

Å utvikle grunnskolelærerstudentane sin skrivekompetanse

Reidun Bottenvann †
Nord universitet

SAMANDRAG

Artikkelen handlar om korleis ein gjennom samarbeid på tvers av fagdisiplinar i grunnskolelærerutdanninga kan freiste å utvikle skriveopplæringa i lærarutdanninga og dermed forbetre skrivekompetansen til lærarstudentane. I artikkelen blir eit kompetanseutviklingsprosjekt presentert og drøfta i lys av aktuell teori om skriveforskning. Utviklingsmodellen som er nytta er inspirert av praksisretta aksjonsforskning, der målet er eit ønske om å forbetre praksis. Innsamling av empiri om studentars haldningar til skrivning, deira bruk av skrivestrategiar og deira tankar om kva som skal til for å gjere dei til betre fagskribarar, gir innsikt i kva endringar som kan vere naudsynte for å styrke skriftkyndigheita og tekstmedvitet til studentane. Erfaringane frå prosjektet kan nyttast for å utvikle ei meir heilskapleg skriveopplæring i grunnskolelærerutdanninga.

Nøkkelord

skrivekompetanse, skrivestrategiar, tekstmedvit, autentisk skrivning, aksjonsforskning

Keywords

writing competence, strategies, authentic writing, action research

INNLEIING¹

Artikkelen drøftar med utgangspunkt i empiri korleis ein kan få i stand ei meir heilskapleg skriveopplæring i høgare utdanning. Sentrale moment i drøftinga er studentar si haldning til skrivning som reiskap for å lære, bruk av skrivestrategiar og korleis autentisk skrivning og tverrfagleg samarbeid kan forbetre skriveopplæringa i høgare utdanning.

I dei nasjonale retningslinene for grunnskolelærerutdanninga for 5.–10. trinn heiter det at studentane etter avslutta utdanning i norsk skal ha «utvida innsikt i korleis elevar på

1. Det er med stor sorg at vi i redaksjonen har mottatt beskjed om at Reidun Bottenvann har gått bort. Artikkelen publiseres i samråd med nærmeste etterlatte.

ungdomssteget kan vidareutvikle skriveferdighetene sine (...)» (Kunnskapsdepartementet 2010, s. 31). For å vere i stand til å utvikle skrivekompetansen til elevar må studentane utvikle eit kritisk og reflektert blikk både på egne og andre sine tekstar og forstå kompleksiteten i skriveprosessen. Når ein arbeider med skrivning i lærarutdanninga, må ein alltid ha eit tosidig siktemål: Ein må sørge for at studentane skal utvikle skriveferdighetene sine, og samstundes bidra til å gjere dei til gode skrivelærarar (Melby & Matre, 2012). Rolla som skrivelærar er blitt meir krevjande og samansett etter at prosessorientert skrivepedagogikk har blitt den tilnæringsmåten som dominerer i opplæringa, sidan det å vurdere ein ferdig tekst er langt enklare enn å følge, gje råd og rettleiing til ein elev i skriveprosessen (Fjørtoft, 2014; Skjong, 2012). For å kunne gje tekstutviklande framovermeldingar må ein ha ein spesialisert tekst- og fagkompetanse samt inngåande kunnskapar om språk og tekstbinding. På same vis som vi i dag har den andre skriveopplæringa når elevar går på ungdomstrinnet og i vidaregåande skole, er det naudsynt med det eg vil kalle for ei *tredje skriveopplæring* på universitet og høgskole med vekt på å styrke metaperspektiv og refleksjon kring skriveprosessen. Dette synspunktet kan ein finne støtte for mellom andre hos tidlegare professor ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, Jon Smidt: «I seinere år har vi blitt mer oppmerksomme på at lese- og skrivekunsten må læres stadig på nytt, i nye sammenhenger, for nye formål, i nye sjangrer» (Smidt, 2008, s. 22).

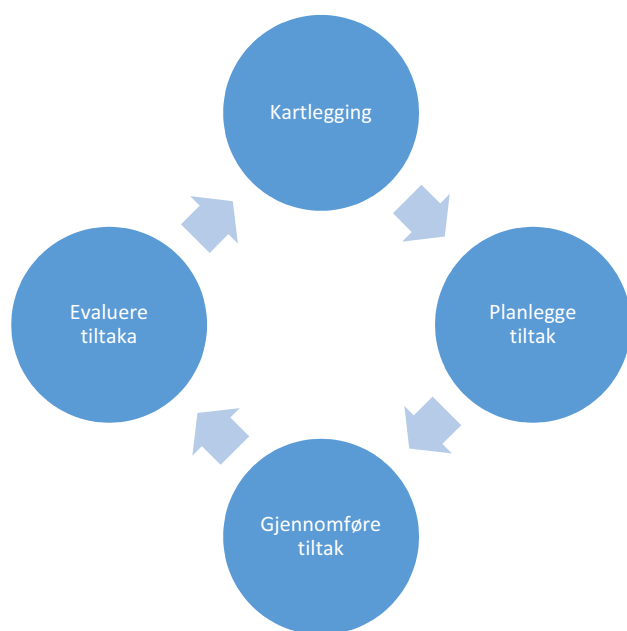
I skriveopplæringa i norskfaget ved Nord universitet ligg ein prosessorientert tankegang til grunn. Prosessorientert skrivning (POS) bygger på sosiokulturell og kognitiv læringsteori der samhandling, dialog og refleksjon er viktige moment i skriveprosessen. Tekstutviklinga er ikkje lineær, men kompleks og utforskande, der utvikling av tekst og tanke er integrerte i kvarandre (Elbow, 1973; Hoel, 1990). Studentane blir i første semester introduserte for sentrale teoretiske og metodiske prinsipp i prosessorientert skriveopplæring, og vidare nyttar ein denne arbeidsmåten i skrivning av fagtekstar i norskstudiet. Då studentane på 5–10-utdanninga sto på terskelen til sitt avsluttande semester i norsk, hausten 2013, vurderte eg ei rekkje tekstar som var skrivne på nynorsk, og behovet for nytenking vart tydeleg då resultatet var noko nedslåande. For å møte utfordringar knytte til studentane si skrivning, initierte eg eit prosjekt der den metodiske tilnærminga kviler på praksisretta aksjonsforskning (Schmuck, 2006): *Korleis kan ein gjennom tverrfagleg samarbeid og autentisk skrivning freiste å utvikle skrivekompetansen og styrke tekstmedvitet til norskstudentane i lærarutdanninga?* Denne problemstillinga danna ramma for eit samarbeid i lærarutdanninga mellom norsklærar, IKT-lærar og studentar våren 2014. Den autentiske skrivninga i prosjektet var knytt til utarbeiding av ein litteraturhistorie-wiki som studentane skulle skrive (Wikispaces, 2014).

AKSJONSFORSKING – EIN VEG TIL FORBETRA PRAKSIS?

Ønsket om forbetring er eit overordna mål for aksjonsforskning. Eg ville legge til rette for ein systematisk prosess som skulle bli grundig dokumentert og evaluert. For å sikre tett samarbeid og aktiv deltaking gjekk eg som norsklærar og studentane saman om å kartlegge sentrale utfordringar i skrivearbeidet. Vidare vart sjølve aksjonen til i nært samspel mellom meg som forskande lærar, IKT-lærar og studentane. *Felles* refleksjon, læring og utvikling står med andre ord i sentrum. Definisjonen på aksjonsforskning er interessant å vise til for å synleggjere at det finst eit tydeleg demokratisk aspekt her:

Forskning som innebærer systematisk samarbeid om planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdannings-, undervisnings-, og læringsprosesser. Hensikten er å forbedre kvaliteten på slike prosesser, og å utvikle og dokumentere ny kunnskap om utdannings-, undervisnings-, og læringsprosesser i skole og arbeidsliv. (Hiim, 2010, s. 300–301)

Som det kjem fram i sitatet over, er hensikta å vurdere og analysere undervisning med eit mål om å forbetre denne. I dette tilfellet gjeld det skriveopplæringa ved lærarutdanninga. Aksjonsforskningsmodellen blir gjerne framstilt som ein syklisk prosess i fire trinn:



Figur 1. Fritt etter Coghlan og Brannick, 2005, s. 22

Første ledd i å analysere gjeldande praksis er å *kartlegge*, det vil seie å klårgjere ståstad, utfordringar og samle informasjon som kan bidra til å definere kva for tiltak som kunne bli naudsynte å sette inn for å endre praksisen. Det vart tidleg i prosessen samla inn empiri i form av refleksjonar og vurderingar frå studentane (vedlegg 1). Etter kartlegging av utgangssituasjonen må ein *planlegge tiltak*, *gjennomføre tiltaka* og undervegs *evaluere tiltaka* som blir sette inn for å endre praksisen i lys av hensikt og mål for aksjonen (Lewin, 1951). Autentisk skrivning, bruk av modelltekstar, respons og refleksjon var sentrale tiltak i vår aksjon.

SKRIVING OG UTVIKLING AV KUNNSKAP • KVA SA STUDENTANE OM EIGA SKRIVING?

Då eg hausten 2013 vurderte tekstane som lærarstudentane mine hadde levert inn som eit obligatorisk arbeidskrav, utkrystalliserte det seg klare utfordringar knytte til skrivinga. Det var mellom anna berre 3 av dei 18 studentane i klassen som fekk teksten godkjend på første forsøk. 9 studentar fekk «På god veg», medan 6 studentar fekk «Ikkje godkjend».



Figur 2.

Utfordringane låg på mange plan, og her vil eg skissere fem hovudutfordringar: For det første hadde studentane problem med å finne gode problemstillingar, og for det andre hadde dei vanskar med sjølv drøftinga der dei skulle trekke inn teori. For det tredje hadde fleire av tekstane eit lågt språkleg nivå, spesielt gjelde det dei som skreiv teksten på nynorsk. Ei fjerde utfordring var knytt til korleis studentane reviderte tekstane etter dei grundige tilbagemeldingane dei fekk. Mange av tekstkommentarane vart ikkje tatt til følge når dei utarbeidde andre utkastet av teksten. Her handlar det med andre ord om *revisjonskompetansen* til studentane, evna til å vurdere og endre uttrykksformer i tekst. Ei femte utfordring var at eg sat igjen med eit inntrykk av at fleire av studentane ikkje såg den fulle verdien av å skrive ein fagtekst, at dei ikkje investerte nok tid og ressursar i dette arbeidet.

For å få eit klårare bilete av situasjonen undersøkte eg kva tankar studentane *sjølv* hadde om skriveprosessen, deira utbytte av å skrive fagtekstar, samt haldningane til nynorsk. Eg ville at studentane skulle reflektere over utgangssituasjonen og gjere seg opp tankar om endringar dei ønskte (Schmuck, 2006). Ei slik sjølvevaluering er viktig fordi ho oppmuntrar studentane til å ta ansvar for eigen skriveprosess, reflektere over han og setje seg mål (Black & William, 1998; Bromley, 2011). Vidare veit vi at trening i eigenvurdering er ein viktig faktor for fagleg utvikling (Hattie & Timperly, 2007). Før aksjonen blei sett i gang, svarte studentane på spørsmål kring eiga skrivning. Nokre av svara (sjå vedlegg 1) vil eg kommentere her.

Studentane vart spurde om kva nytte dei har av å skrive fagtekstar i norskfaget (vedlegg 1, spørsmål 3). Dei fleste svarte at dei hadde *stor nytte* (10 studentar) eller *nokså stor nytte* (8 studentar) av å skrive fagtekstar i norsk. Det var ingen som kryssa av for «Litt nytte» eller «Lite nytte». Fleire av studentane kom med utfyllande kommentarar til spørsmålet, og mange er inne på at skriveprosessen er nyttig for å jobbe seg gjennom pensum, som ein student formulerer det: «Dei emna eg har skrive fagtekstar om er og dei emna eg er best førebudd i til eksamen.» Ein annan student skriv: «Eg trur eg har stor nytte av å skrive mappetekstar fordi ein då verkeleg må sette seg godt inn i stoffet i lærebøkene for å få eit godt fagleg grunnlag i teksten sin. Dermed lærer eg også fagstoffet betre.» Det anonyme spørjeskjemaet avdekkja med andre ord at dei fleste studentane såg stor nytteverdi i å skrive fagtekstar. Ein annan student seier det slik: «Utvikler meg selv faglig. (...). Samtidig blir man en bedre skriver etter hvert.» Av svara ser vi at fleire av studentane har erfart den nære sammenhengen mellom *fagleg* og *språkleg* utvikling. Læring og utøving av fag kan ikkje sjåast

uavhengig av det å skape mening med språket (Berge, 2005). Dette synet på språk og læring finn ein igjen i læreplanane til *Kunnskapsløftet* der grunnleggjande språklege ferdigheiter i skrivning, lesing og munnleg dannar grunnlag for all *faglæring* (Udir, 2006). På grunn av vektlegginga av skriftkyndigheit og språket si rolle i læring blir *Kunnskapsløftet* omtala som ein *literacy*-reform (Berge, 2005; Hoel, 2008; Smidt, 2010).

Når studentane skulle peike på *kva* dei lærer når dei skriv fagtekstar i norsk, ser ein eit metaperspektiv hos fleire av studentane, og mange er svært medvitne om den komplekse læringa som er knytt til skrivning av fagtekstar: «Mye og viktig læring. Vi lærer om egne skriveprosesser, lærer om faget og teorien, lærer om ulike teksttyper → lærer om elevers tekster!!» Refleksjonane til studentane er vidare heilt i tråd med korleis Judith A. Langer meiner ein utviklar akademisk *literacy*:

Through informational experiences – be they oral, written, electronic, or kinesthetic, (...) , people learn to focus on a topic, to narrow in on what is relevant as they search for and consider ideas and evidence pertaining to that topic. (...). Through this process of focusing, narrowing, searching, considering, questioning, judging, tuning, and rejecting, they learn not merely to receive knowledge, but to own it. They make sense. And if they probe deeply enough and connect wisely enough, they create knowledge. (Langer, 2011, s. 2)

Læring i fag handlar om å gjere kunnskapen til sin, slik Langer poengterer i sitatet over. Ein student nyttar følgjande formulering om det å skrive fagtekstar: «Det er læring i det fordi ein må grave djupare i fagstoffet enn ved berre å lese om ulike tema.» «Gravinga», er, slik eg ser det, samanfallande med det Langer kallar å søke, snevre inn, stille spørsmål – prosessen der ein tileignar seg kunnskap.

KVA SKRIVESTRATEGIAR NYTTAR STUDENTANE?

Eit av måla med aksjonen var å auke tekstmedvitet til studentane og deira innsikt i eigne og andre sine skriveprosessar. Dei blei difor bedne om å definere *kva* dei legg i omgrepet skrivestrategiar og om å fortelje om eigen bruk av strategiar. Hertzberg (2006) definerer skrivestrategiar som teknikkar og prosedyrar ein bruker for å gjennomføre ei skriveoppgåve. Dei fleste av studentane gjev gode svar på *kva* ein skrivestrategi er og beskriv det som «Måter å skrive en ryddig og god tekst på. Hvordan man bygger opp tekster og planlegger.» Utsegner av typen «Ikke så bevisst at jeg kan beskrive det i hvert fall», tyder på at ikkje alle er like medvitne om bruk av strategiar. Sjølv om mange visste *kva* det handlar om, er det ikkje alle som er klare over at dei brukar ulike strategiar: «Skrivestrategier er strategier som forbedrer skivinga. Er nok generelt veldig dårlig på å benytte meg av de.» Ein annan uttrykker det slik: «Er dårlig på bruk av strategier. Kan ha noe med at jeg ikke har funnet noen som passer meg.» Eit par studentar skriv ingenting på dette punktet. Det kan ha samanheng med det forskning viser, nemleg at modne og kompetente skrivarar bruker mange strategiar både medvit og utan å tenke over at dei gjer det, medan mindre kompetente og uerfarne skrivarar ikkje tek slike strategiar i bruk (Fjørtoft, 2014; Kvithyld & Aasen, 2011). Når ein skal utvikle tekstmedvitet til studentane, er det viktig å synleggjere slike umedvitne prosessar slik at dei kan ta desse i bruk på ein meir aktiv måte.

Dei skrivestrategiane studentane nemnde, handla i stor grad om strategiar knytte til den innleiande fasen av skrivinga, til dømes disposisjonar, tankekart og stikkord for å organisere teksten i oppstarten av skriveprosessen: «Jeg starter alltid en skriveprosess med en idémyldring. Deretter leser jeg teori, før jeg lager en skisse / utkast.» Det er berre eit par av studentane som fokuserer på strategiar undervegs i arbeidet: «Viss eg står fast, plar eg nokre gonger å berre la det aktuelle emnet ligge, medan eg fokuserar på ein anna del av teksten. Så hopper eg heller tilbake når eg har fått meir inspirasjon eller kanskje har fått hjelp frå nokon andre.» Utforsking, oppdaging og klargjering er tre stadium i skriveprosessen. «Sjølv svake skrivarar kan vere meistrar i utforskningsfasen, men finne det vanskelegare å gå tilbake til dei overordna måla og nivåa for å få overblikk, skape struktur, bygge opp samanhengar og logikk i teksten som er nødvendig i den tredje klargjeringsfasen» (Hoel, 2008, s. 44). Dette passar godt med biletet eg fekk av at dei fleste hadde tydelege strategiar i dei innleiande fasane, men at dei ikkje hadde eit like stort repertoar av revisjonsstrategiar. Interessant er òg at berre ein av studentane drog fram at bruk av responsgrupper kan sjåast på som ein strategi: «Responsgrupper, kaffipausar, sette seg meir inn i pensum. Eg syns det er greitt at vi kan møtes i skrivegrupper og jobbe med tekstane saman.»

Svake skrivarar har få revisjonsstrategiar. Erfarne skrivarar har mange, og dei kan revidere på fleire nivå i teksten, som til dømes formuleringar, ordtilfang, disposisjon, drøfting, formål, organisering og mottakarorientering. Undervising i skrivestrategiar er tenleg for å gjere elevane til gode skrivarar: «Highly effective teachers emphasize the use and teaching of such strategies, as they: Encourage students to treat writing as a process. Teach students strategies for planning, drafting, revising, and editing text.» (Graham & Perin, 2007, her sitert i Graham & Harris, 2013, s. 17)

Den kognitivt orienterte skriveforskninga er for det første oppteken av korleis idear blir til i medvitnet til skrivaren. For det andre korleis desse ideane blir omsette til tekst og til sist korleis skrivaren redigerer og reviderer den skrivne teksten. «Elevane som har lave skriveferdigheter, vil ofte utføre disse operasjonene i denne rekkefølgen, mens for mer erfarne skrivere er det derimot et kjennetegn at de kan bytte om eller utføre flere samtidig» (Fjørtoft, 2014, s. 155). Ut frå den noko mangelfulle revisjonskompetansen til studentane, bør ein i skriveopplæringa jobbe meir målretta med modellering og utprøving av strategiar slik at studentane får til endringar på eit djupare nivå i teksten. Dette må ein òg sjå i samband med skrivarens evne til metakognisjon, altså kva kunnskap ein har om eigen skrivekompetanse, i kva grad ein har innsikt i repertoaret av skrivestrategiar og om ein reflekterer over eigen skriveprosess: «Som i leseforskningen er elevens metakognisjon en sentral del av disse prosessene, for evnen til å overvåke egne tankeprosesser er trolig helt avgjørende for at vi skal kunne reflektere over, oversette og bearbeide ideer til skrift» (Fjørtoft, 2014, s. 155). Å øve opp metakognisjonen og reflektere over kva ein gjer i dei ulike fasane i skriveprosessen, blir difor eit viktig ledd i å styrke tekstmedvitnet og skrivekompetansen til studentane.

MOTIVASJON GJENNOM AUTENTISK SKRIVING OG TVERRFAGLEG SAMARBEID

Forskning frå grunn- og vidaregåande skole syner at målet med skrivinga ofte er uklårt. Eit av hovudfunna i det omfattande SKRIV-prosjektet synte at lærarar, frå barnehage til vida-

regående skole, i liten grad kommuniserer kva som er målet med skrivinga (Smidt, 2008; 2010). Lærarane legg ofte hovudvekt på innhaldet, *kva* eleven skal skrive, og på forma, *korleis* eleven skal skrive, medan interessa i mindre grad er knytt til kva skrivinga skal brukast til. Motivasjonen aukar når skrivesituasjonen blir opplevd som reell og autentisk, difor bør ein dersom det er mogeleg, skape meir verkelege og reelle skrivesituasjonar (Graham, 2008). Dei fleste av tekstane studentane skriv i høgare utdanning, er drøftande fagartiklar som er adresserte til læraren. Utgangspunktet i denne aksjonen var nettopp å freiste å gjere noko med motivasjonen til studentane gjennom å finne ein meir autentisk skrivesituasjon der ein kunne sikre seg fleire reelle lesarar av tekstane. Under følgjer eit utdrag av notata mine frå planlegginga av aksjonen.

Vil vi at tekstane skal få verkelege lesarar? I så fall kan vi lage ein eigen nettstad der tekstane blir lagt ut. Viss det er berre klassen som skal ha tilgang til tekstane, kan vi lage ein lukka nettstad for oss sjølve, ein wiki? Vi kan til dømes lage klassen si litteraturhistorie der vi delar opp litteraturhistoria i 18 ulike emne og studentane trekk periode dei skriv om og relevante tekstar knytt til periodane slik at vi får ein nettstad dei sjølve kan bruke når dei skal undervise i emnet. Her reknar eg med at studentane har gode innspel og forslag.

Eg jakta på ein meir reell skrivesituasjon, og ville, som det går fram av sitatet over, i mindre grad presentere ferdige løysingar for studentane (Schmuck, 2006). Studentane, IKT-lærar og eg vart samde om at klassen skulle skrive ein litteraturhistorie-wiki. I ein wiki kan ein dele tekstar og det ligg godt til rette for samarbeidslæring. Tanken om å skipe ein nettstad ville oppfylle tre sentrale element frå den prosessorienterte skrivepedagogikken: Skrivinga ville bli meir meningsfull, autentisk og kommunikativt orientert.

Skriving av og publisering av skjermtekstar krev ei *digital* skriftkyndigheit (Schwebs, 2006). I prosjektet samarbeidde eg med ein kollega som arbeider med IKT og læring. Rolla hans var mellom anna å presentere verktøyet (wikispaces) og forelese om kva som skil skjermtekstar frå papirbaserte tekstar. I tillegg til denne eksplisitte opplæringa bidrog IKT-læraren i utviklinga av vurderingskriterium, han deltok i tekstsamtalar samt i undervegs- og sluttvurdering av tekstane.

Studentar i høgare utdanning opplever ofte utfordringar i møte med tekst- og skrivekulturar i ulike fag, noko som mellom anna skuldast at lærarar har mykje *taus kunnskap* om skriving og at lærarane uttrykker *vage forventningsnormer* (Ask, 2007; Hoel, 2012; Smidt 2010). I vårt tverrfaglege samarbeid oppstod ein meningsfull samtalearena der forventningane til tekstane blei eksplisitte for studentane: «Læring av spesifikk skrivekompetanse går føre seg i eit *miljø* der ein dagleg arbeider med fag og faglege framstillingar gjennom lesing, skriving, tilbakemeldingar, diskusjonar og der ein etter kvart blir medlem av den aktuelle tekstkulturen» (Hoel, 2008, s. 24). Dei metaspråklege diskusjonane kring tekstane gjorde at studentane fekk innsyn i ulike tekstkulturar. Tverrfagleg arbeid og det å sjå faglæraren som ekspert på skriving i sitt fag, er òg trekte fram som suksesskriterium når ein skal forklare kvifor nokre skolar lukkast i arbeid med skriving i fag (Flyum & Hertzberg, 2011).

I heile skriveprosessen skulle studentane samarbeide i skrivegrupper ved å lese, samtale om og gje respons på tekstane til kvarandre. Samtalane krev eit metaspråk om tekstar og utviklar samstundes eit slikt språk. Gjennom utviklande dialogar med andre kan skrivaren få ny forståing av kva som gjer ein tekst god (Hoel, 1990; Fjørtoft 2014). Slik sett er det

grunn til å tru at dialogane styrker tekstmedvitnet til studentane. Tekstane som etter kvart fann si form på wikien, fungerte som modelltekstar der dei kunne sjå kva grep og modalitetar dei andre studentane hadde nytta i tekstane. Ut frå modelltekstane kan ein tydeleg sjå at å skrive, er å velje mellom alternative måtar å uttrykke seg på (MacArthur, 2007).

KORLEIS BLIR EIN BETRE TIL Å SKRIVE FAGTEKSTAR?

Då eg kartla kva studentane sjølve vurderte som essensielt for at dei skulle utvikle seg som fagskrivarar (vedlegg 1, spørsmål 7), peika dei fleste studentane på *samanhengen mellom å lese faglitteratur og skrive sjølv*: «Ein blir betre til å skrive fagtekstar om ein les fagbøker, og skriv tekstar.» Nokre få understreka nytteverdien av å *lese modelltekstar*: «Lese andre tekstar å få inspirasjon der.» Ein student nemner at ein bør ha «[m]eir fokus på kva som kjenneteikner god fagskriving.» Dette er i tråd med forskning som syner at krav og kriterium som tekstane skal skrivast opp mot, må bli gjort eksplisitte (Hoel, 2008), noko som til dømes er sentralt i Normprosjektet 2012–2016 (Berge & Skar, 2015). Andre igjen nemnde *mengdetrening*: «Skrive meir, tenkjer eg». Berre tre av studentane trekte fram at tilbakemeldingar vil gjere dei til betre skrivarar: «Skrive, skrive, skrive. Og få tilbakemeldingar på ulike stadier i prosessen.» I ei undersøking skriveforskaren Sofia Ask har gjennomført, kjem det fram at studentane vurderer lærarresponsen som viktigast for utviklinga av akademisk skriving. I tillegg gav studentane uttrykk for at respons frå medstudentar òg var viktig for å utvikle tekstane (Ask, 2007, s. 161). Arbeid med respons har stor profesjonsrelevans for studentane, men det kan sjå ut til at ikkje alle av våre studentar er særleg medvitne om dette. Som lærarstudentar skal dei både lære seg å *gje respons* og lære å *utnytte motteken respons* (Skjong, 2012, s. 160). Viss ikkje studentane har positive erfaringar med responsarbeid i utdanninga, vil dei nok med liten entusiasme arbeide med dette i skolen.

KVA KJENNETEIKNAR GOD SKRIVEOPPLÆRING?

Den amerikanske skriveforskaren Steve Graham (2008) og *literacy*-forskaren Karen Bromley (2011) peikar på at god skriveundervisning er kjenneteikna av at ein arbeider prosesorientert med respons, revisjon og refleksjon omkring tekstskapning og skriveprosess. *Konteksten* skrivninga går inn i er viktig. Ein må vere i eit miljø som dyrkar fram ord og tekstar, og teknologi må vere tilgjengeleg (Bromley, 2011). Ein må vidare sette av *tid* til skriving slik at ein kan arbeide på *tvers av fag*. I vår aksjon opplevde vi samarbeidet på tvers av fag som fruktbart. Skrivefellesskapet, som var forankra innanfor fagområda IKT og norsk, gav, som vi har sett, eit utvida språkleg repertoar og rikare dialogar om tekstane.

I tillegg til den overordna innramminga av skrivearbeidet, må den gode skriveopplæringa vere *eksplisitt* (Bromley, 2011). Studentane må auke sine kunnskapar om skriving og om kva som kjenneteiknar gode tekstar, og læraren må difor gje *direkte instruksjon* i ulike delferdigheiter, slik som setnings- og tekstbinding, rettskriving og grammatikk (Graham, 2008). Ein lærdom ein kan trekke av prosjektet vårt, er at dette kan gjerast enda meir systematisk mellom anna med modellering i omskrivingsfasen. Ein lærer primært å skrive ved å skrive og ved å gje og få tilbakemeldingar, i mindre grad ved å få presentert kunnskap om skriving (Rienecker, 2007).

Fleire studiar har, som vi har sett, kasta lys over den tause kulturen i høgare utdanning, der normene og kriteria vi vurderer tekstar etter, er ein del av den innforståtte fagkunnska- pen (Hoel, 2008; Ask 2007). SKRIVs ti tesar om skriveopplæring i alle fag kan i så måte vere ei rettesnor og til bruk i høgare utdanning (Smidt, 2010). Her kjem det mellom anna fram kor viktig det er å diskutere vurderingskriterium ut frå formålet med skrivinga. Ein effektiv måte å synleggjere og diskutere krav og kriterium for kva som gjer ein tekst god, er å bruke delar av studentane sine egne tekstar som modelltekstar, noko vi gjorde i vårt prosjekt. Etter kvart som tekstane fann si form i wikien, trekte vi fram gode tekstpassasjar og disku- tertte, saman med studentane, oppbygging, struktur og korleis tekstane fungerte for ulike mottakarar. I følge studentane var modelltekst-effekten viktig for læring deira, og dei hev- dar å ha lært mykje av å sjå på dei andre studentane sitt arbeid. Forsking har vist at det er verdifullt å nytte eksempeltekstar som er realistiske forbilde innan det Vygotsky kalla den næraste utviklingssona (Kringstad & Kvithyld, 2014). Vidare kan bruk av modelltekstar vere med og synleggjere skriveprosessen og tydeleggjere kva skrivaren kan gjere i dei ulike fasane av skrivearbeidet.

Sidan det ligg ein stor læringsverdi i å gje tilbakemelding på tekstar, ser ein at vi kunne vore tydelegare på strukturen og retningslinene for tilbakemeldingane. Responsen kunne i større grad involvert eigenvurdering for å vere meir verknadsfull, gjennom til dømes *refleksjon* over respons (Black & William, 1998; Skjong, 2012). Responsen som det vart lagt opp til i aksjonen vår, fungerte ulikt i dei ulike skrivegruppene (vedlegg 2, spørsmål 3 og 4). Dei fleste meiner at tilbakemeldingane frå medstudentane har spelt positivt inn i skrive- prosessen: «Bra, gode relasjonar og ærlighet i tilbakemeldingene». Som dette sitatet syner, er det viktig at studentane er trygge på kvarandre slik at dei ikkje tyr til unnvikingsstrate- gear når dei skal få og gje respons (Hoel, 2008, s. 135).

Publisering av tekstane er eit viktig element i den gode skriveopplæringa, og mykje tydar på at elevar utviklar skriveglede når skrivinga har eit autentisk/meiningsfullt formål (Bromley, 2011; Graham, 2008). Ein må sette «tekster i bevegelse» (Smidt, 2010, s. 29), snakke om tekstane, bruke dei i undervisinga og gjerne publisere dei. Ved å bruke wikien som skriveplattform internt i prosessen og som publiseringsplattform ved avslutta pro- sjekt, vart tekstane «sette i rørsle» og dei kunne nå ut til eit større publikum. Eitt av evalu- eringsspørsmåla som studentane fekk, var om det å skrive ein tekst som skulle bli publisert, ein såkalla autentisk tekst, gjorde noko med motivasjonen for å skrive (vedlegg 2, spørsmål 2). Dei aller fleste studentane var overtydde om at dette hadde positiv effekt: «Helt klart! Jeg ønsker at teksten skal være god fordi jeg vet at alle kan lese den.» Ein annan seier: «Flott med å øve seg på å skrive til et større publikum». Fleire trekte fram at dei vart meir «skjerpa»: «Nei, eg er motivert uansett, men eg blir meir «skjerpa»». Det som ligg i ordet «skjerpa» kan kanskje handle om tekst- og mottakarmedvit – to element ved skrivinga som vi hadde som mål at studentane skulle styrke i aksjonen.

Men eit synspunkt som òg kom fram, syner det sårbare i å skulle dele det ein har skrive: «Det har vært litt demotiverende at alle skal kunne se hva man har skrevet før at alt er fer- dig og man ikke er helt komfortabel med teksten.» Denne kjensla er verdifull røynsle for framtidige lærarar. Når vi delar den uferdige teksten med andre, er vi på det mest sårbare, same kor røynde vi er som skrivarar (Hoel, 2008). Ein må difor vere varsam med respon- sen. Samstundes må ein unngå å gje for *snill* respons, av redsel for å såre. Å sette av tid til å

utvikle eit profesjonelt rettleingsperspektiv slik at medstudentrespons blir læringsfremmande, er derfor viktig (Skjong, 2012). Skriveopplæringa i lærarutdanninga kan nok tydeleggjere strategiar for konstruktiv rettleiing som både er støttande og utfordrande (Hoel, 2008).

I den gode skriveopplæringa må ein observere sjølve arbeidsprosessen og haldningane til skrivning (Graham, 2008). Vurdering, observasjon og haldningar vart kartlagde før og etter avslutta aksjon (sjå vedlegg 1 og 2), det bidrog til å utvikle metakognisjonen til studentane, som vi skal sjå i siste del av artikkelen.

OPPSUMMERING

Har vi så lukkast i å utvikle skrivekompetansen og styrke tekstmedvitet til norskstudentane i lærarutdanninga gjennom tverrfagleg samarbeid og autentisk skrivning? Det siste leddet i aksjonsforskingssyklusen er å evaluere dei tiltaka ein har sett inn. I den oppsummerande evalueringa fekk studentane spørsmål knytte til læringsverdien av aksjonen. Frå evalueringa og dei avsluttande refleksjonane til studentane kan ein trekke fram tre hovudmoment: For det første handlar det om samanhengen dei ser mellom fagleg utvikling og utvikling av akademisk skrivning. Fleire studentar trekte fram at dei har lært mykje om litteraturhistorie ved å arbeide på denne måten. «Har fått arbeidet veldig godt med min periode, fått satt meg godt inn i det.» Skrivninga har med andre ord vore eit viktig reiskap for læring i faget samstundes som dei har fått innsikt i eigne og andre sine skriveprosessar.

Vidare tyder evalueringa på at den autentiske skrivninga både verka skjerpande og motiverande og at ho bidrog til å utvikle mottakarmedvit: «Når vi bestemte oss for å publisere det på nettet for alle, ble jeg mer skjerpet og føler at jeg har gjort en bedre innsats.» At studentane var med i avgjerda om å skrive for eit større publikum, ser vidare ut til å ha gjeve eit eigarforhold til prosjektet. Nokre studentar er blitt merksame på at ulike skrivekulturar har ulike normer og forventningar: «Jeg har lært at man må skrive på en litt annen måte i en slik tekst.» Denne utsegnen kan vitne om at studenten har utvikla eit meir analytisk tekstblikk, noko som peikar i retning av *kritisk* skriftkyndigheit (Hoel, 2008).

Som eit tredje moment trekker studentane fram at skrivning av digitale tekstar og erfaring med refleksive skriveprosessar der respons inngår, gjev gode metodiske innfallsvinklar som dei sjølve ønsker å nytte i eiga undervisning: «Elevene kan lære av hverandre og må gi respons.» Vidare seier ein student: «Har lært meg å ta i bruk wikispaces, noe man kan bruke senere i skolen.» Dei har altså utvikla den *digitale* skriftkyndigheita si. Det er sjølv sagt også eit par som seier: «Føler ikke jeg har lært så mye mer enn jeg kan fra før,» men slike utsegner er i mindretal.

Noko av den mest verdifulle lærdomen ein tek med seg frå dette, er studentane sine refleksjonar om kva dei meiner gjer dei til betre skrivarar. Studentane si innsikt i eigen skriveprosess er eit viktig ledd i utvikling av tekstmedvit og skrivekompetanse. Kunnskapen om haldningane og tankane til studentane er viktige for å utvikle skriveopplæringa i høgare utdanning.

«Mykje læring» – slik svarar ein student på spørsmålet om det ligg ein læringsverdi i prosjektet som studentane vil ta med seg som skrivelærarar i grunnskolen. Desse to orda samanfattar på ein enkel, men overtydande måte at det i aksjonen ligg mange typar læring

og bevisstgjerung. Mellom anna faglæring, læring om tekstskaoping og skriveprosessar, samarbeidslæring, metodelæring og digital læring. Ut frå eit metaperspektiv gjev aksjonen studentane erfaring med og innsikt i korleis ein kan utvikle eigen undervisningspraksis ut frå eit aksjonsforskningsdesign. Samarbeidet med IKT-læraren syner òg at skriveopplæring i større grad enn no må vere eit felles ansvar for alle lærarane ved lærarutdanninga. Når ein får til dialogar om tekst på tvers av fag- og tekstkulturar, kan vi få ei meir heilskapleg skriveopplæring som tek arbeidet med dei grunnleggjande ferdigheitene på alvor. Slik kan vi uteksaminere studentar med eit sterkt og velutvikla tekstmedvit som meistrar eit breitt spekter av skriftkyndigheit – kompetansar det er god bruk for i skolen.

VEDLEGG

Vedlegg I Spørjeundersøking om skiving for studentar på Grunnskolelærarutdanninga 5–10 ved Universitetet i Nordland, januar 2014.

1. Kjønn	Kvinne Mann
2 a. Liker du å skrive i studiesamanheng?	Ja, svært godt Ja, nokså godt Ja, litt Nei, eg liker ikkje å skrive
2 b. Kan du skrive litt om kvifor du liker, eventuelt ikkje liker, å skrive i studiesamanheng?	
3. Beskriv kva nytte du har av å skrive fagtekstar (mappetekstar) i norskfaget.	Stor nytte Nokså stor nytte Litt nytte Lite nytte
4. Kva vil du seie er hovudutfordringa di når du skal skrive fagtekstar (mappetekstar)?	
5. Kva legg du i omgrepet skrivestrategiar? Brukar du nokre skrivestrategiar for å løyse tekstflokar undervegs?	
6. Kva legg du i ordet tekstmedvit?	
7. Korleis kan du bli ein betre fagskrivar?	
8. Kva læring ligg i det å skrive fagtekstar slik du ser det?	

Vedlegg 2. Evalueringsspørsmål etter prosjektet med wiki-tekst våren 2014

Denne våren har semesteroppgåva i litteratur vore eit samarbeid mellom norsk- og IKT-faget. Vi vil i samband med dette undersøke kva du ser som læringsverdien i eit slikt prosjekt.

1. Kva fagleg utbytte i norsk og IKT har du fått ved å arbeide på denne måten? a. Norsk litteratur og litteraturhistorie b. Fagskriving i norsk c. Skrivning for skjerm / integrering av IKT i norskfaget
2. Det å skrive ein tekst som skal bli publisert saman med andre tekstar, ein sokalla autentisk tekst, har det gjort noko med motivasjonen din for å skrive?
3. Korleis har arbeidet i skrivegruppa di fungert?
4. Er det noko du kunne gjort for at arbeidet og responsen i skrivegruppene hadde fungert endå betre?
5. Ligg det ein læringsverdi i prosjektet som du vil ta med deg ut som lærar i eiga klasse?
6. Har fokuset på nynorsk dette semesteret gjort noko med haldningane dine til nynorsk?
7. Er det noko anna du vil trekkje fram etter å ha arbeidd med dette prosjektet?

REFERANSAR

- Ask, S. (2007). *Vägar till ett akademisk skriftspråk*. Akademisk avhandling för filosofie doktorsexamen vid Institutionen för humaniora vid Växjö universitet 2007. Vaxjö: Vaxjö University Press.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (red.), *Det nye norskfaget* (s. 161–188). Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Berge, K. L., & Skar, G. (2015). *Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling*. Rapport 2 NORM-prosjektet. Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7–74.
- Bromley, K. (2011). Best Practices in Teaching Writing. I L. B. Gambrell & L. M. Morrow (red.), *Best Practices in Literacy Instruction* (s. 295–318). Fourth Edition. New York: Guilford.
- Coghlan, D., & Brannick, T. (2005). *Doing Action Research in Your Own Organization*. London: Sage Publications.
- Elbow, P. (1973). *Writing Without Teachers*. New York: Oxford University Press.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Flyum, K. H., & Hertzberg, F. (red.) (2011). *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Graham, S. (2008). *Effective Writing Instruction for All Students*. Wisconsin Rapids, WI: Renaissance Learning, doc.renlearn.com/KMNet/R004250923GJCF33.pdf.
- Graham, S., & Harris, K. (2013). I S. Graham, C. A. MacArthur & J. Fitzgerald (red.), *Best practices in Writing instruction. Second Edition*. New York: The Guildford Press.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I E. Elstad & A. Turmo (red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (s. 111–126). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Hoel, T. L. (1990). *Skrivepedagogikk på norsk. Prossessorientert skriving i teori og praksis*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Hoel, T. L. (2008). *Skriving ved universitet og høyskolar – for lærarar og studentar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoel, T. L. (2012). Førstesemesterstudenten: Skriving i ukjent landskap. I G. Melby & S. Matre (red.), *Å skrive seg inn i læreryrket* (s. 17–32). Skrivesenteret. Trondheim: Akademika forlag.
- Kringstad, T., & Kvithyld, T. (2013). Skriving på ungdomstrinnet. Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Betre skole*, 2, 71–79.
- Kringstad, T., & Kvithyld, T. (2014). Modellering – læreren som aktiv veileder i elevenes skriveprosesser. I T. Kringstad & T. Kvithyld (red.), *Vurdering av skriving* (s. 15–28). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.–10. trinn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvithyld, T., & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (red.), *På sporet av god skriveopplæring: for lærere i alle fag* (s. 87–98). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning Knowledge: Building Literacy in the Academic Disciplines*. New York: Teachers College Press.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: selected theoretical papers*. Westport, Conn.: Greenwood Press.
- MacArthur, C. A. (2007). Best Practices in teaching evaluation and revision. I S. Graham, C. A. MacArthur & J. Fitzgerald (red.), *Best practices in writing instruction* (s. 141–162). New York: Guilford Press.
- Melby, G., & Matre, S. (red.) (2012). *Å skrive seg inn i læreryrket*. Skrivesenteret. Trondheim: Akademika forlag.
- Rienecker, L. (2007). Skriving og kunnskapsbygging i høyere utdanning – hva vet vi, hva trenger vi å vite? I S. Matre & T.L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid II. Skriving og rettleiing i høgare utdanning* (s. 4–13). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Schmuck, R. A. (2006). *Practical Action Research for Change*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Schwebs, T. (2006). Elevtekster i digitale omgivelser. *Digital kompetanse*, 1, 25–43.
- Skjong, S. (2012). Medstudentrespons og læringsverdi. I G. Melby & S. Matre (red.), *Å skrive seg inn i læreryrket* (s. 159–174). Skrivesenteret. Trondheim: Akademika forlag.
- Smidt, J. (2008). Skriving og skriveformål – barns og unges veier til ulike fag. I J. Smidt & R. T. Lorentzen (red.), *Å skrive i alle fag* (s. 22–36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2010). *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Skrivesenteret. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Wikispaces (2014). *Litteraturhistorie – wiki*. <https://litterhist.wikispaces.com/Nyromantikken>.