



UIT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Fakultet for humaniora, samfunnskunnskap og lærerutdanning

Proessorientert skrivepedagogikk

En kvalitativ undersøkelse om norsklæreres erfaringer og refleksjoner

Rebecca Yvonn Rehnlund

Masteroppgave i lærerutdanning 5. – 10. trinn Mai 2017

LRU-3904 Norskdidaktikk



Sammendrag

Dette masterprosjektet tar utgangspunkt i problemstillingen «*Hvilken status har prosessorientert skriving blant lærere i tromsøskolen?*» For å kunne besvare denne problemstillingen valgte jeg å ta i bruk en kvalitativ metode, nemlig semistrukturert intervju. Tanken bak å velge denne metoden var å få en mulighet til et dypdykk i lærernes tanker og refleksjoner rundt prosessorientert skrivepedagogikk. Jeg endte opp med et utvalg på tre informanter, som alle jobber som norsklærere ved forskjellige skoler i Tromsø. Mitt datamateriale er for lite til å generalisere, men funnene vil likevel kunne være med å peke på tendenser. Konklusjonen blir da at det lever mange forståelser av prosessorientert skriving, og denne metoden blir brukt på mange forskjellige måter. Hva man legger i begrepet prosessorientert skriving er personavhengig (avhengig av læreren), men også teoretikeravhengig. Det vil derfor være vanskelig å si noe om hvilken status prosessorientert skriving faktisk har blant lærere i tromsøskolen.

Forord

Først og fremst ønsker jeg å rette en stor takk til de informantene som valgte å delta i mitt masterprosjekt. Takk for at jeg fikk lov til å intervjuere dere, og for at jeg fikk lov til å få et innsyn i deres erfaringer og refleksjoner.

Jeg ønsker også å takke min veileder Morten Bartnæs for alle konstruktive tilbakemeldinger som har vært med på å forbedre masteren min.

Takk til min samboer for all støtte underveis, og for all hjelp med å passe barna når jeg har hatt lange dager på skolen for å få ferdigstilt masteren.

Takk til mine medstudenter som har hjulpet meg hele veien. Takk for gode samtaler, delt fortvilelse, latter, samt gode råd!

Tusen takk!

Tromsø, mai 2017

Rebecca Yvonn Rehnlund

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn	1
1.2	Veien til forskningsspørsmålet	3
1.3	Oppgavens struktur.....	4
2	Teoretisk grunnlag.....	4
2.1	Hva er prosessorientert skriving?.....	5
2.2	Hvilket læringssyn bygges POS på?.....	7
2.3	POS i et historisk perspektiv	9
2.3.1	POS i nyere tider	11
2.4	Tidligere forskning på POS.....	13
3	Metodiske valg	15
3.1	Forskningsdesign.....	15
3.2	Etikk	16
3.3	Utvalg av informanter	17
3.4	Intervju	19
3.4.1	Utarbeidelse av intervju og intervjuguide	20
3.4.2	Testintervju.....	23
3.5	Transkribering og analyse	23
3.6	Kritisk blick på metoden	24
4	Empiri og analyse	26
4.1	Innføring av POS.....	26
4.2	Hvilket bilde av POS lever ute i skolen i dag?.....	27
4.2.1	Hva skiller POS fra andre begreper?.....	29
4.3	Hvordan brukes POS?	30
4.3.1	Respons	30
4.4	Læringssyn	32
4.4.1	Elevrollen	33

4.4.2	Lærerrollen	34
4.5	POS som eksamen	36
4.6	Spor av POS i læreplanen.....	37
4.7	Holdninger blant kollegiet.....	37
4.8	Satsning på skriving	38
4.9	Positive sider ved POS	39
4.10	Lærernes kritikk til POS.....	40
5	Oppsummering av funn	42
5.1	Konklusjon	43
	Litteraturliste	45
	Vedlegg	47
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....	47
	Vedlegg 2: Samtykkeskjema.....	48
	Vedlegg 3: Intervjuguide	50
	Vedlegg 4: Olga Dysthes Skrivesirkel (1993).	51

1 Innledning

Det er mye som tyder på at lærere vier både mye tid og energi på retting av elevtekster, med en intensjon om at disse tilbakemeldingene vil fremme elevenes videre læring.

Gjennomsnittlig bruker en lærer omtrent 20 til 40 minutter på å rette hver enkelt elevtekst.

Ganger man dette med antall elevtekster ser man fort at rettearbeid er en tidskrevende jobb.

Til tross for at lærere vier all denne tiden til retting og på å gi gode tilbakemeldinger på det ferdige produktet, får det ofte ikke det utslaget man har sett for seg. For selv om man har sett for seg at disse tilbakemeldingene skal fremme elevens videre læring, og at elevene skal klare å ta i bruk disse tilbakemeldingene for å videreutvikle sine skriveferdigheter, er det ofte ikke det som skjer i realiteten. Ofte ender det opp med at elevene får tilbake sin tekst, ser på de røde markeringene (den såkalte rødpenna), for deretter å legge bort teksten sin og aldri ta den fram igjen (Mahili 1994, s. 24).

Given the fact that writing teachers spend a great deal of their time providing critical information on their student's compositions, very little attention is paid to the nature of these responses" (Mahili, 1994, s. 24).

Det kan se ut til at elevene føler seg ferdige med teksten allerede når de har levert den inn til vurdering. Innen de har fått tilbake teksten sin har de allerede satt i gang med nytt arbeid. En løsning på denne problematikken kan være å ta i bruk en prosessorientert skrivepedagogikk.

«... We comment on student writing because we believe that it is necessary for us to offer assistance to student writers when they are in the process of composing a text, rather than after the text has been completed» (Sommers, 1982, s. 149)

1.1 Bakgrunn

I artikkelen «fem teser om funksjonell respons på elevtekster» skriver Trygve Kvithyld og Arne Johannes Aasen at det å skulle gi respons underveis i skriveprosessen er et sentralt prinsipp i nyere vurderingspedagogikk (Aasen, Solheim & Smidt, 2011, s. 89). Dersom tilbakemeldinger skal ha noe læringsfremmende effekt, er elevene nødt å få den formativt og ikke summativt. «Dette er et klart korrektiv til mye av den rettepraksis vi har drevet med i skolen – og kanskje fortsatt bedriver» (Aasen et al., 2011, s. 89). Jeg lurer på om det er slik det fortsatt er i skolen i dag, at lærerne driver med «retting» av elevtekster, og summativ vurdering, eller om det er slik at lærerne tar i bruk den formative vurderingen. Jeg lurer også på hvilken måte de bruker den formative vurderingen. Kvithyld og Aasen skriver videre at «Det er ... mye som tyder på at den læringsfremmende tilbakemeldingen er prosessrespons i

skrivearbeider der eleven ikke anser seg ferdig med teksten etter første gjennomskrivning» (Aasen et al., 2011, s. 89). Respons er med andre ord læringsfremmende når eleven får respons underveis i prosessen og når de får jobbet med denne responsen gjennom omskriving av teksten. Kvithyld og Aasen skriver videre at dersom eleven får jobbet med responsen i form av å revidere egen tekst vil eleven i større grad få mulighet til å nyttiggjøre seg responsen de har fått. Videre skriver de at dette kan føre til et bedre sluttprodukt, noe som igjen kan føre til en mestringsfølelse hos eleven. Det at eleven føler mestringsfølelse kan igjen være med på å utvikle elevens skrivekompetanse (Aasen et al., 2011, s. 89). Man kan si at det å skrive i denne sammenhengen handler om å skrive i flere faser. Denne typen skriving kan kalles prosessorientert skriving. Prosessorientert skriving er noe som har interessert meg lenge og jeg ønsket derfor å bruke min master til å fordype meg innenfor teamet.

Om man ser i dagens læreplan for norskfaget, kan man se spor av den prosessorienterte skrivingen i kompetansemålene. Etter 7. trinn skal eleven «gi tilbakemelding på andres tekster ut fra faglige kriterier og bearbeide egne tekster på bakgrunn av tilbakemeldinger» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Et lignende mål kan man også finne etter endt 10. trinn: «planlegge, utforme og bearbeide egne tekster manuelt og digitalt, og vurdere dem underveis i prosessen ved hjelp av kunnskap om språk og tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Ser man på formålet med norskfaget kan man blant annet lese at «norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det å bearbeide tekster er en viktig del av norskfaget, og det å jobbe prosessorientert er en måte man kan bearbeide tekstene på. Videre kan man lese at «å skrive i norskfaget er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Ved å ta i bruk prosessorientert skriving som metode vil elevene kunne lære av å få respons underveis, det vil også være en stor læring i det å bearbeide sin egen tekst. «Gjennom å øve på å gi respons og å bearbeide sine egne tekster på bakgrunn av respons, utvikler eleven evnen til å overvåke sin egen lærings- og skriveutviklingsprosess» (Aasen et al., 2011, s. 90). Dette har en høy læringsfremmende effekt (Aasen et al., 2011, s. 90).

I hovedsak har jeg gått igjennom bare én av de fem skrivetesene som Kvithyld og Aasen presenterer i sin artikkel. Alle de fem tesene er relevant for min oppgave, men grunnet praktiske årsaker velger jeg å bare fokusere på tese 1 (Respons må gis underveis i prosessen).

Poenget her er å vise at det å jobbe med prosessorientert skriving kan være med på å dekke flere av kompetansemålene, samt er i tråd med formålsdelen av norskfaget. Dette gjør prosessorientert skriving til et aktuelt tema å undersøke nærmere.

1.2 Veien til forskningsspørsmålet

I løpet av min utdanning ved Universitetet i Tromsø har jeg møtt på begrepet prosessorientert skriving flere ganger. I emneplanen til LRU-1400, står det blant annet at «prosessorientert skrivepedagogikk er en sentral arbeidsmåte» (Universitetet i Tromsø, 2017a). Senere i den samme emneplanen kan man lese at det legges vekt på at studentene får erfaring med arbeidsformer som også benyttes i grunnskolens 5.-10.trinn. Man kan da tolke det sånn at prosessorientert skrivepedagogikk er en arbeidsform som også brukes i grunnskolen. I emneplanen for LRU-2400 kan man lese at studenten skal få «utdypende kunnskap om prosessorientert skriving med vekt på sakprega tekster» (Universitetet i Tromsø, 2017b). Det er også et arbeidskrav i samme emne å skrive en fagtekst i et prosessorientert løp, hvor man skal få respons fra sine medstudenter, samt vurdere eget arbeid. Dette har vekket min interesse for prosessorientert skriving og jeg har ønsket å fordype meg innenfor temaet da jeg som student selv har sett hvilke positive effekter dette kan ha på skrivingen. Etter hvert kom også interessen for hvordan det faktisk jobbes med prosessorientert skriving i skolen i dag. Vil jeg i framtiden få jobbe med kolleger som bruker prosessorientert skriving i sin undervisning? På hvilken måte jobber de med prosessorientert skriving? Eller vil jeg kanskje møte på framtidige kolleger som stiller seg motvillig til å bruke prosessorientert skriving (heretter forkortet til POS) i sin undervisning? Disse, og lignende spørsmål, har gjort at jeg i mitt masterprosjekt ønsker å undersøke hvordan POS blir brukt av dagens lærere og hvilke tanker og refleksjoner de har rundt denne tilnærmingen til skriving. Mitt masterprosjekt tar utgangspunkt i problemstillingen «*Hvilken status har prosessorientert skriving blant lærere i tromsøskolen?*». POS' status i dag er uavklart, men det finnes noen tegn på at den har vært synkende noen år og at begrepet stadig omtolkes. Blant tegnene på at statusen har sunket er at POS ikke lenger brukes som eksamensform. Dette kommer jeg nærmere inn på i kapittel 2.3. Ordet status kan tolkes på to måter. For det første kan status i denne sammenhengen tolkes til at jeg ønsker å undersøke hvilken rang POS har blant lærere og om POS som metode blir rangert høyt eller lavt blant lærerne. I tillegg kan status tolkes som oversikt over tingenes tilstand. Jeg vil med andre ord undersøke både hvilken rang POS har, men også på hvilken måte den brukes av lærerne (Språkrådet, u.å) For å besvare denne problemstillingen ønsker

jeg å bruke et utvalg av informanter og intervjuer dem om deres tanker rundt POS og hvordan de selv bruker det i egen undervisning. Mitt masterprosjekt kan forhåpentligvis være med på å belyse hvilken status POS har blant lærere i dag, men også hvordan og eventuelt hvorfor man bør inkludere POS i dagens skriveundervisning.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven deles inn i ulike kapitler. I første delen av oppgaven har jeg skrevet en kort introduksjon til temaet og kommet inn på veien til forskningsspørsmålet. Resten av oppgaven består av fire kapitler. I kapittel 2 vil jeg presentere det *teoretiske grunnlaget* jeg har benyttet for å kunne analysere empirien i undersøkelsen. Deretter kommer kapittel 3 hvor jeg presenterer de *metodiske valgene* jeg har tatt, før jeg i kapittel 4 kommer inn på *empiri og analyse*. Avslutningsvis, i kapittel 5, kommer en *oppsummering av funnene*, samt en konklusjon.

2 Teoretisk grunnlag

I dette kapittelet vil jeg belyse det teoretiske grunnlaget som vil være med på å fremstille funnene mine. I skrivingen av teorikapittelet har jeg vært nødt til å gjøre noen avgrensninger, men har valgt å ta med det som er relevant for å kunne analysere mitt datamateriale, og hva som kan være med på å besvare de funnene jeg har fått. Senere, i metodedelen, vil jeg også forklare hvordan jeg har brukt teorien for å utarbeide intervjuguiden. Teorien henger sammen med både min metodedel, men teorien vil også bli tatt opp igjen i analysedelen, hvor den da blir satt opp mot de funnene jeg har kommet frem til.

Først i teorikapittelet har jeg kommet med en begrepsforklaring, da jeg ønsker at de som leser min master skal ha den samme begrepsforståelsen som jeg har. Måten jeg forstår prosessorientert skriving vil være med på å farge hele oppgaven, derfor er det viktig at jeg og leseren etablerer et felles utgangspunkt. Videre i teoridelen vil jeg komme inn på hvilket læringssyn POS baseres på, før jeg kommer inn på en kort gjennomgang av POS' historie. Jeg anser det historiske som relevant for å kunne vise hvordan POS ble introdusert i skolen, og i hvilken grad det ble brukt før. På denne måten vil jeg også kunne si noe om begrepet og oppfatningen av POS har endret seg fra før til nå. Til slutt vil jeg komme kort inn på annen forskning som er gjort på POS.

2.1 Hva er prosessorientert skriving?

Det er flere som forsøkt å definere hva som legges i begrepet POS. Likevel ser det ut til at det kan være vanskelig å komme med én fast definisjon som alle kan stille seg bak. Dette kan tyde på at POS er et flytende begrep, men det kan også tyde på at begrepet har endret seg over tiden. Jeg har valgt å ta i bruk noen sentrale teoretikere i denne delen av masteren hvor jeg skal komme med en definisjon av begrepet. I det jeg presenterer forfatterens definisjon av POS, kommer jeg også med en kort introduksjon av teoretikeren og hvilken relevans vedkommende har for mitt prosjekt.

Skriveforskeren Olga Dysthe er en kjent pioner innenfor POS og jeg anser hennes definisjon som relevant å ta med nettopp på grunn av dette. I boka «Ord på nye spor» (1993) definerer Dysthe hva POS er ved hjelp av det hun kaller for skrivesirkelen (Se vedlegg 4). I skrivesirkelen har Dysthe delt opp skriveprosessen i syv ulike faser. De syv fasene består av: førskrivingsfasen, skrivefasen, respons, omskriving, retting, evaluering og publisering. Dysthe sier at «skrivesirkelen illustrerer ei pedagogisk stilisering av ein skriveprosess, med moglege måtar å dele inn fasane på og moglege aktivitetar innanfor kvar fase» (Dysthe, Igland & Sønnerland, 1993, s. 88). Skrivesirkelen er ment som et verktøy som viser alle de mulige måtene man kan jobbe prosessorientert på. Selv om sirkelen er delt inn i ulike faser, samt ulike aktiviteter innenfor hver av de fasene, kan man variere bruken av disse fasene og aktivitetene og tilpasse det til de ulike undervisningssammenhengene. Bruken av fasene vil avhenge av skriveaktiviteten som skal foregå og hva som er formålet med skrivingen. For eksempel: fasene «respons» og «omskrivning» kan avhenge av hvor stor oppgaven er. Dersom man skal skrive en kort fortelling er det muligens bare behov for én runde med respons, og bare én runde med omskriving. Dersom man skal skrive en argumenterende tekst med større faglig dybde, kan dette muligens kreve opptil flere respons- og omskrivingsrunder. De ulike responsrundene kan også variere, første omgang kan det for eksempel være responsgrupper hvor elevene er delt inn i mindre grupper hvor de gir respons til hverandres tekster. Siste responsrunde før innlevering kan for eksempel være lærerstyrt hvor lærer kommer med noen siste tips til eleven, hvorpå eleven foretar en siste omskrivingsfase før eleven leverer inn sitt endelige produkt og man går over i rettefasen (Dysthe et al., 1993, s. 88).

Astrid Roe har i 1996 og 2002 gjort forskning innenfor POS, og jeg tar i bruk denne forskningen senere i oppgaven (se kapittel 2.4). Da hennes forskning er likt min egen

forskning er også hennes definisjon relevant å ta med. Hennes definisjon er noe nyere enn Dysthes definisjon, noe som er med på å gi et innblikk i hvordan begrepet har utviklet seg over tiden. Roe (2003) beskriver POS som elevsamarbeid rundt ideer og innhold til tekster, og at man underveis i skriveprosessen får respons fra medelever eller lærer. Altså er det selve skriveprosessen (læringsprosessen) som er i fokus, og underveisvurderingen er vel så viktig som sluttproduktet. Prossessorientert som begrep brukes ofte som en motsetning til produktorientert, hvor det er sluttvurderingen som står i fokus (Roe, 2003, s. 6). I samarbeid med Frøydis Hertzberg, har Dysthe i 2012 kommet med en nyere definisjon av POS. Hertzberg er et kjent navn innenfor norskdidaktikken, og er en kjent skriveforsker. Hertzberg og Dysthe (2012) beskriver POS som en pedagogikk hvor det legges vekt på å undervise i skriving gjennom ulike faser. Disse fasene består av førskriving, utkast, respons og omarbeiding. Læreren er den som legger til rette for arbeidet med tekstene, og skal fungere som en veileder gjennom hele skriveprosessen. Elevene skal fungere som ressurspersoner for hverandre, hvor de i responsgrupper gir tilbakemeldinger på hverandres tekster. I denne skrivepedagogikken anses skriving som et viktig ledd i elevers identitetsutvikling, hvor skrivingen skal føre til elevenes læring og evne til refleksjon (Solheim, Sjøhelle & Matre, 2012, s. 59).

Felles for definisjonene er at skrivingen skjer i en prosess som skjer over flere faser. Hvor mange, eventuelt hvor få, faser man skal gjennom avhenger av hvor stort skriveprosjektet skal være, og hva målet for skrivingen er. I arbeid med POS er man opptatt av underveisvurderingen og ikke sluttvurderingen. Et annet fellestrekk for definisjonene er elevrollen. Dette kommer jeg inn på i kapittel 2.2.

Et annet begrep som kan minne om POS er vurdering for læring, noe som er mye brukt i dagens skole. Selv om vurdering for læring ikke bare handler om skriving, er dette et begrep som også kan kobles opp til skriving. Vurdering for læring er ikke én bestemt måte å jobbe på, men det er en måte å tenke på og handle på, som har elevens læring som mål (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 2). «Den overordnede målsettingen er at skoleeiere og skoler videreutvikler en vurderingskultur og en vurderingspraksis som har læring som mål» (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 4). Egenvurderingen skal gi eleven innsikt i egen læring, og elevinvolvering er helt sentralt i vurdering for læring. Underveisvurderingen skal bestå av tre punkter: hvor eleven står nå hvor de skal og hvordan eleven best mulig kan nå målene sine

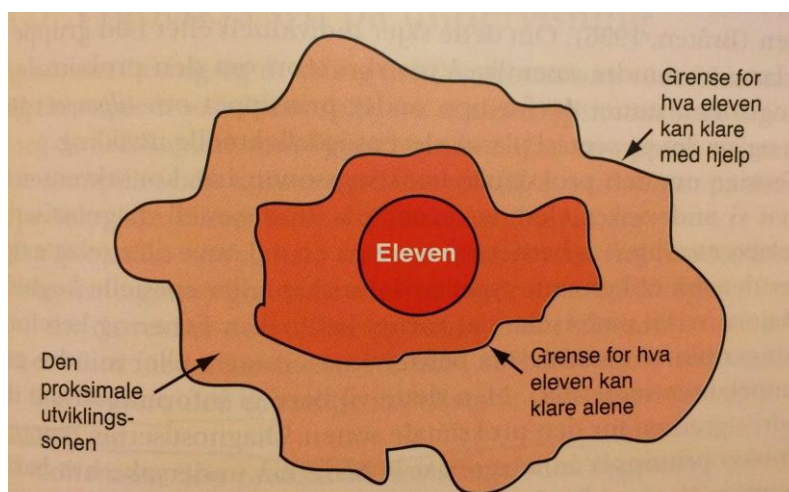
(Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 4). Men vurdering for læring består ikke bare av undervisvurdering, men også flere andre punkter. I grunnlagsdokumentet for vurdering for læring er Utdanningsdirektoratet tydelig på at elever lærer best når de forstår hva det er de skal lære og hva som er forventet av dem. De lærer også best når de får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen, samt får råd om hvordan de kan forbedre seg. De må også være involvert i eget læringsarbeid. Dette kan skje blant annet ved å vurdere eget arbeid og utvikling – en såkalt egenvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 4) Sammenligner man dette med POS ser man mange likheter: elevens læring og utvikling står i sentrum, elevene er involvert i egen læring, og vurderingen skjer underveis.

2.2 Hvilket læringssyn bygges POS på?

Selv om det kan være vanskelig å definere hva som legges i begrepet POS, kan man likevel se på hvilket læringssyn POS bygger på. I følge Dysthe (1993) bygger POS på et konstruktivistisk læringssyn. Videre kan man lese at Dysthe mener at «Læreren arbeider ut fra ei forståing av at elevane utviklar sin kunnskap om tekst og tekstskaping, og gjer denne kunnskapen til sin, gjennom bevisst arbeid med konkrete tekstar og eigen tekstproduksjon» (Dysthe et al., 1993, s. 26). Altså er det eleven selv som utvikler sin egen kunnskap om tekst. Dette skjer ved at elevene jobber med tekst og tekstproduksjon. Et eksempel på dette kan være å bruke modelltekster, se hvilke gode grep det har blitt brukt i modellteksten, for så å la elevene bruke disse grepene i egen tekstproduksjon. POS bygger også på et sosiokulturelt læringssyn, hvor blant annet Vygotskij står sentralt. Vygotskij mente at all læring skjer i et sosialt samspill med andre (Imsen, 2014, s. 195). I arbeid med POS samarbeider elevene med hverandre i form av responsgrupper. Elevene leser hverandres tekster og gir hverandre respons. Læringen skjer ved at elevene får respons hos de andre, men det er også en læring i det å skulle gi respons. Læringen skjer i et samspill mellom elevene. For at elevene skal kunne fungere som responsgivere for hverandre er det viktig at de får øvelse i det å skulle gi respons. Det stilles krav til tydelige kriterier dersom elevene skal klare å gi hverandre nyttig respons. Videre skriver Dysthe (1993) at «ei prosessorientert skriveopplæring legg stor vekt på at elevane skal få eit bevisst forhold til si eiga læring og sin eigen måte å arbeide med skrivning på» (Dysthe et al., 1993, s. 27-28). Man kan si at POS bygger på et læringssyn hvor elevene selv er aktivt med i egen læring. «Et grunnsyn i skrivepedagogikken er troen på

elevene som ressurspersoner og samarbeidspartnere i læreprosessen. Dette kommer sterkest til uttrykk ved at elevene trekkes inn i responsarbeidet» (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Det vil også være relevant å se på lærerrollen i POS. Læreren skal fungere som en veileder, eller som Dysthe sier «...en tilrettelegger av elevaktiviteter» (Dysthe et al., 1993, s. 28). Videre skriver Dysthe at «den rolla læreren går inn i som rettleiar, kan samanliknast med stillasbygging (*scaffolding*); ho hjelper altså til med å byggje ein støttestruktur rundt eit utferdig byggverk (Dysthe et al., 1993, s. 28). *Scaffolding* er et begrep vi kjenner fra Jerome Bruner. *Scaffolding* er støttende undervisning som ligger i den proksimale utviklingssonen, som vi igjen kjenner fra Lev Vygotskijs teori (Imsen, 2014, s. 194). Vygotskijs teori bygger som tidligere nevnt på det sosiale samspillet. Utviklingen skjer først i det sosiale før det blir tatt til det individuelle nivået. En elev klarer en handling først i samspill med andre (ved hjelp av veiledningen og hjelp fra andre) før eleven klarer den samme handlingen alene. Slik sett kan læreren (eller en medelev satt i sammenheng med POS) være en såkalt medierende hjelper ovenfor eleven og bidra til å vise eller forklare hvordan ting kan gjøres. Det finnes en grense for hva eleven kan klare alene uten hjelp, og en grense for hva eleven kan klare med hjelp. For at elevene skal få best mulig læringsutbytte bør undervisningen være i den proksimale utviklingssonen, som befinner seg et sted i mellom de to grensene. Altså må elevene utfordres og ha noe å strekke seg etter. Vygotskij hevder at det aldri kan bli full parallellitet mellom undervisningsforløpet og utviklingsforløp (Imsen, 2014, s. 192).



Figur 1 - Illustrasjon av Vygotskijs teori, hentet fra (Imsen, 2014, s. 192).

Selv om POS baseres på en aktiv elev, og at elevene selv skal fungere som ressurspersoner for hverandre, er det også sann at læreren skal fungere som en responsgiver til elevene. Ser man i læreplanverkets prinsipper for opplæringen kan man lese at «Den samla kompetansen til lærarar og instruktørar er samansett av fleire komponentar, der fagleg dugleik, evne til å formidle faget, evne til å organisere læringsarbeidet og kunnskap om vurdering og rettleiing står sentralt» (Utdanningsdirektoratet, 2015b) Læreren skal blant annet inneha en kunnskap om hvordan man skal vurdere og veilede elevene. Dermed er det ikke bare elevene som må øves i det å gi respons til hverandre, men det å gi god respons og veiledning er også noe læreren må øves i. På Utdanningsdirektoratet sine sider kan man lese at så mye som 1/3 av tilbakemeldinger som blir gitt faktisk virker mot sin hensikt. For at tilbakemeldingene skal bli hensiktsmessige må de være sann at elevene får en oversikt over hvor de er i sin læring, hvor de skal, samt veien videre (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Kort oppsummert krever altså POS en aktiv elevrolle, men det krever også mye av læreren.

Dysthe skriver

Lærarar som arbeider prosessorientert, kan ikkje nøye seg med å praktisere ein generell metodikk og tru på at det i seg sjølv skal gjere elevane til gode skrivarar. Å knyte undervisning og rettleiing til framveksten av tekst krev kanskje endå større tekstkunnskap enn retting og evaluering av ferdige tekstar. I alle høve krev det kunnskap om korleis ein kan arbeide i alle fasar av ein skriveprosess, blikk for mogleighetene som ligg i eit utkast, og trening i å gi konkret hjelp som eleven kan gjere seg nytte av (Dysthe et al., 1993, s. 18-19).

2.3 POS i et historisk perspektiv

Den prosessorienterte skrivepedagogikken vi kjenner til i Norge har sine røtter fra skrivepedagogikken i USA (Roe, 2003, s. 6). Allerede i 1964 beskrev Gordon Rohman og Albert Wlecke om skriveprosessen som en lineær prosess gjennom følgende tre faser: førskriving, skriving og omskriving, med særlig vekt på førskrivingsfasen. Rohman hevdet at førskrivingsfasen er en fase hvor prosesser ikke er «rasjonelle», men som springer ut av det ubevisste – noe som han mente fører til bedre kvalitet på tekstene. Den frie assosiative førskrivningen fremmer kreativitet i alle fag, reduserer skrivehemming og øker skrivelyst (Roe, 2003, s. 6). I sin studie (The Composing Process of Twelfth Graders) fra 1971 konkluderer Janet Emig at skriving ikke skjer i en lineær prosess, men i en kompleks prosess der man foretar sprang fram og tilbake mellom de ulike fasene (Roe, 2003, s. 6). Emigs studie peker på

ti ulike faser i skrivingen. For Emig handler ikke de ti fasene bare om selve skrivingen, men alle de faktorer som påvirker skriveprosessen. De ti ulike fasene er som følger:

the «context» in which composing occurs, the nature of the stimulus to composing, prewriting activities, planning, starting, composing aloud, reformulation of phrases and sentences tentatively set down, stopping, the contemplation of the written piece, the influence of teachers on the piece (Larson, 1973, s. 137)

I studien er det første gang det er fokus på de kognitive prosessene som skjer under skriving (Roe, 2003, s. 6). I 70- og 80-årene ble det et kraftig oppsving i forskningen rundt skriving som prosess, og denne forskningen har satt sine spor i diskusjonen rundt skriveopplæringen (Dysthe et al., 1993, s. 41). «Dersom 1970-åra var tiåret då ein oppdaga skriveprosessen, så var 80-åra det tiåret då ein oppdaga kor viktig rolle den sosiale konteksten spela i skriveprosessen. Kort sagt, så har der vore ei perspektivskifte frå det kognitive til det sosiale» (Dysthe et al., 1993, s. 53). Altså har man gått fra å tenke at skriving er en isolert aktivitet, til å nå tenke på skriving som en sosial aktivitet, at skrivingen skjer i samspill med andre. Tekster vi skriver blir til under påvirkning av, eller i interaksjon, med verden rundt oss (Roe, 2003, s. 6).

I 1985 ble det holdt kurs hvor den amerikanske skrivepedagogen Mary. K. Healy introduserte POS for første gang for norske lærere. Kurset ble godt mottatt og i årene som fulgte blomstret POS blant lærerne her til lands. For mange representerte POS et såkalt paradigmeskift innenfor skriveopplæringen. Man gikk fra å lete etter feil i elevenes sluttprodukt, til nå å bli mer oppmerksomme på selve skriveprosessen. Læreren gikk fra å være en som rettet til nå å bli en veileder. Læreren skulle lete etter potensialet i teksten, og ikke lenger lete etter feilene i det ferdige produktet. Veiledningen skulle bli gitt underveis og være basert på elevenes styrke. Dette var en ny måte å se elevtekstene på (Anderson, u.å, s. 40). Det ble startet systematisk kursing for lærerne i 1987 gjennom Oslo- og Akerhusprosjektet. «Prosjektet var et resultat av et samarbeid mellom Universitetet i Oslo, fylkesskolesjefen i Akershus, skoledirektøren i Oslo og Akershus, skolesjefen i Oslo og pedagogisk senter» (Anderson, u.å, s. 43). Lærerne skulle blant annet lære seg om POS slik at de kunne bli bedre veiledere for sine elever. De skulle også sitte igjen med såpass mye kunnskap og kompetanse at de kunne fungere som ressurspersoner både på egne, og eventuelt andre, skoler (Anderson, u.å, s. 43). Da POS ble introdusert for lærerne gikk det ikke lang tid før skolene ønsket at denne arbeidsmetoden skulle bli brukt i avgangsprøvene i norsk. De søkte til Grunnskolerådet om å

få godkjenning til å gjennomføre eksamen på denne måten, og i 1991 fikk skolene tilbud om å avholde denne alternative avgangsprøven (Anderson, u.å, s. 40).

Elevene fikk det vanlige oppgavesettet, og A-delen skulle løses individuelt. I B-delen og i sidemål kunne elevene samarbeide i to økter, i en idéfase og i en responsrunde på første utkast. Sluttproduktet ble vurdert av eksterne sensorer på vanlig måte (Anderson, u.å, s. 40).

Etter hvert ble denne eksamensformen evaluert, og både styrker og svakheter ble avdekket. Selv om det var en del svakheter med å bruke POS ved avgangsprøven, var det viktig at de som var vant å bruke POS som arbeidsmetode også fikk bruke denne metoden på eksamen. Det skulle det være et samsvar mellom den arbeidsformen som ble brukt stadig mer i «skolehverdagen» og den arbeidsformen som ble brukt på eksamen.

Etter hvert ser det ut til at POS får en mindre plass i den norske skolen. Lærerne er ikke lenger «nyfrelst», og nye læreplaner skaper nye tanker og ideer om hva som skal ha plass i skolen. Likevel sier Hertzberg og Dysthe (2012) at dersom man ser på forskning som er gjort, lærerutdanningene og lærebøkene, så kan man se at POS har blitt den «konvensjonelle visdommen» (Solheim et al., 2012, s. 59). POS har altså satt sine varige spor i opplæringen og lærernes vurderingspraksis, selv om det ikke står eksplisitt i dagens læreplan at man skal jobbe prosessorientert. I dagens læreplan, K06, er det mer metodefrihet enn det har vært i tidligere læreplaner. «Ifølge denne læreplanen skal lærerne ha metodefrihet, og det resulterte blant annet i at elevene ikke lenger kunne arbeide prosessorientert under eksamen. Den siste eksamen etter gammel ordning var prøva i 2007» (Anderson, u.å, s. 104). For at POS skulle kunne overlevd som eksamensform måtte det vært slik at POS var den metoden som ble brukt i undervisningen. Med den nye metodefriheten kan lærerne selv velge hvorvidt de skal bruke POS eller andre metoder når de underviser. Som det var nevnt i avsnittet ovenfor måtte det være et samsvar mellom metode brukt i «skolehverdagen» og arbeidsform som ble brukt på eksamen. Med metodefriheten kan man ikke lenger bruke POS som eksamensform da det ikke er sikkert at lærerne bruker denne metoden i sin undervisning. Det ville ikke vært hensiktsmessig for elever uten kunnskap til POS å ha dette som eksamensform.

2.3.1 POS i nyere tider

I en delrapport fra 2011 har «forum for norskfaget», et utvalg av 19 norsklærere (i både grunnskolen, men også i lærerutdanningen) samlet seg rundt flere punkter for hva de mener er viktig for videre kompetanseutvikling i norskfaget. Forum for norskfaget er i regi av Utdanningsdirektoratet. Utvalget skal «...peika på utfordringar, gje råd og foreslå tiltak, og

det skal identifisera behov for kompetanseutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 2). I denne delrapporten er POS nevnt flere ganger. Utvalget trekker fram at respons er en nødvendighet, og at POS ikke bare er knyttet opp til skriveopplæringen, men også til vurdering for læring. Selv om utvalget peker på at POS bør være en naturlig del av undervisningen, så blir den ofte valgt bort. Dette er for at eksamensordninger på ungdomstrinnet ofte har en såkalt «washbackeffekt». Det vil si at eksamensformene har mye å si for hvordan norsklærere legger opp sin undervisning. «Stor metodefridom i læreplanen gjør at eksamen og nasjonale prøver styrer opplæringa» (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 5-6). Da POS var en del av eksamen, ble POS naturlig brukt som en arbeidsmetode i skriveopplæringen, mens nå som POS ikke lenger er eksamensform blir denne tilnærmingen til skriving ofte valgt bort.

Utvalget peker på at «I ein revisjon må prosessorientert opplæring eksplisitt og tydeleg nedfellast i kompetansemåla fordi prosesskriving er ein nødvendig del av skriveopplæringa» (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 24). Videre mener utvalget at den læreplanen som da var dagens reviderte læreplan ikke hadde så stort fokus på formålssiden ved skriving. «Formålet med skriving må bli tydelegare og bør leggest sterkare vekt på i den reviderte læreplanen» (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 24).

Ein revidert læreplan må legga opp til meir skrivetrening ved hjelp av fleire ulike verktøy (modelltekstar, eksempeltekstar, prosesskriving, skriverammer) for å gje eleven eit metaperspektiv på – og metaspråk om - egne og andres tekstar» (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 24).

Prossessorientert skriving vil altså, ifølge utvalget av 2011, også være med på å utvikle elevenes metaperspektiv og -språk. Dersom man ser på læreplanen revidert i 2013 ser det ut til at utvalget har fått deler av «ønsket» sitt oppfylt. Både etter endt 7. trinn og 10.trinn kan man se spor av POS (se kapittel 1.1).

Utvalget peker, som nevnt tidligere, på at skriveopplæringen ofte er rettet mot eksamenssjangrene. Videre peker utvalget på at det er et behov for å jobbe mer med sakprosaskriving i grunnskolen. Ser man tilbake på sammendragsrapporten av prosjektet «kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig» (heretter KAL -prosjektet) peker også den på at det er lagt lite vekt på sakprosa. Prosjektgruppa i KAL-prosjektet har samlet inn data fra eksamen med de siste årene fra Mønsterplanen fra 1987, men også fra de første årene

med Læreplanen fra 1997. Prosjektgruppa finner ut at elever i all hovedsak velger å skrive fortellende tekster til eksamen, mens få velger å skrive argumenterende tekster. Rundt 65-75 % av elevene velger skjønnlitterære sjangre, og de resterende velger sakprosa (10-15 %) eller såkalte «mellomsjangre» (10-25 %), for eksempel brev eller dagbok (Evensen, 2003, s. 11). Selv om eksamener etter L97 inneholder minst én sakprosa-oppgave, har elevenes valgmulighet ført til at de fortsatt velger å skrive fortellende tekster. Det kan være flere årsaker til dette. «Vår undersøkelse har vist at ideologien bak konstruksjonen av den norske prøva er en ekspressivistisk orientert modell for personlig vekst. Dette er en modell som står den prosessorienterte tradisjonen for skriveopplæring nær» (Evensen, 2003, s. 16).

Det man kan trekke ut av både forum for norskfaget (2011) og KAL-prosjektet (2003) er at skriveundervisning enda ikke er optimal, og at eksamensformene styrer hvordan norsklærere legger opp sin undervisning. De skjønnlitterære sjangrene står sterkest, mens sakprosa ikke står like sterkt. Naturlige spørsmål som da dukker opp er hvordan er status i dag? Står skjønnlitterære sjangre fortsatt sterkere enn sakprosa? I mellom KAL-prosjektet og forum for norskfagets delrapport er det en ny læreplan, K06. Har ting endret seg etter den nyeste læreplanen? KAL-prosjektet peker på at POS er «en ekspressivistisk orientert modell for personlig vekst», noe som kan tyde på at forskerne bak KAL-prosjektet mener at POS bare dekker de skjønnlitterære sjangrene. Forum for norskfaget derimot etterspør POS og mener at denne tilnærmingen til skriving vil kunne brukes til sakprosa. Tenker man på det KAL-prosjektet sier om POS - er det slik at POS ikke kan brukes til alle sjangre? Det er slike spørsmål jeg ønsker å stille mine informanter for å høre hvordan status er i dag. Dette kommer jeg nærmere inn på i metodekapittelet.

2.4 Tidligere forskning på POS

I 1996 og 2002 gjennomførte Astrid Roe en spørreundersøkelse om prosessorientert skrivepedagogikk, hvor hun ønsket å se på hvordan holdninger og tanker rundt POS har endret seg før og etter L97. I spørreundersøkelsen trekkes det fram flere påstander om POS, hvor lærerne da skal svare på en skala fra 1 – 5 hvor enige eller uenige de er i påstanden. Den første undersøkelsen ble gjennomført i 1996, og den samme undersøkelsen ble igjen gjennomført i 2002 for å kunne sammenligne resultater fra før og etter L97.

Målet med dette delprosjektet har vært å kartlegge læreres bruk av og holdninger til prosessorientert skrivepedagogikk og forsøke å spore hvilke endringer som eventuelt har

skjedd over tid, særlig med tanke på at det ligger en læreplanreform mellom de to undersøkelsene (Roe, 2003, s. 3).

Denne artikkelen inneholder mye av det samme som jeg selv ønsker å finne ut av, og jeg anser derfor resultatene av denne studien som relevant for mitt masterprosjekt. Likevel er det en del forskjeller mellom mitt masterprosjekt og Roes spørreundersøkelser. Roes spørreundersøkelser gjennomført for over 15 år siden, det er derfor tenkelig at ting har endret seg fra da til nå. Blant annet er det en ny læreplan (K06) mellom Roes undersøkelser og mitt masterprosjekt. Denne læreplanen, nye læringsteorier, samt utvikling i lærerutdanningene, kan ha vært med på å endre lærernes tanker og holdninger rundt POS. Roe velger også å bruke en kvantitativ tilnærming for å finne ut hvilke holdninger lærerne har til POS, mens jeg velger en kvalitativ tilnærming. Ved å bruke en kvalitativ tilnærming kan jeg komme mer inn i dybden i lærernes holdninger og erfaringer rundt POS. Ved å velge en kvantitativ tilnærming legger muligens Roe ubevisst noen føringer i hva lærerne svarer. Lærerne blir bedt om å svare hvorvidt de er enige eller uenige i påstandene som Roe presenterer, men med hennes tilnærming kommer hun ikke inn i dybden på det lærerne tenker om POS. Det kan tenkes at lærernes egne formuleringer ville blitt litt annerledes dersom de fikk alternativet å utdype sine tanker.

Lærerne blir bedt om å svare på både positive og negative påstander, og lærerne virker alle ganske positive til bruken av POS. Selv om lærerne har mange positive tanker rundt bruken av POS, har de også haket av på noen negative aspekter ved POS. Blant annet sier mange lærere seg enig i at POS tar tid fra annet arbeid, er arbeidskrevende, respons er vanskelig og det er forskjell på utbyttet elevene får ut av POS. For at elevene skal kunne få et godt utbytte av hverandres respons er det viktig at de vet hvordan å gi respons. Altså er dette noe elevene må lære seg og øve på for å bli gode til. Lærerne i Roes undersøkelser ser dessuten ut til å mene at det er elevene i «midten» som har det største utbyttet av responsgrupper, mens de sterkeste elevene har minst utbytte av responsen fra sine medelever. Dette er bare noen av resultatene i Roes forskning. Jeg blir å trekke fram noen flere eksempler i analysedelen min.

Roe finner ut at det ikke er selve endringen av læreplanen som har gjort den store endringen i læreres holdninger rundt POS. Men lærerne i 2002 har mer kunnskap om POS enn lærerne hadde i 1996, noe som kan ha flere logiske forklaringer. Blant annet har det gått flere år mellom de to undersøkelsene, noe som kan bety at lærerne har lært mer om POS gjennom

sine kolleger, selvstudium, kurs, samt utdanning. Resultatene fra Roes undersøkelse tyder på at jo mer erfaring lærerne har med en metode, jo tryggere føler de seg på å bruke den. Det kan tenkes at lærerne i dag har enda mer erfaring og kunnskap om POS enn lærerne i 2002. Dette ville vært interessant å undersøke nærmere.

Roe (2003) skriver at det i den første undersøkelsen (i 1996) var noen kriterier for hvem som fikk delta eller ikke. Lærernes bruk av responsgrupper var hovedkriteriet for hvorvidt de kunne regnes som brukere av POS eller ikke. Videre skriver Roe at det muligens ville vært mer logisk at kriteriet for å kunne delta i undersøkelsen ikke bare var hvorvidt lærerne tok i bruk responsgrupper eller ikke, men hvorvidt de tok i bruk alle fasene i POS. Men både i 1996 og 2002 viste det seg at det var «stor intern variasjon hos den enkelte lærer når det gjaldt bruk av disse aktivitetene» (Roe, 2003, s. 23). Likevel kan resultatene til Roe kan tolkes til at flere lærere tar i bruk POS i 2002 enn i 1996.

Det kan være fristende å sammenligne resultatene fra denne undersøkelsen med de resultatene jeg har fått, men da jeg ikke har et datamateriale som kan sammenlignes med Roes (på grunn av blant annet størrelse, antall informanter, kvalitativ versus kvantitativ) blir jeg ikke å gjøre dette. Jeg blir derimot å drøfte hvorvidt man kan se de samme tendensene i min undersøkelse som i Roes forskning. Det at POS har vært forsket på før viser heller at POS er og har vært et aktuelt tema i forskning. Resultatene fra denne forskningen har også vært med på å gi meg ideer til min utforming av intervjuguide. Dette kommer jeg nærmere inn på i metodedelen.

3 Metodiske valg

I dette kapittelet vil jeg presentere de metodiske valgene jeg har tatt. Jeg vil også reflektere over hvorvidt de ulike valgene fikk det utslaget jeg hadde sett for meg på forhånd og hvordan de ulike valgene kan ha påvirket resultatet.

3.1 Forskningsdesign

I følge Christoffersen og Johannessen (2012) blir metodevalget bestemt av oppgavens problemstilling. I min master ønsker jeg å undersøke hvilken status prosessorientert skriving har blant lærere. For å kunne besvare denne problemstillingen er jeg nødt til å gå inn i dybden. Ved å velge en kvalitativ metode vil jeg kunne få mulighet til dette «dypdykket». Jeg velger å bruke intervju som metode. Spørsmålene som informantene stilles bør være så åpne

som mulig for å få ut mest mulig ut av deres refleksjoner og tanker rundt temaet. Jeg har et lite utvalg på tre informanter, som alle jobber ved forskjellige skoler.

På grunn av få informanter velger jeg å ta noen grep for å få mest mulig ut av min master. Jeg vil gå enda dypere inn i materie og prøve få med meg så mange detaljer som mulig. Jeg vil også se på lærernes språkbruk, ikke bare hva de sier, men også hvordan de sier det. På denne måten vil jeg best mulig kunne besvare min problemstilling. Jeg blir å benytte meg av en temasentrert analytisk tilnærming, noe som innebærer at jeg blir å velge ut noen kategorier som jeg går inn i dybden på. I disse kategoriene vil jeg sammenfatte det informantene har svart innenfor de gitte kategoriene (Thagaard, 2013, s. 160). Temasentrert analyse kan bli kritisert for at det informantene sier kan bli tatt ut av kontekst, da det informantene har svart blir plassert inn i ulike temaer, og ikke plassert ut fra rekkefølge på spørsmålene på intervjuet, noe som kanskje kan føre til at informanten ikke kjenner seg igjen i det som blir skrevet om dem. Men samtidig kan man da si at informantens anonymitet blir forsikret ved å ta i bruk en slik analyse (Thagaard, 2013, s. 178-179).

Som man kan se har jeg valgt en annerledes rekkefølge i intervjuguiden (se vedlegg 3) enn jeg har valgt å gjennomføre i det skriftlige arbeidet i ettertid. For eksempel har jeg en annerledes rekkefølge på de ulike temaene i analysen, enn det jeg har i intervjuguiden. Dette er for at jeg, i utarbeidelsen av intervjuguiden, har tenkt på viktigheten av rekkefølgen som spørsmålene blir stilt. Et eksempel på dette er: I det ene spørsmålet i intervjuet velger jeg å spørre spesifikt om en av fasene i POS, nemlig respons. Dette spørsmålet sier implisitt at jeg mener at respons er en viktig del av POS. For å ikke påvirke informantens tanker, velger jeg å stille dette spørsmålet etter at jeg har spurt informanten om hva de mener er den viktigste fasen i POS. På denne måten kan informantene få svare fra eget ståsted, uten at jeg har lagt noen føringer for hva svaret skal være. I analysen har jeg ikke måtte ta dette hensynet. Som skrevet ovenfor har jeg valgt en tematisk analyse, og de ulike svarene blir «sortert» ut fra de ulike temaene. Altså kan noe informanten ha sagt innledningsvis, havne i et tema som blir tatt opp i en annen rekkefølge i selve presentasjonen av funnene.

3.2 Etikk

Som forsker er det viktig å være bevisst på hvilke etiske og juridiske ansvar man har. Det er spesielt tre punkter man må tenke over: 1. Informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi. 2. Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv. 3. Forskerens ansvar for

å unngå skade (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41). Når det gjelder det juridiske ansvaret kom jeg fram til at mitt forskningsprosjekt var meldepliktig og det ble dermed meldt til NSD (Norsk senter for forskningsdata). Med en gang en datainnsamling behandler sensitive opplysninger, eller informasjon gitt i masterprosjektet kan spores tilbake til informantene, noe det i denne sammenhengen kan, er prosjektet meldepliktig. Godkjenningen fra NSD ligger som vedlegg nummer 1.

Det er viktig at informanten får tilstrekkelig med informasjon om masterprosjektet, og vet hva de går med på (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 45). Det var dermed viktig med et skriftlig samtykke om deltakelse (Se vedlegg nummer 2). Det skriftlige samtykket er en slags disposisjon av masterprosjektet, som også inneholder de punkter som sier informanten takker ja til å være med på ved å underskrive samtykket. Det skriftlige samtykker gjelder bare for denne masteren, og det materialet jeg har samlet inn kan ikke brukes i andre sammenhenger (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 46). For å sikre at deltakelsen er frivillig ble informantene igjen påmint hva de takket ja til i begynnelsen av intervjuet.

Både som lærer og forsker er det viktig å være bevisst at man har taushetsplikt. De som velger å delta i mitt masterprosjekt skal forbli anonyme, og de opplysninger som blir oppgitt i min masteroppgave skal ikke kunne spores tilbake til noen av de enkeltpersonene som har valgt å delta i mitt prosjekt. Jeg trer inn i informantenes private sfære, og det er viktig at jeg ivaretar de som deltar. De som velger å delta i mitt forskningsprosjekt skal på ingen måte føle seg belastet, og det er derfor viktig at jeg er åpen og forteller om hvorfor og hva jeg forsker på (Christoffersen og Johannessen 2012, s. 42). Det er også viktig å ivareta lærerne som fagperson, og det er viktig å få fram at man ikke er ute etter å kritisere, men at man bare er ute etter å undersøke. Dette er også noe man må være obs på i analysearbeidet, at man ikke kritiserer svarene eller søker etter «feil» i det informantene har sagt.

3.3 Utvalg av informanter

For å sørge for at mine informanter forblir anonyme har jeg valgt å gi fiktive navn på dem, samt skolen de jobber på. Alle mine tre informanter jobber ved ulike skoler i Tromsø kommune. Alderen deres varierer fra 36 – 47 år, noe som utgjør et alderssprik på 11 år. Nea på Nøttedal skole jobber på ungdomstrinnet. Denne skolen er en ren ungdomsskole. Loke på Lillebo skole jobber også på en ren ungdomsskole, mens Veronika på Vargvik skole jobber på en barneskole.

Navn	Veronika	Loke	Nea
Skole, trinn	Vargvik skole mellomtrinn	Lillebo skole, ungdomstrinn	Nøttedal skole, ungdomstrinn
Alder	47 år	36 år	40 år
Utdanning	Adjunkt med tilleggsutdanning	4 års allmenn lærerutdanning. Holder på med videreutdanning nå	Praktisk estetisk lærerutdanning. Holder på med videreutdanning nå
Arbeidserfaring	20 år	10 år	8 år
Fagkompetanse	Norsk, matte, naturfag, samfunnsfag, engelsk og kunst og håndverk	Norsk, sal og scene (valgfag). Har også kompetanse i musikk, kroppsøving, mat og helse, kunst og håndverk, medier og informasjon (valgfag).	Norsk, samfunnsfag, kroppsøving og kunst og håndverk

Jeg har valgt å bruke informanter fra forskjellige skoler da det kanskje kan være med på å gi et større innblikk i hvilken status POS har blant lærere. Da lærerne jeg bruker som informanter alle er norsklærere, og alle jobber med ca. samme aldersgruppe (mellom- og ungdomstrinn), vil dette bli et homogent utvalg av informanter (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Lærerne er også nært hverandre i alder, og det er flere damer som deltar i prosjekt enn det er menn. Dette er også med på å gjøre at det blir et homogent utvalg. Ideelt sett håpet jeg å få tak i lærere som hadde ulik erfaring med POS, men dette var vanskelig å si noe om på forhånd. Tanken var at dersom informantene hadde ulike erfaringer, vil jeg i større grad kunne belyse både positive, og eventuelt negative, aspekter ved POS. Hvilke erfaringer de ulike lærerne har kommer jeg inn på i neste kapittel (kapittel 4 empiri og analyse). For å

komme i kontakt med mulige informanter valgte jeg først å fremst å ta kontakt med lærere som jeg allerede kjente, for eksempel tidligere praksislærere. Jeg valgte meg også ut et utvalg av andre skoler, hvor jeg ikke hadde noen kontakter fra før av. Altså er mine informanter en blanding av informanter jeg kjenner fra før av og informanter jeg ikke kjenner fra før av. Det at jeg kjente en av informantene på forhånd kan ha vært med på å påvirke intervjuet. For eksempel vil det allerede eksistere en tillit mellom meg og den som jeg allerede kjenner. Det at informanten kjente meg på forhånd gjorde også at han turte å være mer «kritisk» til mine spørsmål, noe de informantene som ikke kjente meg ikke gjorde. Et eksempel på dette er: når jeg spurte lærerne om «Hva er god skriveopplæring i norsk?» svarte min informant som jeg kjente med et kontrapørsmål. «Hvorfor bare i norsk? er det første jeg tenker» svarte han. Dersom de andre informantene hadde kjent meg hadde kanskje de også turt å stille seg mer «kritiske» og intervjuet kunne tatt en annen vending. Steinar Kvale og Svend Brinkmann sier at i et forskningsintervju skapes kunnskap i samspillet mellom mennesker. Altså skapes kunnskapen i samspillet mellom meg og informantene mine (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49).

Den kunnskapen som produseres i et forskningsintervju, skapes av selve samspillet i den spesielle situasjonen som oppstår mellom intervju og intervjuperson. Med en annen intervjuperson kan det skapes et annet samspill og produseres en annen kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49).

3.4 Intervju

Et åpent intervju vil sørge for at det er lettere for informanten å snakke om teamet. “Dette er avgjørende, fordi man i kvalitative undersøkelser ønsker at informantene skal relatere svarene til sin egen livssituasjon” (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Et åpent intervju vil ikke bare sørge for at informanten lettere klarer å snakke om temaet, men det vil også kunne sørge for at jeg får mer reflekterte og personlige svar på de tingene jeg lurer på. Dette vil være med på å hjelpe meg til å besvare min problemstilling. For å sørge for at intervjuet ikke sporer helt av vil jeg ikke ha et fullstendig åpent intervju, men nærmere bestemt et semistrukturert intervju. «Et semistrukturert ... intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere» (Christoffersen og Johannessen 2012, s. 79). På denne måten vil jeg sørge for å få de opplysningene jeg ønsker, samtidig som informanten kan snakke lettere rundt temaet enn ved for eksempel et intervju som er fullstendig strukturert. Intervjuet var med andre ord forberedt på forhånd, men var åpent for å hoppe mellom spørsmål, åpen for andre relevante opplysninger informanten

kommer med. At intervjuet er semistrukturert ville også sørge for at det var lettere for meg å sammenligne intervjuene i ettertid da informantene vil ha fått cirka samme spørsmål (Christoffersen og Johannesen 2012, s. 79). “Selv om forskeren bruker åpne spørsmål, kan det være nødvendig med en viss standardisering - for eksempel at alle informantene i en undersøkelse får samme spørsmål” (Christoffersen og Johannesen 2012, s. 79). Denne standardiseringen sørget for at det ble lettere å analysere og sammenligne informantenes svar.

3.4.1 Utarbeidelse av intervju og intervjuguide

For å kunne få mest mulig ut av intervjuet er det viktig at spørsmålene er gjennomtenkt og godt formulert. Det er også viktig at spørsmålene er relevante i forhold til min problemstilling. POS er et stort tema, og det er viktig at man ikke sporer av i intervjuet og ender opp med å ikke få svar på det man lurer på. For å sikre meg at spørsmålene til informantene var best mulig, har jeg valgt å gjennomføre et testintervju. Dette kommer jeg nærmere inn på i et senere kapittel 3.4.2

Jeg har blitt inspirert av Roes forskning i utarbeidelsen av min intervjuguide. Roe spurte lærerne om mange av de sammen tingene som jeg selv hadde tenkt, men hun hadde også tatt med andre faktorer som jeg selv ikke hadde tenkt ut på forhånd. Med andre ord har Roes forskning vært med på å påvirke hva jeg ønsket å ta med i intervjuene, noe som igjen har ført til at jeg i intervjuene har klart å dekke mer av temaet enn jeg ville gjort uten å ha lest forskning på forhånd. Det teoretiske grunnlaget har altså vært viktig for å få en best mulig intervjuguide, som igjen skulle sørge for at jeg fikk mest mulig ut av intervjuene.

Jeg har valgt å ta i bruk Christoffersen og Johannessens (2012) oppbygging av intervjuguide. Det er viktig å ikke bare tenke på formuleringen av spørsmålene, men også i hvilken rekkefølge man stiller spørsmålene (Christoffersen og Johannessen 2012, s. 80). Det kan oppfattes som både sårt og ubehagelig å bli intervjuet, spesielt hvis man ikke føler seg trygg på den som forsker. Det er derfor viktig at man «varmer» opp før man starter med nøkkelspørsmålene. Jeg valgte derfor å starte med noen åpningsspørsmål (i form av faktaspørsmål) før jeg gikk inn i dybden. Eksempel på faktaspørsmål jeg stilte var: Hvor lenge har du (informanten) jobbet som lærer? Hvilken utdanning har du? For å sørge for en naturlig overgang til nøkkelspørsmålene, valgte jeg å gradvis komme mer inn på hoveddelen. Jeg valgte derfor å ta i bruk noen overgangsspørsmål. Disse spørsmålene handlet ikke om hovedtemaet, men var innenfor temaet skriving. Overgangsspørsmålene handlet om skriving

generelt, og skriving i norskfaget, men ikke spesifikt om POS. På denne måten startet intervjuet med spørsmål litt mer ute i det vide, før intervjuet ble snevret mer inn og gikk over til hovedtemaet, som var POS. I nøkkelspørsmålene kom jeg inn på de tingene jeg egentlig lurte på. «Nøkkelspørsmålene er hoveddelen av et kvalitativt intervju og kjernen i intervjuguiden» (Christoffersen og Johannessen 2012, s. 80). For å få mest mulig ut av intervjuet har jeg, som nevnt tidligere, tenkt mye over formuleringen. Under vil jeg forklare tanken bak intervjuguiden og de spørsmålene jeg har valgt å ta med. Spørsmålene blir delt inn i temaer, og jeg vil dermed forklare tanken bak noen av temaene, hvor jeg blir å trekke fram noen av spørsmålene som eksempler. Selve intervjuguiden ligger som vedlegg (nummer 3). Da jeg er interessert i å finne ut hvilken status POS har blant lærere, er det naturlig at de fleste spørsmålene omhandler lærernes erfaringer og holdninger til POS. Det vil også være interessant å se på lærernes bakgrunn, utdanning, samt arbeidserfaring, da disse faktorene kan ha vært med på å forme lærernes bilde av POS. Disse faktorene blir presentert i kapittel 3.3, utvalg av informanter, men vil bli tatt opp igjen i kapittel 5.

For det første var det viktig for meg å vite hva lærerne la i begrepet POS. Som jeg skriver innledningsvis er POS et flytende begrep, og det var derfor ønskelig å høre lærernes egen definisjon av begrepet. Dette var et av de første spørsmålene jeg stilte informantene da det var viktig at vi hadde samme forståelse av det vi skulle snakke videre om. Etter hvert ble lærerne også spurt om de skilte mellom POS og andre beslektede begreper, slik som vurdering for læring, eller om de koblet dem sammen. Tanken bak dette spørsmålet var å se om begrepet har endret seg noe, eller at jeg i alle fall i en større grad kunne peke på at begrepet er flytende.

Jeg spør aldri informantene direkte hva deres holdninger og tanker om POS er. Som jeg skriver tidligere i oppgaven kan det føles sårt og personlig å bli intervjuet, og jeg ønsket ikke at mine informanter skulle føle noe ubehag ved å delta i mitt prosjekt. Jeg tenkte at det derfor ville være lettere for informantene å svare på hva andre tenker om POS, for eksempel kolleger eller ledelse. På denne måten ville informantene ikke måtte svare direkte på hva de selv synes om POS, men de ville kanskje indirekte si noe om egne holdninger og tanker ved å svare på hva andre synes. Jeg tenkte også at det var relevant å spørre om hva kollegaer og ledelse tenker, da dette kan ha vært en faktor som kan ha vært med å påvirke informantenes tanker rundt POS. Tanken var også at disse spørsmålene kunne være med på å gi meg en større forståelse av hvilken status POS har, da man har fått svar på hva flere enn bare de tre

informantene tenker. I ettertid av intervjuene ser jeg at det å skulle besvare hvorvidt sine kolleger, eller ledelse, er positive eller negative til POS, ikke var så lett det heller. På forhånd hadde jeg tenkt at det kanskje ikke skulle være så vanskelig å svare på, men det viser seg at lærerne egentlig ikke har diskutert dette med POS så mye med sine kolleger. Dette kan muligens peke på at POS kanskje ikke er så aktuelt tema i dagens skole. For å få enda bedre forståelse av hvorvidt POS er et tema i dagens skole, velger jeg også å spørre informantene mine om de har hatt noen satsning på skriving eller ikke. Informantene blir også spurt om hvordan de ble kjent med POS. Kanskje kan informantenes inngangsport til POS ha påvirket deres tanker og holdninger til denne tilnærmingen, på lik linje som kollegaer og ledelse kan ha påvirket dem.

Jeg valgte også å spørre lærerne om hvilket utbytte de ulike elevene har av POS. Ved å svare på dette sier muligens lærerne noe indirekte om hvordan de føler POS fungerer med tanke på å tilpasse undervisningen til alle elever. Jeg anså det også som interessant å høre om hvordan de legger opp undervisning i POS. Senere i intervjuet ble lærerne spurt om deres bruk av blant annet respons. Lærerne ble altså spurt om hvordan de bruker POS i sin undervisning, men de ble også spurt om hvilken fase de anser som viktigst i arbeidet med POS. Dette sier kanskje noe om hvilket læringssyn de tenker ligger til grunne for POS. Dette er også noe lærerne blir spurt direkte om. Ved å svare på hvilken rolle elev og lærer skal ha, samt hvilket læringssyn POS bygges på, sier dette kanskje noe om lærernes teorigrunnlag og deres kunnskap om POS. Tanken var også at dette spørsmålet kunne være med å utdype hva lærerne legger i begrepet POS.

Jeg har valgt å spørre informantene om hvilke spor av POS de finner i læreplanen. Ved å stille dette spørsmålet sier jeg indirekte at jeg mener at det finnes spor av POS i læreplanen. For at ikke lærerne skulle føle at de stilte uforberedt, ba jeg dem på forhånd om å se på læreplanen slik at den lå friskt i minne da intervjuene ble gjennomført. Dette er for å ivareta dem som lærere, da jeg ikke ønsker at de på noen måte skal føle at jeg stiller spørsmål ved deres kompetanse. Dersom jeg hadde valgt å stille spørsmål om læreplanen, men ikke bedt lærerne om å se på den på forhånd, ville de kanskje følt at de ikke hadde nok kunnskap eller at jeg betvilte deres kjentskap til læreplanen ved at det kanskje ikke kunne svart på mitt spørsmål. Lærerne ble også spurt om de hadde noe kjentskap til POS som eksamensform.

3.4.2 Testintervju

For å forsikre meg at spørsmålene var formulert på en forståelig måte, og at de ikke førte til misforståelser, ønsket jeg å gjennomføre et testintervju. Jeg fikk et familiemedlem, som er utdannet lektor og som har jobbet som lærer i 7 år, til å stille til testintervju. Vedkommende er ikke utdannet innenfor norskfaget, men har jobbet som norsklærer i flere år likevel.

Vedkommende ga også uttrykk på forhånd for sin kjentskap til POS, og jeg anså dermed at dette ville være en god kandidat til testintervjuet. Testintervjuet ble gjort per telefon, og svarene til vedkommende ble ikke skrevet ned og har heller ikke blitt tatt med som en del av mitt datamateriale. Testintervjuet skulle ikke bare sørge for at spørsmålene var godt formulert, men testintervjuet lot meg også få kjenne på rollen som intervjuer.

3.5 Transkribering og analyse

Intervjuene mine ble tatt opp med båndopptaker, og jeg har i ettertid av intervjuene satt meg ned og hørt på lydopptakene og transkribert det som har blitt sagt. Intervjuene hadde et spenn på mellom 45 og (drøyt) 60 minutter, og jeg prøvde å tenke over hvordan det ville være mest hensiktsmessig å transkribere. Jeg valgte å prøve ut forskjellige metoder for å finne ut hva som passet best. Det første intervjuet valgte jeg å ikke transkribere i sin helhet. For eksempel valgte jeg å kutte bort hva jeg sa, men bare skrev i stikkordsform det jeg selv sa. Noe av det informanten sa ble også skrevet i stikkordsform, mens noen sitater ble valgt ut og transkribert i sin helhet. Det neste intervjuet valgte jeg å transkribere i sin helhet. Etter å ha transkribert to av tre intervjuer, og transkribert de på to forskjellige måter, anså jeg en mellomting som den beste måten å transkribere på. Selv om intervjuene er blitt transkribert noe forskjellige, har jeg gått gjennom transkribering flere ganger, for å forsikre meg at informantene ikke blir feilsitert eller at ikke vesentlig informasjon er forsvunnet. Da jeg var ferdig å transkribere gikk jeg over på analysen. Et datamateriale kan analyseres på mange forskjellige måter. Mitt datamateriale inneholder mye interessant man kan ta tak i, men da masteren har sine begrensninger med tanke på lengde, er jeg nødt til å avgrense min analyse noe. Ved å velge en tematisk analyse klarer jeg å avgrense masteren slik at den passer innenfor de rammer som er gitt, men samtidig klarer jeg å besvare min problemstilling.

I et slikt datamateriale som jeg innehar er det interessant å se på hva lærerne sier og hvordan de besvarer mine spørsmål. Atter en gang vil det være interessant å se på det lærerne indirekte sier, altså er dette noe som er gjennomgående hele veien. Dette vil også være gjennomgående i analysen. Det vil også være interessant å se på hvilken måte de sier ting, altså hvilken ordlyd

og hvilket språk de bruker. Det vil også være interessant å se på hva som er likt og hva som er ulikt, motsetninger kan være like interessant som likheter. Hovedsakelig vil jeg se etter ulikheter, da selv om lærerne kan være ganske enige i noe, vil det likevel finnes små nyanser og man kan i utgangspunktet tenke at ingen er helt like. Dette vil også gjelde lærere og deres yrkesutøvelse. Et eksempel på dette: både Nea og Loke nevner at de gjør POS på sin måte, altså har de tatt i bruk en metode og gjort det til sin egen. Det er derfor naturlig at det vil være ulikheter i hvordan de har valgt å løse dette. Dette kommer jeg nærmere inn på i analysedelen.

I analysen skal jeg, som nevnt ovenfor, benytte meg av en temasentrert analyse. Jeg har valgt enkelte tema som jeg går inn i dybden på (se kategoriene i kapitlet om utarbeidelse av intervjuguide, 3.2.1). I analysen vil jeg sammenfatte det informantene har sagt innenfor de ulike temaene. Informantenes svar vil da kunne sammenlignes med hverandre, for å kunne gi meg en dypere forståelse av hvilken status POS faktisk har (Thagaard 2013, s. 160).

Underveis i analysen vil jeg også drøfte hva svarene til lærerne kan bety, og hva som eventuelt kan ha påvirket de ulike svarene deres. Det er ikke noe fasit på hvor mange eller få kategorier en bør ha i en temasentrert analyse, men antall kategorier vil kunne påvirke hvordan analysen blir. For få kategorier kan gjøre at analysen blir for lite nyansert, at man rett og slett ikke får ut mest mulig av analysen. For mange kategorier igjen kan føre til at det blir liten sammenheng i analysen og gjøre at det hele blir lite oversiktlig (Thagaard, 2013, s. 166). Da jeg utarbeidet min intervjuguide hadde jeg allerede sett for meg noen overordnede tema, og jeg velger å også bruk disse temaene i min analyse. Temaene i intervjuguiden er som følger: holdninger blant kollegiale og ledelsen, satsning på skriving, hva er POS (herunder hva skiller POS fra andre begreper), læringssyn, innføring av POS, samt POS i eksamen og læreplanen. Ved å ta i bruk disse temaene tror jeg at jeg har klart å finne en balanse i hva som er et hensiktsmessig antall temaer. Jeg blir også benytte to ekstra underkapitler i analysedelen. Disse velger jeg å kalle for positive sider ved POS og lærernes kritikk til POS. Disse to kapitlene sammenfatter det informantene har sagt innenfor de ulike temaene.

3.6 Kritisk blikk på metoden

Når man skal drive med forskning er det viktig å tenke på forskningens reliabilitet og validitet. Reliabiliteten avhenger av hvor nøyaktig datainnsamlingen foregår, på hvilken måte man samler inn dataen, og hvordan den bearbeides. Det finnes flere måter å sørge for at forskningen vil oppnå en høy reliabilitet. En måte å sørge for høy reliabilitet er at flere forsker

på det samme. Altså vil det være relevant for meg å få tak i forskning på det samme området som jeg holder på med, for å sørge for at min undersøkelse oppnår en høyere reliabilitet (Christoffersen og Johannessen 2012, s. 23). Dette har jeg gjort ved å ta i bruk blant annet Roes forskning (kapittel 2.4). Når det gjelder validiteten må man tenke på hvor relevant datamaterialet er for å kunne besvare problemstillingen. “Et sentralt spørsmål er da hvor godt, eller relevant, data representerer fenomenet” (Christoffersen og Johannessen 2012, s. 24). Altså må jeg være obs på hvorvidt de data jeg har funnet ut faktisk er relevante for å kunne svare på det jeg lurer på. Derfor var det viktig at jeg på forhånd hadde tenkt nøye igjennom hvilken måte intervjuet skulle gjennomføres på og hvordan intervjuguiden ble utarbeidet.

En annen ting som kan påvirke reliabiliteten er antall informanter. Jeg har som nevnt tidligere tre informanter. Informantene er også like hverandre. Roe skriver i sin undersøkelse (kapittel 2.4) at lærere som er positive til POS vil være de som bruker denne skrivepedagogikken mest. Jo mer enige lærerne er i de positivt formulerte utsagnene, jo mer bruker de POS i skriveundervisningen. Jo sterke de opplever hindringsfaktorer, jo mindre bruke de POS (Roe 2003, s. 30). Dette tror jeg også vil være tilfelle i min egen undersøkelse, og det er mulig at de som har valgt å delta i mitt masterprosjekt allerede er positivt innstilte til POS, og de hadde dermed interesse av å stille opp. Dette vil i så fall kunne gjøre at jeg ikke får et så nyansert bilde av hvordan POS er ute i skolen i dag. Altså får jeg ikke intervjuet de som er negative til POS for å høre om deres refleksjoner og erfaringer rundt POS.

Det er viktig å være bevisst at jeg som forsker påvirker. Informantene vet på forhånd at vi skal snakke om POS. De vet også at jeg er lærerstudent, og de da kan føle at de må svare på en viss måte for at dette skal tilpasses meg og mitt masterprosjekt. Den ene informantene spør for eksempel i løpet av intervjuet om det var et godt svar på spørsmålet, altså kan det virke som at informantene følte at jeg innehar noen fasit og at hennes svar muligens var feil. Dette var noe jeg forsøkte å unngå ved å informere informantene om at det ikke er noen fasit, og dette var noe jeg da gjentok for denne informantene når spørsmålet om hvorvidt hennes svar var godt nok dukket opp. Likevel ga dette meg en påminnelse om at jeg kan ha hatt en påvirkning på informantene. Det at man påvirker sine informanter trenger ikke nødvendigvis bare å være negativt, det kan også føre med seg noe positivt. Et velfungerende forskningsintervju kan oppleves både som berikende og en fin opplevelse av intervjupersonen. For eksempel har kanskje intervjupersonen fått ny innsikt i sin livssituasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49).

Dette anser jeg som en styrke ved bruk av intervju, at informantene kanskje også sitter igjen med noe etter å ha deltatt. For eksempel sier den ene informanten at det er veldig fint å prate med meg da det gjør at gamle ideer kommer tilbake og at hun sier at dette med POS er noe hun synes man må gjenopplive litt. En annen informant opplever at nye ideer oppstår mens han prater med meg. Sånn sett kan man si at masteren min ikke bare er med på å gi meg nye tanker og refleksjoner, men informantene opplever muligens også det samme.

En ting jeg ser i ettertid er at selv om jeg gjennomførte testintervju, og på forhånd av intervjuene jobbet grundig med intervjuguiden, ender jeg opp med å føle at jeg egentlig kunne fått mer ut av intervjuene enn det jeg klarte. Det å være en god intervjuer er noe som krever erfaring. Det krever også erfaring og mye kunnskap å vite hvilke tilleggsspørsmål man skal stille for å få svar på det man ønsker. Det kan også tenkes at denne «usikkerhetsfaktoren» kunne vært fjernet dersom jeg hadde valgt å analysere testintervjuet. Da hadde jeg kanskje kunne forhindre dette, og allerede da sett mangler som jeg nå ser i ettertid av analysen av datamaterialet.

4 Empiri og analyse

I dette kapitlet blir jeg presentere de ulike funnene jeg har kommet fram til. Jeg venter med å trekke noen slutninger før jeg kommer inn på det siste kapitlet, kapittel 5. For å holde det mest mulig oversiktlig blir jeg å presentere funnene og drøfte de samtidig. Jeg vil først presentere hva lærerne sier om de ulike temaene, før så å drøfte hva de ulike svarene kan bety. Drøftingen blir å basere seg på blant annet det teoretiske grunnlaget jeg har valgt. For eksempel vil jeg ta inn Roes forskning i drøftingen. Selv om man ikke kan sammenligne mitt og Roes datamateriale, kan det likevel være interessant å se om man ser noen av de samme tendensene.

4.1 Innføring av POS

Da måten informantene har blitt kjent med POS på ser ut til å ha farget deler av deres bilde på POS, velger jeg først i analysen å presentere hvordan lærerne er blitt kjent med POS. Selve innføringen av POS blir ikke drøftet i dette underkapitlet, men det blir tatt opp gjentakende ganger i de andre underkapitlene, hvor det kan bidra til en forståelse av hvorfor lærerne svarer som de gjør.

Både Loke og Veronika forteller at de først ble kjent med POS da de selv var elev. Altså har de fått kjent på det selv hvordan det er å være elev og jobbe prosessorientert. Veronika ble kjent med POS da hun gikk på videregående, hvor de jobbet mye med POS i engelsk. Hun forteller at læreren hennes var ekstremt strukturert i arbeidet med POS og at de jobbet veldig grundig med dette. Læreren til Veronika var en av pionerne innenfor POS, og denne læreren hadde (ifølge Veronika) blitt kjent med POS da hun og familien var i USA på besøk. Altså hadde læreren hennes blitt kjent med POS gjennom den amerikanske skrivepedagogikken, og tatt den med seg i sitt eget arbeid i Norge. Dette er noe som stemmer overens med det man kan lese angående historien til POS (Kapittel 2.3).

Nea forteller at hun hadde plukket opp begrepet en eller annen plass, men at det var hun selv som tok tak i det og ønsket å jobbe på denne måten. Hun hadde hatt litt om POS på lærerutdanningen, i form av at de brukte denne arbeidsmetoden i et prosjekt. Ellers har hun ikke vært borti POS. Loke forteller ikke noe om å ha vært borti POS i løpet av sin utdanning, og Veronika nevner bare at hun tror at de kanskje var kort innom det, men hun var ikke sikker på dette. Altså ser det ut til at det har vært lite fokus på POS i alle de tre lærernes utdanninger. Likevel har de valgt å jobbe på denne måten som praktiserende lærere, noe som er interessant for videre drøfting.

Dersom man sammenligner denne informasjonen angående POS i den tidligere lærerutdanningen, men informasjonen jeg har om egen utdanning, kan det tyde på at POS er et større tema i dagens lærerutdanning, enn det var i tiden de tre informantene tok sin utdanning. Dette kan kanskje tyde på at POS igjen er aktuelt. Ser man på utvalget av 2011 (kapittel 2.3.1) har det vært ønskelig at POS igjen skal få en større rolle i norsk skole. For at POS skal få en større rolle i skolen vil det være viktig å inkludere POS som en del av lærerutdanningen.

4.2 Hvilket bilde av POS lever ute i skolen i dag?

For å kunne si noe om hvilken status POS har i dag, ble informantene spurt om hva de legger i begrepet POS. Loke svarer at han umiddelbart tenker på formativ vurdering. Videre utdyper han at det å skulle jobbe med POS betyr at elevene skal jobbe med en tekst over tid. Loke trekker også fram flere ganger at POS er et begrep som har endret seg, og nevner at POS før var mye mer strukturert og fastlåst enn det han opplever nå. Han opplever nå at det er friere

tøyler. Loke forteller også at målet med POS er at elevene underveis skal ha fått nye ferdigheter og ny kunnskap.

Nea forteller at POS er når man er opptatt av prosessen istedenfor sluttresultatet. Motsatt vil da være at man som lærer er opptatt av sluttresultatet, og ikke opptatt av skriveprosessen. Det å kun fokusere på sluttresultatet er nok denne typen «retting» som Kvithyld og Aasen skriver om (se kapittel 1.1). Hun legger også til at dersom man fokuserer på prosessen så vil man få et bedre sluttresultat. Veronikas definisjon er noe likt Neas, hun forteller at POS er at skriving er en prosess. Hun bruker arbeid med fortellinger som et eksempel på hva POS er. Hun forteller at man først starter med en liten bit av fortellinga, deretter utvikler fortellingen seg underveis gjennom tilbakemeldinger fra medelever eller lærer før man til slutt sitter igjen med den ferdige fortellingen.

Loke ser en begrensning med at POS, ifølge han selv, har vært så strukturert før. Men der hvor Loke ser en begrensning med det strukturerte, ser Veronika strukturen i et mer positivt lys. Som nevnt tidligere, var Veronikas lærer veldig strukturert i arbeidet med POS, og hun ser at det å være strukturert er viktig i et arbeid med POS. Veronika forteller at det er spesielt viktig i begynnelsen når elevene ikke er vant til å jobbe på denne måten, da vil den faste strukturen være en fordel. Etter hvert som elevene blir mer vant til å jobbe prosessorientert, kan man gi mer slipp på de faste rammene, mener Veronika.

Både Loke og Nea forteller at de gjør POS etter egen oppskrift. Det kan være flere grunner til dette. For det første kan det virke som at hverken Loke eller Nea har hatt noen grundig opplæring i POS, og at de dermed velger å lage en egen versjon i mangel på denne opplæringen. Nea er for så vidt inne på dette selv også. Da Nea først fikk interesse for POS tok hun kontakt med noen andre lærere som hun hadde fått vite at hadde god kunnskap om POS. «... jeg lurte på om de kunne lære meg, fortelle meg hvordan det var og da skjønnte jeg jo at det er en hel kunnskap» forteller Nea. Nea forsto raskt at det ikke var så lett å lære seg alt rundt POS bare ved å spørre noen andre på denne måten, og dermed ble det ikke noe mer utav det, hun måtte selv finne ut av det. For det andre kan det være tenkelig at man som lærer er uenig i måten andre har valgt å gjennomføre POS på. For eksempel refererer Loke ofte til før og nå, og det kommer egentlig tydelig fram at han er uenig i måten POS ble gjennomført på før. Altså har Loke muligens valgt å lage en egen versjon da han har vært uenig i hvordan POS har blitt gjennomført før.

Skal man oppsummere det de tre lærerne legger i begrepet POS så er de alle enige i at POS blant annet består av underveisvurdering. De er også alle tre inne på dette om at læringen ligger i selve prosessen, og ikke i de tilbakemeldingene elevene får på sitt sluttresultat. Som Loke sier «det er jo den formative vurderingen som forhåpentligvis skal skape læring». Hvis man ser tilbake til kapittel 2.1 ser man at lærerne sier noe av det samme som de ulike forfatterne. For eksempel trekker både forfatterne og lærerne fram dette med formativ vurdering. Forfatterne trekker fram dette med elevrollen i sin definisjon av POS, noe lærerne ikke gjør i sin definisjon av POS. Lærerne kommer derimot inn på elevrollen senere i intervjuet og under andre temaer, så dette med elevrollen vil jeg komme tilbake til. Dette med å jobbe med faser er det bare Veronika som trekker fram i sin definisjon av POS. Sånn sett er det kanskje Veronika som har den definisjonen av POS som er mest likt forfatternes. Dette kan skyldes av at Veronika ble kjent med POS gjennom sin tid som elev, hvor hennes lærer var en av pionerne innenfor POS.

4.2.1 Hva skiller POS fra andre begreper?

For å kunne få en forståelse av hvorvidt POS er et begrep i endring, ble lærerne også spurt om POS skiller seg fra andre begreper (slik som vurdering for læring). På spørsmålet svarer både Nea og Loke at det ikke er noe skille. Begge sier at vurdering for læring er det overordnede, mens POS er en metode innenfor vurdering for læring. Nea sier at hun mener at POS er en metode, mens vurdering for læring ikke er en fast metode. «Det fins jo forskjellige måter å gjøre det på, det må ikke være prosessorientert skriving, det kan være et mål også kan prosessorientert skriving være en metode for å nå det målet». Ser man tilbake til det utvalget av 2011 skriver i sin rapport, ser man at også de kobler opp POS og vurdering for læring (kapittel 2.3.1). Veronika derimot svarer ikke helt det samme som de andre informantene. Hun mener at POS er en mer systematisk måte å jobbe på enn det hun mener man gjør innenfor arbeid med underveisvurdering. Hun sier at man ved å jobbe med POS følger et «skjema» og at man i arbeid med POS er mye flinkere til å inkludere elevene selv enn det man gjør i underveisvurdering. «Vi er ikke så flink å ta elevene med i den på samme måte» sier hun. Dette kan henge sammen med at Veronika jobber med POS på en mer «tradisjonell» måte. Med dette mener jeg at Veronika bruker POS på den måten hun selv ble lært det, gjennom sin lærer som var en pioner innenfor POS. I den mer «tradisjonelle» POS har elevene er aktiv rolle, og er viktige ressurspersoner for hverandre. Det kan se ut til at dette ikke er en like stor del av dagens underveisvurdering. Altså kan det tolkes slik at Veronika

mener at man i POS inkluderer elevene på en annen måte enn i annen undervisningsvurdering. Veronikas syn på POS bygges på at elevene er hverandres ressurspersoner, mens i annen undervisningsvurdering er det lærerne som er ressurspersoner for elevene.

Det at Loke og Nea knytter POS opp mot vurdering for læring, mens Veronika ikke gjør det, tyder på at begrepet POS er et flytende begrep, og noe som er opp til hver enkelt å definere på sin måte. Det vil derfor være naturlig at POS kan knyttes opp til andre begreper, da det ikke er noe klart skille for hva som kan kalles POS.

4.3 Hvordan brukes POS?

For å få en større forståelse av hvilken status POS faktisk har blant lærerne, har jeg valgt å spørre dem om deres bruk av POS. Tanken var at det ville være interessant å se på hva de legger vekt på i arbeidet med POS, og om de legger vekt på ulike ting. De ble også spurt om det er slik at POS kan brukes innenfor alle sjangre eller innenfor flere fag. Loke har et klart syn på hva han mener POS skal brukes til. «Å holde på å skrive disse fortellingene vi har holdt på med i norsk skole er bare tull». Loke mener at POS må brukes til å skrive sakprosa, og at det er det man har behov for i den norske skolen.. Altså er ikke friskrivningen noe Loke setter høyt. Dette er noe man kan se igjen i KAL-prosjektet. Utvalget av 2011 peker også på at sakprosa må mer inn i skolen (kapittel 2.3.1). Altså sier Loke og Utvalget av 2011 det samme, POS kan og bør brukes til å skrive sakprosa, og sakprosa må få en større plass i skolen. Veronika derimot trekker fram blant annet friskrivning når hun blir spurt om hva som er god skriveopplæring i norsk. Det kan virke som at Veronika setter friskrivning høyere enn Loke. Hun forteller at friskrivning er viktig for at elevene skal få bruke fantasien og øve seg til å skrive, og at dette er noe som er kjempeviktig. Man kan lese av KAL-prosjekt at dette med ekspressiv skriving er noe som står den prosessorienterte «tradisjonen» nær. Igjen kan man se at Veronika står den «tradisjonelle» tilnærmingen nært. Dette tyder atter en gang på at POS er et flytende begrep, og at POS er noe som kan brukes på mange måter. Man kan si at det er individuelt hvordan lærerne velger å bruke POS i sin undervisning. Dette er også noe Roe peker på i sin forskning, hun sier at det er stor intern variasjon i bruk av POS.

4.3.1 Respons

Lærerne blir spurt om hvordan de bruker respons i undervisningen, og hvordan respons fungerer når de jobber prosessorientert. Ser man tilbake til Roes forskning var det bruken av responsgrupper som avgjorde hvorvidt de brukte POS eller ikke, det ville derfor også være

relevant for meg å spørre informantene mine om dette. Alle de tre lærerne forteller at dersom elevene skal gi hverandre respons så kreves det øving. Elevene må få tydelige kriterier på forhånd hva de skal gi respons på, hvis ikke vet de ikke hva de skal se etter. Veronika mener at respons er den viktigste fasen av POS. Loke trekker også fram respons som en viktig fase. En god respons skal være en respons som hjelper de andre elevene på veien videre. Elevene må lære seg å gi en nyttig respons. Nea sier at elevene må bli øvd på å gi respons som kan brukes til noen ting. Å gi respons i form av «du var kjempeflink!» er ikke en respons som fører elevene videre på veien til en bedre tekst. Da er elevene nødt til å klare å gi en konstruktiv respons som hjelper medeleven med å forbedre teksten sin. Men selv om elevene er med på å gi hverandre respons underveis i prosessen er det bestandig læreren som har det siste ordet og som foretar sluttvurderingen.

På spørsmål om elevene får utbytte av hverandres respons svarer Veronika at det vil hun absolutt si, men at det er avhengig av at elevene vet hva som er bra respons og hva som er nyttig respons. Videre sier hun at så lenge de har dette på plass så vil de også ha utbytte av hverandres respons. Loke er mer usikker på om elevene har utbytte av hverandres respons. Han opplever at elevene blir raskt ferdige med å gi respons til hverandre. Han forteller også at noen elever gir uttrykk for at de ikke har fått så mye respons, som oftest er det de flinkeste elevene som sier dette. Da mener Loke at man må tenke over hvordan man setter sammen responsgruppene, at det er et spørsmål hvorvidt man skal blande gruppene eller nivådele elevene. Han forteller at han bruker å gjøre begge delene for å variere.

Nea trekker fram at det er det man kan kalle for bearbeidingsfasen som er den viktigste fasen. Det er en kritisk fase at elevene får til å ta i bruk responsen. Nea sier at respons er viktig, men at når den er på plass så er det bearbeidingen som er viktigst. Når de har gjort et arbeid og fått respons skal de gjøre noe med den responsen. Igjen blir de flinke elevene trukket fram. Lærerne forteller at de klarer å nyttiggjøre seg av responsen, mens de svakere elevene kanskje er nødt til å ha hjelp til å forstå tilbakemeldingene de har fått. Altså må man også ha en viss øvelse i det å skulle nyttiggjøre seg av responsen, og det er ikke gitt at elevene vet hvordan man skal gjøre dette. Loke forteller at de som plages mest med skrivingen trenger hjelp til å forstå de tilbakemeldingene de har fått.

Det man kan trekke ut av lærernes svar er at elevrespons krever øving. For å nyttiggjøre seg av responsen man mottar hos de andre elevene krever det også en viss ferdighet. Det man da

kan undre over er hvorvidt POS da er mest egnet for de flinke elevene som klarer å ta i bruk de tilbakemeldingene de får, og faktisk får et utbytte av å motta respons. Loke forteller som nevnt ovenfor at de svake elevene trenger hjelp til å forstå responsen de får, har man som lærer mulighet å hjelpe alle til å forstå responsen? Det kan virke som at lærerne er veldig bevisste på at man må øve på å gi respons, men kanskje det også er slik at det trengs en viss øving i det å få respons og benytte seg av den? Elevens rolle og utbytte av POS kommer jeg nærmere inn på i underkapittel 4.4.1.

4.4 Læringssyn

På spørsmål om det ligger et spesielt syn på læring bak POS svarer Veronika at det gjør det vel kanskje, men at hun ikke er sikker på hvilket pedagogisk syn POS bygger på. Hun nevner konstruktivismen, men utdyper det ikke noe mer. Samtidig kan man se spor av læringssynet andre plasser i intervjuet. Blant annet nevner Veronika at det å jobbe prosessorientert er både «give and take» og at elevene selv er mer delaktig i POS enn i for eksempel annen type underveisvurdering. Hun sier også at POS tar mer utgangspunkt i eleven og den bakgrunnskunnskapen de har. Man kan trekke tråder fra det Veronika sier til Piagets skjemaer¹. Man kan også finne dette igjen i læreplanen for norskfaget. I formålet står det at norskfaget skal «...utvikle elevenes språkkompetanse ut fra de evner og forutsetninger den enkelte har» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Så selv om ikke Veronika er helt sikker på hvilket læringssyn det bygger på, sier hun det likevel indirekte.

Loke trekker frem lærerrollen som viktig, men kommenterer ikke noe ellers på hva som ligger i læringssynet. Nea forteller at hun ikke forstår helt hva jeg mener med «syn på læring». Da synes hun det er lettere å svare på hva som ligger i elevrollen og lærerrollen i POS. Dette kommer jeg inn på i underkapitlene 4.4.1 og 4.4.2. På spørsmål om elevrollen og elevens utbytte svarer Nea indirekte på dette med læringssyn. Da trekker hun frem det at elevene lærer av hverandre, noe som man kan se som en del av det sosiokulturelle læringssynet.

¹ I Piagets teorier om skjemaer, er assimilasjon og akkomodasjon blant de begreper som dukker opp. Å assimilere vil si at man i møte med ny kunnskap tar i bruk gammel kunnskap (tar i bruk de skjema man allerede har) for å kunne forstå og tolke den nye kunnskapen (Imsen, 2014, s. 151)

Det viser seg at det ikke er så lett for lærerne å svare på hvilket læringssyn som ligger i bakgrunn for POS. Det kan være flere grunner til dette. For det første kan det hende at lærerne ikke har lest noe særlig med teori om POS. Det er naturlig at lærerne ikke har det store teorigrunnlaget om POS da de ikke hadde om POS i løpet av sin lærerutdanning.

4.4.1 Elevrollen

I arbeid med POS har elevene en aktiv rolle. Elevene skal gi respons på hverandres skriftlige arbeid. Dette er noe alle de tre lærerne er enige om. For at elevene skal kunne få en slik aktiv rolle krever det at de har øvd en hel del på det å skulle gi respons. Hvordan lærerne jobber med respons har jeg beskrevet ovenfor i underkapittel 4.3.1.

Lærerne ble også spurt om hvilket utbytte elevene har av å jobbe med POS, og om det er slik at alle elever har like stort utbytte av å jobbe med POS. Alle lærerne trekker frem at de flinke elevene uansett får til alt. De som har med vansker med skrivingen trenger hjelp til å forstå de tilbakemeldingene de har fått. Loke mener det er viktig å styrke de svake elevene som mangler begrepsskjema. Ved å jobbe prosessorientert kan disse elevene få tilbakemeldinger både fra medelever og lærer. Det kreves også at elevene bearbeider sin egen tekst en god del, og de blir da «tvunget» til å jobbe mer med sin egen tekst enn de kanskje vanligvis ville gjort. Dette mener Loke kan være positivt for de svake elevene. Loke svarer egentlig ikke på hvem som får størst utbytte av POS, men svarer på hvem han mener «trenger» POS mest, nemlig de svake. Nea mener at de svake elevene får et større utbytte av POS da de lærer av de andre. Altså skjer læringen i et sosialt samspill mellom elevene (noe man kan se igjen i teoridel 2.2). Elevsamarbeid kan altså være positivt for de svake elevene da de har noen å støtte seg på. Elevene er nærmere hverandre i kunnskap enn lærer og elev, og elevene kan da brukes som en slags bro for hverandre. Veronika mener at uansett undervisning så er det de mest engasjerte elevene som får størst utbytte. Men hun mener likevel at også de litt mer «likegyldige» vil kunne få et utbytte av POS, kanskje mer enn når læreren er responsgiveren. Hun opplever at elevene er veldig opptatt av hva de andre sier. Altså opplever Veronika at elevene kanskje mener at det har mer å si hva medelevene sier og tenker, enn hva læreren har. Det kan også oppleves som veldig skummelt for noen elever å skulle dele sin tekst med de andre. Det å skulle dele sin tekst kan for noen føles personlig og sårt. Nea forteller at flere elever har ytret et ønske om at hun skal se teksten deres istedenfor at medelevene skal se den.

Etter å ha intervjuet de tre informantene mine sitter jeg igjen med mange spørsmål. Mange av spørsmålene mine har oppstått i det jeg har satt meg ned med analysen, og spesielt når jeg har sett over de ulike svarene. Om man ser over svarene til lærerne i denne sammenhengen, om hvem som har størst utbytte av POS, så sitter jeg igjen med flere spørsmål. Hvem er egentlig POS for, er det for de sterke elevene eller for de svake? Dersom POS er for de sterke/flinke elevene som uansett får til alt, hvorfor skal man da bruke POS? Alle lærerne trekker fram (som nevnt ovenfor) at de flinke elevene får til alt uansett, men ingen sier noe konkret om hvilken elevtype det er som har et utbytte av POS. Så hvorfor skal man jobbe POS om man ikke er sikker på hvilke elever som får utbytte av det? Er det for variasjonens del? Nea forteller at elevene synes det er veldig morsomt å jobbe med POS og at det er viktig med variasjon. Det er klart at dette med variasjon også er viktig å tenke på når man som lærer planlegger sin undervisning. Loke og Veronika bruker forskjellig ordlyd når de snakker om elevene. Loke snakker om de flinke elevene, mens Veronika snakker om de engasjerte elevene. Er det en forskjell på flinke og engasjerte elever? Vil en middels eller svakere elev også kunne regnes som en engasjert elev? Kanskje er det vanskelig å si noe spesifikt om det er de svake, middels eller sterke elevene som har et utbytte av POS, kanskje man da heller kan si at POS er for de engasjerte elevene, og at dette kan inkludere elever på alle nivå. Kan man kanskje da si at POS er for alle, og at det er opp til læreren å tilpasse undervisningen slik at den passer til alle elevene?

Sammenligner man det mine tre informanter sier med Roes forskning ser det ut til at mine informanter ikke tenker det samme rundt elevenes utbytte, som det informantene i Roes forskning gjorde. Informantene til Roe mener at det er elevene i «midten» som har det største utbyttet av POS, mens de flinke faktisk er de som har minst utbytte av POS (Roe 2003, s. 29). Kanskje kan det tenkes at det har blitt en misforståelse i måten jeg har stilt spørsmålet på, og at informantene mine har tenkt at de hadde valget mellom svak eller sterk elev, at det er derfor ingen har kommet inn på elevene i «midten», hvor gjennomsnittet av elevene faktisk er.

4.4.2 Lærerrollen

Loke forteller at å jobbe med POS krever at man som lærer vet hva man gjør, at man må ha strukturen i orden. Han sier at det krever mye klasseledelse å jobbe prosessorientert. Det å skulle sette sammen de rette gruppene krever at man kjenner elevgruppa si godt. Læreren må også oppøve sine elevers ferdigheter, kunnskap og kompetanse om å gi respons og kunne bruke responsen som man får hos de andre elevene/fra hverandre. «Men det krever ganske

mye av elevene og lærer. Du må trene de i hva man skal se etter» forteller Loke. Nea sier at hennes rolle egentlig bare var å instruere og veilede. Veronika sier også det samme som Nea. Hun snakker også om viktigheten av å trene opp elevene til å bli gode responsgivere. Dette med å trene elevene før de kan gi respons er noe alle tre lærerne ser viktigheten av. Veronika forteller at det å skulle lære elevene opp til å bli gode responsgivere krever mye arbeid og tid i begynnelsen. Etter hvert som de begynner å kunne metoden blir det et veldig bra verktøy som man kan ta i bruk i mange andre sammenhenger også.

Selv om alle de tre lærerne mener at det må øves før man kan bli en god responsgiver, sier de det på forskjellige måter. Loke sier at det er han som lærer må oppøve sine elever. Sånn sett kan man tolke det dit hen at læringen er avhengig av han. Han sier også at elevene ikke kan få styre hele responsen selv. Selv om han sier i intervjuet at POS var mer lærerstyrt før, så kan man tolke det han forteller dit hen at måten han selv bruker POS lærerstyrt likevel. Det er mulig han mener at POS er noe lærerstyrt, og noe avhengig av læreren, men i en mindre grad nå enn før. Nea derimot sier at hun er en veileder, og man kan dermed tolke seg til at læringen ikke er avhengig av henne, men at hun kan veilede elevene på sin vei mot læring. Læringen oppstår mellom elevene i fellesskap. Dette kan man igjen trekke tilbake til de sosiokulturelle læringssynet.

Hvis man ser tilbake på Dysthe og Hertzbergs definisjon av POS (kapittel 2.1) kan man se at læreren er den som legger til rette og er den som skal veile elevene gjennom hele skriveprosessen. Det er elevene selv som skal fungere som ressurspersoner for hverandre. Skrivningen er det som skal føre til elevenes læring og refleksjon, altså er det skrivningen som skal føre til elevens identitetsutvikling og læring. Tidligere i oppgaven har jeg sett på ordlyden, og også her kan man se forskjell i måten lærerne sier ting på. Det er en forskjell på det å oppøve elevene sine ferdigheter, og det å veilede elevene. Dette kan kanskje indirekte si noe om lærernes syn. Det å lære bort er ikke noe som henger så godt sammen med POS. Kanskje det er dette Loke mener med at han gjør POS på sin måte. Det kan tenkes at han har hentet elementer fra POS, men valgt å løse det på andre måter enn kanskje det man «tradisjonelt» sett har gjort.

I punkt 4.2.1 skriver jeg at elevene som er mest engasjerte er de som har utbytte av POS. Det vil altså være opp til læreren å tilpasse undervisningen slik at den er for alle elevene. Dersom det er slik at det er den engasjerte eleven som har et utbytte av POS er det opp til læreren å

klare å engasjere elevene slik at bruken av POS blir hensiktsmessig for alle. Det er mange måter læreren kan tilpasse undervisningen på. En måte er å tenke over hvordan responsgruppene settes sammen. Loke sier at man må ta en vurdering hvorvidt man skal nivådele eller blande elevene. Han forteller at han selv gjør begge delene. Dersom man for eksempel velger å nivådele elevene kan de svake lære av de sterke. Man kan da lure på om det er slik at de sterke får en utfordring av de svake elevene, og lære noe av dem.

4.5 POS som eksamen

De tre lærerne har lite kunnskap om POS som eksamen og ingen av lærerne har jobbet på skoler hvor POS har vært eksamen, eller i den perioden hvor POS var eksamen ved den skolen. Nea forteller at hun ikke har hørt om at POS ble brukt som eksamensform før.

Loke forteller at kollegene har opplevd POS som eksamen, men det var før hans tid. Både Loke og Nea har kun jobbet som lærere etter den nye læreplanen, K06 ble innført. Altså har de kun jobbet som lærere i den perioden hvor lærerne har hatt stor metodefrihet, og POS ikke lenger lot seg gjennomføre som eksamen. Hvis man ser tilbake til teorikapittelet kan man se at de første eksamenene med POS ble avholdt i 1991. Den eldste læreren, Veronika, begynte å jobbe som lærer i 1997. Men selv om Veronika jobbet i tiden hvor POS ble avholdt som eksamen ved enkelte skoler, så var ikke dette noe som ble gjennomført på alle skoler. Dermed har ikke den skolen hun jobber på nå, eller den hun jobbet på før, avholdt POS som eksamen. Med andre ord har ingen av de tre informantene noe erfaring med POS som eksamensform. Den eneste som kan fortelle litt om gjennomføringen av POS-eksamen er Loke. Han forteller litt om hva hans kollegaer har fortalt han om denne eksamensformen. Loke sier at i dagens eksamensform er det ikke noe prosess, man får en oppgave man skal løse. Men da kollegaene jobbet med POS som eksamensform stoppet de opp underveis i eksamen og responsen ble gitt. Videre forteller Loke at han tror de jobbet mye med POS i undervisningen og at de jobbet opp mot eksamen. Dette med at lærerne legger opp undervisningen etter eksamen og jobber opp mot den, kan man også lese i teoridelen. Han sier også at han tror at denne eksamensformen krevde mye folk og at elevrespons i en slik sammenheng er vanskelig og vrient å få til da elevene var mest opptatt av å skynde seg tilbake til egen tekst. «Jeg tror de (kollegaene) opplevde at elevene bare ville bli ferdig». Han lurte også på hvorvidt elevene fikk benyttet seg av den responsen de mottok fra sine medelever. «Du må jo bruke responsen du får på et vis og det vet jeg ikke helt om de klarte».

Det kan tenkes at måten jeg har stilt spørsmålet på har gjort at lærerne tror at det er noe negativt med POS som eksamensform, og at mine informanter tror at det er derfor den har blitt fjernet som eksamensform. Jeg har spurt alle tre lærerne om det samme, om hvorfor de tror at POS ble tatt bort som eksamensform. Går man tilbake til teoridelen kan man lese at med innføringen av den nye læreplanen og metodefriheten var hovedgrunnen til at POS ikke lenger kunne være eksamen. To av lærerne trekker fram det som muligens har vært problematisk ved å bruke POS som eksamensform. Altså kommer to av lærerne med kritikk mot POS. Denne vil jeg komme nærmere inn på i underkapittel 4.10

4.6 Spor av POS i læreplanen

Loke og Nea jobber som tidligere nevnt begge på ungdomstrinnet. På spørsmål om hvilke spor av POS de finner i læreplanen refererer begge til det samme målet. Målet lyder som følger: «planlegge, utforme og bearbeide egne tekster manuelt og digitalt, og vurdere dem underveis i prosessen ved hjelp av kunnskap om språk og tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette er det samme målet som jeg har presentert tidligere i oppgaven. Veronika er mer usikker på om hun finner noe spor av POS i dagens læreplan, men trekker fram at det i den gamle læreplanen sto mer konkret hva man skulle gjøre, mens det i dagens læreplan er mer åpent og at man kan tolke inn POS der dersom man ønsker. Og det er nettopp det det blir, en tolkning av POS i læreplanen. Dagens læreplan har metodefrihet og selv om for eksempel jeg, Loke og Nea alle tolker at dette læreplanmålet er spor av POS, kan en annen lærer tolke det på et annet vis.

4.7 Holdninger blant kollegiet

Det kan se ut til at POS ikke er et tema som har vært diskutert mye blant kollegiene, i hvert fall ikke i positiv retning. Loke forteller at POS fikk et ganske dårlig rykte på seg blant kollegiet der han jobber. Han forteller at de så alle de svakhetene som var med POS og at POS dermed ikke har noen kjempehøy status blant kollegiet. Igjen refererer Loke til et skille mellom POS før og nå, og at måten POS ble gjennomført før ikke var bra nok. «... Responsen og læringsutbyttet ble kanskje ikke slik det var tenkt» forteller han. Han mener også at POS er blitt et negativt ladet ord og at lærerne i hans kollegiale tenker «fysj, det her har vi gjort før» om POS. Altså kan man tolke det dit hen at kollegiet hvor Loke jobber ikke har noen interesse av å gjeninnføre POS. Han forteller videre at tankene rundt POS er noe annerledes i dag, og at det finnes mange måter man kan bruke POS på. Han mener at man har tatt med deler av POS slik det var før, og tatt det med videre i dagens undervisning.

Nea forteller at hennes kolleger ikke har jobbet noe særlig med POS, i alle fall ikke som hun kjenner til. Hun vet at den ene læreren som jobber på samme trinn som henne hadde forsøkt å bruke POS som tentamen i engelsk, men at det ikke hadde vært noe særlig suksess. Utenom det har ikke kollegene jobbet noe med POS. Hun forteller at hun er den første av kollegene som har prøvd POS. Veronika forteller at hun før 2008, når hun jobbet på en annen skole, jobbet mer med POS, og at kollegiet også gjorde det samme. Etter 2008, når hun begynte å jobbe på den skolen hvor hun jobber nå, har POS vært mindre i fokus. Den skolen hun jobbet på før 2008 er en distriktsskole, men den skolen hun jobber på nå er en byskole. Det ville vært interessant for videre forskning å se om det er noen forskjell på POS' status i by- versus distriktsskole.

For å sammenfatte det de tre lærerne svarer så kan det se ut til at POS ikke er så mye brukt blant kollegiale. Dette kan igjen henge sammen med at det er en større metodefrihet i dagens skole, og at lærerne dermed velger å ta i bruk andre metoder. Det kan også tenkes at da POS ikke har vært et tema som har vært mye diskutert blant kollegiale, vet man faktisk ikke noe om hvorvidt de andre man jobber med brukes POS eller ikke. I tillegg kan det tenkes at kollegene bruker POS, eller elementer fra POS, uten å tenke over at det er POS de bruker. Da begrepet viser seg å være flytende kan det hende at de for eksempel kaller de metodene de bruker for noe annet enn POS, selv om man kan finne spor av POS i de metodene de bruker. Det kan også ha en sammenheng med det Loke sier om at POS er blitt et negativt ladet ord. Kanskje lærerne ikke ønsker å assosiere seg med dette begrepet, og dermed selv mener at de ikke bruker POS, selv om de i realiteten bruker elementer fra POS i sin undervisning.

4.8 Satsning på skriving

De tre lærerne ble alle spurt om den skolen de jobber på har hatt noen satsning på skriving. To av lærerne, Loke og Nea, jobber ved ungdomsskoler hvor begge skolene er en del av UIU (ungdomstrinn i utvikling). De to ungdomsskolene har hatt ulike fokus i sitt UIU-arbeid, men skriving har ikke vært ett av fokusene. Loke forteller at lesing og regning har vært i fokus i skolens UIU-arbeid, mens Nea forteller at klasseledelse har vært fokus der. Men selv om ikke skriving har vært fokus på noen av skolenes UIU-arbeid forteller Nea at de valgte å ha klasseledelse som fokus da de følte at det rommet «alt», både regning, skriving, lesing. Hun forteller også at de har fått mye skryt for sitt UIU-arbeid. Skolen hvor Veronika jobber har heller ikke hatt noen satsning på skriving.

Hvorfor det ikke har vært en satsning på skriving vil være vanskelig å si noe om. Det kan tenkes at man som Nea sier, velger et tema som man føler dekker alt. Det kan også tenkes at man ikke velger å se skriving separat fra for eksempel lesing, at disse henger sammen med hverandre. Dette er noe Veronika sier seg enig i, selv om hun mener at man faktisk ofte ender opp med å se dem separat likevel. Hun tror det henger sammen med at man tenker at lesing er noe man virkelig må satses på da dette er noe som måles i større grad en skriving gjør. Her tror jeg hun tenker på måling i form av for eksempel PISA-undersøkelser, men dette er ikke noe jeg velger å komme nærmere inn på. Men dette med måling og resultatfokus er noe som er et gjennomgående tema i Veronikas intervju, og det er tydelig at hun mener at dette er noe som er med på å forme dagens undervisning, men også er med på å forme hva som er i fokus, slik som i et satsningsarbeid.

4.9 Positive sider ved POS

Innledningsvis skriver jeg at det å gi respons på elevtekster er tidskrevende og ofte ender man opp med at responsen ikke får den hensikten man har sett for seg. Nea kommer inn på det samme i løpet av intervjuet. Hun forteller at hun har brukt mye tid tidligere på å gi skriftlige tilbakemeldinger på elevers sluttprodukt, men til «ingen» nytte. For Nea kan det se ut til at POS kan være løsningen på dette, eller i alle fall én mulig løsning på dette. Nea sier at hun tror at kollegene muligens oppfatter at POS blir å ta så mye lengere tid, men Nea mener at det ikke tar lengre tid, men at det er bedre brukt tid. Altså har bruken av POS ført til at elevene faktisk får bruk for de tilbakemeldingene de har fått på teksten, istedenfor den måten Nea har brukt tidligere hvor tilbakemeldingene ikke ble tatt i bruk av eleven.

Loke forteller at det å ta i bruk POS er en fin måte å lære på. Han sier videre at det er en fin måte å utvikle teksten og seg selv på. Identitetsutvikling er en viktig del av norskfaget, noe man kan lese i formålsdelen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Lærerne peker også på at ved å ta i bruk POS får man et bedre sluttprodukt. «Det blir jo et bra sluttresultat når du fokuserer på prosessen» sier Nea. Videre forteller hun at hun opplever at elevene blant annet får et bedre språk ved å ta i bruk POS. Ved å få tilbakemeldinger underveis, samt få tid til å revidere egen tekst, klarer altså elevene å forbedre teksten sin. Loke mener likevel at det er en begrensning for hvor mye man kan pålegge elevene å jobbe med egen tekst. Etter runde nummer tre er de dritlei, mener Loke. Det kreves en balansegang i hvor mye eller lite man kan bearbeide teksten, og dette er noe læreren må være med på styre.

Veronika er ut i fra det jeg oppfatter veldig positiv til POS generelt, selv om det jobbes mindre med POS nå enn før. Hun kommer selv med flere årsaker til dette, blant annet mener hun at man i dagens skole er mer resultatorientert og at ting er blitt mer «skolsk» som hun selv kaller det. «Jeg vil si at målene har blitt viktigere enn veien på en måte kanskje i en periode nå. Dessverre må man si». Hun mener at ting som nasjonale prøver og læreplaner er med på å styre undervisningen til norsklærerne. Dette er også noe Utvalget av 2011 peker på (kapittel 2.3.1).

4.10 Lærernes kritikk til POS

Både Nea og Loke poengterer flere ganger at de gjør POS på sin måte. I det ligger det muligens en indirekte kritikk av hvordan POS har vært gjennomført før, eller hvordan POS gjennomføres av andre. Loke forteller at det mye arbeid med POS, i alle fall slik den var før. «Jeg gjør POS på min måte, ikke POS i slike faste rammer som det var før». Om man går tilbake til kapittel 4.2 kan man lese at Loke sier at POS var så strukturert og fastlåst før, noe man kan oppfatte som en kritikk av hvordan POS ble brukt før. Senere i intervjuet påpeker han at struktur er viktig. Jeg får en forståelse av at dette kan bety at for mye struktur kan være et hinder, men en viss struktur vil være til hjelp. Altså må man finne en balanse i hvor strukturert man skal være – strukturen skal være til hjelp, men ikke forhindre kreativiteten, motivasjon og skrive lyst. Loke spesifiserer aldri hvordan POS ble brukt før, han bare refererer til at det var mer fastlåst før. Grunnen til at Loke aldri spesifiserer noe om hva som ble gjort før, er nok for at han ikke selv har opplevd det, men bare blitt fortalt det. Det er bare andrehåndsinformasjon han innehar, og han kan dermed ikke komme inn på detaljene. Informasjonen kan det virke som han har fått hos sine kolleger, som man kan lese lengere opp (kapittel 4.7) har opplevd en del negativt med POS. Det kan tenkes at Lokes syn på POS er blitt farget av kollegene. Dersom et helt kollegiale er negative til POS, vil det kunne farge synet til den enkelte læreren også.

Det vil være vanskelig for meg å si noe sikkert om hvordan POS ble brukt før, men man kan tolke det dit hen at det Loke anser som faste rammer er at man skal følge en viss «slavisk» rekkefølge å gjennomføre det på. Ser man på Dysthes skrivesirkel (1993) kan man lese om ulike faser, og forslag til ulike skriveaktiviteter innenfor de ulike fasene (se vedlegg 4). Det kan tenkes at lærerne har for eksempel tolket slike modeller og definisjoner veldig bokstavelig, og fulgt disse slavisk. Hvis man leser det Dysthe selv skriver om skrivesirkelen

er den bare ment som et forslag med mulige løsninger, altså er ikke skrivesirkelen ment som noe fasitsvar på hvordan man skal bruke POS.

Selv om det ikke er en direkte kritikk av POS så trekker informantene fram tida som et problem. Dette forstår jeg som at de mener at det generelt er vanskelig å få tid til alt, at det er snakk om et generelt tidspress. POS er en tilnærming til skriving som krever mye tid da det er skriving over en lengre periode. Tid og antall elever gjør det vanskelig å gi respons. Og lærerne forteller at det å bruke POS som metode tar tid.

Lærerne kommer også med en del indirekte kritikk av POS når de blir spurt om POS som eksamen. Veronika trekker fram at det nok har vært vanskelig å vurdere en prosessorientert eksamen. Hun lurte på hvilken rolle læreren hadde, og at det som lærer nok ville vært vanskelig å overvåke en slik prosess på eksamen. Hun stiller også spørsmål ved hvilken rolle elevene hadde, om det var sånn at alle skulle gi hverandre tilbakemeldinger. Hun tenker også på eksamen skal man bli vurdert ut fra egen prestasjon, men ved å motta respons fra sine medelever vil elevene få masse fra de andre. Altså blir det ikke lenger elevenes «reinheklet» arbeid. Veronika mener at samarbeid er bra, men at det ikke fungerer på en eksamen. Hun mener at elevene risikerer å enten bli trukket opp eller dratt ned, altså kan de andre elevenes respons være avgjørende for ditt resultat. Dette er ikke positivt på en eksamen hvor det er ens egen prestasjon som skal vurderes. Loke sier at han ikke tror at POS som eksamen var hensiktsmessig nok. Han undrer over hva målet med det var, hvorfor elevene skulle gjennom en slik prosess på eksamen. Han stiller også spørsmål som «Var tanken bak at du skulle få et bedre utbytte på eksamen?» Før han resonerer med at tanken bak er bra, det at elevene skal få hjelp hos hverandre. «Men det har tydeligvis ikke funka» konkluderer han med. Loke undrer også over hvordan de ulike responsgruppene har vært satt sammen på eksamen, han stiller også et spørsmålstegn ved hvordan det kan fungere at elevene skal være de som er ansvarlige for å gi hverandre respons på eksamen. Det er mye ansvar og de skal vite hva de skal spørre etter. «De har ikke samme faglige bakgrunn som vi (lærere) har» sier han.

Nea forteller at hun vet at POS har vært brukt som tentamensform i engelsk på den skolen der hun jobber, men at det ikke gikk så bra. Hun tror det kan være for at elevene ikke hadde jobbet så mye med det på forhånd. Hun tror at dette også er grunnen til at POS ble tatt bort som eksamen, at ikke alle jobber med det. Hun sier videre at dersom det skulle vært videre eksamensform så måtte alle ha jobbet med det, nasjonalt, og at det då må være et læreplanmål

å jobbe prosessorientert. Sånn sett kan man si at Nea indirekte er inne på noe av grunnen til at POS ble tatt bort som eksamen. Selv om man skal være forsiktig å si at det er noe rett eller galt svar på dette spørsmålet, så er det et interessant funn at de to andre lærerne velger å trekke fram det de tenker kan ha vært det problematiske med POS som eksamen, mens Nea ikke trekker fram noen direkte problemer. Det kan tenkes at ved å trekke fram det problematiske ved eksamen som POS så svarer egentlig Veronika og Loke indirekte på noen av de problemene de selv ser med å bruke POS som metode, selv om det er forskjell på eksamen og «skolehverdagen». Det kan muligens føles lettere å trekke fram det problematiske med POS på et slikt spørsmål, enn på et spørsmål om hva de selv personlig mener om POS.

5 Oppsummering av funn

Hvordan informantene har blitt kjent med POS ser ut til å ha farget deres bilde av POS. Det kan også se ut til at andre faktorer er med på å farge deres bilde, blant annet kan kollegiale være med å påvirke hvordan den enkelte lærer tenker. Ingen av de tre lærerne har snakket noe særlig om POS med sine kolleger, men de virker alle tre overbevisste om at det ikke er noen av kollegene som har jobbet noe særlig med POS. Den eneste som forteller om at hun og kollegene har brukt POS mye, er Veronika. Dette var da hun jobbet på en distriktskole for en god del år tilbake, men etter hun begynte å jobbe i en byskole (i 2008) har det ikke vært det samme. Det at de tre lærerne ikke har snakket noe særlig med sine kolleger om POS kan enten peke på at lærerne ikke samarbeider noe særlig med hverandre, noe som igjen kan peke på miljøet informantene jobber i. Men Nea forteller blant annet om et tett samarbeid med de andre lærerne på trinnet. Da kan det heller virker som at kollegene til mine informanter ikke er særlig begeistret for POS, noe blant annet Loke kan fortelle at de ikke er. Altså virker det som at mine tre informanter står alene om å bruke POS, og at deres kolleger ikke er særlig begeistret for POS. Men kan da si at det, ifølge mine informanter, ikke lever noe særlig positivt bilde av POS i de skolene de jobber på.

De to lærerne som jobber på ungdomsskole (Loke og Nea) sier begge at de gjør POS på sin måte. Veronika (som jobber på en barneskole) poengterer ikke at hun har gjort POS på sin egen måte, men forteller heller om en mer «tradisjonell» måte å jobbe med POS på. Dette tyder på at POS kan og blir brukt på forskjellige måter. Altså er det ikke noe fasit på hvordan man kan bruke POS.

Alle de tre lærerne kobler POS opp til undervisvurdering, men deres definisjon av POS er noe ulikt de definisjonene som teoretikerne (Dysthe, Roe, Dysthe og Hertzberg) bruker. Ser man på Roes forskning er kriteriet for bruk av POS responsgrupper, mens lærerne i min undersøkelse trekker frem undervisvurderingen i sin definisjon av POS. Dette tyder igjen på at POS er et flytende begrep som kan defineres på mange måter. To av de tre informantene mener at POS og vurdering for læring er det samme, mens Veronika ikke er helt enig med de to andre informantene. Dette kan være for at Veronika jobber med POS på en mer «tradisjonell» måte, mens de andre to begge poengterer at de gjør POS på sin egen måte. Dette kan også være en indikasjon på at begrepet POS har endret seg med tiden, og at det har blitt mer «sammensmeltet» med andre begreper og andre metoder.

Informantene har ikke blitt kjent med POS gjennom sin lærerutdanning. Om jeg sammenligner dette med egen lærerutdanning har det tydelig vært en endring i lærerutdanningen siden mine informanter var ferdig utdannet til jeg begynte på min utdanning. Som man kan se innledningsvis er POS nevnt en hel del i emneplanene mine. Kan dette tyde på at det er et ønske om at POS skal gjøre et comeback i norsk skole? Om man ser på utvalget av 2011 (kapittel 2.3.1) fremmer de et ønske om at POS må inn i norsk skole igjen. Dette er også noe som kunne vært interessant å forske videre på - hvordan POS har vært brukt i lærerutdanningene opp gjennom tidene.

Lærerne som har deltatt i mitt masterprosjekt svarer ikke på hvilket læringssyn POS bygger på med å ta i bruk teori. Dette kan tyde på at lærerne ikke kjenner noe særlig til teori om POS, eller at det er lenge siden de har lest noe teori om POS. Dersom det er slik at lærerne ikke kjenner noe særlig til teori angående POS, så vil det være naturlig å kunne koble dette sammen med deres lærerutdanning, hvor det ikke har vært noe fokus på POS. Hadde de hatt POS i lærerutdanningen ville nok svarene vært annerledes. Lærerne har heller ikke vært borti POS som eksamen, eller blitt kurset i POS. Altså har ikke POS vært et fokus i den tiden de selv har vært lærere, men var en del av deres egen opplæring når de selv var elev på grunnskolen og videregående skole.

5.1 Konklusjon

Etter å ha analysert alt datamaterialet og drøftet det, hva man kan egentlig si om hvilken status POS har blant lærere i tromsøskolen? For det første er ikke mitt datamateriale stort nok til å kunne generalisere. Jeg kan kun si noe om disse tre lærernes bruk av POS. Jeg kan få en

forståelse av hvilken status den har i tromsøskolen, og de tre skolene som mine informanter jobber ved, men jeg vil ikke ha nok til å konkludere noe om hvordan det brukes av alle lærere som jobber i tromsøskolen. Det vil også være vanskelig å si noe om lærere bruker POS eller ikke da begrepet er flytende og vannes ut. Min konklusjon blir da at det lever mange forståelser av POS, og POS blir brukt på mange forskjellige måter. Hva man legger i begrepet POS er personavhengig (avhengig av læreren), men også teoretikeravhengig. Hva man legger i begrepet POS vil bli påvirket av mange faktorer, for eksempel: hvordan man ble kjent med POS. Ble man kjent med POS gjennom sin tid som lærerstudent? Har man hatt kurs i det? Andre faktorer som kan være med å påvirke lærernes syn er alder og kjønn. Lærernes syn på POS vil også kunne bli påvirket av hva kollegene tenker om POS, hvilke tanker ledelsen har eller andre ressurspersoner innenfor norsk. Lærernes syn kan også bli påvirket av ting som læreplan, eksamensform og forskning.

Selv om lærerne forteller at de ikke snakket om POS med kollegaene, så kan det hende at deres kolleger bruker POS likevel, men at de ikke velger å kalle det for POS da det for noen er et negativt ladet ord. Altså kan det hende at lærerne bruker prinsipper fra POS, uten at de selv regner det som at de bruker POS. Dette er også med på å forsterke funnet om at POS er et flytende begrep.

Dette masterprosjektet har vært veldig lærerikt for meg. Jeg har fått et innblikk i hvilke holdninger rundt POS jeg blir å møte når jeg selv begynner å jobbe som lærer. Jeg har også fått en større kunnskap om POS, og et større teoretisk grunnlag for å kunne bruke POS som metode i egen undervisning.

Litteraturliste

- Aasen, A. J., Solheim, R. & Smidt, J. (2011). *På sporet av god skriveopplæring : ei bok for lærere i alle fag* (Skriveopplæring og skriveforskning). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Anderson, S. (u.å). Lang dags ferd fra tradisjon til fornyelse. En personlig beretning om opplæring, prøver og vurdering i norsk i grunnskolen fra 1944 til 2008. Hentet fra http://udirbeta.udir.no/wp-content/uploads/2015/08/Lang-dags-ferd_-Sissel_Anderson_blogg-00000002.pdf
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Igland, M.-A. & Sønnerland, L. D. (1993). *Ord på nye spor : innføring i prosessorientert skrivepedagogikk* (Samlagetets bøker for høgare utdanning, 2. utg.). Oslo: Samlaget.
- Evensen, L. S. (2003). *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig (KAL-prosjektet)* Forskningsrådet. Hentet fra <http://www.forskningsradet.no/csstorage/vedlegg/evensen.pdf>
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larson, R. (1973). Review: The Composing Processes of Twelfth Graders by Janet Emig. *The English Journal*, 62(1), 137-139. doi: 10.2307/814097
- Mahili, I. (1994). Responding to Student Writing. Hentet 10. januar 2017 fra http://readwriteact.org/files/2013/02/responding_to_student_writing.pdf
- Roe, A. (2003). *Prossessorientert skrivepedagogikk før og etter L97 : rapport fra en spørreundersøkelse om bruk av prossessorientert skrivepedagogikk blant norsklærere på ungdomstrinnet i 1996 og 2002* (Publikasjon (Læringscenteret), Bind 11). Oslo: Læringscenteret.
- Solheim, R., Sjøhelle, D. K. & Matre, S. (2012). *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforl.
- Sommers, N. (1982). Responding to Student Writing. *National Council of Teachers of English*, 33, 148-156. doi: 10.2307/357622
- Språkrådet. (u.å). I *Bokmålsordboka*. Hentet fra http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+status&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Universitetet i Tromsø, N. A. U. (2017a). LRU-1400 Norsk 5.-10. trinn Hentet 15. februar 2017 fra <https://uit.no/utdanning/emner/emne/488093/lru-1400?ar=2017&semester=V>

- Universitetet i Tromsø, N. A. U. (2017b). LRU-2400 Norsk 5.-10. trinn: tekst og sjangerkunnskap i en digital verden Hentet 15. februar 2017 fra <https://uit.no/utdanning/emner/emne/488107/lru-2400?ar=2017&semester=V>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Forum for norskfaget Delrapport oktober 2011*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Norskforum_Delrapport_oktober_2011.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk* Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Grunnlagsdokument Videreføring av satsingen Vurdering for læring 2014 - 2017*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/grunnlagsdokument-2014-2017.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Fremmedspråk - veiledning til læreplanen*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/fremmedsprak---veiledning-til-lareplanen/idebank/prosessorientert-skriving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Prinsipper for opplæringen*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Gi gode faglige tilbakemeldinger*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/tilbakemeldinger/>

Vedlegg



Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Morten Bartnæs
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet
9006 TROMSØ

Vår dato: 13.02.2017

Vår ref: 52123 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

52123	<i>Hvilken status har prosessorientert skriving blant lærere? En kvalitativ studie</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Morten Bartnæs</i>
<i>Student</i>	<i>Rebecca Yvonn Rehnlund</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 18.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Bakgrunn og formål

Jeg er student ved UiT Norges Arktiske Universitet, og er nå inne i mitt siste semester på masterstudiet integrert master i lærerutdanning 5. – 10. klasse. Denne våren skal jeg skrive en norskdidaktisk mastergradsoppgave. Formålet med mastergradsoppgaven er å undersøke hvilken status prosessorientert skriving har blant lærere. Utvalget av deltakere (lærere) velges ut fra lærernes fagområde. Du som lærer har blitt spurt om å delta i mitt forskningsprosjekt da din fagkompetanse og erfaring innenfor norskfaget kan bidra til mitt forskningsprosjekt.

Hva innebærer det å delta i dette forskningsprosjektet?

Ved å delta i forskningsprosjektet sier du ja til å bli intervjuet av meg, hvor teamet for intervjuet er prosessorientert skriving. Intervjuets formål er å få fram dine erfaringer og refleksjoner innenfor temaet. Tidsrammen for intervjuet er cirka på 1 time (45 - 60 minutter). Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker. Studien er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og det er kun undertegnede som vil kunne identifisere deg i datamaterialet. Alle personopplysninger og opptak vil bli oppbevart slik at det ikke kommer i hendene til noen andre enn undertegnede, altså vil materialet bli låst inn i et skap som kun undertegnede har tilgang til. Personopplysninger vil i prosjektets avslutning bli helt anonymisert, og det vil ikke være mulig i publikasjonen av mastergradsoppgaven å indentifisere deg. Prosjektet avsluttes 18. mai, og alle lydopptak vil slettes, og notater som kan kobles opp til personer vil makuleres.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i dette forskningsprosjektet, og du vil når som helst kunne trekke ditt samtykke uten å måtte oppgi noe forklaring til undertegnede. Dersom du velger å trekke deg vil alle opplysninger om deg slettes umiddelbart (og ikke innen 18. mai som først oppnevnt). Dersom du ønsker å delta eller har noen spørsmål om studien, er det bare å ta kontakt med meg, Rebecca Yvonn Rehnlund. Mobil: 906 87 956, eller epost: rebreh@outlook.com Det er

også mulig å kontakte min veileder, Morten Bartnæs på tlf: 77 66 07 37.

Samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet

Jeg har mottatt informasjon om forskningsprosjektet, og er villig til å delta

(Signeres av prosjektdeltaker med fullt navn og dato for signatur).

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

- Studie
 - Fortelle om bruk av båndopptak
 - Fortelle om anonymitet, og hvordan personopplysningene forblir konfidensielle
 - Informere om frivillig deltakelse og at informanten kan når som helst trekke seg fra studie
-
- Kjønn
 - Alder
 - Hvor lenge har du jobbet som lærer?
 - Hvilken utdanning har du? – norsk?
 - Hvilke tanker har du om skriving?
 - Hva er skriving i norskfaget? Hva er god skriveopplæring i norsk?
 - Har skolen hatt noen satsning på skriving? Hvilken satsning, hvilket fokus?
 - Hva legger du i begrepet prosessorientert skriving?
 - Hvilke erfaringer har du med prosessorientert skriving?
 - Hvordan ble du kjent med prosessorientert skriving? Gjennom kurs, utdanning, kollegiale, selvstudium?
 - Har skolen eller noen i kollegiet jobbet med prosessorientert skriving?
 - Hvilke elever har størst utbytte av å jobbe med prosessorientert skriving?
 - Hva legger du vekt på ved arbeid med prosessorientert skriving?
 - I hvilken grad bruker du prosessorientert skriving, hvilke faser? Hvilke(n) fase(r) anser du som viktigst og hvorfor?
 - Hvordan bruker du respons i undervisningen? Hvordan synes du at respons fra medelever virker i klassen? Hvor viktig synes du at elevrespons er for POS?
 - Hva skiller prosessorientert skriving fra for eksempel vurdering for læring eller andre lignende satsninger? Er det et skille?
 - Hvilke spor av prosessorientert skriving finner du i læreplanenes kompetansemål?
 - Hvordan ble POS brukt/diskutert da du tok lærerutdanning?
 - Vet du om POS eller lignende metoder brukes i andre fag enn norsk?
 - Hvorfor tror du at POS ble tatt bort som eksamensform?
 - Hvordan opplever du at skoleledere/ressurspersoner i norskfaget etc. ser på POS? Er holdningen positiv eller negativ?
 - Opplever du at det ligger et spesielt syn på læring (og på elev- og lærerrollen) bak POS? Har det vært en forandring i synet på læring gjennom de siste årene?
 - Kan du fortelle om en god/dårlig opplevelse du selv har hatt når du har brukt POS i skriveopplæringen?

- Tusen takk for din deltakelse og dine innspill! Dersom du kommer på noe i ettertid er det bare å ta kontakt!

Vedlegg 4: Olga Dysthes Skrivesirkel (1993).

