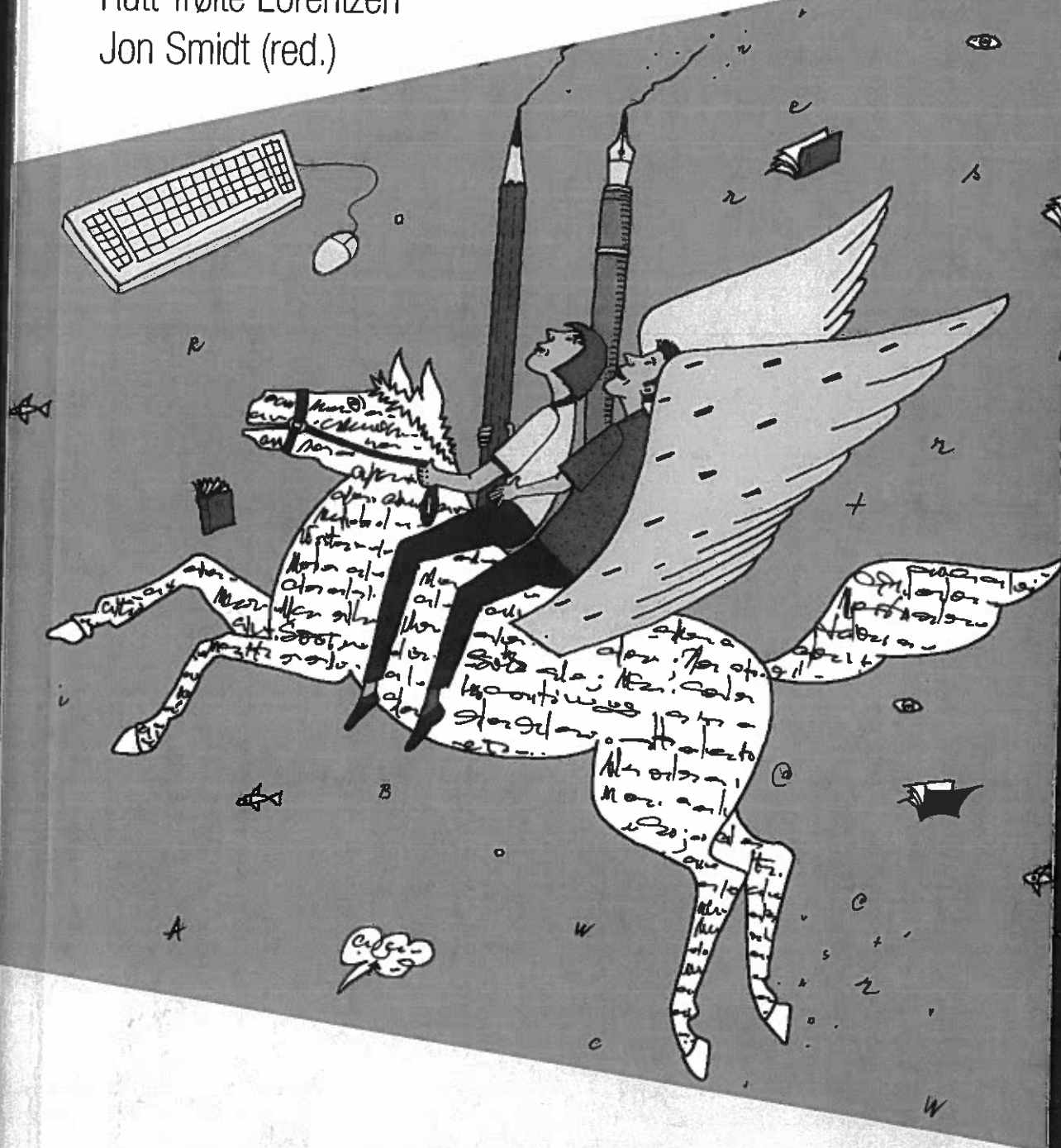


T. h. Hoel
541-50



Å skrive i alle fag

Rutt Trøite Lorentzen
Jon Smidt (red.)



UNIVERSITETSFORLAGET

2008

eske som betyr
ar om eit emne
iger formulerer
ttakrar, andre
ess. Delen som
alle fag og på
former for skri-
skrivning og ut-
inn-tekstar.
øvande språk-
m med konkre-
ag i klasserom-
: ikkje berre for
ktivitetar og gi

elevane å utvi-
en rolla skrivin-
ag. Ho går sær-
al fungere etter
kretisering av
psutvikling ge-
ikronivå.

Utprøvande skrivning i læringsprosessen

Torlaug Løkensgard Hoel

Kva er utprøvande skrivning? Korleis kan slik skrivning brukast i undervisning og læring? Kva kan ein oppnå med å la elevane praktisere utprøvande skrivning? Kva seier læreplanane om slik skrivning? Svar på desse spørsmåla finn du i artikkelen. Du vil òg finne praktiske døme frå ulike fag.

Utprøvande språk

Språket er vårt viktigaste middel til kommunikasjon og sosial kontakt. Men det er òg vårt viktigaste hjelpemiddel til å utvikle tanken. I ein samtale hender det ofte at vi ikkje har heilt klårt for oss kva vi vil seie, og vi prøver oss fram med å «tenkje høgt». Den måten vi ordlegg oss på i slike situasjonar, er gjerne ufullstendig: Vi avbryt oss sjølv, begynner på setningar vi ikkje fullfører, omformulerer, nøler, tar pausar. Slik tale er ufullkommen om vi vurderer den ut frå krav ein set til velformulert uttrykksmåte. Men den hjelper oss i tankeutviklinga. Gjennom å snakke kan vi registrere, oppdage og omforme tankane våre, oppdage samanhengar eller mangel på samanhengar. Slik utprøvande tale er eit middel til å samordne ny kunnskap med kunnskap vi har frå før, og er derfor ein viktig reiskap i læringsprosessen.

Det som er sagt om utprøvande tale, gjeld i prinsippet også skrivning. Å finne fram til og prøve ut tankar gjennom språket er ein av funksjonane skrivning har. Utprøvande, utforskande skrivning ligg nær opp til talespråket. Den er ofte springande, fragmentarisk, assosiasjonsrik. Dersom den skal bli ein lesbar tekst, må den bearbeidast med tanke på behov som lesaren har, til dømes organisering av stoff, struktur, uttrykksmåte, ordval og rettskriving. Vi er så vane med å møte skriftspråket i form av avslutta, ferdig redigerte tekstar at vi lett overser den funksjonen skrivning har når det gjeld å finne fram til og organisere

tankar. Dersom vi ser utprøvande skrivning i høve til skrivehjulet som er introdusert i artikkelen til Jon Smidt, vil den kunne knytast til skrivehandlingar og -formål som å undersøkje, uttrykkje og reflektere over egne erfaringar, tankar og kjensler, vurdere og reflektere over eige arbeid.

Eit døme på utprøvande skrivning er desse tankane til ein 9.-klassing. Dei er skrivne i ein norsktime umiddelbart etter at elevane har lese novella «Gartneren» av Terje Stigen:

Dette var en god novelle. Men jeg klarer dessverre ikke å forestille meg symbolikken. Hva symboliserer hva? Det er tydelig at det er noen symboler i bildet. Kanskje forfatteren prøver å si at vi (menneskene) bruker for mye tid på hverandre? Kanskje. Eller kanskje at vi har mistet respekten for ting som er pene. Jeg tror mest på en slags kombinasjon.

Sjølv om språkføring og rettskriving her imøtekjem vanlege krav til skriftleg uttrykksmåte, ser vi korleis teksten speglar av tankeprosessen til eleven. Han gir uttrykk for problem han støyer på – «klarar dessverre ikke å forestille meg symbolikken» – han stiller spørsmål og prøver ut svar – «Hva symboliserer hva?» – og bruken av «kanskje» heile tre gonger i den korte teksten viser korleis tanken leitar seg fram. Teksten har ein heilt annan karakter enn om skrivinga hadde vore i tilknytning til ei prøve der den skulle leverast inn til læraren for vurdering.

Kva seier læreplanane?

Omgrep som utprøvande skrivning eller tenkjeskriving og synet på skrivning som hjelp i tankeutviklinga, er hos oss komne inn i skriveteori og skole dei siste to–tre tiåra. I prosessorientert skrivepedagogikk, som både inneber ein pedagogikk og metodiske tilnærmingsmåtar til skrivning og læring, er skiljet viktig. Utprøvande språkbruk har tradisjonelt hatt liten plass både i lære- og fagplanar og i den praktiske undervisninga. Det gjennomtenkte språket har hatt høgast status både skriftleg og munnleg. Dette gjer at vi har lagt stor vekt på formidlingsfunksjonen og mindre på tenkingsfunksjonen eller det utprøvande språket. Dette har vore særleg merkbart i skrivning. I skolen har dessutan skrivning tradisjonelt vore brukt for å finne ut kva elevane *kan* eller *ikkje kan*, som ledd i vurdering. Skrivning har vore sett på som noko som kom *etter* læringa, ikkje som ein reiskap i læringsprosessen.

I læreplanen i norsk i L97 er den utprøvande funksjonen ved språket, både

munleg og skriftleg, framheva. Om skiving som ledd i tankeutvikling, står det: «I opplæringa skal elevane bruke språket til utpøvande samtale [...]» (*Læreplanverket* 1996 s. 125). Når det gjeld skiving, blir det mellom anna sagt: «Å skrive er ein måte å lære på. Elevane må få skrive seg fram til forståing og innsikt» (op.cit. s. 114).

I *Kunnskapsløftet* er grunnleggjande ferdigheiter i skriftleg og munnleg bruk av språket lagde til dei einskilde faga. Stort sett dominerer formidlingsfunksjonen, slik som forklare, greie ut om, rapportere og presentere. Den utpøvande funksjonen er vanskeleg å spore, bortsett frå i to av planane. I norskplanen under grunnleggjande ferdigheiter står følgjande: «Skiving er ein måte å utvikle og strukturere ideer og tankar på, men det er også ein kommunikasjonsform og ein metode for å lære» (*Kunnskapsløftet. Læreplan i norsk. Grunnleggjande ferdigheiter* s. 1). Formuleringa er tvitydig sidan det kan sjå ut som om det er motsetning mellom på den eine sida skiving som hjelp til å utvikle og strukturere idear og tankar og på den andre sida som metode for å lære. I kompetansemåla for dei ulike årstrinna, som er ei konkretisering av dei generelle måla, er det lite å finne om utpøvande språk. Etter 10. årstrinn skal elevane kunne delta i utforskande samtalar om litteratur, teater og film, og etter Vg1 studieførebuande utdanningsprogram og Vg2 yrkesfaglege utdanningsprogram, er det eit mål at elevane skal kunne bruke kunnskap om språk og tekst i utforskande og vurderande samtalar om litteratur ut frå eiga oppleving. Utpøvande språk knytt til skiving står det ingen ting om i dei spesifiserte kompetansemåla. Den nokså vage formuleringa i skiving som grunnleggjande ferdigheit som er sitert ovanfor, er altså ikkje følgt opp i kompetansemåla. I planen for KRL under grunnleggjande ferdigheiter står det at «Skiving klargjør tankar og meninger og er ein hjelp til å tolke, argumentere og kommunisere» (*Kunnskapsløftet. Læreplan i kristendoms-, religions- og livssynsfag. Grunnleggjande ferdigheiter* s. 1). Det er underleg at den klargjerande funksjonen skiving har, berre er lagd til KRL-faget – den burde vere sjølvsgd i alle fag.

Dersom lærarane i dei ulike faga tar formuleringane som er brukte i *Kunnskapsløftet* om skiving som grunnleggjande dugleik bokstaveleg, blir det lite av den utpøvande, utforskande og klargjerande funksjonen. Kanskje kan det vere eit aktuelt tema for ein studiedag å nærlese formuleringane om dei grunnleggjande ferdigheitene i skiving og også i munnleg bruk av språket og sjå dei i høve til språkfunksjonar og språket som reiskap i læringsprosessen? Kanskje kan punkta nedanfor vere til hjelp?

Kva er formålet med skrivinga?

- prøve ut tankar
- uttrykkje erfaringar, førestellingar, opplevingar osv.
- omformulere med egne ord
- forklare (samanhengar, omgrep osv.)
- stille spørsmål, lage hypotesar, undre seg osv.
- produsere fakta

Nokre metodiske innfallsvinklar

Tenkjeskriving og presentasjonsskriving

I det praktiske arbeidet i klasserommet kan det vere nyttig å bruke termene «tenkjeskriving» og «presentasjonsskriving» for å markere at det dreiar seg om ulike funksjonar og kvalitetar. Presentasjonsspråket blir brukt til kommunikasjon og formidling og krev ein meir utarbeidd og mottakarretta, stundom også formell uttrykksmåte, enn tenkjespråket. Elevane bør få kjennskap til begge språkfunksjonane og trening i å bruke dei medvite, både munnleg og skriftleg. Viss dei ikkje er kjende med desse to språkfunksjonane, vil ein del av dei metodiske tilnærmingsmåtarne som blir foreslått nedanfor, bli vanskelege, for ikkje å seie umogelege, å ta i bruk. Elevane vil da vere bundne av presentasjonsspråket og dei krav som er hefta til det, noko som vil kunne stenge for tankeutviklinga. Særleg gjeld dette elevar som har problem med dei meir formelle sidene ved skriftspråket.

Systematisk trening i tenkjespråket frå første dag

Eg har mange års erfaring som norsklærer i vidaregåande skole. Kvar gong eg begynte med ny klasse, hadde dei første timane det same innhaldet, nemleg å gjere elevane kjent med tenkjeskriving og presentasjonsskriving og la dei øve systematisk på tenkjeskriving. Slik skriving var fast innslag kvar time, sekvensar der elevane skreiv samanhengande i tre minuttar med utgangspunkt i enkle stikkord: penal, tavle, paraply, vekkeklokke, berepose, papir, dør, papirkurv osv. Poenget var å få ned så mange ord som råd var. Ikkje alle elevar kom i gang med skrivinga første gongen, men den timen eg såg at alle kasta seg over papiret og skreiv, var første målet nådd. Deretter vart korte sekvensar med tenkjeskriving brukte til mange ulike formål: som innleiing til eit tema eller ein time, som avslutning på eit tema eller ein time, i samband med skriving av

meir bearbeidde tekstar, og ikkje minst for å betre kvaliteten på munnlege aktivitetar.

Inga formell vurdering

Elevane si haldning til skrivning vil i høg grad vere prega av det dei oppfattar som formålet med skrivinga. Når dei skriv for å bli vurderte, ligg det innebygd eit sterkt prestasjonskrav i sjølve skrivesituasjonen. Mange vil halde seg innanfor ramma av det dei veit, i alle fall det dei *trur*. For å unngå dette bør ein leggje til rette skrivesituasjonar der elevane kan skrive utan å vere bundne av dei grensene vurdering set. Elevane må få bruke skrivning som ein måte å *finne ut* kva dei kan og ikkje kan – like mykje som ein måte å *vise* kva dei kan. Dette betyr sjølv sagt ikkje at det ikkje finst situasjonar der prestasjonane til elevane må vurderast, poenget er at både læraren og elevane skal vere medvitne om ulike språkbrukssituasjonar og kva formål dei har.

Ein tidlegare student ved Program for lærarutdanning har eit eksempel som illustrerer dette. Elevane på 8. klassetrinnet hadde arbeidd med temaet næringsstoff, og som avslutning på temaet fekk dei i oppgåve å skrive det dei visste og trudde om næringsstoff på fire minuttar. Ein elev skriv følgjande:

Neringstoffer er mye det man må ha nering i kroppen og Næringstoffer er det vi får i kroppen Neringstoffer er det en ting er bygd oppav? En apelsin inneholder Næringstoffer. En mandarin eller mjolk eller noe annet inneholder Næringstoffer Nor man går på turer og svette svette man utigjen masse næringstoffer, men det er slosakt (sjølsagt) lut (lurt?) og ha det i kroppen. Næringstoffer burde man få mye mere av nå til dags. Man får så mye syntetisk ting i seg nå til dags så man burde virkelig ha sluttet med og spise så mye syntetisk mat for da far man ikke inn så mye næringsstoffer som man gjør nar man eter ordentlig mat (Grimsbu 1996 s.13).

Det interessante med denne teksten er at den er skriven av ein elev som har dysleksi, og at han på fire minuttar har skrive ein mykje lengre tekst enn han ville ha klart dersom teksten skulle leverast inn til læraren for vurdering. Studenten hevdar òg at eleven ikkje har fleire skrivefeil her enn i tekstar han hadde lang tidsfrist på. Før elevane fekk skriveoppgåva, sa studenten frå om at tekstane ikkje ville bli retta eller vurderte. Sjølv har eg erfaringar med at elevar med til dels store skrivevanskar, enkelte gonger kan skrive langt og nesten feilfritt når skrivesituasjonen er uformell, slik som ved loggskrivning. Når dei skriv tekstar som skal vurderast eller der andre stressfaktorar spelar inn, melder skriveproblema seg for fullt.

Skrive og snakke hand i hand

I dei fleste klassar og fag er fordelinga mellom dei snakkande og dei ikkje-snakkande elevane ujamn. Når ein skal forklare kvifor elevar ikkje snakkar i klasserommet, er det lett å ty til personlegdomshypotesen: Eleven er taus av natur. Sjølsagt finst det enkelte som er generelt fāmælte og verbalt tilbakehaldne, men dei fleste elevane som seier lite i klasserommet, kan vere svært meddelsame i friminuttet, i venneflokk, i ei lita gruppe eller på tomannshand med læraren. Personlegdomshypotesen hindrar også læraren frå å arbeide målretta med problemet; det er eit etisk spørsmål kor vidt vi som lærarar har rett eller moglegheit til å endre personlegdommen til ein elev.

Ein kan hevde at elevar som har problem med å snakke i ei forsamling, som guarar seg og er nervøse, bør sparast for påkjenninga. I dei fleste høve er det etter mi meining misforstått omsorg å «spare» elevane for slike utfordringar. Det kan resultere i at dei gror fast i ei rolle og ei sjølvoppfatning dei kanskje aldri kjem ut av, «dei går gjennom livet sosialt og språkleg funksjonshemma», som ein student sa. Derimot er det avgjerande at vi i det daglege arbeidet i klasserommet både tar omsyn til det tryggleiksbehovet elevane har, og at vi har metodisk hjelperåder vi kan gripe til for å få dei til å bidra i det språklege felleskapet.

Dersom vi ser på tale eller ikkje tale i klasserommet som eit situasjonsavhengig fenomen, blir det pedagogisk handterleg. Da kan vi knyte det til den sosiale situasjonen i klasserommet, og vi har visse praktisk-metodiske hjelperåder å gripe til. Den måten ein organiserer undervisning og læringsaktivitetar på og dei arbeidsmåtene ein legg opp til, er nær knytte til språkleg samhandling og interaksjon i klassen.

Undersøkingar viser at det som skremmer elevar flest frå å ta ordet i klasserommet, er tanken på medelevane sine reaksjonar (t.d. Hoel 1997). Nervøsiteten ved å snakke så heile klassen høyrer det, blir minka ved at stoffet er tenkt gjennom og tankane formulerte. Metodiske tilnærmingsmåtar der ein tar i bruk *skrivning* som ledd i å auke den munnlege aktiviteten, har vist seg å vere fruktbare. Fagleg svake elevar treng tid til å finne ut av stoffet før dei kan uttrykke seg omkring det. Tause elevar treng tid til å formulere svar. Ei skrivestund kan gi dei det pusterommet dei treng til dette, og ein kort samtalesekvens i smågruppe kan vere ei hjelp dersom dei seinare skal ytre seg i plenum.

Nedanfor følgjer nokre forslag til korleis skrivning kan bidra til å fremje den munnlege aktiviteten:

«Skrive før snakke»

Dette inneber at ein legg inn korte skrivesekvensar som gir elevane høve til å finne fram til tankar og formulere desse. Metoden er eit enkelt, men effektivt pedagogisk hjelpemiddel når det gjeld å fremje tenking og språkleg aktivitet. Gjennom si eiga skrivning får kvar enkelt elev høve til å gå inn i ein dialog med eit tema eller ein tekst. Gjennom opplesing eller friare gjengiving blir desse notatane eit grunnlag for munnleg aktivitet i grupper eller plenum. Dei gir dessutan alle elevar lik sjanse til å ytre seg i klasserom eller grupper og bidrar dermed til å utjamne taleaktiviteten. Endeleg kan nemnast at der desse tekstane blir brukte i klasseundervisning, flyttar dei vekten i samtalen frå læraren og over til elevane (Jf. Dysthe 1996).

Ein vanleg arbeidsmåte er det ein av studentane mine kalla «tripp-trapp-tre-sko-metoden»: Kort sekvens med tenkjeskriving, deretter rask utveksling av tankar i smågrupper, til dømes 3-grupper. I smågruppene skjer som regel ei første perspektivutviding ved at ein får høyre kva medelevane har tenkt. Deretter nokre innkast i plenum med etterfølgjande klassesamtale. Det gir ytterlegare perspektivutviding og klassen – inkludert læraren – har eit rikt grunnlag for det vidare arbeidet med temaet. Her vil òg strukturering og organisering av stoffet komme inn. Gjennom gruppesamtalar og plenumssamtalar blir elevane bidragsytarar og får del i medelevane sine tankar.

Ein tidlegare student i norsksdidaktikk skreiv i semesteroppgåva korleis ho medvite let elevane i ein ungdomsskoleklasse bruke språket i læringsprosessen. Gjennom heile praksisperioden skreiv elevane korte tenkjeloggar, altså utprøvande skrivning, før plenumssamtalar. Slik fekk alle elevane høve til å tenkje seg om og formulere tankane sine. Resultatet vart at elevane etter kvart vart vane med å vere munnleg aktive og bidra i timane. Meiningsytringane vart meir gjennomtenkte og betre formulerte. Taleaktiviteten vart utjamna ved at dei mest taleføre elevane, som ofte dominerte i klassesamtalen, vart bremsa av at dei andre elevane nå kom til orde. Tenkjeskriving vart ein nøkkel til ein pedagogikk som opna for at kvar enkelt elev fekk rom til å bidra med si stemme. Skrivning er ikkje lett for alle, men studenten visste råd: «Noen av elevene kunne ikke skrive for hånd på grunn av kraftig dysleksi, og måtte derfor tegne, skrive på PC eller snakke høyt for seg selv i stedet for å tenkeskrive for hånd» (Anne Marit 2000, s. 3).

«Seierundar»

Dette er rundar eller delar av rundar der elevar etter tur les eller seier formuleringar, liner, sekvensar o.l. frå tenkjeskriving i tilknytning til fagstoffet. Ein liknande framgangsmåte kan brukast til å «opne» ein litterær tekst eller som inn-

gang til eit fagstoff: «Merk av ord, formuleringar eller liner som du har festa deg ved i teksten.» Ein rask runde der elevane etter tur les opp det dei har markert, fører som regel til at viktige trekk ved teksten eller stoffet blir framheva og bidrar til å byggje opp ei felles plattform for det vidare arbeidet med teksten eller temaet.

Start på gruppesamtalar

Gruppesamtalar kjem ofte ut med skralt utbytte fordi elevane ikkje får retningsliner for arbeidet og for kommunikasjonen i gruppa. Ein effektiv måte å komme i gang med gruppesamtalen på er å setje av fire–fem minuttar til «tenkjeskriving». Grupper som gjer dette og etterpå lar alle deltakarane presentere tankane sine etter tur før dei opnar for friare samtale, viser seg å produsere fleire idear enn grupper som ikkje gjer det, og kvaliteten på samtalen blir betre. Når alle elevane kjem med i gruppesamtalen frå starten av, vil det også føre til ei meir jamn deltaking enn der det er opp til kvar enkelt å sikre seg eit talerom.

Opne oppgåver

Eit eksempel på tilpassa opplæring er å gi elevane oppgåver dei kan meistre, til dømes ved at innfallsporten til eit stoff eller tema er så romsleg at kvar enkelt elev kan finne si opning til stoffet eller temaet. Ei generell oppgåve av denne typen er følgjande: «Vel ut noko du synest var interessant/spennande/merkeleg/provoserande osv. Skriv nokre liner der du grunngir kvifor du synest dette var interessant ... osv.» Slike oppgåver lar elevane sjølv velje ut av stoffet, og dei må dermed ta personleg stilling til det. Dessutan må dei formulere tankane sine skriftleg, noko som skjerpar tanken. Ein innfallsport til arbeidet med både litterære tekstar og fagtekstar kan gå gjennom eleven si personlege lesaroppleving, med utgangspunkt i utsegner som «Eg festa meg spesielt ved ...», «Mine tankar om ...», «Eg forstår ikkje ...», «Eg vart opptatt av ...», «Eg vart overraska over...». Ein slik open innfallsport til stoffet får fram eit spennande mangfald av aspekt, tankar og synspunkt og gjer elevane til akrive medspelarar i den kollektive læringsprosessen.

Som eksempel på tilnærmingsmåten skal vi sjå kva ein elev i vidaregåande skole skriv i tilknytning til svovel:

Jeg synes svovel er interessant fordi det forefinnes i så ulike former. At krøllet hår kan skyldes bindinger mellom S-atomer i proteiner, hørs interessant ut. At proteinene i eggeplomme også inneholder svovelatomer og forårsaker vond lukt ved råtning, er spesielt. Dessuten er svovel forbundet med middelalder og over-

tro, der alkymister og trollmenn omga seg med svovel og damp. Vi er også kjent med uttrykket «svovelpredikanter» (Lutdal 1997, s. 3).

Ein klasse hadde lese «Faderen» av Bjørnson og fekk følgjande arbeidsoppgåve i tilknytning til teksten: «Hva festet du deg mest ved i novella? Hvorfor? Skriv 5–10 linjer.» Eit par smaksprøver:

Jeg blir mest opptatt av hvordan presten takler Tord. Jeg synes han tar Tord på en fin måte, aksepterer Tord som han er.

Jeg blir mest opptatt av hva som skjer med sønnen, siden han hele tiden blir «backet opp» av faren. Dette fordi hele historien er bygget opp rundt sønnen og hvordan han blir bortskjemt av faren. Det aner meg tidlig at noe vil komme til å skje med han. Og at det hendte en slik tragedie kom ikke som noen overraskelse på meg.

I denne klassen tok læraren inn småtekstane til elevane, reinskreiv dei og kopierte opp åndsprodukta og delte arka ut til elevane. Småtekstane vart først brukte i klassesamtale om «Faderen», der nest var arka gode å ha da elevane skulle skrive ei tolking av forteljinga. Småtekstane til elevane vart altså brukte i to samanhengar.

Kva blir tekstane brukte til?

Eit aspekt ved utprøvande skrijving som læraren bør ha in mente, er kva den skal brukast til. I dei eksempla eg har brukt og referert til i artikkelen, har tekstane blitt brukte på ein eller annan måte. Om ikkje læraren har vore primærmottakar, har ho gjort bruk av tekstane i undervisninga, i klasseromsforumet, i elevgrupper osv. Sterkaste motiveringa for mange elevar til å skrive ligg nettopp i at tankane dei har nedfelt i skrift, blir brukte, og at dei har ein funksjon i ein større samanheng.

Christina Lindh har i si magisteroppgåve studert korleis elevar i svensk ungdomsskole brukar skrivekompetansen sin i historieundervisninga (Lindh 2007). Her går det fram kor viktig det er for elevane at dei har ein mottakar, og at skrijving som ikkje har nokon mottakar ut over dei sjølv, er lite motiverande og blir sett på som formålslaus:

Skrivandet måste ses som en process i vilken man skriver för egen del i syfte att utveckla kunskaper tillsammans med andra. Genom att låta eleverna ta del av

varandras texter, läsa, samtala, och ge respons till varandra, utbyter de erfarenheter och deras lärande fördjupas sannolikt (s. 74, utheva av meg).

Interessant og tankevekkjande, men kanskje ikkje så overraskande, er at studien til Lindh viser kor viktig læraren er som lesar, også av uformelle tekstlar. Ho slår eit slag for ei elev-lærer-loggbok der elevane veit at læraren skal lese det dei skriv, gi dei svar og utvikle tenkinga deira gjennom kommentarar. Sjølv om det ikkje blir stilt formelle krav til loggboktekstane, og sjølv om dei heller ikkje skal vurderast, «[...] är det min övertygelse att eleverna skulle tänka mer på hur de skrev,» seier ho (ibid.). Det er eit poeng at når også læraren er lesar, vil dei fleste elevar truleg leggje meir arbeid i uttrykksmåten enn når dei skriv for jamaldringar. I dette ligg ein læringsverdi.

Elevsentrert innfallsvinkel – nokre problem

Ein elevsentrert innfallsvinkel til eit stoff der ein legg til grunn opne oppgåver og tar utgangspunkt i eleven sine tankar, er sjølv sagt ikkje problemfri. Ein student ved Program for lærarutdanning som prøvde å legge opp til ei undervisning som tok utgangspunkt i elevane og brukte tenkjeskriving, gjorde den erfaringa at fleire elevar vart aktiviserte og synleggjorde, at dei munnlege sekvensane gikk lettare, at arbeidstempoet vart meir fleksibelt, og at elevane fekk meir trening i å formulere seg. Men ho peikar òg på at det vart behov for oppsummeringar fordi strukturen vart meir flytande. Ein tilnærmingssmåte som tar sikte på å få tak i elevane der dei er, kan også føre med seg ein annan logikk enn den ein sjølv som fagperson og kanskje læreboka legg opp til:

Det ble etter hvert klart for meg at fokuseringen på skriveøvelser og elevaktivitet i forberedelsene av timene, tvang fram en annen rekkefølge og logikk i undervisningen enn den boken hadde. Jeg måtte, for å få det til, tenke omvendt av hva som er naturlig når man har forstått noe selv. Hva ville jeg lurt på hvis jeg ikke hadde forstått dette? Hvilken vei har jeg selv gått for å få forståelse? Hvordan kan jeg legge opp undervisningen slik at elevene får aha-opplevelser på noen av de stedene jeg selv har fått det? Hvilke elementer må de ha for å forstå, for å se sammenhenger? (Causse 1996).

Ein annan fare med open vinkling og elevane sine tankar som utgangspunkt er at alle idear blir godtatt, at alle tankar er like gangbare. Ein svensk litteraturpedagog kallar dette 'den kulturdemokratiske modellen' – aksept av for mange tolkingar – som han set opp mot den autoritære modellen – den autoriserte

lærartolkinga (Aspelin 1975). Utsegna er relevant for andre fag og emne enn norskfag og litteraturundervisning. Arbeidet kan flyte ut i eit virvar av lause idear, utan struktur, samanheng og samanfating. Tilnærmingsmåten er frå mi side tenkt som ei opning på eit tema eller ein tekst, og det er viktig at den blir følgt opp av sortering, systematisering, strukturering og utvikling av resonnement. Vanlegvis vil det vere lærarens oppgåve å styre desse prosessane. Ein open tilnærmingsmåte krev ikkje berre at læraren er lydhør for elevane sine tankar, men òg at ho har solide fagkunnskapar, har eit mål for undervisning og læring, og har erfaring i å handtere klasseromssituasjonar.

Oppsummering

Ei undervisning som vil lære elevane å bruke skiving som eit hjelpemiddel i læring, må byggje på desse grunnprinsippa:

- Skiving er eit hjelpemiddel til å finne fram til tankar og til å strukturere desse.
- Skiving som hjelpemiddel i tankeutvikling må skiljast frå språk som redigert produkt (tenkjespråk og presentasjonsspråk).
- Skriveoppgåvene må ha rom for eleven sine egne tankar, erfaringar og refleksjonar.
- Ein må skilje mellom uformelle skrivesituasjonar utan stressfaktorar og formelle skrivesituasjonar som inneheld stressfaktorar, t.d. vurdering.
- Sjølv om skivinga er uformell, vil ein mottakar auke læringsverdi og motivasjon.

Litteratur

- Anne Marit (etternamn anonymt) (2000). Semesteroppgåve i norskdidaktikk. NTNU: PLU.
- Aspelin, K. (1975). *Textens dimensioner. Problem och perspektiv i litteraturstudiet*. Stockholm, Pan/Nordstedts.
- Cause, D.M. (1996). Skiving i historiefaget – dialog og læring. Semesteroppgåve i historie fagdidaktikk, ALS, vårsemesteret 1996.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstemmige klasserommet. Skiving og samtale for å lære*. Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Grimsbu, B.H. Rønning (1996). Skiving som metode for læring i andre fag. semesteroppgåve i norsk fagdidaktikk, ALS, høstsemesteret 1996.
- Hoel, T. Løkensgard (1997). «Dei første 20 gongene er verst.» *Norsk læraren*, nr. 2, s. 16–23.

Kunnskapsløftet. Fastsatte læreplaner for Kunnskapsløftet. Læreplan i norsk. http://www.undanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100&la.

Lindh, C. (2007). *Elevers skrivkompetens. Om hur elever på grundskolans senare år använder sin skrivkompetens i historieundervisningen*. Magisteroppgave, Växjö universitet, Institutionen för humaniora. Upubl.

Lutdal, E. (1997). Hvordan kan bruk av skriveteknikker være til hjelp for elevene i deres arbeid med naturfagene? Semesteroppgave i biologi, ALS, høstsemesteret 1997.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1996). Oslo, KUD.

Vidare lesing

Dysthe, O. (1996). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo, Ad Notam Gyldendal.

Boka viser, med grunnlag i forskning, korleis lærarar brukar skrivning og samtale for ulike føremål og i ulike situasjonar i klasserommet, og korleis dette bidrar til å skape mogelegheiter for elevane si læring.

Fulwiler, T. (1991). Skrivning på tvers av faggrenser. I Bjørkvold, E. og Penne, S. (red.): *Skriveteori* (s. 128–143), Oslo, LNU/J.W. Cappelens Forlag.

Artikkelen er ein klassikar om å skrive på tvers av fag. Den innleier med litt skriveteori og går deretter over til praktisk arbeid i klasserommet. Den går konkret inn på ulike typar oppgåver og har mange konkrete forslag knytt til denne typen skrivning.

Hoel, T. Løkensgard (1998). Med språket i verktøykista. Om språk som reiskap for læring i alle fag. I Haugaløkken, O.Kr. og Hoel, T. Løkensgard (red.): *Didaktikk i praksis*. PPU-serien, september 1998, s. 19–38. NTNU: Program for lærerutdanning.

Artikkelen tar for seg den rolla språket spelar i tenkjeprosessen og litt relevant teori. Den har mange praktiske eksempel på korleis skrivning kan brukast i undervisning og læring.

Madsén, I. Sandström (1996). *Skriva för att lära*. Centrum för kompetensutveckling, Kristianstad: Högskolan i Kristianstad.

Publikasjonen presenterer teorigrunnlag for «skrivning i alle fag», eller «Writing across the curriculum», og gir mange praktiske døme på korleis ein kan praktisere dette i skolen.