

## **Forord**

Det har vært et privilegium å få fordype seg i noe jeg er svært opptatt av, og som er både relevant for norskundervisningen i dag, og den læreplandebatten som pågår i skrivende stund, altså skriveidaktikk. Gjennom mitt prosjekt har jeg lært utrolig mye, ikke bare om forfatterutdanningene i Norge, men også om prosessorienterte arbeidsformer generelt. Jeg har hatt utrolig stort nytte av Torlaug Løkensgard Hoels bibel i prosessorientert skriving, *Elevsamtalar om skriving i vidaregåande skule*, men også av kompendiet jeg hadde igjen fra da jeg tok emnet Skrivning, tekst- og skriveprosesser på NTNU. Sistnevnte har vært til stor glede og inspirasjon underveis i arbeidet. I løpet av prosjektet mitt har jeg fått stor hjelp fra en rekke personer, og en takk til dere er derfor på sin plass.

Først og fremst vil jeg takke mine informanter. Uten dere hadde det aldri blitt noen oppgave. Tusen takk for positiviteten, interessen og tålmodigheten deres. En spesiell takk for at dere leste gjennom oppgaven min, i siste liten før levering, og kom med verdifulle innspill og kommentarer som lot meg rette opp i faktafeil i teksten. Ikke minst takk for at dere har hjulpet meg til å bli en bedre skriveleer. Jeg sitter igjen med utrolig mye mer enn det som kommer fram i denne oppgaven.

Like viktig for oppgaven min har også min veileder, Lars August Fodstad, vært. Takk for innsikten du har delt med meg, og for alle de oppmuntrende kommentarene jeg har fått. Dine innspill har virkelig hjulpet meg å snevre inn oppgaven og få den i havn.

Tusen takk, June, for innspillene til metodekapittelet og konklusjonen min, og for at du leste korrektur for meg, selv om jeg ikke en gang hadde bedt deg om det. Takk også til sjefen min, Line, for korrekturlesingen.

Tusen takk, mamma og pappa, for at dere er der for meg når jeg trenger det, og for gode middager i en travel hverdag. Uten dere hadde jeg aldri vært der jeg er i dag.

Sist, men ikke minst, tusen hjertelig takk til min kjære Terese, for at du alltid er der for meg. At du har beholdt troen på meg og oppmuntret meg, har betydd alt. Uten deg ville jeg nok aldri nådd mer enn 15 beståtte studiepoeng.

*Daniel Krutå Enge*

Mo i Rana, november 2017



## Innhold

Forord.....	i
1. Innledning .....	1
1.1. Begrepsavklaring.....	1
1.2. Mitt prosjekt.....	1
1.3. Tidligere forskning og tekster om forfatterstudier .....	3
1.4. Om informantene.....	4
1.5. Tekstens struktur .....	4
2. Materiale og metode .....	5
2.1. Det halvstruktureerte forskningsintervjuet.....	5
2.2. Innsamling av materiale .....	6
2.3. Forberedelse til intervjuene .....	9
2.4. Gjennomføring av intervjuene .....	10
2.5. Transkribering av intervjuene .....	12
2.6. Analyse- og tolkning av materialet .....	14
2.7. Ethiske utfordringer.....	15
3. Skrivning i et sosiointeraktivt perspektiv .....	17
3.1. Det sosiointeraktive perspektivet og et dialogisk syn på skrivning .....	17
3.2. Prosessorientert skrivning og den australske sjangerskolen .....	18
3.2.1. Prosessorientert skrivning.....	19
3.2.2. Den australske sjangerskolen.....	21
3.3. Prosessorientert skrivning i dag .....	23
3.4. Intertekstualitet.....	24
3.5. Mottakerbevissthet .....	25
4. Analyse .....	27
4.1. Bruk av ulike former for elevrespons.....	27
4.2. Legitimering av undervisningen .....	30

4.3. Prossessorientert skriving og Australsk Sjangerskole:.....	34
4.4. Formålet med sjanger:.....	37
4.5. Lese- og skrivestrategier .....	38
5. Hva kan Videregående skole lære av responspraksisen ved forfatterstudiene? .....	43
5.1. Hva sier lærerne jeg har intervjuet om videregående skole? .....	44
5.1.1. Å ta utgangspunkt i teksten selv .....	44
5.1.2. Å være profesjonelle lesere.....	46
5.1.3. Å være streng: .....	49
5.2. Eleven i lærerrolle.....	50
5.3. Eksamensordning.....	53
5.4. Oppsummering.....	55
6. Referanser .....	59
7. Vedlegg.....	63

## **1. Innledning**

Som utgangspunkt for min masteroppgave, har jeg valgt å studere studentrespons på tekster ved forfatterstudier i Norge. Materialet mitt er hentet fra samtaler med lærere ved ulike forfatterutdanninger i Norge. Jeg har valgt å fokusere på hvordan de bruker studenter til å gi respons på andre studenters tekster, både i tekstverksted, altså plenumssamlinger der både studenter og lærer(e) er til stede, og i mindre responsgrupper med bare studenter til stede.

Responsgrupper og hvordan en gir god respons på tekst, er noe jeg har vært opptatt av lenge, både som kommende norsklærer, og fra en egen interesse for det å skrive litteratur. Siden jeg var elev i videregående skole, har jeg hatt skriving som hobby og har vært med på å arrangere en rekke skriveleire for barn og ungdom. På disse leirene har vi jobbet både i et slags tekstverksted, med større grupper i plenum, og i mindre responsgrupper med deltakere fra kursene. Likevel hadde vi ingen dypere didaktisk forståelse av hvordan en burde jobbe med teksten, utenom de erfaringene vi gjorde oss på kursene. På universitetet ble jeg senere kjent med prosessorientert skriving gjennom Marte Engdals kurs i skriving, tekst og skriveprosesser, og bestemte meg da for at dette var noe jeg ønsket å forske mer på.

### **1.1. Begrepsavklaring**

Når jeg i denne teksten benytter meg av begrepet *tekstverksted*, er det i betydningen plenumssamlinger der både elever/studenter og lærer(e) er til stede og gir respons på tekst. Jeg benytter begrepet *responsgruppe* i samme betydningen som Torlaug Løkensgard Hoel benytter i sin doktoravhandling (1995: 3), altså en gruppe på 2-5 elever/studenter som gir tilbakemelding til utkastene til hverandre underveis i skriveprosessen. Begrepet *elevrespons/studentrespons* bruker jeg i betydningen studenter/elever som gir tilbakemelding på utkastene til andre studenter/elever underveis i skriveprosessen, og begrepet omfatter respons både i tekstverksted og i responsgrupper.

### **1.2. Mitt prosjekt**

God skriveopplæring krever at kriteriene for skrivingen er eksplisitt, og dermed også at læreren har en klar oppfatning av hva kriteriene for tekstkvalitet er, hvordan den skal vurderes og hvordan den skal læres (Berge 1988: 7-10). For at elevene skal kunne produsere egne tekster, er de avhengige av ulike stillaser slik som egnede modelltekster, vurderingskriterier, respons og reflekterende dialoger der de selv må ta ordet og snakke om sine egne skriveprosesser (Berge 2009). Slik også mine informanter er inne på, krever det at en jobber med tekst som en

prosess, men det krever altså også at læreren har en klar forståelse av hva god litteratur er og hvordan dette vurderes samt en evne til å videreformidle dette til elevene.

Som jeg skal komme tilbake til i kapittel 3.2., så har det de siste årene vært en nedgang i bruken av responsgrupper i videregående skole og i ungdomsskolen. Det er derimot vanskelig å argumentere like klart for at det har vært en nedgang i bruken av prosessorientert skriving<sup>1</sup> i det Roe og Helstad (2014) kaller den andre skriveopplæringen, altså ungdomsskolen og videregående. De argumenterer for at istedenfor at POS har hatt en tilbakegang, har det heller vært en endring i hvilke deler av POS som blir benyttet av lærerne.

Uavhengig av utviklinga i responsarbeid i skolen de siste 20 årene, så er det ingen tvil om at verden har gått framover teknologisk siden da. Mens det meste av tekst før ble skrevet på papir, og muligheten til å redigere tekst i stor grad begrenset seg til å viske ut deler av teksten og skrive den om, er det i dag mulig å flytte om på hele avsnitt, fjerne eller legge til tekst i så stor grad som en trenger. I tillegg blir mer eller mindre alle skoleoppgaver i dag levert digitalt. Samskrivingsverktøy gjør at mennesker som sitter på motsatt side av verden fra hverandre, kan jobbe med den samme teksten samtidig, og kan fortløpende kommentere det de andre gjør. I dag er det med andre ord nesten ubegrensa hvor, når og hvordan en kan samarbeide om tekst. Hvorfor velger likevel så mange lærere å ikke benytte seg av det potensialet som finnes fullt ut?

Det kan virke som om det Torlaug Løkensgard Hoel skriver i 2000 (27-28), fremdeles gjelder i dag. Prossessorientert skriving (POS) er ikke noen «quick fix». Det krever fremdeles tålmodighet, vilje, kunnskap, en kontinuerlig opplæring av elevene og at læreren evner å gi elevene de verktøyene elevene trenger for å oppfylle funksjonene sine. Om ikke blir kaos og manglende læring resultatet. Siden prosessorientert skriving ble lansert, har det likevel skjedd mye i skriveforskningen. Et mer moderne begrep som ofte brukes i dag, som omfatter mye av det samme som ligger i den prosessorienterte skrivepedagogikken, er revisjonskompetanse. Revisjonskompetanse er elevens kompetanse i å lese egne tekster underveis i skriveprosessen og revidere dem (Kvithyld og Aasen 2012: 29). Denne kompetansen henger altså sammen med elevens kompetanse i ulike lesestrategier, og revisjon omfatter det å legge til, slette, omorganisere, revurdere og omformulere (Iversen og Otnes 2016: 37). Dersom en ønsker å benytte seg av POS, er det altså helt nødvendig med en god opplæring av elevene for at læreren

---

<sup>1</sup> Heretter forkortet til POS.

skal klare å utnytte de gode mulighetene som fins. Jeg håper at prosjektet mitt kan være med å bidra til dette.

I masteroppgaven min skal jeg se på forskjellene mellom tekstverksted og mindre responsgrupper, hvordan disse blir benyttet ulikt på de forfatterstudiene jeg har valgt å studere, og om norskundervisningen i videregående skole kan lære noe av dette, og i så fall hvordan. Mitt prosjekt er slik todelt, der den første delen søker å avklare hvordan ulike forfatterstudier forholder seg til elevrespons og den andre delen drøfter hvordan dette kan anvendes for å forbedre undervisningen i videregående skole. Spørsmålet jeg skal forsøke å svare på er derfor:

*Hvordan brukes tekstverksted og responsgrupper forskjellig på ulike forfatterstudier, og hvilken overføringsverdi kan dette ha for norskundervisning i videregående skole?*

### **1.3. Tidligere forskning og tekster om forfatterstudier**

Det kan bli sagt mangt og mye om både forfattere og studenter på forfatterstudier, og hvilken effekt forfatterstudiene har på holdningen til forfattere. “Grunnene til at yngre forfattere nå ser ut til å vende seg bort fra teorien, eller ikke ser ut til å forholde seg til den i det hele tatt, er sikkert også mange, men muligens spiller det en viss rolle at det i løpet av 90-tallet har blitt opprettet forfatterstudier og -kurs som gir de litteraturinteresserte med skriveambisjon bedre og mer relevant undervisning.», skriver Eirik Vassenden (2001: 68). Dersom det virkelig skulle være slik at forfatterstudiene har en slik makt over forfatteres holdninger til teori og hvordan den skal brukes, skulle man forvente at det etter hvert hadde vært gjort en del forskning på disse studiene.

Slik forholder det seg imidlertid ikke. I sin masteroppgave, *Responsamtaler i skriveverkstedet*, skriver Åshild Margrete Østtveit Odéen (2007) at det i det store og hele har vært gjort lite forskning på forfatterstudiene. Hun skriver videre at den litteraturen hun har funnet om studiene, utelukkende er noen få antologier der lærere ved studiene forteller om sine erfaringer med å undervise i kreativ skriving. Utover dette er det skrevet en artikkel om vurdering av opptakstekster ved et forfatterstudium av Askeland, Maagerø, Skjelbred og Aamotsbakken (2009).

At det utenfor academia likevel har vært en økende interesse for forfatterstudiene, er det liten tvil om. Da Østtveit Odéen skrev sin mastergrad i 2007, skrev hun at det var fire forfatterstudier i Norge. I dag er det seks slike utdanninger på høyskolenivå som tilbyr alt fra årsstudium til bachelorgrader og masterstudium, og det finnes egne skoler for både faglitteratur og barne- og ungdomslitteratur. I tillegg finnes det en mengde ulike private kurs og folkehøgskoler som

tilbyr skrivelinjer. Selv om interessen for slike kurs og utdanninger stadig når nye høyder, har dette likevel ikke gitt utslag i noen økende forskning på dem.

Når det kommer til responsgrupper mer generelt, er det største norske arbeidet utført av Torlaug Løkensgard Hoel, som har skrevet doktorgradsavhandlinga *Elevsamtaler om skriving i videregående skule – Responsgrupper i teori og praksis* (1995). Her skriver Hoel om psykologiske, pedagogiske og språkteoretiske perspektiv på arbeid med tekster i plenum. I tillegg har Sigrid Kjelland Olsen (2015) skrevet en masteroppgave om bruk av prosessorienterte arbeidsmåter i ungdomsskolen og videregående skole som jeg har benyttet meg av i mitt prosjekt. Utover dette har Olga Dysthe skrevet om responsgrupper i forbindelse med hovedfagsoppgaver på universitet og høyskoler (Dysthe og Kjeldsen 1997).

#### **1.4. Om informantene**

Jeg har jeg valgt å intervju fire lærere fra fire ulike forfatterutdanninger i Norge, spredd over hele landet. Blant mine informanter er det to menn og to kvinner. Det er lærere både fra en mer spesialisert sjangerskole og fra de mer generelle skjønnlitterære forfatterutdanningene. To av lærerne har jeg intervjuet ansikt til ansikt, og to av lærerne har jeg på grunn av tidsmessige og økonomiske begrensninger intervjuet via telefon. Dette vil jeg problematisere i kapittel to.

#### **1.5. Tekstens struktur**

I kapittel to, materiale og metode, skal jeg forsøke å redegjøre for mitt valg av studiemateriale og hvordan jeg har gått fram for å samle det inn. Jeg vil videre problematisere datagrunnlaget mitt, si litt om hvilke problemer jeg støtte på underveis i datainnsamlingen, hvordan jeg vil angripe empirien og om eventuelle etiske utfordringer ved min oppgave.

Teorier om skriving, sosiokulturell læringsteori og intertekstualitet kommer til å være gjennomgående tema i mitt prosjekt, og jeg har derfor valgt å kalle kapittel tre for «Skriving i et sosiointeraktivt perspektiv». Her vil jeg kort redegjøre for de ulike teoriene som ligger til grunn for min oppgave og si kort noe om forholdet mellom elevrespons og skriving som grunnleggende ferdighet i læreplanen i norsk.

I kapittel fire vil jeg analysere de funnene jeg har gjort gjennom intervjuene jeg har utført. Kapittelet handler altså om hvordan de ulike lærestedene har valgt å praktisk løse studentresponsen, altså i hvilken grad de benytter seg av tekstverksted, responsgrupper og teoriforelesninger. Jeg vil videre i kapittel fem drøfte funnene mine, og prøve å si noe om hvordan de kan overføres til undervisningen i videregående skole. Til slutt vil jeg prøve å konkludere, og trekke noen generelle slutninger ut i fra prosjektet mitt.



## **2. Materiale og metode**

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for empirien som ligger til grunn for min oppgave, drøfte de metodiske valgene mine og si noe om i hvilken grad de er styrende for resultatet av undersøkelsen. Grunnlaget for oppgaven består av intervju av fire lærere som er gjennomført i perioden mars til august 2017. Videre vil jeg si noe om forberedelsene til intervjuene, hvordan jeg har valgt å angripe empirien og hvilke etiske utfordringer jeg har støtt på underveis.

### **2.1. Det halvstrukturerte forskningsintervjuet**

Intervjusamtalen er en god måte å skaffe informasjon om informanternes opplevelser og erfaringer (Kvale og Brinkmann: 2009: 21, Postholm og Jacobsen 2016: 62, Tjora 2013: 105). Jeg ønsket ved hjelp av det halvstrukturerte forskningsintervjuet å kartlegge ulike læreres erfaringer med ulike typer studentrespons, og ønsket å være åpen for at samtalen kunne komme inn på tema jeg ikke hadde planlagt på forhånd. Det halvstrukturerte intervjuet er spesielt godt egnet i planleggingen av nye prosjektarbeider ettersom de er mer åpne og induktive enn det strukturerte intervjuet. Det som kjennetegner det halvstrukturerte/semistrukturerte forskningsintervjuet er at det hverken er et åpent intervju eller et lukket spørreskjemaintervju (Kvale og Brinkmann 2009: 47). Et halvstrukturert intervju er godt egnet for å innhente opplevelser og erfaringer fra tidligere gjennomførte prosjekter, for på den måten å planlegge nye prosjekter (Postholm og Jacobsen 2016: 75). Jeg har blant annet valgt å bruke det halvstrukturerte intervjuet ettersom jeg i begynnelsen av prosjektet hadde en ganske vid problemstilling og trengte å samle inn informasjon for å finne veien videre i prosjektet. Samtidig har jeg hatt behov for at samtalene skulle være noenlunde like slik at det skulle være mulig å sammenligne dataene jeg har samlet inn.

Den kunnskapen som intervjuet åpner for kan anses som produsert, relasjonell, samtalebasert, kontekstuell, språklig, narrativ og pragmatisk (Kvale og Brinkmann 2009: 66, 72-74). Interaksjonen mellom meg som forsker og lærerne som informanter er det som har frembrakt den informasjonen som ligger til grunn for prosjektet mitt og de utsagnene som finnes i denne teksten er av den grunn relatert til den konteksten de har oppstått i (Kvale og Brinkmann: 2009: 74). Med andre ord sier forskningen i mitt prosjekt først og fremst noe om det utvalget som prosjektet baserer seg på og muligheten for å generalisere er begrenset. Jeg vil i slutten av oppgaven likevel prøve å si noe om hva som kan overføres fra forfatterstudiene til videregående skole.

Jeg har forsøkt å basere min forskning på den Nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) sine retningslinjer. Jeg har gjennom hele prosjektet etterstrebet å opptre så ryddig som mulig, både under innsamlingen og oppbevaringen av datamaterialet mitt, og gjennom min analyse av dette. I intervjuene mine har jeg søkt å forhindre at det skulle oppstå ulemper for de lærerne jeg har intervjuet, og har i størst mulig grad anonymisert dem gjennom teksten. Dette har vært spesielt viktig ettersom den gruppen jeg har undersøkt er svært liten, og det gjør det forholdvis lett å identifisere hvilke lærere det er jeg har snakket med.

## **2.2. Innsamling av materiale**

I min oppgave har jeg valgt å ha individuelle intervjuer med de enkelte lærerne. I det individuelle intervjuet trenger ikke den som intervjues i like stor grad å ta hensyn til hvordan han eller hun fremstår. Det er også mulig å garantere den som intervjues en form for anonymitet som gjør at det som sies ikke kan knyttes til en navngitt person. Dette gjør at det individuelle intervjuets sterke side er å få fram hvordan enkeltpersoner oppfatter en situasjon eller fortolker virkeligheten (Postholm og Jacobsen 2016: 65). Da jeg begynte å jobbe med prosjektet mitt, var også planen å intervju alle lærerne ansikt til ansikt, og det ville derfor vært både upraktisk og dyrt å samle alle lærerne på samme sted. I løpet av prosjektet viste det seg at jeg verken hadde midler eller tid til å gjennomføre alle intervjuene ansikt til ansikt, og de to siste intervjuene ble derfor foretatt per telefon.

Utvalget av lærere har vært strategisk. Med andre ord har jeg valgt å intervju de lærerne jeg på forhånd trodde hadde noe å fortelle om det jeg ønsket å vite noe om, og de representerer ulike egenskaper som er relevante for prosjektet mitt (Dalland 2012: 116, Tjora 2013: 53). Blant mine informanter finnes to menn og to kvinner i aldergruppen 53-56 år, og med en erfaring som varierer mellom fire og tolv år som lærer ved forfatterstudiet. Alle lærerne har fått fiktive navn, og for å gjøre det vanskeligere å identifisere de ulike lærerne, har alle fått jentenavn. Tre av lærerne jobber ved skjønnlitterære forfatterutdanninger uten tilknytning til noen bestemt sjanger, og én av lærerne jobber ved en faglitterær forfatterutdanning. Lærerne jobber ved fire ulike høyskole og universiteter spredt over hele Norge. Alle er etablerte forfattere og har en form for pedagogisk lederfunksjon for sitt studium. En oversikt over de fire informantene mine finnes i tabell 2.1. Slik representerer de ikke bare en stor geografisk spredning, men også de fleste sjangre elever kan støte på i norskfaget, både faglitterære sjangre og skjønnlitteratur.

Tabell 2.1: Informasjon om informantene:

<b>Informant</b>	<b>Erfaring</b>
Anita, 53 år	Jobbet som lærer ved forfatterstudiet i 4 år.
Brynhild, 56 år	Jobbet som lærer ved forfatterstudiet i 12 år.
Ragnhild, 56 år	Jobbet som lærer ved forfatterstudiet i 5 år
Regine, 54 år	Jobbet som lærer ved forfatterstudiet i 6 år.

For å komme i kontakt med lærere som kunne være interessert i å delta i prosjektet mitt, sendte jeg e-post til de fem lærestedene som jeg så på som mest relevante for forskningen min, og fortalte at jeg ønsket å intervjuere lærere ved forfatterstudiene om deres bruk av studentrespons og responsgrupper. Studiestedene ble valgt på bakgrunn av om de tilbydde fast undervisning gjennom året eller om de var samlingsbaserte. I tillegg kom kriteriet geografisk spredning og på bakgrunn av hvilke sjangre de underviste i. Slik ønsket jeg å få representert både de studiene med mer begrenset undervisningstid, de samlingsbaserte, de med undervisning gjennom hele året, og at flest mulig av sjangrene det undervises i gjennom norskfaget var representert. Fire av studiestedene satte meg så i kontakt med lærere som var interessert i å delta i prosjektet mitt.

Selv om Kvale og Brinkmann (2009: 129) skriver at det i vanlige intervjuundersøkelser blir intervjuet 15 +/- 10 informanter, og Tjora (2013:33) skriver at en typisk empirisk masteroppgave inneholder 8-15 dybdeintervjuer, har jeg likevel valgt å bare intervjuere 4 lærere. Dette er både fordi jeg har intervjuet lærere fra alle studiestedene som svarte på min henvendelse, og fordi jeg etter de fire intervjuene følte at jeg hadde nådd et metningspunkt der det var lite ny informasjon å hente ut fra flere intervjuer. I tillegg har jeg fått intervjuet lærere fra de fleste typene forfatterstudium, både faglitterære og skjønnlitterære. Det eneste forfatterstudiet jeg ikke har intervjuet som kan sies å være veldig annerledes fra de andre, er forfatterstudiet for barne- og ungdomslitteratur, og det kunne derfor kanskje vært hensiktsmessig å ta dette studiet med i prosjektet mitt.

En annen svakhet ved prosjektet mitt er at informantgruppen min er relativt homogen. Det skiller tre år fra yngste til eldste informant og seks år i fartstid som lærer ved et forfatterstudium.

Siden alle jobber ved ulike høyskoler og universiteter begrenser dette derimot muligheten for at de har en lik skolekultur og at de planlegger undervisningen sammen, selv om to av informantene mine innrømmer at de i hvert fall har en viss utveksling av erfaringer mellom de ulike studiene. Det er derimot en mulighet for at lærerne har utviklet seg innenfor noenlunde de samme pedagogiske trendene. Det at informantgruppen er såpass homogen kan også være en av grunnene til at jeg nådde metningspunktet ved såpass få informanter. Dette gjør at den informasjonen som kommer frem i de svarene jeg har fått, har en mer begrenset gyldighet enn hvis jeg hadde intervjuet et større antall lærere, eller foretatt intervjuene over en lengre tidsperiode.

Intervjuene med de ulike lærerne har et omfang på mellom 40 minutter og én time, noe som i alt gir et omfang på i underkant av tre og en halv time med intervjuer. Jeg har tatt alle opptakene med telefonen min og et gratis program for lydopptak. Siden det bare har vært to personer til stede under intervjuene, har dette bydd på få problemer og det har vært lett å identifisere de ulike stemmene i etterkant. Kvaliteten på lydopptakene har også vært overraskende god sammenlignet med det jeg forventet fra en slik gratisløsning. En ulempe med lydopptak er at en del informasjon nødvendigvis må utelates sammenlignet med videoopptak, slik som kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Dette gjelder spesielt i de to siste intervjuene mine som ble tatt per telefon, og der jeg derfor ikke har hatt noen mulighet til å få med meg kroppsspråket og ansiktsuttrykkene til de jeg har intervjuet. Disse intervjuene vil derfor være mer begrenset i hvilken kontekst som kan tolkes inn i det som blir sagt enn de to første intervjuene. En annen ulempe med lydopptak er at enkelte kan reagere negativt på å bli tatt opp, og jeg har derfor vært nøye med å spørre om tillatelse til å ta opptak i begynnelsen av hvert intervju.

En fordel med å intervju ansikt til ansikt er at det øker muligheten for å etablere en sterkere personlig relasjon mellom intervjuer og den som blir intervjuet. Dette gjør det vanskeligere for den som blir intervjuet å snakke usant (Postholm og Jacobsen 2016: 68). For telefonintervjuet er det motsatte tilfelle. Den som gjennomfører intervjuet kan ikke observere den som blir intervjuet, det er langt vanskeligere å bygge en relasjon til den som blir intervjuet og intervjuet kan oppleves som kunstig eller «kaldt» (Postholm og Jacobsen 2016: 70). På den andre siden er telefonintervjuet svært kostnads- og tidsbesparende sammenlignet med ansikt-til-ansiktintervjuet. Slik sett muliggjør det å få snakket med flere personer, enn hvis jeg bare skulle benyttet meg av ansikt-til-ansiktintervju. I utgangspunktet ønsket jeg derimot å benytte meg av et videointervju, for de to siste informantene, men av praktiske hensyn lot dette seg ikke løse,

enten fordi vi ikke fikk teknologien til å fungere, eller fordi informantene befant seg på et sted uten tilgang til internett. Telefonintervju ble derfor løsningen.

En siste svakhet ved oppgaven min er at jeg fikk tekniske problemer i etterkant av intervjuet med Regine, og lydfilen fra intervjuet lot seg ikke spille av. Jeg prøvde å få til et nytt intervju med henne, men dette lot seg ikke gjøre innenfor den tidsrammen som jeg hadde på oppgaven. Det jeg satt igjen med etter intervjuet med Regine, var derfor bare de notatene og sitatene jeg skrev ned under selve intervjuet (vedlegg 2). Siden jeg ikke har hatt muligheten til å spille av intervjuet på nytt, betyr dette at disse sitatene er svakere enn det resterende materialet. Dette blir likevel delvis oppveid av at jeg har benyttet meg av medlemsvalidering, altså at informantene mine har fått muligheten til å lese, kommentere og rette opp i eventuelle faktafeil eller påstander de ikke kan stå inne for, underveis i prosjektet mitt. Før teksten ble sendt inn til trykk, har de fått muligheten til å lese gjennom hele teksten (Postholm og Jacobsen 2016: 130-131, Postholm 2010: 132-133, Kvale og Brinkmann 2009: 175, 324). Lincoln og Guba (1985, referert i Postholm og Jacobsen 2016: 131) skriver at dette er den viktigste enkeltprosedyren for å skape en troverdig studie.

### **2.3. Forberedelse til intervjuene**

Før jeg begynte med intervjuene forberedte jeg en intervjuguide (vedlegg 1), for å hjelpe meg å holde orden på intervju spørsmålene, og at vi fikk snakket om de temaene som jeg ønsket å vite noe om. I følge Postholm og Jacobsen (2016: 78) er det spesielt viktig for det halvstrukturerte intervjuet å lage en intervjuguide. I forkant av intervjuene diskuterte jeg denne intervjuguiden og rekkefølgen på spørsmålene med veilederen min. Jeg ba ikke informantene om å forberede seg til intervjuene, eller å ta med noe til intervjuene, så det eneste de visste på forhånd var sann noenlunde hva intervjuet skulle handle om.

I intervjuguiden min har jeg både skrevet ned konkrete spørsmål å stille under intervjuet, og mer generelle tema jeg ønsket å komme inn på, siden jeg helst ønsket at informantene skulle komme med informasjon uoppfordret og spontant, heller enn på oppfordring. Hvilke spørsmål som ble stilt under intervjuene vil derfor variere litt ettersom jeg ikke har hatt behov for å stille alle spørsmålene under alle intervjuene. Jeg har forsøkt å balansere det at intervjuet skal bidra til produksjon av kunnskap mot en god interaksjon med informantene, slik at de skulle bidra mest mulig åpent om sine tanker og erfaringer. I intervjuguiden min har spørsmålene dreid seg

rundt syv tema<sup>2</sup> som handlet om lærernes litteratur- og skriveidaktiske praksis. Jeg har stilt spørsmål som gikk fra det mest generelle til det mer spesifikke, slik at respondenten har fått større mulighet til å styre samtalen mot det som er viktig for ham eller henne (Jacobsen 2015: 156), samtidig som jeg etter hvert har kunnet innhente mer informasjon om de temaene som jeg ønsket å vite mer om. Jeg har også prøvd å stille spørsmålene slik at informantene skulle få muligheten til å snakke mest mulig fritt, og har stilt oppfølgingsspørsmål der jeg mente det var hensiktsmessig.

#### **2.4. Gjennomføring av intervjuene**

Intervjuene har funnet sted på fire forskjellige steder. Det første intervjuet hadde jeg på kontoret til læreren jeg intervjuet. Det andre intervjuet fant sted på en rolig café i sentrum av en større by i Norge. Det tredje intervjuet ble tatt over telefon der informanten befant seg på hytta. Det fjerde intervjuet ble tatt over telefon der informanten befant seg hjemme hos seg selv. Alle intervjuene har altså funnet sted på nokså forskjellige steder. I tillegg har de to første intervjuene vært gjort på dagtid på en hverdag, mens de to telefonintervjuene har vært gjort på henholdsvis en søndags kveld og en søndags formiddag. I følge Postholm og Jacobsen (2016: 81) kan valg av tid og sted være helt avgjørende for både hvilke svar man får og forholdet mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet. De skriver videre at tommelfingerregelen bør være at man velger et sted som føles «naturlig» av intervjuobjektet. Jeg har derfor i stor grad latt informantene mine velge tid og sted selv, så langt det har latt seg gjøre.

På forhånd hadde jeg testet lydopptakeren, og visste derfor at det ikke var noen grunn til å bekymre seg for avstanden til den under intervjuet. Selv om lydopptakeren under begge de to intervjuene der jeg var fysisk til stede lå plassert midt på bordet mellom meg og intervjuobjektet, og på den måten signaliserte at det var et formelt intervju, ble den fort glemt under selve intervjuet. Det at jeg hadde spørsmålene til informantene på telefonen, gjorde nok også at den ble en mer naturlig del av intervjuet, ettersom jeg måtte bruke den med jevne mellomrom for å kontrollere at jeg hadde fått med meg alle spørsmålene.

Jeg startet intervjuene med å presentere meg selv, informere om prosjektet mitt og hvordan dataene ville bli oppbevart og brukt gjennom prosjektet. Jeg har gjennom hele mitt prosjekt etterstrebet å opptre i tråd med retningslinjene for Den nasjonale forskningsetiske komité for

---

<sup>2</sup>Disse var: skriveidaktisk utgangspunkt, mindre grupper kontra plenum, studentenes opplevelse av studentrespons, opplæring i studentrespons, forelesning kontra læring gjennom deltakelse, tidsbruk og overføringsverdi til videregående skole.

samfunnsvitenskap og humaniora (NESH 2016), og har både bedt om samtykke muntlig før opptakene ble startet, og bedt om godkjenning av innholdet i intervjuene og oppgaven i etterkant av intervjuene. På den måten har det vært mulighet for informantene mine å trekke seg på ethvert tidspunkt før publiseringen av oppgaven uten å oppgi noen grunn.

Intervjuguiden jeg hadde utarbeidet på forhånd ble ikke fulgt slavisk gjennom intervjuene. Jeg opplevde at flere av spørsmålene gled over i hverandre, og at det derfor var begrenset nytte av å stille spørsmål som jeg allerede hadde fått svar på. Samtidig pratet lærerne villig og jeg fikk mer enn nok datamateriale til oppgaven min, selv om jeg hadde et begrenset antall spørsmål. Jeg kunne nok likevel vært flinkere til å stille oppfølgingsspørsmål underveis ut i fra de svarene jeg hadde fått. Det at spørsmålene var såpass frie som de var, gjorde også at informantene i stor grad fikk mulighet til å snakke om det som de var opptatt av, og dette var også noe av hensikten min da jeg utformet spørsmålene. En ulempe ved dette er likevel at det gjør svarene noe mindre sammenlignbare.

Den første læreren ønsket å la seg intervju på kontoret sitt på morgenen før første undervisningsøkt klokken 09.00, og dette gjorde også at jeg kunne få være med å observere tekstverksted slik de praktiserte det etterpå. Selv om jeg ikke har tatt med de observasjonene jeg gjorde der i oppgaven, hjalp disse observasjonene meg å bedre forstå hvordan undervisningen foregikk i praksis, og dette var til stor hjelp når jeg skulle snevre inn oppgaven. Etter at jeg hadde gjennomført dette første intervjuet, bestemte jeg meg for å intervju lærere ved flere forfatterstudier for å sammenligne deres opplevelse av tekstverksted og responsgrupper med de svarene jeg hadde fått av den første læreren, heller enn å intervju studenter.

Under alle intervjuene tok jeg notater underveis av det som ble sagt, både for å hjelpe meg selv å strukturere intervjuene og for å lettere kunne stille oppfølgingsspørsmål. Gjennom de to intervjuene jeg gjennomførte ansikt til ansikt, tok jeg notater for hånd, mens jeg under de to intervjuene jeg gjennomførte per telefon tok notater på pc. Det finnes derfor mer utfyllende informasjon i de notatene som ble tatt for hånd, ettersom jeg skriver fortere på pc enn det jeg gjør for hånd. Det at jeg tok notater på denne måten, gjorde også at jeg satt igjen med noe da jeg mistet opptaket med Regine.

Underveis i intervjuene forsøkte jeg å være mest mulig lydhør og oppmerksom overfor lærerne. Jeg brukte bekreftende responser som «mhm», «ja», «å?» osv. I tillegg stilte jeg oppfølgingsspørsmål, spilte det de sa og brukte nikk. På denne måten prøvde jeg å vise

interesse for det som ble sagt, og å motivere til videre utbrodering. Selv om jeg forsøkte å stille oppfølgingsspørsmål og oppfordre til utbrodering av det som ble sagt, kunne jeg nok vært flinkere til å stille oppfølgingsspørsmål for å få mer klarhet i det som ble sagt, eller å stille mer konfronterende spørsmål, for eksempel for å få mer informasjon om prosessorientert skriving og australsk sjangerskole. I tillegg kunne jeg nok vært flinkere å i større grad analysere intervjuene fortløpende slik at jeg fikk mulighet til å få mer utfyllende svar på enkelte av de poengene som de første lærerne jeg intervjuet tok opp. Mens jeg transkriberte intervjuene, oppdaget jeg også at det var enkelte ganger jeg og lærerne hadde snakket forbi hverandre, spesielt når det kommer til hva en legger i begrepet didaktikk. Dette har jeg prøvd å ta hensyn til i analysen min, blant annet ved å ikke la konklusjoner stå og falle på disse utsagnene, og ved å prøve å gjøre rede for mangfoldet av tolkninger som kan ligge i ett og samme utsagn.

Kvale og Brinkmann (2009: 52) skriver at forskningsintervjuet innebærer en asymmetrisk maktrelasjon der intervjueren er den som sitter med makta til å bestemme hva samtalen skal handle om, som bestemmer hvilke spørsmål som skal stilles, hvilke svar som skal følges videre opp, og som avslutter samtalen. I tillegg hadde nok jeg som lektorstudent i nordisk, opparbeidet meg en dypere forståelse av skriveidaktikk enn det lærerne jeg intervjuet hadde, gjennom forberedelsene mine til prosjektet. Likevel er det verdt å merke seg at i intervjuet skapes kunnskapen i et samspill «mellom (inter) intervjuerens og den intervjuedes synspunkter» (Kvale og Brinkmann 2009: 137). Det som kommer fram gjennom min analyse og drøfting er altså derfor et resultat av dette samspillet. Det at jeg ikke bare var forsker, men også lektorstudent, kan også ha bidratt til å ufarliggjøre intervjusituasjonen, og bidratt til at jeg fikk svar som ikke nødvendigvis ville blitt gitt hvis intervjuet hadde blitt utført av en mer erfaren forsker. Det er altså mulig at lærerne ikke har følt et like stort behov for å svare riktig på spørsmålene jeg har stilt, noe som blant annet kommer fram når Brynhild sier: «jeg vet ikke helt hvor, hvor bra det er å si dette her til en som studerer pedagogikk». Det at jeg møtte lærerne ikke bare som forsker, men også student, kan ha bidratt med å endre maktbalansen positivt.

Til slutt i intervjuet spurte jeg om informantene hadde noe mer de ønsket å si, før jeg informerte om hvordan jeg kom til å jobbe videre med prosjektet. Helt til sist takket jeg for bidraget deres.

## **2.5. Transkribering av intervjuene**

Etter å ha gjennomført intervjuene transkriberte jeg dem (Vedlegg 3-5). Dette gjorde jeg først i et vanlig word-dokument der jeg spilte av lydfilene og skrev ned det jeg hørte i dokumentet. Jeg oppdaget raskt at dette gjorde det vanskelig å finne fram i lydfilene hvis jeg ønsket å spille av bestemte deler av teksten, og jeg valgte derfor å gå over til programmet «Transcriber» som



både kan brukes til å spille av lydfilene og til å transkribere i. Det muliggjør også søk i teksten og å spille av akkurat de delene av lydfilen som en ønsker. Etter å ha ferdigstilt transkripsjonen i «Transcriber», kopierte jeg transkripsjonen over i en tekstfil.

I oversettelsen av samtale fra lyd til tekst kan en miste en del av den konteksten som intervjuene er del av, slik som for eksempel kroppsspråk, ansiktsuttrykk eller hvordan stemningen var under intervjuet. Dette gjør transkripsjonen blir fattigere enn samtalen i utgangspunktet var (Kvale og Brinkmann 2009: 197). Likevel bidrar notatene jeg tok under intervjuene til at transkripsjonen i større grad ble knyttet til den sosiale konteksten som de er en del av, og dermed at analysen og tolkningen av dem blir mer gyldig. Det at jeg har gjennomført intervjuene selv er også en styrke ettersom det sannsynligvis har redusert informasjonstapet noe (Tjora 2013: 145). Når jeg leste transkripsjonene i ettertid, kunne jeg huske måten ting ble sagt på, se for meg informanten og hvordan samspillet mellom oss var. Ikke minst gjorde programmet jeg brukte til transkribering det veldig lett å spille av de delene av teksten jeg skulle bruke i analysen, for å friske opp minnet mitt.

Det å transkribere intervjuene er i seg selv et tolkningsarbeid. Det å huske og gjøre seg opp tanker om det som ble sagt i intervjuet, det sosiale samspillet det foregikk i og de emosjonelle sidene ved det som ble sagt, innebærer en tolkning (Kvale og Brinkmann 2009: 189). Også det å bestemme hvor det skal settes punktum eller komma er et tolkningsarbeid (Kvale og Brinkmann 2009: 193), når en oversetter fra muntlig til skriftlig språk. Jeg har likevel søkt å ivareta de ulike betydningene informantene mine kan ha lagt i sine utsagn gjennom analysen min av dem.

Jeg har i transkripsjonen valgt å gjengi talen som normalisert bokmål, både for å gjøre det lettere å søke i teksten i ettertid og for å videre anonymisere de ulike lærerne. I tillegg er hverken språket, eller kommunikasjonen i seg selv, det jeg har vært ute etter å analysere. I de fleste tilfellene har jeg likevel valgt å gjengi talen slik det ble sagt og latt ordstillingen være slik det ble sagt, selv om dette ikke nødvendigvis er «korrekt» ordstilling på bokmål. Dette gir transkripsjonen et mer muntlig preg enn det som ellers ville vært tilfelle. Jeg har ikke tatt med alle mulige nyanser i kroppsspråk, toneleie, osv. i min transkripsjon, men jeg har etterstrebet å få med det som har en meningsbærende eller emosjonell funksjon, slik som for eksempel latter, sukk eller disfluens.

Jeg har valgt å gjengi disfluens i teksten avhengig av deres lengde, slik at [eh] eller [øh] er en kortere lyd mens i lyden [eeeh] eller [øøøh] drar intervjuobjektet lenger på lyden. Pauser er

gjengitt som henholdsvis enten #, ##, eller ###, avhengig av deres lengde. I tillegg har jeg gjengitt latter enten som [ler] der det er latter uten at noe blir sagt, eller [leende-][leende] der noe blir sagt mens vedkommende ler. Avbrytelser har jeg gjengitt med en bindestrek på slutten av ordet, enten den som snakker blir avbrutt av noen andre eller avbryter seg selv. Sensitive opplysninger, slik som navn, er gjengitt som [pers]M, dersom det er snakk om en mann, [pers]F dersom det er snakk om en dame og [studium]S dersom det er snakk om et studium som kan være med på å identifisere hvilke personer det er snakk om. Disse er i tillegg gitt et tall slik at M1 vil være samme person gjennom hele transkripsjonen, og studiene har like tall gjennom alle transkripsjonene. Det første studiestedet jeg gjennomførte intervju på har jeg kalt S1, det andre S2, og så videre. Deler av teksten jeg ikke har klart å oversette har jeg gjengitt som [nontrans]. De ulike markeringene jeg har brukt i transkripsjonen, finnes i vedlegg 6.

I sitatene som er brukt i selve oppgaven min, har jeg likevel valgt å kutte vekk de fleste markeringene. Dette er fordi det gjør teksten lettere å lese, og fordi jeg har ønsket å komprimere sitatene mest mulig i oppgaven min, uten å miste for mye av innholdet. Enkelte kommentarer, som [latter] eller [sukk], har jeg likevel valgt å beholde. I vedleggene har jeg likevel beholdt de markeringene som jeg i selve oppgaven har fjernet.

## **2.6. Analyse- og tolkning av materialet**

Forskningsprosessen i den kvalitative undersøkelsen er ikke lineær. Fortolkningen skjer kontinuerlig både under selve intervjuene og i det transkripsjonsarbeidet som skjer i etterkant (Kvale og Brinkmann 2009: 202-204). I det videre analysearbeidet jeg har gjort gjennom denne oppgaven, har jeg ikke forholdt meg til én analysemetode, men har brukt en rekke ulike strategier ut i fra hva jeg så som hensiktsmessig for forskningsspørsmålet og det datamaterialet jeg har jobbet med. Jeg har likevel hatt hermeneutisk meningsfortolkning, slik den blir beskrevet av Kvale og Brinkmann (2009: 216-218), som utgangspunkt for min oppgave.

Det første prinsippet i den Hermeneutiske tolkningen gjelder en kontinuerlig frem og tilbake-prosess mellom helheten i intervjuet og de enkelte delene (Kvale og Brinkmann 2009: 216-217). Jeg har gjennom min analyse søkt å bruke enkeltdelene til å se helheten i intervjuene. En av grepene jeg har gjort for å få en bedre oversikt over helheten var å fortette lærernes utsagn etter inspirasjon fra Amedo Giorgis (1975, referert i Kvale og Brinkmann 2009: 212-213). Her har jeg altså prøvd å fortolke det intervjuobjektene har sagt på en så fordomsfri måte som mulig. En viktig del av det fortolkningsarbeidet jeg har gjort har videre vært å se datamaterialet mitt i lys av de teoriene jeg har lest underveis i arbeidet. De kategoriseringene jeg har gjort, kan til dels finnes igjen i navnene i delkapitlene i analyse- og drøftingskapittelet.

Etter at jeg var ferdig med å fortette intervjuene og hadde lest gjennom dem noen ganger, lagde jeg en skjematisk framstilling for å lettere se hvilke temaer som gikk igjen. Her har jeg delt inn spørsmålene i venstre kolonne, svarene i en midtre kolonne, og hvilke tema jeg mener svarene er et eksempel på i en høyre kolonne. Dette har jeg gjort fordi mange av temaene glir inn i hverandre på tvers av spørsmålene. I tillegg har jeg ikke stilt alle spørsmålene i alle intervjuene, slik jeg har vært inne på tidligere, ettersom jeg følte at jeg allerede hadde fått svar på dem. Notater om innholdet i skjemaet, og hvordan de ulike delene hang sammen, tok jeg i et separat dokument, ettersom jeg følte det var mest ryddig. Etter å ha komprimert lærernes intervjuer gjennom den fortattede teksten med sine koder og videre skjematiskert de ulike delene av intervjuet, leste jeg gjennom hvert intervju flere ganger ut i fra de hermeneutiske prinsippene for fortolkningen.

Fortolkningen av intervjuene som finnes i denne oppgaven innebærer videre en dypere og mer kritisk tilnærming til materialet enn den skjematiskeringen jeg først gjorde. Jeg har altså søkt å gå ut over det som blir sagt eksplisitt og lett etter meningsstrukturer og betydninger som ikke umiddelbart er synlige (Kvale og Brinkmann 2009: 213). Jeg har videre søkt å være bevisst på hvor godt lærernes uttalelser hang sammen og om det fantes motsetninger i det som ble sagt under intervjuene. Kvale og Brinkmann (2009: 146) skriver videre at man som forsker kan gå ut over den selvforståelsen informantene har, slik en lege ikke spør pasientene hva de tror feiler dem, men heller søker å avdekke dette gjennom de spørsmålene han stiller. Av etiske hensyn har jeg likevel gjennom oppgaven prøvd å synliggjøre skillet mellom det som er mine tolkninger av det informantene sier og det de tydelig uttrykker.

## **2.7. Etiske utfordringer**

Jeg har, slik jeg har vært inne på i kapittel 2.1. og 2.4., etterstrebet å gjennomføre undersøkelsene mine i henhold til kravene i *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (NESH 2016), både når det kommer til informert og fritt samtykke, respekt for menneskets integritet, frihet, medbestemmelse og privatliv. Jeg har forsøkt å arbeide på en slik måte at det ikke skal føre til noen ekstra belastning for mine informanter.

En av utfordringene i forbindelse med min studie har vært at gruppen jeg har hentet informantene mine fra har vært relativt liten, og det har derfor vært en viss sannsynlighet for at informantene mine lett skulle bli gjenkjent gjennom prosjektet mitt. Siden antallet lærere som underviser på forfatterstudiene er såpass lavt, og antallet lærere med en form for

pedagogisk ansvar for studiene er enda mindre, har dette gjort det nødvendig å anonymisere informantene mine så grundig som mulig. En formildende omstendighet er likevel at de er godt voksne mennesker som til dels kan sies å være offentlige personer i kraft av sin stilling. Gjennom å delta i undersøkelsen har de vært klar over at det er mulig at de kan identifiseres ut i fra intervjuene sine. I tillegg er det som kommer fram i intervjuene av lite sensitiv art.

Gjennom tolkningsarbeidet har jeg forsøkt å være nøyaktig og etterrettelig, og å presentere uttalelse til informantene mine på en så forståelig og forsvarlig måte som mulig. Jeg har også prøvd å vise hvordan jeg har kommet fram til de konklusjonene jeg drar. Alle informantene har fått muligheten til både å lese gjennom oppgaven og vurdere om de har blitt framstilt på en måte de kan stå inne for. Etter at prosjektet mitt var avsluttet har jeg slettet alle lydopptak, og alle opplysninger som ikke er tatt med i oppgaven er anonymisert slik at de ikke kan spores tilbake til informantene.

### 3. Skrivning i et sosiointeraktivt perspektiv

Skriving er en ferdighet som elevene utvikler forholdsvis sent i språklæringen, som vanligvis tar ordentlig til først etter at de har begynt på skolen, og som det tar cirka 10 år å mestre (Fjørtoft 2014: 149). I motsetning til det muntlige språket er altså skrivning hverken noe som kommer av seg selv eller som elevene relativt enkelt kan tilegne seg på egenhånd. Men hva er det så som må til for at elevene skal bli dyktige skrivere? I følge Alamargot og Fayol (2009: 37) er det en kombinasjon av utviklingen av den kognitive kontrollen og den metakognitive bevisstheten om egen tekstproduksjon. Den sistnevnte kan også styrkes gjennom å delta i ulike skrivefellesskap der de gjennom å lese andre elevers tekster utvikler en forståelse av god skrivning som de senere kan bruke i sine egne tekster (Hoel 1995: 766), et poeng som også mine informanter tar opp og som jeg vil komme tilbake til i kapittel 5. I dette kapitlet vil jeg ta for meg teorier om skrivning, intertekstualitet og mottakerbevissthet.

#### 3.1. Det sosiointeraktive perspektivet og et dialogisk syn på skrivning

Til grunn for mitt prosjekt ligger det et *sosiointeraktivt perspektiv* på læring og vurdering, der læring ses på som både som en individuell øvelse og samtidig som sosialt betinget og noe som foregår av aktører i fellesskap. I følge Olga Dysthe (1999) henger det sosiointeraktive perspektivet tett sammen med det sosiokulturelle læringssynet, og tematiserer bestemte deler av dette læringssynet. Hun skriver videre i 2009 at i det sosiokulturelle læringssynet handler læring og vurdering ikke bare om å kunne reprodusere informasjon fra lærebøker, men vel så mye om «å kunne samtale og skrive og argumentere på måtar som er aksepterte» (s. 37). Videre skriver hun at et sentralt poeng er at elevene ikke bare er objekt for vurdering, men at de er deltakende i vurderingsarbeidet, for eksempel ved å være med på å drøfte målene, formulere kriterium for hva et godt arbeid er, utarbeide meningsfulle spørsmål og vurdere egne og andre elevers arbeid. Slik jeg vil komme tilbake til i analysedelen av oppgaven, stemmer dette godt overens med måten alle forfatterstudiene arbeider på.

Siden læring og vurdering i et sosiointeraktivt perspektiv legger vekt på hvordan kunnskap er noe som dannes i fellesskap, er språket helt sentralt. Språket ses på som dialogisk, og det er snakk om både en indre og en ytre dialog, der den ytre dialogen er avgjørende for å få i gang en indre dialog med læringsstoffet (Dysthe 1999: 7). Dysthe referer videre til Bakhtin (1986) i at dialog omfatter både muntlig og skriftlig språk, og at det å skrive er en viktig del av det å lære. En videre konsekvens for vurderingspraksisen er at den må være det Dysthe kaller klasseromsbasert (2009: 47), i motsetning til eksternt gitte tester og eller eksamener som i sin natur er *monologisk*. De er med andre ord gitt av noen utenfor klasserommet,

vurderingskriteriene er gitt av noen andre og vurderingen kommer i form av en karakter eller en testskåre. I motsetning til dette skal dialogisk vurdering gis regelmessig og underveis i arbeidet. Begrepet ligner slik veldig på det mer moderne begrepet vurdering for læring.

Et annet viktig utgangspunkt for å forstå hva det betyr at alle ytringer er dialogiske, er at de alltid er henvendt til noen. En ytring kan ikke forstås uten sin kontekst. Bakhtin (1998: 54) skriver at ytringens konstruktive særtrekk er at den alltid er retta til noen, det han kaller ytringas adressivitet. Uten denne adressiviteten kan ikke ytringer eksistere. Videre skriver han at ytringer har i seg en iboende forventning om respons, men er også selv respons på tidligere ytringer, og er slik et «ledd i ei svært kompleks organisert ytringskjede» (1998: 11). Når læreren gir respons på en tekst kan det ses på som en ytring som han gir respons på, og som igjen kan få respons i form av elevens neste utkast til tekst.

Det sosiointeraktive perspektivet ser videre på tekst som en interaksjon mellom skriver og leser (Hoel 1995: 72). Meningen i teksten skapes i interaksjonen mellom leser og forfatter, og teksten har derfor ikke et uendelig antall tolkningsmuligheter, men forfatteren kan heller ikke fullt ut styre hvordan teksten skal bli forstått av leseren (Hoel 2000: 43). Hoel tar videre til orde for at meningen i teksten ikke bare slik blir skapt i interaksjon og i en tolka kontekst, men at den også er dynamisk. Meningen endrer seg etter hvert i interaksjonsprosessen, både i måten leseren og skriveren forholder seg til teksten på. Dette står altså i motsetning til det kognitive perspektivets syn på at meninga skapes av forfatterens intensjoner for teksten, et syn som også Anita tar opp som problematisk når hun tar til orde for at man må «ta utgangspunkt i teksten selv» og «lese det som faktisk står der».

### **3.2. Proessorientert skriving og den australske sjangerskolen**

Kjell Lars Berge tar til orde for at det finnes i hovedsak tre ulike syn på hva god skriving er for noe (1988: 7). Disse tre har han kalt *et formelt språksyn*, der elevenes tekster blir målt opp mot og bedømt etter voksne, erfarne skriveres tekster, *et funksjonelt språksyn*, der man legger vekt på mottakeren heller enn de formelle sidene ved teksten, og *et språksyn som legger vekt på kreativ skriving*, som legger mer vekt på arbeidet underveis i prosessen og arbeid med kunstuttrykk og kreativ skriving. Det kan likevel være problematisk å legge en så sterk kobling mellom kreativ skriving og prosess, ettersom det er fullt mulig å vektlegge prosess i arbeidet, uten å vurdere elevenes evne til kreativ skriving. Denne koblingen mellom kreativ skriving og prosess henger også sammen med at det å jobbe i prosess tidligere har vært knyttet mot den klassiske proessorienterte skrivingen, mens det i dag også er andre måter å jobbe

proessororientert på, et poeng jeg skal komme tilbake til. Berge viser også til proessororientert skriving når han diskuterer kreativ skriving.

En annen innfallsvinkel har Hyland (2009, referert i Askeland og Aamotsbakken 2012: 84-85) som skriver om tre tilnæringer til skriving. Den første tilnærmingen fokuserer utelukkende på produkt gjennom en undersøkning av overflateelement og struktur. I en streng tolkning ser en på teksten som et objekt, løsrevet fra kontekst, skriver og leser. I en videre forstand kan teksten ses som en diskurs der en tar inn kontekst og kontekst. Slik kan denne tilnærmingen ligne på litteraturteoretiske analyser som Atle Kittangs Autonomiestetikk (se for eksempel Kittang 2009). Den andre tilnærmingen er opptatt av skriveren og prosesser som tekst skapes i. Denne tilnærmingen bygger på et ekspressivt, kognitivt og situert perspektiv, og kan knyttes til det som regnes som den ekspressive retningen av proessororientert skriving, slik jeg skal komme tilbake til i kapittel 3.2.1. Den siste tilnærmingen er både leserorientert og sosialt orientert, og er mer opptatt av konteksten enn de andre to retningene. Her sees skriving på som både en sosial interaksjon, en sosial konstruksjon, og som noe som uttrykker makt og ulike ideologier. Slik sett kan proessororientert skriving i aller høyeste grad også knyttes til den siste tilnærmingen til skriving.

Uavhengig av hvilken tilnærming en har til skriving, er det tre hovedproblemer felles for tekstvurderingen og -læringen, nemlig hva kriteriene for tekstkvalitet er, hvordan vi skal vurdere tekstkvalitet og hvordan tekstkvalitet skal læres (Berge 1988: 10). Det avgjørende er at disse tre spørsmålene må avklares eksplisitt for elevene, og de må alltid være gjenstand for diskusjon, eksemplifisering og justering (Berge 2009). Med andre ord må man altså komme fram til felles normer for tekst, noe som også har vært tematisert gjennom normprosjektet ([norm.skrivesenteret.no](http://norm.skrivesenteret.no)). Som jeg vil komme tilbake til i kapittel fem, har forfatterutdanningene et opplegg som minner både om POS og på den australske sjangerskolen, og jeg vil derfor greie kort ut om dem og hva som er hovedforskjellene på dem.

### **3.2.1. Proessororientert skriving**

Det å jobbe med tekst i prosess er strengt tatt ikke er noe nytt. Forfattere har lenge måtte revidere tekstene sine og levere flere utkast, før de til slutt har fått utgitt tekstene sine. Det har eksistert ulike skrivegrupper som har jobbet med tekst på lignende måter i hvert fall siden 1700-tallet (Gere 1987: 9-10). En kan likevel si at det har skjedd noe i skoleverden og i skriveforskningen de siste tiårene, som i Norge startet da norske lærere og norskdidaktikere deltok i kurs i proessororientert skriving i 1985 (Fjørtoft 2014: 54). «Sentralt i moderne skrivepedagogikk er forståelsen av skriving som en prosess og at kunnskap om hvordan denne

prosessen foregår, må være grunnlag for skriveleerens undervisning.» skriver Iversen og Otnes (2016: 34) i *Å lære å skrive*. Uavhengig av hvilken didaktisk skole man tilhører, er det altså en felles forståelse av at det å skrive nødvendigvis innebærer en prosess, noe også flere av mine informanter tar opp som et viktig poeng. Det sentrale her er altså at man flytter blikket fra produkt og over til prosess (Iversen og Otnes 2016: 34). Det skal legges mer arbeid i skriveforløpet og på tilrettelegging og veiledning underveis i skriveprosessen. Vurderingen skal altså være dialogisk.

Et av de sentrale trekkene ved POS er utviklingen av tekster gjennom en rekke skrive- og responsfaser, fra førskriving eller idémyldring, til førsteutkast til andreutkast til et endelig utkast med responsfaser mellom hvert utkast. Disse responsfasene kan bestå både av responsgrupper, av tekstverksted og av lærerrespons (Iversen og Otnes 2016: 34). POS bygger på det sosiokulturelle læringssynet og både tekstverksted, responsgrupper og klassen er del av et læringsfellesskap som igjen er del av det enda større læringsfellesskapet skole, samfunn, osv. (Hoel 2000: 23). Tekst er uforståelig uten kontekst og gjennom stillasbygging med modelltekster og interaksjon mellom elever og med læreren kan elevene hjelpes til å bygge kompetansen og ferdighetene sine til stadig nye høyder. Slik står altså den nærmeste utviklingssona til Vygotsky (Vygotsky 1978) sentralt i POS, og gjennom at ulike synspunkt, ulike typer kunnskap og ulike tolkningsposisjoner brynes mot hverandre utvikler elevene seg (Hoel 2000: 23). POS ser altså skriving i et sosiointeraktivt perspektiv, der det å skrive ikke bare er en selvstendig øvelse, men at det også foregår som en dialog mellom skriveren, teksten selv og mulige lesere (ibid). Skrivningen er slik også en del av en større sosial sammenheng der teksten blir konstruert av både skriveren og leseren innenfor en felles tolka kontekst. Dersom en ser skriving i et sosiointeraktivt perspektiv, blir responsgruppa ifølge Hoel en integrert del av selve skrivehandlinga, fordi skrivingen foregår i en kontinuerlig dialog mellom skrivere, lesere og andre tekster i ulike tolkningsposisjoner.

Mens det i POS er en relativt strengt oppgitt ramme for hvordan man skal utvikle teksten i ulike faser, er det ifølge Iversen og Otnes (2016: 35) mer vanlig å snakke om revisjon og revisjonskompetanse, og at det i fasemodellen i dag gjerne benyttes bare fire eller fem ulike faser: «førskrivefase – skrivefase (produksjonsfase – revisjonsfase – slutføringsfase).» og eventuelt «publiseringfase» (Iversen og Otnes 2016: 35). Videre skriver de at uansett hvilken modell man praktiserer, er det upresist og uheldig å snakke om klart adskilte faser, ettersom de ulike fasene overlapper med hverandre, og at man gjerne går mange ganger fram og tilbake mellom skriving og revisjon. En har altså med en rekursiv prosess å gjøre (Iversen og Otnes



2016: 36). Dette minner likevel om det Hoel skriver om at skriveingen foregår i en kontinuerlig dialog, selv om det i flerutkastmodellen i POS gis inntrykk av at det er snakk om stadig nye versjoner av en tekst, altså ulike tekster. Iversen og Otnes (2016: 36) sier at det er uheldig og feil å se på utkastene som forskjellige tekster, men at det heller er samme tekst som stadig forbedres og at revisjon er noe kompetente lesere gjør hele tiden.

Også Kvithyld og Aasen (2012: 27) tar til orde for at responsen bør være dialogisk, men at den må ikke nødvendigvis være muntlig. Ved å snakke med elevene om de tekstene de har skrevet får læreren mye bedre innsikt i elevens ståsted og selvinnsett og dette kan man bruke til å videre diagnostisere skriveutviklingsnivået. Dette kan igjen hjelpe til med å gi respons til eleven. Kvithyld og Aasen skriver videre at elevenes selvevaluering gjerne kan foregå skriftlig, for eksempel ved at de skriver logger til tekstene de har skrevet. Også Hoel skriver at hun har brukt logg med tilbakemeldinger til læreren i sin doktoravhandling (1995: 3), men i motsetning til det Kvithyld og Aasen skriver virker disse loggene først og fremst å ha handlet om elevene sine opplevelser av det å arbeide i responsgrupper heller enn selve teksten de har skrevet og opplevelsene og erfaringene de har gjort seg av den.

### **3.2.2. Den australske sjangerskolen**

Den australske sjangerskolen, eller «Sydney-skolen» som den også blir kalt, har tradisjonelt blitt sett på som en motsetning til POS. Det å snakke om en motsetning kan likevel være misvisende. Det er en rekke likheter mellom den australske sjangerpedagogikken og POS. Begge arbeider på et eller annet vis med tekst i prosess heller enn som et produkt, og begge har sine røtter i kognitiv og sosiokulturell teori med vektlegging av mentale kompetanser og sosiale læringsformer. Begge to vektlegger også en eksplisitt literacyundervisning (Helstad og Hertzberg 2013: 229). Det er likevel noen vesentlige forskjeller i de to skolene.

Selv om både POS og den australske sjangerskolen bygger på Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingssona, rokker likevel den australske sjangerskolen ved en av dogmene i den tidlige prosessorienterte skrivinga i deres syn på nødvendigheten av stilasbygging (Helstad og Hertzberg 2013: 228). Sjangerskolen bygger slik på Bruners (1986) scaffolding-metafor der læreren skal støtte opp elevene underveis i læreprosessen, for eksempel med faste tekstmønstre og prosedyrer for skriving. I motsetning til dette hadde altså den tidlige prosessorienterte skrivingen et syn på at læreren skulle holde seg tilbaketrasket slik at han ikke kom i veien for elevens prosjekt, noe av det som ble mest kritisert i oppsummeringen av reform 97 (Helstad og Hertzberg 2013: 228).

Mens POS slik jeg har vært inne på arbeider i en rekke faser fra førskrivningsfasen til et endelig utkast, med responsfaser mellom hvert utkast, jobber den australske sjangerskolen med sjangre i et tredelt undervisningsforløp. Disse tre delene består av en *dekonstruksjon*, der læreren styrer elevene gjennom modelltekster og veileder dem til en felles forståelse av den kulturelle konteksten til sjangeren det undervises i, en *felles konstruksjon*, der klassen veiledes i å skrive en tekst i samme sjanger, og en *individuell konstruksjon*, der elevene individuelt veiledes i å skrive en tekst i samme sjanger. Til sammen skal disse tre fasene med tilhørende arbeid med vurdering og utvikling av kontroll, gjøre at elevene gradvis tilegner seg de strategiene og ferdighetene som gjør at de mestrer å skrive i sjangeren på egenhånd (Dysthe 2001: 104, Fjørtoft 2014: 169-170).

Selv om begge to arbeider med tekst i en prosess, er det likevel klare forskjeller mellom de to, spesielt i deres forhold til hvilken rolle sjangeren skal ha i undervisningen, hvorvidt det skal dybdetrenes i bestemte sjangre, og hvilken vurderingspraksis som benyttes. Sjangerskolen med sine faste fremgangsmåter og formøvelser kan slik trekke sine røtter tilbake til den klassiske retorikkens skriveundervisning, og framfor alt progymnasmata-øvelsene (Helstad og Hertzberg 2013: 229). I motsetning til POS er altså den australske sjangerpedagogikken langt mer opptatt av produkt, og har tidvis krast anklaget POS for å være for elitistisk og å være tilpasset de barna som allerede gjør det best på skolen. Istedenfor burde skolen heller fokusere på å formidle sjangrenes form og funksjon (Hertzberg 2001: 103). Slik kan en si at den australske sjangerskolen i større grad tilhører det funksjonelle språksynet, mens POS i større grad tilhører språksynet som legger vekt på kreativ skrijving. Rent praktisk kan en se dette ved at i prosessorientert skrijving vil elevene ofte få oppgaver i førskrivningsfasen som går ut på å få ut tekst fra en indre stemme og å gi skriveren motivasjon til å skrive og noe å skrive om og så kommer sjangeren senere, mens et opplegg fra den australske sjangerskolen vil legge sjangeren til grunn først, og så kommer den utprøvende skrijvingen innenfor sjangeren senere.

En ulempe ved å gjøre et slikt skille er likevel at POS ikke nødvendigvis er så lett å kategorisere ettersom det ikke er enighet blant teoretikere innenfor POS i synet på form og funksjon. Hertzberg (2001: 103-104) skriver at det finnes i hovedsak to ulike retninger innenfor POS som kan kategoriseres som en ekspressiv/individorientert retning på den ene siden og en strukturert/retorisk orientert retning på den andre siden. Førstnevnte er altså den som har fått mest oppmerksomhet og kritikk, spesielt for sitt syn på at form kommer naturlig som et biprodukt av arbeid med innhold. Frøydis Hertzberg og Olga Dysthe tar til orde for at mens POS i begynnelsen hadde en hovedvekt som lå i ekspressiv retning har POS utviklet seg videre

og er i dag langt mer opptatt av: «eksplisitt undervisning, refleksjon, ‘guided revision’, og egenvurdering» (2012, s. 63), noe de mener var fraværende i det de kaller POS’ første periode. Videre tar Hertzberg og Dysthe (2014) til orde for at den polariseringa og motsetninga som har funnet sted mellom den australske sjangerskolen på den ene sida og POS på den andre, har vi i Norge i stor grad sluppet unna, ettersom eksamen i Norge har hatt så stort fokus på sjanger. Sigrud Kjelland Olsen skriver i sin masteroppgave fra 2015 at det som i dag defineres som prosessorienterte arbeidsformer både omfatter den australske sjangerskolen og prosessorientert skriving (s. 6). Jeg vil videre drøfte denne overlappingen i drøftingsdelen av teksten.

### **3.3. Prosessorientert skriving i dag**

Siden Torlaug Løkensgard Hoel skrev sin doktorgradsavhandling har det skjedd mye i skole-Norge. Astrid Roe og Kristin Helstad (2014) har fulgt med utviklingen av bruken av prosessorientert skriving i ungdomsskolen fra 1996 til 2013 gjennom tre spørreundersøkelser. Deres undersøkelser viser at fra den første undersøkelsen i 1996 til den siste i 2013 har bruken av ulike deler av POS variert. Bruken av idéfase har gått fra 44% til nærmere to tredeler av de spurte lærerne og bruken av skriftlig eller muntlig respons på utkast har gått fra 34% til 47%. Likevel er det bruken av responsgrupper som er mest interessant for mitt prosjekt. Denne svingte fra 24% av respondentene i 1996, opp til 37% i 2002 og så tilbake igjen til 19% i 2013 (Roe og Helstad 2014: 177). I dag er det altså under én femtedel av grunnskolelærere som «ofte» eller «alltid» benytter seg av responsgrupper når de jobber med elevtekster.

Roe og Helstads forskning viser også mye av det samme som Løkensgard Hoel skriver i sin avhandling fra 1995, altså at POS ikke er noen «quick fix». Over 70 prosent av respondentene i undersøkelsen til Roe og Helstad svarer at de er helt eller delvis enig i at elevene får varierende utbytte av prosesskriving og at «elevenes kompetanse i å vurdere hverandres tekster er for dårlig» (s. 179). Det er altså i stor grad de samme problemene lærere sliter med i dag som de gjorde da Løkensgard Hoel ga ut sin avhandling. Responsgrupper er vanskelig å få til i praksis og mange lærere har av den grunn en negativ assosiasjon både til dette begrepet, men også til begrepet prosessorientert skriving. Hvordan er det så i videregående skole?

Roe og Helstad (2014) skriver at tendensene i videregående skole virker å være lik de i ungdomsskolen. Også her har mange lærere motforestillinger mot begrepene responsgrupper og prosessorientert skriving, men det er likevel slik at de benytter seg av arbeidsmåter man finner i den prosessorienterte skrivinga. Ut over dette viser de også til at de prosessorienterte arbeidsformene i dag ikke bare finnes i norskundervisninga, men at de også har spredd seg til

andre fag, og at dette kan ha en sammenheng med satsningen på skriving som grunnleggende ferdighet.

Sigrud Kjelland Olsen skriver ogs a om bruken av prosessorienterte arbeidsformer i sin masteroppgave fra 2014. Hun har intervjuet lærere fra to videregående skoler, en ungdomsskole og en 8-13-skole. Hun finner at det er en utstrakt bruk av prosessorienterte arbeidsm ater blant de ulike lærerne, men at lærerne på videregående ofte var skeptiske til elevrespons. Videre forteller hun at mange av lærerne brukte både modelltekster og faste mønstre for å rettlede elevene sine, arbeidsm ater oftere knyttet til den australske sjangerskolen. Det virker med andre ord som om de to modellene for skriveundervisning lever i beste velgående sammen i norsk skole.

### **3.4. Intertekstualitet**

Som nevnt tidligere er alle tekster en del av en større kontekst, de er intertekstuelle. Med andre ord skriver vi i interaksjon med alle tekster vi har lest og hørt fra f r og med tekstene og tekstnormene som tilhører den kulturen vi er en del av. Leseren og skriveren interagerer med hverandre gjennom teksten som er skrevet og forventninger til denne. I tillegg interagerer tekster med hverandre i form av referanser, allusjoner og lån, og forfatteren interagerer med de krav og forventninger som finnes til teksten som blir skrevet (Hoel 1995: 14, 82). Litteraturen, forfatteren og leseren er slik bestandig i dialog med både tidligere tekster og fremtidige tekster, normer, osv. Klarest blir kanskje dette i logger elever skriver om sine egne tekster og erfaringer med skrivingen.

Både POS og den australske sjangerskolen ser på tekst som intertekstuell, men forholder seg til intertekstualitet på to ulike måter. Mens POS, i hvert fall i første periode, først og fremst har undervist i den konteksten som tekstene inngår i gjennom det som kommer fram i elevenes egne tekster, har den australske sjangerskolen forsøkt å aktivt undervise i teksters kontekst blant annet gjennom modelltekster. Nettopp dette er noe av det tilhengere av den australske sjangerskolen har kritisert POS for, som jeg har vært inne på tidligere, i det at den ekspressive retningen innenfor POS har tatt for lite hensyn til elever fra innvandrere- eller arbeiderfamilier (Hertzberg 2001: 102-103). Disse barna har ikke vært omgitt av tekst på samme måte som barna fra familier med høyt utdannede foreldre, og har derfor ikke samme kjennskap til sjangre og den konteksten de inngår i, de har også en lavere kulturell kapital (Bourdieu 1995). Barn med høy kulturell kapital omgis i langt større grad av tekster, og har derfor en langt bedre kjennskap til de ulike sjangrene og hvilke normer som gjelder for dem. Barn fra familier med lav kulturell kapital gjør derimot ikke det, og sistnevnte har derfor også ofte lav motivasjon for

å bevege seg inn i denne skriftkulturen. Australierne hevder at når det ikke eksplisitt undervises i disse sjangrene skaper det skoletapere (Hertzberg 2001: 102-103).

Slik jeg har vært inne på har den prosessorienterte skrivingen i dag tatt opp i seg eksplisitt undervisning og har slik utviklet seg i takt med didaktikken, skjønt fokuset på det formelle i teksten er likevel mindre enn i den australske sjangerskolen. Allerede i doktoravhandlinga fra 1995 tar Hoel opp at ett av de problemene som elever ofte møter på er at de mangler trening i og kjennskap til de språklige og kulturelle konvensjonene som gjelder for de diskursfelleskapene som de prøver å bli del av (s. 71). Kjennskap til disse er derfor helt avhengig for å kunne lykkes i skrivingen, enten det er å løse eksamensoppgaver eller å skrive rapporter i arbeidslivet. Hoel skriver likevel at for ensidig fokus på den formelle delen av språket kan føre til at tekstene stivner i formalisme. Formalismen kan dermed blir et mål i seg selv, og man må derfor heller se på sjangrene og normene som dynamiske, og at de utvikler seg i takt med behovene til brukeren (se også kapittel 3.4.)

### **3.5. Mottakerbevissthet**

Et annet viktig kriterium for skriving og for tekst er hvem teksten skrives for eller til. Iversen og Otnes (2016: 47) skriver at et sentralt moment for en skriveoppgave er at skriveren vet hvem som skal være mottaker av teksten, enten det er læreren, andre elever eller noen utenfor skolen. For at eleven skal kunne benytte seg av rett stilnivå, innholdselementer og ordvalg må de vite hvem den tenkte leseren er. De deler videre inn mottakere i to dimensjoner, altså hvorvidt mottakeren er kjent eller ukjent og om den er reel eller tenkt.

Også Hoel (1995) skriver om viktigheten av bevisstheten om hvem som er mottakeren, og mener at nettopp elevrespons er med å utdype elevenes forståelse av mottaker ettersom det ikke bare er læreren som skal lese teksten, men også andre elever. Skriveren blir derfor nødt til å forholde seg til flere mottakere på en gang og må ta hensyn til begge når han eller hun skriver, og må gjøre det underveis i skriveprosessen. Reaksjonene på teksten fra medelever kan være med å bevisstgjøre skriveren over innhold og form i teksten, og hvordan de oppleves av andre, og tvinge skriveren til å reflektere over dette. Dersom responsen er god blir de også trent i å lese egne tekster og å se forholdet mellom form og mottaker.

Hoel (1995: 110) tar videre opp at et problem er at i mange sjangre og skrivesituasjoner er mottakeren i stor grad ukjent, eller svært forskjellige. For eksempel kan det være at en tekst også har lesere som er fødd etter at skriveren er død, eller at mottakerne er så mangfoldige at de ikke lar seg definere ut over helt generelle termer som for skriveren blir intetsigende. Det

kan derfor være en fordel å konkretisere for eleven hvem som er mottakerne av teksten og hvilken skrivesituasjon skrivingen inngår i (Iversen og Otnes 2016: 47). Med mindre teksten faktisk skal benyttes til noe utenfor skolen vil likevel mottakeren bortsett fra læreren eller andre elever bare være en tenkt mottaker, og så lenge skriveren skal motta en eller annen form for respons på teksten må han eller hun ta høyde for medelever eller læreren som mottaker av teksten.

## 4. Analyse

Slik jeg har vært inne på krever enhver skrivepedagogisk praksis en forestilling om hva tekstkvalitet er og hvordan den skal læres. Enten disse forestillingene er bevisste eller ubevisste vil de være styrende for hvordan undervisningen foregår i praksis. I det følgende vil jeg prøve å gjøre rede for den skrivepedagogiske praksisen ved de ulike forfatterstudiene gjennom å se på hvordan de bruker tekstverksted og responsgrupper ulikt, og hvordan de forholder seg til vurdering av tekst. Dette vil jeg tolke og analysere gjennom hvordan de beskriver sin egen praksis og erfaringer med denne i de intervjuene jeg har gjennomført. Når jeg i dette kapitlet snakker om respons på tekst er det snakk om respons i tekstverksted og responsgrupper, med mindre noe annet er spesifisert.

I dette kapitlet vil jeg altså prøve å gi et svar på den første delen av problemstillingen min, *hvordan brukes tekstverksted og responsgrupper forskjellig på ulike forfatterstudier*. Jeg vil starte med å beskrive hvordan de ulike forfatterstudiene bruker elevrespons forskjellig, samt litt generelt om oppbygningen av studiene. Deretter vil jeg i 4.2. se på hvordan lærerne legitimerer sin pedagogiske praksis. I 4.3. vil jeg sammenligne de ulike forfatterstudiene opp mot prosessorientert skriving og den australske sjangerskolen. Videre vil jeg i 4.4. se på hva lærerne beskriver som formålet med sjanger, før jeg til slutt i 4.5. vil se på hva de har å si om lese- og skrivestrategier. I kapittel 5 vil jeg drøfte funnene i kapittel fire, samt se på hva lærerne selv tror kan være overførbart til undervisningen i videregående skole.

### 4.1. Bruk av ulike former for elevrespons

Alle lærerne forteller at de jobber med studentenes tekster i form av tekstverkstedet (se tabell 5.1.1: Bruk av ulike gruppestørrelser i undervisningen), skjønt antallet studenter til stede på de ulike studiene er noe varierende. På forfatterstudiet med flest studenter, er det 14-15 per undervisningsgruppe, mens det på studiet med færrest studenter er seks til åtte per gruppe. Med andre ord er det altså svært varierende hvor mange studenter som befinner seg i klasserommet samtidig.

Når det kommer til bruken av responsgrupper er dette enda større variasjoner mellom de ulike studiestedene. En av lærerne forteller at de bruker responsgrupper fast. To av lærerne forteller at de til en viss grad bruker responsgrupper i form av det de kaller gruppearbeid, der studentene jobber sammen i mindre grupper for å forberede deres lesning av en tekst. Den ene av disse to lærerne sier likevel at dette er noe de sjeldent gjør, og at når de gjør dette så er det bare i grupper på to og to elever. Den siste læreren forteller at de aldri jobber i mindre grupper enn

tekstverkstedet, men på dette studiet er det bare seks til åtte studenter per gruppe i tekstverksteder, og de er derfor desidert færrest elever per undervisningsgruppe i plenumssamlingene. Begge de to lærerne som i minst grad bruker responsgrupper, sier også at de på deres studie likevel oppfordrer studentene til å bruke kollokviegrupper der de diskuterer tekster de har skrevet. Bruken av responsgrupper er derfor til stede også på disse studiene, selv om det er i mindre organisert form enn det er på de to studiestedene som i størst grad benytter seg av lærerorganiserte responsgrupper.

Tabell 5.1.1: Bruk av ulike gruppestørrelser i undervisningen

	Anita	Brynhild	Ragnhild	Regine
Bruker tekstverksted	Ja, 14-15 studenter per gruppe	Ja, 6-8 studenter per gruppe	Ja, 12 studenter per gruppe	Ja, 12 studenter per gruppe
Bruker responsgrupper	Ja, fast (3-4 studenter per gruppe)	Nei	Ja, noen ganger	I sjeldne tilfeller jobber studentene 2 og 2
Anbefaler responsgrupper i form av kollokviegrupper	Nei	Ja	Nei	Ja
Helårsstudium eller samlingsbasert	Samlingsbasert (60 studiepoeng)	Samlingsbasert (60 studiepoeng over 4 semester)	Helårsstudium (60 studiepoeng)	Helårsstudium (60 studiepoeng)

Det er også liten sammenheng mellom antall undervisningstimer per år og bruken av responsgrupper. Det ene studiet som er samlingsbasert benytter seg av responsgrupper, det andre gjør det ikke. Begge de to fulltidsstudiene benytter seg til en viss grad av responsgrupper, men, slik jeg har vært inne på tidligere, er det varierende i hvor stor grad de gjør det og hvor mange studenter som jobber sammen på disse gruppene.

Selve undervisningsopplegget er også noe ulikt mellom de ulike studiestedene, selv om det er flere likheter. De har alle en eller annen form for sjangerundervisning, enten det er små ukeskurs eller hele semestre med undervisning i en bestemt sjanger. Alle studiene har sjangerundervisningen i begynnelsen av kursene, og alle har et lengre selvvalgt prosjekt på slutten av studiet som resulterer i produksjon av en lengre tekst som leveres til vurdering. Lærerne er også klare på at det er urealistisk at elvene skal klare å få skrevet en bok i løpet av studiet, men at det de underviser i heller er prosessor som kan hjelpe studentene å jobbe med tekst etter endt studie.

Anita beskriver slik hvordan hun bruker responsgrupper i sin undervisning på en vanlig samling:



Og så når vi møtes første dagen, så er det gruppearbeid, smågrupper på 3-4, og hvor de har- tar for seg 3-4 tekster i hver gruppe, og forbereder seg spesielt på å presentere sin lesning, eller gruppas lesning, av denne teksten. Så når vi møtes i plenum, så leser den som har skrevet en liten bit, og så er det gruppa som presenterer sin lesning. Etter at gruppa har presentert sin lesning, så kommer gjestelærer inn, og, og, og, og går i dialog med, med studentenes lesning og sin egen lesning.

Det er altså slik at studentene får avsatt tid til å møtes i responsgruppene, og diskutere seg fram til en felles lesning av teksten. Lesningen blir dermed til i en interaksjon mellom leserne og teksten, slik jeg har vært inne på tidligere. Videre ser vi også at hun legger vekt på at når gjestelæreren de har leid inn skal presentere sin lesning av teksten, er dette ikke løsrevet fra den lesningen som studentene har gjort. Gjestelæreren går i dialog med studentene og responderer både på det tekstutkastet som foreligger og på det studentene har presentert som sin lesning. Videre sier hun «Etter at det har skjedd, så er det åpent for alle til å delta i samtalen», men «Den som har skrevet må holde kjeft helt til siste øyeblikk». Det er altså slik at alle får delta fritt i dialogen om teksten, bortsett fra leseren som må forholde seg taus fram til siste øyeblikk.

Dette stemmer også godt overens med det som Torlaug Løkensgard Hoel (2000: 130) skriver om responsgrupper. Hun begrunner dette med et todelt motiv der det på den ene siden er for å verne både den som får respons og den som gir respons, og på den andre siden for å gjøre responsen lettere og mer oversiktlig. Dette er fordi det å skulle jobbe i responsgrupper er en krevende prosess som krever både at man får med seg det som blir sagt, verbalt og ikke-verbalt, tenke ut det en selv skal svare, og samtidig ha oversikt over den konteksten som samtalen er en del av. Vernet av responsgiveren og mottakeren kan ifølge Hoel også fungere demokratisk, i at det demmer opp for muligheten til enkelte å dominere gruppa for mye, et poeng som også Anita bruker for å legitimere responsgruppene. Det kan slik virke som det er ganske strenge regler for hvordan responsgruppene skal fungere, et poeng jeg skal komme tilbake til i kapittel 6.

Ragnhild er en av de andre lærerne som jevnlig bruker responsgrupper i sin undervisning. Hun beskriver undervisningsopplegget sitt slik:

**D:** I [*ent=navn på studiested*] S1 har jeg forstått det- forsto jeg det sånn at de har sånne responsgrupper der elevene møtes, eller studentene møtes, før tekstverkstedene, og går igjennom tekstene, sånn at de har én- eller ei gruppe, som går gjennom hver tekst. Har dere noe sånt noe?

**R:** Ja, vi har grupper- vi har en del gruppearbeid da, at vi av og til- vi- jeg har gjort. Vi har noe som heter metodekurs, og så har vi- har jeg av og til hatt, i mine novellekurs, at vi har delt inn i grupper, og at de da jobber uten lærer til stede for å forberede innlegg, om hverandres tekster da. Så, men det foretrekker jeg da- vi deler- vi er jo tolv studenter, og da vil jeg jo gjerne- da deler jeg de i to, eller grupper faktisk, ja. Og det kan være at jeg gir de både hverandre sine tekster, men det kan også være at jeg gir de en- et utdrag fra en tekst, fra en utgitt bok, som de da for eksempel skal se på. Det gjorde jeg nå i, i våres på novellekurset, jeg ba de se på stilen i, i ganske-ganske svake utgitte tekster da, og det ga jeg som gruppearbeid. Men da vurderte de ikke hverandre, men de vurderte en ferdig utgitt tekst. Men de vurderer også hverandre i grupper som de da gjerne legger fram i, i plenum til slutt. Men det gjør vi ikke så mye; vi jobber mest i plenum. La oss si at vi jobber 80 prosent i, i plenum altså, og siden at vi er såpass få, så går det helt fint.

Her ser vi at selv om Ragnhild også jevnlig bruker responsgrupper så er det både i langt mindre omfang enn det Anita gjør, men responsgruppene blir også brukt på en annen måte. Ragnhild benytter både responsgruppene til å jobbe på et vis som ligner måten Anita jobber på og som resulterer i en presentasjon av en felles lesning av teksten i plenum, men også for å jobbe med og vurdere mønstertekster, noe som ligner mer på det som i videregående skole nok ville blitt kalt gruppearbeid. Ragnhild sier likevel at hun stort sett jobber med studentene i tekstverksted, slik også Brynhild og Regine gjør.

## **4.2. Legitimering av undervisningen**

Lærerne har mange ulike begrunnelser for hvorfor de bruker elevrespons i sin undervisning (se tabell 5.2.1: Formålet med studentrespons). De formålene som flest lærere nevner er at denne måten å jobbe på etterligner den måten man jobber på i en forlagsredaksjon og at det er for at studentene gjennom å lese og gi tilbakemelding på andres tekster, skal utvikle revisjonskompetanse som de også kan benytte på sine egne tekster. Brynhild sier likevel at selv om det ligner på den måten man jobber på i en forlagsredaksjon, så er det med det forbehold at i forlagsredaksjonen vil det være mindre tilbakemeldinger fra noen «på ens eget nivå», men at det heller vil være snakk om en dialog mellom en overordnet og ansatt eller mellom en redaktør og en forfatter.

Anita, som altså er den eneste læreren som fast benytter seg av responsgrupper, begrunner dette med at responsgruppene er tidsbesparende siden de gjør at elevene til en viss grad har snakket seg ferdig om tekstene før de kommer til tekstverkstedet: «på første samling så har vi ikke hatt det smågruppegreiene, det har vi bare på plenum, og der kjører vi altså, ja, runder og sånn, og da tar det all evighet altså». Hun opplever altså responsgruppene som tidsbesparende ettersom man slipper å ta runder der alle skal si noe om teksten, men at elevene altså heller kan få snakket seg litt ferdig om tekstene før de møtes, og at gruppa heller da kan sammen presentere sin lesning av tekstene i fellesskap.

Tabell 5.2.1: Formålet med studentrespons.

Formål	Anita	Brynhild	Ragnhild	Regine
Etterligner redaksjon/forlag/annet	X	X	X	X
Tidseffektiviserende	X			
Lettere å snakke i mindre grupper	X			
Bli en bedre leser av egen tekst	X	X	X	X
Lærer mer av tilbakemeldinger fra medstudenter			X <sup>3</sup>	

En annen begrunnelse Anita bruker som argument for responsgruppene er det at det for enkelte kan være lettere å snakke om tekstene i mindre grupper. Hos dem fungerer det slik at alle i gruppa har ansvar for å lese alle tekstene som gruppa skal jobbe med, grundig, før de møtes i responsgruppene for å diskutere dem. I løpet av diskusjonen fordeler de mellom seg hvem som skal presentere gruppas lesning av hvilke tekster, i tekstverkstedet. Den eleven som har skrevet teksten er ikke til stede i gruppa og får slik ikke mulighet til å være med i den dialogen som skjer i gruppearbeidet. Måten Anita her snakker om responsgruppene på og at den som mottar respons i tekstverkstedet må forholde seg taus, minner om begrunnelsen Løkensgard Hoel (2000: 130-131) bruker for å begrunne at den som mottar responsen skal forholde seg taus i responsgruppene. Hun skriver at dette kan være med å demme opp for at én person kan dominere gruppearbeidet og at slik kan det være demokratiserende ettersom det gjør det lettere for flere å komme til orde. Også Anita tar opp dette poenget i at hun sier at i smågruppene er det lettere for enkelte å tørre å ta ordet som ikke nødvendigvis ville sagt så mye i plenum. Dette begrunner hun videre med at alle gjennom smågruppene får hovedansvar for å presentere hver sin tekst i plenum. Slik for alle deltatt i dialogen om tekstene også i tekstverkstedet.

<sup>3</sup> Dette er min tolkning av følgende utsagn: «Kommerkommer det fra en — hei — medstudent, så # er det liksom på samme nivå. # Det blir ikke så autoritært på en måte, og det er kanskje lettere å takle det, faktisk.»»

Brynhild på sin side, som ikke bruker responsgrupper i egen undervisning, sier at hun merker forskjell på de eldste og de yngste studentene, og at de eldre jevnt over blir flinkere til å gi respons:

Jeg synes jo kanskje at [ent=forfatterstudium] S4-studentene våre, som er litt eldre, jevnt over blir flinkere. Det handler om så mange ting, ikke sant, det er- de er mere modne, de har mere livserfaring, men så er det nok også, kanskje, sånn at de unge- de veldig unge, enten de nå er 19 eller 20, ikke sant, eller 16 eller 20 da, at de er litt sånn- kanskje litt reddere òg, for å- for å oppkaste seg til en kommentator, ovenfor en like- en likemann, på en måte da. Og kanskje at de er litt sånn redde for å gå inn i den der voksenrollen som de faktisk må ta da.

Hun begrunner dette med at de yngste kanskje har vanskeligere for å gi respons på en «systematisk og ordentlig» måte, men opplever ikke dette som noe stort problem på studiet i dag ettersom de fleste studentene er voksne mennesker som allerede har studert og som nå tar etterutdanning. De yngre studentene hun sammenligner med er hovedsakelig studenter på et annet studium som hun også underviser på, der studentene i større grad kommer rett fra videregående.

Torlaug Løkensgard Hoel (2000: 34-35) skriver at innenfor kognitiv teori deler man inn tekster i flere nivå fra det lokale til det mest globale, og at jo høyere kognitivt nivå man klarer å jobbe på jo lettere er det å si noe om hvordan teksten kan forbedres på dette nivået. Hvor høyt nivå elever eller studenter klarer å gi respons på henger både sammen med deres generelle kognitive utvikling, men også med hvor erfaren skriver eller leser en er. Erfarne lesere har for eksempel et større utvalg av forbilder å støtte seg til, mens mindre erfarne lesere har lite å sammenligne teksten med. Slik kan det være at evnen til å gi respons ikke bare henger sammen med alderen eller den generelle kognitive utviklingen, men at de eldre studentene til Brynhild rett og slett er mer erfarne skrivere og lesere enn de yngste.

Brynhild sier videre:

Det aller viktigste som vi må ta stilling til, er om vedkommende faktisk har truffet sjangeren. Det, det kan, eller det er et [ler] stort og viktig spørsmål hos oss. (...) Så går vi over til å kommentere de store- de store spørsmåla i teksten, på en måte, altså sånn problemstillingsaktige ting. Klarer den teksten her faktisk å svare på det som vedkommende faktisk er ute etter å prøve å finne ut, ikke sant? Er det noen svakheter i resonnetet? Er det noen and- noen typer informasjon som ikke er her, som burde vært her, burde man kanskje gått helt annerledes fram, for å finne ut av det spørsmålet

her, eller, eller rett og slett, er dette bra? Det er det veldig ofte at det er det, og da spesielt når de har holdt på en stund. (...) Og, og så går vi ned på detaljnivå. Og der har vi også en, en- Der pleier vi å gjøre det sånn at i begynnelsen så snakker vi ikke så mye om detaljer, med mindre det er veldig viktig for forståelsen av teksten da, og så når det begynner å- når ting begynner å bli ferdig da, da er det mer greit å kommentere detaljer, som: "hva mener du med å liksom bruke det ordet? Er det- er det riktig å gjøre det?"

Her ser vi altså at de foretar en bevisst glidning fra de mer globale nivåene i teksten og ned mot de mer lokale nivåene etter hvert. Studentene blir altså tvunget til å forholde seg til de mest kompliserte nivåene, og på den måten unngår man en ubevisst nedoversklidning, der man ender opp med å kommentere uvesentlige detaljer og mister helheten av syne. Løkensgard Hoel (2000: 36-37) tar til orde for at skriveprosessen burde være syklisk, der en hele tiden vender tilbake til både helheten og enkeltdelene. Slik kan en skape god sammenheng gjennom teksten slik at virkemidlene henger tett sammen med formålet med teksten. Det å tvinge studentene til å jobbe på et høyere kognitivt nivå kan være med å hjelpe dem å se sammenhengen mellom enkeltdelene og helheten, slik at det etter hvert blir lettere å bevege seg ned på de mer lokale nivåene av teksten uten at en mister helheten i teksten.

Dette med å minne elevene om å hele tiden vise til hvor helheten skapes gjennom å henvise til å peke på konkrete enkeltelementer i teksten, er også noe som flere av de andre lærerne snakker om. Anita sier følgende:

det vi snakker mest om, er selvfølgelig å, å, å peke på viktigheten av å ikke synse og føle, uten å kunne begrunne synsinga og følinga. (...) Altså, det er det som vi jobber mest med da: finn det i teksten, pek på det i teksten, hvilken side er det som- Altså, det er, er det vi liksom jobber mest med da, som er vanskelig, fordi at- ja, ja det er- det tar tid å da å få forankra det. Men, men vi bruker et par timer da kanskje på første samlinga til å snakke om hvordan vi gjør det og hvorfor vi gjør det og. Men så er det jo litt sånn learning by doing-aktig.

Slik som de andre er hun opptatt av at studentene må klare å peke på konkret hvor i teksten det er de henviser til når de snakker om teksten. Det med å være konkret og kunne vise til hvilke enkeltdeler som til sammen utgjør helheten i teksten er ikke nødvendigvis enkelt, og flere av lærerne sier at de jobber en del med dette gjennom skoleåret, selv om de også hevder at de ikke underviser direkte i hvordan elevene skal gi tilbakemelding på tekst. Måten dette undervises på er dels ved at det gis korte instruksjoner underveis om for eksempel å være mer konkret i hva det henvises til, og dels ved at «det gror liksom organisk fram» som Brynhild sier. Det kan altså

virke som at det både er undervisning som ligger til grunn, men også at studentenes kognitive evner utvikles gjennom studiene og at de derfor i større grad blir i stand til å se sammenhengen mellom del og helhet i teksten. En annen forklaring, som jeg vil komme tilbake til i kapittel 5.5. er at studentene utvikler lese- og skrivestrategier de benytter seg av når de jobber med tekst.

Regine svarer slik på spørsmålet om hun underviser i hvordan gi respons på tekster: «Nei vi setter ikke av tid til det, men vi snakker litt om det i begynnelsen av året, og vi kommenterer gjerne litt hvordan de gir tilbakemelding spesielt i begynnelsen, men også gjennom hele semesteret.». Selv om hun først svarer at hun ikke bruker noe særlig tid på å undervise i studentrespons, sier hun likevel at dette er noe de jobber med gjennom hele skoleåret. Videre sier hun: «Vi bruker spesielt litt tid i begynnelsen på å snakke om hvordan tilbakemeldinger oppleves.». En av måtene dette blir undervist i er altså gjennom å diskutere hvordan tilbakemeldinger oppleves, og slik skape bevissthet hos studentene på hvordan deres tilbakemeldinger oppleves av de andre studentene. Noen tilbakemeldinger vil åpenbart være mer konstruktive enn andre, og en slik dialog kan være med å øke deres bevissthet ovenfor både hva som er konstruktive kommentarer, men også om ansiktsarbeid, som blant annet Åshild Margrete Østtveit Odéen har skrevet om i sin masteroppgave. Hun skriver: «Uten dempere kan kritikk muligens oppfattes mer som angrep enn som hjelp. Å bruke ansiktsbevarende strategier trenger dermed ikke være det samme som å ikke fortelle sannheten, men er heller en annen måte å presentere sannheten på». Hun skriver videre at i sin studie har det virket som at deltakerne i skriveverkstedet følger reglene for å bevare både eget og andres ansikt. Hun viser videre til Torlaug Løkensgard Hoels som lister opp tre hensyn som responsgiveren må ta:

- Ho må ikkje ta teksten frå skrivaren.
- Ho må ikkje ta sjølvtilliten frå skrivaren.
- Ho må ta hensyn til den sosio-emosjonelle atmosfæren i gruppa (Hoel 1995: 697).

Jeg tolker Regine slik at det er nettopp dette hun viser til når hun sier at de snakker om hvordan tilbakemeldingene oppleves. Det kan altså virke som om det i hvert fall på hennes studie undervises mer direkte i ansiktsarbeid enn det som Østtveit Odéen fant i sin studie fra 2007.

### **4.3. Proessorientert skriving og Australsk Sjangerskole:**

Sakprosastudiet er det som ligner mest på australsk sjangerskole ettersom de har hele semestre der de fokuserer på én bestemt sjanger, mens måten Anita forteller at de underviser på nok er

det som ligner mest på klassisk POS ettersom de er de eneste som benytter seg av responsgrupper. Alle studiene jobber likevel prosessorientert, blant annet gjennom at alle benytter tekstverksted, og er svært tydelige på at de tenker veldig lange prosesser, et poeng Anita tar opp: «Altså, for meg er det der prosessorientert skriving, ja okay, det er vel det vi driver med, men hvem er det som ikke gjør det da?». Selv om Anita benytter begrepet prosessorientert skriving så er det nok først og fremst den prosessorienterte måten å jobbe på, og ikke den didaktiske metoden prosessorientert skriving i sin helhet, hun sikter til. Hun er heller ikke den eneste læreren som gjør et poeng av hvor viktig det er å jobbe med prosesser heller enn å tenke ferdig produkt. Slik beskriver Ragnhild formålet med studiet hun underviser på: «vi uteksaminerer jo ikke ferdige forfattere, ikke sant, det er jo ikke det vi, vi gir de et år til å jobbe med det og utvikle seg, det er jo det som er pedagogikken vår, på en måte». Formålet med studiet er altså ikke at de skal få noe ferdig produkt i løpet av det året de går der, men at de skal lære seg måter å jobbe på som de kan benytte senere i livet. Denne langsiktige måten å tenke på nevner også Anita:

det er ingen som tenker at noen skal bli ferdige med noe i løpet av et år, det er jo helt meningsløst, eller om folk går her to år da, for det er jo en del som går her i to år. At folk skal bli ferdige med noe i løpet av to år, det er jo helt meningsløst. Sant, denne prosessen varer jo utover disse en til to årene.

Heller ikke Anita er så opptatt av om studentene klarer å produsere et ferdig litterært verk i løpet av den tiden de går på forfatterstudiet. Tvert imot så mener hun at det er helt meningsløst å skulle forsøke å bli ferdig med et litterært verk enten de studerer hos dem i ett eller to år. Hun beskriver deres måte å jobbe på slik:

det er få som har et eller annet konsept, eller setter opp en disposisjon, og, og liksom, ikke sant, man leiter seg fram til, og når du leiter deg fram til, så går det jo i alle retninger, og da trenger du tilbakemeldinger på ett eller annet tidspunkt, for du klarer ikke å lese teksten din, ikke sant, og så er det ny runde, og så- altså sånn holder man på da. Og det er jo en- kan man vel kalle en prosessorientert måte å gjøre det på. Og det er liksom, det er vel fordi det er veldig mye på denne måten skjønnlitteratur blir til, da.

Her ser vi klart at de på Anitas forfatterstudium jobber med utkast til tekst i flere faser, med responsfaser mellom hvert utkast. Siden de første halvår jobber med ulike sjangre og dermed ulike tekster på hver samling, så blir det først andre halvår de får jobbet mer likt den klassiske prosessorienterte skrivinga, mens det første halvår ligner mer på den australske sjangerskolen. Studiet som Anita underviser på fungerer altså på den måten at elevene først skriver en tekst

og så møtes de for å lære om sjangrene, en måte å jobbe på som ikke alltid er like populær blant alle studentene: «Så da er det jo noen som tenker: "jo, men faen, hvorfor, hvorfor fikk vi ikke dette [teoriundervisningen] først?", og "fordi, ja, men da kunne jeg jo ha testa ut andre ting enn det jeg har gjort, når jeg liksom egentlig stilte helt blankt". Men det vil vi ikke». Med andre ord har de den individuelle konstruksjonen før den felles dekonstruksjonen og konstruksjonen. Dette begrunner Anita med at det de lærer i teoriundervisningen ikke er «teori for teoriens skyld», men at den teorien de lærer først og fremst skal være redskap, altså skal den gi dem flere lese- og skrivestrategier, de kan benytte seg av i arbeidet med tekst i responsgruppene og i tekstverkstedet. I tillegg gir forelesningene studentene et felles begrepsapparat som letter jobbinga i grupper. Samtidig presiserer hun at de ikke lærer teorien «fordi at man skal kunne ha et sånn analyseverktøy som man skal bruke i andre sammenhenger, eller kunne reproducere på eksamen». Teorien kan kanskje ha en verdi i seg selv, men det er altså ikke hovedbegrunnelsen for hvorfor en underviser i den på forfatterstudiet.

Dette synet på teori, og kanskje spesielt sjangerkunnskaper, støtter også til dels Ragnhild, som sier: «Teori bruker vi stort sett mest når vi mener det kan justere et poeng ved tekstene». Samtidig er teorien en viktig del av hennes undervisning og hun presiserer at: «jeg har en del forelesning i mitt novellekurs, for jeg mener at teorien der er så viktig å forstå». Selv om også hun sier at teorien ikke har noen nytte i seg selv så er det altså slik at teorien spiller en viktig rolle i det å skrive og jobbe med tekstene, spesielt i hennes eget kurs. Også på hennes forfatterstudium er det slik at studentene først prøver ut sjangrene, og så får de undervisning i sjangrene, før de skal jobbe videre med tekstene og levere inn et nytt utkast. Regine har følgende å si om denne måten å jobbe på:

Vi prøver å brette opp de store strekkene med tekstgjennomgang, for å prøve å gi noen friske impulser i de mest hektiske øktene. Forfatterskap blir diskutert. Sjangergrenser blir diskutert. Teoridelen er ikke lagt opp som om de er litteraturvitere når de begynner, selv om mange er det når de kommer dit, eller skal bli det etterpå.

Teorien har altså en funksjon til hos Regine utover å skulle gi studentene et analyseverktøy eller å gi elevene et felles begrepsapparat, den skal også gi studentene inspirasjon når de jobber videre med tekst, enten det er i skrivningen eller når de jobber i tekstverkstedet. En slik bruk av sjanger kan minne mer om den prosessorienterte skrivningen heller enn den australske sjangerskolen. I tillegg minner denne typen bruk av teori på det ekspressive, kognitive og situerte synet på skrivning. Hyland (2009, referert i Askeland og Aamotsbakken 2012: 84-85) skriver likevel at dette synet ofte fører til et individorientert og lite kommunikativt syn på



skrivning, noe som ikke kan sies å være sant for noen av forfatterstudiene. Jeg opplever alle lærerne som svært opptatt av dialogisme og kommunikasjon. Dette kommer også fram gjennom hvordan alle lærerne bruker studentrespons svært aktivt, noe som heller kan sies å være mer naturlig for det leserorienterte og sosialt orienterte synet på skrivning.

Denne blandingen av australsk sjangerskole og prosessorienterte arbeidsmåter som vi finner hos forfatterstudiene, minner også om det som skjer i ungdomsskolen og i videregående skole, der de to modellene lever side om side, slik jeg var inne på i kapittel 3.3. Det er vanskelig å si at lærerne jeg har intervjuet forholder seg til den ene eller den andre didaktiske modellen, ettersom de bruker arbeidsmåter fra begge to. Samtidig ser vi også at slik som i videregående skole er det varierende hvor aktivt lærerne bruker responsgrupper i undervisningen sin. Én av lærerne bruker det fast, to av lærerne bruker det i noen grad, og en av lærerne bruker det aldri i sin undervisning. I motsetning til ungdomsskole- og videregående lærerne anbefaler likevel lærerne som bruker det minst i sin undervisning at elevene benytter seg av det på fritida. Alle lærerne benytter seg likevel aktivt av tekstverkstedet og har dette som hoveddelen av sin undervisning. I tillegg er lærerne jeg har intervjuet langt mer positive til studentrespons enn det lærerne på ungdomsskolen er til elevrespons. Dette er et poeng jeg vil komme tilbake til i kapittel 6.

#### **4.4. Formålet med sjanger:**

Ragnhild er opptatt av at sjangrene de underviser i ikke skal legge for mye føringer for innholdet de skriver om, men heller være en ramme de kan bruke for det de skriver og presiserer at «vi jobber bare innafor formsjangere». På forfatterstudiet hennes er det altså sjangrene roman, kortere prosa/novelle, poesi og drama de jobber med, og hvilke sjangre de underviser i henger igjen sammen med hvilke lærere de har ansatt på studiet og hvilken kompetanse disse har. Og videre: «det er de fire sjangerområdene, og så jobber vi vekselvis gjennom sjangrene, så studentene må hele tida omstille seg fra en sjanger til en annen». Sjangerkursene varer fra én til to uker, og det veksles altså fram og tilbake mellom sjangrene, slik at studentene stadig må omstille seg mellom dem. Samtidig sier hun også: «det hybride er jo veldig vanlig, at sjangergrensene er litt opphevet da». Sjangergrensene er altså ikke bestandig så tydelige, og de flyter til en viss grad over i hverandre. Det blir altså både foretatt en felles konstruksjon av sjangrene samtidig som elevene også får lov til å eksperimentere med sjangrene og prøve å bryte grensene mellom dem. Samtidig presiserer hun også at: «vi synes det er en fordel at de prøver ut formene og får større formbevissthet». Det er altså ikke helt frivillig hvilken sjanger

studentene skriver i, de presses til en viss grad til å prøve å holde seg til de sjangrene det undervises i.

På NTNU finnes det et bacheloremne som ligner på forfatterstudiene. Marte Engdal har tidligere undervist på dette studiet, der skrivingen kommer først og undervisningen i sjangrene kommer etterpå, slik jeg tidligere har skrevet at også forfatterstudiene benytter. I en artikkel om emnet sitt henviser Engdal (2012: 91) til Aviva Freedman (1994) og tar til orde for at det å knekke sjangerkoder er noe som skjer kollektivt gjennom interaksjon mellom lærer og studenter, og at det kan være nyttig å diskutere sjangertrekk, men kun når det kommer i en situasjon der studentene er i autentiske skrive- og leseoppgaver som tar for seg den gjeldende sjangeren. Gjennom tekstverkstedet får studentene mulighet til å drøfte de ulike sjangrene de har prøvd seg på og får dermed både aktiv tilegnelse av sjangerkunnskap gjennom delvis ubevisste prosesser, og gjennom eksplisitt sjangerundervisning. Dette ligner også på det lærerne jeg har intervjuet forteller om studiene sine.

Engdal henviser også til Bakhtin (1986) og hvordan sjangerkunnskap hos ham er noe som tilegnes gjennom deltakelse i sosiale situasjoner og gjennom ytringer. Selv om studentene sitter tause under selve tekstverkstedet, kan det være at ny tilegnelse av kunnskap kommer til uttrykk gjennom senere tekstutkast de skriver. De kan altså, gjennom å observere, modellere senere utkast på det som har kommet fram i tekstverkstedet, altså imitere etter det andre studenter eller læreren gjør (se også 5.5.). Samtidig kan dette også sees på som en del av dialogen der det nye tekstutkastet er respons på det som har blitt sagt i tekstverkstedet, men med det Bakhtin kaller «delayed action» (1986: 69).

#### **4.5. Lese- og skrivestrategier**

Alle lærerne jeg har snakket med er opptatt av at deres bruk av elevrespons skal føre til at studentene blir mer kompetente lesere også av egne tekster. Anita uttrykker det slik: «en viktig del av forfatterstudiet, det er jo å ikke bare skrive tekst, men å lese tekst og kunne gi respons på det (...). Man [må] være en god leser for sin egen tekst, og det lærer man gjennom de prosessene da». Også Regine sier mye av det samme: «Det å lære å lese er like viktig som å [lære å] skrive. (...) I det å lese er det også viktig å kunne gi uttrykk for det man leser». Gjennom å lese andre studenters tekster og å gi tilbakemelding på dem får man altså ikke bare muligheten til å modellere sine egne tekster etter dem, men man lærer også noe om hvordan man skal lese både andres og egne tekster. Ragnhild uttrykker dette slik:

Vi pleier ofte å si det sånn at du lærer ikke nødvendigvis å skrive av å gå på [ent=forfatterstudie] S2, men, men du blir bedre- du lærer å lese, og blir en bedre leser, og dermed så blir du indirekte også mye bedre til å skrive, for du blir en bedre leser av dine egne tekster, og oppnår høyere bevissthetsnivå og kunnskap om det å skrive da, og du får en masse verktøy i verktøykassa di.

Jeg tolker det Ragnhild sier som å handle om både revisjonskompetanse og lese- og skrivestrategier. I følge Kvithyld og Aasen (2012: 29) handler det å være en kompetent leser om at man er i stand til å lese egen tekst samtidig som en skriver på den, og dette krever at skriveren sitter på ulike lesestrategier som lar dem vurdere kvalitet i egen tekst. Slik kompetanse kan til dels utvikles gjennom kritisk refleksjon av ulike tekster i klasserommet, men for å fullt utvikle den må den også baseres på skriverens egen tekst og det utviklingsnivået han eller hun ligger på.

Også Marte Engdal tar opp dette med å modellere det en gjør etter det man lærer på tekstverkstedet. Hun skriver at «Arbeidet på skriveverkstedet [tekstverkstedet] i plenum vil etter hvert kunne fungere som modell og mønster for hvordan skrivegruppene [responsgruppene] kan arbeide med respons.» (2012: 89). Ved hjelp av å observere responsen som blir gitt i tekstverkstedet, enten det er av gjestelærere, faste lærere eller medstudenter, vil studentene etter hvert bli dyktigere til å revidere tekst og gi tilbakemeldinger, og kan ta dette med seg i responsgrupper de jobber i. Slik vil altså studentene gjennom å delta i tekstverkstedet få større forutsetninger for å gi god respons også i responsgruppene de jobber i.

Forskjellen på erfarne skrivere og uerfarne skrivere er videre at erfarne skrivere benytter seg av et langt større repertoar med skrivestrategier og at mens noen av dem er praktisk-konkrete er andre mentale. En erfaren skriver bruker strategiene automatisk, mens andre skrivere trenger hjelp til å komme i gang med dem. Den erfarne skriver vurderer og reviderer både innhold, språk og sjanger opp mot formålet med skriveinga og mottakeren av teksten, de endrer altså alle nivå av teksten (Aasen og Kvithyld 2012: 24, Iversen og Aasen 2016: 39). Jeg tolker Ragnhilds uttalelse om å gi studentene verktøy i verktøykassa som å handle om slike strategier som de kan benytte seg av. Både revisjonskompetanse og skrivestrategier nevnes også spesifikt i læreplanen for norsk (UDIR 2013) og i rammeverket for grunnleggende ferdigheter under skrivning som grunnleggende ferdighet (UDIR 2012), der denne kompetansen brytes ned til fem tenkte utviklingsnivå. Disse fem nivåene strekker seg fra å gjøre enkle endringer i tekster etter tilbakemeldinger til å kunne foreta kritisk revisjon av egne tekster. Det er med andre ord pålagt

lærere på grunnskolen og videregående å lære opp elevene i hvordan de kan få slike «verktøy i verktøykassa». Dette vil jeg drøfte videre i kapittel 6.

Regine sier at de bruker gjestelærere som er med å gi tilbakemelding på studentenes tekster fordi studentene «lærer også ved å se hvordan de forskjellige gjestelærerne bearbeider tekst og gir tilbakemelding». Gjestelærerne fungerer altså som rollemodeller for hva god respons er, og gjennom å observere gjestelærerne skal studentene kunne modellere sine egne tilbakemeldinger etter deres, slik også Marte Engdal er inne på. Dette minner også om det Aasen og Kvithyld (2012) skriver om i *Å skrive, det er å omskrive*. For at elevene skal vite hva de skal revidere trenger de respons på tekstene sine og rammer for læringen som gjør at de må bearbeide tekstene. Lærerens jobb er videre å «instruere, modellere og veilede dem i hvordan dette gjøres.» (s. 25). Det er altså lite sannsynlig at alle elevene vil lære seg revisjonskompetanse hvis de overlates til seg selv. Det er med andre ord heller ikke bare gjestelærerne som fungerer som rollemodeller, minst like viktig er nok også de faste lærerne. Slik jeg har vært inne på tidligere så sier de fleste lærerne jeg har intervjuet at de jevnlig jobber med studentenes tilbakemeldinger, enten ved å gi beskjed når studentene må være mer konkret, eller ved å ha samtaler om hvordan tilbakemeldinger som er gitt oppleves. De blir altså både instruert og veiledet i tillegg til å ha lærere som kan modellere hva god respons er.

Hoel skriver på sin side, i doktoravhandlinga fra 1995 (s. 99-100), at skriveren må utvikle det hun kaller metakognisjon, altså evne til å lese egen tekst med øynene til en utenforstående leser. Jeg tolker Ragnhilds uttalelse om å oppnå «høyere bevissthetsnivå» som å handle om det samme. Hoel skriver videre at metakognisjon også handler om at leseren må være i stand til å styre sin egen leseprosess ut i fra de målene som er satt for lesinga, for eksempel respons. Videre betyr det at leseren av teksten, dersom respons er formålet, må være i stand til å formulere reaksjonene og synspunktene sine slik at de når fram til leseren. Videre skriver hun at et verktøy en kan bruke for å hjelpe elevene med dette er å bruke responsark med bestemte punkt som elevene kan ha til støtte under responsgevinga. Dette kan være et godt verktøy i begynnelsen av arbeidet med elevrespons, men etter hvert som elevene blir dyktigere responsgivere risikerer en at responsen blir for styrt og selektiv og at verktøyet derfor blir mer til hinder enn til hjelp.

Også Anita tar opp mange av de samme poengene som Ragnhild: «Det er jo veldig mange som skriver dårlig, sakprosa tenker jeg på da, (...) og det er jo litt fordi de ikke klarer å se sin egen

tekst». Med andre ord er det altså hos Anita en klar sammenheng mellom det å lese tekst og det å skrive tekst. Videre sier hun:

De klarer ikke å se, ikke sant, de klarer ikke å se på den setningen og se hva er det som gjør at den blir veldig vanskelig å lese. Hva er det som gjør at det er veldig tungt å komme igjennom det avsnittet som du har skrevet der? Og da må man liksom ta ord for ord, setning for setning. Hva står det egentlig her? Ikke det jeg har tenkt at skal stå der, ikke det jeg mener skal stå der, men hva står det egentlig der?

Det er altså helt nødvendig at når man skal gi respons på tekst, eller revidere egne tekster, så må man være i stand til å lese tekster og se på hva konkret som står i dem. Man må med andre ord forholde seg til det som Marte Engdal (2012: 87) kaller «innsikter om at teksten kan ha en viten som overskriver forfatterens», og at dette «må få konsekvenser for hvordan vi gir respons». Hun skriver videre at skriveren må tørre å utsette seg for arbeidsmåter der han eller hun ikke lenger har full kontroll over teksten og at leseren må kunne gi respons på teksten uten hele tiden å se til forfatteren. Dette er også noe Anita er inne på:

Hvis man går inn i den type sånn: "nei, det var ikke det jeg mente", så forholder man seg ikke til det som står i teksten, for når du får en respons på det som står i teksten, så er det en respons på noe som står der, noe som kan misforstås, noe man kanskje ikke har fått til helt, og hvis man avviser det, så, så får man ikke noe hjelp av det heller.

Skriveren av teksten er med andre ord nødt til å «overgi seg for ulike teknikker og arbeidsmåter der hun ikke alltid har full kontroll» (Engdal 2012: 87).

Samtidig kan det være verdt å ta med seg det Iversen og Aasen (2016: 59) skriver om at en dialogisk lesning kommuniserer med eleven om teksten og prøver å forstå elevens prosjekt, altså at man må ta utgangspunkt i det tekstutkastet som foreligger. Hvis ikke kan en fort kan ende opp med å ta teksten fra skriveren. Her er det altså flere hensyn å ta som delvis er motstridende. Man må både ta hensyn til skriverens prosjekt samtidig som man må forholde seg til hva han eller hun konkret har skrevet i teksten og gi tilbakemelding ut i fra dette. Det vil ikke nødvendigvis heller bestandig være så lett å vite hva skriveren av teksten har ment skal være sitt prosjekt.



## 5. Hva kan Videregående skole lære av responspraksisen ved forfatterstudiene?

Jeg har, som nevnt i kapittel én, valgt å studere hvordan forfatterstudier bruker tekstverksted og responsgrupper, og hvordan disse trener opp studentene i å gi respons på hverandres tekster. Som utgangspunkt for prosjektet mitt har jeg sett på det sosiointeraktive perspektivet, prosessorientert skriving og den australske sjangerskolen. Som det har kommet fram fra analysekapittelet mitt bruker ikke forfatterstudiene gjennomgående noen av de to didaktiske modellene for skriveopplæring, men anvender heller ulike metoder som kan knyttes til begge de to retningene. Ett av forfatterstudiene bruker aktivt responsgrupper, mens tre av forfatterstudiene ikke gjør det. Alle forfatterstudiene bruker aktivt tekstverkstedet, men størrelsene på gruppen, og hvordan de praktiseres, varierer. Dette svarer altså på den første delen av problemstillingen min, *hvordan brukes tekstverksted og responsgrupper forskjellig på ulike forfatterstudier.*

For å svare på den neste delen av problemstillingen min, *hvilken overføringsverdi kan dette ha for norskundervisning i videregående skole*, vil jeg bruke to ulike strategier. For det første vil jeg ta utgangspunkt i det de allerede har sagt om hvordan tekstverksted og responsgrupper fungerer hos dem. I tillegg vil jeg se på hva lærerne tror om videregående skole. Selv om ingen av lærerne jeg har intervjuet har erfaring fra videregående skole, er det de sier likevel interessant. I min studie har jeg spurt lærerne om hvilke deler av det de jobber med som de tror kunne vært overført til videregående skole.

Jeg vil i det kommende kapittelet først se på hva lærerne sier om videregående skole, med hovedvekt på ulike lese- og skrivestrategier og hva det vil si å være en profesjonell leser. Deretter vil jeg i 5.2. problematisere den dobbeltposisjonen elevene havner i når de skal gi hverandre respons på tekst, før jeg i 5.3. vil problematisere eksamensordningen i sammenheng med prosessorientert skriving. Til slutt vil jeg i 5.4. oppsummere hva jeg har kommet fram til gjennom prosjektet mitt.

## **5.1. Hva sier lærerne jeg har intervjuet om videregående skole?**

Som nevnt tidligere er et mer moderne begrep for omskriving av tekst, revisjon og den kompetansen som trengs for det er revisjonskompetanse. Det er ulike måter å tilegne seg denne kompetansen på, men som jeg har vært inne på henger denne tilegnelsen nært sammen med hvilke lese- og skrivestrategier elevene mestrer. På forfatterstudiene utvikler studentene disse ferdighetene gjennom tekstverksted og responsgrupper, samt gjennom å skrive og omskrive store mengder tekst.

### **5.1.1. Å ta utgangspunkt i teksten selv**

Det å lese tekst på en god måte er ikke nødvendigvis enkelt. For å effektivt kunne lese og revidere egne tekster må en ha et høyt metakognitivt nivå og beherske en rekke ulike lese- og skrivestrategier. Slik jeg har vært inne på tidligere bruker forfatterstudiene hovedsakelig tekstverkstedet og responsgrupper for å trene opp disse ferdighetene, i motsetning til på ungdomsskolen og videregående skole der spesielt responsgrupper brukes lite, men der mange lærere generelt er negative til elevrespons. Anita problematiserer følgende:

Mitt inntrykk er jo at man- at man kanskje i litt for stor grad skal disponere, at man skal ha en plan, man skal liksom bruke de og de virkemidlene, eller når man leser skal man finne de og de virkemidlene i en tekst, mens man tar ikke utgangspunkt i teksten selv (...).

Slik jeg har vært inne på tidligere er hun opptatt av at en viktig ferdighet man må ha når man leser tekst det er å klare å ta utgangspunkt i den teksten som foreligger og ta tak i konkret det som står i teksten. Jeg tolker hennes utsagn slik at hun mener at elevene er for opphengt i begreper som de tror at norsklæreren ønsker å se i teksten deres, heller enn at de tar utgangspunkt i teksten og velger virkemidler ut i fra denne. Dette problematiserer hun videre:

Det er jo veldig mange som skriver dårlig, sakprosa tenker jeg på da, altså i forhold til oppgaver, i forhold til- altså, de tingene som, som alle holder på med hele tida i, i ulike sammenhenger, og det er jo litt fordi de ikke klarer å se sin egen tekst. De klarer ikke å se, ikke sant, de klarer ikke å se på den setningen og se hva er det som gjør at den blir veldig vanskelig å lese. Hva er det som gjør at det er veldig tungt å komme igjennom det avsnittet som du har skrevet der? Og da må man liksom ta ord for ord, setning for setning. Hva står det egentlig her? Ikke det jeg har tenkt at skal stå der, ikke det jeg mener skal stå der, men hva står det egentlig der? Det tenker jeg må være veldig viktig i norskundervisninga, for det er jo sånne ting som er så hendig å kunne når man, når man skal produsere tekst, i veldig mange ulike sammenhenger, og da er



det ikke skjønnlitterært nødvendigvis altså. Men, men for meg blir det litt samme metode (...).

Selv om Anita ikke har bakgrunn fra videregående skole selv peker hun likevel på noe jeg opplever som interessant for min oppgave. I tillegg kan hennes påstander sies å delvis bygge på erfaringer med egne studenter og hvilke styrker og svakheter de har med seg når de kommer fra videregående skole og over til henne. Jeg tolker hennes utsagn som at hun opplever at elevenes metakognitive nivå ikke er godt nok, og de sliter derfor med både å lese teksten og å kunne vurdere og gi tilbakemelding på den, enten det er i form av tekstverksted og responsgrupper eller i form av en tekstanalyse. Slik jeg har vært inne på tidligere handler denne kunnskapen både om hvor gode leseferdigheter de har, derunder sjangerkunnskaper, men også om deres generelle kognitive utvikling. Hvordan man skal nå målet om elever med et høyere kognitivt og sosialt nivå er det delte meninger om, slik jeg for eksempel har vært inne på med sjangerskolen og POS. Likevel er det i Norge i dag ikke et like klart skille mellom den ekspressive prosessorienterte skrivningen og retninger som legger vekt på form og sjangerkunnskap. Studier fra USA viser likevel at på skoler som bruker prosessorientert skrivning, gjør elevene det gjennomgående bedre på sammenlignbare kriterier for tekstkvalitet (Hertzberg og Dysthe 2012). Dette i et land der vurderingsformen stort sett består av standardiserte tekstformater og et stort antall flervalgsoppgaver. Slik skulle en kanskje tro at det ikke var noen sammenheng mellom vurderingsform og undervisning. Jeg vil problematisere dette videre i 5.4.

Ut ifra det lærerne sier om å hele tiden vise til enkeltdelene i teksten som gir helheten av teksten kan det nesten virke som lærerne har en tilnærming til skrivning som fokuserer på produkt. Uttalelser som å ta utgangspunkt i «teksten selv» minner om autonome litteraturanalyser som Atle Kittangs autonomiestetikk. Samtidig er det ingen tvil om at konteksten og mottakerbevisstheten er viktig i arbeidet deres. Dette kommer fram i uttalelser som «når du får en respons på det som står i teksten, så er det en respons på noe som står der, noe som kan misforstås». Her er det altså et klart fokus på en mottaker og hvordan mottakeren kan misforstå det som står i teksten, ettersom han eller hun ikke har tilgang til det som foregår i hodet på skriveren. Det er altså snakk om å trene studentene opp i mottakerbevissthet. Dette kommer også fram gjennom det lærerne forteller om at de ønsker en dialog mellom skriver og deltakerne i tekstverkstedet.

Slik jeg har vært inne på tidligere bruker forfatterstudiene aktivt tekstverkstedet og responsgrupper for å lære elevene opp i lese- og skrivestrategier, og at disse henger tett sammen

med elevenes revisjonskompetanse, altså den kunnskapen Anita etterspør. Marte Engdal (2012: 87) skriver at vurdering fra medelever har stor effekt for læringsutbyttet og at kombinasjonen av lærer- og elevrespons virker å være mest effektiv. Hun skriver videre at også læringseffekten fra kommentarer i responsgrupper er høy. Med andre ord er det viktig at elevene jobber med å gi hverandre respons i tillegg til å få respons fra læreren. Hertzberg og Dysthe (2012: 62) viser til at elever i USA som presterer best på skriveprøver selv rapporterer at de nesten alltid brainstormer med andre, organiserer teksten sin før de skriver, arbeider i grupper for å revidere teksten sin, skriver flere utkast og reviderer teksten for å rette opp feil. Her virker det altså som forfatterstudiene er inne på noe i sin måte å jobbe med tekst og trene opp studentenes revisjonskompetanse.

Hvordan kan så dette overføres til videregående skole? Hva skiller egentlig den effektive elevresponsen fra den mindre effektive? Sigrid Kjelland Olsen (2015: 58-60) skriver at blant de lærerne hun har intervjuet er det de lærerne som bruker tydelige kriterier for hva elevene skal vurdere, og som knytter elevrespons opp til egenvurdering, som lykkes best. Dette stemmer godt overens med det Løkensgard Hoel (2000: 205-218) skriver om at responskompetanse, som revisjonskompetanse, er noe elevene må trenes opp i. Den kommer ikke av seg selv. Hun deler videre responskompetansen inn i to deler: sjangeren respons samtale og det faglige tekst- og språkarbeidet. På videregående skole og i grunnskolen vil det nok være langt mer nødvendig å gi elevene støtteark de kan bruke når de skal gi respons på hverandres tekster, spesielt i starten av opplæringen i elevrespons. Også Hertzberg og Dysthe (2012: 66) tar opp egenvurdering som en viktig faktor for elevs læring, og argumenterer for at dette kan være en mulig begrunnelse for å ta opp igjen skriveoppgaven som eksamensform.

### **5.1.2. Å være profesjonelle lesere**

Dette med å få responsgrupper, eller andre former for elevrespons, til å fungere i praksis, trenger likevel ikke nødvendigvis å være så lett. Her er det mange fallgruver man kan havne i, og slik jeg har vært inne på er det også noe av det lærere i både ungdomsskolen og videregående skole sliter mest med å få til å fungere. Det er ikke bare å dele elevene i grupper og tro at det skal fungere av seg selv, noe også flere av lærerne tar opp. Anita tar opp at hos dem bruker de «profesjonelle lesere» i responsgruppene når de på siste samling skal nærlese studenttekster, og at de da plasserer én lærer eller annen fagperson i hver responsgruppe for å hjelpe studentene med arbeidet. Hun sier videre: «det får du jo ikke til i en videregående klasse, for det er jo én lærer».

At klassestørrelse er avgjørende for undervisningen, er noe flere av lærerne tar opp, og alle lærerne sier at hadde de hatt flere studenter enn det de har i dag, så ville ikke deres undervisningsopplegg fungert. Det å dele elevene opp i responsgrupper og la dem jobbe selvstendig krever også at læreren gir fra seg en del av styringa i klasserommet, noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 5.2. Samtidig er det også veldig varierende antall deltakere på forfatterstudiene, fra 6-8 studenter per lærer på studiet med færrest deltakere til 14-15 studenter på studiet med flest deltakere. Emnet som Marte Engdal har undervist på ved NTNU har enda flere studenter enn dette igjen. I perioden 2010 til 2016 har antall studenter som har gått opp til eksamen i emnet variert mellom 30 og 49 studenter, altså klasser som er større enn de man finner i videregående skole. Slik jeg har vært inne på tidligere tar Engdal (2012) til orde for at en ikke nødvendigvis trenger å si så mye for å ha utbytte av tekstverkstedet, og at det å være til stede i tekstverkstedet eller i responsgruppa og observere kan være nok til at man får utbytte. Dette utbyttet kommer fram gjennom de senere tekstutkastene som eleven skriver.

For at eleven skal kunne ta til seg det som skjer i tekstverkstedet og i responsgruppene er det likevel nødvendig at dialogen foregår på et nivå som er innenfor elevens nærmest utviklingszone, og her vil det nødvendigvis oppstå et problem i klasser med stort sprik mellom de sterkeste og de svakeste elevene. Selv om også de svakeste elevene vil være i stand til å nyttiggjøre seg av den responsen som foregår på det laveste kognitive nivået, på setningsnivå, kan det være vanskelig for disse elevene å henge med når responsen foregår på de høyere kognitive nivåene, altså de mer globale. Her har både forfatterstudiene og Engdals emne på NTNU et fortrinn ovenfor videregående skole, ettersom nivåforskjellen vil være langt mindre på disse studiene; alle studentene er interessert i språk og litteratur og er erfarne lesere og skrivere.

Ut ifra argumentet om klassestørrelse vil det altså være lettere å jobbe i tekstverksted eller i responsgrupper i klasser med færre elever. I så fall vil det altså være lettere å jobbe prosessorientert ikke i studiespesialiserende klasser eller andre klasser som ofte er regnet for å være sterkere elever, men heller i yrkesfagklasser eller andre studieprogram som har færre elever per lærer. Om dette skulle stemme vil det i så fall være et paradoks sammenlignet med den australske sjangerskolens teori om at prosessorientert skriving er best egnet for de sterke elevene som stort sett klarer seg selv i skolen. Samtidig er det nok disse elevene som i minst grad kan regnes for å være «profesjonelle lesere» og som vil ha størst utfordringer med å klare å holde seg på de høyere kognitive nivåene når de reviderer tekst. Om de elevene skal klare å kunne få utbytte i fra å jobbe på denne måten er det derfor sannsynlig at de vil trenge en større

grad av modellering, kriterier for responsen og mer detaljerte responsark enn det elever med et høyere metakognitivt nivå vil trenge. Det er også sannsynlig ut i fra tallene for antallet lærere som jobber med responsgrupper på ungdomsskolen at de færreste elever som begynner på videregående har jobbet med denne arbeidsformen fra før av, og det å jobbe effektivt med å gi respons på andre elevers tekst vil derfor være noe som mer eller mindre alle elever må trenes opp i uansett studieretning. Det er også grunn til å spørre seg om det ikke burde være mulig å få til elevrespons på yrkesfaglige utdanninger hvis lærere får det til i grunnskolen.

Også Ragnhild tar opp dette med at studentene som kommer inn på forfatterstudiet allerede er drevne lesere og skrivere: «i en klasse på videregående så har du Kreti og Pleti. Vi har på en måte allerede valgt ut veldig habile folk, i og med at vi har hundre og- nærmere hundre og femti søkere, og tolv tas opp». Forutsetningene for å kunne samtale om tekst er altså langt høyere på forfatterstudiene enn det er på videregående skole og elevene på videregående vil altså trenge langt mer hjelp enn det studentene på forfatterstudiene trenger for å kunne samtale produktivt om tekst. Dette er noe flere har tatt opp fra før, blant annet Løkensgard Hoel i sitt verk om responsgrupper, der hun tar til orde for at det kan være fornuftig med kriterier for responsen i begynnelsen av arbeidet med responsgrupper.

Som jeg har vært inne på tidligere er det flere av lærerne som tar opp nødvendigheten av stadig å be studentene om å være mer konkrete. Ragnhild sier at det kan være enda mer nødvendig på videregående skole:

"det er skikkelig bra det der", og "det synes jeg var en kul slutt", eller hva man kan finne på å si, kanskje mere på videregående enn hos oss, men da må du jo være veldig påpasselig og spørre hvorfor, og hva er det ved teksten som- hvilke aspekter ved teksten, altså hele tida minne de på det da, og det må man jo gjøre.

Her er altså Ragnhild inne på de to hovedtypene med respons man kan gi på tekst. Den som Ragnhild nevner som mer naturlig for elevene på videregående skole ligner på det Løkensgard Hoel (1995: 302-303) kaller leserbaserte respons, altså respons som gir uttrykk for hvordan leseren reagerer på teksten. Den andre, som flere av lærerne er inne på når de sier at de ber elevene om å være konkrete, ligner på det Løkensgard Hoel kaller for kriteriebasert respons, altså respons som ser teksten ut i fra på forhånd definerte kriterium eller en bestemt standard. Hvor skillet mellom de to går kan likevel være uklart, ettersom kriteriebasert respons nødvendigvis må gis på grunnlag av hvordan teksten påvirker leseren, og den leserbaserte responsen må nødvendigvis inneholde en eller annen form for vurdering som bygger på kriterium, bevisste eller ubevisste. Det elevene må hjelpes til er å bli bevisste hvilke kriterier

de bedømmer tekster ut i fra, og hvordan de kan gi respons på hvordan teksten skal endres ut i fra disse kriteriene. Det kan også være fornuftig å gi elevene kriterier for tekst i form av visse punkt de skal være oppmerksomme på mens de skriver tekst, for på den måten å trene opp revisjonskompetansen deres (Hoel 1995: 303). Det å gi slike kriterier for tekst kan også være med å lette responsarbeidet under tekstverkstedet og i responsgrupper.

### **5.1.3. Å være streng:**

En annen av fallgruvene for elevrespons som blir tatt opp er nødvendigheten av å være streng og å sette krav til elevene. Brynhild kommenterer følgende om hvordan de jobber med tekstverkstedet:

Nei, altså, det er klart at man kunne jo selvfølgelig ha fått det der der til å fungere òg, men- eller den type tilbakemeldingsopplegg, til å fungere godt i en videregående klasse òg, men da tror jeg, og dette er kanskje litt sånn- Jeg vet ikke helt hvor, hvor bra det er å si dette her til en som studerer pedagogikk, men da tror jeg vel læreren må være ganske streng egentlig altså. Da tror jeg at man må virkelig stille krav til hvordan, hvordan elevene skal jobbe da, for det, det er jo en krevende- det ligger jo litt i det vi har snakket om allerede, at det er jo en krevende form. En form man kan få veldig mye ut av hvis man går, går inn for det, og virkelig ønsker det, men, men hvis man- så hvis man liksom- Det kan ikke være så veldig frivillig, og det- ja, det, det kan jo hende at hvis man hadde- ja, hvis det var noe man fikk karakter på, eller et eller annet sånt, sånn at man virkelig måtte anstrenge seg, så kan det hende at det hadde fungert i videregående.

Her er Brynhild inne på det som kanskje er hovedproblemet til prosessorienterte arbeidsformer, de krever mer arbeid heller enn mindre, og det å få elevene til å akseptere å jobbe på denne måten trenger ikke alltid å være så enkelt. Tvert imot kan det være at elevene stritter imot dersom de ikke er vant til å jobbe på denne måten fra før av, og heller ønsker å bare få respons fra læreren. Spesielt i begynnelsen kan det være nødvendig å tvinge elevene til å jobbe sammen om tekst, og det å gjøre responsen til en del av det de blir vurdert i kan være en av måtene å tvinge elevene til å jobbe sammen. Dette er også noe Løkensgard Hoel (2000: 21-22) tar opp. Hun skriver at responskulturen i klasserommet må sees i sammenheng med klasseromskulturen i sin helhet, og at denne ikke lar seg snu i en håndvending. Det vil derfor være nødvendig at responsgrupper og tekstverksted er noe man introduserer gradvis, men også at man på ulike vis tvinger elevene til å komme i gang med arbeidet. At klasseromskulturen på videregående og ungdomsskolen er drastisk forskjellig fra forfatterstudiene kommer også fram i følgende svar fra Ragnhild:

D: Du sier at du har- bruker å gi sånn evaluering. Hva bruker elevene å svare på det de- eller hva de synes om det her med å gi hverandre respons. Er det noe dere spør om?

R: Det spør vi egentlig ikke om, for det er så- det er så innarbeida, det er så selvfølgelig og opplagt at det er ikke noe vi spør om i evalueringa, for det er så selvfølgelig del av undervisningen, så det, det spør vi faktisk ikke om i evalueringa altså, det kan vi jo se på her, det vi faktisk spør om, mhm. Akkurat det spør vi ikke om, det har vi aldri sett- for det er bare så sentralt og, og selvfølgelig del av undervisningen vår.

Studentrespons er altså det som Hertzberg og Dysthe (2012) kaller for den konvensjonelle visdommen blant de lærerne jeg har intervjuet. Det å skulle bruke tekstverksted regnes som en så selvfølgelig del av undervisningen, at det i liten grad stilles spørsmål ved denne undervisningsformen. I motsetning til dette er lærere på videregående og ungdomsskolen langt mer negativ til denne vurderingsformen. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 5.3.

## 5.2. Eleven i lærerrolle

Når eleven gir respons på tekster til medelever går de inn i en dobbeltrolle som læreren ikke trenger å ta: de må skifte mellom det å ta lærerens rolle og oppgaver, og de både møter teksten som skrivere og forfatteren som medelev. Dette er med å ytterligere kompliserer jobben som elevene skal gjøres, og setter dem i en vanskelig posisjon der de må balansere det å være medelev med det å skulle vurdere andres tekst. Eleven må altså både pleie relasjonen til den som får respons, altså det jeg i 4.2. definerte som ansiktsarbeid, og gi kritikk på teksten som kan gjøre den bedre. Løkensgard Hoel (2000: 161-166) skriver også om de ulike rollene som elevene må tre inn i, men skriver at det å gå inn i lærerrollen er noe alle elever gjør når de skriver tekst, enten de gir elevrespons eller reviderer egne tekster, ettersom de hele tiden prøver å skrive teksten slik læreren vil ha den, det hun kaller norskstilmnormen og norsklærernormen. Elevene må hele tiden forholde seg til hvordan ulike lærere ønsker tekster skrevet og blir ofte veldig gode på å forutse dette.

Slik jeg har vært inne på før problematiserer Brynhild denne rollebytinga som noe som er vanskelig for enkelte studenter, og spesielt for de yngste studentene:

Jeg synes jo kanskje at [ent=forfatterstudium] S4-studentene våre, som er litt eldre, jevnt over blir flinkere. Det handler om så mange ting, ikke sant, det er- de er mere modne, de har mere livserfaring, men så er det nok også, kanskje, sånn at de unge- de veldig unge, enten de nå er 19 eller 20, ikke sant, eller 16 eller 20 da, at de er litt sånn-

kanskje litt reddere òg, for å- for å oppkaste seg til en kommentator, ovenfor en like- en likemann, på en måte da. Og kanskje at de er litt sånn redde for å gå inn i den der voksenrollen som de faktisk må ta da (...).

Når Brynhild snakker om voksenrollen som elevene må ta tolker jeg det som å være den samme rollen som Løkensgard Hoel kaller for eleven i lærerrollen, og det elevene må klare å gjøre er å tre inn i denne rollen og gi respons ut i fra norsklærernormen. De må vurdere teksten i fra de samme normene for hva god tekst er som læreren gjør, samtidig som de må klare å bevare både deres eget og den andre elevens ansikt. I følge Brynhild er de eldre studentene flinkere til å gjøre denne balansegangen på en god måte, ettersom de ikke er like redde for å såre forfatteren. Slik jeg har vært inne på tidligere skriver også Engdal (2012) om noe av det samme når hun skriver at det at teksten har en viten som overskrider forfatterens må få konsekvenser for hvordan man gir respons på tekst. Elevene må altså trenes opp i det å gi respons på teksten uten å hele tiden skulle se til forfatteren, og kanskje spesielt i tekstverkstedet og i større responsgrupper, der det er flere som kan ha nytte av responsen ut over forfatteren. Elevene må altså veiledes både i tekstnormer og i ansiktsarbeid, slik at de blir flinkere til å skille mellom tekst og forfatter. Østtveit Odéen problematiserer i sin masteroppgave om det i det hele tatt er mulig å gjøre et slikt skille, og spør om man i så fall kan snakke om «tekstens ansikt» (2007: 91-92). Uansett kan det være hensiktsmessig å hjelpe elevene med ansiktsbevarende strategier, samtidig som man jevnlig minner dem på at det å gi respons på teksten ikke er det samme som å kritisere forfatteren.

En av måtene som blir tatt opp for å gjøre dette skillet enklere for elevene er at eleven som får respons på sin tekst ikke har lov til å si noe under tekstverkstedet eller i responsgruppene. Dette er en strategi som også flere av lærerne jeg har intervjuet forteller at de har implementert på sitt studium. Anita forteller at hos dem er responsgruppene delt inn sånn at den som får respons på teksten ikke er til stede i responsgruppene, ettersom dette lar studentene gi friere respons på teksten. Forfatteren får først respons på teksten i tekstverkstedet gjennom en presentasjon av gruppas lesning av teksten. Heller ikke her får leseren lov til å være med i responsrundene, men må vente til etter gjennomgangen før han eller hun får lov til å si noe. Brynhild forteller at hos dem får den som har skrevet teksten lov til å si noen ord om teksten før gjennomgangen av teksten begynner i tekstverkstedet, men at de så må være stille fram til de er ferdige å gå gjennom teksten og hun har oppsummert. Forskjellen er at hos Anita så starter tekstverkstedet med at den som har skrevet teksten begynner med å lese opp en del av teksten sin, mens hos Brynhild starter tekstverkstedet med at skriveren får si noen ord om teksten for å forklare hva

han eller hun har tenkt, hvilke problemer de har støtt på og om det er noe de spesielt vil ha tilbakemelding på. Samtidig sier hun at det kan skje «at de kanskje bruker den innledningen mer på å unnskyld seg for alt det de ikke har fått gjort» heller enn å stille «konstruktive spørsmål om, om hva som kan gjøres med teksten». Det er altså ikke alltid det fungerer like bra i praksis, men hensikten er likevel å skape «en dialog, da, med den som har skrevet».

På emnet til Marte Engdal på NTNU har det vært vanlig med en tredje form, der responsgruppene sender inn en tekst hver til hvert tekstverksted med en begrunnelse for hvorfor de synes den teksten er ekstra interessant for tekstverkstedet. Foreleser velger deretter ut noen av de tekstene som responsgruppene har sendt inn som går gjennom i tekstverkstedet (Engdal 2012). Slik blir det en mer overkommelig mengde tekst som går gjennom i plenum, samtidig som det er lettere å skape en god sammenheng mellom undervisningen og tekstverkstedet der de tekstene som går gjennom er de som er mest relevant for undervisningen som skal gis. Også på emnet til Marte Engdal blir forfatteren oppfordret til å være stille under tekstverkstedet (2012: 89). Det finnes altså mange muligheter for hvordan tekstverkstedet kan utformes i praksis, men svarforbudet for forfatteren virker å være et generelt prinsipp som «alle» benytter seg av.

I 4.5. tok jeg opp at en av problemene for responsgrupper og tekstverksted er at skriveren må gi fra seg kontrollen over teksten. Et av premissene for at disse skal fungere, er at også læreren må tørre å gi fra seg litt av kontrollen over klassen. Dette tar også Ragnhild opp som en mulig forklaring for hvorfor mange lærere sliter med responsgrupper:

Og så er det vel det at, kanskje det er liksom et kontrollbehov, tenker jeg, at lærerne da mister kontrollen litte grann, og det- liksom slippe gruppa fri, så kan du kanskje føle det, men det er min teori. Så vi må liksom lære oss på en måte å slippe gruppa løs og lene oss litt tilbake og lytte, og prøve å fylle igjen og lyse opp de mørke krokene som ikke har blitt belyst.

Det kan altså være utfordrende for lærere å slippe taket på elevene, og la dem prøve ut responsarbeid på egenhånd. Også Sigrid Kjelland Olsen (2015:77) tar opp dette som en utfordring som mange lærere møter på, når de skal bruke elevrespons. Det å tørre å gi slipp på kontrollen kan være utfordrende, spesielt hvis elevene selv er negative til denne arbeidsformen. Det å gjøre elevene til gode responsgivere er også krevende, og noe som tar tid. Dette tar også Ragnhild opp: «vi jobber- bruker jo veldig mye av første uka til å liksom øve oss på det å ha- på det å gi hverandre respons da», og hun sier videre at dette er noe de har mulighet til å gjøre



blant annet fordi de har så små grupper. Dersom elevrespons skal fungere godt må det altså læreren både tørre å gi litt slipp på klassen og binde seg til å bruke en del tid på det.

### **5.3. Eksamensordning**

Elever velger ofte lettvinde veier når de skal jobbe. Dette kan blant annet komme til syne gjennom hvordan de leser og analyserer tekst. Samtidig kan det også være at elever sliter med å forstå hvordan de skal velge virkemidler i sine analyser ut i fra de tekstene de leser, og at de heller prøver å lese tekster ut i fra de virkemidlene de kjenner til. Anita tar opp at hun ikke forstår hvorfor elevene ikke leser tekstene ut i fra sin egen opplevelse av teksten:

Altså, hvis man ikke kan bruke seg selv og sin opplevelse av hva det er som foregår i den teksten, og så må man gjerne bruke alle de der ordene etterpå for å si hva det er som skaper, hva det er som frambringer i teksten, men, men jeg skjønner ikke det at man ikke skal ta utgangspunkt i seg selv først. Da, da skjønner jeg ikke noe om hvordan man kan lære noe av tekst i det hele tatt. Da blir det bare et sånn mekanisk maskineri som man skal putte på enhver tekst. Og hva får man ut av det?

Her tolker jeg Anita som å være inne på en av de store utfordringene til videregående skole, nemlig at elevene til tider kan være for mål- og resultatstyrte. Elevene jobber ut ifra det de tror vil gi mest uttelling på eksamen, og prøver å pøse på med fagbegreper uten å egentlig ha forstått hverken fagbegrepene eller selve teksten. Elevene er altså ikke nødvendigvis i stand til å tolke og analysere teksten, men prøver likevel å bruke de begrepene som de tror at læreren er ute etter å se i deres svar på oppgaven. Samtidig kan det også være at elevene ikke skjønner at lesningen av teksten må være utgangspunkt for det analyseverktøyet de har fått av læreren, men istedenfor begynner med verktøyet og prøver å lese teksten ut i fra det.

Det er likevel ikke bare elevene som er opptatt av eksamen. En utfordring som Løkensgard Hoel (2000: 164-165) tar opp i forbindelse med norsklærernormen og eleven i lærerrollen er at læreren i sin undervisning også havner i en slags dobbeltrolle, men en annen enn den elevene havner i. Norsklæreren er nødt til å forholde seg til eksamen både i hvordan han gir respons, men også for hvordan han underviser. Nettopp dette kan være en av grunnene til at bruken av responsgrupper halter, ettersom dette ikke er en måte å jobbe på som elevene trenger til eksamen. Terpingen til eksamen får altså forrang foran andre måter å jobbe med tekst på som blir sett på som mindre relevante for eksamen. Dysthe og Hertzberg (2012) skriver at etter at den obligatoriske skivedagsordningen ble fjernet i 2007 har mange lærere mistet motivasjonen og interessen for å jobbe med prosessorientert skiving. Slik vi har sett har likevel ikke de prosessorienterte arbeidsformene forsvunnet i sin helhet, det har bare vært en endring i hvilke

arbeidsformer som er de mest utbredte. Det som en gang ble sett på som et av grunnpilarene i den prosessorienterte skrivingen, altså responsgruppene, har mer eller mindre forsvunnet fra norsk skole, men mange av de andre arbeidsmåtene lever videre i beste velgående.

Et motargument mot sammenhengen mellom eksamensform og bruken av prosessorientert skriving vil likevel være at i USA er prosessorientert skriving langt mer utbredt enn i Norge, selv om de har en mer utstrakt bruk av standardiserte tester og flervalgsoppgaver, slik jeg har vært inne på tidligere. Her er det nok en nøye sammenheng mellom det at i USA er prosessorientert skriving sett på som den allment aksepterte metoden, mens det i Norge er et begrep med langt mer negative assosiasjoner (Hertzberg og Dysthe 2012: 67-69). I tillegg er det, slik jeg har vært inne på tidligere, en klar sammenheng mellom klasseromskultur og hvilke vurderingsformer elevene ønsker å jobbe med. Det å snu klasseromskulturen kan være tidkrevende, noe også Kjelland Olsen er inne på i sin masteroppgave. Hun skriver at nettopp denne negativiteten fra elevene er en av grunnene til at mange lærere dropper elevrespons.

En annen utfordring her er at elever heller ikke nødvendigvis klarer å se sammenhengen mellom elevrespons og vurderingsformene de blir vurdert etter, slik blant annet Brynhild er inne på i 5.1.3. For at elevene skal se nytten av elevrespons kan det være fornuftig at det er sammenheng mellom de vurderingsformene de skal vurderes etter og måtene de skal jobbe på. Dette har jeg selv også erfart i arbeidet med skrive dager i videregående skole. Her kan enkelte elever være svært negativt innstilt til denne formen for vurdering, ettersom de heller ønsker å øves opp i den formen for vurdering som de vet at de får på den avsluttende eksamen i norsk. Dersom eksamen skal beholdes som vurderingsform kan et annet alternativ være å gjeninnføre skrive dagsmodellen, med begrunnelse om at elever på denne måten blir tvunget til å jobbe med egenvurdering. Også Hertzberg og Dysthe (2012: 66) tar opp dette som en vurderingsform som bedre egner seg til å teste egenvurdering og som bedre legger til rette for prosessorientert skriving.

En mer drastisk endring av eksamen vil være å innføre en ordning mer lik den Ragnhild tar opp at de bruker på sitt studium, der eksamensformen er lik måten de jobber på resten av året, altså arbeid i tekstverksted. Studentene blir her vurdert ut ifra de tilbakemeldingene de gir hverandre i tillegg til de tekstene de har sendt inn. En slik vurderingsform vil altså teste både muntlige ferdigheter respons- og revisjonskompetanse i tillegg til de ferdighetene en får testet i en tradisjonell eksamen. En slik vurderingsform vil likevel være langt mer krevende for elevene enn den vurderingsformen som brukes i dag.

I forbindelse med utviklingen av nye læreplaner har det i det siste vært diskutert hva det nye norskfaget skal inneholde og hvordan elevene skal vurderes. I den forbindelse tar Kjell Lars Berge (2017: 33-34) til orde for at det trengs nye vurderingsformer i norskfaget og at dagens eksamensordning bør «droppes helt, og erstattes av mapper der elevers arbeid over tid er dokumentert og blir vurdert». Videre skriver han at pengene som i dag brukes på eksamen heller burde brukes på å utvikle bedre former for læringsstøttende vurdering. Han er altså blitt mer optimistisk de senere år, enn han var da han i 1988 skrev «Heller ikke ser det ut til at den sentralt gitte eksamensoppgaven som markerer slutten og målet for de tre åra, vil forsvinne». Hvis det er ønskelig at flere lærere skal benytte seg av prosessorienterte arbeidsformer, og spesielt av tekstverksted og responsgrupper vil det være nødvendig med en slik endring som Berge tar til orde for. Tekstverksted og responsgrupper er arbeidsformer med stort potensielt utbytte, men som samtidig også er krevende. Det er ofte mer arbeid heller enn mindre å jobbe på denne måten, men samtidig er også det potensielt mye å hente på å jobbe på denne måten. Mappevaluering er en vurderingsform som legger langt bedre til rette for prosessorienterte måter å jobbe på enn den tradisjonelle eksamenen. Her vil det også være mulig at elevene for eksempel kan bli vurdert i respons de har gitt på andres tekster ved at disse tilbakemeldingene blir lagt ved i mappene, enten det er som lydfil, video eller skrevet ut i tekstformat.

#### **5.4. Oppsummering**

Problemstillingen jeg hadde som utgangspunkt for mitt prosjekt har vært: *Hvordan brukes tekstverksted og responsgrupper forskjellig på ulike forfatterstudier, og hvilken overføringsverdi kan dette ha for norskundervisning i videregående skole?* Denne problemstillingen har jeg valgt å forsøke å svare på gjennom intervju med fire lærere fra ulike forfatterstudier i Norge. Det som har kommet fram gjennom mitt prosjekt kan derfor først og fremst sies å gjelde for hvordan disse fire lærerne jobber i dag, selv om de, gjennom sin stilling, har kunnskap også om hvordan de andre lærerne på deres forfatterstudium jobber. De slutningene jeg trekker trenger nødvendigvis ikke være gyldige for andre forfatterutdanninger. Problemstillingen har jeg videre valgt å dele i to deler, der jeg først brukte ulike teorier for å belyse den praksisen som kommer fram gjennom intervjuene jeg har hatt med de ulike lærerne, før jeg så har prøvd å drøfte hvilke konsekvenser dette kan ha for praksisen på videregående skole.

Å få tekstverksted og responsgrupper til å fungere i praksis trenger ikke nødvendigvis å være enkelt. Det er en arbeidsform som er mer krevende både for lærer og elever, men også en arbeidsform med et stort potensielt utbytte. Gjennom å jobbe med elevrespons er det stor

sannsynlighet for at elevene utvikler bedre revisjonskompetanse og dermed også blir flinkere til å revidere egne tekster. Dette tar også flere av lærerne jeg har intervjuet opp som en sentral begrunnelse for hvorfor de jobber så aktivt med studentrespons på sine utdanninger. Selv om det bare er en av de lærerne jeg har intervjuet som fast bruker responsgrupper bruker alle lærerne tekstverksted aktivt, og som sin hovedmåte å gi vurdering på tekst. Dette svarer altså på i hvilken grad tekstverksted og responsgrupper brukes av de lærerne jeg har intervjuet. Hvordan tekstverkstedene konkret gjennomføres, varierer likevel mellom de ulike lærerne, men det som går igjen er at alle bruker plenumssamlinger for å diskutere tekster som studentene har skrevet, og at teori brukes som et hjelpemiddel for å drøfte kvalitet i tekst. Klasseromskulturen på forfatterstudiene står slik delvis i motsetning til situasjonen i grunnskolen og videregående skole i dag, selv om det både på forfatterstudiene og i grunnskolen og videregående skole er en utstrakt bruk av prosessorienterte arbeidsformer. Mens bruken av tekstverksted, og delvis også responsgrupper, på forfatterstudiene er den «konvensjonelle visdommen», er lærere på videregående skole og på ungdomsskolen langt mer kritisk.

Den andre delen av problemstillingen min, *hvilken overføringsverdi kan dette ha for norskundervisning i videregående skole*, er det vanskelige å svare kortfattet på, men jeg vil likevel søke å trekke noen generelle slutninger. Dersom elevrespons skal fungere i praksis er det nødvendig å trene opp elevene i hvilke normer og kriterier tekstene skal vurderes ut ifra, men også i sjangeren responsgrupper og tekstverksted, slik de også bruker en del tid på ved forfatterstudiene. Her er det nødvendig både med modellering av hvordan det skal gis respons, samt en aktiv stilasbygging i begynnelsen av vurderingsarbeidet, for eksempel gjennom bruk av responsark med forslag til hva elevene kan vurdere hverandre ut ifra. Samtidig er det viktig å passe på at responsarkene er til støtte for elevene, og at de ikke fungerer mot sin hensikt. Dersom kriteriene blir for snevre kan responsarkene være til hinder heller enn hjelp. Videre kan arbeid i tekstverksted være med å modellere arbeidet i responsgruppene, og det kan derfor være hensiktsmessig å jobbe på denne måten i forkant av arbeid i responsgrupper. Her kan elevene både lære å gi bedre respons av hverandre og av læreren. Den konkrete utformingen av responsgruppene og tekstverkstedet er det mange ulike modeller for, men det er likevel viktig at det spesielt på de lavere nivåene gis klare rammer for hvordan arbeidet skal fungere. Det er også viktig å aktivt jobbe med klasseromskulturen slik at elevene blir vant til å jobbe slik, noe som kan by på utfordringer. Sist men ikke minst kan det være hensiktsmessig å endre den avsluttende vurderingsformen i grunnskolen og videregående skole til en form som bedre

legger til rette for mer prosessorienterte måter å jobbe på, for eksempel ved å erstatte eksamen med mappevurdering og bedre læringsstøttende prøver.



## 6. Referanser

- Alamargot, D., & Fayol, M. (2009). Modelling the Development of Written Composition. I R. Beard, D. Myhill, J. Riley, & M. Nystrand, *The SAGE Handbook of Writing Development* (ss. 23-47). London: Sage.
- Bakhtin, M. M. (1996). The problem of speech genres. I C. Emerson, & M. Holquist, *Speech genres & other late essay*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariadne forlag.
- Berge, K. L. (1988). *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen, & N. S., *Det nye norskfaget* (ss. 161–187). Bergen: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning.
- Berge, K. L. (2009). Er tolkningsfellesskap mulig å oppnå i skriveprøver? I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & H. Otnes, *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (ss. 44-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bonsaksen, T.-H., Græsdal-Knutrud, L. E., & Lian, H. H. (2017). *NORD2220 - Skrivning - tekst og skriveprosesser*. Hentet fra grades.no: <http://www.grades.no/course/NORD2220/>
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dysthe, O. (1999). Ulike teoriperspektiv på kunnskap og læring. *Bedre skole* (3), 4-10.
- Dysthe, O. (2009). Læringssyn og vurderingspraksis. I J. Frost, *Evaluering i et dialogisk perspektiv*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2009). Den nyttige tekstresponsen - hva sier nyere forskning? I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & H. Otnes, *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (ss. 35-43). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken, *101 Skrivegrep - om skrivning, skrivestrategier og elevs tekstskapning*. (ss. 13-35). Bergen: Fagbokforlaget.

- Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I J. Smidt, I. Folkvord, & A. J. Aasen, *Rammer for skriving. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. (ss. 13–31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Gere, A. R. (1987). *Writing Groups. History, Theory and Implications*. Illinois: Southern Illinois University Press.
- Helstad, K., & Hertzberg, F. (2013). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- hertzberg, F. (2001, 18). Tusenbenets vakre dans - forholdet mellom formkunnskap og sjangeteori. *Rhetorica Scandinavia. Tidsskrift for norsk retorikforskning.*, ss. 92-105.
- Hertzberg, F., & Dysthe, O. (2012). Prosesskriving. Hvor står vi i dag? I S. Matre, D. K. Sjøhelle, & R. Solheim, *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (ss. 59-71). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoel, T. L. (1995). *Elevsamtaler om skriving i vidaregåande skole : responsgrupper i teori og praksis : D. 1*. Trondheim: Avdeling for lærerutdanning og skoleutvikling, Den allmennvitenskapelige høgskolen, Universitetet i Trondheim .
- Hoel, T. L. (2000). *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfellesskap*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Iversen, H. M., & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive. Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i Samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kithyld, T., & Aasen, A. J. (2012, 1). Å skrive, det er å omskrive. *Bedre skole*, ss. 24-29.
- Kittang, A. (2009). *Diktekonstens relasjonar. Estetikk/kultur/politikk*. Oslo: Gyldendal.
- Kjeldsen, J., & Dysthe, O. (1997). *Skrivegrupper på hovudfagsnivå - analyse av responsamtaler*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Kunnskapsdepartementet. (2013, juni 20). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>



- Kunnskapsdepartementet. (2012, januar 11). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: [https://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK\\_grf\\_2012.pdf?epslanguage=no](https://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no)
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative Forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- Odéen, Å. M. (2007). *Responsamtaler i skriveverkstedet. Om samtaler ved et forfatterstudium*. Trondheim: Å.M.Ø. Odéen .
- Olsen, S. K. (2015). *Bruk av prosessorienterte arbeidsformer i flere fag. En kvalitativ studie av et utvalg læreres skriveundervisning (Masteroppgave)*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vassenden, E. (2004). Hvem er litteraturteorien for? Teori, antiteori og postteori i litteraturvitenskapen og i samtidslitteraturen. *Vagant nr. 2/3*, ss. 63-70.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.



## 7. Vedlegg

### Vedlegg 1: Intervjuguide

<b>Fase 1: Rammesetting</b>	<b>1. Løst prat (5 min)</b>  1. Uformell prat <b>2. Informasjon (5-10 min)</b>  1. Si litt om temaet for samtalen (bakgrunn, formål) 2. Forklar hva intervjuet skal brukes til 3. Spør om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål 4. Informer om opptak, sørg for samtykke til opptak 5. Start opptak
<b>Fase 2: Erfaringer</b>	<b>3. Overgangsspørsmål: (15-30 min)</b>  1. Hvordan lar dere elevene gi hverandre tilbakemelding på tekster?  2. Hva slags erfaringer har du med å la elevene gi hverandre tilbakemelding på tekster? a. Positive b. Negative
<b>Fase 3: Fokusering</b>	<b>4. Nøkkelspørsmål: (30-45 min)</b>  1. Hvorfor jobber dere med tekst på denne måten? 2. jobber elevene også i mindre grupper? a. Evt. Hvorfor ikke? 3. Hvilket inntrykk har du av studentenes erfaring med å jobbe med tekst på denne måten? 4. Underviser dere i hvordan gi tilbakemelding på tekst? 5. Bruker dere også forelesninger, eller bruker dere hovedsakelig plenumsdiskusjon? 6. Hvilke deler av det dere driver med tror du kunne vært overført til norsk videregående skole? 7. Sjekkliste: a. Tanker om prosessorientert Mindre grupper vs plenum b. Studentenes opplevelse av elevrespons c. Opplæring av elevene i å gi tilbakemelding d. Tradisjonell tavleundervisning eller læring gjennom deltakelse? e. Tidsbruk f. Overføringsverdi

**Fase 4: Tilbakeblikk****5. Oppsummering (ca. 15 min)**

1. Har jeg forstått deg riktig?
2. Er det noe du vil legge til?

## Vedlegg 2: Intervjunotater fra intervju med Regine.

1. Hvordan lar dere elevene gi hverandre tilbakemelding på tekster?

Mange likhetstrekk mellom S3/S2/S1. Det som skiller S3 fra S1, er at S1 samlingsbasert. S3 har flere faste ansatte. S3 er ikke samlingsbasert. To intensive semester. Innleide gjestelærere. Tre uker med to gjestelærere faste. Arbeidet i klasserommet er mye likt på de tre stedene. Studentene er veldig deltakende. Vi leser tekst i plenum og gjestelærerne kommenterer gjerne til slutt. Ordet er også fritt. Det å lære å lese er like viktig som å skrive. I det å lese er det også viktig å kunne gi uttrykk for det man leser. Det er 15 i klasserommet. Det som blir sagt kan også være relevant for de andre.

2. Hva slags erfaringer har du med å la elevene gi hverandre tilbakemelding på tekster?

- a. **Positive**

3. jobber elevene også i mindre grupper?

Hovedsakelig er det i plenum. Noen ganger deler vi inn i mindre grupper. Vi oppfordrer også til kollokviegruppearbeid. Det er også en viktig del av opplegget vårt. I spesielle tilfeller kan det være at 2 og 2 kan gå sammen.

- a. Evt. Hvorfor ikke?

I utgangspunktet er det å skrive en skjønnlitterær tekst, er såpass individuelt og ensomt arbeid, så utgangspunktet er at hver enkelt skriver tekst. Det er i utgangspunktet lite kollektivt arbeid med å skrive tekst. Når man skal gi tilbakemelding på det, har vi et opplegg som i utgangspunktet minner om et «redaktørlokale?». Vi ønsker at alle skal få muligheten til å gi tilbakemelding og høre det som blir sagt. Elevene kan heller jobbe i mindre grupper på fritida, hvis de føler for det. Gjerne ut i fra hvem de føler gir dem de beste tilbakemeldingene i grupper som går ut over klasserommet. Det er viktig for oss at alle er i klasserommet hele tiden.

4. Hvilket inntrykk har du av studentenes erfaring med å jobbe med tekst på denne måten?

Gode erfaringer. Det er en slitasje i å jobbe på denne måten. Jeg prøver å etter hvert semester variere opplegget, slik at det ikke blir for likt. Erfaringene i evalueringene viser at studentene synes opplegget er både slitsomt og veldig givende. Mange savner arbeidet etter at studiene er over.

5. Underviser dere i hvordan gi tilbakemelding på tekst?

Nei vi setter ikke av tid til det, men vi snakker litt om det i begynnelsen av året, og vi kommenterer gjerne litt hvordan de gir tilbakemelding, spesielt i begynnelsen, men også gjennom hele semesteret. De lærer også ved å se hvordan de forskjellige gjestelærerne bearbeider tekst og gir tilbakemelding. Jeg prøver også å finne gjestelærere som ikke er for like. Jeg prøver å finne gjestelærere som ikke kjenner hverandre. Studentene blir gjerne opprørt hvis gjestelærerne er for enige, og sitter med en slags fasit. Hvis de er enige kan de bli en dobbel autoritet.

6. Bruker dere også forelesninger, eller bruker dere hovedsakelig plenumsdiskusjon?

Forhåpentligvis er det en veldig smidig kombinasjon. Vi har alt fra miniforelesninger til stor grad av tekstgjennomgang og til forelesning. Vi prøver å brette opp de store strekkene med tekstgjennomgang for å prøve å gi noen friske impulser i de mest hektiske øktene. Forfatterskap blir diskutert. Sjangergrenser blir diskutert. Teoridelen er ikke lagt opp som om de er litteraturvitere når de begynner, selv om mange er det når de kommer dit eller skal bli det etterpå.

7. Hvilke deler av det dere driver med tror du kunne vært overført til norsk videregående skole?

Ta inn bedre litteratur enn det som i dag er i lærebøkene. Kanskje er litteraturen for styrt av pedagogikk heller enn hva som er god litteratur. Man må lese den viktige og gode litteraturen. Kanskje ta inn vanskeligere litteratur enn det elevene møter i dag. Kanskje kan man bruke Shakespeare også på barneskolen? Nye lesebøker har forfalt sammenlignet med gamle lesebøker når det kommer til kvaliteten på litteraturen. Kanskje er det for mye hensikt til andre læremål enn skrivingen? Det er åpenbart noe skoleverket gjør feil når elevens interesse for poesi dør underveis i studiet. Vi på Bø må drive med grunnarbeidet igjen når vi skal begynne med Poesi fordi elevene har en vegring mot det og ikke har tatt til seg noe. VGS er en annen setting enn S3. Kun studenter som er veldig motiverte på S3. Kun ett fag. Ikke noe pensum. Men, de beste lærerne klarer å motivere studentene nesten uansett hva som skal diskuteres. Kanskje begynner diskusjonen om tekst for sent? Burde de begynne med dette allerede i barneskolen? Vår erfaring er at stadig flere som begynner hos oss, har bakgrunn fra steder med skrivekurs, slik

som for eksempel folkehøgskoler slik som Danvik og andre. Da er de bedre forberedt når de kommer til oss.

#### 8. Tanker om prosessorientert skrivepedagogikk/Skrivedidaktikk

Hver enkelt gjestelærer står fritt. Vi har ikke en overordnet didaktisk metode vi arbeider ut i fra. Basert på mange måter på egen erfaring. Sånn har det alltid vært på S3. Da får man også levende forfattermøter (mer autentisk?).

#### 9. Bruker dere mye tid på å undervise i å gi tilbakemeldinger?

Spesielt litt tid i begynnelsen på å snakke om hvordan tilbakemeldinger oppleves. Gir elevene mer trygghet.





### Vedlegg 3: Transkribert intervju med Anita

*{småprat og forberedelser før intervju. Forklaring av hva intervjuene skal brukes til.}*

D: Hva er det egentlig dere gjør [på forfatterstudiet]? Hvordan jobber dere?

A: Det er jo, altså [*nontrans*]. På forfatterstudiet så er det tekstverkstedet som er liksom kjernen, og da [*øøøh*] har vi- Det er et veldig strukturert opplegg da [*øøøh*]. # Man må- Man skriver 10 til 15 sider til hver samling.

Første halvdel av studiet så er det sjangerundervisning da, på forfatterstudiet igjen, så da er det oppgaver i poesi, 10 til 15 sider, oppgaver i [*øøøh*] prosa, altså skjønnlitterær prosa, oppgaver i dramatikk, 10 til 15, altså [*nontrans*], på de fire første samlingene. Og så har vi tekstverksted på samlingen, og da inv- er det invitert en gjestelærer. Og det er en skjønnlitterær forfatter eller en dramatiker da, og som jobber sammen med oss i tekstverkstedet.

Da har alle fått alle tekstene på forhånd. Altså et kompendium av denne typen [*b*] # som vi har lagd, og skrevet ut på papir. [*øøøh*] Ikke noe elektronisk her. [*øøøh*] Det er veldig vanskelig å sitte og jobbe med tekst elektronisk, for du får ikke klart å bla fram og tilbake, og være der du skal og, ja. Så dermed så så har alle forberedt seg, og lest igjennom.

Og så når vi møtes første dagen, så er det gruppearbeid, # smågrupper på 3-4, og hvor de har tar for seg 3-4 tekster i hver gruppe, og forbereder seg spesielt på å presentere sin lesning, eller gruppas lesning, av denne teksten.

[*øøøh*] Så når vi møtes i plenum, så [*eeeh*] leser # [*eh*] den som har skrevet en liten bit, og så er det gruppa som presenterer sin lesning. Etter at gruppa har presentert sin lesning, så kommer gjestelærer inn, [*øh*] # og, og, og, og går i dialog med, med studentenes lesning og sin egen lesning. Altså, for de har jo også lest, og har massevis av notater på forhånd. [*øøøh*] Etter at det har skjedd, så er det åpent for alle til å delta i samtalen, og da er det- men ikke for, ikke for den som har skrevet. Den som har skrevet må holde kjeft helt til [*øøøh*] siste øyeblikk [*øøøh*]. Og i den felles plenumsamtalen så, så deltar også jeg og den andre læreren her da, sånn at da [*øøøh*], det er på en måte så er vi kontinuiteten i det hele, ikke sant. For nå når, når studentene har selvvalgt prosjekt, som de har andre halvdel av året, så, ikke sant, så er det jo femten sider herifra og femten sider derfra, ikke sant, og så kan man jo komme til å si noe som: "jo, jo, jo, men det står ikke det samme". Det er en utfordring. "Det er jo etablert et annet sted, at det ikke er en etablering her, det er jo ikke rart, for det er jo et annet sted, og det kan jo ikke denne

gjestelæreren se", mener mange. Det kommer du til å få høre her etterpå. [øøøh] Men, men det mener vi jo selvfølgelig at det spiller ingen rolle, fordi det som står i denne teksten det skal reflektere etablering, det skal reflektere, så- på alle nivåer, skal også henge sammen. Så det er liksom, da får du den nye blikket som bare ser det som står, og som ikke er velvillig i forhold til historien og utviklingen og sånt, mens det har [ent=pers] M1 og jeg da, altså historien og utviklingen og "jo, men det har skjedd noe.", "Det er sånn att-" og så videre. Så den, den samtalen foregår på ulike nivåer, da, i forhold til den foreliggende teksten. Men sånn er opplegget, og det varer en time.

D: Én time?

A: For hver tekst.

D: For hver tekst, okay.

A: Og så har vi noen ganger hvor vi har- [øøøh] eller en til to samlinger hvor vi har nærlesning, # og da deler vi i- da er vi ikke i plenum. da deler vi gruppa i fem, # nei tre, sånn at vi har fem på hver gruppe, for vi er femten studenter. Og så [øøøh] bruker vi tre timer på hver tekst. Ti til femten sider. Så da går vi setning for setning, avsnitt for avsnitt altså [øøøh]. Om det er- altså nå har jo folk valgt- for nå er de på selvvalgt prosjekt, så da er det enten #, ja det er poesi eller en eller annen form for skjønnlitterær prosa da som folk her skriver. Men da- men da er det, ikke sant, altså alt det vanlige sånn perspektiver, # fortellerposisjoner, # setninger som ikke fungerer, # setninger som, # altså du har valgt et perspektiv, og så viser den setningen at: "jo, men hvordan kan den se inn i den", altså det er helt vanlige fortellertekniske ting da, samtidig som vi snakker om sånne ting som nødvendighet, og # hvorfor skrives dette, og fra hvor hen skrives det. Og så er det selvfølgelig da, [øøøh] i forhold til poesi, helt andre ting altså sånn som billeddannelse, og # fortetning, og strykning og veldig mye sånn. Så det er jo det. Det er opplegget

D: Spennende. ## [øøøh] ### skal vi se. ## Ja, det var det. Men da jobber dere også litt i- # Når de jobber i små grupper først, da var det tre og tre du sa?

A: Ja, tre eller fire.

D: Tre eller fire? Mhm. ### [øøøh] ### Har du noen tanker- eller hvorfor er det dere jobber på den måten, altså først i små grupper og så i plenum?

A: Ja, det er flere grunner til det [øøøh] ##. En veldig pragmatisk grunn # det er at ellers blir vi aldri ferdig, # [øøøh] fordi at folk har så mye å si, så vi blir ikke ferdig på en time hvis du skal ta runden, eller hvis man helt ustrukturert skal være, så dermed så er det én gruppe som har hovedansvar for å gå ordentlig inn i teksten. # Så det begrenser litt at alle sitter å, [øh] å snakker og snakker og snakker. Fordi det er [øøøh] folk som er veldig taleføre, [leende-] ofte, [-leende] sånn at det, det har vi- [øøøh] Ikke sant, på første samling så har vi ikke hatt det smågruppegreiene, det har vi bare på plenum, # og der kjører vi altså, [øøøh] ja, runder og sånn, og da tar det all evighet altså [øøøh]. Så det er en grunn [øøøh]. Og så er det det at [øøøh] da får alle jobba tett på tekst da. Det er klart det er forskjell på ## studentenes, liksom, ## lyst til å snakke i plenum, # lyst til å liksom høres, [øøøh] og til å ta ordet, og- I de smågruppene så blir det liksom jevna helt ut, og pluss at da får alle ansvar for en tekst hver, eller til å være hoved- liksom [øøøh]. Så at det er jo en viktig del av forfatterstudiet, det er jo å ## ikke bare skrive tekst, men å lese tekst og kunne gi respons på det, fordi at det, # det- # Til syvende og sist, da, når man er ferdig med sånne forfatterstudier, så vil jo noen fortsette å skrive skjønnlitterært, og da bli- må man være en god leser for sin egen tekst, og det lærer man gjennom de prosessene da. Så man skal tvinges til å lese, # å, å, å uttrykke seg, og # å finne ut hvor, ikke sant, hele tiden forankre det man mener om teksten. Altså noe av- # det er ikke noe sånn- Man leser ikke med en teori i, altså vi har jo noe teoriundervisning, men man leser ikke med liksom: # "ja nå skal vi finne ut dette om dette, og dette og dette i teksten". Man går på teksten først, og så, men så må du begrunne det du sier om teksten ut fra- og da kan man jo bruke sånne, [øøøh] # ja, # narratologiske ting, eller- [øøøh] Altså, det kan man jo selvfølgelig i- [øøøh] når når man begrunner hvorfor man mener at ting ikke fungerer, eller hvorfor det fungerer, eller- ## men det er liksom altiden teksten først. ###

D: mmh, ### skal vi se [pap]. Yes [lang=English] ### ja. [øøøh] ##

D: Et spørsmål som kanskje sier seg litt selv da, men hva slags erfaringer har du, # sånn jevnt over, med at elevene, # først og fremst elevene som skal gi hverandre tilbakemelding, sammenlignet med at læreren skal gjøre det?

A: Ja, det er vel ikke først og fremst det da, det er en kombinasjon, [øøøh] fordi [øøøh] det er helt klart at i løpet av den timen, # så er jo- ## Tilbakemeldingene til gjestelæreren er veldig lang og grundig. # Gjestelæreren kan sitte å prate om en tekst i kvarter-tjue minutter altså, [øøøh] og det er ganske lenge. [øøøh] Gruppen kan også kanskje ha et kvarter, og så er M1 [ent=pers] og jeg inne, så det er [øøøh] # ikke hovedsakelig studentene, det er en balanse i det.

D: Men i de smågruppene?

A: I smågruppene så er det det, og da er ikke læreren inne i det hele tatt. Nei, det- hva som foregår der, det får vi bare i presentasjon.

D: Ja, for det var i de smågruppene jeg tenkte nå.

A: Altså, hvorfor det # fungerer?

D: Ja.

A: Altså i den tilbakemeldinga som kommer ut av den diskusjonen, det er det eneste jeg kan # si noe om da, og den tilbakemeldinga den er da. # Altså, da har de hatt mye ekstra tid til å sitte å snakke om en tekst og gå inn i den, til å utfordre sine egne ting, altså bryne det på hverandre, og så kommer det ut en, # en tilbakemelding som er ganske, # ja, # altså, de er jo veldig forskjellige, men # som er gjennomarbeida, og som er tenkt, og [øøøh] kanskje mer strukturert, da, enn det ville vært hvis bare man, altså, hvis man ikke hadde de gruppe- ## de smågruppene først. Men, men, [eeeh] men hva studentene sitter og snakker om i de små gruppene, det vet ikke jeg. [øøøh] Jeg har aldri vært i dem, [ler] # det, # det. # Jeg ser bare resultatet av det, og det er jo en- # Jeg regner med at det er mye mer direkte i de små gruppene, kan være [nontrans] mindre # snille og greie. Altså det er ingen- Den som har skrevet hører jo ikke på det, [øøøh] men de kan teste ut sine egne synspunkter på hverandre, og tilpasse, og, og komme fram til da. # Men jeg tror jo at det veldig ofte i, altså i- #

På den andre sida da, når man har, [øøøh] når man vurderer kvalitet, altså literær kvalitet, # så er det jo- så skjer det veldig ofte # [øøøh] i, # i utvalg eller, eller grupper eller råd eller, ikke sant, i vurderingsutvalgene i kulturrådet, i det litterær rådet, i forfatterforeningen, ikke sant, så sitter man i grupper, og så har man [øh] forberedt seg, og man har en mening, og så er det noen som presenterer det man skal snakke om, og så bryner man seg på hverandre, og så blir på en måte, ikke sant, den kvalitetsvurderinga som kommer ut i enden der, da, den er et resultat av den dialogen. Og det skjer liksom i veldig mange sammenhenger når man skal liksom skjønnsvurdere [øh] ferdige ting da. Altså dette er jo ting som ikke er ferdig, og det er jo en forutsetning for alt arbeidet. Dette er ikke ferdig, dette- Og, og selv om vi da snakker om det, av og til som om det skulle vært ferdig, så er det virkelig å ikke yte noen ting rettferdighet, men det er den måten vi kan snakke om ting på da. # Men, men det der med å sitte i grupper å, å komme fram til noe, det er altså veldig vanlig [øøøh] i forhold til å vurdere litterære tekster. #

D: just just ### [øøøh]. Det er interessant med- Du sa at de- [øh] den som har skrevet teksten ikke er i smågruppa som diskuterer teksten som disku-?

A: Nei, nei.

D: [øøøh] Det er et fag på NTNU som heter [øøøh] skriving og skriveprosesser, eller noe sånt, og som er basert på sånne forfatterstudier, men der var man- der man jobber litt på samme måten, i små grupper, men der var den som har skrevet en tekst bestandig i de gruppene, men # på en måte, sånn som du sa i stad så hadde ikke den som hadde skrevet en tekst lov til å sie noe da. og det-

A: Altså i de smågruppene så er ikke den som har skrevet. I plenum så er jo den som har skrevet selvfølgelig, men den som har skrevet, har ikke lov til å sie noe før til slutt: ikke kommentere, skal være lyttende, # noterende, # eller så kan man fort få: "jo, jo, men det var jo ikke det jeg mente", # eller "det var jo ikke sånn jeg hadde tenkt det", og det er jo, # det er ikke spesielt, liksom, [øøøh] det får man jo ikke noe ut av. [øøøh] Og det tror jeg gjelder. [øh] ## [øøøh] ## Det gjelder. [øøøh] Jeg vil jo gjøre akkurat det samme i en situasjon hvor jeg # [øøøh], hvor jeg har en gjennomgang av min egen tekst i et forlag med en redaktør. Så vil jeg ikke liksom gå inn og diskutere med den redaktøren: "nei, nei, men hei, hei, det var jo ikke sånn det var ment", eller "det, nei der tror jeg du har misforstått". Det er helt meningsløst. Det som er liksom- #

Når folk har lest en tekst, som er kompetente på en eller annen måte, # så, [øøøh] så kan man notere, og så kan man vurdere etterpå, # og sortere og tenke at: "ja, ja, men okay, den tilbakemeldingen der det sier sikkert noe om min tekst, # det er ikke det jeg ønsker, og jeg har ikke tenkt å gå i den retning. Da må jeg endre på den teksten sånn at jeg går i den retningen jeg vil, for hvis man kan misforstå den på den måten som noen åpenbart har gjort her, så vil jeg ikke ha det". Men det skal man gjøre i etterkant, og det kan man gjøre med sine egne notater og sin egen tenkning, for hvis man går inn i den type sånn: "nei, det var ikke det jeg mente", så forholder man seg ikke til det som står i teksten, for når du får en respons på det som står i teksten, så er det en respons på noe som står der, noe som kan misforstås, noe man kanskje ikke har fått til helt, og hvis man # avviser det, så, # så får man ikke noe hjelp av det heller. ## Og, og den responsen man får- det kan jo være at, # at det virkelig er noe man absolutt ikke ønsker seg, eller man syns er virkelig en feillesning av ens egen tekst, men da er det en grunn til den feillesning, og det er den man da må finne fram til i den teksten. Men når vi har sånn nærlesning, [øøøh] da er jo den som har skrevet til stede i den gruppa på fem, altså som vi

bruker tre timer på, # da er den til stede, # men den får ikke lov til å si noe før til slutt. [*leende-*] Det er [*-leende*] [*øøøh*] reglene, da.

D: mhm ## skal vi se, [*øøøh*] ### just ### [*øøøh*] ja, har du noen gang fått noen negative tilbakemeldinger fra noen elever på den type måte å jobbe med tekst på?

A: Ikke sånn overordna, altså, for det er jo liksom, dette er jo undervisningsopplegget, [*øøøh*] men det kan jo komme negative- [*øh*] altså på, [*øøøh*] altså folk kan tenke at den gjennomgangen, den fungerte faktisk ikke for meg: "dette synes jeg. Dette fikk jeg ikke noe ut av". Det kan selvfølgelig skje, # [*øøøh*] men jeg tror ikke det er- Altså jeg tror at de fleste opplever [*øh*] det som fruktbart å jobbe på denne måten, selv om man kan # tenke at, # at det er enkelting som blir sagt, eller, [*øh*] eller deler av akkurat den timen som, # som man ikke får noe ut av, akkurat sånn spesifikt da. # Altså akkurat denne konkrete gangen, eller # det var bedre sist eller. Å, å, å man kan selvfølgelig også mene at: "jo, # men, men denne gjesteleseren [*øøøh*] fi- det- [*øøøh*] kommuniserte ikke jeg med", eller: # "kommuniserte ikke med min tekst" og, og, det kan være riktig eller galt, eller altså. Men ikke på selve opplegget, er det ikke noen som- # Og vi pleier jo å ha sånne skriftlige evalueringer på slutten av hvert år og sånn, og # det er ingen som- # Jeg har ikke lest noen som mener noe, at det ikke funker, da, så.

## Og vi får jo også tilbakemeldinger fra- # altså de gjesteleserne er jo forfattere, [*øøøh*] skandinaviske forfattere, [*øøøh*] enten norske, danske eller svenske, da, fordi vi- [*øøøh*], det er ikke noe engelsk, [*øøøh*] det har vi ikke noe- # det går ikke. Men vi får jo tilbakemeldinger på opplegget fra dem også, og det er jo veldig erfarne forfattere som har jobbet med egne tekster i liksom ti, tjue, tredve år, [*øøøh*] som også opplever dette som en veldig fruktbar måte å jobbe med tekst på. #

D:Just, just [*øøøh*] ### [*øøøh*] Ja, [*øøøh*] det har jeg fått svar på, og det har jeg fått svar på, også-

Og det, Ja, mhm. Underviser dere i hvordan man gir tilbakemelding på tekst? Bruker dere tid på det?

A: [*øøøh*] Altså, på første samlinga så går vi jo gjennom, eller så snakker vi mye om # [*øøøh*] opplegget og hvorfor det er som det er [*øøøh*]. Og, og, men altså, det vi snakker mest om, er selvfølgelig å, å, # [*øøøh*] å peke på viktigheten av å ikke synse og føle, uten å kunne begrunne synsinga og følinga. Altså, man må gjerne føle at [*øøøh*] # at den teksten er så varm og god, # [*leende-*] hvis man skulle få behov for det [*-leende*] , men, men det- da må man begrunne, ja,

hvorfor føles den sånn. Altså, det er det som vi jobber mest med da: finn det i teksten, pek på det i teksten, hvilken side er det som. # Altså, det er, # er det vi liksom jobber mest med da, som er vanskelig, # fordi at- [øøøh] ## ja, ja det er- det tar tid å da å få forankra det. ## Men, men vi bruker et par timer da kanskje på første samlinga til å snakke om hvordan vi gjør det og hvorfor vi gjør det og [øøøh]. Men så er det jo litt sånn [øøøh] [lang=English-] learning by [øøøh] doing [-lang=English] -aktig. #

Og vi har jo også et opplegg hvor, ikke sant, om de har den [øøøh] sjangertestinga # så er det jo ## selvfølgelig ulike meninger om at det: "nei det kunne jo vært veldig greit å få teoriundervisninga først, ## før vi får oppgaven", ikke sant, og så kan man snakke om [øøøh] , om poesi, har en historisk gjennomgang, se på ulike [øøøh] måter å gjøre det på, [øøøh] før man liksom skal begynne å skrive dikt selv. Det er det jo noen som mener er en god ide. Det mener ikke vi. Den kommer etterpå. Men mye- [nontrans] altså læringa i å bare gjøre, altså, # man kan jo bare gå på biblioteket, og lese [øøøh] en haug av dikt. Det er ikke- [øøøh] altså å se etter hvordan de gjør det i det, og hva skjer, # "er det noe jeg kan få med meg?". Det er jo fritt fram for alle # å lese alt de vil, men, [eeeh] men, ikke at man lager en oppskrift, eller, eller fire oppskrifter, eller fire måter mange har skrevet dikt på, altså begynner å jobbe med billeddannelse, og metaforikk, og, [øøøh] og metonymi, altså alle de tingene der. # Det er selvfølgelig ting vi snakker om # etterpå. ## Så det. Og det diskuteres, # blant studentene, # om de synes det er [øøøh] en god ide, eller # om de bare blir irriterte, # men det er jo litt fordi det er, [øøøh] [øøøh] er [øøøh].

Vi synes vel det er veldig viktig å [øøøh] understreke at her er det ingen fasit, ## og at det [øøøh] er noe i skolesystemet, kanskje, # i mange sammenhenger, hvor det er en fasitt som er litt viktig å avlære dem. Men det betyr jo selvfølgelig ikke at alt går, det er veldig mye som ikke går, men [øøøh] ##.

D: mhm ### mhm # Ja, hvordan. [øøøh] # Men når d- for du sa det at dere bruker en del tid i begynnelsen på sjanger? ##

A: Ja, altså de fire første samlingene er, ikke sant, da er det [øøøh] prosa, # poesi, dramatikk, essayistikk. Det er de fire sjangrene som vi har for tida. Og da er det en samling på hver sjanger. Og innimellom, ikke sant, når de ikke er på samling, så skal de jo skrive, jobbe, lese. [øøøh] Og da jobber de med den ene sjangeren, ikke sant, skriver en novelle, eller # skriver [øøøh] poesi, eller, altså, ikke sant, # skriver et essay. # Og det sitter de jo å gjør hjemme hos seg selv, hvor det nå er de befinner seg. ## Og da har vi jo også på de samlingene, altså etter at teksten

er skrevet, # så har vi jo tekstverksted på dem, altså femten timer med tekstverksted der og. [øøøh] Men vi har- altså inviterer- teori- [øøøh] folkene da, og da bruker vi veldig ofte [øøøh] folk fra universitetsmiljøene, da, # mhm. # Professor i ditten og datten fra diverse universiteter, # om det nå er i Tromsø, eller Oslo, eller Bergen, eller Trondheim.

D: Mhm. # Har- så da- # Men har dere da noe sjangerundervisning og, # sånn-?

A Ja.

D: Ja, for det er det dere har de til?

A: Mhm, det er det vi har de til.

D: Men da har dere altså tekstverkstedet først, og så-?

A: Nja, den teoriundervisning den kommer jo # inni der, sånn som det passer, [øøøh] ofte første dagen. Men, men, da har de jo skrevet, # så da er det for seint å # begynne å, # å prøve å gjøre noe med, for det, # [øøøh] det ligger jo i den der, # mhm. Så da er det jo noen som tenker: "jo, men faen, hvorfor, # hvorfor fikk vi ikke dette først?" # og "fordi, ja, men da kunne jeg jo ha testa ut andre ting enn det jeg har gjort, når jeg liksom egentlig stilte helt blankt". Men det vil vi ikke. #

D: Nei.

A: Mhm. ## Men da er det- men det er jo ikke så mye, # altså, og det er jo veldig mye # vi vektlegger, at den teoriundervisninga den- # det er ikke egentli- det er liksom ikke teori for teoriens skyld da. Det er fordi det er veldig mange # [øøøh] gode [øøøh] verktøy i noen av de begrepene. Man kan kalle det hva man vil da, # altså, # man trenger ikke pugge [øøøh] betegnelser på- du trenger ikke kunne de fagordene, [øøøh] det spiller ingen rolle, men det er greit at vi vet hva vi snakker om, så det er greit at vi bruker noen av de samme ordene når vi, # vi diskuterer tekst, men det er fordi det er greit at vi forstår hverandre, ikke fordi at man skal kunne [øøøh] ha et sånn analyseverktøy som man skal bruke i andre sammenhenger, eller kunne reproducere på eksamen. Men, men det er klart, [øøøh] # det er [eeeh] nesten umulig å snakke om en [eeeh] skjønnlitterær prosatekst, enten det er- altså i hvert fall hvis det er roman, [eeeh] til dels også novelle, hvis ikke man # klarer å å bruke ord som fortellerposisjon, # perspektiv, etablering av karakterer, # etablering av sted, # tid. Altså, det er veldig nyttig # å holde på med det, for det er sånne ting som man roter med og ikke får til. # Så det [eeeh] holder vi på med, # mhm. # Og da- # og da kommer jo det også til dels i en sånn- [eeeh]. Altså, hvis



vi har [øøøh], har fire time med med egentlig helt vanlig sånn narratologi, så er det- [øøøh] kan det brukes # på en fornuftig måte i verkstedet.

D: Just, just. # [øøøh] ### mhm [øøøh]. Ja, [øh] har dere noen # tanker i- med kurset bak # hva slags. # [øøøh] Altså bak noe sånn skriveidaktikk som dere bruker når dere- # eller som dere på en måte føler ligger til grunn for kurset, # type for eksempel prosessorientert skrivning eller # [øøøh] australsk sjangerskole, eller [øøøh], eller-?

A: Ja, altså, jeg, jeg. [øøøh] Altså for meg er det der prosessorientert skrivning, ja okay, det er vel det vi driver med, # men hvem er det som ikke gjør det da? Eller altså, jeg skjønner ikke, [øøøh] altså hvis man skriver skjønnlitterært # så er det veldig, veldig ofte sånn at man ikke [øøøh] veit hvor man skal. # Det er ikke- altså det er få som har et eller annet konsept, eller setter opp en disposisjon, og, [øøøh] og liksom, ikke sant, man leiter seg fram til, # og når du leiter deg fram til, # så går det jo i alle retninger, og da trenger du tilbakemeldinger på ett eller annet tidspunkt, for du klarer ikke å lese teksten din, ikke sant, og så er det ny runde, og så- [øøøh] altså sånn holder man på da. Og det er jo # en- # kan man vel kalle en prosessorientert måte å gjøre det på. [øøøh] Og det er liksom, # det er vel fordi det er veldig mye [eeeh] ## på denne måten skjønnlitteratur blir til, da. Så er det selvfølgelig hvis man und- hvis man hadde undervist i, # i krimsjangeren, # så, så ville sannsynligvis vært litt annerledes, fordi at der har du- # altså der er det jo mer en disposisjon, eller at man lager et strekk man vet hva man holder på med, eller en # dramaturgi som du strammer opp på et vis da, og som man vet hva man gjør før man gjør det. [øøøh] Men det gjør man ikke når man jobber med skjønnlitteratur på denne måten da, så det det er egentlig det som er styrende for det. ##

Det er veldig mye sånn om igjen, å [øøøh] da gjør vi det på nytt, å, [åååh] ## å veldig, veldig mye sånn, også det er jo ing- det er jo ingen som forestiller seg- selv om # eksamensinnleveringa, det er, # altså på første året, så er det 30 til 40 sider bearbeida tekst, og tekst som man har jobba med i løpet av året, men som er bearbeida liksom underveis. Å- men det er ingen som tenker at noen skal bli ferdige med noe i løpet av et år, det er jo helt meningsløst, eller om folk går her to år da, for det er jo en del som går her i to år. At folk skal bli ferdige med noe i løpet av to år, det er jo helt meningsløst. Sant, denne prosessen varer jo utover disse en til to årene. [øøøh] De som blir skjønnlitterære forfattere, # hvis de gir ut noe i løpet av, ja, fem år, så er jo det glimrende. Sånn at noe av det vi snakker mye om, er jo at dette er et arbeid som tar tid. # [øøøh] Det- # Man må liksom holde hodet kaldt, og gjøre jobben, og

det tar tid. ## Så det er ikke, det er ikke sånn # ferdig produkt, nå, # det fins ikke, ## og det er jo prosess og ikke et produkt. ##

D: Ja, det [eeeh] er en god observasjon, synes jeg. [latter] [eeeh] [eeeh] Skal vi se. ## Ja, det har jeg egentlig fått svar på. ## [eeeh] Det har jeg fått svar på.

Ja, [eeeh] ## har du noen tanker, da, selv, om hva som norsk videregående skole kan lære av det dere driver med, # for det er jo litt forskjellige- det må jo åpenbart være litt forskjellige måter å jobbe på, # det er jo også forskjellige utgangspunkt for hva man skal nå, men?

A: Altså, jeg har jo sikkert, kanskje litt for mye fordommer # mot- # [øøøh] Mitt inntrykk er jo at man, [øøøh] ## at man kanskje i litt for stor grad [øøøh] skal disponere, at man skal ha en plan, man skal liksom bruke de og de virkemidlene, eller når man leser skal man finne de og de virkemidlene i en tekst, # mens man tar ikke utgangspunkt i teksten selv, [eeeh] eller- og det kan hende at det er feil, og at det er veldig læreravhengig da, at ulike lærere gjør dette på ulike måter, men jeg vet jo at jeg- # og det sjokkerer meg liksom, men jeg [nontrans] [øøøh]. Altså, det blir jo li- veldig sånn tilfeldig nedslag, for i min erfaring med det nå, er jo at jeg har jo bare to sønner som ikke er spesielt interesserte i norsk, # [øøøh] som ikke er spesielt gode til å skrive på noen som helst, ikke sant, de er ## [øøøh] , de studerer IT, altså, ikke sant, og, # og de har hatt behov for noe hjelp med norsken, også har jeg gått inn og sagt: "ja, # hvis du skal analysere og finne, så må du jo se hva som står her, og så må du begrunne hvorfor du", ikke sant, "nei, nei, nei, det kan jeg jo ikke gjøre, jeg kan jo ikke si at jeg har sett, og jeg har funnet, det skal-". Da er det bare på: "jeg skal finne dette. Er det i teksten?", "Jeg skal finne dette. Er det i teksten?", og "jeg skal finne dette". De får ikke lov å bruke seg selv i det hele tatt, og da skjønner jeg ingen ting. Altså, hvis man ikke kan bruke seg selv og sin opplevelse av hva det er som foregår i den teksten, og så må man gjerne bruke alle de der ordene etterpå for å si hva det er som skaper, hva det er som frambringer i teksten, men, men jeg skjønner ikke det at man ikke skal ta utgangspunkt i seg selv først. Da, da skjønner jeg ikke noe om hvordan man kan lære noe av tekst i det hele tatt. Da blir det bare et sånn mekanisk [øøøh] # [øøøh] maskineri som man skal putte på enhver tekst. Og hva får man ut av det? Jeg skjønner ikke. # Det tenker jeg, altså kunne man kombinere litt mer da, kunne man- jeg mener at folk må altså- #.

Det er jo veldig mange som skriver dårlig, [øøøh] sakprosa tenker jeg på da, [øøøh] altså i forhold til oppgaver, i forhold til- altså, de tingene som, som alle holder på med hele tida i, i ulike sammenhenger, og det er jo litt fordi de ikke klarer å se sin egen tekst. De klarer ikke å

se, ikke sant, de klarer ikke å se på den setningen og se hva er det som gjør at den blir veldig vanskelig å lese. Hva er det som gjør at det er veldig tungt å komme igjennom det avsnittet som du har skrevet der? # [øøøh] Og da må man liksom ta ord for ord, setning for setning. Hva står det egentlig her? Ikke det jeg har tenkt at skal stå der, ikke det jeg mener skal stå der, men hva står det egentlig der? Det [øøøh] tenker jeg må være veldig viktig [øøøh] # i norskundervisninga, for det er jo sånne ting som er så hendig å kunne når man, når man skal produsere tekst, i veldig mange ulike sammenhenger, og da er det ikke skjønnlitterært nødvendigvis altså. ## Men, men for meg blir det litt samme metode, # og jeg skriver jo mye. [øh] Jeg skriver jo ikke bare romaner. Jeg skriver jo # [leende-] kronikker og taler og [-leende] andre typer tekster og essaystikk og, eller, ikke sant? Og det er for meg samme- det er det samme som gjelder, # uansett sjanger, jeg må kunne lese det som står der, og så forstå hvorfor det ikke fungerer, og så kunne gjøre, [øh] gjøre det bedre. Kun- fordi jeg vil formidle noe, jeg vil skape en stemning, eller jeg vil formidle fakta, eller jeg vil på en eller annen måte, og det vil jeg gjøre best mulig. Da må man kunne lese tekst. Det synes jeg ikke man lærer godt nok, og det tror jeg ofte er fordi man ser etter sånne # overskrifter, eller sånne, ja. Nå skal du lese et dikt, og så skal du lese, og så skal du finne # metaforer, metonymier og billeddannelse og, [øøøh] ikke sant, tematikk og. [øøøh] Og det er fint, men det må det må komme i etterhånd. Det må ikke være det man ser etter først. Først må du lese diktet, # se hva som står der, ## mener jeg. Det tenker jeg- det fatter jeg ikke at man liksom ikke tenker i norskundervisninga. Og jeg tror at det er noen som gjør det. # Det tror jeg må være- det må- jeg tror det er lærere som er sånn skrudd sammen at de gjør det, # men jeg tror ikke det er liksom planen sånn overordna da. [øøøh] Og det var det, # tror jeg, # mye mer når jeg gikk på skolen altså. Jeg jobba sånn når jeg skrev, altså tekstanalyser og, # og altså diktanalyser, så var jeg sånn i hodet. Og det var helt fint, det fikk jeg lov til, det fikk jeg masse [-lang=English] cred [lang=English-] for, det kunne jeg jobbe sammen med læreren i forhold til, men det opplever ikke jeg at ungdom i dag får lov til. Og da tror jeg ikke de blir så gode til å skrive # en bacheloroppgave som de kunne ha vært. ##

D: Det er jo veldig interessant, det er jo veldig mange lærere som bruker veldig mye tid på, # på nettopp det som du snakker om da, men som samtidig opplever at # [eeeh] elevene går i den fella som du snakker om da, at de er så mye mer opptatt av at de skal fylle alle kravene som står i [eeeh] eksamensveiledninga [eeeh] enn å se på hva de faktisk skriver. Du merker det veldig fort på teksten at her har de bare prøvd å putte inn- de skal skrive inn metafor, det skal de ha snakket om, og de skal ha snakka om det, og de skal ha snakka om det.

A: Ja, og det kan godt være, for jeg har jo ikke greie på hva som foregår i skolen egentlig. Jeg har ikke det, jeg kjenner ikke feltet i det hele tatt, jeg har sånne personlige, tilfeldige nedslag, ikke sant, som jo ikke kan [øøøh] brukes til noe vettugt egentlig, annet enn en fornemmelse som jeg sitter med. Så det at jeg- og jeg vet jo ikke hva som står i læreplaner, jeg vet jo ikke [øøøh] hvordan det egentlig skulle vært, eller altså, jeg har ikke peiling, # men jeg tenker at det er viktig da. [øøøh] Kanskje finnes det elementer av det i skolen, kanskje står det til og med i læreplanen, men det er viktig, tenker jeg, i norskundervisninga. # Jeg merker jo her, ikke sant, når man vil ha fasiten først, når man synes det er veldig rart # [øøøh] at man ikke har fått sjangerundervisninga først, [øøøh] fordi da kan man jo vite litt hva man holder på med, # jeg tenker noen- da tenker jeg at det er fordi sånn har de alltid [øøøh] lært det før da. ##

D: Ja, [øøøh] # det som jeg fant mest interessant- nå har jeg drevet å lest litt forskning, da, om noen rapporter # om utviklinga i videregående skole, med det- med å # jobbe med da # sånne små grupper med tekst og [øh] skriveverksteder. # [øøøh] og det kom jo egentlig på 80-tallet, og så tok det seg veldig opp på 2000-tallet, # mens de siste tallene nå viser at det egentlig er på tur ut igjen, [øøøh] og det veldig mange lærere sier er jo at de synes det er for mye arbeid sammenlignet med hvor mye utbytte [øøøh] man får av det, og at elevene selv ikke opplever at andre elever klarer å si noe vettugt om sine egne tekster. #

A: Og det tror jeg- det, det skjønner jeg faktisk, fordi det er veldig krevende, og det tar veldig lang tid å lære seg det. [øøøh] Og jeg tror jo ikke det ville fungert om, om vi bare satte studentene i smågrupper, # og så var det ikke [øøøh] noen som er vant til å lese tekst, som er vant til å finne, [øøøh] og som går på alle mulige nivåer, altså det er jo [leende-] profesjonelle lesere [-leende] på en måte. [øøøh] Og det tror jeg er kjempeviktig, og det får du jo ikke til i en videregående [øøøh] klasse, for det er jo én lærer, # så hvordan skal du kunne- [øøøh] #. Altså da må du ha en sånn gruppe på 30 elever, og så en lærer som, # som som gjør det samme, som går inn i- Men det skjønner jeg jo at man ikke får tid til. [øøøh] Vi går jo inn i alles tekster i løpet av en samling. Vi- altså, vi bruker jo en time, eller noen ganger tre timer, på én tekst, og, og det er jo ikke så mye, det er jo mye annet man skal gjøre i norsken også. # Og, og, og det at stud- det at- at jeg tror det virker, det er jo fordi vi gjør det om igjen og om igjen og om igjen, ikke sant? Altså, det er jo ikke én gang vi gjør dette, vi gjør det på alle samlinger. Det er en slags atferdsterapi, eller altså, ikke sant, det er jo noe med den gjentakelsen som gjør at man skjønner litt mer den andre gangen, og, og ser en ting til den tredje gangen, ikke sant, men det er en langsam læring da. # mhm. Så jeg skjønner at det- altså, hvis man skulle gjøre noe lignende i videregående, så måtte man sikkert [øøøh] tenke ut [øøøh] et annet system for det,

eller hvordan kan man gjøre det mer effektivt her, eller hvordan kan vi bruke denne måten å, å kanskje ikke akkurat sånn her, fordi det tar for mye tid. #

D: Men dere, ja, mhm. Hvor ofte er det egentlig dere møtes her?

A: Vi har åtte samlinger i året.

D: Åtte i året, og da er det-?

A: Da er det torsdag- eller onsdag eller torsdag til søndag. Og da er det- men da er det ikke noe sånt "nå er klokka fire, nå er vi ferdige". [øøøh] Da: # "Åja, denne dagen varte til klokka ble sju den", # eller vi holder jo bare på.

D: Ja, da begynner dere i-?

A: Vi begynner ti-

D: Begynner ti, ja, altså kvart over ti til dere er ferdige, altså?

A: Ja, altså det er satt av én time sirka til hver tekst, men noen ganger, og det kommer veldig ann på gjestelærer, [øøøh] så sklir det jo helt ut. [øøøh] Og da holder vi plutselig på i to timer ekstra den dagen, og så videre, men vi klarer ikke å # holde konsentrasjonen # på mer enn fire, fem tekster om dagen. # Men, da er annen- ikke sant, i dag- [øh] i ettermiddag så er det- # vi har fem tekster vi går igjennom i dag, og så er det, [øøøh] # så kommer det en [øøøh] samisk forfatter som skal, [øh] som skal ha [øøøh] et foredrag på [øh] et par timer i ettermiddag, fra fire til seks, på om, om [øh] samisk litteratur da altså, ikke sant, så da går den teorien, eller den historiske gjennomgangen, eller rammebetingelsene for samisk litteratur etterpå. Så da er vi ferdig klokka seks, og så skal vi ha noen lesninger etterpå det, altså, ikke sant, så det. # I går hadde vi poetikkforelesning klokka sju på kvelden, så det er- # vi, vi bare putter inn så mye vi kan i de dagene da.

D: Mhm ### Ja ## Mhm ## [hmmm] ## Jeg tenkte nettopp på noe jeg skulle spørre om. [øøøh] Ja ## Ja, det var det, mhm. For du sa at dere, # at dere ikke # bruker så mye teknologiske hjelpemidler, så vidt jeg skjønnte, dere jobber mest på-?

A: Papir.

D: På papir, ja. [øøøh]

A: Det vil vi sloss for, for det er det ingen som skjønner her at- [øøøh] hvorfor kan vi ikke bare lese digitalt, men det kan vi ikke.

D: For det er- det jo en del som har argumentert for at nå når # [øøøh] det teknologiske har kommet så langt som det er, så burde det jo være mer mulighet enn noen gang til kanskje å jobbe på den måten som dere jobber på.

A: Ja, [øøøh] vi altså- jeg er sånn, [øøøh] når det ikke er på sånn tekstverkstedopplegg, # jeg bruker jo veldig mye sånn, altså leser mye digitalt, og bruker spor endringer og merknader og jobber, ikke sant, men da er det individuelt på en måte, da. # Mens når vi skal sitte alle sammen, og vi skal forholde oss til: [øøøh] "okay, på side tre, nå skal vi tilbake til", og hvis du har litt sånn ulike [øh] # ting og tang så- det tar jo mye lengre tid og bla, og det tar jo mye lengre tid å finne fram til, "åja, hvilken side var det på igjen?", på- altså, hukommelsen er mye lettere: "ja, det var jo på øverst, husker jeg, på-", så det er mye lettere å bruke det papiret når man jobber med teksten.

Men, men ikke- altså, jeg tenker at det er ikke fordi det er vanskelig å lese det digitalt, eller om det er, # altså, epub eller pdf eller, altså, det går helt- altså, det er helt okei, og og alle sender jo inn tekstene digitalt, og så lager jeg en pdf, hvor jeg setter sammen alle pdfene, og lager innholdsfortegnelse, og så videre, sånn at vi har en pdf, og alle får den digitalt. # Men så, så skriver vi det ut her og kopierer den, sånn at de også får den tilsendt i posten denne papirtingen, fordi at da kan du sitte å jobbe, å bla, å skrive, å notere mye enklere, altså, det er noe av- den teknologien der er mye enklere, enn så lenge, da, i forhold til jobbinga, men ikke i forhold til lesinga eller, eller det er sikkert uli- individuelt, # at noen li- eller synes det er vanskelig å lese digitalt, fordi de blir så sliten i øya, eller hva vet jeg? Men det tenker ikke jeg, altså. Det er ikke det det handler om. [øøøh] Det handler bare om, altså, det blir et material på en måte som- [øøøh] ja, som er veldig funksjonelt. Men det kan jo- altså, det har hendt at når vi når vi har eksamenssamling, # så er vi jo- altså, på andreåret så leverer de jo 60 sider, og så sitter vi jo rundt her med disse 60, og den får de på en pdf altså, fordi det blir så mye papir. Men, men så får de den korte versjonen på, på papir, så skriver de jo ut det de trenger selv, liksom. Men da jobber jeg på pdfen. # Jeg skriver ikke ut, liksom, [øh] # 1000 sider som- [øh] # det orker jeg ikke.

D: Nei, den ser jeg. [øøøh] Men dere har ikke vurdert noen sånne skypemøter eller noe sånt noe?

A: Nei, vi har jo studenter som er med på skype her, [øøøh] altså, hvis de- hvis de- det er jo obligatorisk [øøøh] frammøte, det er veldig viktig, [øøøh] så man må være på 80 prosent av undervisninga, men det hender jo at det er studenter som ikke kan komme på en samling, og

som gjerne vil [øøøh] liksom delta, og da får de- # da kjører vi noe skypeaktig da, [øøøh] eller den som- for den ene, [øøøh] er med på skype liksom, men det er jo veldig tungvint å klønete altså, fordi du- hvordan- # det er liksom 17 stykker som sitter og snakker sammen, # også skal man snakke sammen på ulikt sted, altså, [øøøh] det, det går, # men det fungerer dårlig. ##

Men jeg- men jeg har jo- ja, altså, på andre året så er det individuell veiledning også på tekstene, så da jobber de med ett prosjekt som blir så stort, # så da får de individuell veiledning av [ent=pers-] M1 [-ent=pers] eller meg, i tillegg til tekstverkstedet, liksom, og da jobber vi jo nesten som redaktører eller, eller den typen [øøøh] å- [åååh] da har jeg hatt flere sånne skypegjennomganger # [øøøh] Å det- [øh] det går på en måte, når det er individuelt, # men, men i gruppe så, så er det veldig- #. Vi har ikke funnet en god måte å gjøre det på altså. Jeg synes vel også- jeg er jo- # fordi jeg ikke bor her, når jeg er med i en del møter og sånt, så er jeg jo på Skype, # og det er jo klønete altså. ##

D: Og så sa du at dere er 17 på-?

A: Ja, altså, det er 15 studenter, skal det være, [øøøh] men vi er fjorten i år da, [øøøh] men vi er sånn 14-15. Og så er vi- så er jo [-ent=pers] M1 [ent=pers-] og jeg her hver gang, og så er det en gjestelærer. ## Så da blir vi jo 17, fort, # som sitter rundt bordet. ### Det er veldig vanskelig å se for seg at den gruppa kunne vært større, # altså at det er flere studenter, det # fungerer også dårlig tror jeg. # Men jeg vet at i Bergen på Skrivekunstakademiet, så er de jo tolv, # elve eller tolv studenter, og [øøøh] i Bø så er de 15 eller 16 på gruppa liksom, og det- jeg tror det er liksom på maksnivå der. ##

D: Og det er jo kanskje en av de største utfordringene, sånn sett, med videregående, der de gjerne er trediv e elever i klasserommet.

A: Jeg tenker at det er # noe annet, eller da må man- ## Ja, det er vanskeligere å få sagt noe, eller det er veldig fort gjort da at, [øøøh] # at det blir liksom noen, eller de tre vanlige, som sier noe, og det er jo ikke hensikten.

D: Nei, absolutt ikke, ## mhm. Det er derimot veldig interessant- jeg nevnte jo at jeg hadde kurset på NTNU, # [eeeh] der tror jeg at vi var over 60 i klassen, # og der hadde vi jo også den modellen med, med- # først møttes vi i grupper, og så hadde vi plenum # da.

A: Men da presenterte gruppene da, det de hadde snakket om eller?

D: Nei, da fungerte det sånn at hver gruppe valgte ut en tekst # [eeeh] som vi snakket om i plenum. [øøøh] Sånn at vi hadde også- for da ble det- jeg husker ikke akkurat hvor mange det var, # tekster, # men så valgte læreren ut de fem tekstene, # de fire-fem tekstene som hun syntes var mest interessante # fra de tekstene som gruppa hadde sendt inn. ## Så gikk vi gjennom det i plenum.

A: Altså, som da var interessante ut fra her ser vi noe allment interessant?

D: Ja.

A: Ja.

D: Så det- [eeeh]. Jeg antar man må gjøre noen sånne endringer nå- hvis du skal ha større grupper.

A: Ja, men det tenker jeg det må gå an å gjøre det da, at man jobber fram et konsept som ja, # dette funker her. # mhm ##.

D: Nå begynner kanskje tida å- [nontrans] ##. Jeg tror altså jeg har fått svar på [nontrans] ## alle de stikkordene jeg har skrevet opp på forhånd. Er det ellers noe du vil si til slutt?

A: Nei, ## jeg tenker jo på en måte at jeg har sagt mye [ler] om hvordan dette funker, ## men det er jo klart det er jo forskjell på- ##. Ja, det er jo forskjell på, på- [øøøh] # Nå som studentene har begynt på selvvalgt prosjekt for eksempel, ikke sant, så snakker man jo om tekstene kanskje med en større alvor, enn det vil si at man, ## ikke sant, det er jo litt sånn en utvikling i løpet av året. Altså på første samlinga, selv om man kan se en masse utfordringer med både dette og hint, i forhold til- liksom, man sier ikke alt, # altså vi som er lærere, # vi- det er jo en slags prosess da, ikke sant, hvor man, hvor man utvider og, og på en måte kanskje blir tydeligere og, og ## tydeligere på den siste samlinga enn på den første, i forhold til hva som fungerer og ikke fungerer og- For noe av hensikten er jo også, altså det man ønsker det er jo at alle etter samlingen skal ha utrolig lyst til å reise hjem, # og "altså, nå skal jeg skrive det", eller "nå skal jeg- nå har jeg masse tanker om-". Det er jo også en veldig viktig del av dette her da, den lysten # [øøøh] til å- [åååh]. Så man må jo ikke- # tanken er jo ikke å knuse folk, men å ta det folk skriver på alvor. Det var vel det som [ent=pers-] F1 [-ent=pers] da, som er gjestelærer her nå, # hun- det var jo liksom noe av det første hun innledet med, det er jo: "det jeg ønsker, # det er at dere skal få lyst på søndag # til å bruke den tida det tar til å gjøre dette prosjektet". Men i forhold til hva studentene sier og så videre, jeg vet ikke om- det det er jo egentlig interessant da, men om de, # de selv tenker at det deres måte å gi tilbakemelding på endrer seg i løpet av



året. Jeg tenker at de ser flere ting, men om de også tenker at det er noe- [øøøh] tåler folk mer på slutten, enn-? # jeg vet ikke. [nontrans]

*{avslutning av intervjuet. Infomasjon om hvordan intervjuet vil brukes videre i prosjektet.}*



#### Vedlegg 4: Transkribert intervju med Ragnhild.

*{forberedelser til intervjuet. Intervjuobjektet har allerede sagt litt om hvordan forfatterstudiet ser ut hos dem.}*

D: Nå har du jo egentlig svart på mitt første spørsmål, du har i hvert fall begynt på det, for det er bare: kan du si litt kort om hva dere driver med? # Har du noe mer du vil legge til?

R: [eeeh] Nei, men jeg vil jo si at det går jo veldig mye på å få studentene til å produsere tekster da, og jobbe med praktisk skrivearbeid, ikke sant. Teori bruker vi stort sett mest når vi mener det kan justere et poeng ved tekstene. [eeeh] Men vi har egne teorikurs da, for vi har egn- vi innkaller en ekstern gjestelærer på romanteori, for eksempel. Novelleteori, så- # jeg har jo # mest ansvar for novelleundervisninga, da kan- da gjør jeg det selv, jeg innkaller ingen eksterne på det, fordi det er ikke så mye novelleteori, og jeg har såpass god # oversikt over # det som fins, at jeg har en teori på innlagt i novellekurset, men # hoveddelen er praktisk skrivearbeid, altså produksjon av tekst og respons på tekst. #

D: Mhm, skal vi se. [eeeh] #

R: Og så har vi jo, [eh] ja, # så har vi jo sjangerkurs som er sjangerinndelte. [eeeh] Vi, vi synes det er veldig ålreit å, å jobbe innafor sånne sjangerrammer, selv om vi er veldig romslig i forhold til det, altså, hvis jeg har et novellekurs, # så er det helt greit at noen leverer [eeeh] lyriske tekster i det kurset, men det- jeg vil gjerne at de prøver å skrive en novelle da. [øøøh] # Men vi har liksom valgt å strukturere året sånn at vi har en sånn to uker hvor man har romankurs, da jobber de bare med roman, og så har vi to uker med novellekurs, da jobber vi bare med noveller, og da får de prøvd seg på alle sjangrene i løpet av året. # Og så finner de jo ut mye om sjangrene da, ved å prøve på de. [eeeh] ## Istedenfor at de skal få levere fritt så tvinger vi de litt inn i sånne rammer da. [eeeh] De resultatene vi har, de tyder på at det funker, fordi vi har en veldig god- høy debutprosent, # og vi har, # vi har ofte fått- altså våre studenter har fått debutantpris og sånt, så. Så vi ligger jo veldig godt an når vi måler resultat. # [eeeh] Hvis det går an å måle det da. Altså det er jo egentlig ikke det, men at det viser at # mange blir- [eeeh] klarer å skrive bøker etterpå, og gode bøker da, for å si det sånn. ##

D: Ja, er alltid en interessant debatt, det der med resultat og-

R: Ja, det er ikke målbart, ikke sant, men vi er jo underlagt NOKUT [øøøh] sine systemer, og, ikke sant, du kjenner til NOKUT? Der skal alt måles, [eeeh] og vi syns jo det er vanskelig å-

[eeeh] #, så vi kan jo bare se på sånne ting som hvor mange- vi har jo statistikk på hvor mange av våre studenter debuterer, og det er sirka seks og tredve prosent, tror jeg det er. ## Og så i de siste årene har vi- har flere av de fått debutantpriser da også, så. # Så er liksom blant de beste debutantene da. ## Det er i hvert fall en indikasjon, selv om det ikke er pålitelig statistikk, så er det [nontrans].

D: Ja, ja, absolutt. Det der med å skulle- hva heter det? [eeeh] Sette tall å- på tekster og på studenter, er jo ikke bestandig # [eeeh] så veldig lett. #

R: Nei, vi, vi gjør ikke det, men vi kan på en måte regne ut en prosent på- det er det minste vi kan gjøre, regne ut en prosent på- # vi gir jo ikke tallkarakterer eller bokstavkarakterer selvfølgelig, vi har kun bestått og ikke bestått.

D: Just, just. [øøøh] Skal vi se, hva var det nå det var [nontrans] [øøøh] ##? Det har du jo vært- for så vidt vært inne på før, men du kan kanskje si litt [øøøh] mer, da, om hvordan dere lar elever gi hverandre tilbakemelding på tekster? [øøøh] For du sa at dere-

R: Ja, det er jo det- # det viktigste er jo at de er oponenter på- [øøøh] at når de leverer inn eksamen, som er deres hovedarbeid, som er et større arbeid på sirka 20 sider, [eeeh] ## Det er jo det viktigste, men at de også gir hverandre respons muntlig i løpet av året, da, på alle tekstverkstedene. [eeeh] ## De lager en [eeeh] antologi, # studentantologi, det gjør de jo i [ent=forfatterstudie-] S1 [-ent=forfatterstudie] også, hvor de er redaksjon selv, sånn at de vurderer hverandres tekster # i den prosessen. [eeeh] De har også et framføringskurs # hvor de hører på hverandre framføre tekster, og, og evaluerer, regner jeg med at de- [eeeh] Regner jeg med, jeg har ikke noe- jeg har ikke det kurset, jeg. Men jeg regner med at de [eeeh] leser opp for hverandre, og, og vurderer og evaluerer hverandre, også når det gjelder muntlig framføring. Dette med å framføre tekst har jo blitt # stadig viktigere, egentlig, [eeeh] i forfattervirket, i og med at det er så mye- [eeeh] det dreier seg en del om det å stå på en scene, så derfor så har vi valgt å legge inn et sånn kurs, # så der evaluerer de også hverandre. # [eeeh] Ja, nei, det er ikke noe mer enn det, egentlig, det er liksom de # fire områdene de evaluerer. Og så evaluerer jo studentene læreren ved at de [eeeh] ## [ler] fyller ut det skjemaet som jeg har tatt med da, som er vår evalueringsmodell. Så vi lærerne får jo passene våre påskrevet hele tida, og vi prøver å ta innspillene til etterretning og forbedre kursene og sånt, det er veldig viktig for oss: Hva funker med våre kurs? hva funker med våre opplegg, og så- # Men det er- det er krav fra NOKUT da, selvfølgelig, det er jo implementert i alle [eeeh] høyskoler.

D: Så er det jo veldig greit å få tilbakemelding på hva som funker, og hva de er fornøyd med, og-

R: Ja, og vi får tallkarakterer og det får ikke de, så det er jo urettferdig sånn sett. [latter]

D: Det er jo helt snudd på hodet altså.

R: Vi får fra en til seks vi.

D: Ja, mhm, just, just. Det er jo en interessant vri. [eeeh] Skal vi se, jeg lurte på- ja, [eeeh] På- I [ent=navn på studiested] S1 har jeg forstått det- forsto jeg det sånn at de har sånne responsgrupper der elevene møtes, [eeeh] eller studentene møtes, # [eeeh] før tekstverkstedene, og går igjennom tekstene, [eeeh] sånn at de har én- [eeeh] eller ei gruppe, som går gjennom hver tekst. Har dere noe sånt noe?

R: Ja, vi har grupper- vi har en del gruppearbeid da, at vi [eeeh] av og til- vi- [eeeh] jeg har gjort. [eeeh] Vi har noe som heter metodekurs, og så har vi- har jeg av og til hatt, i mine novellekurs, at vi har delt inn i grupper, og at de da jobber uten lærer til stede for å forberede [eeeh] innlegg, om hverandres tekster da. Så [øøøh], men det foretrekker jeg da- vi deler- vi er jo tolv studenter, og da vil jeg jo gjerne- da deler jeg de i to, eller grupper faktisk, [eeeh] # ja. Og det kan være at jeg gir de både hverandre sine tekster, men det kan også være at jeg gir de en- et utdrag fra en tekst, [eeeh] fra en utgitt bok, # [eeeh] som de da for eksempel skal se på. Det gjorde jeg nå i, # i våres på novellekurset, jeg ba de se på stilen i, [eeeh] i ganske- [eeeh] ganske svake utgitte tekster da, [øøøh] og det ga jeg som gruppearbeid. Men da vurderte de ikke hverandre, men de vurderte en ferdig utgitt tekst. ## Men de vurderer også hverandre i grupper som de da gjerne legger fram i i plenum til slutt. ## Men det gjør vi ikke så mye; vi jobber mest i plenum. La oss si at vi jobber 80 prosent i, i plenum altså, # og siden at vi er såpass få, så går det helt fint.

D: ## Ja, # ja, det- [eeeh] absolutt sikkert at det er lettere å jobbe med færre elever i plenum.

R: Ja, og hadde de vært 30, så hadde det vært helt umulig, # eller 20 for den saks skyld.

D: Ja, jeg var og tok et fag på NTNU som heter [eeeh] sk- [eeeh] skriving og skriveprosesser, eller noe sånt, [eeeh] som var basert på forfatterstudier, # og der var vi 60 elever så der var det klart at man må ha en annen modell. Vi hadde også sånn skriveverksted, men du- # alle får jo ikke sagt noe i løpet av en time.

R: Dere ble ikke delt inn i mindre grupper heller?

D: Jo, det ble vi, så da møttes vi fast hver uke i ei gruppe, og ga respons på hverandres tekster, og så valgte hver gruppe en tekst å sende inn til tekstverkstedet, og så valgte læreren # fem tekster, eller fire tekster, eller noe sånt noe av de innsendte, så-

R: Nettopp.

D: Så da-

R: Var det de beste tekstene [*nontrans*] i gåseøyne?

D: Nei, de mest interessante tekstene ut i fra det som vi skulle gjennomgå i timen.

R: Ja, mhm. Ja, for det er jo riktig at det er ikke alltid de beste tekstene som er de mest interessante tekstene. Det opplever jeg stadig vekk.

D: [*eeeh*] Ja. [*øøøh*] Skal vi se, ja. [*øøøh*] Du sier at du har- bruker å gi sånn evaluering. Hva bruker elevene å svare på det de- eller hva de synes om det her med å gi hverandre respons. # [*eeeh*] Er det noe dere spør om?

R: Det spør vi egentlig ikke om, for det er så- [*eeeh*] det er så innarbeida, det er så selvfølgelig og opplagt at det er ikke noe vi spør om i evalueringa, for det er så selvfølgelig del av [*eeeh*] undervisningen, # så det, det spør vi faktisk ikke om i evalueringa altså, det kan vi jo se på her, det vi faktisk spør om, mhm. Akkurat det spør vi ikke om, det har vi aldri sett- for det er bare så # sentralt og, og # [*øøøh*] selvfølgelig del av undervisningen vår. Du kan bare ta med den der altså.

D: Ja, tusen takk. Da kan jeg se på- [*øøøh*] # [*eeeh*] Ja, [*eeeh*] # det # synes jeg er veldig interessant, for det er sånn- [*øøøh*] ofte i gjennomgangen når de- lærere på videregående skal svare på hvorfor de ikke driver med responsarbeid, så- [*øøøh*] , eller med at elevene gir hverandre respons, [*øøøh*] så er det jo det at de ikke synes det fungerer. [*øøøh*] De får ikke noe konstruktivt ut av det. [*eeeh*] # Har du noen tanker om hvorfor det kan være at dere får det til å fungere, mens vi ikke får det til på videregående?

R: Fordi vi jobber i mindre grupper, det er en ting, [*øøøh*] og vi jobber- # bruker jo veldig mye av første # uka til å liksom øve oss på det å ha- [*øøøh*] på det å gi hverandre respons da. # [*øøøh*] # [*øøøh*] Og så er det vel det at, # kanskje det er liksom et kontrollbehov, tenker jeg, at lærerne da mister kontrollen littegrann, [*øøøh*] og det- [*øøøh*] liksom slippe gruppa fri, så kan du kanskje føle det, men det er min teori. # Så vi må liksom lære oss på en måte å # slippe gruppa løs og lene oss litt tilbake og lytte, # [*øøøh*] og prøve å fylle igjen [*øøøh*] og lyse opp

de mørke krokene som ikke har blitt belyst, så det er i hvert fall min holdning, [øøøh] # det som ikke gruppa kommer fram til selv, men det er jo mye mer læring i det at # de får det fra en medstudent, tenker jeg ofte er mye bedre enn at de får det fra en- det kan være en svakhet ved en tekst, eller en kvalitet ved en tekst. # Kommer det fra en - hei - medstudent, så # er det liksom på samme nivå. # Det blir ikke så autoritært på en måte, og det er kanskje lettere å takle det, faktisk. # Ja, men det vet vi ikke, det kommer litt ann på kjemien. # Men, men hvorfor derer ikke gjør det på videregående, det kan jeg ikke [øøøh] ha noen formening om. Større grupper, helt # klart, store klasser, # mer uhandterlig, ikke sant, # [eeeh] men da vil jo det ideele vært å være to lærere, og så delt inn i to grupper, og så ha femten, i stedet for en gruppe á 30, eller hvordan nå de elevtallene er. ## Og så tenker jeg, kanskje det er litt sånn tradisjon på å være litt mer- # at lærerne er litt mer autoritær da, i [eeeh] i videregående, enn det er hos oss, # fordi vi vet studentene er jo så kompetente, # altså vi velger jo ut, vi stoler på studentens kompetanse som lesere [eeeh] og vi prøver å øve opp den lesekompetansen, # og det klarer vi ganske godt, og da kan vi stole på at det er stor kompetanse i gruppa, # [eeeh] og jeg tror [nontrans] ##. Men vi har jo, ikke sant, vi har jo da hun- altså en annen grunn- en ting er jo at # i en klasse på videregående så har du Kreti og Pleti. # Vi har på en måte allerede valgt ut # veldig habile folk, i og med at vi har hundre og- nærmere hundre og femti søkere, og [øøøh] tolv tas opp, [eeeh] sånn at da har vi- da vet vi at vi har et brukbart nivå # på elevgruppa vår, sånn at vi # kan lene oss tilbake, og stole på at de er litt kompetente. # Det er vel også en forklaring, # vil jeg tro.

D: Absolutt ei mulig forklaring, ja. [mmmmh] [lang=English-] yes [-lang=English] [øøøh] ## [øøøh] det, ja. Du sa i stad at dere har sjangerkurs, # er det noe dere har gjennom hele året, eller er det-?

R: Ja, vi har- ## vi har delt inn i fire sjangere da: [øøøh] roman, # novelle- # eller romanm # kortere prosa, skråstrek novelle, # og så er det poesi, # og så har vi også dramatikk, # fordi vi har ansatt en lærer hos oss [-ent=pers] F1 [ent=pers-] som er en # stor dramatiker, [øøøh] så hun vil gjerne- # hun har villet # ha med dramatikk da, så det har vi jo. # Vi er jo på en måte et resultat av de folkene vi ansetter, # lærerkreftene. # Så de- det er de fire sjangerområdene, og så jobber vi vekselvis gjennom sjangrene, så studentene må hele tida omstille seg fra en sjanger til en annen. Men som sagt, de sjangerrammene, det er liksom det viktigste er å få de til å skrive, og at de gjør det innafor visse rammer er jo- er egentlig ikke så begrensende som det høres ut, for de har jo stor frihet innafor rammene, og rammene er vide da. # Altså, det kan være- en romankurs kan også være punktroman, det kan være en poetisk roman, så sjangerne

flyter litt over i hverandre. # Hyb- det hybride er jo veldig vanlig, # at sjangergrensene er litt opphevet da, # og det er de jo fullt klar over, så det er på en måte bare en slags # [eh] praktisk og pedagogisk ramme å jobbe innfor, # mer enn det liksom [eeeh] # legger sterke føringer på hva de skriver, men # samtidig som vi synes det er en fordel at de prøver ut # formene og får større formbevissthet. # For det er jo, og det er forskjellige strategier da som # gjør seg gjeldende innfor de forskjellige sjangrene, ikke sant. Roman så gjelder det jo på en måte å generere mye tekst, # for det er et maskineri, # et fortellermaskineri oppe og og ruller og går, # mens i novellen så er det gjerne å utelate ting, og stringens, ikke sant. Poesien så er det jo noe helt annet igjen, da er det litt sånn, ja, hva kan man si? Språkbombene, [eeeh] leke på setningsplan. [eeeh] # Kortprosa er jo også ofte en sånn eksperimentell, litt konseptuell, sånn sjanger. # Men, [eeeh] jeg mener at ved å # gjøre undervisningen sjanger- # [eeeh] altså gjøre- la- gjøre de i sjangerperioder, så, # det gir både rammer å jobbe innenfor, og det gir # [eeeh] stor sjangerbevissthet, altså når de kommer ut i fra det, så har de en enorm sjangerbevissthet da, og de vet hva som- hvilke # [eeeh] strategier som funker innenfor de forskjellige sjangerne. # Sjangere, det er jo ikke liksom type- det er jo mere de store sjangerne, det er de fire jeg nevnte. Det er ikke sånn krim eller science fiction eller- [eeeh] altså, du kan skrive krim eller science fiction innfor poesikurset om du vil det altså, hvis du tenker på sjanger på den måten, # altså ikke formsjanger, men innholdssjanger. # Vi jobber bare innfor formsjangere. #

D: Just, just, ja. [øøøh] Ja, skal vi se. ### Det er jo også noe vi har # jobbet- husker vi jobbet en del med på- # [eeeh] i fagdidaktikken i norsk, med å- [eeeh] det med å- formål og innhold og [eeeh] det finnes mange måter å tenke sjanger på.

R: Ja, det gjør det, # ja, og når jeg sier sjanger, så tenker jo noen- # Jeg husker jo da, litt anekdotisk, at jeg- det var en nabo av meg som # hadde fått høre et eller annet sted, at jeg var forfatter, og skrev bøker, # og så kom han, og det var lenge siden, det var på den tida [aaaah] at det var sånne butikker du kunne leie videoer og dvder i, # og da: "ja, ja, jeg hører at du skriver bøker, og hvilken hvilken sjanger er det du skriver innfor? # Er det # action, drama eller komedie". [latter] Det var sjangere for han, ikke sant. [latter] # Det var en grei liten anekdote. #

D: Ja, ja, hvis du skal gå helt ned til grunnsjangrene, så er vel alt enten drama eller komedie, [leende-] så det er jo greit sånn sett. [-leende] [lang=English-] Yes [-lang=English] , nei skal vi se, hvor- Har jeg kommet langt? [eeeh] # Ja. # Har du noe tanker- [eeeh] altså, jobber dere bevisst med noen # form for skrivepedagogikk? Altså, har dere noe dere ønsker å drive med,



for eksempel prosessorientert skriving, eller ønsker dere å drive med australsk sjangerskole. Har dere noe sånn tilknytning # på den måten? #

R: [øh] Nei, vi, vi er j- vi har jo ikke noe- vi har vår egen modell egentlig, som er bygd opp ut i fra det pionerarbeidet som [ent=pers] M1 gjorde da, med å starte [ent=forfatterstudie] S2. # Det var jo på 80-tallet. # [eeeh] Og så er det veldig sånn, jeg tror alle lærerne har sin egen pedagogikk, at det er veldig sånn- det er ikke noe felles, # men vi diskuterer det alltid, og vi har jo av og til sånne fagseminarer, og vi hadde jo ett i Danmark i 2012, hvor vi diskuterte # alle disse tingene, og der kom det jo fram at # de nordiske landene var litt forskjellige, ikke sant, en ting var jo det med autoriteten til [eeeh] de danske lærerne. # [eeeh] # Den norske modellen var nok mer sånn fri og # [eeeh] demokratisk, [eeeh] vil jeg si, # mere, [eeeh] ja. Men jeg tror [eeeh] hver lærer har sin egen # pedagogikk, og sin egen strategi, og jeg kan jo egentlig bare snakke for meg selv, [eeh] og, ja, jeg kan jo kanskje si litt om det de andre # har sagt på de samlingene vi har hatt da. [øøøh] ## [eeeh] Nei, det går- det er veldig sånn prosessorientert, ikke sant, det er jo veldig sånn at vi jobber veldig mye med uferdige tekster, # [eeeh] tekster som har et potensiale til å bli bedre, # [eeeh] og det er jo egentlig den prosessgreia i det, # at resultatet av det vi driver med det kommer ikke- gjerne ikke- det blir ikke noe ferdig resultat før [eeeh] lenge etter at de er- [eeeh] har gått ut hos oss, # ikke sant, vi jobber hele tida med uferdige ting, [eeeh] og det er vi jo veldig klar over alle sammen. # [nontrans]

En felles greie, # og jeg vet at [ent=pers] M2 jobber jo veldig mye med å- # [nontrans], at han har romankurs. # Han er en forfatter som # har gitt ut bøker i mange sjangre, men han er først og fremst romanforfatter, # og hans greie er jo liksom å få de bare til å generere masse tekst, # få liksom en fortelling til å rulle og gå, [øøøh] jobbe veldig mye med de lange linjene og finne en motor som driver teksten videre, og- # [eeeh]. Mens jeg jobber jo med novelle, og da er det liksom litt mere sånn- da er det jo ofte å # [eeeh] snakke om undertekst, og [øøøh] fins det en undertekst her, og, ikke sant, alt det novellespesifikke da. # Noe utenfor teksten- isfjellet til Hemingway, og alt det der, hvis du kjenner til det, # så ofte så må jeg be de om å stryke, ikke sant, det er jo strategien. [ent=pers] M2 sier "okay, skriv på, få motoren i gang", og jeg sier kanskje [eeeh] # "nei, stryk det der, for det kan du godt klare deg uten, det skjønner leseren", eller "det må bare være i underteksten". # Så veldig forskjellige [eeeh] # pedagogiske, [ler] ja, hvordan skal jeg- jeg får bare snakke om hvordan jeg opplever det. # [nontrans] Forskjellig pedagogikk, ut i fra hvilken sjanger du jobber med, faktisk, og sånn tror jeg det må være. # [øh] [ent=pers] F2 sitt poesikurs har jeg ikke helt skjønt, men hun, # [ent=pers] F2, # hun

jobber jo mye med bilder, og bruker blant annet Tarkovskij-filmer og sånn i undervisninga si, så # du måtte nesten intervju de litt. # [eeeh]

Men, men prosess selvfølgelig, og uferdige ting, # [eeeh] skrive om igjen, jeg oppfordrer studentene mine- det er jo sånn at min modell gjennom året- at jeg har to uker novelle på høsten, # så har jeg gjerne # individuell veiledning en gang i løpet av året, # det har jeg ikke snakka om, den individuelle veiledninga, men det er jo også en del av undervisningstilbudet som er ganske viktig, # at da får de respons bare fra en lærer, # altså på tomanshånd. # Men, jeg oppfordrer jo studentene mine da til å gjerne- # altså da får de kanskje to gjennomskrivninger i løpet av et novellekurs, de leverer først et utkast, så får de respons på det, # så leverer de en ny versjon, # enten av den samme teksten eller de leverer en ny tekst, hvis ikke de kommer videre med den. Da oppfordrer jeg de til å se på året som en helhet, at de kan levere den samme teksten i nye og forbedede versjoner flere ganger, hvis de vil det. # Og det, det sier jeg til de, at det vil jeg gjerne at dere gjør, # for at novellen den er- den krever mange gjennomskrivninger. # [eeeh] Vi har hatt gjestelærere som [eeeh] Bjarte Breiteig, som liksom hadde to og førti versjoner av en novelle før han- # skrevet han gjennom to og førti ganger, og da hadde han begynt på nytt hver gang, # før han mente at han var bra nok. # Så jeg sier til studentene at: # skriv gjerne- lag en ny versjon av teksten din, og ta med deg [eeeh] di innspillene du har fåttm # både av meg og av dine medstudenter, og prøv å forbedre teksten. # Men de gjør ikke det i så stor grad, [eeeh] de vil heller levere nye tekster, men så kan- så har jeg opplevd at # en novelle vi har jobbet med på [forfatterstudie] S2, som aldri ble helt bra, den kommer plutselig ut i en bok, # og da har de jobba videre med- om hva- i samarbeid med forlagsredaktør, og så blir den kjempebra, ikke sant, # men, [eeeh] ja.

Så det er- vi jobber jo veldig sånn lange prosesser da, [eeeh] det er jo tidkrevende [eeeh] litterært arbeid dette her. Tidkrevende tekster må modnes, de må # redigeres og bearbeides. # Så vi jobber med stor bevissthet om, # [eeeh] om de lange linjene, og, på en måte, ## vel vitende om at # ting er uferdige, [eeeh] # men så får vi av og til helt ferdige tekster óg, altså. Det hender at noen skriver om noe som bare sitter som et skudd med en gang, og det er liksom ikke så mye å si om det, og da må vi bare si til- at denne her, den opplever jeg som ferdig. Den må du bare legge ned i skuffen, og se om den går inn i en sammenheng, og # det hender, men ikke så ofte. ##

D: Det [eeeh] er vel i-

R: Jeg vet ikke om jeg svarte på spørsmålet ditt, men- # for det med prosessorientert skriving, [eeeh] ja, det kan jo defineres på mange måter. # De går hos oss ett år, og de får på en måte en [lang=English] kickstart i løpet av det året, men vi uteksaminerer jo ikke ferdige forfattere, ikke sant, det er jo ikke det vi- # vi gir de et år til å jobbe med det og utvikle seg, det er jo det som er pedagogikken vår, på en måte. # De er ikke ferdig tannlege når de kommer ut fra [ent=forfatterstudie] S2. [ler] Men sånn er det jo i alle fag. ##

D: Det er vel- er det ## alle som begynner hos dere, som har et mål om å bli forfatter, eller er det noen som-?

R: Nei, det, det har de ikke, og det er mange som [eh] ikke blir det, og ikke har så store ambisjoner om det. De vil bare- # [eh] det vanligste er kanskje at de vil teste ut, og se hvor langt de kan komme med skrivinga si. # Så er det noen som helt klart har tydelige forfatterambisjoner, # og noen blir jo- viser seg å være veldig gode lesere, sånn at de blir kritikere. Det er jo flere av de som har gått hos oss som har blitt kritikere, og toppkritikere og sånn, # [eeeh] blant de beste i landet, og de har bakgrunn fra oss, fordi man lærer jo- Jo, en idé med pedagogikken vår er jo # at man- Vi pleier ofte å si det sånn at du lærer ikke nødvendigvis å skrive av å gå på [ent=forfatterstudie] S2, men, # men du blir bedre- [eeeh] du lærer å lese og blir en bedre leser, og dermed så blir du indirekte også mye bedre til å skrive, for du blir en bedre leser av dine egne tekster, # og oppnår høyere bevissthetsnivå og # kunnskap om det å skrive da, og du får en masse verktøy i verktøykassa di, # og, ja, som du kan # bruke videre, ja.

D: Absolutt, ja, # mhm. [eeeh] Det var jo- Hva jeg skulle si? [eeeh] # Sto det- Tror jeg kanskje også sto på nettsidene deres, at det ikke var alle som begynte som skulle-

R: Ja, ja, ja. # Ja, det tror jeg det gjør. #

D: Jeg blander litt hvem som har hvordan nettsider. Jeg har jo drevet og lest på alle forfatterutdanningene, og- #

R: Ja, det er bra du er godt forberedt.

D: [eeeh] [lang=English] Yes, # det har du forsåvidt svart på, men du sa at undervis- starter med ei uke med å lære opp elevene i å respons- gi respons på tekst, # ja. [eeeh] Er det, # altså, har dere på en måte litt mer konkrete kurs, eller driver dere bare med tilbakemelding?

R: Vi, vi bruker opptakstekstene deres, og så tar vi et utdrag av de, og så bruker vi det som en innledning, og så prøver vi å # [eeeh] gi de gode rutiner altså, en god holdning da til det å lese andres tekst konstruktiv, ikke sant, beskrivende og disse tingene, # og så øver vi også på det den første uka, ved å bruke tekstene som de har valgt, # som de har levert, som de har kommet inn med. Så vi øver oss # ved å gjøre det samme som vi skal gjøre resten av året, men på et veldig sånn # [eeeh] lavt nivå da, til å begynne med, # med et ganske lite tekstutdrag, fire-fem sider, og- # samtidig som vi da, # i hvert fall jeg, og det tror jeg vi er enige om, at # det er- # at vi # snakker om det med beskriv- å beskrive og lys- # Hvordan kan man beskrive en tekst. # Jo, man kan spørre teksten: # "hvem er det som er her? Hvem er hovedpersonen? Hvem-". # Altså, man kan si litt om miljø, man kan si litt om språk, og stil, og- # [eeeh]. Så vi [eeeh] lærer jo liksom undervi- lærer de opp i de- og så bruker vi den # praksisen på et veldig sånn lavt og ufarlig nivå, # første uka. ##

D: Just, just. Det- # Det var- # Jeg snakka jo- jeg var jo som sagt i [ent=forfatterstudie] S1, og der fikk jeg det inntrykket at de ikke brukte så mye tid [eeeh] på kurset, [eeeh] på å trene opp det med å # gi respons, at de nesten forventet litt at det var noe de kunne fra før av, men at de snakka bittelitt om det i begynnelsen av kurset, # så det er jo det er interessant.

R: Ja, ja, men du kan sikkert gjøre det, og så lærer de seg etter hvert da, # gjennom litt sånn prøving og feiling, men du kan kanskje såre noen litt. # Jeg vet ikke helt, vi prøver å være litt sånn forsiktige til å begynne med, sånn at det ikke blir for, # for bratt- [eeeh] for bratt stigning akkurat i starten der. #

D: Ja, det er jo interessant, for det er jo- # Jeg vet ikke om du har lest noe- # den mest kjente norske # [eeeh] som har skrevet om prosessorientert skriving, er jo Torlaug Hoel Løkensgard, heter hun vel, hun har-

R: Nei, jeg-

D: Løkensgard Hoel, ja, noe sånt. Hun skrev doktoravhandling, [eeeh] i nitti fem, tror jeg-

R: Å jøss, så lenge siden.

D: [eeeh] som på en måte er regnet litt som bibelen i prosessorientert skriving.

R: Ja, okay, ja.

D: [eeeh] Og hun skriver jo også en del om det at en av de viktigste forutsetningene for å lykkes # [eeeh] med respons, der elevene gir hverandre responsarbeid, er nettopp det at du hele tiden

trener de opp i å bli bedre å gi respons, og at du gir de tilbakemelding på hvordan de gir respons, # [eeeh] og at hvis man ikke lykkes med det, så er det ofte fordi man har glemt den biten med å forbedre elevene sitt responsarbeid.

R: Ja nettopp, det er veldig viktig, og læreren må jo hele tida gjennom alle de responsverkstedene vi har gjennom året, gå gjennom som et godt eksempel da, og gjerne også minne de på ting: "okay, men her gikk du rett på en sånn terningkastvurdering" liksom, og hele tida spørre hvorfor, og sånne ting, # altså hvorfor mener du: "ja, nei, men altså, ja, men det er skikkelig bra det der", og "det synes jeg var en kul slutt", eller hva man kan finne på å si, kanskje # mere på videregående enn hos oss, # men da må du jo være veldig påpasselig og spørre hvorfor, og hva er det ved teksten som- hvilke aspekter ved teksten, altså hele tida minne de på det da, og det må man jo gjøre. # Så er det jo veldig forskjellig hvor gode studentene er på det der, # noen er det liksom med en gang og har talent for det, eller har gjort det før, # mens andre forholder seg nesten veldig tause gjennom hele året, og [øøøh] ja, # de finner seg sånn roller i- #.

Og så er det jo alltid dette magiske og ubegripelige med, med gruppekjemi da, altså noen grupper har jo fantastisk kjemi, # kan være veldig kritisk og åpne mot hverandre, uten at noen blir såra. Andre så er det liksom skurring, og # liksom uvennskap, eller liksom dårlig kjemi, og det er jo noe som- # Det der med gruppekjemien er jo- # vi kan ikke gjøre annet enn å legge til rette for # at det skal utvikle seg en god kjemi da, og da tror jeg lærerne må gå forran som et godt eksempel, og, # [eeeh] ja, at dette med beskriv- altså å ha en beskrivende holdning, tror jeg, er veldig viktig, tror jeg, for min del. # For ofte så oppdager du når du har beskrevet en tekst, [eeeh] i hvilket- [nontrans] litt på det # at du trenger ikke noe vurdering, for du bare går fram, og da har du egentlig belyst teksten veldig godt, bare ved å beskrive den, og vurderingene ligger der som en sånn slags innforståthet, eller ja. #

D: Jeg tenker et- [øøøh] det var det ordet som du brukte helt til å begynne med, med- å være konkret, tenker jeg på, er typisk det store stikkordet for responsarbeid.

R: Ja, ja. # Ja, for ofte kan det bli veldig svevende og forsiktig og sånn, og ja, å forholde seg til teksten og hva som faktisk står der, og lese hva som står der, for ofte har man oversatt ting i sitt eget hode, så man mister kontakt med teksten. # Så ja, selvfølgelig, ja. Ja det- og det sier jeg veldig ofte som lærer: "ja, men kan du være konkret? Hva er det du mener? Hvor er du i teksten nå?", # ikke sant, og så # ber jeg deg gjerne lese opp det du mener kan forandres, [øøøh] og så si gjerne hvordan du kunne tenke deg å forandre det. ##

D: Mhm. # Det- # ofte også vanskelig å- men, ja.

R: Ja, det er vanskelig. Ja, ja, ja.

D: Det er vel noe man må øve opp, sånn som alt annet.

R: Ja, ja, ja.

D: [øøøh] [nynner] # Ja, [øøøh] det. [øøøh] Bruker dere # [øøøh] også and- for du sa at du hadde sånn [øøøh] sjangerkurs, det var du jo inne på i stad, # men har dere da [øøøh] forelesninger, eller har dere bare plenumsdiskusjon, eller begge deler, eller?

R: Ja, jeg kan snakke for mitt [øøøh] # novellekurs. Jeg tror [ent=pers] M2, med sitt romankurs, # jobber bare- nesten bare som et responskurs: skriv tekst, ta med teksten, vi går gjennom, # vi har- # Men jeg har en god- jeg har en del forelesning i mitt novellekurs, for jeg mener at teorien der er så viktig å forstå. # Romanen er liksom så fri, og det er så- #. Men [øh] novellen er liksom- # det er noen grunnregler der som, # som du må lære deg, på en måte, # mener jeg da. [øøøh] # Sånn at jeg har en del forelesning, og snakk- går igjennom, for eksempel klassiske # novellehistorikk, om novellens utvikling, for der kan man ganske tydelig se en sånn utvikling, med noen sånne sentralfaktorer som # har brakt evolusjonen av novellen et skritt videre, # for eksempel Tsjechov da, # og Edgar Allan Poe, og, og, og Carver, ikke sant, så er det liksom noen sånne bautaer i novellehistorien. # Så da pleier jeg jo å ha en forelesning om det, så. # Så ha- deler jeg ut et tekstkompendium # med klassiske noveller # som de da skal lese, og [åååh] som jeg snakker om, altså hvor jeg viser da # til de problem som er gjort i teksten, og hva er nytt, hva er det Tsjechov gjør som ingen har gjort før, for eksempel. [øøøh] Jo, han stryker så mye at det nesten ikke er noe igjen, og [nontrans] han blir misforstått av sin samtid, # og han kan ikke selv forklare hvorfor han gjør det, faktisk. Ja, sånne ting snakker jeg om da, # så jeg prøver å levendegjøre det litt med en sånn- [øøøh] en slags novellehistorisk forelesning. # [øøøh] Og så trekker jeg fram- og så bruker jeg litt sånn [eeeh] # teori, en forelesning om novelleteori da, # som # tar utgangspunkt i noen essays av sentrale teoretikere og # praktikere, faktisk, # men det er praktikere som prøver å forklare. [øøøh] Ja, du måtte nesten sett det kompendiet mitt, men # det er en veksling mellom forelesning # og # [øøøh] lesning av klassikere, men nærlesning av klassikere, og praktisk skriving. [øøøh] Det er et tredelt [øøøh] kurs her egentlig. Tredelt sånn i metode da. #

D: Spennende.

R: Ja.

D: [*øøøh*] # Ja, det har vi vært innom. [*øøøh*] # [*øøøh*] ##

R: [*ent=pers*] F2 hun vet jeg- og hun foreleser en god del. Hun er jo sterk på [*øh*] teori på- [*øh*] i sitt poesikurs. # Bruker [*nontrans*] mye tekst # av klassikere, og film. [*øh*] Det vet jeg at hun gjør. #

D: Ja, mhm. # Det er- hva jeg sku- Ja, dere- men dere [*øøøh*] møtes, eller [*eeeh*] har [*øøøh*] ikke- hver uke, men de møtes # [*øh*] hos dere gjennom hele året? #

R: Jada, men det, det er jo en veksling mellom undervisningsperioder og skriveperioder.

D: Ja, [*øøøh*] ja i [*ent=forfatterstudie*] S1 har de vel [*øøøh*] samlingsbasert-

R: Vi har nok mer undervisning enn de. Vi har en større stillingsprosent, # og vi ha- og studentene har gitt tilbakemelding på at de gjerne vil ha mye undervisning, sånn at opp gjennom åra, # [*øøøh*] # så vi har til sammen- jeg vet ikke. [*ent=forfatterstudie*] S1 har vel # til sammen én stilling eller noe sånt, # én hel stilling.

D: Ja, det er mulig.

R: Og så har de femten studenter, # mens vi har- # vi har undervisningsstilling [*øøøh*] hundre og # fem og tredv- [*øh*] skal vi se, søtti fem # plus førti. Nei, hundre og femten prosent, har vi da, med tolv studenter. Så vi har litt større lærer # kapasitet enn [*forfatterstudie*] S1 har, så de har nok en litt annen modell enn oss. Vi har mer undervisning enn de. # Vi har også et større gjestelærerbudsjett, # så de kaller vi inn. [*øøøh*] Når jeg har et novellekurs på to uker, # så er gjestelære- og da har vi åtte undervisningsdager, for vi har en sånn skrive dag midt i. # Så i løpet av et novellekurs på to uker, så har vi fire undervisningsdager den første uka, # og onsdagen er skrive dag. Så har vi fire undervisningsdager, for onsdag er skrive dag, og så har vi da # [*eeeh*] en gjestelærer torsdag og fredag, altså to av de åtte dagene er det to lærere da, # og da bruker jeg gjerne gjestelærerne til å være med å gi respons på sluttarbeidet for det kurset, # for det er jo et mål at de skal skrive en novelle- [*øøøh*] prøve å skrive en novelle i løpet av de fjorten dagene der.

D: Ja, ja. Mhm, # ja. Er elever- [*eh*] # Er elevene [*eeeh*] mange uker på skola i løpet av et- [*eh*] av året?

R: [*ah*] Jeg har ikke noe tall på det der, jeg, men [*eeeh*] jeg vil kanskje- det er [*lang=English-*] fifty fifty [*-lang=English*] med, [*eeeh*] # med skrive uker og undervisnings uker. #

D: Ja, okay.

R: Sirka, jeg husker ikke helt- jeg har ikke- #.

D: Just, just. [eeeh] # [eeeh] I [ent=forfatterstudie] S1 møtes de vel fire dager en gang i måneden, eller- [eeeh] så det blir jo en del mindre?

R: Ja, ja. # la oss si vi har- #. Nå skulle jeg nesten tatt med meg årsplanen, studieplanen. # Jada, det er jo en del mindre.

D: Ja, det er ikke så veldig nøye for oppgaven min, så. # [eeeh] Ja, # jeg har egentlig kommet gjennom alle stikkordene mine, tror jeg. # [eeeh] ## Mhm. ## [lang=English] Yes. [øøøh] I kurset ditt da, # [øøøh] jeg kan spørre om det også, bruker du- altså, bruker du- # tror du du bruker mye tid på- # [øøøh] jeg skulle til å si forelesning, sammenlignet med deltagelse? Det sa du- [øøøh] det sa du kanskje i stad? #

R: Ja, [øøøh] tenker på- # ja, kanskje to av de seks dagene er forelesning og lesning av klassikere, eller # lesning av [øøøh] noen store novelleforfattere, [øøøh] og de [øøøh] seks er praktisk tekstarbeid med studentenes tekster. # Så fem og søtti prosent # studenttekster, og fem og tyve prosent # forelesning og teori [øh] da, # vil jeg si sånn grovt sett.

D: Ja, # mhm. Ja, alle de sjangerkursene er toukerskurs? #

R: Nei, noen er toukers og noen er enukers. Det varierer litt sånn, [eh] ja. #

D: Ja, okay. # [lang=English] Yes. # [øøøh] Det siste spørsmålet mitt er bare: er det noe du vil legge til på slutten? #

R: [eh] # Nei, jeg tror jeg har snakket ganske mye, og jeg # tror jeg har fått sagt mye om hvordan jeg tenker, og, # nei, jeg kommer ikke på noe. Jeg tror jeg har fått smetta inn det der viktige tingene innimellom, # [eh] ja. Individuell veiledning pleier jeg å ha en tendens til å glemme i sånne sammenhenger, men det er veldig viktig da, det der at de kan- at man kan sitte liksom én til én, og [eh] # [eh] ja, men det har jeg jo berørt, så.

D: Ja, det der forsto jeg det som at de driver med i [ent=forfatterstudie] S1 óg, det der med å levere inn sånne- # det er vel gjerne det man driver mest med på videregående også. #

R: På eksamen, så har vi en ekstern sensor, # altså en med førstekompetanse [eh] som- #. [eeeh] På litterær- # Ikke nødvendigvis en forfatter, men en litteraturviter [eh] eller en- [eh] ja, # som er med å vurdere på eksamen, som er sensor # sammen med læreren, vurderer det arbeidet. # Det man har levert. # Ja, så eksamen # hos oss er jo egentlig bare en slags- # så gjør vi egentlig det samme vi har gjort hele året, har akkurat samme modell som et tekstverksted,



med respons på innleverte tekster, så de føler seg veldig sånn- # relativt sett ganske trygge på eksamenssituasjonen. # De er vant til det. # Det pleier å gå veldig bra. ##

*{avslutning av intervjuet. Infomasjon om hvordan intervjuet vil brukes videre i prosjektet.}*



## Vedlegg 5: Transkribert intervju med Brynhild

{Forberedelser til intervjuet. Intervjuobjektet har allerede sagt litt om hvordan forfatterstudiet ser ut hos dem. }

B: Mange studenter der- # som er der til enhver tid, så er vi fire- stort sett er fire-fem lærere. # Da deler vi oss i [eeeh] grupper på, # ja, seks-sju, maks åtte, studenter, [eeeh] som da går gjennom hele kullet, hvor det er en lærer som har- [øh] stort sett så er det en den samme læreren som har [øh] ansvar for alle de studentene, eller for de seks-sju-åtte studentene, gjennom, gjennom løpet da. #

D: Mhm, # just, # ja. Kan ikke du bare fortsette å snakke litt om hvordan dere- [eeeh] hva er det dere holder på med? Og- #

B: Jeg kan jo si litt om det som er formålet med det studiet vårt òg da, altså det er jo et litt spesielt studium, fordi at det er et- [eeeh] på sett og vis, så er det et- du kan si at på sett og vis så er det et skrivekurs, altså, det er jo et sak- et studium hvor poenget er å utvikle forskjellige typer sakprosattekster. # [øøøh] Det kan være essayistikk. Det kan være forskningsjournalistikk. [øøøh] Det kan være debattbøker, lærebøker, reportasje, # bøker, altså, nå er det [øøøh] i og for seg- [øøøh] studiet er ikke av et større omfang enn at # de vil- de vil stort sett ikke ha muligheten til å gjøre ferdig [øh] hele bøker, altså da. [øh] Det krever i hvert fall at de har et prosjekt som de holder på med ved siden av skolen, òg da, men # det er i hvert fall det som er hensikten da. [øøøh]

Også er det også en del teori # [øøøh] innbakt i det her her, det er en del # skriveteorier, litteraturteorier, vi henter litt fra journalistikk, vi henter litt kildekritikk fra historiefaget og så videre. # I det hele tatt, # sakpr- et sakprosastudium er på en måte sammensatt av mye forskjellig da, men kjernen i det vi driver med, det er selvfølgelig å, å utvikle prosjekter. [øøøhm] Og da- og det gjør vi rett og slett på den måten at [eeeh] studentene, # de leverer inn utkast til tekster [øøøhm] før, [øh] før hver samling. Vi har tre samlinger i semesteret, # som da læreren selvfølgelig leser igjennom, men hvor det også er et poeng at de andre studentene skal ha lest igjennom. # [øøøhm] # Og vi har liksom prøvd å vært veldig tydelig på det at dette her skal komme- # det skal sendes ut såpass tidlig at folk rekker å lese- det nytter liksom ikke å komme [øøøh] kvelden før og si at: [ler] "beklager, men det var så mye på jobben og med ungene og- at jeg fikk ikke levert før nå", så vi prøver liksom å være litt strenge på det da, at de i hvert fall skal ha en tre fire dager på seg, med, # med det som er gjennomsnittstørrelsen på en tekst hos oss da, som kanskje kan være på en fem til ti sider, eller noe sånt noe. # [øøøhm]

Så er det en av medstudentene som har spesialansvar for å kommentere en annen, for å si det sånn, # i tillegg til det, så krever vi også at alle har lest de andre tekstene. # Det er det ikke alltid at de har, altså, det er selvfølgelig svakheten med sånne opplegg, er det at man kan ikke tvinge folk. [øh] Hos oss er det mye voksne studenter. Jeg sa nettopp det der at # [øh] jeg har liksom harselert litt over [leende-] de der unnskyldningene man ofte har, med jobb og familie og sånt, ikke sant, [-leende] men det har jo folk. # [øøøh] Det er jo ikke til å komme ifra at det ofte kan være litt vanskelig, og # våre studenter er folk som gjerne har vært da i jobb noen år, ikke sant, # og tar etterutdanning da. #

[øh] Nå bruker vi, hvis det er noe poeng, så bruker vi faktisk litt av den samme modellen på [ent=studium] S5 òg, men jeg fortsetter inntil videre å snakke om, om, om [ent=forfatterstudium] S4 da. [øøøh] Så [øøøhm] sitter vi da i grupper, og så # vil vi jo da ofteden som har- # Den som får sitt utkast behandla da, # vil jo ofte ha, # kanskje, noe vedkommende vil si da, # sånn: "hvordan har jeg tenkt, ikke sant, hva- hvilke problemer har jeg støtt på, [åååh] var det noe jeg ikke har fått ferdig, er det noe jeg lurer på, er det noe jeg vil ha spesiell tilbakemelding på." Det tar- det har variert litt hvordan vi har praktisert det, fordi at det har- i noen grupper så har det fungert godt, mens andre ganger har det kanskje blitt litt sånn at det, [sukk] ja, det, det. # Det er altså- det er en side ved der her her, at [øh] # det er ikke aldet er litt forskjell på gruppene. [øøøhm] Det er litt sånn, hva skal man si? [øh] Når man har holdt på med dette her noen år, så lurer man rett og slett på om det er litt sånn overindividuelle fenomener, på en måte, # i den forstand at noen, noen, [sukk] noen grupper fungerer rett og slett bedre enn andre da. [øøøhm] Og noen ganger har jeg nok opplevd at det utvikler seg litt sånn- # litt sånn slappere holdning enn det jeg er vant til, at de kanskje bruker den innledningen mer på å unnskyldte seg for alt det de ikke har fått gjort da, enn å egentlig stille litt sånn [sukk] [øh] konstruktive spørsmål om, om hva som kan gjøres med teksten og sånt da. # Så, så der har det variert litt, men, men i- utgangspunktet er at det kan være nyttig at- [eeeh] # nyttig at det blir en dialog da, med den som har skrevet. #

Så er neste- [eeeh] Neste trinn er at den som har hovedansvar for den spesifikke teksten, eller den spesifikke studentens tekster, i tilfellet vedkommende har med seg mere til den samlingen, # [øøøh] går igjennom og kommenterer. # [øøøhm] # Så har jeg, i hvert fall, gjort et poeng ut av at man skal alltid- aller først # så skal man kommentere om, [øøøh] # om teksten er, og det er klart dette blir veldig sånn [ent=forfatterstudium] S4-spesifikke spørsmål da, men om det kan ha litte grunn overføringsverdi, og det aller viktigste som vi [iiih] # må ta stilling til, er om # vedkommende faktisk har truffet sjangeren. # Det, det kan, eller det er et [ler] stort og viktig

spørsmål hos oss, for at man skal liksom- #. Man har et semester hvor man skal lære å skrive reportasje- reportasjer, eller et semester hvor man skal lære å skrive essay # [eeeh] og så videre og så videre. # Sånn at det- at på en måte- at studenten # forstår sjangeren, og klarer å anvende sjangeren, sånn, sånn- Vi pleier å kalle sjanger en kontrakt med leseren, på en måte, en beskjed om her- at du på en måte kan vite hva du får her da. [øøøh] Hvis ikke leseren skjønner, # skjønner hvilken sjanger en tekst er i, så kan det veldig fort bli misforståelser og feillesning, og, [åååh] og hele kommunikasjonen med leseren blir på en måte feil da. # Så spørsmål nummer én er dette her, har liksom, har vedkommende truffet sjangeren. # Og da vil det jo gjerne være sånn at litt uti studiet, så vil jo studentene være flinkere til å treffe sjangeren, enn de kanskje er i begynnelsen da. [øøøh] Så, så, så det er nå den siden av saken. #

Så går vi over til å kommentere de store- [øh] de store spørsmåla i teksten, på en måte, altså sånn problemstillingsaktige ting. # [øøøh] Klarer den teksten her faktisk å svare på det som vedkommende faktisk er ute etter å prøve å finne ut, ikke sant? Er det noen svakheter i resonnetet? Er det noen # and- noen typer informasjon som ikke [eeeh] er her, som burde vært her, burde man kanskje gått [eh] helt annerledes fram, for å finne ut av det spørsmålet her, eller, eller rett og slett, er dette bra? Det er det veldig ofte at det er det, og da spesielt når de har holdt på en stund. # [øøøh] Og [eeeh] det er også, på et sånt relativt tidlig tidspunkt, så kommenterer de også struktur, # [eeehm] struktur og om, om artikkelen klarer å svare på det studenten er ute etter å prøve å finne ut. Det, # det kan være to sider av samme sak òg da, fordi noen ganger så kan man løse noen sånne problemer med å omstrukturere litt og sånt da, så her er ikke nødvendigvis rekkefølgen helt sånn en-to-tre-fire, på en måte. #

Og, og så går vi ned på detaljnivå. [ehm] Og der har vi også en, en- [ehm] # Der pleier vi å gjøre det sånn at [eeeh] i begynnelsen så snakker vi ikke så mye om detaljer, med mindre det er veldig viktig for forståelsen av teksten da, og så # [eeeh] når det begynner å- når ting begynner å bli ferdig da, # da er det mer greit å kommentere detaljer, som: "hva mener du med å liksom bruke det ordet? Er det- er det riktig å gjøre det?", sånn liksom. #

Og så når da [øøøh] hovedkommentatoren har, # har kommet med sine innspill, så tar vi en runde i gruppa. Og da er det meningen at folk skal fylle på, # eventuelt si seg enig eller uenig, supplere # og så videre. # Og så pleier i alle fall jeg å oppsummere til slutt. [sukk] Der er det nok litte grann forskjell blant lærerne, hva de tenker angående at de skal gjøre. # Det har jo, sånn som jeg har oppfattet det, så har det kanskje noen år # vært, og kanskje [øh] begynt å bli, det er kanskje ikke så vanlig nå, men i noen år- #. [øøøhm] Altså, jeg gikk på, på

høyskolepedagogikkurs i, i # 2006, må det vel ha vært, og da var det liksom veldig sånn at læreren skulle være bare en tilbaketrukket [øøøh] person, og en fasilitator og, # og [åååh] ikke synes, og ikke være så mye til stede, og nesten ikke innrømme at læreren var en autoritet på sitt område da. # [øøøhm] Nå er det nok kanskje noen av de lærerne som er litt eldre enn meg, som er veldig oppdratt i den tradisjonen, # mens [sukk] det- jeg må innrømme at jeg oppsummerer til slutt altså, fordi at ellers så at det kanskje- kan være ganske tydelig- fordi at- # fordi at selv om jeg kanskje ser at studentene lærer veldig mye # av av å kommentere av hverandres tekster, og blir også veldig gode lesere av det, jeg går ut i fra at det er noe- det er noe av det du vil høre mer av etter hvert, # så er det kanskje litt sånn, tenker jeg også, at de ikke beveger seg helt ut på vilspor. Så jeg tenker at noe av lærerens- jeg tenker at lærerens rolle også er viktig her da. [øøøh] Ja. #

D: Mhm. ## Just. # [øøøh] ## [øøøh] Denne- Neste spørsmålet som står på # plakaten min, er: # hvorfor jobber dere med tekst på den måten dere gjør? [øøøh] Altså, har dere noe spesielt sånn # didaktisk- sånn synspunkt dere jobber # ut i fra? Du snakket jo litt om det.

B: Mhm, mhm. Jeg, jeg kjenner ikke til de overlegningene som ble gjort, akkurat da dette her ble innført, for det var før min tid, # men [eeeh] # for det første, så tror jeg jo vi gjør det fordi man kanskje har funnet ut at det er den beste måten å jobbe sånn utvikling av tekster på da. [øøøhm] # Det studiet som vi har, det ble etablert i- [øøøh] Det som vi da har, som er på [ent=studium] S4 # og egentlig underlagt [ent=studium] S5, det ble etablert i samarbeid med, # med høyskolen, det, som het [Studiested] U4 hvor de hadde en [ent=studium] S6 og disse to utdanningene slo seg sammen helt tidlig på 2000-tallet for å utvikle et [ent=forfatterstudium] S4 # [eeehm] og der, vil jeg nok tro, at [eeeh] # [eeeh] kanskje de på [ent=studium] S5 hos oss, [øøøh] # lærte en del av de på [ent=studium] S6 # om didaktikk, rett og slett. Sånn at det er min, sånn umiddelbare, tanke. [øøøh] Jeg så også- # Jeg så også på, [øøøh] ja, det som var pensum, # [øøøh] i hvert fall i begynnelsen, hos oss, at det var en del pensum som, # som sammenfalt med, [eeeh] # med, ja, pedagogikkpensum, på en eller annen måte da. # [øøøh] Jeg vet ikke om det er nødvendigvis noe som dere bruker i dag, men [eeeh] mye sånn Olga Dysthe, og jeg vet ikke om det er kjente navn for deg. [øøøh] Jeg kan sikkert finne fram flere av disse, # [eeeh] disse [eeeh] navna òg, men. [eeeh] Så det tror jeg nok- der tror jeg nok at # [ent=studium] S6, la en del føringer. #

Men når det er sagt, så er dette også en pedagogisk modell. [eh] Jeg nevnte fort at dette her er egentlig det man gjør på grunnutdanning i [ent=studium] S5. [eeeh] Dette er en pedagogisk

modell som har vært brukt på [ent=studium] S5, [øøøh] omentrent siden den ble etablert i 1965. Det vet jeg rett og slett fordi jeg har jobba litt med [øøøh] [ent=Studium] S5s historie, og de var veldig tidlig ute med å bruke sånn studentaktive arbeidsformer. # [øøøh] Og i- [eh] jeg kan tenkte meg at mye av grunnen til det, er rett og slett at dette her det etterligner det arbeidet man gjør i en redaksjon. # [eeehm] På [ent=studium] S5 så vil det jo være- vil det jo etterligne veldig det arbeidet som rett og slett [øh] # vaksjefen gjør med journalisten. # [øøøh] Og kanskje i grupper, ikke sant, når man- # når man har levert inn et arbeid. # [øøøh] # Men, [eh] # men når det gjelder mer sånn sakprosa skrivning, som ikke skal inn i avis da, så, så er det jo også veldig likt det arbeidet man man gjør i en, kanskje, en forlagsredaksjon, eller et eller annet sånt da, # med det forbehold at det ikke nødvendigvis er- #. [øøøh] Altså det er- det- # Med det forbehold at det ikke nødvendigvis er så mye tilbakemelding fra andre # på ens eget nivå. Det er nok kanskje riktig altså, at da vil det jo ofte være mye mer en sånn # dialog mellom en overordnet [øøøh] og en ansatt, eller mellom en # redaktør og en forfatter, # uten at det er andre involvert da. # Så det det er nok forskjellen, men i hvert fall så- # den, den praktiske arbeidsmåten med tekst da, # den stammer nok rett og slett fra yrkeslivet, vil jeg tro da. # Med, med noe- [øh] med sikkert noe teoretisk [øh] # støtte fra [ent=studium] S6 og sånt da.

D: Mhm. ## Just. # Men det ligner jo også veldig på det- # den måten som de andre lærerene på forfatterstudiene har snakket om at de bruker, # så. # [øøøhm] Ja. Jobber elvene også i- dere er jo ganske små grupper da, hvis du har sju. Det var sju-åtte du sa at dere var, sant?

B: Mhm.

D: Ja, jobber de noe i enda mindre grupper enn det? #

B: Det gjør de egentlig ikke, i hvert fall ikke i vår regi. Vi har anbefalt dem å ha kollokvier, [øøøhm] og det er litt sånn- [øøøhm] . Noen har fått det til, og andre har ikke fått det til. # [øøøhm]

Nå har vi- #. [sukk] I utgangspunktet så har vi studenter fra hele landet. Nå er nok de fleste fra Østlandsområdet, men det er ikke nødvendigvis sånn at alle er fra Oslo, # [øøøh] sånn at det- [øh]. Hvor stor de gruppene er, det har nok- det har nok hatt litt sammenheng med hvem som har, rett og slett, hatt mulighet til å møtes fysisk da. # [øøøhm] Men, men det kollokviearbeidet, det har jeg ikke oversikt over altså.

D: Nei, # just. #

B: Men vi har altså # senest i forgårs, eller noe sånt, så snakket jeg med en tidligere student, eller en av de som gikk ut fra forrige # kull, som fortalte at # to- # hun og to til av de som var på hennes gruppe i det kullet, de hadde en fast skrivegruppe hvor de møttes, # nå etter at de var ferdige og sånt, noe som de faktisk syntes at de fikk veldig mye ut av da. # [øøøh] Men det er vel liksom utenfor rammene av studiet. #

D: Ja, # mhm. [øh] Skal vi se. Jeg skal bare- [øh]. Ja. [øøøh] # For studiet deres, er det samlingsbasert, eller er det- #?

B: Det er- det er samlingsbasert. # Det er tre samlinger per semester, # og så får de en- og så får de dessuten en individuell veiledning mellom samlingene, og det vil si at de får to individuelle veiledninger da. # [øøøh] # Og da er det jo ingen andre- [øøøh] # Da er det jo ikke noen kommentar fra noen andre # av elevene. Da er det jo bare- # da er det jo bare veileder, studentrelasjon da. #

D: Mhm. # [øøøh] ## Just, just. [øøøh] ## Er det noen # grunn, da bortsett fra eventuelt tidsmessig, til at dere ikke har-

B: Nå ble du litt fjern for meg igjen.

D: Ja, skal vi se. Nå prøver jeg å si det en gang til.

B: Ja.

D: Ja, er det noen grunn til at dere ikke jobber i mindre grupper enn det dere gjør?

B: [øh] Det kan jeg vel tenke meg handler om økonomi i så fall, vil jeg tro. # [øøøh] Men, [eeeh] # nå vil jeg nok også si at den- [øh] det å ha- # altså, det å ha sju-åtte per gruppe, eller per lærer, det er maks av hva man kan klare, men, [eh] men det er i hvert fall- det er også sånn at da kommer man skikkelig gjennom de tekstene, som, som man trenger å jobbe med da, så det er- # mellom seks og åtte, er på en måte ideelt da. # Og da er det også- da er det også mange nok til at man kan få litt forskjellige typer tilbakemelding da. Kanskje noen har tenkt på noe som kanskje de andre ikke har tenkt på, # og litt sånt da, # selv om jeg ser jo, men det kan godt hende du kommer til det, men jeg ser jo at # når de får oppøvd litt sånn ferdigheter i å lese andres tekster, så, så # har de ofte forbausende like kommentarer òg da, som de har- # som de har utvikla på forhånd, uten å egentlig ha vært i kontakt med hverandre, men dit kommer du kanskje.



D: Mhm. [øh] Det jeg tenkte på, først og fremst med sånne mindre grupper, er jo for eksempel- [øh] En måte- # en vanlig måte å løse det på, som enkelte har brukt, det er jo å, # å ha at elevene, på en måte, har sånne kollokviegrupper da, som har ansvar for å lese tekstene før dere møtes, eller før man møtes i plenum, og, # [øøøh] og så diskuterer tekstene ut i fra- Det, det er vel en-

B: Ja, jeg skjønner.

D: Noe de blant annet bruker i [ent=Forfatterstudium] S1. #

B: Ja, ja. # [øøøh] Det- jeg har ikke vært borti det tidligere, men det er faktisk noe de skal sette i gang med, i forbindelse med [eeeh] innføringskurs på master, # [øøøh] som jeg har hatt ansvar for første gang nå i høst, sammen med en annen, men det er litt utover høsten da, sånn at de erfaringene vil jeg ikke kunne # si noe om før du har kommet ganske langt med oppgaven din, men [eeeh] # da gjør- men, men det er heller ikke det- blir litt feil, fordi det blir ikke- det blir ikke andre- det blir ikke- det er ikke studenttekster, det er pensumtekster, # ja, så det er egentlig helt irrelevant, # ja.

D: Ja, nei, [øøøhm] # just. [øøøh] [øh] [øh] # Hva slags inntrykk har du av å # la- altså, av å bruke studenter til å gi respons på andre sine tekster? #

B: Veldig positivt inntrykk. # [øøøh] # Det er- Jeg tenker at det er en veldig veldig bra måte å lære på. # [øøøhm] Nå har jeg vært med på å undervise på dette studiet i # tolv år vel, og hatt ansvar for det i ti år. # [åååh] [åååh] Jeg synes at det- jeg kan nesten ikke tenke meg noe bedre måte å [nontrans], ikke bare lære å lese på, altså bli gode tekstlesere på, men også å bli gode skribenter på, fordi at [eeeh] det er jo gjennom den der prosessen der, at de også blir flinkere til å se # svakheter og forbedringspotensiale og masse sånne ting, ved sine egne tekster. # [øøøh] Så det synes jeg egentlig er en helt prima arbeidsform altså, og jeg ser- # Hvert eneste år så er det veldig morsomt å se hvordan studentene utvikler seg, fra sånn helt i begynnelsen. # Altså, nå er jo forutsetningen her hos oss, er egentlig at- [eeeh] # [øøøhm]. Det er ikke nødvendigvis alle som begynner hos oss, som har veldig mye erfaring med å skrive, # i hvert fall for opplyst allmenhet da. # Det er mange som har mastere og kanskje til og med phd, men, men det er ikke sikkert at de har noe- så veldig [eeeh] # trening i å skrive, på en måte, som [ler] som gjør at det blir interessant for noen, særlig flere enn veilederen deres, på en måte, det de driver med, ikke sant, og du vet jo at akademisk skriving, det kan være ganske sånne tørre, kjedelige greier egentlig. # [øøøh] Sånn at [eeeh] noen ganger må de lære å skrive helt på nytt da. #

[øøøhm] # Og [ent=studium] S5-studentene, de er jo ofte veldig unge når de kommer hit, så vi tar jo stort sett opp folk på primærvitnemål, ikke sant, sånn at [eeeh] begge disse studentgruppene, # har ikke nødvendigvis så veldig mye erfaring med # å skrive, og i hvert fall ikke å lese, [øøøh] når de kommer. # [øøøh] # Og så # i begynnelsen, så er de veldig usikre, og tørr kanskje ikke å- # ja, litt forsiktig i tilbakemeldingene sine, og sånt noe, og så begynner de å knekke koden, # og så begynner de å skjønne hva det egentlig er som forventes av de i innleveringene som de har, og da begynner de å komme med veldig gode tilbakemeldinger. # [øøøh] # Og da er det jo ofte sånn at jeg bare sitter og nikker, og tenker at dette her er akkurat det jeg har tenkt selv, ikke sant.

Men som sagt, så er jeg ganske opptatt av at # man må, på en måte- eller, jeg tenker at læreren må også # oppsummere og korrigere og litt sånt da, på slutten, men det er alltid veldig gøy å se hvor flinke de blir til å lese andres tekster altså, og da blir de også bedre skribenter. # [øøøhm] Veldig naturlig effekt, at da blir de etter hvert i stand til å lese sine egne ting med det blikket. #

D: Mhm. ## [øøøh] Jeg skal skrive ned det siste du sa der. [øøøh] ## Tar litt notater i tillegg til å ha opptak. [øøøh] Ja. [øh] Underviser dere noe i hvordan elevene skal gi respons på hverandre sine tekster? #

B: Nei, # det gjør vi ikke, vi bare sier hvordan vi gjør det. [øøøhm] Den der korte innføringen i at her tar vi det viktigste først, # [øøøh] for å unngå at de liksom begynner å kommentere kommafeil, men ikke sier noe om det som er viktig, # det- den- det- den har vi, men ellers så gjør vi ikke det altså. # Det gror liksom litt sånn organisk fram, dette her, da. #

Det er den første gangen jeg har tenkt- Når du stiller det spørsmålet, er det første gangen jeg har tenkt igjennom at det burde vi kanskje gjort, [ler] men det har gått greit uten at vi har gjort det da, altså, så. # Men [eeeh] det er helt sikkert en fordel, så det kan det godt hende at vi burde, tross alt, begynne med da. #

D: Ja, for det er veldig, veldig interessant. [eeeh] Det, det har vel egentlig de samme- Nei, de andre [eeeh] lærerne jeg har intervjuet fra forfatterstudiene, har # sagt det samme, at de ikke har noe særlig # [eeeh] undervisning i det, bortsett fra kanskje å gi litt tilbakemelding underveis på hva de synes om [øøøh] tilbakemeldingene til- #. Ta tak i konkrete ting som har blitt sagt, eller be de om å konkretisere og sånt, # [øøøh] ja, # og- mens [eeeh] en del forskning fra videregående, som jeg har sett på, viser det at en av de tingene som # gjør at [eh] det blir brukt i ganske liten grad på videregående, det å bruke elever til å gi respons på hverandre sine tekster,

# er det at elevene synes ikke de får noe utbytte # av # komm- eller tilbakemeldingene, # når [eeeh] # de får respons fra andre elever, # og lærerne synes det tar for mye tid å lære opp elevene i å gi hverandre tilbakemelding. #

B: Mhm, mhm. Ja, og det vil jeg nok kanskje tro òg, at # at når elevene er så unge at de kanskje ikke er helt- # Kommer jo selvfølgelig litt an på # [øhm] typen, men at de kanskje ikke er helt modne til å- # for, for å gjøre det der der, på en # systematisk og ordentlig måte, da, men, men det er vanskelig å si noe om akkurat det, fordi jeg har egentlig aldri vært lærer i i videregående. #

D: Nei, # [eeeh] jeg synes det er litt interessant at- [eeeh]. # Det er ikke nødvendigvis så stor aldersforskjell på de, fra siste året videregående og til de eventuelt begynner på [ent=studium] S5, for eksempel. #

B: Neida, det er det jo ikke. Det er tre måneder, eller noe sånt, det, så- [ler]. # [øøøh] Og det er klart, da er mange av dem veldig lite- [øøøh]. De er ikke noe flinke i begynnelsen heller, altså, men, [eeeh] men mange av dem # blir det, når de får øvd seg litt da. # Men, men jeg kan jo si, i den grad at jeg- [eh] at det er relevant, det vet jeg ikke, om det er relevant for deg, men nå bare snakker jeg i vei, men altså, [øh] # jeg synes jo kanskje at [eh] [ent=forfatterstudium] S4-studentene våre, som er litt eldre, jevnt over blir flinkere. # [øøøh] # Det handler om så mange ting, ikke sant, det er- de er mere modne, # de [øøøh] har mere livserfaring, men så er det nok også, kanskje, sånn at de unge- # de veldig unge, enten de nå er 19 eller 20, ikke sant, [øh] # eller 16 eller 20 da, at de er litt sånn- # kanskje litt reddere òg, for å- # for å oppkaste seg til en kommentator, ovenfor en like- [eeeh] # [eh] en likemann, på en måte da. Og kanskje at de er litt sånn redde for å gå inn i den der voksenrollen som de faktisk må ta da, når de- #. Kan jo bli, av og til, litt sånn fjas da, når de- # [eeeh] når de er såpass unge, etter at de har begynt i høyere utdanning òg da. # Litt sånn at de fniser litt, og de tar ikke oppgaven helt alvorlig, og [åååh] # [åååh] ja, har ikke alltid forberedt seg, og sånt da. # [åååh] Og er ikke alltid så, så, ja. Sånn at mange ganger synes de nok at det er # skummelt å- skummelt å kommentere altså. ##

D: Ja, det er jo- # kan jo alltid være skummelt å skulle snakke om noe noen andre har gjort. #

B: Mhm, ikke sant.

D: Ja, ja, mhm. # [øøøh] Når dere [eeeh] underviser, bruker dere også forelesninger, eller er det # plenumsdiskusjon, da, som er måten deres å jobbe på? #

B: Mhm. Vi [eh] har i løpet av de siste- #. Hver samling varer i to dager, # [øøøh] og da har vi # gjennomsnittlig tre dobbeltforelesninger da, altså tre dobbelttimer, # [øøøh] og så bruker vi resten av tida på responsgrupper[tekstverksted]. # [øøøh] Og de forelesningene, de kan- # de kan handle om- [øøøh] # de kan handle om retorikk, og de kan handle om kildekritikk, og de kan handle om mere praktiske sider ved skriving, og mye sånt da, # [eeeh] [sukk] der # vi har en- #. Ja, vi har en sånn ordning som # kanskje kan være interessant, at vi en gang i semesteret har en gjennomgang av studenttekster i plenum, # [eeeh] men da er det altså en lærer som går igjennom tekstene da, # men da har de valgt anl- da, da trekker vi litt ut sånn på tvers av gruppene, og så har de hatt anledning til å lese de tekstene på forhånd, # [eeeh] og så- # og så tas den- # disse her tas også opp på lerretet, og så # diskuterer liksom en av lærerne # de tekstene da. # [øøøh] [åååh] Og det er jo en sånn, # på en måte, litt sånn enveiskommunikasjon da, fra lærer til # [eeeh] studentene, men på den annen side, så er det- # i det faget vårt, så er det ganske mye kommunikasjon i klasserommene sånn generelt, blant annet så- #.

Vi har vært veldig opptatt av at alle lærerne skal være til stede under forelesningene, selv om de hørte dem i forfjor og året før der. [åååh] # Og det påvirker de som skal forelese og sånt, fordi at det- # vi utvikler nok- jeg føler nok at gjennom den kommunikasjonen de har i løpet av forelesningen, at vi- # ja, at vi stopper opp og snakker om forskjellige ting og sånt, at vi utvikler ny kunnskap da, fordi at [eh] dette er jo et fag hvor det er, # foreløbig, ganske lite som er beskrevet. # Altså man har en del pedagogikk, man har en del retorikk, man har en del journalistikk, ikke sant, # forskjellige sånne ting, men # det er jo ikke veldig mye sånn, # foreløbig, sånn # pensumlitteratur som handler spesifikt om sakprosa, ikke sant, og hva det innebærer. # [øøøh] # Så vi har mye, [øøøh] # mye dialog, i løpet av de forelesningene, # [øøøh] og det har vi selvfølgelig også når vi- # når vi har de der tekstene som vi viser fram i plenum da. #

D: Mhm. # Det har ikke minst også vært forsket veldig lite på forfatterStudiet. # har j-

B: Ja, det kan jeg- #. Det kan jeg tenke meg. Mhm. #

D: [øøøh] Jeg har funnet én masteroppgave så langt. #

B: Mhm. Mhm. #

D: [lang=English] Yes. [øøøhm] # [øh] [øh] [øh] # Er det noen deler av- eller, altså, er det noe- du sa du ikke har så mye erfaring i fra videregående? # [øøøh] Og det vil jo også nødvendigvis

være, som du sier, både forskjell i aldersgrupper og ikke minst i klassestørrelse, # [øh] men er det noe av det dere driver med, som du tenker kunne passet seg godt på videregående? ##

B: Ja, altså, men nå, [øøøhm] # nå vet jeg jo ikke helt hva de gjør på videregående i dag, for å si det sånn da, # [øøøh] ## men- [eeeh] #. Nei, altså, det er klart at [eh] man kunne jo selvfølgelig ha fått det der der til å fungere òg, men- [øh] [øh] eller den type tilbakemeldingsopplegg, til å fungere godt i en videregående klasse òg, men da tror jeg, # og dette er kanskje litt sånn- [eeeh]. # Jeg vet ikke helt hvor, # hvor bra det er å si dette her til en som studerer pedagogikk, men da tror jeg vel læreren må være ganske streng egentlig altså. # Da tror jeg at man må virkelig stille krav til hvordan, [eeeh] # hvordan elevene skal jobbe da, for det, # det er jo en krevende- [eh] # det ligger jo litt i det vi har snakket om allerede, at det er jo en krevende form. # En form man kan få veldig mye ut av hvis man går, # går inn for det, og virkelig ønsker det, men, # men hvis man- så hvis man liksom- #. Det kan ikke være så veldig frivillig, og det- # ja, det, # det kan jo hende at hvis man hadde- # ja, hvis det var noe man fikk karakter på, eller et eller annet sånt, sånn at man virkelig måtte anstrenge seg, så # kan det hende at det hadde fungert i videregående. Og nå- da- Men nå sier jeg ikke at det ikke fungerer i videregående, men jeg har liksom en sånn magesfølelse på at det- # at det ikke alltid vil være like lett å få til da. #

D: Ja, det er jo, sånn som jeg var inne på i stad, så er det jo et- # [øøøh] var jo den prosessorienterte måten å jobbe på- var jo veldig i vinden på 90-tallet, # men, siden sånn midt på 2000-tallet, så ser det ut til at det har dabbet av igjen da. # Det er mange lærere som synes at det er vanskelig å få til, og da # få elevene-

B: Ja, ja, du sa det. Mhm, ja.

D: Mhm. # Det er jo-

B: Altså, det, det kan jo ha veldig mange årsaker. Det kan jo, som vi snakka om, ha noe med alder og modenhet og sånt å gjøre, men # [sukk] det kan jo også være noe med at, # ja at, at, [sukk] at videregåendelever får mye frihet da, # og en frihet som de kanskje ikke er helt voksen nok til å ta da. #

D: Mhm. # Det er viktig det, både å stille- altså både det å kunne være litt streng, men ikke minst det der med å stille krav, som du snakka om. #

B: Ja, ja.

D: Det er- #. Det er viktig. # Mhm. [øøøh] Skal vi se. Da har jeg kommet gjennom alle spørsmålene mine. Jeg skal bare sjekke stikkordlista mi. [øøøh] ## Mhm. ### Ja, nei, jeg har kommet gjennom alle stikkordene mine. Er det noe spesielt du har- ønsker å legge til på, på- til slutt?

B: Nei, jeg tror vel egentlig at jeg har- # [leende-] jeg har prata veldig mye nå, [-leende] [ler] så jeg har vel egentlig sagt det som er å si, altså. # [øøøh] Så vi får heller si det sånn at hvis det er noe du vil ha en utdypning på, så får du heller ringe opp igjen, på et eller annet tidspunkt, for det- # akkurat nå kommer jeg ikke på noe mer, i hvert fall. #

{Avslutning av samtalen. Informasjon om hvordan intervjuet skal brukes videre i prosjektet.}

## Vedlegg 6: Markeringer i transkripsjonene

Markering	Betydning
-	Avbrytelser. Hvis midt i en tekstsekvens, avbryter seg selv. Hvis til slutt i en tekstsekvens, avbrutt av samtalepartner.
{ }	Kommentarer til transkripsjonen.
[]	Inneholder utfyllende informasjon, for eksempel sukk, latter, osv.
[X-]	Markerer starten på en hendelse, for eksempel når noe sies leende.
[-X]	Markerer slutten på en hendelse, for eksempel når noe sies leende.
« »	Inneholder informantens gjengivelser av hva andre har sagt.
[nontrans]	Markerer at jeg ikke har forstått hva som ble sagt på lydopptaket.
#	Markerer en kort pause.
##	Markerer en lang pause.
###	Markerer en veldig lang pause, på grensen til pinlig lenge.





## **Vedlegg 7: Masterarbeidets relevans for lektoryrket.**

Arbeidet jeg har gjennomført i forbindelse med denne masteroppgaven er relevant for det arbeidet jeg skal utføre på flere områder. For det første handler oppgaven min om skriveidaktikk, et område innenfor norskdidaktikken som jeg garantert vil benytte meg av i mitt arbeid som lektor. Ettersom skriving er en grunnleggende ferdighet i alle læreplanene i LK06, er arbeidet jeg har utført ikke bare relevant i norskfaget, men også i alle andre fag. Jeg har i arbeidet med denne oppgaven vært nødt til å nærlese *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*, og har slik også fått en dypere forståelse av skriving. For det andre henger skriving og lesing tett sammen, noe som også kommer fram i oppgaven min. Jeg har derfor også vært nødt til å sette meg bedre inn i ulike lese- og skrivestrategier, og hvordan det å lese tekst, og kommentere på tekster, kan gjøre deg til en bedre skriver.

Videre tar oppgaven min for seg hvordan ulike forfatterstudier benytter seg av studentrespons, og hva videregående skole kan lære av dette. Gjennom deres bruk av studentrespons skiller de seg vesentlig fra den skriveidaktiske praksisen i grunnskolen og i videregående skole. Det å ha studert deres praksis har gitt meg verdifull innsikt i egen praksis, samt gitt meg en rekke eksempler på ulike måter å bruke tekstverksted og responsgrupper i praksis. Disse eksemplene har jeg vært nødt til å knytte til både sosiokulturell læringsteori og det sosiointeraktive perspektivet (Dysthe 1999, 2009), men også mer spesifikt til teorier om responsgrupper og tekstverksted (Hoel 1995).

Sist men ikke minst har jeg gjennom mitt prosjekt fått en bedre innsikt i hvordan man kan forske på egen praksis. Dette kan jeg senere benytte meg av til å forbedre egen praksis i framtiden. Slik kan jeg stadig utvikle den lærdommen jeg har med meg fra studiene.



## Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvordan man kan forbedre den skrivepedagogiske praksisen i videregående skole gjennom bruk av responsgrupper og tekstverksted. Dette blir undersøkt gjennom kvalitative intervju med fire lærere ved ulike forfatterstudier i Norge. Mer spesifikt er problemstillingen for mitt prosjekt: *Hvordan brukes tekstverksted og responsgrupper forskjellig på ulike forfatterstudier, og hvilken overføringsverdi kan dette ha for norskundervisning i videregående skole?*

Oppgaven søker å analysere hvordan lærerne benytter seg av ulike former for elevrespons, hvordan de legitimerer praksisen sin og i hvordan dette kan knyttes opp mot prosessorientert skriving og den australske sjangerkolen. Det teoretiske fundamentet i oppgaven er det sosiointeraktive perspektivet, og Hoels (1995) doktoravhandling om prosessorientert skriving. Oppgaven søker, med henvisning til denne teorien og gjeldende læreplan, å gjøre rede for hvordan elevrespons/studentrespons kan styrke elevenes/studentens revisjonskompetanse.

Resultatene viser at lærerne har en utstrakt bruk av studentrespons, men at responsgrupper i mindre grad blir benyttet enn tekstverksted. Gjennom å jobbe med elevrespons er det stor sannsynlighet for at elevene utvikler bedre revisjonskompetanse og dermed også blir flinkere til å revidere egne tekster. Dette tar også flere av lærerne jeg har intervjuet opp som en sentral begrunnelse for hvorfor de jobber så aktivt med studentrespons på sine utdanninger. Selv om det bare er en av de lærerne jeg har intervjuet som fast bruker responsgrupper bruker alle lærerne tekstverksted aktivt, og som sin hovedmåte å gi vurdering på tekst. Hvordan tekstverkstedene konkret gjennomføres, varierer likevel mellom de ulike lærerne, men det som går igjen er at alle bruker plenumssamlinger for å diskutere tekster som studentene har skrevet, og at teori brukes som et hjelpemiddel for å drøfte kvalitet i tekst.