



Høgskulen på Vestlandet

Pedagogikk og elevkunnskap 2b 5-10

LU2-PEL415

Predefinert informasjon

Startdato:	03-05-2019 09:00	Termin:	2019 VÅR
Sluttdato:	15-05-2019 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Bacheloroppgave		
SIS-kode:	203 LU2-PEL415 1 B-1 2019 VÅR stord		
Intern sensor:	Hege Myklebust		

Deltaker

Navn:	Elisebeth Tjøsvold
Kandidatnr.:	112
HVL-id:	170508@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Tittel *:	Tilpasset opplæring i skriving for høyt presterende elever		
Antall ord *:	10992		
Egenerklæring *:	Ja	Jeg bekrefter at jeg har registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:	Ja

Gruppe

Gruppenavn:	Enmannsgruppe
Gruppenummer:	1
Andre medlemmer i gruppen:	Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner avtalen om publisering av bacheloroppgaven min *

Ja

Er bacheloroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei



Høgskulen på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Tittel:

Tilpasset skriveopplæring for høyt presterende elever

Engelsk tittel:

Adapted writing education for high-performing students

Navn: Elisebeth Tjøsvold

Kandidatnummer: 112

Emne: LU2-PEL415

Utdanning: Grunnskolelærer 5-10

Hovedveileder: Hege Myklebust

Innleveringsdato: 13.05.19

Antall ord: 10992

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Norsk sammendrag

Tittel: Tilpasset skriveopplæring for høyt presterende elever	
Forfatter: Elisebeth Tjøsvold	
År: 2019	Antall sider: 47
Emneord: tilpasset opplæring, høyt presterende elever, pedagogiske strategier, vurdering, pedagogisk differensiering	
Sammendrag: <p>Denne bacheloroppgaven bygger på en kvalitativ forskningsmetode, og har følgende problemstilling: <i>Hva kjennetegner høyt presterende elever og hvordan arbeider norsklærere i ungdomsskolen med tilpasset opplæring i skriving for disse elevene?</i></p> <p>I 2016 konkluderte Jøsendalsutvalget med at grunnopplæringen ikke gir elever med stort læringspotensial en tilpasset opplæring som gjør det mulig for dem å realisere sitt læringspotensial (NOU 2016:14, s. 8). Dette er utgangspunktet for valget av problemstillingen, samt et ønske om å få mer kunnskap om denne elevgruppen og lærernes praksis i møte med de høyt presterende elevene.</p> <p>For å belyse temaet i oppgaven tas det utgangspunkt både i Flower og Hayes sin kognitive skriveteori, samt sosiokulturell skriveteori. Videre bygger det teoretiske rammeverket på pedagogiske strategier, samt Hattie og Timperley's fire nivåer av «feedback».</p> <p>Hovedfunnene fra denne oppgaven bekrefter innholdet i NOU-rapporten nevnt ovenfor. Alle lærerne sier at de benytter seg av berikelse som pedagogisk strategi, men flertallet av elevene opplever imidlertid at dette ikke blir gjennomført i praksis. I tillegg viser funn fra denne studien at de skriveoppgavene og vurderingsmeldingene som lærerne gir, i liten grad bidrar til at de høyt presterende elevene får utfolde seg og videreutvikle den kreative tenkingen sin. Et viktig moment i konklusjonen er behovet for mer kunnskap og holdningsendring for å sikre de høyt presterende elevene et tilstrekkelig læringsutbytte i den norske grunnskolen.</p>	

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: Adapted writing education for high-performing students

Author: Elisebeth Tjøsvold

Year: 2019

Pages: 47

Keywords: adapted education, gifted children, pedagogical strategies, feedback

Abstract:

This bachelor is based on a qualitative research method, and concerns the following problem:
What characterizes high-performing students and how do teachers in the lower secondary school work with adapted writing education for these students?

In 2016 the Jøsendals Committe concluded that the education does not provide students with a large learning potential with an adapted education that enables them to realize their learning potential (NOU 2016: 14, p. 8). This is the main reason for the choice of theme, as well as a desire to gain more knowledge about this student group and the teachers' practice in meeting with the high-performing students.

The theory in this bachelor is based on both Flower and Hayes' cognitive writing theory, and on sociocultural writing theory. Furthermore, the theoretical framework is based on different pedagogical strategies, as well as Hattie and Timperley's four levels of feedback.

The main findings from this task confirm the content of the NOU-report mentioned above. All the teachers said that they use enrichment as a pedagogical strategy, but the majority of the students, however, find that this is not being implemented in practice. In addition, findings from this study show that the writing tasks and the written feedback that the teachers provide, does not give the high-performing students a chance to unfold and develop their creative thinking. An important factor in the conclusion is the need for more knowledge and attitudinal change in order to ensure that the high-performing students have a sufficient learning outcome in the Norwegian primary school.

Innholdsfortegnelse

<u>NORSK SAMMENDRAG</u>	1
<u>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)</u>	2
<u>1. INNLEDNING</u>	5
1.1 AKTUALITET	5
1.2 BAKGRUNN FOR VALG AV PROBLEMSTILLING.....	5
1.3 HØYT PRESTERENDE ELEVER	6
1.4 TILPASSET OPPLÆRING.....	6
1.5 OPPGAVENS STRUKTUR.....	7
<u>2. TEORETISK RAMMEVERK</u>	7
2.1 SKRIVETEORI	7
2.1.1 KOGNITIV SKRIVETEORI	8
2.1.2 SOSIOKULTURELL SKRIVETEORI	9
2.1.3 SKRIVESTRATEGIER	9
2.2 PEDAGOGISKE STRATEGIER I MØTE MED HØYT PRESTERENDE ELEVER	11
2.2.1 DIFFERENSIERING.....	11
2.2.2 SEGREGERING	11
2.2.3 BERIKELSE	12
2.2.4 AKSELERASJON	12
2.2.5 Å SE HELHETEN.....	12
2.3 VURDERING	13
2.3.1 VURDERING I LYS AV SOSIOKULTURELL SKRIVETEORI.....	13
2.3.2 THE POWER OF FEEDBACK	14
2.4 SKRIVEFORSKNING.....	15
2.4.1 FUNKSJONELL SKRIVING	15
2.4.2 HVA KJENNETEGNER GODE SKRIVEOPPGAVER?	16
<u>3. METODE</u>	17
3.1 METODISKE TILNÆRMINGER	17
3.1.1 KVALITATIVE INTERVJU.....	17
3.1.2 DOKUMENTANALYSE	18
3.2 UTVALG	18
3.3 ANALYSEMETODE	19
3.4 PÅLITELIGHET OG GYLDIGHET	19
<u>4. PRESENTASJON AV FUNN</u>	20
4.1 HVEM ER DE HØYT PRESTERENDE ELEVENE?	21
4.1.1 SKRIVESTRATEGIER.....	21
4.2 PEDAGOGISKE STRATEGIER I MØTE MED HØYT PRESTERENDE ELEVER	21
4.3 FUNKSJONELL SKRIVING OG SKRIVEOPPGAVER.....	23

4.4	VURDERING	24
4.4.1	LÆRERNES VURDERING AV ELEVTEKSTER.....	25
5.	<u>DRØFTELSE.....</u>	25
5.1	HVEM ER DE HØYT PRESTERENDE ELEvene?	25
5.2	PEDAGOGISKE STRATEGIER I MØTE MED HØYT PRESTERENDE ELEVER	27
5.3	FUNKSJONELL SKRIVING OG SKRIVEOPPGAVER.....	29
5.4	VURDERING	31
5.4.1	NINA SIN VURDERING AV EN ELEVTEKST MED KARAKTEREN FEM.....	31
5.4.2	KÅRE SIN VURDERING AV EN ELEVTEKST MED KARAKTEREN FEM PLUSS.....	32
5.4.3	JOSTEIN SIN VURDERING AV EN ELEVTEKST MED KARAKTEREN SEKS.....	32
5.4.4	I HVILKEN GRAD NYTTER ELEvene SEG AV VURDERINGENE?.....	33
6.	<u>KONKLUSJON</u>	34
7.	<u>LITTERATURLISTE</u>	36
<u>VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV TIL FOESATTE.....</u>		40
<u>VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE TIL LÆRERE</u>		41
<u>VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE TIL ELEVER</u>		43
<u>VEDLEGG 4: VURDERING AV ELEVTEKST (NINA).....</u>		44
<u>VEDLEGG 5: VURDERING AV ELEVTEKST (KÅRE).....</u>		45
<u>VEDLEGG 6: VURDERING AV ELEVTEKST (JOSTEIN)</u>		46

1. Innledning

1.1 Aktualitet

«Hvis du er veldig intelligent og skjønner skolearbeidet superraskt, så forventes det at du bare skal sitte og vente til de andre er ferdige med å lære det du allerede har forstått» (Lunås, 2015). I P3-dokumentaren *Mensaungdommen* forteller Eirik Holm Fyhn at han ofte kjedet seg på skolen, og sjeldent fikk nok utfordringer: «[...] Jeg kunne jo ønske det var mulig å lære seg litt mer enn det som var utover pensum, da, og ikke bare lære det som er forventet».

Ifølge Opplæringslova §1-3 skal «opplæringa [...] tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven [...]». I det norske skolesystemet er det imidlertid tradisjon for at læreren underviser for «de i midten», og ressurstildelingen i skolen er ofte utelukkende rettet mot de som har utnyttet sitt læringspotensial minst (Idsøe, u.å). Elever med stort læringspotensial blir med andre ord anonymisert i dagens skole, noe som også NOU-rapporten *Mer å hente: Bedre læring for elever med stort læringspotensial* kan bekrefte: «Grunnopplæringen gir ikke elever med stort læringspotensial en tilpasset opplæring som gjør det mulig for dem å realisere sitt læringspotensial» (2016:14, s. 8).

1.2 Bakgrunn for valg av problemstilling

I flere praksisperioder har jeg møtt på høyt presterende elever, og virkelig fått erfare hvor vanskelig det kan være å tilpasse opplæringen til denne elevgruppen. Dette har gjort meg nysgjerrig på hvorfor det vies så lite oppmerksomhet til denne elevgruppen i lærerutdanningen. I løpet av mine snart tre år på lærerskolen har tilpasset opplæring og retten til spesialundervisning etter oppl. §5-1 for de «faglig svake elevene» vært et sentralt tema, mens de elevene med stort læringspotensial sjelden har blitt nevnt. Jeg ønsker med andre ord å lære mer om denne elevgruppen slik at jeg blir bedre rustet til å gi de den opplæringen som de har krav på, og å sørge for at de opplever skolen som både nyttig og verdifull.

I denne oppgaven vil jeg følgelig undersøke hva som kjennetegner de høyt presterende elevene og hvordan norsklærere på ungdomstrinnet praktiserer tilpasset opplæring for denne elevgruppen. Jeg ønsker imidlertid å snevre inn oppgaven omkring tilpasset opplæring for høyt presterende elever i *norsk skriftlig*. Dette grunnet lite forskning på området, og et ønske

om å få kunnskap om hvordan man kan opprettholde og videreutvikle skrivetalentet hos den ovenfor nevnte elevgruppen.

Problemstillingen for oppgaven har jeg valgt å formulere slik: *Hva kjennetegner høyt presterende elever og hvordan arbeider norsklærere i ungdomsskolen med tilpasset opplæring i skriving for disse elevene?*

1.3 Høyt presterende elever

For den videre fremstillingen er det nødvendig med en begrepsavklaring. Det finnes nemlig en rekke begreper for å definere elever som er mer faglig avanserte enn andre. Kate Distin opererer blant annet med begrepet evnerike barn, og mener at disse barna har et felles ønske om å lære, forstå og oppdage (sitert i Skogen & Idsøe, 2016, s. 48). Disse elevene utgjør en heterogen gruppe; selv om de har et ekstraordinært læringspotensial¹ betyr ikke det nødvendigvis at alle presterer like godt på skolen². I innføringsboken til Smedsrud og Skogen (2016, s. 20) om evnerike barn påpekes det videre at disse barna er nysgjerrige og kritiske, og skiller seg med dette fra de «skoleflinke» elevene; de som tidlig aksepterer skolekoden og oppnår gode resultater ved å arbeide hardt.

I denne oppgaven ønsker jeg imidlertid å rette fokus mot de elevene som presterer godt i norsk skriftlig, uavhengig av intelligens. Jeg velger derfor å bruke begrepet høyt presterende elever da denne terminologien er noe mer inkluderende enn begrepet evnerike barn. De høyt presterende elevene omfavner her både de evnerike barna og de som oppnår gode resultater basert på hardt arbeid, og kan sammenlignes med Jøsendalsutvalgets begrep «elever med stort læringspotensial» (NOU 2016:14, s. 19).

1.4 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp i den norske skolen, forankret i oppl. §1-3. Dette innebærer at alle elever har rett til en opplæring i tråd med egne evner og forutsetninger. I denne oppgaven vil begrepet tolkes i lys av systemperspektivet. Det betyr at tilpasset opplæring skal skje innenfor det sosiale felleskapet, der medelevene er ressurser i læringsarbeidet (St.meld. nr. 31 (2007-2008) s. 74). Hensikten med tilpasset opplæring er med

¹ Intelligensbegrepet (IQ) står sentralt her (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 16)

² Denne gruppen består gjerne av elever som er underytere eller har avvikende atferd (Smedsrud & Skogen, s. 31 og 52).

andre ord å «utvikle en skole hvor alle legger til rette for, og bidrar til, at alle lærer og utvikler sitt potensial gjennom deltakelse i et læringsfellesskap» (Lyngsnes & Rismark 2007, s. 157). Denne definisjonen er imidlertid noe generell, og for høyt presterende elever handler tilpasset opplæring om å «benytte seg av en litt annen metodologisk utgangspunkt enn for 'ordinære' elever, og man må snu litt på tankegangen sin i henhold til elevmassen og tilpasning i og utenfor klasserommet» (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 25).

1.5 Oppgavens struktur

Denne oppgaven består av seks deler: innledning, teoretisk rammeverk, metode, presentasjon av funn, drøftelse og konklusjon. I innledningen blir tema for oppgaven presentert, og jeg definerer begrepene høyt presterende elever og tilpasset opplæring. I det teoretiske rammeverket vil jeg presentere sentral teori, mens kapittel tre inneholder informasjon om metode og diskusjon omkring oppgavens pålitelighet og gyldighet. I kapittel fire vil jeg presentere funn fra empirien, og i kapittel fem vil jeg sammenfatte og drøfte empiri med tidligere presentert teori. I konklusjonen vil jeg trekke noen slutninger og forsøke å besvare problemstillingen.

2. Teoretisk rammeverk

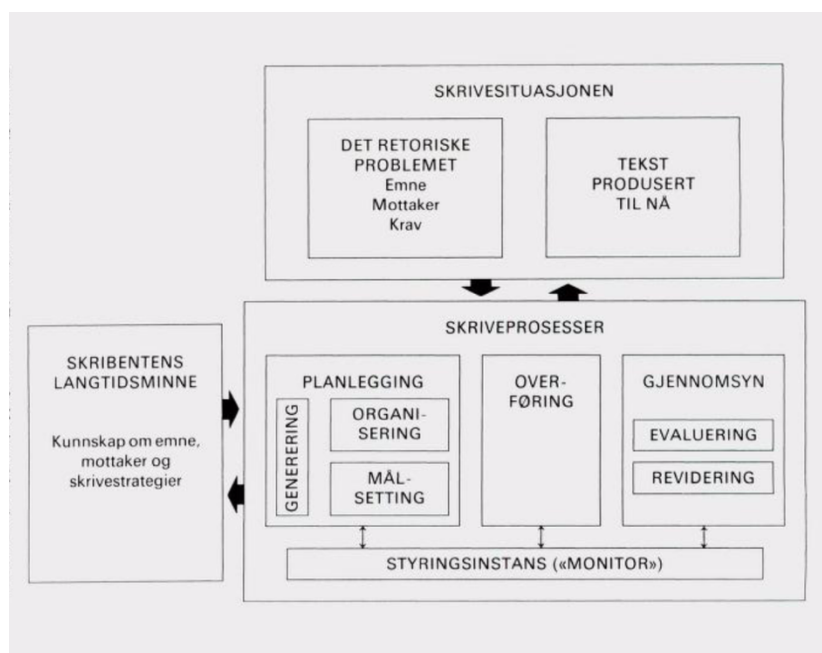
I dette kapittelet vil jeg presentere teori som er sentral i forståelsen av lærernes arbeid med å tilrettelegge undervisningen for høyt presterende elever, deriblant skriveteorier, pedagogiske strategier, vurdering og skriveforskning.

2.1 Skriveteori

I et historisk perspektiv har det rådet flere syn på skriveprosessen, og i masteroppgaven til Kaarby (2012, s. 10) skildres tre ulike perspektiv; det lineære, det sykliske og det kontekstuelle. Det lineære synet på skriveprosessen var rådende fram til 1970-tallet, og tekstforskerne innenfor dette synet var opptatt av teksten som ferdig produkt, og anså skriveprosessen som en lineær prosess hvor skriving innebar å overføre ferdig tenkte tanker til papiret (Hoel, 2008, s. 39). Det lineære synet på skriveprosessen ble imidlertid utfordret av de kognitive skriveteoriene på 1970-tallet, og som et resultat av et syklisk syn på skriveprosessen meldte den prosessorienterte skrivepedagogikken sitt inntog i Norge på 1990-tallet. Det kontekstuelle synet på skriveprosessen finner vi innenfor sosiokulturell skriveteori, hvor man forstår skriving som et sosialt fenomen der skrivesituasjonen spiller en viktig rolle (Hoel, 2008, s. 54). I det følgende vil kognitiv- og sosiokulturell skriveteori bli nærmere utdypet.

2.1.1 Kognitiv skriveteori

I denne oppgaven vil det være relevant å ta for seg kognitiv skriveteori for å belyse hvordan enkeltmennesker bruker sine mentale evner for å produsere en tekst. Flower og Hayes (1991, s. 105) kritiserer tanken om at tekstproduksjon er en lineær prosess, og forstår tekstproduksjon som en sirkulær prosess; skriveprosessen består av tre hovedprosesser som er overlappende og foregår samtidig.



Figur 1: Skrivemodellens struktur (Flower & Hayes, 1991, s. 108)

Litt forenklet kan modellen forklares slik: Skrivesituasjonen består av to elementer; det retoriske problemet og teksten som produseres. Det retoriske problemet tar utgangspunkt i oppgavebestillingen, og begrenser hva skribenten kan produsere; det sier noe om emne, mottakergruppe og skriverolle (Flower & Hayes, 1991, s. 109). I tillegg til skrivesituasjonen må skribenten forholde seg til det Flower og Hayes kaller for langtidsminnet: «et lager av kunnskap om emnet og om leseren, og også av kunnskap om skrivestrategier [...] om hvordan problemet kan løses» (1991, s. 110). I dette ligger all kunnskap skribenten har tilgjengelig, både i tanker og i ytre kilder som lærebøker og oppslagsverk.

Skriveprosessen består av planlegging, overføring, gjennomsyn og monitor. I planleggingsprosessen danner skribenten seg en forestilling eller et bilde av teksten, mens overføringsfasen er hvor ideer omsettes til ord. Videre handler gjennomsynsfasen om den mer eller mindre bevisste vurderingen og revideringen av teksten som skribenten gjør underveis i

tekstproduksjonen. Det som Flower og Hayes kaller for monitor kan forstås som en kognitiv prosess som sier noe om hvor lenge vi skal vente før vi begynner å skrive; altså en bevissthet om når vi er ferdige å planlegge teksten og må begynne å skrive den (Flower & Hayes, 1991, s. 110-113).

2.1.2 Sosiokulturell skriveteori

Et sosiokulturelt syn på skriving skiller seg på mange måter fra kognitiv skriveteori, særlig da det innenfor sosiokulturell skriveteori legges vekt på skrivingens kontekst. Det understrekes at «[...] skriving er en sosialt situert meningsskapende aktivitet», og man er her interessert i hvordan skrivere former og blir formet av det sosiale fellesskapet som de skriver innenfor (Fjørtoft, 2014, s. 153).

I dagens forskning er det gjerne den sosiokulturelle skriveteorien som er i fokus, og det er klart at flere aspekt ved skriveprosessen kan knyttes til et slikt kontekstuellet syn. I arbeidet med å produsere en tekst vil både førskrivingsfasen og skrivefasen styres av den oppgaven man har fått, samt som en revisjons- og slutføringsfase ofte innebærer en respons fra andre; altså en sosial interaksjon³. Det er imidlertid viktig å være bevisst på at *en* teori ikke nødvendigvis utelukker en annen: «[...] den ene er ikke tilstede uten at den andre er der» (Kaarby, 2012, s. 11). En skriveprosess vil nemlig også bære preg av skriverens indre tankeprosesser; for å kunne besvare en oppgave kreves det at man henter frem kunnskap fra langtidsminne, at man danner seg en indre forestilling av teksten, og at man kan oversette ide til ord, jf. Flower og Hayes. I drøftelsen i kapittel fem vil det følgelig tas opp elementer både fra sosiokulturell- og kognitiv skriveteori.

2.1.3 Skrivestrategier

I forlengelsen av skriveteori er det interessant å studere skrivestrategier, definert som «prosedyrer og teknikker som den skrivende kan bruke for å gjennomføre en skriveoppgave» (Hertzberg, 2006, s. 112). Det å ha skrivestrategier er ikke noe som er forbeholdt høyt presterende elever, men oppgavens problemstilling gjør det likevel naturlig å rette fokus på skrivestrategiene til denne elevgruppen.

³ Les mer om sosiokulturell teori i kapittel 2.3.1 om vurdering.

I innføringsboken *Norskdidaktikk* hevder Fjørtoft (2014, s. 160) at den såkalte monitorprosessen i Flower og Hayes sin teori handler om elevenes metakognitive bevissthet, og i denne sammenheng kan dette forstås som evne til refleksjon over egne tanker. I en undersøkelse om «reading-to-writing» utført i 1990 fant Flower m/fl. at erfarne skrivere i større grad enn uerfarne skrivere planlegger tekstene sine, og at de gode skriverne bruker en såkalt konstruktiv planlegging (Flower et al., 1990, s. 123-124):

[...] the quality of writing [...] can be predicted by the frequency with which students use certain strategies that reflect these processes. In other words, the students who perform tasks more successfully are more likely to use these strategies more often.

I tillegg til å tenke på innhold, brukte de også tid på formålet med teksten, vurderingskriterier og hva slags plan de skulle bruke i utformingen av teksten; de reflekterte rundt det de selv skulle gjøre, og tenkte på strategi for skrivingen. Det viser seg med andre ord at metakognitiv bevissthet er en viktig forutsetning for å skrive en god oppgave (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2010, s. 32). Dette blir også understreket i masteroppgaven til Kaarby (2012, s. 23):

Sterke skrivere har en dyp forståelse for de viktige delene og kvalitetsoppbygging av tekst. De har og kunnskap om de ulike prosessene som pågår ved skriving, som planlegging og revidering, og kanskje viktigst de vet hvordan de skal skrive vellykket fordi de velger å benytte seg av effektive strategier.

Gordon Rohman understreker betydningen av førskrivingsfasen i sitt sitat om at det er oppdagelsesstadiet i skriveprosessen (Rohman, 1991, s. 92). Han bruker begrepet tenking om den mentale aktiviteten som bringer frem og utvikler ideer, planer og utforminger, ikke bare det at ideen dukker opp i hodet. I sin definisjon av den gode skribent henviser han til John Ciardi: «[...] etter hvert vil den gode skribenten utvikle ikke bare en følelse av å famle etter, men følelsen av å ha famlet fram til» (Rohman, 1991, s. 94). Dette kan forstås som at den gode skriveren bruker førskrivingsfasen til å utarbeide en tydelig plan som gir retningslinjer til bruk i tekstproduksjonen. Det at høyt presenterende elever gjerne har en tydelig plan for teksten de skal skrive kommer også frem i masteroppgaven til Lorentzen, men at denne planen like gjerne kan være en del av en automatisert førskrivingsfase (2015, s. 88).

2.2 Pedagogiske strategier i møte med høyt presterende elever

Ifølge Smedsrud og Skogen (2016, s. 46-47) er det tre avgjørende faktorer for at barn skal realisere sitt læringspotensial i skolen: medfødte evner, muligheter og motivasjon. Det understrekes at det å gi barn muligheter er den viktigste faktoren, og at man må oppmuntre barn som presterer på et allerede høyt nivå, til å lære enda mer. I det følgende vil sentrale pedagogiske strategier bli presentert, da dette er en viktig del av arbeidet med tilpasset opplæring.

2.2.1 Differensiering

Det å benytte seg av ulike pedagogiske strategier handler i bunn og grunn om å differensiere undervisningen: «Å lede og differensiere læringsaktiviteter betyr å legge til rette for mestring hos alle elever, inkludert de som har stort læringspotensial. Dette krever at lærere har kunnskap om læring og bruker *ulike undervisningsstrategier* i møte med elevene» (NOU 2016:14, s. 62, min kursivering).

Det skilles mellom pedagogisk og organisatorisk differensiering, hvor pedagogisk differensiering handler om å tilpasse innhold, arbeidsprosessen og læringsstilpreferanser til eleven (NOU 2016:14, s. 62). Den organisatoriske differensieringen handler om hvordan elever grupperes for at det faglige behovet skal ivaretas på best mulig måte (NOU 2016:14, s. 65).

2.2.2 Segregering

Denne pedagogiske strategien segregering kan knyttes til organisatorisk differensiering, og innebærer å gruppere elever etter evner. Dette kjenner vi igjen fra de tidligere spesialskolene i Norge, men det blir sjeldent praktisert i dagens skole. I innføringsboken *Våre evnerike barn* påpeker imidlertid Skogen og Idsøe at disse elevene gjerne har et behov for å møte andre barn som deler samme interesser slik at de kan stimulere hverandre: «Litteraturen på feltet er helt tydelig på at begavede barn trenger å tilbringe tid med andre på samme intellektuelle nivå» (2016, s. 119). Skogen og Idsøe (2016, s. 119) skriver videre at en måte å sikre at begavede barn får møte intellektuelle jevnaldrende, og får et mer utfordrende læringsmiljø, er å danne grupper av barn fra ulike klasser som deler samme interesse, og gi dem differensiert opplæring innenfor det aktuelle området.

2.2.3 Berikelse

Berikelse er sammen med akselerasjon et av de mest brukte tiltakene internasjonalt i møte med høyt presterende elever, og kan defineres som «summen av aktiviteter, holdninger og tilpasninger som læreren gjør for å imøtekomme den komplekse elevgruppen i klasserommet» (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 71). Dette vil si at læreren benytter seg av et bredt spekter av undervisningsmetoder, veiledningsmetoder og sin faglige kunnskap⁴, samt som læreren må kunne utnytte styrkene til den enkelte elev (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 72).

Berikelse kan gjennomføres på mange ulike måter, men pensumberikelse anses å være den mest anvendte måten i norsk skole (Skogen & Idsøe, 2016, s. 121). Det vil si at pensum utvides eller utdypes, og man tilbyr elevene noe mer enn det læreplanen på nåværende tidspunkt gjør (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 73). «Disse aktivitetene må [imidlertid] ikke ha preg av kjedelige repetisjoner, men må gi anledning til dypere forståelse av det lærte stoffet eller til å lære nye ting i randsonen til det vanlige stoffet» (Skogen & Idsøe, 2016, s. 49).

2.2.4 Akselerasjon

Akselerasjon kan forstås som det å la elever gå raskere gjennom lærestoff eller skoleforløpet, og handler om å sette høyt presterende elever sammen med de nødvendige læringsmålene og på det riktige faglige nivået (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 96). I den norske enhetsskolen er det imidlertid tradisjon for å arbeide med å få alle opp på et vist nivå, og de elevene som løser de ordinære oppgavene raskt ender ofte opp med ekstraoppgaver som ikke gir nye utfordringer: «Vi kjenner også lærere som bruker 'mer av det samme' når de skal gi de raske elevene tilleggsoppgaver, men det er selvsagt lite motiverende å gjøre et tjuetalls ekstraoppgaver av det som eleven allerede behersker» (Skogen & Idsøe, 2016, s. 66-67).

2.2.5 Å se helheten

Smedsrud kritiserer imidlertid det ensidige fokuset på hastighet og mengde i den norske skolen: «De fleste vil hevde at disse elevene trenger større utfordringer. Litt flere bøker og litt vanskeligere mattestykker, så ordner det seg. Det er en endimensjonal og prestasjonsorientert betraktningssmåte [...]» (Grefsgård & Rødal, 2018). Han mener at den viktigste forutsetningen for at de høyt presterende elevene skal utvikle sitt læringspotensial er god identifiseringspraksis, og understreker at tilpasset opplæring for høyt presterende elever

⁴ Berikelse kan følgelig ses i sammenheng med pedagogisk differensiering.

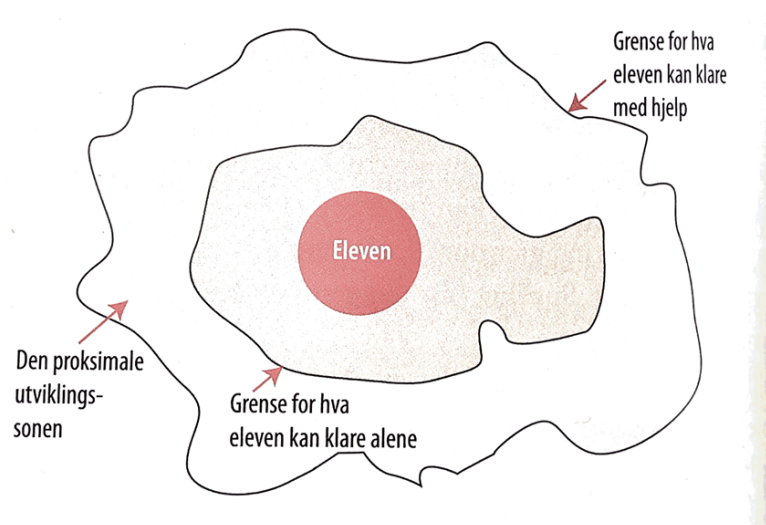
handler om «å se kompleksitet, akselerasjon, berikelse og individuelle ferdigheter og interesser som et stort hele» (Grefsgård & Rødal, 2018). Dette forutsetter imidlertid dyktige faglærere som kan diskutere faget og løsningsstrategier, samt *kunnskap* og *vilje* til å tilrettelegge for denne elevgruppen (Skogen & Idsøe, 2016, s. 68).

2.3 Vurdering

Det å gi vurderinger av elevtekster er en viktig del av arbeidet med tilpasset opplæring. Matre og Solheim (2014, s. 219) påpeker imidlertid at i vurderingsarbeid vil grunnlaget for vurderingen og formidlingen av vurderingen være avgjørende for at eleven skal kunne ta imot og ta i bruk vurderingene i den videre skriveutviklingen. I dette delkapittelet vil det derfor bli redegjort for respons i et sosiokulturelt perspektiv, samt Hattie og Timperley's fire nivåer av respons.

2.3.1 Vurdering i lys av sosiokulturell skriveteori

I kapittel 2.1.2 ble sosiokulturell skriveteori presentert, og i et slikt perspektiv ser man altså skriving som en sosial situert praksis og som en måte å kommunisere med andre på (Fjørtoft, 2014, s. 161). I forbindelse med tilpasset opplæring opererer Vygotsky med den proksimale utviklingssonen, og han hevder at det er i den proksimale utviklingssonen at elevene kan utvikle sitt læringspotensial, se figur 2 (Cole, Steiner, Scribner & Souberman, 1978, s. 86).



Figur 2: Den proksimale utviklingssonen (Imsen, 2015, s. 192).

Det er med andre ord en grunnleggende oppfatning om at undervisningen ikke må være lagt på et faglig nivå som eleven allerede behersker, men på et nivå hvor eleven får muligheter til

å strekke seg og utvikle seg. Dette innebærer at man må kartlegge hva elevene kan på egenhånd, og hva eleven klarer ved hjelp av en medierende annen – og her vil lærerens responsarbeid være sentralt. Det handler med andre ord om en sosial interaksjon mellom lærer og elev, og det er følgelig naturlig å forstå vurdering i et sosiokulturelt perspektiv.

2.3.2 The power of feedback

«Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement, but this impact can be either positive or negative» (Hattie & Timperley. 2007, s. 81). I den vitenskapelige artikkelen «The power of feedback» har Hattie og Timperley utviklet en modell om respons, og mener at hensikten med respons er å redusere avstanden mellom elevens nåværende forståelse og det målet som eleven forsøker å nå. Det understrekes at respons i seg selv ikke nødvendigvis er en forsterker, altså at det automatisk fører til videre arbeid, fordi den kan bli akseptert, modifisert eller avvist av mottakeren. Hattie og Timperley (2007, s. 86) fant at det å kunne gi en effektiv respons er avhengig av at både lærer og elev kan besvare følgende spørsmål: hvor skal jeg (mål), hvor er jeg (hva mestrer jeg nå) og hvordan kommer jeg meg videre?

I forlengelsen av dette har Hattie og Timperley (2007, s. 88) formulert fire former for respons, hvor de ulike formene virker inn på effektiviteten av responsen. Den første typen feedback er den såkalte «feedback about the task». Dette er den mest brukte responsen, og handler om å gi respons på oppgaven eller produktet, hvorvidt det er rett eller ikke, og instruksjoner om at oppgaven krever mer eller annen informasjon, slik som for eksempel at «du må skrive flere argumenter imot påstanden din». Videre handler «feedback about the processing of the task» om den prosessen og de strategiene som ble brukt for å fullføre en oppgave, og hva som kreves for å forstå og fullføre oppgaven: «Dette avsnittet ville gitt mer mening hvis du hadde endret temasetningen din». «Feedback about the self as a person» er den minst effektive responsen. Den sier ikke noe om produktet som er levert, men er heller en evaluering av eleven: «Godt jobbet», «du er flink».

Den siste formen for feedback kaller Hattie og Timperley for «feedback about self-regulation», og i denne oppgaven vil det være særlig interessant å studere lærernes bruk av denne formen for respons, da den adresserer hvordan elevene overvåker, styrer og regulerer læringen. Hattie og Timperley skiller her mellom den gode skriveren og den mindre gode skriveren; «less effective learners» er lite selvregulerende, og de søker sjeldent tilbakemelding

på måter som vil støtte deres fremtidige læring. De sterke skriverne evner derimot å evaluere sine evner, kunnskaper og kognitive strategier, og en respons som utfordrer og inviterer elevene til nettopp dette vil være nyttig for deres videre læring (Hattie & Timperley, 2007, s. 94).

2.4 Skriveforskning

I dette kapittelet vil sentral skriveforskning bli presentert; SKRIV-prosjektet, KAL-prosjektet og Normprosjektet. SKRIV-prosjektet vil løftes frem for å belyse hvordan man på best mulig måte kan skape meningsfulle skrivesituasjoner, mens KAL-prosjektet sier noe om hva som kjennetegner en god tekst. Dette vil bli ytterligere belyst gjennom en analyse av Normprosjektet gjennomført av Kvistad og Smemo (2015).

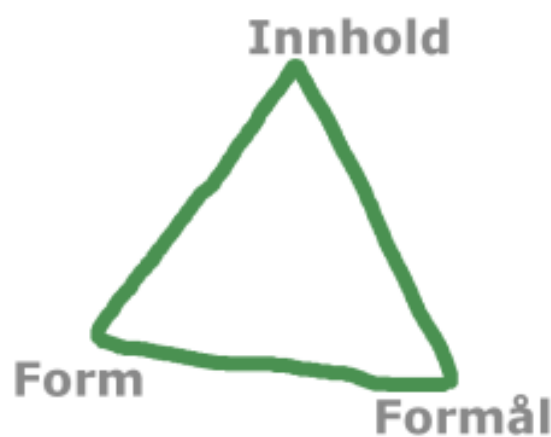
2.4.1 Funksjonell skriving

I læreplanverket for Kunnskapsløftet fra 2006 ble det å kunne uttrykke seg skriftlig en grunnleggende ferdighet som skal utvikles i alle fag. I den forbindelse ble SKRIV-prosjektet opprettet, hvor målet var å «finne ut hva slags kunnskap om tekst og skriving lærere og førskolelærere trenger for å kunne støtte barn og unges utvikling av skrivekompetanse og faglig kompetanse i alle fag» (Smidt, 2010, s. 11). Et av hovedfunnene fra prosjektet var at form, innhold og formål er viktige faktorer for å skape gode skrivesituasjoner, og at formålet ofte blir underkommunisert (Smidt, u.å, s. 14). På bakgrunn av dette ble det utviklet et verktøy for skriving og skrivesituasjoner i skolen – skrivehjulet - hvor skrivingens formål blir tydeliggjort. Det rettes fokus mot hva man kan gjøre med skrift og hva man kan oppnå med skriving:



Figur 3: Skrivehjulet, i sin nåværende form (Skrivesenteret, 2013).

I tillegg til skrivehjulet utarbeidet forskerne fra SKRIV-prosjektet den såkalte skrivetrekanten. Her blir tekstens formål ytterligere fremhevet, og innhold, form og formål blir satt i en sammenheng (se figur 4). En viktig forutsetning for å skape meningsfulle skrivesituasjoner er at lærerne har tenkt grundig gjennom oppgavene elevene får, hva formålet med oppgaven er og hvordan dette skal kommuniseres til elevene (Skrivesenteret, 2013). Dette understrekes også av Smidt og Solheim (2012, s. 11): «Hvis elevene skal skrive tekster med mening og lære noe av det de skriver, må de ha noe skrive om, et språk som passer til situasjonen og en forståelse for hva skrivingen skal brukes til. Når elevene blir usikre på bruken, går det ofte ut over tekstens innhold og form».



Figur 4: Skrivetrekanten (Skrivesenteret, 2013)

2.4.2 Hva kjennetegner gode skriveoppgaver?

I KAL-prosjektet⁵ fra 1998-2001 var formålet å vurdere læringsutbyttet i norsk skriftlig i grunnskolen, med hovedfokus på hva elever får til og ikke får til i norsk skriftlig (Evensen, 2003, s. 3). I en analyse av sensorvurderinger fra KAL-materialet definerer Harald Nilsen tydelige gode tekster som «mangfoldige og uensartete» (Nilsen, 2005, s. 158). Han skriver videre at de gode tekstene svarer på oppgavebestillingen, har få formelle feil, et modent språk og gjerne er originale eller avanserte. Kvistad og Smemo (2015, s. 239) understreker imidlertid i en analyse av materialet fra Normprosjektet⁶ at en god tekst forutsetter en god skriveoppgave, og hevder at en god skriveoppgave kjennetegnes av tydelig formulerte mål og eksplisitte forventninger til innhold, tekstopbygning og språkbruk. I forlengelsen av dette er det da interessant å lese at slike oppgaver ikke nødvendigvis fører til at de høyt presterende elevene presterer bedre enn de antatt svakere skriverne (Kvistad & Smemo, 2015, s. 239).

⁵ Kvalitetssikring av læringsutbytte i norsk skriftlig.

⁶ Arbeidet med å utvikle eksplisitte forventningsnormer for skriving, og å finne ut hvilken effekt bruk av disse kunne ha (Kvistad & Smemo, 2015, s. 221).

Kvistad og Smemo (2015, s. 240) konkluderer med at disse oppgavetyper begrenser elevenes kreativitet, og dermed ikke gir de sterke skriverne nok utfordringer.

I det amerikanske utviklingsprosjektet *National Writing Project* kommer det også tydelig frem at kvaliteten på en elevtekst har nær sammenheng med skriveoppgaven, og her påpekes det at engasjement har stor betydning for tekstkvaliteten: «[...] students wrote best when assignments gave them the opportunity to become engaged» (Peterson, 2001, s. 16). Videre kommer det frem at engasjement oppstår når elevene får frihet i valg av tema, form og målgruppe (Peterson, 2001, s. 16). Dette, sammen med Kvistad og Smemo sin analyse, understreker betydningen av pedagogisk differensiering av skriveoppgaver, og er forøvrig også en metode for å tilpasse opplæringen.

3. Metode

I dette kapittelet vil det bli redegjort for valg av metode og utvalg, samt diskusjon omkring pålitelighet og gyldighet i oppgaven.

3.1 Metodiske tilnærminger

Denne oppgaven tar utgangspunkt i flere kvalitative forskningsmetoder, og er følgelig basert på metodetriangulering. Det har blitt samlet inn data gjennom kvalitative intervju av både lærere og elever, men også gjennom dokumentanalyse. I den videre fremstillingen vil valget av disse metodene bli utdypet.

3.1.1 Kvalitative intervju

Kvalitative intervju kjennetegnes som en samtale med en struktur og et formål, hvor formålet er å forstå eller å beskrive noe (Christoffersen & Johannessen 2018, s. 77). Det er nettopp det jeg ønsker med denne oppgaven; å forstå, beskrive og utforske norsklæreres arbeid med tilpasset opplæring i skriving for høyt presterende elever. Christoffersen og Johannesen (2018, s. 77) mener at samtalen gir innblikk i personers livsverden, og med tanke på problemstillingen i oppgaven er det følgelig relevant for meg å benytte meg av kvalitativt intervju som metode for å få best mulig innsikt i informantenes tanker, meninger og erfaringer. I tillegg kjennetegnes kvalitative intervju av fleksibilitet, og jeg som forsker har mulighet til å være i dialog med informanten (Christoffer & Johannessen, 2018, s17). Dette er fordelaktig da det gir informantene stor frihet til å uttrykke seg, samtidig som jeg som forsker har mulighet å stille spørsmål eller kommentere utsagn som trenger nærmere forklaring.

De kvalitative intervjuene ble basert på en semistruktur, hvor det på forhånd ble utarbeidet en intervjuguide. Intervjuguiden tok utgangspunkt i noen nøkkelbegrep (skrivestrategier, skriveundervisning og vurdering)⁷, men spørsmål og rekkefølgen på spørsmålene ble tilpasset underveis i intervjuet. Intervjuene ble gjennomført uten lydopptaker, og jeg noterte selv på datamaskin under intervjuene⁸. Jeg valgte å renskrive notatene rett etter intervjuene for å sikre at alle utsagn ble notert ned, samt sikre at innholdet var lett forståelig til analysen som skulle bli gjort senere.

Et interessant spørsmål i forbindelse med problemstillingen min er i hvilken grad det er samsvar mellom uttalt teori og bruksteori, dvs. i hvilken grad det er samsvar mellom det lærerne sier at de gjør, og det de faktisk gjør (Jenssen & Roald, 2018, s. 123). Jeg har derfor valgt å intervju både lærere og elever, hvor elevintervjuene vil fungere som en form for jamføring i vurderingen av hvorvidt lærerne praktiserer uttalt teori.

3.1.2 Dokumentanalyse

Et dokument defineres i denne sammenheng som «alle skriftkilder som er relevant for forskeren [...]», og sier noe om forfatterens virkelighetsforståelse, tanker og meninger (Christoffersen & Johannessen 2018, s. 87-88). I denne oppgaven vil dokumentanalysen bli brukt som tilleggsdata til de kvalitative intervjuene. Den vil bestå av lærernes vurderinger av tre elevtekster, hvor hensikten er å analysere hvorvidt vurderingene er læringsfremmende og tilpasset de høyt presterende elevene. I tillegg vil dokumentanalysen være et bidrag i vurderingen av forholdet mellom uttalt teori og bruksteori som nevnt ovenfor.

3.2 Utvalg

De kvalitative intervjuene i oppgaven bygger på individuelle intervju med tre norsklærere og fem elever, på 9. og 10. trinn, og på to forskjellige skoler i rimelig nærhet. De lærerne som ble intervjuet, ble valgt ut basert på følgende kriterier: de er norsklærere, arbeider på ungdomstrinnet og har elever med karakteren fem eller seks i norsk skriftlig. Foruten om dette utgjør lærerutvalget en heterogen gruppe; alle lærere har sine foretrukne didaktiske tilnærminger og særegen undervisningspraksis. Dette vil bidra til å fange opp flest mulig perspektiv på problemstillingen og følgelig styrke oppgaven.

⁷ Se vedlegg 2 og 3

⁸ Pga. nye personvernregler.

De høyt presterende elevene som er blitt intervjuet er også valgt ut på bakgrunn av felles trekk: de må ha karakteren fem eller seks i norsk skriftlig, og er elever av lærerne som er blitt intervjuet. Et slikt utvalg gjør det mulig å avdekke likheter i elevgruppen, og sikrer at datamaterialet får relevans for problemstillingen. Tilsvarende er også dokumentanalysen basert på tre vurderingsmeldinger av elevtekster med karakteren fem eller seks.

3.3 Analysemetode

I analysen av datamaterialet leste jeg først gjennom alle intervjuene for å få et helhetsinntrykk av meningsinnholdet, og skilte deretter ut tema som var relevante for problemstillingen. I arbeidet med kodingen satte jeg navn på utsnitt i intervjuene, og sammenlignet kodene i alle intervjuene. Denne kodingen munnet ut i følgende kategorier: akselerasjon og berikelse, høyt presterende elever, skrivestrategier, skriveoppgaver og vurdering. Kategoriene ble siden delt inn i hovedkategorier og underkategorier, noe som resulterte i de kategoriene som er presentert som overskrifter i kapittel fire og fem.

3.4 Pålitelighet og gyldighet

Det å vurdere oppgavens pålitelighet og gyldighet er en forutsetning for oppgavens troverdighet, og i det følgende vil det bli gjort rede for hvordan studiens gyldighet og pålitelighet er ivaretatt.

I møte med informanter og det innsamlede datamaterialet vil man som forsker alltid ha en form for forforståelse og kunnskaper som kan påvirke resultatet i studien (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 22). Dette er på mange måter en nødvendig forutsetning for å forstå fenomenet som skal studeres, men denne forforståelsen må imidlertid ikke bli forstyrrende for forskerens tolkninger. Jeg har derfor gjennom forskningsprosessen forsøkt og hatt en bevisst og reflektert holdning til min forforståelse for å gi oppgaven økt pålitelighet. I tillegg har jeg i intervjuene vært oppmerksom på å ikke stille ledende spørsmål, samt å være nøytral i rollen som forsker. Dette for å sørge for at informantenes svar ikke ble basert på hva de *trodde* at jeg ville at de skulle svare, og følgelig sikre at datamaterialet i størst mulig grad ble basert på informantenes egne tolkninger, meninger og erfaringer.

I tillegg har jeg i oppgaven tatt i bruk flere kvalitative forskningsmetoder for å belyse problemstillingen. Det at oppgaven er basert på intervju av både lærere og elever, samt

dokumentanalyse, bidrar til at jeg som forsker får flere perspektiv på problemstillingen. Dessuten støtter oppgaven seg på flere andre forskningsbaserte prosjekter, noe som også bidrar til å øke oppgavens interne gyldighet.

Det er imidlertid viktig å være bevisst på forhold som kan være forstyrrende for oppgavens pålitelighet og gyldighet. Denne studien er i hovedsak basert på intervju med åtte informanter innenfor samme kommune, noe som er et for lite og for snevert utvalg til at konklusjonen i oppgaven kan generaliseres. Konklusjonen i denne oppgaven har med andre ord lav ekstern gyldighet, til tross for at informantene ble hentet fra to forskjellige skoler for å forsøke å se likheter/ulikheter i lærernes praksis. Det er imidlertid ikke oppgavens hensikt å generalisere funnene, men heller å få dypere innsikt i norsklærernes praksis omkring tilpasset opplæring for høyt presterende elever.

Videre er det vesentlig å nevne at graden av pålitelighet og intern gyldighet i intervjuene kan være noe usikker. Det kan for eksempel tenkes at elevene ikke har gitt reelle svar grunnet lojalitet overfor læreren, eller at de ikke har hatt et bevisst og reflektert forhold til spørsmålene som ble stilt⁹. Jeg erfarte det likevel slik at samtlige svarte åpent og ærlig på spørsmålene i intervjuet. Dette kan skyldes at jeg var oppmerksom på å ikke stille spørsmålene på en måte som fikk elevene til å føle at de «hang» ut læreren sin, samt som jeg var bevisst på å understreke at all informasjon ville bli anonymisert og behandlet konfidensielt.

4. Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere sentrale funn fra empirien. Det er de funnene som jeg anser som relevante for problemstillingen som vil presenteres, det vil si at deler av innholdet i dette kapitlet på forhånd har blitt kodet og kategorisert. I det følgende vil informantene bli omtalt med oppdiktete navn. Jostein, Kåre og Nina er synonym for lærerinformantene, hvor Jostein og Kåre er lærere ved skole en, mens Nina er lærer fra skole to. Even, Siri og Elisabeth er elever ved skole en, mens Anna og Simon er elever ved skole to.

⁹ Det gjelder for så vidt også selvrappoteringen til lærerne.

4.1 Hvem er de høyt presterende elevene?



Figur 5: Hva kjennetegner høyt presterende elever? Ordsdy basert på resultater fra intervju med de tre lærerinformantene.

4.1.1 Skrivestrategier

Et av de første spørsmålene som ble stilt til lærerne i intervjuene med dem var hva de mener kjennetegner høyt presterende elever. Alle lærerinformantene nevnte at denne elevgruppen ofte består av individ som er strukturerte, pliktoppfyllende og målrettede, og at dette gjerne kommer frem gjennom disse elevenes arbeid med tekster, og deres valg av skrivestrategier i skriveprosessen. Alle lærerne påpekte videre at de høyt presterende elevene ofte har en disposisjon og en plan for skrivearbeidet: «De kladder, bruker god tid på forarbeid før de skriver. [...] De setter ofte av tid til å planlegge hva de skal skrive. [...] Det dreier seg om struktur, og tvinge seg selv til å være strukturerte hele veien» (Kåre).

Det at de høyt presterende elevene har en tydelig plan og struktur i skrivearbeidet blir bekreftet gjennom elevintervjuene. Anna, Siri og Elisabeth understreker at de enten lager disposisjon eller noterer stikkord før de starter selve skrivingen, mens informant Simon og Even påpeker at de ikke nødvendigvis gjør et skriftlig forarbeid, men planlegger «en del i hodet» (Even).

4.2 Pedagogiske strategier i møte med høyt presterende elever

I spørsmålet om lærernes praksis og hvordan de tilpasser skriveundervisningen til de høyt presterende elevene i norsk skriftlig, svarer samtlige at de fokuserer på å gi de oppgaver som «er litt mer komplisert og litt vanskeligere og krevende uten å gi de en kvantitativ utfordring»

(Jostein). Det er tydelig at å utvide sjangerkunnskaper er det lærerne tolker som mer komplisert og krevende: «Jeg gir de mer avanserte ting å bryne seg på. Jeg ber de om å skrive en novelle i stedet for en fortelling, og ber de legge mer vekt på litterære virkemiddel» (Kåre).

Alle informantene benytter seg av tradisjonell klasseromsundervisning, hvor læreren går gjennom sjangertrekk felles på tavlen. Kåre hevder blant annet at de høyt presterende elevene svarer godt til denne formen for undervisning, noe som også blir bekreftet av blant annet Even og Siri. «Jeg tror jeg lærer best når vi får vite sjangertrekk felles i klassen og vi samtaler om dem» (Even). Det kommer imidlertid frem at dette er med forbehold: «Jeg føler det er ganske mye repetisjon, av og til skulle jeg ønske jeg kunne jobbet med noe annet fordi det blir litt mye repetisjon» (Anna). I spørsmålet til elevene om de får nok utfordringer i skriveundervisningen, svarer Elisabeth følgende: «Passelig, av og til er det en del repetisjon. Vi har mye fellesundervisning, ikke så mye grupperinger der han sier at dere kan arbeide med dette, og dere med dette». Videre kommer det frem i intervjuet med Anna og Simon at i en ordinær norsktime får alle de samme oppgavene, og at det heller er de som trenger ekstra hjelp som får hjelp.

Et interessant funn fra intervjuene viser imidlertid at det likevel er noen forskjeller i lærernes praksis. «Jeg er best for de sterke. [...] Materiellet som vi bruker er rettet mot de sterkeste, vi må heller justere ned nivået» (Nina). Det er tydelig at informant Nina har en annen tilnærming til skriveundervisningen enn Jostein og Kåre, da Nina virker å være veldig avhengig av læreverket som skolen bruker. I intervjuene med Jostein og Kåre blir læreverket aldri nevnt, mens Nina stadig henviser til dette: «Det hender sjelden at oppgavene i materiellet vi bruker ikke treffer de sterkeste elevene. [...] Vi bruker læreverket sine prøver. Kontekst har lagt ferdig teksthefter til heldagsprøver» (Nina).

Det er også verdt å kommentere et funn fra intervjuet med Jostein. Han har nemlig testet ut å dele elevene inn i nivå over kortere perioder, typisk ved prosjektarbeid, men understreker at dette er noe etisk utfordrende: «Jeg eksperimenterer med dette fordi jeg syntes at dette skal ligge innenfor vår pedagogiske frihet. Det som er betenkelig med denne undervisningspraksisen, er at det ikke kan være like uttalt. Jeg kan ikke fortelle elevene dette av frykt for å stigmatisere noen».

4.3 Funksjonell skriving og skriveoppgaver

Et interessant funn i forbindelse med funksjonell skriving er lærernes forhold til skrivetrekanten, hvorav to av lærerne ikke var kjente med denne i det hele tatt. Jostein og Kåre hevdet at de la stort fokus på mottakerbevissthet og sjangertrekk i utformingen av skriveoppgavene, men at formål sjelden blir nevnt. Dette skiller seg fra Nina, som mener at både formål og mottaker står tydelig i oppgaveformuleringen. Det skal da påpekes at Nina bruker ferdiglagete oppgavebestillinger fra læreverket *Kontekst*, og hvorvidt Nina *egentlig* er bevisst på skrivetrekanten og skrivehjulet er ukjent.

Elevenes opplevelse av funksjonell skriving er også noe varierende. Anna og Simon understreker at de som oftest får vite formål og mottaker i skriveoppgaven. «Noen ganger kan det for eksempel stå at du skal skrive en tale som skal handle om miljø, og at du skal stå på Stortinget og fortelle politikere om det» (Anna). Anna forteller videre at «ofte er det slik at man i argumenterende tekster skal overbevise noen». Dette stemmer med andre ord overens med det Nina fortalte.

Siri, Elisabeth og Even påpeker imidlertid at de sjelden får vite formål og mottaker, men at de alltid får vite form. Dette bekrefter på mange måter det ovenfor nevnte funn fra intervju med Jostein og Kåre; de er mer fokuserte på sjangertrekk enn formålet med skrivingen.

Videre sa alle lærerne som ble intervjuet at de fokuserer på å lage differensierte skriveoppgaver når elevene skal i gang med et skriveprosjekt: «Når jeg lager skriftlige oppgaver prøver jeg å differensiere oppgavene slik at alle mine elever skal ha noen oppgaver som kan gi de utfordringer» (Jostein). Det interessante her er imidlertid at lærerne ikke har noen strategi for å sørge for at elevene faktisk skriver de oppgavene som blir regnet for mer kompliserte - de blir bare lagt til som et valg blant flere. I tillegg kommer det frem fra samtlige lærere at tema er styrende for hva slags skriveoppgave elevene velger, og det er følgelig ingen garanti for at elevene faktisk velger de oppgavene med høyest vanskegrad. Det at tema er styrende for valg av oppgave blir også bekreftet i elevintervjuene. Fire av fem elever foretrekker åpne skriveoppgaver, men understreker at de gjerne velger en oppgave som er mer lukket hvis tema er mer interessant enn i en evt. åpen oppgave.

4.4 Vurdering

I spørsmålet til lærerne om hvordan de gir vurdering på elevtekster til de høyt presterende elevene svarer samtlige at de vektlegger innholdet i teksten contra de formelle sidene ved teksten. «Det er først og fremst at de skal være presise i oppgavebesvarelsen. [...] Det å være 'to the point', at de skal skjønne hva oppgaven skal dreie seg om og besvare den» (Jostein). Dette blir understreket av både Kåre og Nina, hvor det kommer frem at finpussing av innhold og sjangertrekk er det viktigste i tilbakemeldingene til de høyt presterende elevene.

Videre blir lærerne spurt om hvilken nytte de tror at de høyt presterende elevene har av den vurderingen som de gir. Alle lærerinformantene mener at disse elevene aktivt bruker vurderingene i de neste tekstene de skal skrive, og at det er det som skiller de høyt presterende fra de øvrige elevene i klassen: «De sterke blir flinkere og flinkere, for de klarer å ta til seg tilbakemeldingen, vet hva de gjør feil, de bruker det aktivt i neste tekst. Det er der de svake ikke treffer» (Nina). I tillegg understreker Jostein at denne elevgruppen er kommet langt i forståelsen av hva et godt elevsvar er for noe: «Mange av disse er perfeksjonister, så de vil etterstrebe et idealsvar. De vil vite mer hva de har gjort feil for å bli bedre til neste gang, og ikke så mye hva som var bra som de kan utvikle videre».

Dette blir bekreftet av Even, Anna og Simon som alle hevder at de tar med seg vurderingene til neste skriveoppgave: «Ja, hvis det er noe *konstruktiv kritikk* bruker jeg den. Jeg tar teksten med til neste prøve, eller så øver jeg på det til neste prøve» (Simon, min kursivering). Det er dessuten tydelig at sitatet fra Jostein ovenfor stemmer; de vil vite hva de har gjort feil for å bli bedre til neste gang.

Det viser seg imidlertid at dette ikke er gjeldende for alle elevene. Elisabeth og Siri sier nemlig at de sjelden bruker vurderingene i utformingen av fremtidige tekster: «Jeg leser igjennom og forstår hva han mener, men det er ikke så ofte jeg husker det til neste gang jeg skal skrive» (Siri). Dette kan koples opp mot funn fra intervjuet med Jostein; han mener som nevnt ovenfor at de høyt presterende elevene er mer interesserte i vurderingene enn de øvrige elevene, men at det å kreve en ekstra innlevering ofte er nødvendig for at elevene skal få et ekstra læringsutbytte: «Det er det de lærer mest av, når de er nødt til å gjøre en jobb i forhold til den tilbakemeldingen de får av meg».

4.4.1 Lærernes vurdering av elevtekster

I forbindelse med vurdering er det interessant å trekke frem funn fra dokumentanalysen da dette sier noe om hvorvidt det er samsvar mellom lærernes uttalte teori og bruksteori. I det følgende vil utdrag fra tre vurderinger bli presentert, en vurdering fra hver av lærerinformantene.

I en vurdering gitt av Nina har elevteksten fått karakteren fem, med følgende vurderingsmelding: «Du svarer relevant og utdyper godt. [...] Du deler fint inn i avsnitt. [...] Du viser god tekstforståelse».

Kåre har gitt elevteksten karakteren fem pluss, og har lagt ved følgende tilbakemelding: «Du beskriver følelser og tanker godt, men kan godt skildre bedre hvordan ting, steder og personer ser ut. Her kan du også bruke flere sanser».

I en vurdering gitt av Jostein har elevteksten fått karakteren seks, og med denne begrunnelsen: «Du treffer på oppgaven og har gode skildringer som gir nærhet og empati med hovedpersonen. [...] Flott variasjon av fortellermåter som driver handlingen fremover. [...] Kan du prøve å lage mer spenning ved å bruke flere treffende virkemidler neste gang?».

Alle vurderingene inneholder elementer som er verdt å kommentere ytterligere, og dette vil følgelig bli nærmere drøftet i kapittel 5.4.

5. Drøftelse

I dette kapittelet vil funn fra empiri sammenfattes med teori presentert i det teoretiske rammeverket i kapittel to.

5.1 Hvem er de høyt presterende elevene?

I kapittel 2.1.3 om skrivestrategier kom det frem at de høyt presterende elevene gjerne planlegger tekstene de skal skrive. Det er interessant å studere disse funnene i lys av kognitiv skriveteori. I modellen til Flower og Hayes består skriveprosessen av planlegging, overføring, gjennomsyn og monitor, og de høyt presterende elevene evner gjerne å ta i bruk og har kunnskap om disse prosessene. I en planleggingsfase benytter elevinformantene seg av noe ulike strategier, men som nevnt tidligere har de likevel til felles at de på en eller annen måte

planlegger teksten de skal skrive: «I begynnelsen pleier jeg å sette opp hvordan jeg skal bygge opp teksten, med stikkord, ut ifra tema, slik at jeg vet hva jeg skal forholde meg til» (Anna). Denne eleven bruker med andre ord skrift som verktøy i planleggingsfasen, noe som også samsvarer med funn fra intervjuene med Siri og Elisabeth, samt lærernes beskrivelse av de høyt presterende elevenes skrivestrategier.

Det er imidlertid interessant å kommentere skrivestrategiene til Simon og Even, da disse avviker fra de øvrige funnene. «Jeg prøver å *tenke* frem en historie før jeg begynner å skrive, og prøver å planlegge hva som skal skje, hvor det skal skje og vendepunkt (min kursivering)» (Simon). De gjør altså en form for planlegging, men den er ikke like synlig som skrivestrategiene til de øvrige elevinformantene. Dette kan tolkes som at disse informantene i større grad har automatiserte skrivestrategier som de benytter seg av, noe som samsvarer med funnene i masteroppgaven til Lorentzen: «Det er ikke umiddelbart lett å få øye på hvilke strategier [den høyt presterende eleven] Louise tar i bruk for å planlegge teksten. [...] Vi så at hun planla teksten i hodet ut fra en indre forestilling om hvordan teksten skulle bli, og at hun hadde strategier for å justere mål underveis» (2015, s. 88 og 104). Poenget vil likevel være, uavhengig av den ene eller andre skrivestrategien, at de høyt presterende elevene i denne empirien bruker tid på å planlegge teksten, noe som tilsier at førskrivingsfasen er en viktig del i utformingen av gode tekster. Det at førskrivingsfasen er oppdagelsesstadiet i skriveprosessen blir med andre ord på mange måter bekreftet (Rohman, 1991, s. 92).

I de tilfellene hvor elevene får forberedelsestid i forbindelse med en skriveoppgave hevder samtlige elevinformanter at de bruker denne tiden til å finne informasjon som de kan bruke i tekstproduksjonen. Dette samsvarer med Jostein, Kåre og Nina sine forklaringer i spørsmålet mitt om hvilke skrivestrategier de høyt presterende elevene har: «Den andre generaliseringen er at hvis vi har bedt de om å ta med forberedelsesarbeid, så har disse elevene med seg dette oftere enn andre» (Jostein). Dette tyder på at de høyt presterende elevene også er dyktige til å bruke langtidsminnet, her i form av ytre kilder, jf. Flower og Hayes.

Det at de sterke skriverne har kunnskap om prosessene som foregår ved skriving kommer også tydelig frem ved at de er bevisste på at skriving er en rekursiv prosess: «Jeg pleier å lese gjennom et par ganger. Hvis jeg ser at et avsnitt er for langt eller jeg har gjentatt meg pleier jeg å fjerne noe» (Anna). «Dersom jeg får en bedre ide kan det godt hende at jeg endrer teksten. Jeg ser på om for eksempel avslutningen kunne vært bedre. Dersom jeg starter avsnitt

med samme ord, prøver jeg å endre på dette. Eller hvis tema skal endres litt. Også prøver jeg å dele avsnitt i passe mengde» (Simon).

Vi ser altså at skriveprosessen hos høyt presterende elever har flere trekk som kan knyttes opp mot kognitiv skriveteori. De bruker tid på førskrivingsfasen og har en tydelig plan for teksten de skal skrive. I tillegg evner de å bytte om eller å utføre flere operasjoner samtidig; de har en metakognitiv bevissthet som bidrar til refleksjon rundt skriveprosessen, og de har et bevisst forhold til valg av skrivestrategier.

5.2 Pedagogiske strategier i møte med høyt presterende elever

Hvilke pedagogiske strategier benytter så lærerne seg av i møte med høyt presterende elevene? I intervjuet med lærerne blir akselerasjon som pedagogisk strategi aldri nevnt, og det må følgelig antas at dette ikke blir praktisert. Det kommer imidlertid frem at samtlige av lærerne er opptatt av å gi mer utfordrende oppgaver, uten å nødvendigvis å gi *flere* oppgaver. Dette er på mange måter positivt, da det indikerer at lærerne tar avstand fra en praksis hvor elevene får mer av de samme oppgavetyperne, uten noen større faglige utfordringer. I et lærerperspektiv er det altså berikelse som er den mest utbredte pedagogiske strategien i møte med de høyt presterende elevene, hvor det da vektlegges å gi disse elevene mulighet til å utvide sjangerkunnskapene sine.

Det er imidlertid nødvendig å trekke frem elevenes perspektiv på lærernes pedagogiske strategier for å få et helhetlig bilde av lærernes praksis. Det viser seg som nevnt i kapittel 4.2 at flertallet av de høyt presterende elevene responderer godt på en klasseromsundervisning hvor læreren går gjennom sjangerkjennetegn på tavlen, men at dette gjerne blir gjort så mange ganger at det resulterer i mye repetisjon for de høyt presterende elevene. I tillegg hevdes det at i en ordinær norsktime får alle elevene de samme oppgavene, og at de høyt presterende elevene sjelden eller aldri har opplevd å få en annen oppgave enn resten av klassen. Hvis dette er tilfellet; på hvilket tidspunkt i undervisningen kommer da berikelsesaspektet inn i bildet? Dette indikerer med andre ord at de høyt presterende elevene i liten grad får anledning til dypere forståelse av lærestoffet, og at berikelse i liten grad *faktisk* blir gjennomført i den felles *klasseromsundervisningen*.

Det er også verdt å kommentere Nina sin tilnærming til tilretteleggingen for de høyt presterende elevene. «[...] Materiellet som vi bruker er rettet mot de sterkeste, vi må heller

justere ned nivået» (Nina). Det er som nevnt tidligere tydelig at Nina har en undervisningspraksis som er nært knyttet opp til læreboken. Dette trenger ikke nødvendigvis være negativt, men det virker som at denne læreren til en viss grad fraskriver seg ansvar for å tilpasse opplæringen, og bare antar at læreverket er godt nok tilpasset de høyt presterende. Det er grunn til å være kritisk til dette når to av elevene hennes understreker at undervisningen blir for lett: «Hvis vi skal lære noe nytt for eksempel, går vi gjennom mye av det jeg kan. Jeg vil heller jobbe med det som er litt vanskeligere» (Anna). Dette indikerer med andre ord at man ikke utelukkende kan basere undervisningen på læreverket – man må likevel differensiere skriveundervisningen, og gjerne sette inn ekstra tiltak for de høyt presterende elevene.

I det teoretiske rammeverket ble også segregering som pedagogisk strategi nevnt. I intervju med lærerne er det kun Jostein som nevner å ha testet ut dette. Det kommer frem at han har testet det ut over korte perioder, men at han opplever dette som vanskelig i frykt for å stigmatisere elevene. «Det er en kultur, mener jeg [...] i den norske skolen at vi ikke har vært flinke som til å strekke de «flinkeste» elevene fordi vi er så redde for å lage eliteelever» (Jostein). Dette blir bekreftet av Skogen og Idsøe (2016, s. 63): «Det kan se ut til å være en frykt for ekstra tiltak [...] for de evnerike. Det ser videre ut til å være en tro på at disse tiltakene kan føre til både egoisme og individualisme [...]». Det virker med andre ord som at frykten for uheldig elitisme begrenser lærernes tilrettelegging for de høyt presterende elevene.

I denne sammenheng er det interessant å nevne retten til spesialundervisning etter oppl. §5-1. I den norske enhetsskolen har det vært tradisjon for at spesialundervisningen skal bli gjennomført ved at elever tas ut av klasserommet – med andre ord en form for segregering. I intervjuet med Nina blir bruk av segregeringstiltak for de «svake elevene» bekreftet når hun forteller at de på hennes skole har stasjonsundervisning hvor de tar ut de svakeste elevene og lar disse jobbe på stasjoner¹⁰. Hvorfor skal ikke de høyt presterende elevene få samme mulighet til å delta i et læringsfellesskap som kan bidra til å videreutvikle deres læringspotensial?

Mange elever med stort læringspotensial blir ikke inkludert i grupper som får differensiert undervisning, fordi lærere gjerne er mer opptatt av de som strever faglig. Forskningsoppsummeringen konkluderer med at den beste undervisningsstrategien for

¹⁰ Dette gjelder generelt for de lavt presterende elevene, uavhengig av enkeltvedtak etter oppl. §5-1.

elever med stort læringspotensial trolig er differensiering, men at lærernes differensieringspraksis ikke er god nok (NOU 2016:14, s. 62).

Skogen og Idsøe (2016, s. 64) understreker at en holdning som søker å behandle ulike barn likt, vil medføre urettferdighet som kan gi store konsekvenser for individet, samt som det vil føre til at samfunnet ikke får utnyttet potensialet som ligger i befolkningen. Videre hevdes det at å gruppere høyt presterende elever vil bidra til å gi disse elevene et mer utfordrende læringsmiljø som kan støtte deres intellektuelle utvikling (Skogen & Idsøe, 2016, s. 119). Til tross for at segregering på mange måter kan komme til å stride imot systemperspektivet av tilpasset opplæring, vil det likevel være naturlig å stille seg kritisk til tanken om at segregeringstiltak utelukkende er negativt – hva med å for eksempel sette sammen høyt presterende elever i forfattergrupper noen timer i uken? Dette forutsetter imidlertid en holdningsendring og høy fagkompetanse blant lærerne, hvor mer kunnskap om de høyt presterende elevene i lærerutdanningen vil være vesentlig. Dette blir også bekreftet av Jøsendalsutvalget: «Utvalget ønsker spesielt å legge vekt på anbefalinger som gir økt kunnskap til lærere og PPT. Dette for å møte et stort behov og fordi utvalget mener at kunnskap påvirker holdninger og kultur på skolene» (NOU 2016:14, s. 93).

5.3 Funksjonell skrivning og skriveoppgaver

Innenfor sosiokulturell skriveteori anser man som nevnt tidligere skrivning som en sosial aktivitet, og det understrekes at skriveopplæringen alltid foregår i en bestemt sosial kontekst (Fjørtoft, 2014, s. 161). Fjørtoft bruker begrepet «skrivekultur» om «de reglene som gjelder for hva som skal skrives, hvorfor vi skriver, og hvordan vi skriver», og det er tydelig at de skrivesituasjonene som lærerne skaper påvirker elevenes tekstproduksjon (Fjørtoft, 2014, s. 161). I forlengelsen av dette er det interessant å drøfte hvilke skriveoppgaver lærerne gir til de høyt presterende elevene.

I SKRIV-prosjektet kommer det tydelig frem at både form, formål og innhold bør kommuniseres til elevene for å skape meningsfulle skrivesituasjoner. Et interessant funn i denne sammenheng er det faktum at flertallet av lærerinformantene ikke kjenner til skrivetrekanten, og at de i hovedsak fokuserer på å formidle form og innhold til elevene. Det virker med andre ord som at lærerne er mer sjangerorienterte fremfor formålsoverorienterte, og

som nevnt tidligere vil et underkommunisert formål kunne gå ut over tekstens innhold og form (Smidt & Solheim, 2012, s. 11).

I denne sammenheng er det imidlertid interessant å trekke frem analysen til Kvistad og Smemo. Kvistad og Smemo mener også at en god skriveoppgave er avhengig av tydelig formulerte mål og eksplisitte forventninger til innhold og tekstopbygging, men at dette gjerne er mer virkningsfullt for de svake skriverne (2015, s. 239). De understreker at høyt presterende elever som regel skårer høyt uavhengig av hvilken oppgaveformulering de utsettes for, men at eksplisitte skriveoppgaver gjerne begrenser de høyt presterende elevenes kreativitet. Det kan med andre ord virke som at de høyt presterende elevene profitterer på skriveoppgaver hvor de får frihet til å utforske tema, form og målgruppe. Dette samsvarer også med funn fra *The National Writing Project*, jf. kapittel 2.4.2, og blir dessuten bekreftet av fire av fem elever når de forteller at de foretrekker åpne skriveoppgaver: «Jeg tror jeg liker åpne oppgaver [...]. Det kan bli kjedelig med lukkede oppgaver. Da vet du hva du skal skrive, du må bare sette det sammen» (Anna). Dette tilsier med andre ord at skriveoppgaver med sjangerkrav og skrivemønstre gjerne begrenser de høyt presterende elevenes mulighet til å eksperimentere og å skrive de gode og originale tekstene (Nilsen, 2005, s. 158).

Videre er det da verdt å kommentere lærernes arbeid med pedagogisk differensiering av skriveoppgavene. I intervjuet med Nina kommer det blant annet frem at de høyt presterende elevene har et høyere refleksjonsnivå og følgelig «[...] opplever utfordringer som gøy fordi de kan finne ut og studere, og bruke nye måter å hente inn ny informasjon på». I intervju med lærerne kom det frem at samtlige forsøker å lage varierte skriveoppgaver som alle elevene kan strekke seg i, men det virker på mange måter som at det stopper med det. Det blir aldri nevnt hvilke strategier lærerne bruker for å sikre at de høyt presterende elevene velger de oppgavene som har høyest vanskegrad, og de har følgelig ingen garanti for at disse elevene faktisk får utviklet skriveferdighetene sine innenfor den proksimale utviklingssonen, jf. Vygotsky kap. 2.3.1.

Videre understreker alle lærerne at tema er styrende for valg av oppgave blant elevene, og det kan virke som at lærernes differensiering utelukkende handler om å lage oppgaver med varierende tematikk, uten å ta høyde for variasjon i vanskegrad: «Det er litt av utfordringen når man lager skriftlige oppgaver, at man i alle fall har to-tre oppgaver som er *spennende* for elevene å skrive om, slik at det er et reelt valg» (Jostein, min kursivering). I tillegg forteller

Kåre at «vi styrer fokuset eller temaet for oppgaven», noe som tilsier at de høyt presterende elevene i liten grad får frihet til å utfolde seg, og det blir følgelig vanskelig å gi de høyt presterende elevene de ekstra utfordringene som de gjerne har behov for.

5.4 Vurdering

I kapittel 4.2 kom det frem at lærerinformantene er opptatt av berikelse som pedagogisk strategi i sin undervisningspraksis, men at dette ikke samsvarer med de høyt presterende elevenes opplevelse av tilpasset opplæring. Jeg stilte meg derfor spørrende til hva tid berikelsesaspektet egentlig spiller inn, og i dette delkapittelet vil berikelse ses i lys av vurderingsmeldingene som lærerne gir til de høyt presterende elevene.

I de kvalitative intervjuene med lærerne kom det frem at samtlige var opptatt av å gi vurderinger basert på innholdet i elevtekstene. Dette blir i stor grad gjennomført i praksis av både Jostein og Kåre, hvor de i vurderingene oppfordrer elevene til å utvide sjangerkunnskapene sine til neste tekst de skal skrive. Det er med andre ord grunn til å påstå at berikelse som pedagogisk strategi blir nyttet i lærernes vurderingsarbeid. Det er imidlertid viktig å være bevisst på at effekten av vurderingsmeldingene vil være avhengig av hvilken form for vurdering som blir gitt. Hattie og Timperley mener som nevnt tidligere at en effektiv respons er avhengig av at både lærer og elev vet elevens mål, hva eleven mestrer på et gitt tidspunkt og hva som skal til for å nå målet. I det følgende vil utdrag fra lærernes vurderinger bli kommentert.

5.4.1 Nina sin vurdering av en elevtekst med karakteren fem

«Du svarer relevant og utdyper godt. [...] Du deler fint inn i avsnitt. [...] Du viser god tekstforståelse». Denne vurderingsmeldingen er i hovedsak preget av ros, hvor læreren kommenterer hva eleven mestrer på daværende tidspunkt *i forhold til oppgaveteksten*; det er med andre ord en form for vurdering som kan knyttes til Hattie og Timperleys «feedback about the task». En slik form for feedback anses ikke som utelukkende negativt, men Hattie og Timperley (2007, s. 91) understreker at for mye feedback på et og samme nivå kan virke hemmende. I denne sammenheng er det da urovekkende å se at denne vurderingsmeldingen ikke inneholder noe ytterligere informasjon om hva eleven kan gjøre for å videreutvikle tekstene sine. I en vurdering vil konkret, tekstspesifikk og faglig begrunnet ros være grunnleggende, men det kommer heller ikke frem av vurderingsmeldingen *hvorfor* eleven «svarer relevant og utdyper godt» eller *hvordan* eleven viser «god tekstforståelse» (Haanæs

2009, s. 357). Vi kan altså hevde at denne vurderingsmeldingen i liten grad gir rom for berikelse og selvregulering, og følgelig er lite læringsfremmende for den høyt presterende eleven, jf. Hattie og Timperley. Dette blir også bekreftet av eleven: «Det er mye sånn 'dette var bra', men jeg får ikke skikkelig tilbakemelding» (Anna).

5.4.2 Kåre sin vurdering av en elevtekst med karakteren fem pluss

«Alt innholdet er i boks hos deg, du er flink til å skrive. Du beskriver følelser og tanker godt, men kan godt skildre bedre hvordan ting, steder og personer ser ut. Her kan du også bruke flere sanser». Denne vurderingen skiller seg gjerne ut fra de øvrige, først og fremst ved at den inneholder det Hattie og Timperley omtaler som «feedback about the self as a person». En slik form for vurdering blir ofte kritisert da den uttrykker en evaluering av eleven fremfor oppgaverelatert informasjon, og den har følgelig liten verdi for elevenes læringsutbytte (Hattie & Timperley, 2007, s. 96).

Ellers bærer også vurderingen til Kåre preg av «feedback about the task», men den skiller seg fra Nina sin vurdering i og med at berikelsesaspektet her er tilstede. I denne vurderingen vet eleven hva han mestrer på daværende tidspunkt, samt som han har fått konkrete tilbakemeldinger på hva som skal til for å nå høyere målkompetanse. Dessuten får eleven direkte råd til hvordan han kan gjøre det når læreren skriver at eleven kan bruke flere sanser for å skildre bedre.

5.4.3 Jostein sin vurdering av en elevtekst med karakteren seks

«Du treffer på oppgaven og har gode skildringer som gir nærhet og empati med hovedpersonen. [...] Flott variasjon av fortellermåter som driver handlingen fremover. [...] Kan du prøve å lage mer spenning ved å bruke flere treffende virkemidler neste gang?». Også her er «feedback about the task» sentralt, men denne vurderingsmeldingen skiller seg fra de to øvrige ved at læreren her utdyper *hvorfor* skildringene er gode og *hvilken* effekt variasjon i fortellermåte har – den er faglig begrunnet og eleven får ikke bare vite hva som er bra, men også hvorfor det er bra.

I tillegg oppfordrer læreren til utvidelse av sjangerkunnskaper, og i vurderingen stiller læreren spørsmål til eleven fremfor å gi direkte råd, noe som bidrar til at eleven letter beholder myndighet over teksten. Hattie og Timperley understreker at «feedback about self-regulation» er den mest effektive responsen i møte med høyt presterende elever, og dette er den eneste av

de tre vurderingsmeldingene som kan minne om denne formen for respons. I denne vurderingen vil spørsmålet som læreren stiller til eleven understreke at det er elevens tanker og synspunkter som er viktige, samt som det oppfordrer eleven til å evaluere kunnskapene sine og følgelig videreutvikle den kreative tenkingen sin.

I et forsøk på å trekke noen hovedlinjer ser vi imidlertid at «feedback about the task» er den mest brukte formen for respons i vurderingene som lærerne gir. Dette stemmer med funn fra Hattie og Timperley, og er på mange måter urovekkende da vurderingene i liten grad oppmuntrer de høyt presterende elevene til kreativ tenking og selvregulering – noe som kan være avgjørende for læringsutbyttet til disse elevene (Hattie & Timperley, 2009, s. 94).

5.4.4 I hvilken grad nytter elevene seg av vurderingene?

Videre viser innholdet i vurderingene at flertallet av lærerne benytter seg av berikelse som pedagogisk strategi i skriftlige vurderingssituasjoner, men da først og fremst gjennom *oppfordring* til utvidelse av sjangerkunnskaper. Dette kan imidlertid by på utfordringer da en vurdering i seg selv ikke nødvendigvis fører til videre arbeid; man er avhengig av at elevene aktivt nytter seg av, og arbeider med, de vurderingene som blir gitt for at berikelse som pedagogisk strategi skal kunne sies å bli gjennomført (Hattie & Timperley, 2007, s.86).

I hvilken grad er så de høyt presterende elevene aktive overfor vurderingsmeldingene de får? Flertallet av elevene hevder at de aktivt bruker vurderingene de får, og jobber med disse for å produsere en enda bedre tekst til neste gang. Dette er imidlertid ikke gitt, to av elevene innrømmer blant annet at de *ikke* arbeider med teksten i etterkant, og slik som det kommer frem i intervjuet med Jostein krever det gjerne at lærerne er aktivt til stede og gir elevene konkrete arbeidsoppgaver i forbindelse med vurderingsmeldingene; som for eksempel en ekstra innlevering hvor elevene har arbeidet med og videreutviklet teksten ut ifra vurderingen de har fått. Det krever med andre ord en gjensidig avhengighet mellom lærer og elev for å sikre at innholdet i vurderingene blir fulgt opp, og på denne måten i størst mulig grad sikre at elevene opplever læring innenfor sin proksimale utviklingssone. Dette understreker hvor sentralt et sosiokulturelt syn på læring er i en respons- og vurderingsfase; den sosiale interaksjonen er på mange måter en forutsetning for å kunne videreutvikle elevenes skrivekompetanse.

6. Konklusjon

I denne oppgaven ønsket jeg å undersøke hva som kjennetegner høyt presterende elever og hvordan norsklærere på ungdomstrinnet arbeider med tilpasset opplæring i skriving for denne elevgruppen. I et forsøk på å gi en konklusjon er det som nevnt tidligere viktig å være bevisst på at den ikke vil kunne generaliseres, og oppgavens avslutning vil derfor heller bære preg av oppsummerende refleksjoner for å fremme temaet i oppgaven.

Hva kjennetegner så de høyt presterende elevene? Først og fremst er det tydelig at de gjerne er strukturerte og har en tydelig plan med skrivearbeidet sitt, og det kan virke som at en god tekst forutsetter gode skrivestrategier i førskrivingsfasen. Videre kommer det frem at disse elevene gjerne har en metakognitiv bevissthet som bidrar til et høyt refleksjonsnivå omkring skriveprosessen, samt at de trigges av utfordringer hvor de må undersøke og utforske.

I problemstillingens andre spørsmål om hvordan norsklærere på ungdomstrinnet arbeider med tilpasset opplæring i skriving for høyt presterende elever er det berikelse som er den mest kjente pedagogiske strategien blant lærerne, men denne strategien blir i liten grad faktisk gjennomført i klasseromsundervisningen. Det er først i vurderingen av elevtekster at berikelsesaspektet kommer til syne; elevene *oppfordres* da til utvidelse av sjangerkunnskaper, men lærerne har imidlertid ingen garanti for elevene *faktisk* gjennomfører dette. Videre kommer det frem at «feedback about the task» er den mest brukte formen for respons på elevtekstene, til tross for at de høyt presterende elevene gjerne hadde hatt behov for en respons som i større grad gjør det mulig for dem å evaluere kunnskaper, evner og strategier på egenhånd – «feedback about self-regulation».

I forbindelse med utforming av skriveoppgaver blir pedagogisk differensiering løftet frem som et viktig prinsipp, men lærerne har ingen strategier som følger opp og sikrer at de høyt presterende elevene faktisk velger den oppgaven med størst utfordringer. I tillegg er det verdt å merke seg at de høyt presterende elevene gjerne har behov for skriveoppgaver som gir frihet til utfoldelse, men funn fra denne empirien tilser at utforming av slike oppgaveformuleringer blir lite praktisert.

Avslutningsvis vil jeg trekke frem sitatet fra NOU-rapporten *Mer å hente: Bedre læring for elever med stort læringspotensial* som ble nevnt innledningsvis: «Grunnoplæringen gir ikke elever med stort læringspotensial en tilpasset opplæring som gjør det mulig for dem å

realisere sitt læringspotensial» (2016, s. 8). I denne oppgaven blir resultatet fra NOU-rapporten på mange måter bekreftet, og på bakgrunn av funn i denne studien er det tydelig at dagens norsklærere i liten grad evner å se den helheten som Smedsrud etterlyser, jf. kap. 2.2.5. Det er følgelig klart at det trengs både en holdningsendring og mer kunnskap om de høyt presterende elevene for å sikre disse elevene et tilstrekkelig læringsutbytte i den norske grunnskolen, og for å ytterligere poengtere dette viser jeg til et sitat fra Jostein som så fint avsluttet intervjuet med å si: «Vi kan ikke lære de en vei vi ikke vet om selv».

7. Litteraturliste

- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Cole, M., Steiner, V. J., Scribner, S. & Souberman, E. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. USA: Harvard University Press, Cambridge Massachusetts, London England
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære: Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Evensen, L. S. (2003). *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig: sammendragsrapport juni 2003*. Hentet 27.02.19 fra: <https://www.forskningsradet.no/CSSStorage/Vedlegg/evensen.pdf>
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Flower, L. & Hayes, J. (1991). En teori om skrivning som kognitiv prosess. I E. Bjørkvold & S. Penne. (Red.). *Skriveteori* (s. 102-127). Oslo: LNU/Cappelen.
- Flower, L., Stein, V., Ackerman, J., Kantz, M. J., McCormick & Peck, W. C. (1990). *Reading to write*. Oxford University Press, Incorporated. Hentet 06.03.19 fra <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hogskbergen-ebooks/reader.action?docID=272549>
- Grefsgård, U. & Rødal, A. (2018). *Evnerike elever får utilstrekkelig hjelp*. Hentet 19.03.19 fra <https://www.uv.uio.no/iped/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2018/evnerike-elever.html>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. Hentet 18.03.19 fra <http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>

- Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I E. Elstad, og A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier, søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hoel, T. L. (2008). *Skriving ved universitetet og høyskolar: for lærarar og studentar*. Oslo: Universitetsforlaget
- Idsøe, E. (u.å.). *Differensierte klasserom: tilrettelagt klasseledelse for evnerike*. Hentet den 08.03.19 fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13185521/Læringsmiljosenteret/Pdf/Forskning%20og%20prosjekter/Evnerike.pdf>
- Imsen, G. (2015). *Elevers verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Jenssen, E. S. & Roald, K. (2018). Skolen som organisasjon og arbeidsfellesskap. I M., Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (Red.) *Lærere i skolen som Organisasjon* (s. 119-135). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Kaarby, M. (2012). *Sterke skrivere, to ulike veier til målet: Skrivestrategier for to elever på 10. trinn*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet den 05.03.19 fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31505/KaarbyxMarenxMasteroppgave%5b1%5d.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kvistad, A. H & Smemo, J. (2015). Den gode skriveoppgaven? En studie av fellestrekk ved vellykkede skriveoppgaver fra Normprosjektet. I H. Otnes. (2015). *Å invitere elever til skrijving: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 221-242). Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Lorentzen, V. (2015). *Hva gjør elevene når de skriver? Bruk av skjermopptak for å fange elevenes skrivestrategier – en nærstudie av to elevs skriveprosesser*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Sør-Trøndelag). Hentet 06.03.19 fra: https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/285539/Lorentzen_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Lunås, A. D. (2015). *Mensaungdommen. P3*. Hentet den 25.02.19 fra <https://p3.no/dokumentar/mensaungdommen/>
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2015). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Matre, S. & Solheim, R. (2014). Lærersamtalar om elevtekstar – mot eit felles fagspråk om skrivning og vurdering. I R. Hvistendahl & A. Roe. (Red.). *Alle tiders norsksdidaktiker: Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen* (s. 219-244). Oslo: Novus Forlag.
- Nilsen, H. (2015). Hva sier sensor? Sensor kommentarer om tekstkvalitet. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.). *Ungdommers skrivekompetanse. Bind 1. Norsksensuren som kvalitetsvurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2016:14. (2016). *Mer å hente— Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Hentet 25.02.19 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/15542e6ffc5f4159ac5e47b91db91bc0/no/pdfs/nou201620160014000dddpdfs.pdf>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet den 25.02.19 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl>
- Peterson, Art. (2001). *NAEP/NWP Study Shows Link Between Assignments, Better Student Writing*. Hentet den 06.03.19 fra <https://www.nwp.org/cs/public/print/resource/112>
- Rohman, D. G. (1991). Førskrivning – skriveprosessens oppdagelsesstadium. I E. Bjørkvold & S. Penne (Red.). *Skriveteori* (s. 92-101). Oslo: LNU/Cappelen.
- Skogen, K. & Idsøe, C. E. (2016). *Våre evnerike barn: en utfordring for skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Skrivesenteret. (2013). *Skrivehjulet*. Hentet 07.03.19 fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>
- Skrivesenteret. (2013). *Skrivetrekanen: videoforedrag med Jon Smidt*. Hentet 07.03.19 fra

<http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivetrekanen-videoforedrag-med-jon-smidt-ny/>

Smetsrud, J. & Skogen, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Smidt, J. (Red.). (2010). *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Smidt, J. (u. ). *Ti teser om skrijving i alle fag*. Hentet den 07.03.19 fra

http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/Smidt_Ti_teser.pdf

Smidt, J. & Solheim, R. (2012). Veier til kunnskap, identitet og kultur: om formål og bruk i skolens skriveopplæring. I *Bedre skole*. (2012). Hentet 07.03.19 fra

http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/Sider_fra_UTD-BedreSkole-0112-WEB-3.pdf

St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Hentet den 25.02.19 fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til foresatte

04.02.19

Informasjon til foresatte

Jeg er en tredjeårsstudent på lærerutdanningen ved Høgskulen på Vestlandet, og arbeider nå med å skrive en bacheloroppgave i pedagogikk og elevkunnskap med fordypning i norsk. I bacheloroppgaven min skal jeg undersøke hvordan norsklærere i ungdomsskolen arbeider med tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial i skriving, da forskning viser at denne elevgruppen ofte blir anonymisert i skolesystemet.

For å få best mulig innsikt i tematikken ønsker jeg å intervjuere elever med karakteren 5 eller 6 i norsk skriftlig. Det vil også være relevant med innsyn i tilbakemeldinger/vurderinger av elevtekster for å få et nyansert bilde av den praksisen som lærerne driver i forbindelse med tilpasset opplæring. Jeg håper at du/dere vil la ditt/deres barn delta i prosjektet!

Hva innebærer deltakelse i forskningsprosjektet?

En deltakelse i prosjektet innebærer at eleven deltar i en intervju samtale med meg. Spørsmålene vil handle om skriveundervisning og vurdering fra lærere. Intervjuet vil vare i 15-20 min. Deltakelse innebærer også at jeg får innsyn i en elevtekst, hvor fokuset vil være på den vurderingen læreren har gitt.

Hva skjer med informasjonen?

Jeg er gjennom høyskolen underlagt taushetsplikt, og all informasjon som blir samlet inn gjennom denne undersøkelsen vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. All informasjon vil bli slettet og makulert etter at oppgaven er levert.

Det er helt frivillig å delta i prosjektet, og eleven kan når som helst trekke seg uten å trekke å oppgi grunn. Ta kontakt med .

[Kontaktinformasjon](#), dersom du/dere **IKKE** ønsker at barnet ditt/deres skal delta i undersøkelsen.

Har du spørsmål, ta kontakt med undertegnende.

[Kontaktinformasjon](#)

Vedlegg 2: Intervjuguide til lærere

Intervjuguide til lærere

Informasjon:

Tema: tilpasset opplæring i skriving for elever med stort læringspotensial.

Bakgrunn for undersøkelsen:

- «Grunnoppfølgingen gir ikke elever med stort læringspotensial en tilpasset opplæring som gjør det mulig for dem å realisere sitt læringspotensial» (NOU 2016:14, s. 8).
- Erfaringer fra egen praksis.

Det er frivillig å delta, du kan når som helst trekke deg fra intervjuet. All informasjon vil bli anonymisert og slettet/makulert etter bestått oppgave. Underlagt taushetsplikt.

Har du noen spørsmål før vi starter?

Generell informasjon:

1. Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
2. Hvor lenge har du arbeidet i skolen?

Tilpasset opplæring:

3. Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?
4. Hva mener du kjennetegner elever med stort læringspotensial?
5. Har skolen fokus på tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial?
På hvilken måte?

Skriveundervisning:

6. På hvilken måte tilpasser du skriveundervisningen til de elevene som er sterke i norsk skriftlig?
Konkrete tiltak? Gi eksempel.
7. Hvordan opplever du at denne elevgruppen lærer best?
8. Hva opplever du som vanskelig med tilpasset opplæring for denne elevgruppen ifht skriving?
9. Hvordan innleder du et skriveprosjekt? Har du konkrete aktiviteter du gjennomfører?
10. Hvordan lager du oppgavebestillinger? Hva legger du vekt på i utformingen?

Vurdering:

11. Hvordan gir du respons på elevtekster til de elevene med stort læringspotensial? Hva vektlegger du i den fremovermeldingen du gir?

-
12. Hva slags lærerstøtte har du inntrykk av at de sterke skriverne trenger?
13. Hvilken nytte tror du elevene har av den vurderingen du gir?
Hvordan tror du elevene bruker vurderingen du gir?
14. Opplever du at responsen du gir har betydning for skriveleden/motivasjonen til elevene med stort læringspotensial?
På hvilken måte?

Skrivestrategier:

15. Hvilke skrivestrategier har de elevene med stort læringspotensial?

Tips:

16. Hvilke råd vil du gi til meg som framtidig norsklærer når jeg møter sterke skrivere i klasserommet mitt?

Vedlegg 3: Intervjuguide til elever

Intervjuguide til elever

Motivasjon

1. Hva motiverer deg til å skrive?
Gode karakterer, mestring, gode skriveoppgaver?
2. Hva slags tekster liker du best å skrive?
Fagtekster, drøftende tekster, skjønnlitterære fortellinger, dikt?
3. Hva slags undervisning lærer du mest av?
Modelltekster, sjangerkjennetegn, respons, fellesundervisning, individuelt arbeid, samarbeid?

Skrivestrategier

4. Hvordan planlegger du en tekst før du begynner å skrive?
5. Endrer du teksten din underveis i skriveprosessen?
6. Hvis ja eller av og til, hva endrer du? Skrivefeil, endrer ord, endrer setninger, grammatikkfeil, annet?

Skriveundervisning og oppgavebestilling

7. Hvilke typer oppgaver foretrekker du?
Åpne eller lukket?
8. Hvordan er skriveoppgavene som læreren din lager?
Formål, fokus, form? Vet du hvorfor du skriver teksten du skal skrive? Vet du til hvem? Er det til andre enn læreren?
9. Får du nok utfordringer i skriveundervisningen?
Opplever du ofte at det læreren går igjennom eller at oppgavene du får er for enkle/vanskelige?

Vurdering

10. Får du respons mens du skriver?
Av hvem? Foreldre, lærere, medelever?
11. Hvordan bruker du vurderingene du får på skriftlig arbeid?
12. Hva slags lærerrespons er nyttig når teksten er ferdig?

Vedlegg 4: Vurdering av elevtekst (Nina)

Vurderingsområde	Beskriving av kompetansen til kandidaten (sjå matrisa)								
Fyrstelinstrykk <ul style="list-style-type: none"> kommunikasjon med mottakaren ut frå oppgåvene 	Jvare kommuniserar med oppgåvene.								
Innhald og ev. bruk av kjelder <ul style="list-style-type: none"> relevant innhald innhald og utdjuping tekstforståing ev. kjeldebruk fagkunnskap 	Du svarar relevant og utdyper godt. Keldig godt og erleg sjøløpshet Du viser god tekstforståing.								
Oppbygging <ul style="list-style-type: none"> struktur på avsnittsnivå struktur på tekstinivå tekstbinding utforming/layout 	Du deler fint inn i avsnitt og varierar tekstbindinga godt.								
Språk og stil <ul style="list-style-type: none"> ordforråd setningsbyggnad språkføring tilpassa innhald, formål, mottakar og medium faguttrykk / språklege verkemiddel 	Du har eit godt ordforråd og god setningsbyggnad. Språket er tilpassa spørseren.								
Formelle ferdigheter <ul style="list-style-type: none"> ortografi formverk teiknsetjing ev. bruk av sitat og om kjelder er oppgitt 	å vere - er - var - har vere je - verb, sterke verb								
Vurdering av samla kompetanse til eksamen - og forslag til karakter 5	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Svært låg (1) kompetanse</th> <th>Låg (2) kompetanse</th> <th>Nokså god (3) - god (4) kompetanse</th> <th>Mykke god (5) - framifrå (6) kompetanse</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="4"> å vite - veit - visste - visst å komme - kjem - kom - kome </td> </tr> </tbody> </table>	Svært låg (1) kompetanse	Låg (2) kompetanse	Nokså god (3) - god (4) kompetanse	Mykke god (5) - framifrå (6) kompetanse	å vite - veit - visste - visst å komme - kjem - kom - kome			
	Svært låg (1) kompetanse	Låg (2) kompetanse	Nokså god (3) - god (4) kompetanse	Mykke god (5) - framifrå (6) kompetanse					
å vite - veit - visste - visst å komme - kjem - kom - kome									

Vedlegg 5: Vurdering av elevtekst (Kåre)

Kommentar:

Du skriver en spennende og god fortelling, men fy for en nifs slutt. Den fungerer veldig fint åpen slutt, men jeg vet ikke om jeg får sove i natt. Alt innholdet er i boks hos deg, du er flink til å skrive. Du beskriver følelser og tanker godt, har replikker, men kan godt skildre bedre hvordan ting, steder, personer ser ut. Her kan du også bruke flere sanser.

Du fører stort sett et godt språk, men har noen få skrivefeil. Disse må du se over. Det du bør øve mest på er tegnsetting, spesielt i replikk. Du skal aldri ha dobbelt tegn ved avslutning i replikk, det kan du huske på.

Vedlegg 6: Vurdering av elevtekst (Jostein)

Hei !

★ Treff på oppgaven og internt gode skildringer som gir næret og empati med hovedpersonen

★ Flott variasjon av fortellermåter som
? driver handlingen fremover



Kan du prøve å lage mer spennning ved
å bruke flere littlere vikenidde riste 2
gang ?