 – et år av mitt liv". Et skriveprosjekt retta mot 8A ved Leirfjord barne- og ungdomsskole. Prosjektoppgåve.FFT (upubl.).
- Rygg Haanæs, I. 1999: "Skrivepedagogikk". I: I. Moslet (red.): *Norskdiraktikk I – ei grunnbok* (216 – 262). Oslo. Tano. Aschehoug.
- Smidt, J. og L. S. Evensen 1991: *Roller i relieff*. Trondheim. Rapport nr. 6, Skrive-PUFF, Allforsk.
- Smidt, J. 1992: *Elevers skriving og læreres kommentarer til elevtekster i et interaksjonistisk perspektiv*. Trondheim. Rapport nr. 9, Skrive-PUFF, Allforsk.
- Smith, F. 1991: "Å lese som en forfatter". I: E. Bjørkvold og S. Penne (red.): SKRIVETEORI (s. 30-42). Oslo. LNU/UJ. W. Cappelens Forlag.
- Veiledning . L97 . L97S. Lese- og skriveopplæring 1999. Oslo. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Wie, Anne-Lise 2003: "Vi skriver revy". *Norsklæreren 1/2003*.

## Tekstheftedag i 10. – torsdag 10/4-03

8.30 – 9.30: AMB: ”Å dikte, men likevel være troverdig”

-Om forberedelse til tekstskriving

- Hva er researcharbeid? Og hvordan driver forskjellige forfattere research?
- Om Yann Martels bok Historien om Pi” og hvordan han samlet bakgrunnsmateriell til den.

9.30 –10.00: Grupper: Vandresetning – førsteinntrykk av tekstheftet.

10.00 – 10.20: Pause

10.20 – 11.00: RK: Gruppelesing av tekster fra tekstheftet:

s. 4 - 11, 14, 17 (hver gjengir til de andre i gruppa hva deres tekst handlet om)

11.00 – 11.30: Lunsj

11.30 – 12.00: RK –Plenum: Hva forteller tekstene oss om emner på skrive dagen?

12.00 – 12.30: RK: Musikk/tekst/reklame:

Vi lytter til musikk i forhold til tekster/reklame på sidene 12, 13, 15, 20.

12.30 – 13.00 AMB: Grupper: vandresetning: Den musikken jeg liker best er

.....  
Når jeg hører låten ..... føler jeg .....

Jeg blir i godt humør av .....

13.00- 13.20: Pause

13.20 – 14.00 AMB: Gruppediskusjon omkring teksten på s. 16

14.0–14.05: Oppsummering

## **Skrivedagen 11/4 – 2003**

8.30 – 9.00: Individuelt: Se gjennom oppgavene, velge, gjøre innholdsnotater.

9.00 – 9.30: Responsgrupper: Si hvilken oppgave du har valgt og hva du kan tenke deg å skrive om – få respons, tips, ideer på innhold, valg av sjanger, etc.

9.30 – 10.30: Individuell skriving

10.30 – 11.00: Responsgrupper: Lese teksten og få respons: - hva er bra, hva er utmerket og hva er simpelthen genialt!!!

- Sitter sjanger som den skal?
- Be om tips på innhold, sjanger, formuleringer eller rettskriving. Noter ned tipsene du får!!!

11.00 – 11.30: Lunsj.

11.30 – 13.30: Individuell skriving.

13.30 – 14.00: Obligatorisk oppgave/Individuelt, leveres på eget ark, men sammen med den valgfrie oppgaven.

(Du kan levere inn den valgfrie oppgaven når du synes du er ferdig med den. Da vil du få utlevert den obligatoriske oppgaven. Du bør beregne 20-30 min. på den obligatoriske oppgaven)

**14/05: GOD PÅSKE !!!!!!!!!!!!!**

RK/AMB

BOKMÅ

## AVGANGSPRØVE I NORSK FOR GRUNNSKOLEN 2002

### *Oppgaver til tekstheftet*

## Det gode liv

### Obligatorisk oppgave

På side 12 og 13 finner du reklame for turutstyr fra firmaet "Fjellraven" og for lepestift fra firmaet "Lumene". Grei ut om hva disse to reklamene sier om "det gode liv".

Ta deretter for deg lepestiftreklamen og vis hvilke virkemidler som er brukt for å få fram budskapet.

### **Overskrift: Reklame**

#### Valgfrie oppgaver

Du skal skrive **en** av disse oppgavene. Husk å skrive oppgavenummeret.

- 1 Skriv et svar på leserinnlegget "Den nye dessertgenerasjonen" der du tar opp en eller flere av påstandene du finner i innlegget. Lag overskrift selv.
- 2 Folk har ulikt syn på hva som er viktig for dem i livet. Skriv en tekst om hva som er "det gode liv" for deg. Velg sjanger, og lag overskrift selv.
- 3 Skriv et debattinnlegg der du tar stilling til påstanden: "Det er bedre å bo i en by enn på landet". Lag overskrift selv.
- 4 For mange er opplevelsen av "det gode liv" knyttet til for eksempel musikk/dans, lesing eller fysisk utfoldelse. Skriv en tekst der du skildrer en god opplevelse. Lag tittel selv.
- 5 Angst og usikkerhet kan prege hverdagen til mange. Skriv en tekst der du reflekterer over hva som kan hjelpe unge mennesker gjennom tunge stunder.

Velg sjanger og lag overskrift selv.

NB! Oppgavearket herfer scannet fra originalen som hadde en del grafikk som ikke scanneren tok



Fagteam i norsk  
Rektor  
Høgskolen i Nesna v/Harald Nilsen

**Rapport tekstheftedager i 10.klasse, 10. Og 11. April 2003. Eksamensoppgaver 2002.**

**Teksthefte: "Det gode liv", 2002. Arbeidsprogram for dagene vedlagt.**

Roy Kjærstad og Anne Marie Brendmo ledet forberedelsesdagen og administrerte skrive dagen. Ved responsgrupperarbeid ble det benyttet to rom i tillegg til klasserommet - det bør også være mulig å benytte tre rom i forbindelse med eksamen. Lærerne opplevde at klassen jobbet godt begge dager og at tekstheftet fengte elevene. Vi valgte å la elevene ta den valgfrie delen først og få utlevert den obligatoriske oppgaven til slutt.

**Elevenes vurderinger:**

1. Flertallet av elevene var svært fornøyde med opplegget rundt forberedelsesdagen. De følte at den hadde gitt inspirasjon til skrive dagen.
2. De aller fleste var også fornøyde med oppgavene, de syntes de var varierte og i godt samsvar med tekstheftet.
3. Alle var fornøyde med gruppene sine og syntes at den jobbet godt.
4. Mange uttrykte at de hadde lite energi igjen til den obligatoriske oppgaven og opplevde det som litt stressende at de måtte sette av tid til den mot slutten. ( Besvarelsene her viser også dette, de er dårligere og mer preget av hastverk enn den frivillige oppgaven er)
5. **! Flertallet av elevene mente at det var for lite med 30 min.til skriving av førsteutkast! De mener at det er en forskjell på teksthefteskriking og langsvarskriking! Med teksthefte så har de forberedt seg og fått idèer og tanker på forhånd, de har "mye inne" når de får utlevert oppgavene og ønsker å få det ned på papiret før de går i responsgrupper. Ved ren langsvarskriking så har de gjort seg få tanker på forhånd, da vil de gjerne bare notere ned idèer som de impulsivt får og raskt få drøftet dette i responsgruppa. Konklusjonen her må være at det settes av 30 min. til førsteutkast på langsvardagen og 45 min. på tekstheftedagen.**

Roy Kjærstad/ Anne Marie Brendmo

## **Evaluering tekstheftedag 10. klasse 11/4 – 03<sup>16</sup>**

(Elevene fikk utdelt ark med spørsmål og åpne linjer for svar; min kommentar)

1. Hva var bra med forberedelsesdagen?
2. Hva likte du minst med forberedelsesdagen?
3. Ga forberedelsesdagen deg inspirasjon til å skrive?
4. Hva synes du om din innsats på forberedelsesdagen?
5. Hva synes du om gruppa di sin innsats på forberedelsesdagen?
6. Er det noe du ville ha endret?
7. Hvordan likte du oppgavene til skrivedagen?
8. Kunne du gjøre deg nytte av arbeidet på forberedelsesdagen til tekstene du skrev?
9. Hvordan fungerte responsgruppa di på skrivedagen?
10. Fikk du tid nok til individuell skriving og respons? – eller bør vi endre tidsskjemaet?
11. Føler du at du er flinkere i norsk nå enn du var i høst?
12. Mener du at den besvarelsen du leverer i dag får fram ferdigheter i tekstskaping godt nok?
13. Skal du leve det gode liv i påsken?

**Roy og Anne Marie takker for innsatsen og ønsker en god og velfortjent påske!**

**(var det bra med musikk i øret?)**

---

<sup>16</sup> Liknende evalueringsskjema fikk elevene også etter eksamensavviklingen i mai.

**Læringscenteret**

**Sissel Anderson**

**Høsten 2002**

## **Til rektor og norsklærerne**

### **Informasjon om avgangsprøva i norsk skriftlig våren 2003**

Avgangsprøva i norsk skriftlig tar utgangspunkt i L 97 og gjeldende forskrift, og elevene blir vurdert ut fra målene i faget. Prøva vil i hovedsak bli bygd over samme lest som oppgavesettet i 2002. Den blir avviklet over to prøvedager, en tekstheftedag og en langsvardag. En dag skal elevene skrive på hovedmål og en dag på sidemål. Det er elevene selv som velger målform de to dagene, og de vil få prøvemateriell på begge målformer.

### **Forsendelse**

Dette skal legges i konvolutt med elevsvar til 1. sensor:

- 1 Oppgavesettet
- 2 Elevsvar med notatark og skjema *Elevens valg av målform*
- 3 Skjema *Valg av målform. Klasseliste*
- 4 Karakterskjema *Utfall av sensur*

På skjema *Utfall av sensur* skal det under **fag** stå ”Norsk hovedmål” og ”Norsk sidemål”.

### **Arbeidsmåten på prøvedagene**

Norskplanen i L 97 forutsetter prosessorientert skriveopplæring. For at avgangsprøva skal være i tråd med denne måten å drive skriveopplæring på, er det bestemt at elevene skal få arbeide i idemyldrings- og responsgrupper under avgangsprøva. Dette er normalordning fra våren 2003. Ei normalordning vil si at det er forventet at de fleste elever arbeider på den måten. Rektor avgjør om klasser eller enkeltelever skal unndras fra ordningen. Innen 01.02.03 gir rektor Læringscenteret skriftlig beskjed med begrunnelse om eventuelle unntak. Sensorene vil ikke få informasjon om hvilke elever som er unndratt fra normalordningen.

Elevene arbeider i grupper begge dagene. Det er rimelig at elever som har valgt samme oppgave, danner idemyldringsgrupper. Responsgruppene bør derimot bestå av elever som er

vant til å arbeide sammen i gruppe gjennom året og som erfaringsmessig fungerer godt sammen. Den obligatoriske oppgaven på tekstheftedagen løser elevene individuelt.

Læringscenteret ønsker ikke å detaljregulere organiseringen av dette arbeidet. Både med hensyn til tidsbruk og gruppestørrelse må skolene sammen med elevene finne fram til gode ordninger gjennom utprøving, men den totale tidsrammen på 6 timer og 45 minutter må ikke overskrides.

### Langsvardagen

På langsvardagen får elevene 7 oppgaver å velge blant. Noen oppgaver er helt åpne, andre har forslag til sjanger og/eller mottaker. Elevene kan bruke ordliste/ordbok og elevbok som hjelpemidler.

### Tekstheftedagen

Hensikten med denne prøveformen er å legge til rette for at elevene skal få vist bredde i sin lese- og skrivekompetanse. De skal kunne bruke arbeidsmåter som er sentrale i læreplanverket, og som de er kjent med fra opplæringa, som for eksempel

- å skaffe seg og bruke informasjon
- å utforske og samtale om tekster og bildemateriell
- å oppfatte og formidle innholdet i en tekst
- å samarbeide med medelever og lærere i forberedelsestiden.

Tekstheftet er felles for alle og inneholder tekster på bokmål og nynorsk, kan hende også på dialekt, svensk og/eller dansk.

### Forberedelsesdelen

Elevene får utdelt tekstheftet en og en halv dag før selve skrivedagen. Sammen med tekstheftet får de et notatark i A4-format med skolens stempel. De tar heftet med seg hjem og setter seg inn i tekstene og bildemateriellet.

Forberedelsesdagen er skoledag med oppmøteplikt. Rektor har ansvar for at lærerne organiserer forberedelsesarbeidet på skolen. På den måten vil alle elevene være sikret hjelp og veiledning under arbeidet med tekstene. Læreren er til stede for å motivere, inspirere, veilede, svare på spørsmål og eventuelt også stille spørsmål som vil hjelpe elevene i arbeidet. I forberedelsestiden kan elevene bruke alle hjelpemidler de mener å ha nytte av. På skolen kan elevene arbeide med tekstheftet i 3-5 timer. De kan reflektere over innholdet i tekstene, diskutere hva som er tema, studere struktur, sjangertrekk, språkbruk og annet. De kan beskrive, tolke og drøfte bildemateriellet.

Under dette arbeidet kan elevene ta notater. Det kan være ideer, synspunkt, spørsmål og problemstillinger som kommer opp i diskusjonene. Elevene kan i dette arbeidet bruke så mange notatark de ønsker, men de får bare ta med seg det ene stemplete A4 - arket på skrive dagen. Dette notatarket skal være håndskrevet eller skrevet ved hjelp av tekstbehandling, og elevene kan skrive på begge sider av arket. Det er viktig at elevene skriver notater, ikke en sammenhengende tekst. Hensikten med notatene er at de skal være til nytte for elevene på skrive dagen, men en skal være klar over at de prosessene som foregår under lesinga og samtalene i forberedelsestiden, kan være like viktige for elevene som selve notatarket. Lærerne bør gjøre elevene oppmerksomme på at det er lite hensiktsmessig å fylle notatarket med opplysninger de kan finne i ordlista eller i elevboka. Elevene skal ikke gjøre notater i selve tekstheftet.

Det er viktig å organisere opplæringa slik at ansvar for å utnytte forberedelsesdagen, evne til å reise problemstillinger på grunnlag av tekstheftet, evne til samarbeid og studietekniske ferdigheter som notatskriving og omgang med sitat blir en naturlig del av det daglige arbeidet. På den måten vil forberedelsesdelen og skrive dagen bli en naturlig oppfølging av opplæringa.

### Sykdom i forberedelsestiden

Elever som er syke i forberedelsestiden, kan likevel møte på skrive dagen dersom de ønsker det. Elever som er syke i forberedelsestiden, og som derfor ikke møter på skrive dagen, må legge fram legeattest.

### Skrive dagen

På selve skrive dagen får elevene ha med seg tekstheftet, notatarket, ordliste/ordbok og ei egenprodusert elevbok. I oppgavesettet vil det være ei obligatorisk oppgave som skal skrives av alle. I tillegg er det flere valgfrie oppgaver, og elevene må velge ei av disse. Den obligatoriske oppgava er mindre arbeidskrevende enn de valgfrie. Oppgavene vil ha tilknytning til innholdet i tekstheftet. Arbeidet elevene har gjort med tekstene på forhånd, vil derfor være en hjelp i skrive arbeidet, selv om ikke alle oppgavene knytter seg direkte til en eller flere av tekstene. Det er viktig at elevene bruker egne ord i tekstproduksjonen og ikke skriver direkte av fra tekstheftet, men de kan selvsagt referere til og sitere fra heftet. Dersom de ønsker å gjøre det, må de bruke sitattegn og opplyse om kildene.

Både notatarket og tekstheftet leveres sammen med elevtekstene. Notatarket sendes sensor sammen med elevtekstene, men det skal ikke vurderes. For de elevene som ikke har notatark med seg, legges det ved et blankt ark med elevnummer og skolens stempel.

Til hjelp for elevene er både tekster og oppgaver lest inn på CD. Tekstene og oppgavene vil også foreligge i punktskrift og forstørret skrift.

## Vurdering

En konsekvens av at den obligatoriske oppgaven er mindre arbeidskrevende enn den valgfrie, er at den blir vektlagt noe mindre i den samlede vurderinga. Læringscenteret ber lærerne gjøre elevene kjent med dette og med de vurderingskriteriene sensorene vil bruke i sluttvurderinga ved ei avgangsprøve. Disse finnes i sensorveiledningen fra prøva i 2002 (spiralhefte sendt alle skoler høsten 2002).

Elever som er fritatt for vurdering i sidemål, skriver på eget hovedmål begge dagene og får en samlekarakter i hovedmål.

## Elevbok

Elevboka er ment å være et pedagogisk tiltak i læringsprosessen gjennom året. Det er en normal arbeidssituasjon å ha tilgang til og å kunne støtte seg på egne fagnotater når en skal produsere tekster. Elevboka skal være et resultat av at elevene selv har arbeidet med lærestoffet, og kan for eksempel inneholde notater, oversikter, refleksjoner knyttet til tekstarbeid, tankekart, vurdering av egen skriveutvikling, elevenes bearbeiding og oppsummering av lærestoff. De skriver for å feste kunnskap, reflektere over det som foregår i opplæringa og for å nå fram til erkjennelse. Bruk av elevbok innebærer at elevene nyttiggjør seg skrivning som en innlæringsvei. Den skal være elevenes eget produkt, og de skal erfare at de også under en prøve kan nyttiggjøre seg godt arbeid gjennom året.

Siden tekstproduksjonen skal foregå på skrive dagen, har vi satt ferdigskrevne sakprega eller skjønnlitterære tekster som eneste begrensning på innholdet i boka. En mulig løsning for å sikre at elevene ikke bruker ferdigskrevne tekster, kan være at læreren daterer og signerer elevbøkene før selve prøva.

## Elevboka og notatarket

Elevboka og notatarket har to forskjellige funksjoner. Elevboka er ment å være til hjelp i arbeidet med faget gjennom året der eleven skriver for å lære. Notatarket skal være til hjelp for eleven i arbeidet med tekstheftet.

**HEMNES KOMMUNE**

**KORGEN SENTRALSKOLE, 8646 KORGEN**

**Dato: 2/4-03**

Til ----- forestte.

I forbindelse med et samarbeidsprosjekt mellom Høgskolen i Nesna og Korgen Sentralskole i norskfaget, ønsker Høgskolen ved forsker dr. art. Harald Nilsen å observere elever i 10. klasse.

Han ønsker å observere ei av gruppene i prosessorientert skriving både i deres arbeid med teksteftet og på selve prøvedagen (10 og 11 april). I tillegg ønsker han å observere samme gruppe dersom de blir trukket ut til eksamen. Dette for å vurdere hvordan selve "eksamensalvoret" kan virke inn på selve skriveprosessen.

Elevene vil selvsagt bli anonymisert i den rapporten Harald Nilsen vil utarbeide på bakgrunn av observasjonen.

Vi trenger likevel at både elev og foresatte gir sin tilslutning til dette. I forbindelse med at deres datter/sønn er i den utvalgte gruppa, ber vi om underskrift på slippen under.

På forhånd takk.

Med hilsen Korgen Sentralskole.

Fagteam i norsk v/A. M. Brendmo

Jeg gir min tillatelse til at Harald Nilsen får observere mitt arbeid i responsgruppa i norsk:

-----

Underskrift av elev

Vi som foresatte er enige i dette: -----

Underskrift foresatte

Kopi: rektor, fagteam i norsk

Korgen Sentralskole  
Fagteam norsk  
Anne Marie Brendmo

26/5-03

## **Læringscenteret**

### **Rapport / Evaluering grunnskoleeksamen i Norsk 2003.**

10.klassingene i Korgen kom, til sin store glede, opp i norsk i år.  
Vi vil med dette dele våre erfaringer.

#### **Organisering:**

Vi valgte å ha et tett pakket program med norsk fagdag 16. mai ( Se vedlagt program, vedlegg 1)  
19. mai var det Langsvarsoppgaver, vi valgte to responsgruppesamlinger ( Vedlegg 2)  
20 mai hadde elevene fri til klokken 13.00 da tekstheftet ble utdelt.  
21. mai var det forberedelse til tekstheftedagen ( vedlegg 3)  
22. mai Teksthefte eksamen. Denne dagen hadde vi også to gruppesamlinger, med noe endret tidspunkt i forhold til Langsvarsdagen. ( Vedlegg 4)

#### **Erfaringer.**

##### **Forberedelse Langsvar**

Vi la hovedvekt på noveller og essay- skrivning og språklige virkemidler.

Vi ”hevet” en 6.klassetekst til en 10.klassetekst.

Det ble lagt vekt på skildring av følelser, på klisjømåten og på ”Odd Børresen-måten”.

Elevene ga tilbakemelding på at de var godt forøyd med dagen og det var en god og skriveivrig klasse som tok fatt på 17.mai.

For å finne tilbake til stemningen som var i klassen 16.mai, så valgt vi å la dem bli møtt av ”Noen ganger er det ålreit” på musikkanlegget da de kom inn i eksamenslokalet den 19. ( Anbefales!)

##### **Langsvardagen.**

Aller først: Glimrende, inspirerende og varierte oppgaver med vakker lay-out!

Elevene er ensidig positive til oppgaveheftet – alle fant noe etter sin smak.

Det viste seg at noen av gruppene fikk for liten tid i andre responsgruppesamling, selv om vi hadde satt av 45 min. Grunnen til dette var at de hadde skrevet så mye – noe de ga de gode oppgavene skylden for.....

2/3 av elevene satt til klokken 15.30 – noen ga uttrykk for at de ville gjerne hatt enda mer tid.

##### **Forberedelse Tekstheftet.**

Først: Tekstheftet var en formidabel nedtur!

Elevene har arbeidet med tekstheftet ”Fremmed fugl” i 9.klasse og de ga uttrykk for at rasisme-emnet var uinspirerende å skrive om fordi det var debattert så mye i samfunnsfag og media ellers – og fordi de opplevde at det var laget ”fasit” til hva man skulle mene om dette. Så det var lett å falle i klisjéfeller.

De hadde også opplevd at de to siste tekstheftene fra Læringscenteret var så spennende at forventningene til dette tekstheftes spenst og originalitet var store.



Da er det to emner man bør unngå – det er rusmidler og rasisme .... Det blir for mye samfunnsfag og for lite tekstskapning / norsk som får fokus.

I tillegg ble elevene provosert av den ene teksten. Den var forfattet av Jovana Milosovic som gikk i denne klassen i 7.....

Hun skriver at hun ble dårlig mottatt fordi hun kom fra et annet land etc.

Vi fikk klassestyrer fra 7. til å komme i klassen. Hun, som klassen, mintes diverse forsøk på å ta med Jovana og hennes søster i så vel fritid som skoletid. Men søstrene ønsket å holde seg for seg selv, de var serbere og ønsket heller ikke kontakt med en elev fra Bosnia som allerede hadde vært i klassen en stund.

Vi fikk vridd det til at en situasjon kan oppleves ulikt og at vi fikk bare godta at Jovana hadde opplevd oss slik og diskuterte hvordan det kunne skje.....

For å demme opp for en misstemning og uinspirasjon tok vi kontakt med Nordland teater. En av skuespillerne der har spilt i filmen ”Svidd Neger” som går på kino i disse dager, flere av elevene hadde sett den.

Skuespilleren stilte sporty opp på forberedelsesdagen og fikk godstemningen tilbake i klassen igjen .

### **Tekstheftedagen:**

#### **Individuelle oppgaver:**

Som forventet ble de fleste oppgavene preget av at man kunne gjengi hva andre har sagt – til og med novellen, oppgave 4, var en slik som man har lest et dusin av i ”Det Nye”. En kunne like gjerne ha bedt dem om å gjenfortelle de tre Bukkene Bruse. De fleste klamret seg til oppgave 3. – Bare 6 elever satt til klokken 15.30 denne dagen, de fleste gikk tidlig i forhold til første dag.

#### **Obligatorisk oppgave:**

I programmet hadde vi satt opp at denne skulle deles ut 13.15, men i og med at så mange syntes ferdige med den individuelle oppgaven tidlig, ble den delt ut noe før.

Opgaven var grei nok, men også denne ble litt kjedelig. Ut fra tekstheftet hadde vi forventet sosiolekter / dialekter – utvikling av skriftspråket fra det bombede landet mellom Eufkrat og Tigris til SMS, men , men..... det ble drøvtygging – synd.

### **Valg av målform.**

Vi håper dette er et engangstilfelle!

Elevene lurte på hvilke kriterier de skulle velge etter. De ville helst at norsklærer bare bestemte det.

Noen fant ut at de skrev lettest drøfting/ obligatorisk oppgave på hovedmålet – og valgte ut fra det. Disse ble nok skuffet når de så at de mest spennende oppgavene ble gitt langsvarsdagen.

Valget ble stort sett tatt ut fra følgende kriterium: De som av personlighet liker å ”ta ondet ved roten” og hoppe ut i det – de valgte sidemålet først. De som helst vasser forsiktig ut og utsetter problemer i håp om at de forsvinner av seg selv, de valgte hovedmålet første dagen.

Noen tekstmessig betydning hadde valget ikke. Det førte til stress, usikkerhet, byråkrati, mobilisering av ordbøker på begge målføre ( noe som kan vanskeliggjøre avvikling av tentamen i andre klasser), og ikke minst – forvirring i responsgruppene. Ikke nok med at forskjellige oppgaver var valgt, man skrev på forskjellig målføre også ( Vi har gått bort fra ordningen om å sette sammen gruppene ut fra valgt oppgave, det gikk uforholdsmessig mye tid til administrering og noen elever ble utrygge i gruppa)

Mye skrik og lite ull, med andre ord –

### **Prossessorientert skriving til eksamen.**

Ellers var elevene fornøyde med opplegget, ingen av dem vil gå tilbake til bare individuell skriving til eksamen, de vil gjerne ha denne ordningen.

Noen oppgir som grunn at de får flere idèer og bedrer teksten sin ved hjelp av gruppene.

Andre får ikke så mye tilbakemeldinger, men de ser ting bedre selv når de formidler teksten sin til medelevene.

Så er det noen som sier at det blir artigere å skrive fordi de vet at kammeratene skal få høre dette – de skriver mer for dem enn for sensor.

Også grunner som ” – det er godt å få røre på seg litt”, - ”blir mer opplagt og motivert når jeg får snakke med de andre” – ” artig å vite hva de andre skriver om” etc. blir oppgitt.

Vi har vært i den heldige situasjon at vi både ved eksamen og ved en tidligere anledning har hatt førsteamanuensis, doktor Harald Nilsen ved Høgskolen i Nesna som observatør til en av gruppene.

Han vil skrive en rapport om hva som foregikk i gruppa og hvilken innflytelse han kan se at gruppesamlingene hadde på tekstene som ble skapt.

Som ved tidligere observasjon vil han også ved eksamen få tilgang til første- og andreutkast, samt endelig besvarelse, når dette blir frigjort.

Rapporten vil bli sendt Læringscenteret.

Med Hilsen  
Korgen Sentralskole  
Fagteam i norsk

Anne Marie Brendmo

Kopi: Rektor, Høgskolen i Nesna v/ Harald Nilsen, Fylkeskommunen, Fagteam norsk Korgen Sentralskole.

**Timeplan eksamensforberedelse norsk 16/5-03**

1. Starter: Om å jobbe når det gjelder.....
2. Skrivetips
3. Novelle ”Må eg alltid vere lik meg” – om virkemidler i tekst
4. Vi forbedrer en tekst om et leirskoleopphold
5. Hvordan bedømmes en tekst av sensor
6. Sakprosa – Avisoverskrifter – skriveregler
7. ”Danskebåten” – ”Mørkredd” – Odd Børresen i tekst og tone
8. Om tankestreker og avsnitt på begge målføre
- 9. Siste olje:**
  - **Skriftforming**
  - **Gjennomgang av ordbøkene**
  - **Studere eksamensbesvarelser**
  - **Sjekke sjangerbøkene**
  - **Gjennomgang av program for eksamensdagen**
  - **Hurra for syttende mai..... ha det fint og se fram til den 19.!**

**RK/AMB**

**Program teksthefteforberedelse 10. klasse 21.5.03**

1. Evaluering av langsvardagen – program for tekstheftedagen (AMB)
2. Gjennomgang s. 3 i tekstheftet (AMB)
3. Momenter/idemyldring ved gjennomlesning av tekstheftet (Roy)
4. Svidd neger – Erik Junge Eliassen
5. Pizza
6. Flere momenter v/Roy
7. Norsk nordmann fra Norge – og andre tekster – vi ser på hvilke ulike sjangre vi kan skrive på (AMB)
8. Nynorsk er for det meste ein, eit, ikkje, eg, vil, kan, til, han, de og dykk (AMB)
9. Hva sa 10. i fjor om innvandrere? Sjefens svarteliste (svartelista til sjefen)  
R
10. Dialekter og Sosiolekter – ord på vandring (AMB – RK)
11. Noen tekster å kose seg med: Are Kalvø og ei jente fra Malaysia på skitur (ikkje i lag altså...)
12. Siste påminninger - takk for i dag – lykke til i morgen!

**Program eksamen i norsk Langsvar, 19/5-03**

8.30 – 8.45 Utdeling av oppgaver, nummerark, målformvalg og ordbøker.  
Legg målformvalget tydelig ved kanten av pulten slik at du får utdelt rett ordbok!

8.45 – 9.15: Skrivning av stikkord – idemyldring etc.

9.15 – 10.00: Første responsgruppesamling:

Grp. A: Klasserom 9a

Grp. B: Klasserom 10

Grp. C: Miljøverkstedet

Gr. D: Klasserom 9b

Gr. E: Grupperom 9b

Gruppene skal være på samme rommet hver samling, begge dager.

Gruppene går tilbake til gym.salen når de er ferdige – senest 10.00

10.00 – 12.00: Individuelt arbeid i gym.salen

12.00- 12.45: Andre responsgruppesamling

12.45– 15.30: Individuell skrivning i gym.salen.

Senest innlevering: 15.30 – Da leveres oppgavebesvarelsen, kladd og målform pluss ordbok.

**Program for eksamen i norsk, tekstheftedagen**

8.30 –8.45: Utdeling av oppgaver, nummerark, målformvalg og ordbøker

Legg målformvalget tydelig ved kanten av pulten slik at du får utdelt rett ordbok!

Ca. 8.45 – 9.30: Skrivning av førsteutkast

9.30 – 10.15: Første responsgruppesamling:

Gruppers plassering på rom, se vedl. 11 (min redigering)

10.15 – 12.00: Individuelt arbeid i gymsalen

12.00 – 12.45: Andre responsgruppesamling

12.45 – 15.30: Individuelt arbeid i gym.salen

12.15: Utdeling av obligatorisk oppgave, etter at denne er utdelt kan elevene ikke samarbeide med hverandre.

Begge oppgavene leveres sammen med notatark, teksthefte, valg av målform og ordbok senest 15.30.

**Harald Nilsen** har 15 års erfaring som norsklærer i ungdomsskole, 4 år som pedagogikk lærer i høyskole, og 12 år som norsklærer i høyskole.

Har i årene 2001 – 2003 ledet det regionale nettverket FFT (Forum for tekstkunnskap) som er et kompetansenettverk drevet av 6 norsklærere i grunnskolen mellom- og ungdomstrinn.



- Hovedfag i pedagogikk (m/støttefag psykologi og klientsentrert rådgiving)
- Hovedfag i Nordisk språk og litteratur
- Hovedfag i Allmenn Litteraturvitenskap
- Doktorgrad i Anvendt Språkvitenskap på området skiving i grunnskolen. Tittel på avhandlingen: På leiting etter tekstens implisitte leser (Det Historisk- filosofiske fakultet. Inst. for Anvendt språkvitenskap, NTNU, Trondheim).

## **Fredrikke – Organ for FoU-publikasjoner – Høgskolen i Nesna**

Fredrikke er en skriftserie for mindre omfangsrige rapporter, artikler o.a som produseres blant personalet ved Høgskolen i Nesna. Skriftserien er også åpen for arbeider fra høgskolens øvingslærere og studenter.

Hovedmålet for skriftserien er ekstern publisering av Høgskolen i Nesnas FoU-virksomhet. Høgskolen har ikke redaksjonelt ansvar for det faglige innholdet.

### **Redaksjon**

FoU-veilederne ved Høgskolen i Nesna  
Hovedbibliotekar

### **Trykk**

Høgskolen i Nesna

### **Omslag**

Grafisk design: Agnieszka B. Jarvoll  
Trykk: Offset Nord, Bodø

### **Opplag**

Etter behov

### **Adresse**

Høgskolen i Nesna  
8701 NESNA

Tlf.: 75 05 78 00 (sentralbord)

Fax: 75 05 79 00

E-postmottak: [ninfo@hinesna.no](mailto:ninfo@hinesna.no)



## Oversikt utgivelser Fredrikke

Hefter kan bestilles hos Høgskolen i Nesna, 8700 Nesna, telefon 75 07 78 00

Bestilling via internett: [http://www.hinesna.no/bibliotek/skjema/bestilling\\_skriftserier/best\\_skjema2.htm](http://www.hinesna.no/bibliotek/skjema/bestilling_skriftserier/best_skjema2.htm)

Nr.	Tittel/forfatter/utgitt	Pris
<b>1999/1</b>	Fortellingens mange muligheter : fortellingsdidaktikk med analyseeksempel / Inga Marie Haddal Holten og Helge Ridderstrøm.	70,-
<b>1999/2</b>	Kjønn og interesse for IT i videregående skole / Geir Borkvik og Bjørn Holstad	20,-
<b>2000/1</b>	TIMSS-undersøkelsen i et likestillingsperspektiv : refleksjoner rundt dagens utdanningssektor og visjoner om fremtiden / Eli Haug.	30,-
<b>2000/2</b>	Maleren Hans Johan Fredrik Berg / Ann Falahat og Svein Laumann	150,-
<b>2000/3</b>	FoU-virksomheten ved Høgskolen i Nesna : årsmelding 1998 / Hanne Davidsen, Tor Dybo og Tom Klepaker	35,-
<b>2000/4</b>	Bidrar media til en ironisk pseudo-offentlighet eller til en revitalisering av offentligheten? / Erik Bratland	40,-
<b>2000/6</b>	Fådeltskolen - "Mål og Mé" / Erling Gården og Gude Mathisen	60,-
<b>2000/7</b>	Sosiale bevegelser og modernisering : den kommunikative utfordring / Erik Bratland	50,-
<b>2000/8</b>	Er dagens utdanningsforskning basert på behavioristisk tenkning? : drøfting av TIMSS' læreplanmodell fra et matematikdidaktisk synspunkt / Eli Haug	90,-
<b>2000/9</b>	Moralsk ansvar, usikkerhet og fremtidige generasjoner / Kristian Skagen Ekeli	40,-
<b>2000/11</b>	Implementering av LU98 / Knut Knutsen	120,-
<b>2001/1</b>	Mjøs-utvalget og Høgskolen i Nesna : perspektiver og strategiske veivalg / Erik Bratland	30,-
<b>2001/2</b>	Hvordan organisere læreprosessen i høyere utdanning? / Erik Bratland	45,-
<b>2001/3</b>	Fra Akropolis til Epidaurus / Tor-Helge Allern	40,-
<b>2001/4</b>	Evaluering av prosjekt "Skolen som grendesentrum" / Anita Berg-Olsen og Oddbjørn Knutsen	70,-
<b>2001/6</b>	Etniske minoritetsrettigheter og det liberale nøytralitetsidealet / Ole Henrik Hansen	35,-
<b>2002/1</b>	Augustins rolle i Albert Camus' Pesten / Ole Henrik Hansen	35,-
<b>2003/1</b>	"Det handler om å lykkes i å omgås andre" : evalueringsrapport fra et utviklingsprosjekt om atferdsvansker, pedagogisk ledelse og sosial kompetanse i barnehager og skoler i Rana, Hemnes og Nesna kommuner i perioden 1999-2002 / Per Amundsen	80,-
<b>2003/2</b>	Informasjonskompetanse i dokumentasjonsvitenskapelig perspektiv / Ingvill Dahl	40,-