

Tredeling av skriveprosessen for bedre underveisvurdering

Presentasjon av verktøyet Skrivetrappa og et undervisningsopplegg hvor veiledning settes i system

Av Margunn Mossige, universitetslektor, Lesesenteret, Universitetet i Stavanger. Tidligere lektor i videregående skole.

Med underveisvurdering og formativ vurdering har vi fått et sterkt fokus på å veilede elevene mens de skriver tekster. Dette viser seg å være langt mer effektivt for å støtte elevenes utvikling som skrivere enn den summative vurderinga som har vært praksis tidligere. De kommentarer og rettinger som læreren skriver på elevenes tekster når de får dem tilbake sammen med karakter, viser seg å ha minimal effekt. Responsen må gis underveis i skriveprosessen i form av en dialog, den må være selektiv, den må motivere for revidering, den må være forståelig og læringsfremmende (Kvithyld og Aasen, 2011). Dessuten er det effektivt å gi respons på det som er vellykket i elevenes arbeid, ikke kommentarer av typen "flott gjort", "bra", men helt spesifikk respons omkring hva eleven har lykkes med og hvorfor det er vellykket. Spesifikk respons er selvsagt også nyttig for det som bør forbedres i teksten. Videre må responsen være lite kompleks og formet slik at skriveren forstår den, men den kan gjerne gi skriveren utfordringer og endre retning på arbeidet som gjøres, bare den ikke truer selvbildet hans (Hattie & Timperley, 2007). Dette er mitt utgangspunkt når jeg her presenterer verktøyet Skrivetrappa¹ og et undervisningsopplegg hvor en hel klasse veiledes underveis i skriveprosessen.

Skrivetrappa fikk sin konkrete form i forbindelse med lærerskoleringa i overgangsprosjektet Ny GIV² og er laget for lågt presterende elever i alderen 16–17 år, men både Skrivetrappa og tenkinga bak kan brukes av alle som vil utvikle skrivinga si.

¹ Skrivetrappa finnes som hefte som kan bestilles, lastes ned som PDF eller brukes som utvidet nettsversjon, alt på www.lesesenteret.no

² Bedre Gjennomføring I Videregående skole, prosjektperiode 2011 – 2013.



02 bilde 1

Illustrasjonen viser de to hovedpoengene med Skrivetrappa. Det ene er at det som er skrevet lagres slik at en kan dele opp skriveprosessen og gjøre deler av arbeidet hver for seg. Det andre poenget er at en både under arbeidet med skrivinga og med responsen fokuserer på de store, overordnede delene av skriveprosessen først og lar detaljene vente til et sent stadium i arbeidet. Derav trinnene i

Skrivetrappa: oppgave, innhold, tekststruktur, avsnitt, tekstbinding, syntaks, ordvalg og rettskriving.

Å framstille skriving på en slik oppdelt måte vil selvsagt være en forenkling. Når en skriver, holder en mer eller mindre på med alle sider av tekstsaking hele tiden. Men erfaringene med hvor krevende det er å skrive gjør at flinke og erfarne skrivere har funnet seg en rekke strategier for å mestre skrivekunsten (Kellogg, 1994). De skriver gjerne samme tekst flere ganger. Forskning viser at uerfarne skrivere både planlegger og reviderer svært lite ut over det å rette stavefeil (Strömqvist, Nordqvist & Wengelin, 2004), mens den erfarne både planlegger mer og retter og endrer på alle tekstnivå. Å lære å skrive godt er blant annet å lære å planlegge og å revidere tekst.

Skrivetrappa i bruk for elev med dysleksi

Jeg vil bruke en praksisfortelling om veiledning av en elev med dysleksi for å vise hvordan Skrivetrappa kan brukes. Hildes første tekst i videregående skole var av den typen jeg hadde lyst til å legge bort, det var vanskelig å vite hvor jeg skulle begynne da jeg skulle veilede henne. Det var mange ortografiske feil. Setninger var ufullstendige, noen svært korte, noen svært lange, og det var logisk brist flere steder. Språket var muntlig, et par fremmedord var brukt feil, og tekststrukturen var uryddig. Første del av teksten var slik:

Mange ergrar seg sikkert over at bussene kan gå ganske sjeldant av og til. Alle kan me vera einige om at når dei går er det bra. Det er sikkert noko som mange blir prega av men eg vil på peke ungdomen. Det er dei dette går mest utover. Ikkje bare går bussene sjeldant men dei rutene ein tar kan bli nedlagde. Dette er noke ein bør gjera noko med! Buss tilbodet stinker slik det er i dag!

Grunnen til at dei blir nedlagde er at ungdommen vel vekk dette transport middelet. Det skaper igjen ein auke i andre. Som me alle veit bil er eit av. Dette er igjen ein grunn til at staten blei eining om å setje opp bomstasjoner. Meir utgifter på bilen for at folk skal velja buss. Bil er eit transport middel som lager lange køer i rushtida. Det er og ein viktig grunn...

orddelingsfeil. En nærliggende handling i dette tilfellet hadde vært å gå løs på disse feiltypene og rydde dem bort. "Så blir da noe i teksten bedre," kunne jeg ha tenkt. Men jeg valgte ikke det fordi det er liten mulighet for at elever med dysleksi lærer rettskriving via påpeking av feil. Vansker med rettskriving er et grunnproblem i dysleksi og svært motstandsdyktig mot spesialundervisning (Høien & Lundberg, 2012).

Selv om dyslektikere ofte har problemer på flere tekstnivå (Scott, 1999), betyr ikke det at de ikke kan lære å strukturere en tekst, så jeg ville satse på det i dette tilfellet.

Manglende tekststruktur kan skyldes at eleven ikke kjenner sjangerkonvensjonene, at han ikke har strategier for få til en god struktur, eller at han bruker oppmerksomheten sin på andre sider av skrivinga. Ved hjelp av maler, rammer eller tankekart er det mulig for de fleste å lære seg å lage tekststruktur nokså raskt (Mossige, 2004; Håland, 2010). Denne teksten var så ustrukturert at jeg ville satse på å få laget en ny disposisjon og med utgangspunkt i denne få ryddet i teksten. Dette ville kunne gi en betydelig gevinst selv om det ville være arbeidskrevende og tøft for eleven.

Skrivetrappa dannet utgangspunkt for en tekstsamtale, den ga oss et metaperspektiv på teksten, og den ga samtalen en retning fra et overordnet nivå og nedover. Den hjalp oss også til å ha fokus på og synliggjøre også det hun hadde fått til. Vi begynte øverst i trappa og var enige om at Hilde hadde forstått oppgaven godt og funnet fram til ganske mye relevant innhold. Jeg viste et eksempel på det fra teksten, noe som var svært oppmuntrende for henne. Videre fant vi ut at teksten hadde en innledning, en midtdel og en avslutning, og den var inndelt i avsnitt, selv om disse ikke var slik avsnitt skal

Når det er så mye som ikke er som det skal selv om eleven har lagt ned mye arbeid i skrivinga, er det krevende å gi respons ut fra et slikt utkast.

Hildes dysleksi forklarte de ortografiske feilene. De feilene som sto i teksten, var av typen *eg skall* og *han var nøtt*, ord som fins og som stavekontrollen ikke tar, samt

være. Hilde hadde altså kunnskaper om hvordan teksten skulle bygges opp, men ikke ferdigheter eller strategier til å få den slik hun visste den skulle være.

Hun var klar over at teksten var rotete, jeg trengte ikke fortelle henne det. Det viste seg at hun ikke hadde disponert innholdet. Når hun skrev på datamaskin, tenkte hun at hun

Strukturert tankekart om bussen



Bilde 1

opp i et ustrukturert tankekart. Deretter strukturerte vi det og fant fram til en logisk rekkefølge å skrive i og nummererte så de ulike grenene i tankekartet ut fra det. En slik arbeidsmåte er beskrevet i Skrivetrappa, og også vist med animasjon på nettsida, hvor elevene kan gå tilbake og kikke dersom de ikke husker arbeidsoppgaven.

Hilde hadde nå en god plan hun kunne ha ved siden av seg når hun skulle skrive. Men før hun skrev teksten på nytt, samtalte vi videre om trinnene nedover Skrivetrappa.

Avsnittene ville kunne bli bra ved hjelp av tankekartet når hun skrev teksten på nytt, men hva med tekstbindinga og syntaksen?

Som mange personer med dysleksi var Hilde svært opptatt av rettskriving. Å stave rett hadde alltid vært problematisk for henne. Den svenske forskeren Wengelin (2002) har gjort funn som tyder på at mange dyslektikere er så opptatt av rettskrivinga at det forstyrrer alle andre aspekter ved skivinga. Vi ble enige om at Hilde skulle prøve å bry seg minst mulig om rettskrivinga når hun skrev, men likevel holde fast ved en oppgave: å fokusere på struktur og innhold. Når en skal gjøre mye på en gang, kan det lett bli for mye (Håland, 2010, s. 101).

Skrivinga med utgangspunkt i tankekartet gikk bra. Hilde skrev en mye mer ryddig tekst, og inntrykket var et helt annet selv om det var mange ortografiske feil. Framgangen

først kunne skrive, for så å rydde opp senere. Men det var tydeligvis ikke så lurt for henne. Vi stoppet derfor opp på tekststruktur i Skrivetrappa. Vi plukket ut innholdsmomentene fra teksten hennes sammen og satte dem

motiverte, og det ble laget grundige tankekart i senere skrivesituasjoner. Etter hvert gikk hun også løs på problemene som fantes <<lenger nede i trappa>>.

For å forbedre syntaksen fikk Hilde en oppgave i produksjonsfasen av teksten: <<å skrive i vei>>. Hun skulle konsentrere seg om å fortelle det hun ville si, i setninger som hang sammen. Hun skulle ikke stoppe opp og fundere på om hun skulle bruke enkel eller dobbel konsonant fordi det ville ta oppmerksomheten bort fra innhold og syntaks. Slike skrivestopp vil lett føre til forstyrrelser i tekstsammenbinding, syntaks eller logikk i teksten (Wengelin, 2002). Å kvitte seg med en slik vane var ikke så lett, hun måtte gradvis inn i det. Stavekontrollmarkeringene ble derfor slått av, og eleven måtte øve seg på å la være å stoppe for å korrigere rettskriving. Det var lett å falle tilbake til gamle skrivevaner, så på dette punktet måtte det flere påminninger til.

For mange elever som lenge har strevet med rettskriving, er det sammenheng mellom i hvilken grad de klarer å overse rettskrivingsproblemene og kvaliteten på tekstsammenbinding og syntaks (Mossige, 2004). Vi har en begrenset mengde kognitiv kapasitet i arbeidsminnet, og dersom vi "bruker den opp" på rettskriving, slik som mange dyslektikere gjør, har vi mindre oppmerksomhet igjen til de andre sidene av skrivinga (Kellogg, 1994).

Men Hilde var motivert og energisk, og ville gjerne ha orden på rettskrivinga også. Da hun kom til det, brukte hun først vanlig stavekontroll, deretter valgte vi ut tre av de mest hyppig forekommende feilene og skrev dem på en huskeliste med tydelig markering av regel/korrekt ord. Vi kalte det rettekort, og også dette er beskrevet i Skrivetrappa. Videre brukte hun søk/erstatt-funksjonen for å finne problemordene og eventuelt rette dem.

Hilde hadde ikke tatt i bruk noen av spesialprogrammene for dyslektikere. Vi skal være oppmerksomme på at disse programmene (Lingdys, Textpilot, e-Lector, CD-ord) har et tydelig fokus på rettskriving ved at de har et forslagsvindu med ord på den skjermen en skriver på. Når det var sammenheng og tekstsammenbinding som var i fokus, ville et vindu med ordforslag ha virket forstyrrende. Derfor er det i slike tilfeller fornuftig å skru av forslagsvindu og alt som har med rettskriving å gjøre. Men når en kommer til revisjonsfasen, vil hjelpeprogrammene selvsagt kunne være til uvurderlig hjelp.

Skrivetrappa for alle

Også andre elever enn de som har dysleksi strever med skriving. Når en skal veilede disse elevene, kan det være vanskelig å finne ut hvor en skal begynne, og hvordan en skal forklare dem hvordan de kan forbedre tekstene sine. Det er da en kan bruke tredelinga fra Skrivetrappa.

1. **planlegge** grundig med tankekart, skriverammer eller kolonneskjema
2. **produsere** tekst med utgangspunkt i planen og med fokus på innhold og sammenheng
3. **revidere**, i første omgang rette ortografi og tegnsetting ved hjelp av rettekort. Etter hvert bør revisjonen også omfatte alle sider av teksten.

I eksemplet med Hilde ser vi at skriveprosessen ble delt opp for henne, og at hun fikk én oppgave i hver fase. Det er overkommelig, og hun forsto hva hun skulle gjøre. Ved hjelp av Skrivetrappa kan en raskt gi tilbakemelding som er spesifikk, vise hva som er vellykket og hva som bør bedres, og hjelpe til å endre retning på skrivearbeidet dersom det er nødvendig (som forklart i innledninga).

I Skrivetrappa har jeg brukt forholdsvis mye plass på det som handler om tekststruktur, fordi det ofte er strukturproblemer i tekstene til litt eldre elever som sliter med skriving. Andre elever vil måtte arbeide med andre sider av teksten enn strukturen. Elever med annet morsmål enn norsk vil for eksempel kunne finne ut at de mestrer mange sider av tekstskapinga og kunne isolere sine vansker til syntaks og ordvalg. Jeg har erfart at det å gå gjennom og vise dem det de mestrer, samt å bevisstgjøre dem om språklæring har vært svært nyttig. Mer om skriveopplæring for flerspråklige kan leses i artikkelen til Liv Bøyesen s.

Kunnskaper før respons – et eksempel på skriveopplæring i hel klasse

Ikke alle elever kan så mye som Hilde. Noen ganger mangler de kunnskaper om det meste som kreves av dem som skrivere, og da er det nødvendig med opplæring. Dersom en elev i utgangspunktet ikke vet hva han skal prøve å få til, har det liten hensikt å gi respons på det han har gjort. Da må læreren starte med instruksjon og opplæring, det som kalles *feed up* hos Hattie og Timperley (2007). I Skrivetrappmaterialet er det mange tips om hvordan deler av tekst kan gjøres bedre, for eksempel hvordan en kan

konstruere seg en mottaker, hvordan et avsnitt skal bygges opp (bare i nettversjonen), ei liste med ord som kan brukes til å variere tekstsammenbindinga og så videre.

Gjennomgang av modelltekster og spesifikke vurderingskriterier vil også kunne være til hjelp, dersom de beskriver målet forståelig og detaljert nok. Skrivetrappa eller liknende materiell kan være et supplement til vurderingskriteriene den enkelte lærer bruker.

I arbeidet med Ny GIV har vi fått inn flere gode eksempler på hvordan lærere deler opp skriveprosessen og veileder elevene underveis i skriveprosessen. Et godt eksempel på dette er metoden til lærer Mette Hovland fra Fredrikstad. I undervisningsopplegget sitt guider hun elevene gjennom de tre hovedfasene planlegging, produksjon og revisjon når de skriver en tekst med tema sjalusi. Arbeidsmåten kan brukes på alle typer tekster.

1. Planlegging

Aktiviteten startet med flere fellesaktiviteter som skulle hjelpe elevene å stille inn antennene, og komme fram til noe å skrive om. Klassen samtalte om temaet, deretter skrev grupper tankekart med stikkord, og da det ble gjort til konkurranse å finne flest stikkord, ble det mange ord. Disse ordene ble samlet på tavla slik at elevene fikk mye å velge mellom.

De løse stikkordene måtte deretter settes inn i en struktur. Det ble gjort gjennom en klassediskusjon: Var det mulig å tenke seg en handling der sjalusi spilte en rolle? Flere ideer ble beskrevet, og klassen kom i fellesskap fram til to passende sjangere som ville gi dem struktur: eventyr og fortelling. Deretter modellerte læreren en disposisjon og elevene laget en til seg selv. Alle måtte planlegge, ingen fikk gå direkte på skrivinga.

2. Produksjon – først tenkeskriving hvor mange av kontrollmekanismene "slås av"

For hver del av teksten elevene skulle skrive, fikk de instruksjon, både når de skulle skrive innledning, når de skulle bygge opp spenningstopp, skrive midtdel og avslutning. Instruksjonen var enten eksempler på hvordan det kunne gjøres, eller en forklaring med klassesamtale. Deretter prøvde de selv under veiledning.

Elevene fikk altså skrivemodellene/-forslagene akkurat i det øyeblikket de hadde bruk for dem. Deretter måtte de overføre rådene til egne skrivehandlinger, under veiledning. I en slik prosess er det mye refleksjon og læring, prøving og feiling.

3. Revisjon

Elevene reviderte til slutt egen tekst, først ved å lese høyt for seg selv, deretter ut fra kriterieliste klassen laget i fellesskap, hele tida med mulighet for veiledning. Når de reviderte, brukte de fargekoder for vise hvilken type revisjon som var gjort. Dette gjorde revisjonsarbeidet synlig, både for skriver og veileder.

Denne siste fasen i arbeidet gjorde elevene oppmerksomme på at revisjon er noe en skal gjøre når en skriver. Dessuten lærte de kvalitetskriterier for tekstene da de diskuterte og satte opp fokuspunkter for revisjonen.

Det tar tid å arbeide slik som Hovland beskriver, men elevene var fornøyd med å arbeide slik, og de skrev gode tekster. Og er det ikke bedre at elevene skriver én god tekst enn mange dårlige?

Tenke nytt om organisering av skriveopplæring?

Hvordan skal en skriveopplæringslærer, altså en som underviser i skriving i sitt fag og ikke bare norsklæreren, få tid til å gjennomføre en slik elev- og teksttilpasset undervisning som beskrevet? Hovland viser en måte som er gjennomførbar for en hel klasse. Læreren er involvert i hele skriveprosessen på en særdeles fruktbar måte i stedet for å gjøre mye lite fruktbart "rettearbeid" etter at teksten er avsluttet (Kvithyld & Aasen, 2011). Å lage avis eller "drive forlag" er organiseringsformer som kan brukes i en klasse hvor det å planlegge, drøfte og revidere teksten er en integrert del. Både når elevene i forlaget skal lage bøker, gjerne fagbøker, og i redaksjonen skal lage avis, må de gjennom alle tre fasene, gjerne i fellesskap (Håland, 2007).



Bilde 2

Videre har vi i dag muligheter som aldri før gjennom den moderne teknologien som gjør at et dokument lett kan sendes digitalt, kommentarer kan merkes og skrives inn, ja, tekstene kan til og med kommenteres muntlig og både tekst og kommentarer sendes tilbake til skriver som film. Men her er det også viktig å huske at responsen må flyttes til midt i prosessen.

Men uansett hvordan en gir respons, så krever det tid og rom å gjøre det. Noe av den tida lærere har vært vant til å bruke på elevenes sluttprodukter, kan med fordel heller brukes til respons, som en del av underveisvurderinga, og mest mulig frikobles fra karaktersetting. Det er idealet, men hva skal til for at det

lar seg gjennomføre?

Norsklærerne på ungdomstrinnet og i videregående skole har i mange år hatt plikt til å "skaffe seg karaktergrunnlag" bestående av minst to enheter i hver målform i hver termin, men nå har man ikke det samme kravet lenger: *"I tillegg til karakter i*

halvårsvurdering fra 8. årstrinn, skal det fastsettes karakterer til standpunkt. Utover dette er det ikke krav om å bruke karakterer i undervisvurdering.” (Udir, 2010, s. 9). Likevel er det vanskelig å kutte ned på antallet karaktergivende situasjoner. Karakterer er et enkelt, tydelig og synlig bilde på prestasjon, de kan motivere og både kollegaer, foresatte og elever forventer en jevn strøm av karakterer. Tradisjonen er sterk, og det krever mye å snu en hel vurderingskultur. Så lenge sluttvurderingen er langt borte, kan entusiastiske lærere drive skriveopplæring primært for å gjøre elevene til flinkere skrivere, men når sluttvurderingen nærmer seg, er det vanskeligere. Kanskje må det gjøres organisatoriske endringer på nasjonalt nivå dersom en vil ha en god skriveopplæring, som for eksempel færre karakterer i norskfaget og en ny eksamensform som gir tid og rom for en god skriveprosess?

Oppsummering

Jeg har i denne artikkelen gitt konkrete eksempler på hvordan en lærer kan arbeide med enkeltelev og gruppe når de skal gi dem undervisvurdering for å hjelpe elevene til å utvikle seg som skrivere. Læreren må bruke sin kompetanse underveis i skriveprosessen, ikke vente til teksten er ferdigskrevet. Læreren må veilede elevene når tekstene planlegges, når de skrives og når de revideres. Elevene bevisstgjøres **om** at de skal planlegge og revidere, de må lære **hvordan** de planlegger, skriver og reviderer, og de må gradvis bli kjent med **normene** for skriftspråket på alle nivå. På ungdomstrinnet og i videregående skole vil dette kunne medføre endringer i hvordan en tenker rundt organisering av skriveopplæringa, både i det enkelte klasserom, på hele skoler og ikke minst i forhold til eksamen og sluttvurdering.

Referanser

- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research* (77)1, 81–112.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: Fra teori til praksis* (5. utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Håland, A. (2010). Lesing av modelltekstar gir skriverammer. I J. Smidt, I. Folkvord & A. J. Aasen (red.), *Rammer for skriving: Om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (s. 107-124). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Håland, A. & Lorentzen, R. T. (2007). *Dialogar om tekst: Praktisk arbeid med elevtekst i norskfaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kellogg, R. T. (1994). *The psychology of writing*. New York: Oxford University Press.

- Kvithyld, T. og Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Viden om læsning (9)*, 10–16. Hentet fra http://www.videnomlaesning.dk/wp-content/uploads/Trygve_Kvithyld_Arne_Johannes_Aasen1.pdf
- Mossige, M. (2004). *Å bruke det en har – å vite hva en mangler: bruk av metakognisjon og top-down-metode for å fremme skriving hos dyslektikere* (Upublisert masteroppgave, Høgskolen i Stavanger). Universitetet i Stavanger, Stavanger
- Mossige, M. (2011). *Skrivetrappa*. Stavanger: Lesesenteret. Hentet fra <http://lesesenteret.uis.no/category.php?categoryID=7493>
- Scott, C. M. (1999). Learning to write I H. W. Catts & A. G. Kahmi (red.), *Language and reading disabilities* (s. 224-258). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Strömqvist, S., Nordqvist, Å. & Wengelin, Å. (2004). Writing the frog story: Developmental and cross-modal perspectives. I S. Strömqvist & L. Verhoeven (red.), *Reading events in narrative: Across languages, cultures and genes* (s. 359 - 394). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Utdanningsdirektoratet (2010). *Vurdering for ungdomstrinnet og videregående opplæring. Nå gjelder det*. Hentet fra www.udir.no
- Wengelin, Å. (2002). *Text production in adults with reading and writing difficulties* (Doktoravhandling, Göteborgs universitet, Sverige). Göteborg: Gothenburgh Monographs in Linguistics 20, Department of Linguistics, Göteborg University.