



Foto: © Rido/Fotolia.com

Skrijving på ungdomstrinnet

Fem prinsipper for god skriveopplæring

■ AV TRUDE KRINGSTAD OG TRYGVE KVITHYLD

Det er et paradoks at det mediet elever bruker for å vise kunnskap og kompetanse i skolehverdagen, skrijving, ofte blir tatt for gitt. Når vi tror vi måler elevenes kunnskaper, måler vi i realiteten elevenes evne til å uttrykke denne kunnskapen gjennom skrift. Den kommende nasjonale satsingen på ungdomstrinnet vil være en god anledning for skolene til å satse på skrijving.

Hva er sammenhengen mellom skrijving og kunnskapsutvikling? La oss svare på dette spørsmålet ved å vise til to eksempler. Først: Ved New Dorp High School på Staten Island i USA hadde de prøvd alt for å bedre elevenes resultater på skolen. De hadde investert i ny undervisningsteknologi, satset på skolefritidsordninger, satset på hardcore

kunnskapsformidling, ja til og med skiftet ut de lærerne som de mente ikke fungerte. Likevel fortsatte skolen å være en av de lavest presterende skolene i USA. Rektor gjorde et siste forsøk å finne ut hva som var den *egentlige* årsaken til de dårlige resultatene, og hun kom på sporet av en mulig årsak: dårlige skriveferdigheter. Det viste seg at elevene

ved New Dorp High School ikke var i stand til å uttrykke kunnskapen sin i velformulerte tekster. Problemet var altså ikke at elevene manglet kunnskap i fagene, men at de manglet et verktøy til å formidle kunnskapen de satt inne med.¹

Som en konsekvens av dette funnet bestemte skolen seg for å satse på skriveopplæring. Skolen satte i gang et program der lærere i alle fag skulle drive eksplisitt skriveopplæring for å hjelpe elevene til å skrive gode fagtekster. Dette programmet er senere blitt kalt The Writing Revolution. Elevene fikk blant annet opplæring i hvordan de kan bygge opp avsnitt, hvilke ord som bidrar til å binde sammen resonnementer, hvordan de kan sette opp argumenterende tekster i for- og motargumenter, hvordan de kan bygge ut enkle setninger til mer komplekse og innholdsrike setningskonstruksjoner. Skolen satset rett og slett på systematisk og tydelig skriveopplæring i alle fag for at elevene skulle utvikles til å bli strategiske skrivere som er bevisst hva de gjør når de formidler kunnskap gjennom skrift.

Gjennom denne satsingen på skriveopplæring ble ikke elevene ved New Dorp High School bare bedre til å skrive, de oppnådde bedre resultater i alle fag. New Dorp High School er ikke lenger en skole som presterer dårlig på nasjonale målinger, de har en høy gjennomføringsprosent, og programmet har særlig hjulpet til å løfte de svake elevene. I dag er The Writing Revolution et forbilde for mange amerikanske skoler, ikke bare på videregående, ideene har spredt seg helt ned i barne- og ungdomsskolen.

Det er to grunner til at dette eksemplet er noe vi kan dra lærdom av i den nasjonale satsingen på ungdomstrinnet i Norge. For det første er det slik at i alle skolesystemer og på alle nivå er skriving det «mediet» vi bruker for å vise og måle kunnskap. Kompetansemålene i Kunnskapsløftet er alle formulert slik at elevene må gjøre noe aktivt med språket for å vise den kompetansen de sitter inne med, og den vanligste måten å gjøre dette på i skolen er gjennom skriftlige tekster. For det andre – og dette er vel så viktig – trenger man språket for å utvikle kunnskap. Når vi skriver en tekst, handler det ikke om å få ned ferdigtygde, ferdigtenkte, ferdigformulerte

tanker på papiret; tankene blir til og utvikles gjennom og samtidig med at vi skriver.

Med systematisk skriveopplæring ble altså elevene ved New Dorp High School flinkere til å *presentere* kunnskapen sin. Når elevene blir mer bevisste og strategiske skrivere, har de også større mulighet for å utnytte det potensialet som ligger i å bruke skriving aktivt i læringsprosessen.

Det andre eksemplet vi vil vise til, er en sentral artikkel fra 1962, «The Consequences of Literacy», der Jack Goody og Ian Watt spør hvilke konsekvenser skriftliggjøringen av samfunnet har hatt. De hevder at skriftliggjøring er en forutsetning for det moderne samfunnet, for urbanisering, for opprettelsen av komplekse samfunnsinstitusjoner. Skriftliggjøringen har endret måten mennesker omgås på, måten vi overleverer kunnskap og tradisjoner på, til og med måten vi tenker på: skriftliggjøringen setter rett og slett et skille i menneskets historie. Skriften gjør at vi kan overlevere noe (kunnskap, tro, ideer osv.) uten å være samtidig til stede, slik forutsetningen er i muntlige kulturer. Som en følge av dette hevder Goody og Watt at skriften også muliggjør en kritisk dimensjon fordi man i mye større grad kan forholde seg selvstendig og analytisk til noe som er fastholdt i skriftlige tekster i forhold til det som er overlevert muntlig. I denne pionérartikkelen i literacy-forskningen hevder forfatterne også at mennesker med skriftspråk har en større evne til å tenke mer abstrakt enn mennesker uten skriftspråk. Spissformulert i en provoserende påstand: «Analfabeter har ikke evnen til å tenke abstrakt».

Denne påstanden forble udokumentert fram til de to engelske psykologene Cole og Scribner gjorde en empirisk undersøkelse i 1981 (Cole & Scribner, 1981). De ønsket å undersøke om det var en sammenheng mellom skriftspråk og evnen til å tenke abstrakt, slik Goody og Watt hadde hevdet. Cole og Scribner undersøkte den såkalte Vai-kulturen i det som er dagens Liberia. I Vai-kulturen hadde de et skriftspråk som kun ble brukt til handel og private brev, mens engelsk ble brukt som skolespråk. Samtidig var det mange analfabeter i denne kulturen. Gjennom en rekke psykologiske tester fant forskerne ingen forskjeller mellom

analfabeter og de som kunne skriftspråket vai når det gjaldt lang- og korttidshukommelse, heller ikke evnen til abstrakt tenkning eller logiske resonnerer. Det å ha et skriftspråk var altså ikke en forutsetning for abstrakt tenkning, men forskerne fant en forskjell mellom de som bare kunne skriftspråket vai og de som også hadde lært skolespråket engelsk. Cole og Scribner trakk dermed den slutningen at det å lese og skrive ikke i seg selv kunne bidra til avgjørende psykologisk utvikling. Det som utgjorde en forskjell var hva skriftspråket ble brukt til (for en grundig redegjørelse, se Berge, 2006). De fant altså at det var den *systematiske opplæringen i skriftspråk* som hadde betydning for kognitiv utvikling og abstraksjonsevne.

Vi mener denne undersøkelsen utdyper eksemplet vi brukte fra New Dorp i USA, og det er dette som er det viktige poenget vårt: Systematisk og institusjonalisert opplæring i et språk fører til kognitiv utvikling. Skolens arbeidsformer og de læringsstrategier som vektlegges i opplæringen, påvirker elevenes muligheter til å løse oppgaver, deres muligheter til å utvikle kunnskap og til å synliggjøre denne kunnskapen gjennom språk.

Hvordan kan vi utvikle elevene våre til kompetente skrivere?

En av de viktigste oppgavene i skolen er å oppøve elevenes evne til å bruke språket på en systematisk, logisk og utforskende måte som er relevant i hvert enkelt fag. Det er dette den amerikanske literacy-forskeren James Paul Gee har beskrevet som å gi elevene tilgang til en sekundærdiskurs (Gee, 1991). Alle elever har med seg et hverdagspråk når de kommer til skolen. Dette språket, som Gee kaller elevenes primærdiskurs, er blant annet formet av elevenes hjemmemiljø, foreldrenes utdanningsnivå, diskusjonstemaene rundt middagsbordet, antall bøker i bokhylla, godnattfortellingene osv. Elevenes primærdiskurser vil altså være individuelle. Noen elever vil ha et hjemmemiljø som inkluderer erfaring med språk og tekst, og vil derfor ha en primærdiskurs som ligner skolens sekundærdiskurs. Elever fra et slikt hjemmemiljø vil lettere tilegne seg sekundærdiskursen. Skolens oppgave er å utjevne slike sosiale

forskjeller, og i forlengelsen av dette resonneret ligger også argumentasjonen for enhetsskolen. Skolens oppgave er å føre elevene – med sine individuelle variasjoner – inn i en felles, skolsk sekundærdiskurs (Penne & Hertzberg, 2008)

Det finnes ingen vedtatte sannheter om hvordan vi på best mulig måte kan utvikle elevenes skrivekompetanse. Å utvikle elevene til kompetente skrivere som kan gå inn og ut av skolens og samfunnets ulike skriveroller, er en kompleks, sammensatt og utfordrende oppgave. Den pedagogiske litteraturen rundt skriveopplæring er uensartet og har ulikt fokus. Den er preget av trender og tidsbunden kunnskap. Når vi i det følgende velger å presentere «Fem prinsipper for god skriveopplæring», er dette et forsøk på å sammenfatte noe av denne uensartete skriveforskningen i noen elementer som vi mener bør være til stede i all god skriveopplæring.

Prinsipp 1: Skriv mye på fagenes premisser, og bruk skriving i kunnskapstilegnelsen.

Hvordan vi som lærere skal utvikle elevene som skrivere, er ikke opplagt, men en ting er sikkert: For at elevene skal lære å skrive, må de skrive mye. Det er med skriving som med alt annet, skal du bli god til det, må du øve! Litt forenklet kan vi si at det eksisterer to ulike trender innenfor skrivepedagogikken: *Skriving på tvers av fag* og *Skriving på fagenes premisser*. Den første retningen, *Skriving på tvers av fag*, vektlegger skriving som en måte å forstå og tilegne seg faget på. Skriving er et redskap for læring, refleksjon og kunnskapsutvikling, og retningen fremhever skrivestrategier som kan brukes på tvers av fag. Når vi i innledningen framhevet at skriving ikke kan ses på som en transformasjon av ferdigformulerte tanker, så er dette i tråd med denne retningen. I den norske skrivepedagogikken er dette ofte omtalt som tenkeskriving. Tenkeskriving er en metode der elevene «slår av» sensureringsmekanismene, og der målet er at tankene skal strømme fritt ned på papiret. Når elevene tenkeskriver, er ikke formelementer som rettskrivning, tegnsetting og sjanger det viktigste. Elevene skriver fritt, gjerne tidsbegrenset, for å utvikle kunnskap. Denne formen for skriving egner seg godt til øving, og disse

tekstene trenger ikke rettes av lærer.

Den andre retningen, *Skriving på fagenes premisser*, vektlegger at det å skrive innenfor ett fag skiller seg fra det å skrive i et annet fag. Hvert fag har sin egen terminologi, sine egne teksttyper og sine egne skrivemåter. Å lære seg et fag betyr å lære å uttrykke seg på fagets premisser. Det er blant annet dette vi innledningsvis har omtalt som å føre elevene inn i skolens sekundærdiskurs. Og eksemplet fra New Dorp viste hvordan eksplisitt og systematisk skriveopplæring i de ulike fagene gjorde at elevene erobret fagenes teksttyper og skrivemåter.

God skriveopplæring henter elementer fra begge disse retningene. Elevene må få bruke skrijving som *redskap for å lære*, men de må også få eksplisitt opplæring i hvordan de kan skrive i hvert enkelt fag.

I Norge har norsklæreren tradisjonelt hatt ansvaret for lese- og skriveopplæringen. Innføringen av de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet stiller nye krav til hver enkelt faglærer når det gjelder lese- og skriveopplæring. Undervisning i lesing og skrijving kan ikke isoleres fra det å lære et fag og det å lære å uttrykke seg i faget. Læring er å bli stadig mer fortrolig med fagenes tekstkulturer (Berge, 2005). Og for å få til dette må vi både bruke språket som «tenkeredskap» i kunnskapstilegnelsen, og vi må få elevene til å skrive stadig mer avanserte tekster på de ulike fagenes premisser.

Når skrijving blir knyttet til fag og faginnhold, tror vi også sjansen er større for at flere elever vil finne noe interessant og viktig å skrive om (Lorentzen, 2008). En stor del av skriveopplæringen i norskfaget har kretset rundt det å skrive fortellinger, noveller og litterære tolkninger. Dette er en viktig del av skriveopplæringen i norskfaget, fordi dette er teksttyper som har status i faget. Men vi vet også at dette er skriveoppgaver som favoriserer spesielt jentene, og som mange elever spesialiserte seg på, på bekostning av andre teksttyper, jf. funnene i KAL-prosjektet². Ved at andre fag enn norskfaget også må ta ansvar for elevenes skriveopplæring, tror vi at flere elever vil ha noe å skrive om. Skrijving i andre fag enn norsk vil rett og slett bidra til større motivasjon for skrijving ved

at tekstene får et relevant innhold og et tydeligere formål (Melby & Kvithyld, 2011).

Hvis det er slik at lærere i ulike fag har et felles ansvar for å utvikle elevenes skriveferdigheter, er det nødvendig å samarbeide om skriveopplæringen (Ottesen & Møller, 2010). Et tettere samarbeid mellom fagene handler ikke bare om å finne på mer eller mindre relevante tverrfaglige skriveopplegg, men først og fremst om at lærere fra ulike fag går i *dialog* med hverandre om hva som kjennetegner tekstene og skriveopplæringen i de ulike fagene. Dette er en forskjell elevene alltid har forholdt seg til gjennom at de har møtt motstridende skrivetradisjoner i for eksempel samfunnsfag og norsk. Poenget vi vil få fram her, er at vi som lærere også må bli bevisst disse fagforskjellene. Det vil skape en økt bevissthet hos den enkelte faglærer om hvilken *samlet skriveopplæring* elevene faktisk får, noe som er essensiell kunnskap for å kunne planlegge og gjennomføre skriveopplæringen i sitt eget fag.³

Prinsipp 2: Bruk formativ vurdering for å fremme elevenes skriveutvikling

En rekke internasjonale studier har fortalt oss at god vurderingspraksis fører til økt læringsmotivasjon, mer elevmedvirkning og bedre læringsutbytte (Black & William, 1998; Hattie, 2009). Som en følge av disse studiene har vurdering for læring vært et nasjonalt satsingsområde de seneste årene, og denne satsingen må også gjelde for skriveopplæringen.

Sentralt innenfor vurdering for læring er forskjellen på summativ og formativ vurdering. Summativ vurdering er et uttrykk for en type vurdering som har til hensikt å måle den kunnskapen eleven har på et gitt tidspunkt. Summativ vurdering er for eksempel sluttkarakteren på en avsluttet læringsprosess. Den formative vurderingen handler om en type vurdering hvor den faglige veiledningen er sentral. Formativ vurdering handler om at elevene gis veiledning og støtte i læringsprosessen på en tydelig og artikulert måte. Dette må gjøres ved å bruke et faglig metaspråk som setter elevene i stand til å mestre noe de ikke ville ha mestret på egen hånd. Dette knyttes ofte til Vygotsky og hans forståelse av elevenes proksimale utviklingssone.

Gjennom veiledning og støtte fra læreren vil elevene utvikle seg videre og ta et skritt nærmere det som er målet for opplæringen. Formativ vurdering hjelper elevene inn i den nærmeste utviklingssonen, og er slik en måte å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev.

I Norge har den summative vurderingen lange tradisjoner, dette har også satt sitt preg på skriveundervisningen. Summativ vurderingspraksis i skriveundervisningen kommer for eksempel til uttrykk i en opplæring der elevene skriver for å «dokumentere» skrivekompetansen sin, og der lærerens vurdering gis *etter* at skrivearbeidet er avsluttet. Læreren tar gjerne med seg stilbunken hjem og «retter» elevteksten. Tilbakemeldingen læreren gir på teksten, framstår dermed som en argumentasjon for karakteren mer enn som en hjelp for at eleven skal utvikle seg som skriver. Problemet med en slik vurderingspraksis er at eleven vanskelig kan ta i bruk lærerens tilbakemelding neste gang han skal skrive. Med andre ord: det er mye som taler for at en slik «rettepraksis» har liten overføringsverdi til senere skriveoppgaver og til elevenes generelle utvikling av skrivekompetanse. Det er to grunner til dette: For det første er lærerens tilbakemelding så knyttet til den spesifikke teksten at eleven ikke kan overføre den til generelle skriveråd. For det andre har eleven en opplevelse av at tekstarbeidet er avsluttet og vil derfor ikke lenger være i «læringsmodus» når han får tilbakemelding fra læreren.

Prinsipp 2 handler om å ta i bruk de sentrale tankene i vurdering for læring for å utvikle elevenes skrivekompetanse. Det handler om å gi elevene respons *mens* de er i skriveprosessen og å legge opp undervisningen slik at de får mulighet til å bearbeide tekstene sine. Slik vil de i større grad utvikle seg som skrivere, i motsetning til om de kun får kommentarer på et sluttprodukt som ikke blir revidert.

En læringsfremmende vurderingspraksis handler også om å gi respons som er selektiv i forhold til *formålet* med skriveoppgaven. Vurderingsforskning har vist at elever som er med på å diskutere formål og vurderingskriterier, opplever større motivasjon i læringsarbeidet. Det er derfor viktig



Foto: © Lisa F. Young/Foto.com

å gi respons som er i samsvar med det *forarbeidet* elevene har gjort, slik at de opplever at det er en sammenheng og kontinuitet i de «utallige» oppgavene de blir satt til å gjennomføre i skolen.

Elevteksten er en kompleks størrelse. Som faglærere og «eksperter» ser vi alle feil og mangler i elevenes tekster, og vi er i stand til å «diagnostisere» teksten fra mikro- til makronivå. Det er imidlertid ikke hensiktsmessig å gi elevene hele diagnosen, vi må velge ut hvilke vekstområder vi gir tilbakemelding på. God vurderingspraksis handler om å finne de områdene der eleven er på «glid» og hjelpe eleven videre gjennom læringsstøttende tilbakemelding (Kvithyld & Aasen, 2011).

Prinsipp 3: Gjør elevene til strategiske skrivere

God skriveopplæring handler om å gjøre elevene bevisst på hva vi gjør når vi skriver. Ifølge en stor amerikansk studie som prøver å sammenfatte hva som gir læringseffekt i skriveopplæringen, er undervisning i skrivestrategier det som har mest effekt (Graham & Perin, 2007). Skrivestrategier kan defineres som prosedyrer og teknikker som skrivere bruker for å gjennomføre en skriveoppgave (Hertzberg, 2006). Noen skrivestrategier kan observeres, mens andre er mentale prosesser som skriveren kanskje ikke selv er klar over at han bruker. Poenget er at kompetente skrivere bevisst eller ubevisst bruker en rekke ulike strategier når de skriver, mens det som kjennetegner uerfarne skrivere, er at de ikke har utviklet disse skrivestrategiene. Prinsipp 3 har som mål å gjøre elevene til strategiske skrivere. Det handler om å tydeliggjøre for elevene at vi bruker ulike teknikker og prosedyrer avhengig av hvor vi er i skriveprosessen. Når vi skal planlegge undervisning med tanke på å utvikle elevenes skrivestrategier, kan det hjelpe å se på skrivning som en prosess inndelt i ulike faser.

I en førskrivingsfase er det viktig å ha gode strategier for å forstå skriveoppgaven. Elevene bør øves i å stille spørsmål som: Hva spør oppgaven etter? Hvem er leseren? I hvilken sammenheng skal teksten brukes? Hva vet leseren om temaet fra før? Poenget er at disse spørsmålene vil ha stor betydning for hvordan teksten utformes, og

elevene bør ha noen teknikker for å avklare slike spørsmål allerede før de begynner å skrive.

I denne delen av skriveprosessen trenger elevene også strategier for å søke og innhente fagstoff, det som i skrivepedagogikken er omtalt som emnehjelp (Mehlum, 1994). I tillegg vil det være viktig å lese modelltekster for å kunne forestille seg hvordan teksten kan se ut. Mange elever har en begrenset innsikt i hvordan skoletekstene ser ut (jf. det vi ovenfor har skrevet om elevenes individuelle primærdiskurs), så det er viktig at læreren viser fram ulike modelltekster og diskuterer tekstenes egenskaper med elevene. Elevene trenger imidlertid ikke bare hjelp til å se for seg hvordan teksten de skal skrive vil bli seende ut, de vil også trenge støtte for å forestille seg selve skriveprosessen. Den skriveprosessen som ligger til grunn for en fortelling i norskfaget, er for eksempel helt ulik prosessen som ligger til grunn for labrapporten i naturfag. Det er derfor viktig at læreren også modellerer *hvordan teksten blir til*, slik at eleven kan se for seg den læringsprosessen han skal gjennom.

Når elevene skal starte med selve skrivningen, er det viktig at de kan ta i bruk ulike strategier for nettopp å *komme i gang med skrivningen* – noe vi vet er vanskelig for mange elever. Skrivesperre er noe som rammer både erfarne og uerfarne skrivere. Tenkeskriving er, som nevnt under Prinsipp 1, en form for skrivning der sensureringsmekanismene er slått av. Poenget med tenkeskriving er å få ned tanker og ideer på papiret, uten at kvalitetskontrollen hindrer den kreative prosessen. Resultatet av tenkeskrivingen må selvsagt revideres hvis det skal bli en tekst som skal leses av andre. Men tenkeskriving er en nyttig skrivestrategi for å få den første teksten ned på papiret (f.eks. i Dysthe, Hertzberg, & Hoel, 2010).

Å skrive er ofte en ensom aktivitet, men i skriveopplæringen er det nyttig å legge til rette for at elevene kan skrive sammen. Flere studier viser at samskriving har positiv effekt, både på elevenes motivasjon og fordi samarbeidet fører til en bevissthet om hva man gjør når man skriver. Når to elever blir satt til å skrive sammen, må de *forhandle* om teksten og hjelpe hverandre med tekstskapingen. Dette vil være med på å utvikle

elevene som strategiske skrivere og dermed ha effekt på kvaliteten på tekstene deres (Graham & Perin, 2007). Den samtalen som foregår i samskrivingen, skaper en forståelse for at det å skrive er å foreta en rekke valg. Grunnlaget for at elevene skal utvikle det som på fagspråk omtales som revisjonskompetanse, er nettopp en forståelse for at mening kan uttrykkes på mange forskjellige måter. Revisjonskompetanse betyr at man har strategier som gjør en i stand til å vurdere og forandre uttryksmåter i tekster. Det finnes en rekke måter vi kan hjelpe elevene til å utvikle evnen til å revidere egne tekster.

For å revidere teksten sin må skriveren tre ut av skriverollen og gå inn i rollen som leser av teksten. Det er viktig å øve opp evnen til å lese det eleven faktisk har skrevet (og ikke det eleven tror han har skrevet). Å lese én og én setning, lese høyt, legge bort teksten for så å ta den frem igjen, kan være nyttige strategier. Hovedhensikten med en fornuftig responskultur, som vi beskrev i Prinsipp 2, er nettopp å utvikle elevens evne til å vurdere egne tekster. Gjennom responsarbeidet utvikler elevene en forståelse for at skriving er en prosess som inneholder både kreative og analytiske faser. Når elevene bearbeider tekstene sine på bakgrunn av respons, oppøves elevenes evne til å lese over og foredle egne tekster. Dette er en svært viktig del av skrivekompetansen.⁴

Skrivestrategier i det vi ofte kaller revisjonsfasen, handler om mer enn å rette opp ortografiske feil og tegnsetting. Erfarne skrivere har varierte strategier for revidering av egne tekster og reviderer ulike aspekter ved teksten sin, for eksempel med tanke på mottaker, formål, innhold, språk og organisering. Uerfarne skrivere har gjerne en uklar og smal forståelse for revidering (MacArthur, 2007). For disse skriverne handler revisjonsarbeidet ofte om å rette feil og få til en pen innføring. God skriveopplæring handler derfor om å oppøve elevenes evne til å revidere sine egne tekster på et dypere nivå.

Studier har vist at mange av skriveoppgavene i skolen aldri blir fullført (se f.eks. Smidt, 2010). Når elevene ikke fullfører tekstene sine, lærer de heller ikke strategier som de kan benytte i slutføringen av teksten. Det dreier seg blant annet om å lese

over med fokus på rettskrivning og tegnsetting og å kunne ta i bruk de verktøyene som ligger i tekstbehandlingsprogrammene. Men uansett om man skriver for hånd eller på tastatur, dreier det seg om å ha strategier som gjør at man *leser* det man faktisk har skrevet. Det er derfor viktig at elevene slutfører noen av tekstene sine, slik at de får øvd på det vi kan kalle ferdigstillingsstrategier.

Prinsipp 4: Gi rammer som støtte for elevenes skriving

I eksemplet fra New Dorp var det et suksesskriterium at elevene fikk eksplisitt og systematisk skriveopplæring. Selv om elevene gikk på High School og hadde mange års erfaring som skrivere, ble ikke deres evne til å formulere seg gjennom skrift tatt for gitt. Lærerne ved New Dorp begynte å undervise i skriving. Skriveopplæringen på ungdomstrinnet har her hjemme blitt kalt «den andre skriveopplæringen». I dette ligger en forståelse av at det å lære seg å skrive er en kontinuerlig prosess som må fortsette også etter at den første skriveopplæringen er avsluttet. Å lære seg å skrive er nemlig mer enn å «knekke koden», lære seg elementære rettskrivningsregler og å skrive enkle tekster. På ungdomstrinnet skal elevene utvikle de skriveferdighetene de har med seg fra barneskolen, og de skal føres inn i fagenes tekstkulturer – de skal erobre fagene gjennom skriving.

For at elevene skal kunne erobre stadig mer avanserte tekstkulturer, må vi hjelpe dem til å dele skriveprosessen inn i håndterbare størrelser. En måte å gjøre dette på er å gi elevene rammer og stillaser som hjelper dem å gjennomføre skolens ulike skriveoppgaver. Å gi elevene rammer for skriving kan vi gjøre gjennom å lese eksempeltekster og diskutere tekstoppbygging og typiske kjennetegn ved tekstene. Rammer for skrivingen kan også være konkrete støttestrukturer i form av skjema eller startsetninger som hjelper elevene i gang samtidig som det er en hjelp til å se for seg hvordan den ferdige teksten kan se ut til slutt. Som vi har poengtert, er den ferdige teksten kompleks, men gjennom skriverammer brytes teksten ned i mindre og mer håndterlige deler. Dette gjelder alle teksttyper elevene skal skrive.

Det er imidlertid viktig at arbeidet med skriverammer ikke reduseres til skjematisk utfyllingsoppgaver. Skriverammer defineres ofte som en form for stillasbygging fordi de hjelper elevene å nå mål de ellers ikke ville ha nådd. Det handler om å gi elevene tilstrekkelig støtte i en fase hvor de ikke kan forventes å løse oppgaven helt på egen hånd. Hovedpoenget er at vi ikke kan overlate elevene til seg selv, noe vi kanskje har gjort når vi har latt elevene sitte i en gymsal for å besvare skriveoppgaver alene, uforberedt og uten noen form for støtte og hjelp.

Prinsipp 5: Skap et klasserom der en diskuterer tekst og skriving

Å skape en kultur for skriving handler om å gjøre skriving og lesing av tekst til en integrert del av undervisningen. Å lære et fag er, som vi har påpekt flere ganger, å kunne snakke, lese og skrive om og i fagene (Berge, 2005). De lærerne som lykkes best med sin skriveopplæring, skaper et klasserom hvor det nettopp leses, skrives og snakkes om tekst. Det som kjennetegner klasserommet og undervisningen til gode skrivelevere, er at det foregår en kontinuerlig klasseromsamtale om skriving og om tekster: Man viser frem tekster, man undersøker sjangertrekk og diskuterer hva som gjør denne innledningen god, denne avsnittsmarkeringen klar og så videre (Pressley, 2006).

I en slik skriveundervisning settes elevenes tekster i bevegelse. Undersøkelser av skriving i norsk skole har vist at altfor mange av de tekstene elevene skriver, ikke brukes til noe – de havner i den store hemmelige «boken» som ingen vet om (se f.eks. Smidt, 2010). For å lykkes med skriveopplæringen er det viktig at noen av de tekstene elevene skriver, møter en leser. Det kan være andre elever, de kan publiseres som veggaviser eller som innlegg i lokalavis. Poenget er at i det øyeblikket tekstene får en leser, så gir dette skrivemotivasjon. Det er slik vi skriver utenfor skolen – i autentiske skrive-situasjoner skriver vi for lesere – og også skolens tekster bør møte lesere.

Prinsipp 5 handler derfor om å skape en kultur for skriving i klasserommet. Skriveglede er et viktig stikkord for skriveopplæringen i skolen, og skriveglede forutsetter at elevene opplever skriveaktivitetene som meningsfulle. Elevene møter ungdomsskolen med ulike skriveerfaringer. Mange av elevenes skriveerfaringer er i dag gjerne knyttet til digital skriving, som skriving på blogg og i sosiale medier. Elevene trenger lærere som tar denne skrivingen på alvor og som har et stort repertoar å øse av når det gjelder å veilede elevene i valg av tekster, sjangrer og skrivehandlinger. Som lærere må vi ta ungdommens skrivekultur på alvor, men vi må også utfordre elevene og hjelpe dem å erobre det vi har omtalt som skolens sekundærdiskurs.

Oppsummering

Fra høsten 2013 skal alle skoler med ungdomstrinn velge ett eller flere satsingsområder for skolebasert kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2013). Fagområdene i ungdomstrinns-satsingen er lesing, regning, skriving og klasseledelse. Vi vil hevde at det foregår mye tomgangslæring i skolen. Som lærere har vi det travelt med å gjennomgå alt stoffet vi skal gjennom, og i en hektisk skolehverdag glemmer vi ofte å stille spørsmålet: hva er det som fører til læring for elevene? Skriving fører til dybdelæring. Når elevene må formulere seg skriftlig i fagrelevante tekster, må de bruke kunnskapen på en selvstendig måte gjennom at de *reformulerer* det de har lest, hørt eller snakket om i undervisningen. Og slik blir kunnskapen internalisert. Som lærere vet vi at det er først når du kan formidle noe til andre, at du har lært det selv.

Skriving kan ikke testes på samme måte som lesing, regning eller engelsk, så vi har ikke i samme grad kontroll over hvordan det står til med skrivekompetansen til norske ungdomsskoleelever. I denne artikkelen har vi prøvd å argumentere for at det ligger et stort, uforløst potensiale i å fokusere på eksplisitt og systematisk skriveopplæring i fagene. Og i den nasjonale satsingen på ungdomstrinnet vil vi oppfordre skolene til å prioritere skriving!

LITTERATUR

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: Fagbokforlaget.

BERGE, K.L., EVENSEN, L.S., HERTZBERG, F., & VAGLE, W. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse Bind II*. Oslo: Universitetsforlaget.

BERGE, K.L. (2006). «Perspektiv på skriftkultur». I: Matre, S. (red.). *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

BLACK, P., & WILIAM, D. (1998). *Inside the black box*. London: GL Assessment.

COLE, M. & SCRIBNER, S. (1981). *The Psychology of Literacy*. Harvard UP: Cambridge, Massachusetts.

DYSTHE, O., HERTZBERG, F., & HOEL, T.L. (2010). *Skrive for å lære*. Oslo: Abstrakt forlag.

FLYUM, K.H., & HERTZBERG, F. (2011). *Skriv i alle fag!* Oslo: Universitetsforlaget.

GRAHAM, S., & PERIN, D. (2007). *Writing Next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, D.C.: Alliance for Excellent Education.

HATTIE, J. (2009). *Visible learning*. London: Routledge.

HERTZBERG, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I: E. Elstad & A. Turmo (red.), *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis* (s. 111-126). Oslo: Universitetsforlaget

GOODY, J. & WATT, I. (1962). «The consequences of literacy». I: *Comparative Studies in Social History*. 5 (1962-3) 304-45, opptrykt i Goody, 1968 (red.). *Literacy in traditional societies*. 27-68. Cambridge UP: Cambridge.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2013). Strategi for ungdomstrinnet. Motivasjon og mestring for bedre læring. Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skrivning: http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/F_4276B_strategi_for_ungdomstrinnet.pdf. Lastet ned mars 2013.

KVITHYLD, T., AASEN, A.J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Vide om læsning*, (9), 10-16. http://www.videnomlaesning.dk/wpcontent/uploads/Trygve_Kvithyld_Arne_Johannes_Aasen.pdf

LORENTZEN, R.T. (2008). Å skrive i alle fag. I: R.T. Lorentzen & J. Smidt (red.), *Å skrive i alle fag* (s. 9-21). Oslo: Universitetsforlaget.

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. xii, 340 s. : ill.). New York: Guilford Press.

MELBY, G., & KVITHYLD, T. (2011). Norskklærerens rolle i skriveopplæringa. *Norsklæreren*, 4-11

MEHLUM, A. (1994). *Skriveundervisning: mellom styring og frihet*. Oslo: TANO.

OTTESEN, E., & MÖLLER, J. (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo* (Vol. 37/2010). Oslo: NIFU STEP

PENNE, S., & HERTZBERG, F. (2008). *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget

PRESSLEY, M. (2006). *Reading instruction that works*. New York: Guilford Press.

SMIDT, J. (red.). (2010). *Skriving i alle fag*. Trondheim: Tapir akademisk forlag

UTDANNINGSDIREKTORATET (2012). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no

WIESE, A. (2012). Hvordan er det mulig å få elever til å lære mer og bedre? <http://www.dagbladet.no/2012/12/03/kultur/usa/kommentar/debatt/meninger/24654715/>

NOTER

- 1 Eksemplet fra New Dorp var førstesidestoff i Dagbladet 3. desember 2012. Under overskriften «Hvordan kan man få elever til å lære mer og bedre» skriver Andreas Wiese om «The Writing Revolution», se <http://www.dagbladet.no/2012/12/03/kultur/usa/kommentar/debatt/meninger/24654715/>
- 2 KAL-prosjektet (Kvalitetssikring av læringsutbytte i norsk skriftlig) er en studie av 3300 eksamenstekster fra 1998-2001. Dette er den mest omfattende studien av norske elevers skrivekompetanse etter endt grunnskole. Undersøkelsen viser blant annet at norske elever er langt bedre til å skrive personlige og fortellende tekster enn sakpregede og argumenterende tekster, og at jentene skriver bedre enn guttene (Berge, Evensen, Hertzberg & Vagle, 2005)
- 3 I Nadderudprosjektet inngikk lærerne et tverrfaglig samarbeid der målet var å etablere en felles forståelse for skrivning og skriveundervisning på tvers av ulike fag. Ønsket om å etablere felles normer for skriveundervisningen på tvers av fag, endret karakter i løpet av prosjektet. Gjennom dialog om tekster fra de ulike fagene, ble den enkelte lærer mer bevisst sitt eget fags særpreg, samtidig som han fikk større innsikt i de andre fagenes tekster og hvilke utfordringer elevene møtte i skriveopplæringen i disse fagene (Flyum & Hertzberg, 2011).
- 4 I forbindelse med den pågående revideringen av læreplanene har Utdanningsdirektoratet utarbeidet et rammeverk for grunnleggende ferdigheter der hver enkelt ferdighet blir definert og hvor det foreligger en matrise for hvordan ferdigheten utvikles (http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no). I teksten som omhandler skrivning som grunnleggende ferdighet, er revisjonskompetanse helt sentralt, og revisjonskompetanse har kommet tydelig inn i læreplanene som nå er sendt ut på høring, ikke bare i norsk, men også i de andre fagene.



Trude Kringstad, (cand. philol.) er rådgiver ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. Hun har lang undervisningserfaring fra ungdomsskolen. Hun har holdt en rekke kurs om skrivning og skriveopplæring. Trude Kringstad leder Skrivesenteret sitt arbeid i den nasjonale satsingen på ungdomstrinnet i Norge.



Trygve Kvithyld (cand. philol.) er seniorrådgiver ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. Han har undervisningserfaring fra videregående skole og universitet. Han har holdt en rekke kurs og skrevet artikler om skrivning og skriveopplæring, blant annet om læringsfremmende respons på elevtekster og morsmålslærerens rolle i skriveopplæringen.