

## **Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier**

Kjell Lars Berge,  
Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, Universitetet i Oslo

### ***Om en literacy/skriftkyndighets-reform – den nasjonale og internasjonale utdanningspolitiske bakgrunnen***

17. juni 2004 vedtok Stortinget enstemmig å slutte seg noen av de grunnleggende ideene i Stortingsmelding 30 (2003-2004), med tittelen "Kultur for læring. Kunnskap, mangfold og likeverd". Alle representanter på Stortinget var enige i at det måtte satses på såkalte "grunnleggende ferdigheter" som basis for læring i alle fag. De grunnleggende ferdighetene Stortinget ville satse på, var skrivning, muntlig, lesing, regning og digitale ferdigheter. Dessuten ville Stortinget at det skulle være nasjonale prøver i noen av de grunnleggende ferdighetene. Ferdighetene som skulle vurderes systematisk gjennom nasjonale prøver, var skrivning, lesing og regning. Denne stortingsmeldingen igjen bygde på en rekke tidligere vedtak i Stortinget. Stortingsmeldingen baserte seg dessuten på flere utredninger som var bestilt av Undervisnings- og forskningsdepartementet. Det gjaldt særlig det såkalte Kvalitetsutvalgets to innstillinger: *Førsteklasses fra første klasse* fra 2002 og *I første rekke – Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* fra 2003.

I lyset av den ganske omfattende debatten det ble om disse prøvene våren 2005, kan det være viktig å minne om at ikke en eneste representant på Stortinget var i mot verken satsingen på noen få ferdigheter som grunnleggende for all læring, eller at det skulle være nasjonale prøver i et utvalg av dem. De sidene ved reformen som det var - og er - betydelig uenighet om både i de politiske miljøene og blant folk flest, er bruken, eller om en vil "misbruken", av de nasjonale prøvene. For det første er det stor uenighet om resultatene fra de nasjonale prøvene skal offentliggjøres eller ikke. For det andre er det uenighet om hvordan de nasjonale prøvene skal tas i bruk som utgangspunkt for læring i skolen av lærere og elever. Når vi i tillegg tar med i betraktning at gjennomføringen av de nasjonale prøvene i skoleåret 2004-2005 ble oppfattet som temmelig rotete og følgelig dårlig planlagt, at informasjonen som lærere, elever og foreldre fikk, ikke var mye å skryte av, og ikke minst at statsråd Clemet når hun ble satt under press fra den offentlige mening, ikke lyktes med å få folk med på sin forståelse, har vi fått med oss de viktigste sidene ved det offentlige ordskiftet, enten det har foregått i kjendis-krydret light-versjon på Skavlan i beste sendetid på NRK, eller på kronikkplass i avisene.

Men som den oppmerksomme leseren har notert seg i denne redegjørelsen, har så å si ingen diskutert forståelsene av de grunnleggende ferdighetene som sådan, og innholdet i de nasjonale prøvene der de grunnleggende ferdighetene skal prøves.<sup>1</sup> Svært få har diskutert den forståelsen av

---

<sup>1</sup> Noen svært få unntak finnes: Lars Løvlie i *Bedre Skole*, 4, 2004 ("Læreplan 2006 - fra enhetsskole til ensrettingsskole?") der han stort sett gikk inn på forståelsen av de grunnleggende ferdighetene i muntlig, Toril Fiva i

lesing og skrivning som prøvene innebærer. Det har i det hele tatt vært uttrykt lite kritikk mot forestillingene om grunnleggende ferdigheter som stortingsvedtakene bygger på, og hvordan de grunnleggende ferdighetene blir definert. I så måte ser det ut til å være allmenn oppslutning om reformens grunnleggende innhold. At noen hevder at disse prøvene bygger på et snevert kunnskapsyn, og at prøvene er en slags “normerte tester” som “måler kunnskap” osv, kan ikke oppfattes som kritikk, i og med at verken de etablerte forståelsene av de grunnleggende ferdighetene eller måtene de prøves på, bygger kunnskapsmodeller som tillater måling og testing i snever forstand. En kritikk som forutsetter at motstanderen har slike ideologier, skyter altså langt utenfor mål. Denne kritikken er basert på manglende kunnskaper og innsikt, og er følgelig irrelevant. Sett fra et faglig ståsted kan kritikk på et slikt grunnlag ikke tas alvorlig.

Hva er så de avgjørende tenkemåtene som legitimerer det å innføre grunnleggende ferdigheter i skrivning, lesing og muntlig som grunnlag for all læring? Med vedtaket i Stortinget 17. juni var grunnlaget lagt for en virkelig gjennomgripende reform i norsk skole, ikke minst når det gjelder forståelsen av hva læring er, og hvordan den foregår. For første gang i norsk skolehistorie var det slått fast at det å forstå, lære og utøve et fag ikke kan ses uavhengig av det å skape mening med språket og andre meningsskapende eller semiotiske ressurser i faget. Reformen innebærer et gjennomslag for at fagenes grunnleggende mål er at elevene settes i stand til å utøve fagrelevant skrivning, lesing og muntlighet. Selv utøvelse av faglighet i såkalte “manuelle” yrker, f.eks. det å kunne snekre eller reparere en bil, krever at vi snakker sammen på en relevant og presis måte, at vi tar til å oss den relevante kunnskapen i faget gjennom lesning, og man kan skrive en dokumentasjon eller rapport om det man har gjort. Et fag er altså ikke bare noe som sitter inne i hodet, heller ikke er det utelukkende en taus kunnskap vi utøver uformidlet gjennom og med kroppen. Et fag er også noe som vi må utøve for oss selv og sammen med andre ved å artikulere oss i og gjennom språket og i og gjennom andre semiotiske ressurser *i tekster*. Å utøve et fag er å kunne snakke, lese og skrive relevant innenfor faget. På denne måten nærmer reformen seg de tenkemåtene som har gjennomsyret skrivepedagogisk forskning og didaktikk i Norge og internasjonalt siden 1970-tallet (Hertzberg 2001), og de tenkemåter som har vært helt dominerende i de nordiske sakprosaprojektene (Berge 2001) fra midten av 1990-tallet av. Og som vi skal vende tilbake til mot slutten av denne artikkelen, er ringen sluttet til den første pedagogikken vi i det hele tatt kjenner i den vestlige kulturkretsen, nemlig skoleretorikken eller progymnasmataen. Denne pedagogikken la til grunn at det å kunne skrive og snakke riktig, relevant og godt, ikke kunne ses uavhengig av det man skulle snakke og skrive riktig, relevant og godt *om* (Quintilian 2004). Siden den artikkelen du leser nå, publiseres i en bok i LNU sin skriftserie, er det selvsagt ikke irrelevant å nevne at forfatterne av Kvalitetsutvalgets innstilling *I første rekke* noterer seg at reformen gjør alle lærere til norsklærere:

---

*Ny Tid* 26.2 2005 (Gir nasjonale prøver en puggeskole?) der hun går til sterkt angrep på forestillingen om at de nasjonale prøvene i skrivning og lesing er overflatiske kunnskapstester. Interessant å legge merke til – men ikke særlig flatterende for debattkulturen i norsk skole og kunnskapsnivået i den – er at Lars Sigfred Evensen (som inngår i gruppa som lager nasjonale prøver i skrivning) ikke fikk noen som helst kommentarer på artikkelen “Viktig med kritisk lærerdialog om nasjonale skriveprøver” som han publiserte i *Utdanning*, 15.12.03. Samme artikkel ble også trykt i *Norsklæreren* 1, 2004. Reaksjonene uteble også der.

”Satt på spissen kan man si at forslaget innebærer at for eksempel alle lærere er norsklærere i og med at basiskompetansen skal beskrives i alle læreplaner for fag” (NOU 2003: 13).

Formuleringen hentet fra Kvalitetsutvalgets innstilling *I første rekke*, må selvsagt forstås i beste mening. Man bør neppe lese den som et uttrykk for en imperialistisk erobningsstrategi overfor skolen satt i verk av norskfagets representanter. Riktigere - og kanskje ikke så truende for alle lærere som ikke er eller forstår seg selv som norsklærere - er det å si at alle fagmiljøer i og med reformen er tvunget til å tydeliggjøre for seg selv og andre hva de bruker skrivning, lesing og muntlighet til i relevant faglig aktivitet. Hva innebærer det å skrive i naturfaget? Hva er relevant muntlighet i geografi? Hva slags tekster skal det skapes i KRL-faget? Og så videre. Det var slike oppgaver alle læreplangruppene ble stilt overfor når nye planer skulle skrives høsten 2004 og vinteren 2005. Alle fagplangruppene måtte reflektere over hva de brukte skrivning, lesing og muntlighet til i fagene sine. De ble tvunget til å prioritere spesifikke lese-, skrive- og snakkeaktiviteter på de ulike årstrinnene. Derfor er alle de såkalte “kompetansemålene” i fagplanene skrevet slik at det i tillegg til innholdet i faget er mulig å finne ut hva slags skrivning, muntlighet og/eller lesing eleven må utøve for å nå det aktuelle kompetansemålet.

På dette stedet i artikkelen må det skytes inn, og samtidig understrekes med svært tydelig penn, at de grunnleggende ferdighetene også skal ivareta oppgaver som ikke nødvendigvis lar seg innlemme i etablerte og snevre, men viktige, fagdisipliner av den typen som naturfag og samfunnsfag representerer i skolen. Det å utvikle og øve på grunnleggende ferdigheter i skrivning, lesing og muntlighet, er selvsagt noe man gjør fra første dag på skolen. Slik utvikling og øving skjer ikke bare innenfor rammene av definerte fagdisipliner. Ferdigheter som det å lese, snakke og skrive godt og relevant utgjør et vilkår for å kunne delta i alle former for demokratisk arbeid, enten det er i politiske, ideelle eller andre frivillige organisasjoner man deltar i. Ferdighetene utgjør dessuten forutsetninger for læring i sin alminnelighet, ikke minst i et svært dynamisk arbeidsliv der det å snakke og skrive på temmelig komplekse måter er avgjørende viktig. Og sist men ikke minst vesentlig er det å snakke, lese og skrive viktig for og i alle menneskers egenutvikling. Det gir teksthistorien oss utallige eksempler på. Som Jurij Lotman og Niklas Luhmann har lært oss, utvikles moderne skjønnlitteratur gjennom skriftliggjøringen av selvets selvkommunikasjon (Lotman 1990, Luhmann 1986). Det samme finner vi når vi tar studerer 15-16 åringers skrivning på avgangsprøva i norsk hovedmål. Svært mange av de dyktigste elevskriverne bruker fortellingen til reflekterende egenkommunikasjon om erfaringen. Eleven skaper seg selv som modelleser (Berge 2005a). Derfor verken kan skrive- lese og snakkeopplæring reduseres til fagskriving, -lesing og muntlighet. Innføringen av grunnleggende ferdigheter innebærer derfor en forståelse av at grunnleggende ferdigheter er noe som finnes både *på tvers av fag og i fagene*.

I en internasjonal sammenheng kalles den type kunnskap som har med kompetanser i skrivning, og lesing å gjøre, for ”literacy” (Goody 1986). Når jeg i denne artikkelen bruker ”skriftkyndighet” er det som et forsøk på å finne en god avløserterm for ”literacy” i norsk<sup>2</sup>. Ordet dekker noe av det samme betydningen som det tyske ”Bildung” og det norsk-danske ”dannelse”. Men literacybegrepet er både smalere og videre enn dannelsesbegrepet. Det bringer inn og fokuserer

---

<sup>2</sup> Avløsertermen ”skriftkyndighet” for ”literacy” er god, og ble etter det jeg kjenner til, foreslått første gangen av Lise Iversen Kulbrandstad i et intervju i Norsklæreren, 3, 2004.

spesielt skriftspråket og andre skriftlige semiotiske ressurser som grunnlag for menneskets dannelse. Med "literacy" forstås også utvikling- og læringsprosesser som forutsetter og tar i bruk alle mulige meningsskappingsressurser, ikke bare hverdagspråket, men også matematiske formler og visuelle framstillinger. Området for "literacy" inkluderer alle de meningsskapende aktivitetene vi inngår der vi skaper mening med og i tekster, og det dekker den innflytelsen skriftkyndigheten har for vår måte å tenke på. For å forstå reformen Stortinget har vedtatt på en relevant måte, er det derfor viktig å innse at den er en *literacy-reform*. Den er en reform der skriftkyndighet åpent erklæres som grunnlaget for den type avansert læring som vi oppretter skoler for å ta seg av.

Selv om reformen ved å legge vekt på skriftkyndighetens betydning for læring på mange måter bryter med tradisjonell pedagogisk tenkning og læreplanideologi, og derfor representerer noe helt nytt i norsk skole, er det nødvendig å minne oss selv om at reformen bygger på innsikter og synspunkter som er utbredte i internasjonal utdanningspolitikk og utdanningsforskning. Literacy- eller skriftkyndighetsforskning er et veletablert forskningsgrein internasjonalt, og koplingen mellom denne forskningstradisjonen og utdanning og utdanningspolitikk er svært tette (Barton 1994). *Kultur for læring* og alle de norske utredninger og dokumenter stortingsmeldingen bygger på, tar utgangspunkt i erkjennelser av de store endringene i arbeidslivet i alle postindustrielle land innebærer en gjennomgripende skriftliggjøring av samfunnet. I samfunn av den postindustrielle typen finnes det nesten ikke yrker der man ikke bruker språket og andre semiotiske ressurser på avanserte måter. Et moderne arbeidsliv er et skriftliggjort arbeidsliv. De fleste arbeidstakere bruker store deler av dagen foran en dataskjerm der de skriver og leser. Det er svært få jobber i næringer som jordbruk og fiske, industrien er automatisert og/eller flyttet til lavkostland og ikke mange er håndverkere. Men når vi snakker om denne omfattende skriftliggjøringen av arbeidsmarkedet, må vi selvsagt ikke glemme at tradisjonelle yrker som jordbruk, fiske og håndverk lenge har hatt en egenartet og rik skriftkultur. Den er lite studert, og den er derfor lite reflektert over. Ukeblader og journaler tidlig på 1800-tallet inneholdt i all hovedsak tekster som hjalp bønder, fiskere og håndverkere til større innsikter om hvordan de kunne forbedre utkommet og øke fortjenesten (Ledin 1997). Uten slike tekster ville verken moderne avis- og tidsskriftkultur eller et moderne arbeidsliv vært mulig.

Det økende kravet til skriftkyndighet og komplekse språkferdigheter – literacy - i alle sektorer av samfunnet er en del av moderniteten. Uten avansert bruk av språk i tale og skrift, er ikke komplekse samfunn mulige å utvikle, og derfor heller ikke mulige å forstå (Goody 1986). For en stor del er forutsetningen for skolen som institusjon at den oppvoksende slekt skal tilegne seg grunnleggende ferdigheter i avansert språklig aktivitet. På skolen lærer man seg å ta i bruk fagenes tekstnormer. Ved å tre inn i skolen blir man deltaker i en tekstkulturell dannelsesreise fra det hjemlige, naive og naturlige til det fremmede, komplekse og kulturelle. Skolen er fra begynnelsen av først og fremst et skriftkulturelt basert moderniseringsprosjekt. Når Stortinget fatter vedtak om grunnleggende ferdigheter, gjør stortingsrepresentantene ikke annet enn å ta denne tradisjonen på alvor, og forholder seg på en realistisk måte til at det moderne samfunnet i så å si alle sektorer forutsetter at alle medborgere tilegner seg avanserte og krevende lese-, skrive og muntligferdigheter. Mennesker uten tilgang til slike ressurser kan ikke uten videre bli myndige deltakere i samfunnet utenfor skolen.

La oss forlate Stortinget, de vedtak Stortinget har fattet og den internasjonale og nasjonale bakgrunnen for dem. I resten av denne artikkelen skal vi se på hvordan skrivekompetanse er blitt

definert i læreplanverket. Dessuten skal vi se hvordan de nasjonale prøvene i skrivning er blitt utviklet med utgangspunkt i denne forståelsen. Forståelsen av leseferdigheter og muntlige ferdigheter kommer jeg ikke til å ta opp.

### **Forståelsen av skrivning i læreplaner og nasjonale prøver – skrivegruppas løsninger**

Leiter en etter steder i utredninger, stortingsmeldinger og innstillinger der skrivning som kompetanse og aktivitet er definert eller gitt mening, finner en dem ikke. I et brev til Undervisnings- og forskningsdepartementet redegjorde Kjell Lars Berge, Lars Sigfred Evensen og Frøydis Hertzberg for de problemene det innebærer å lage nasjonale prøver i skrivning gitt de forventningene som var skapt med Kvalitetsutvalgets innstillinger (Berge, Evensen og Hertzberg 2003), og erfaringene med internasjonale lese- og matematikkprøver. I brevet til departementet ble det advart mot naive forestillinger om at det var enkelt å oppnå valide og reliable resultater av skriveprøver. Enkle sammenlikninger fra år til år ble omtalt som helt urealistiske. Det ble vist til at det ikke har vært mulig å utvikle skriveprøver internasjonalt tilsvarende dem i lesing, der prestasjoner mellom ulike grupper kunne sammenliknes. Dessuten ble de grunnleggende kravene til reliable og valide skriveprøver skissert. Framfor alt ble det understreket at skrivekompetanse er et meget komplekst fenomen som krever store ressurser i vurderingsarbeidet. Dette arbeidet måtte basere seg på lærernes tekstnormer. Objektive kriterier for vurderinger av tekstkvalitet må bygge på et intersubjektivt utviklet skjønn. Det må systematisk utvikles et tolkningsfellesskap blant bedømmerne. Et slikt utviklingsarbeid er tidkrevende. Siden tekstnormer er ustabile og endrer seg raskt, må arbeidet med å utvikle tolkningsfellesskap pågå fortløpende. Ved å vise til erfaringer, observasjoner og funn i KAL-prosjektet (Berge 2005b), understrekte forfatterne at det har vært mulig å utvikle tolkningsfellesskap blant lærere i skolen. Studier i KAL-prosjektet viste at et tolkningsfellesskap langt på vei var etablert blant norsklærerne på ungdomstrinnet. Derfor var det viktig å bygge på erfaringene med å utvikle denne spesielle vurderingskulturen når nasjonale skriveprøver skulle utvikles.

Delvis som en konsekvens av dette brevet, ble det stablet på beina en forskergruppe for å utvikle de nasjonale prøvene i skrivning. Forskergruppa har bestått og består av følgende deltakere<sup>3</sup>:

- professor Ragnar Thygesen, NTNU, seinere Universitetet i Stavanger,
- professor Lars Sigfred Evensen, NTNU,
- professor Kjell Lars Berge, Universitetet i Oslo (permisjon høsten 2004 og våren 2005),
- forsker Wenche Vagle,
- stipendiat/høgskolelektor Rolf Fasting, Universitetet i Oslo.

Forskergruppa har vært faglig bredt sammensatt, I gruppa inngikk forskere med kompetanse i spesialpedagogikk, skrivevansker, tekstvitenskap, skriveforskning, evalueringsforskning, anvendt språkvitenskap, medievitenskap og nordistikk. Forskergruppa utviklet en prosjektbeskrivelse (Berge, Evensen, Thygesen & Vagle) som ble oversendt til og etterhvert godkjent av Utdannings- og forskningsdepartementet. Denne prosjektbeskrivelsen etablerer grunnlaget for arbeidet med å

---

<sup>3</sup> Ragnar Thygesen har fungert som forskergruppas leder.

definere skrivning i planverket og utvikle de nasjonale prøvene i skrivning. De viktigste punktene i denne prosjektbeskrivelsen blir presentert nedenfor.

Forskergruppa knyttet til seg en faglig ressursgruppe av erfarne lærere fra alle skoleslag som hadde spesiell kompetanse i og engasjement for skriveopplæring<sup>4</sup>. Dessuten ble det etablert en faglig rådgivningsgruppe med ekspertkunnskaper innenfor viktige fagområder som skrivetesting, naturfagsdidaktikk og literacyforskning.<sup>5</sup>

Forskergruppa har langt på vei definert forståelsen av skrivning som grunnleggende ferdighet i det nye læreplanverket. Flere av forskergruppas medlemmer har gitt råd og innspill til de enkelte læreplangruppene om hvordan skrivning skal innarbeides i planene. Dessuten har gruppas medlemmer har også vært aktive i å formidle – så langt det har vært mulig - forståelsen av skrivning i læreplaner og prøver til forlag, læremiddelforfatterne, høyskoler, utdanningsorganisasjoner, skoler og lærere.

Hva slags faglige utfordringer har forskergruppa stått overfor når det skal utvikles en forståelse av skrivning som skal gi føringer for fagene i læreplanene og konstruksjonen av nasjonale prøver? De følgende utfordringene var noen av de viktigste:

- Å definere hva skrivning er både som kognitivt og sosio-kulturelt fenomen. En forståelse av skrivning må på en grunnleggende måte ta hensyn til hvilke kognitive og motoriske faktorer som er involvert i det å kunne skrive. Denne innsikten må samordnes med en forståelse av skrivning som et kulturelt fenomen i vid forstand. Hva brukes skrivning til? Hvor avgjørende er det for deltakelse i ulike deler av samfunnet og i et komplekst og dynamisk arbeidsliv å utvikle en variert skrivekompetanse?
- Hva skriveferdighet er. Skriveferdighet må forstås som en komplekst fenomen som ikke kan generaliseres ut i fra en type skrivning. Å skrive innebærer å kunne delta i mange ulike aktiviteter som krever svært ulike strategier. Det å ha utviklet ferdighet i å skrive fiksjonsfortellinger, innebærer ikke man nødvendigvis kan skrive gode argumenterende kronikker. Hvor komplekst skal skriveferdighet defineres? Hvilke utvalg skal gjøres i denne kompleksiteten?
- Hvordan skriveferdighet utvikles. Finnes det noen generell modell av hvordan skriveferdighet utvikles individuelt og i grupper? Må skriveferdighet kvalifiseres som en kompetansetilegnelse som først og fremst må forstås kulturelt og situasjonelt?
- Hvordan det undervises i/kan undervises i skrivning. Hvilke undervisningsstrategier viser seg å være de best egnede for å undervise skrivning?

---

<sup>4</sup> Medlemmene i ressursgruppa har vært: lærer Hanne Solem, barnetrinnet, lektor Cecilie Falck-Ytter, ungdomstrinnet, lektor Hans-Petter Løvold, vg. skole og høyskolelektor Ingrid Rygg Haanæs.

<sup>5</sup> Medlemmene i den faglige rådgivningsgruppa har vært forsker og naturfagsdidaktiker Erik Knain, Universitetet i Oslo, og professor Sauli Takala fra Finland. I gruppa inngikk også i en periode forsker Cecilie Toledo Carlsen, Universitet i Bergen.

- Hvordan skriveferdighet kan prøves og vurderes. Hvilke krav til validitet og reliabilitet må stilles til skriveprøver? Hvordan kan disse kravene ivaretas i konkrete skriveprøver?

Denne stikkordaktige oppstillingen av noen av de viktigste problemstillingene i arbeidet viser klart de store utfordringene forskergruppa har stått overfor. For forskergruppa var det en forutsetning for arbeidet at løsningene på utfordringene måtte å bygge på en kombinasjon av forskningsbasert innsikt på den ene sida, og kjennskap til dyktige og engasjerte læreres praktiske erfaringer med skriveopplæring på den andre. Skriveforskningen både nasjonalt og internasjonalt er ikke spesielt godt utviklet (Iglund og Ongstad 2003). Den såkalte IEA-undersøkelsen i skrivning (Gorman, Purves & Degenhart. 1988, Purves 1992) og mange ulike forskningsprosjekter i forskjellige land hadde etablert et visst grunnlag. Siden det er så lite skriveforskning å ta utgangspunkt i, var det helt nødvendig å bygge på lærernes praksisbaserte innsikter i hva elever normalt kunne mestre i ulike aldre og utviklingstrinn. Til sammenlikning er leseforskningen betydelig mer etablert; av en eller annen grunn er leseforskningen en mye mer omfattende forskningsdisiplin enn skriveforskning.

Tilstanden i internasjonal skriveforskning innebar at forskergruppa var nødt til å utvikle grunnlaget for en forståelse av skrivning som både læreplanarbeidet og skriveprøvene kunne bygge på, på egen hånd. En annen kompliserende faktor for utviklingen av forståelsen var at gruppa ikke kunne støtte seg på etablerte nasjonale forskningsinstitusjoner for skriveforskning, slik gruppene som utviklet leseprøvene og regneprøvene kunne gjøre. For begge disse gruppene var det etablert nasjonale sentra som utgjorde trygge institusjonelle rammer for det faglige arbeidet. Forskerne som utviklet skriveprøvene, måtte enten frikjøpes fra sine faste vitenskapelige stillinger, eller leies inn spesielt til arbeidet. Denne situasjonen kompliserte arbeidet en god del.

I ulike tekster skrevet for forskjellige formål innenfor rammene av prosjektet formulerte forskergruppa utkast til definisjoner av grunnleggende skriveferdigheter, et såkalt trinnmålsdokument som skulle være til hjelp for å synliggjøre kravene til skrivning på ulike trinn og diverse utkast til vurderingskriterier. Det er ikke mulig å gå inn på disse tekstene i denne artikkelen, men noen viktige tekster bør vises fram og siteres i sin helhet. En tekst som ble brukt for å hjelpe læreplangruppene til å forstå hva grunnleggende skriveferdighet kunne være, var den følgende. Teksten ble forhandlet fram i møter mellom representanter fra forskergruppa og fra Utdanningsdirektoratet:

*”Grunnleggende skriveferdighet*

Skrivning har flere grunnleggende funksjoner – med skrift kan vi kommunisere med folk som ikke er tilstede samtidig med oss; vi kan ta vare på tankene våre og sortere dem, og vi kan forestille oss dagens og gårdagens virkelighet, men også det som ennå ikke har vært.

Grunnleggende skriveferdighet er evnen til å bruke disse funksjonene gjennom skriftlig meningsskaping og skriftlig håndverk. I skriftlig meningsskaping kommuniserer vi for ulike formål i ulike situasjoner - gjennom tekst, komposisjon, setninger, ord, rettskriving, tegnsetting, tegninger og andre symboler. Gjennom det skriftlige håndverket samordner vi

mentale, motoriske og formelle delferdigheter som for eksempel gir oss en leselig skrift og en god språklig framstilling.

Skrivesituasjoner er ofte koblet til faglig virksomhet. Fagenes skrivemåter gjenspeiler derfor deres egenart, indre logikk og arbeidsmåter. I noen fag er de tekniske beskrivelsene av apparatur og framgangsmåter viktig; i andre fag er det evnen til å skildre følelser som er viktig. Et spesielt trekk ved skriveferdighet er dermed at den er en forutsetning for de fleste fag, samtidig som den er særlig sentral i norskfaget. Det nye er å vektlegge skriveopplæringens betydning i alle fag.

På det mest elementære nivået innebærer skriveferdighet å kunne henvende seg til andre gjennom enkle meldinger som blir lest av noen og besvart. Utviklingen av skriveferdigheten fra et elementært nivå skjer ved at barn erfarer at skriving er noe de trenger på stadig flere områder, og lærer måter å skrive på som gir dem de verktøyene de trenger til det. Evnen til å bruke slike verktøy styrkes gjennom relevant trening gjennom hele skolegangen, på tvers av de grensene som skolefagene setter, både manuelt og elektronisk. Til å begynne med er denne utviklingen knyttet til elevenes nære hverdags erfaring; senere blir den også mer samfunnsorientert og fagtilknyttet. Gjennom læreplanenes kompetansemål utvikles skriveferdighet i de enkelte fag.”

Som denne teksten viser, måtte skrivedefinisjonen tilfredsstillende Stortingets og departementets forventninger om at skriveforståelsen skulle knyttes til fagene og deres kompetansemål. Disse temmelige stramme kravene hadde den uheldige konsekvensen at skriving i skolen utelukkende ble forstått som fagskriving. Derfor mente forskergruppen at det var nødvendig med en tydeligere avklaring av hvordan de grunnleggende ferdighetene er innarbeidet i læreplanene. De måtte innarbeides på en måte som tydeliggjorde at skrivekompetanse er mer enn skriving i fag og på fagenes premisser. Neste tekst som skal siteres i sin helhet, ble skrevet som et utkast til en innledning til *hele* planverket. I denne teksten ble elementer fra den generelle læreplanen arbeidet inn. Den generelle læreplanen ble innført under den forrige store læreplanrevisjonen, og den er ikke byttet ut. Dessuten ble det i teksten tatt hensyn til punktene i den såkalte *Læringsplakaten* (<http://www.kunnskapsloftet.no>):

De grunnleggende ferdighetene lesing, skriving, muntlig, regning og digitale ferdigheter, inngår på relevante måter i alle fag. De grunnleggende ferdighetene er ikke selv fag, men en viktig del av det å være faglig. Samtidig har de grunnleggende ferdighetene en egenverdi *utenom* og *på tvers av* fagene. De grunnleggende ferdighetene utgjør samlet sett ressurser for mestring av komplekse lærings- og samhandlingssituasjoner i utdanning, i yrkesliv og i samfunn og hjem. Å mestre de grunnleggende ferdighetene skaper forutsetningene for enkeltmenneskets selvtillit og myndiggjøring. Slik utgjør de grunnleggende ferdighetene ressurser for skolens dannelsesarbeid.

Som grunnlag for skolens dannelsesarbeid er de grunnleggende ferdighetene innarbeidet i planverket på tre ulike måter:

De grunnleggende ferdighetene er til støtte og hjelp for at læring fremmes i de enkelte fagene. De er innarbeidet i de enkelte fagenes læringsmål og forholder seg til fagenes



spesielle innhold. De synliggjør på hvilken måte det snakkes, leses, skrives og regnes i fagene, og hvordan digitale redskaper brukes i dem.

De grunnleggende ferdighetene gir tilgang til ressurser for å kunne delta på en skapende og utviklende måte i yrkeslivet, i frivillige og politiske organisasjoner. Dermed utgjør de grunnleggende ferdighetene ressurser for demokratisk deltakelse i samfunnet.

De grunnleggende ferdighetene legger grunnlaget for samhandling med andre mennesker. De er redskaper for enkeltmenneskets selvutvikling.

Ansvar for at de grunnleggende ferdighetene utvikles og tilegnes, har alle lærere i skolen. Alle elever skal møte utfordringer i ulike lærings- og samhandlingsituasjoner i skolen slik at de settes i stand til å mestre de grunnleggende ferdighetene på et tilfredsstillende nivå.

I det videre arbeidet med fagplaner og de nasjonale prøvene måtte vi selvsagt være mer presise enn vi var i disse tekstene. Særlig var det viktig å være så eksplisitt som mulig om hva det var som skulle prøves i de nasjonale prøvene. Hvilke skrivemåter og genrer skulle prioriteres, og hvilke dimensjoner ved skrivingen ville bli vurdert spesielt, var relevante problemstillinger. Svarene skulle etablere rammene for fagenes skriveforståelse slik den skulle uttrykkes i de enkelte læreplanene. Når læreplanene var ferdigskrevet, kunne de nasjonale prøvene ta utgangspunkt i læreplanenes kompetansemål. På den måten ville fagplanenes kompetansemål og innholdet i nasjonale prøver henge sammen på en måte som gav forutsigbarhet for lærere og elever.

I prosjektbeskrivelsen til departementet der forutsetningene for arbeidet med de nasjonale prøvene ble skissert, var de følgende retningslinjene de førende:

- *Skriving foregår i alle fag.*

Tekstkulturer og skrivetradisjoner fra alle fag i skolen skulle reflekteres inn i skrivekompetansebegrepet. Denne skrivekompetansen tenkingen skulle ikke bare brukes til å utvikle fagplanene, men også de nasjonale prøvene skulle også bygge på og ta hensyn til de ulike tekstkulturene når fagplanene var ferdig utviklet. Prøvene skulle derfor både bruke emner fra skoleelevenes erfaringskrets eller allmenne problemstillinger, og temaer fra fagenes selv. Det innebar at gruppa måtte hente inn informasjon om hvilke tekstkulturer i fagene som fagmiljøene mente skulle prioriteres. I arbeidet med den første nasjonale skriveprøva, valgte forskergruppa å prioritere naturfagets tekstkulturer. Temaene var naturfaglige, og til en viss grad ble elevene prøvd i naturfaglig relevante skrivemåter og genrer. I dette arbeidet ble naturfagsdidaktikeren Erik Knain ved Universitetet i Oslo en uvurderlig ressursperson.

- *Tekster er multimodale*

Forskergruppa ønsket å bryte med forestillingen om at den eneste skriveteknologien som er anvendelig i skolen er blyant og penn. Digitale ferdigheter var blitt definert som en av de grunnleggende kompetanse i *Kultur for læring*. Gruppa ville derfor ta utgangspunkt i en

forståelse av skrivning som en IT-basert skriveteknologi legger til rette for. Derfor skulle læreplanene og de nasjonale prøvene basere seg på og stimulere til utviklingen av en variert skrivekompetanse i ulike modaliteter. I skrivekompetansen skulle beherskelse også av andre former for meningssskapende ressurser enn verbalspråket, f. eks. lay out, illustrasjoner, tabeller, figurer og grafer, inngå. Konsekvensen er at tekstbegrepet læreplaner og prøver bygger på, er *multimodalt* (Kress 2001). Skrivekompetanseforståelsen forskergruppa har utviklet, innebærer det endelige gjennombruddet for det utvidede tekstbegrepet i norsk skole. I naturfag og samfunnsfag har et slikt tekstbegrep lenge vært en selvsagt del av fagenes tekstkultur. Det utvidede tekstbegrepet er også innarbeidet i de nasjonale leseprøvene. Dessuten er de fleste læremidler multimodale. Unntaket fra dette mønsteret har vært tekstbegrepet i norskfaget. Det har tradisjonelt vært snevrere enn i andre fag. Norskklærernes tekstbegrep og skriveforståelse har på en merkelig måte vært forankret i en gammeldags skriveteknologi. Det har vært basert på en forståelse av hvordan tekster er konstruert, som i liten grad bryr seg om at tekster i hverdagslivet formidler mening gjennom mange ulike semiotiske ressurser. I den tradisjonelle skolestilen fantes det verken overskrifter eller undertitler, og selv i de mer moderne oppgavetyperne brukes det ikke illustrasjoner. Det skrives stort sett for hånd, (det gjelder til eksamen. Det er svært vanlig i dag at elever både i grunnskolen og vg. leverer oppgaver skrevet på pc.) og svært ofte bare med blyant. Men i norskplanen, som ble utviklet i nært samarbeid med forskergruppa, ble det multimodale tekstbegrepet raskt etablert som grunnlaget for strukturen i faget.<sup>6</sup>

- *Ulike skrivemåter er ulike måter å mene på*

En viktig faglig forutsetning for gruppas arbeid var at det å skrive innebærer å utføre mange ulike handlinger i forskjellige situasjoner. Variasjonen i skrivning er sannsynligvis større enn variasjonen i muntlig aktivitet. Gjennom og ved hjelp av skrift formidler vi kunnskap som allerede er skapt, vi skaper ny kunnskap, vi utvikler teorier og forestiller oss alternative verdener, og vi bruker skrift til å forholde oss til hverandre og opprettholde mellommenneskelige forhold. Slike ulike måter å skrive på, er også ulike måter å mene på. Sammenhengene vi skriver i, kan være institusjonaliserte situasjoner med faste regler, f.eks. saksbehandling i en eller annen offentlig institusjon, eller en reportasje i en avis. Av og til kan sammenhengen tillate at vi skriver som vi vil, f.eks. når vi skriver dagbøker til oss selv, eller brev til hverandre. Normene for hvordan man skal skrive, er ikke nødvendigvis representert som faste genrer. Forskergruppa var klar over at denne store variasjonen i skrivning gjorde det svært vanskelig å slutte noe om den generelle skrivekompetansen fra én skrivemåte til en annen. Det fantes da også gode vitenskapelige undersøkelser som klart viste at det ikke uten videre mulig å slutte fra ferdighet i å skrive fortellende om erfaringer man har hatt, til å forklare historiske hendelser eller argumentere for mer penger til skolen. Slike studier er ofte laget på oppdrag av myndigheter som ønsket å utvikle så enkle evalueringssituasjoner som mulig. Jo færre prøver og evalueringssituasjoner jo billigere blir det for myndighetene. Særlig i USA med sin overutviklede prøve- og testkultur finnes det flere undersøkelser av denne typen. Et godt eksempel på en slik studie var rapporten til Breland m.fl. fra 1987, gjort på oppdrag fra staten New York. I rapporten viste forskerne at kompetanse i én skrivemåte, f.eks. det å argumentere, ikke uten videre kunne generaliseres til kompetanse i en annen skrivemåte, f.eks. det å fortelle. Noe liknende fant man ut i den tidligere

---

<sup>6</sup> I fagplanutkastet for norskfaget som er på høring i skrivende stund (mars 2005) kalles multimodale tekster av en eller annen grunn for "sammensatte tekster". Det har ikke lyktes for meg å finne ut hvem som er ansvarlig for denne merkelige avløserterminen.

nevnte IEA-undersøkelsen av skrivning (se særlig Purves 1992). En seriøs skriveprøve måtte selvsagt ta konsekvensene av denne erkjennelsen. Viss ikke det ble gjort, ville ikke én av de mest avgjørende forutsetningene for at et skriveprøve kan være valid og bli pålitelig, være på plass. For forskergruppa var det derfor opplagt at antallet måter å skrive på burde være så mange som praktisk mulig. Denne innsikten var årsaken til et av de grunnleggende trekkene ved prøvedesignet; oppdelingen i en sentralt gitte prøva og det vi kalte ”tekstsamlingen”. Dette prøvedesignet skal vi vende tilbake til litt lenger framme i artikkelen.

- *Vurderingskriteriene tar høyde for at skriveferdighet er en kompleks kompetanse.*

Det ble altså lagt avgjørende vekt på at elevene skulle prøves i forskjellige skrivemåter. Dessuten skulle skrivesituasjonene være representative både for etablerte kulturkontekster og friere situasjonskontekster. Elevene skulle både kunne skrive på en relevant måte innenfor en faglig sammenheng (f.eks. en vitenskapelig beskrivelse i naturfag), og de skulle takle en situasjon der det var om å gjøre få en hvilken som helst leser med på den forståelsen teksten representerte (f.eks. et leserinnlegg i en eller annen avis eller et tidsskrift). Alle tekster som representerte én av disse skrivemåtene, genrene eller måtene å mene på, og var et bidrag til én eller annen kultur- og situasjonskontekst, skulle vurderes med et begrenset utvalg vurderingskriterier. De fem vurderingskriteriene som gruppa bestemte seg for var: *kommunikativ kvalitet, innhold, tekstopbygging, språkbruk, rettskrivning og tegnssetting og bruk av skriftmediet*. Vurderingskriterielista viser tilbake til kompleksiteten i skrivekompetansen. Lista er ikke spesielt original. Noenlunde de samme kriteriene går igjen i de fleste andre vurderingsskjemaer der skrivning prøves (se Berge 2005a for en presentasjon).

Kravet til *kommunikativ kvalitet* har både å gjøre med skriverens evne til å skrive relevant i en eller annen sammenheng, og evnen til å få leseren med å det perspektivet og den forståelse skriveren utvikler i teksten. Kommunikativ kvalitet fanger derfor opp både evnen til å skrive i overenstemmelse med formelle krav i visse kulturkontekster, og til å gripe øyeblikket og være situasjonens herre gjennom teksten.

Kravet til *tekstopbygging* følger opp kravet til kommunikativ kvalitet. Skriveren skal kunne skape en enhetlig tekst med en ytre form som gir leseren en opplevelse av hva som er teksten, og hva teksten vil gjøre. Teksten skal ha en utviklet struktur. Den omfatter både den overordnede globale komposisjonen og den lokale strukturen. Dersom teksten skal bidra til en institusjonalisert kulturkontekst, kan det være at visse normerte genreskjemaer må følges, eventuelt kan teksten insistere på sin egen struktur. Tekststrukturen kan realisere ulike teksttyper som argumentasjon, kausalitet, narrativitet og deskriptivitet. Hvordan de er realisert i teksten, og hvordan de er utviklet i teksten i forhold til hverandre, bidrar til å avgjøre tekstens kvaliteter. Det samme gjelder bruken av ulike stemmer i teksten.

Kravet til *innhold* omfatter elevens evne til å bruke kunnskapen han eller hun trenger for å utvikle teksten på en relevant måte. Elevenes tilegnede kunnskaper og/eller erfaringsbaserte innsikt kan aldri helt skilles fra hvordan det skrives. Derfor er kvalitet i tekster avhengig av kunnskaps- og erfaringsnivået til den som skriver. To potensielt vanskelige avveininger som må foretas når innholdskriteret skal brukes, er i hvilken grad kunnskapene som det redegjøres for, er korrekte, og hvorvidt erfaringene og synspunktene er akseptable. Når det gjelder det siste, hadde det i

norsk skole gjennom arbeidet med skriveopplæringen i norskfaget etter M87 og L97 blitt utviklet en holdning der man i liten grad skulle vurdere negativt om elevene i tekstene var utfordrende. Flere av undersøkelsene i KAL-prosjektet, særlig Anderson & Hertzberg 2005, viste at en slik åpen, symmetrisk og forhandlingsorientert vurderingsholdning hadde blitt den vanlige blant bedømmerne. Men undersøkelsene av elevenes tekster på 10.trinn viste klart at det ikke var noen grunn til å frykte et moralsk kaos som følge av slik holdningsfleksibilitet. Som det store antallet KAL-tekstene viser med ettertrykk, er norske elever nesten uten unntak ansvarlige unge mennesker med sunne holdninger og verdier. Men en større utfordring for bedømmingen ville det være når innholdskriteriet skulle brukes på faglige tekster. Siden fagskriving var en prioritert del av reformen, var det opplagt at en bedømmer måtte ta hensyn til om kunnskapene i tekstene var noenlunde korrekte eller ikke. En fagtekst i naturfag der eleven argumenterte for at sola gikk i bane rundt jorda, og for at jorda var flat som en pannekake, kunne ikke vurderes som en relevant tekst. Slike påstander ville ikke bli godtatt i naturfaglige tekster. Følgelig måtte tekster der slike påstander ble hevdet, underkjennes i de nasjonale prøvene i skrivning.

De to neste kriteriene *språkbruk* og *rettskrivning og tegnssetting* var verken særlig kontroversielle eller problematiske. Kravet til språkbruk angår det å kunne anvende språkets ressurser, ord og syntaks på måter som er relevante for skrivemåten, genren og situasjonen man skaper teksten i. Følgelig har kravet om språkbruk med stil og register å gjøre. Som mange studier av elevspråk og elevspråkutvikling viser, er det krevende å gå over fra en måte å bruke språket på som har forbilde i et muntlig register, til å bruke språket i spesialiserte registre utviklet tilpasset skriftspråklige tekstnormer. Man kan faktisk ikke skrive som man snakker. KAL-undersøkelsene viste klart at selv meget svake elever ikke uten videre skriver på en muntlig måte når de skriver fortellinger (Berge 2005a). De tilpasser språket til situasjon og medium, og de prøver å skrive slik at man kan tolke tekstens mening på en relevant måte også i situasjoner der man ikke kjenner til hvem det er som har skrevet teksten. Denne situasjonssensitiviteten virker nesten intuitiv.

Kravet til *rettskrivning og tegnssetting* var uproblematisk. Det er viktig at alle unge mennesker utvikler automatiserte ferdigheter i disse delkompetansene. At mange elever ikke gjør det, kan ha mange grunner. Mange har vært bekymret for utviklingen av ferdighetsnivået i rettskrivning og tegnssetting i norsk skole. Noen har til og med hevdet at det har å gjøre med at kravene til disse delkompetansene har blitt nedprioritert av språkpolitiske grunner. Forskergruppa har ikke vært særlig opptatt av å bekrefte eller avkrefte denne utbredte fordømmen blant konspiratoriske synsere, men har ønsket å tydeliggjøre at kravet til *stø rettskrivning og tegnssetting* må gjelde. Forskergruppa har vært opptatt av kriteriet også av en annen grunn. Mange barn som er i ferd med å lære seg å skrive, har skrivevansker som skyldes kognitive eller emosjonelle forhold. Dysleksi er en virkelig problem for mange elever. Det er derfor svært viktig at skriveprøvene avdekker reelle skrivevansker av denne typen, dvs. skriveavvik som ikke skyldes slurv, manglende motivasjon eller dårlig opplæring. Med utgangspunkt i dokumentasjonen av reelle skrivevansker skal skriveprøvene brukes til å utvikle opplegg som legger til rette for at også elever med reelle skrivevansker kan oppleve mestring.

Det mest originale, og kanskje eneste kontroversielle, vurderingskriteriet var *bruk av skriftmediet*. Som nevnt, er forståelsen av skrivning i prøvene multimodalt. I det som defineres som skrift, inngår både det tradisjonelle verbalspråklige og grafiske utforminger som lay out og illustrasjoner. Derfor ble det inkludert i forståelsen av skrivekompetanse at tekstene skal se ut på

en måte som innbyr leseren til å bry seg om dem. Tekstenes visuelle estetiske kvaliteter skulle bedømmes. Følgelig var det også viktig at elevene kan dokumentere i teksten at de har en funksjonell og leselig håndskrift. Alle som har lest en del elevtekster, vet at svært mange elever har en håndskrift som gjør det vanskelig å skjønne hva som faktisk er skrevet. Det er ingen tvil om at den omfattende bruken av datamaskiner og ulike typer programvare, har bidratt til at folk flest har blitt mer opptatt av de estetiske dimensjonene ved tekster. Dessuten har tilgangen til denne typen teknologi gjort det mulig for selv for folk som ikke er vant med å drive med grafisk design, å utvikle det estetiske ved tekstene på et avansert nivå. Mange barn og unge eksperimenterer med og leker seg med denne typen teknologi. Utenfor skolens tekstkulturer legger svært mange barn og unge stor vekt på de estetiske kvalitetene i tekstene de skaper. Forskergruppa kunne uten videre ta utgangspunkt i denne interessen når de utviklet skriveprøvene og innordnet sin forståelse av skrivning i fagplanene.

Denne mengden av vurderingskriterier ville være den samme fra tekst til tekst, fra skrivemåte til skrivemåte. Likevel ville det enkelte vurderingskriteriet bli tilpasset særtrekk ved skrivemåten. Det ville ikke være de samme kravene til kommunikativ kvalitet, tekstoppbygging, innhold, språkbruk, rettskrivning og tegnsetting og bruk av skriftmediet i et personlig brev som i en tekst der en skal forklare hvordan en historisk hendelse som grunnlovsvedtaket 17. mai 1814 var mulig.

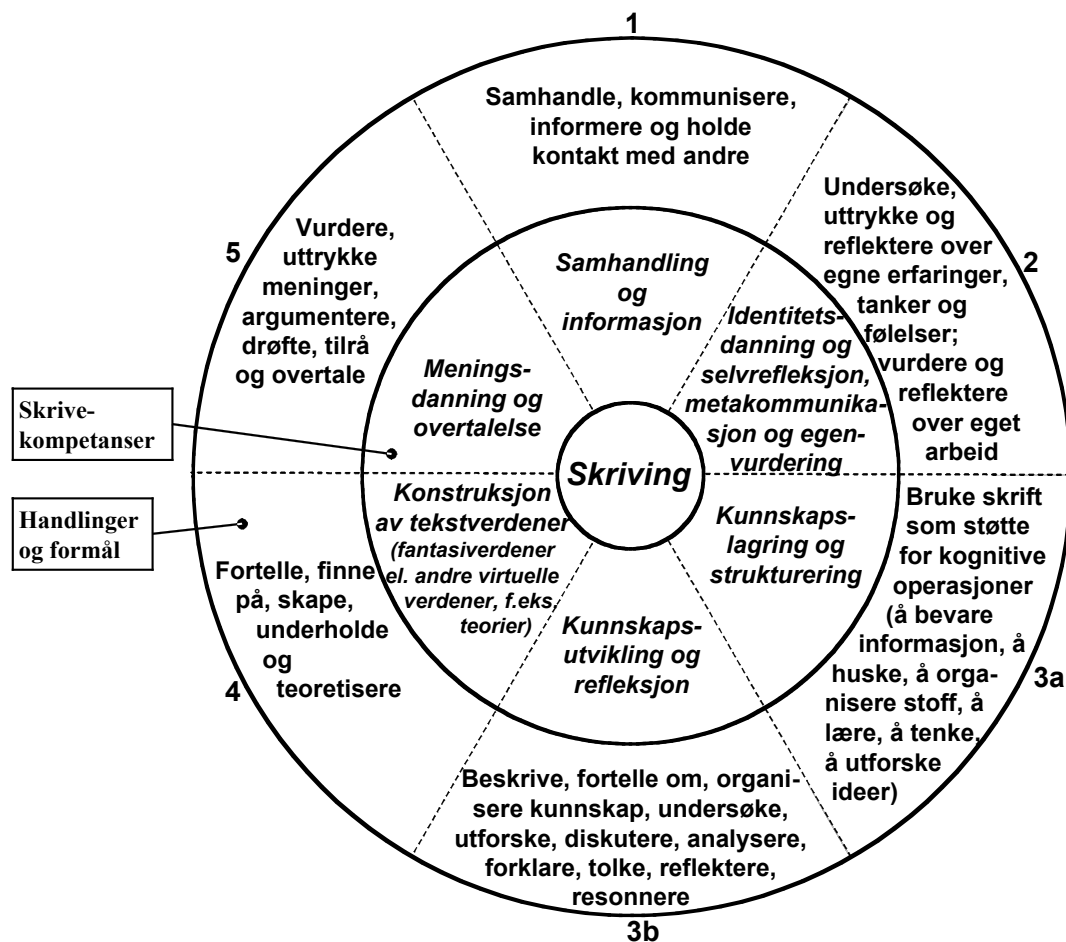
- *Bredden i skrivemåter er representert i ”skrivekompetanshjulet”.*

Grunnlaget for forståelsene av ulike måter å skrive på, er oppsummert og representert i skrivekompetanshjulet (se figuren nedenfor<sup>7</sup>). Dette hjulet er delt: Den innerste sirkelen omfatter de fem grunnleggende skrivekompetansene *selvrefleksjon, meningsdanning, samhandling, tekstverdenkonstruksjon, kunnskapsutvikling og kunnskapslagring*. Den ytterste sirkelen omfatter de grunnleggende skrivehandlingene *uttrykke egne erfaringer, hevde meninger, opprettholde kontakt mellom mennesker, finne på noe, finne ut noe og strukturere kunnskap*. På denne måten blir noen grunnleggende meningssskapingsoperasjoner (kompetansene) koplet til bruken (handlingene). Skrivekompetanshjulet er ment å være en slags generalisering over alt vi kan bruke skrivning til. Det dekker ikke særskilte genrer eller skrivemåter. En kan godt fortelle en historie for å utvikle og hevde meninger (der fortellingen fungerer som eksempel), men en kan også fortelle for å finne på og skape en egen fiksjonsverden (der det lage fortellingen er et mål i seg selv). Skrivekompetanshjulet brukes til skille mellom alt vi bruker skrivning til på en systematisk måte. Det er til hjelp for å etablere fokus i en spesiell skriveoppgave. Ønsker vi at en elev skal kunne beskrive fotosyntesen, kan det være at det er å gjengi og organisere kunnskap vi ønsker å vurdere. På den måten unngikk forskergruppa at forståelsen av skrivning generelt ble knyttet til visse kulturelt betingede tekstnormer. Den teoretiske inspirasjonen til hjulet kom fra funksjonelt orientert semiotikk slik som Pragerskolen (Gammelgaard 2003), talehandlingsteori og sosialsemiotikk (Berge, Coppock & Maagerø 1998).

---

<sup>7</sup> Modellen slik den framstår i teksten, er ikke komplett. Det som er med i modellen, er de såkalte ”funksjonskompetansene”. De såkalte ”kodekompetansene” er av praktiske grunner ikke med. Kodekompetanse kan beskrives slik: ”beherskelse av alfabetet, dvs. forståelse for forbindelsen fonem-grafem og kunnskap om bokstavformene, er skriveferdighet på det meste elementære trinnet” (Ragnar Thygesen i e-brev til Kjell Lars Berge).

## Skrivekompetansehjulet



Før jeg oppsummerer beskrivelsen av de faglige og ideologiske begrunnelsene for hvordan grunnleggende ferdigheter i skrivning er innarbeidet i læreplaner og nasjonale prøver, la oss ta en nærmere titt på de nasjonale prøvene. De nasjonale prøvene skal tydeliggjøre og gi eksempler på hva som menes med grunnleggende skriveferdigheter i planene. Siden de nasjonale prøvene har blitt innført *før* nye læreplaner er vedtatt i Stortinget, har de blitt brukt for å utvikle forståelsen av skrivning i planene. Dermed har arbeidet med nasjonale prøver fått en større innflytelse på fagplanene enn kanskje noen hadde tenkt seg. Men når de nye fagplanene endelig er vedtatt av Stortinget (sommeren 2005), skal de nasjonale prøvene ta utgangspunkt i kompetansemålene i planene. De nasjonale prøvene blir derfor viktige styringsinstrumenter for hvordan undervisningen i fagene vil foregå. Og de vil vise læremiddelforfatterne hva det innebærer at skrivning er blitt en grunnleggende ferdighet i alle fag.

### **De nasjonale prøvene. En kort presentasjon av prøvekonstruksjonen<sup>8</sup>**

I konstruksjonen av de nasjonale prøvene i skrivning er det tatt hensyn til at en prøve som skal kunne fortelle eleven, elevens forsatte, lærer og skole, og samfunnet noe allment om elevens skriveferdigheter, ikke kan basere seg på én vurdering av én tekst skrevet av den aktuelle eleven i én skrivemåte. Alle elever må skrive flere tekster innenfor flere ulike skrivemåter, genrer og skrivesituasjoner. Dessuten må hver enkelt av elevens tekster vurderes flere ganger av forskjellige og uavhengige bedømmere. Bare på denne måten kan vi danne oss et bilde av skriveferdighetene til en elev som er gyldig når elevens skriveutvikling skal stimuleres i skolen. Så langt som mulig bør den variasjonen i skrivning som skrivekompetanshjulet representerer, ivaretas når elevenes skriveferdighet skal vurderes. For å imøtekomme slike krav, valgte forskergruppa å dele de nasjonale prøvene i to hoveddeler:

Den første delen kalles ”den sentralt gitt prøve”. I denne delen av de nasjonale prøvene skal elevene skrive to ulike tekster innenfor forskjellige skrivemåter og med forskjellige emner. Den sentralt gitt prøve gis én gang i året på de aktuelle trinnene (4., 7. 10. og 11. trinn). Denne delen av skriveprøvene ble prøvd ut for første gang våren 2005. Den sentralt gitt prøve blir inntil videre laget av forskergruppa. Prøve vurderes av minst to ekspertvurderere.

Den andre delen av skriveprøven består av det forskergruppa kaller ”elevens tekstsamling”. Tekstene som skal inngå i dette utvalget, samles inn fra skriveopplæringen i skolen i løpet av en viss undervisningsperiode. I tekstsamlingen skal tekster som dokumenterer bredden i elevens skriveopplæring, være med. Alle kompetansene i skrivehjulet skal være representert. Også tekstsamlingen skal vurderes av flere uavhengige ekspertvurdere.

Desuten blir det samlet inn informasjon om hvordan elevene og lærere opplever skriveopplæringen. Alle elever som prøves i skrivning, vil spurt om hvor motiverte de er for skrive, hva de liker å skrive om, hvilke skrivemåter de foretrekker osv. Slik kan samfunnet skaffe seg et helhetlig bilde av hvordan skriveopplæringen fungerer i norske skoler, og hvilke utfordringer skolene står overfor i skriveopplæringen.

### **Pedagogisk oppfølging av de nasjonale prøvene**

De nasjonale prøvene i skrivning er verdiløse dersom de ikke følges opp av skolene og lærerne. Den overordnede hensikten med prøvene er selvsagt at hver enkelt elev skal få en så god skriveopplæring som mulig. Undervisningen skal være tilpasset elevenes ferdighetsnivå. Prøvene skal hjelpe lærerne med å gi elevene en opplæring som bidrar til at elevene erfarer at de kan mestre skrivning. Forskergruppa har skissert flere strategier fram til dette målet:

For det første vil det bli utviklet en informasjonsrik vurderingsveiledning hver gang det gis en sentralt gitt prøve. Vurderingsveiledningen forteller hvilke delkompetanser i skrivehjulet som inngår i prøva, og hvordan de ulike vurderingskriteriene skal appliseres på de ulike tekstene som skrives til oppgavene. I vurderingsveiledningen vil det bli presentert mange autentiske eksempler

---

<sup>8</sup> Informasjonen om prøvekonstruksjonen er ikke uttømmende på noen måte. Mer informasjon finnes på hjemmesidene til Utdanningsdirektoratet: <http://www.utdanningsdirektoratet.no>

på skrivning innenfor de ulike oppgavene, såkalte ”eksempeltekster”. Tekstene vil også fungere som eksempler på ulike kvalitetsnivåer innenfor de forskjellige oppgavene. Elevtekstene som inngår i vurderingsveiledningen som eksempeltekster, er samlet inn på forhånd gjennom en pilotundersøkelse. Den sentralt gitte prøva vil altså bli testet ut på en mindre gruppe elever god tid før prøva tilbys alle elever.

For det andre skal prøvene kvalitetssikres ved at reliabiliteten og validiteten undersøkes systematisk. Er sensorene enige seg i mellom om hvordan tekstene skal rangeres, og er de enige om på hvilket nivå tekstene skal plasseres? Forstår sensorene hva det er som skal vurderes, og vurderer de det samme når vurderingskriteriene tas i bruk? Slike spørsmål er det nødvendig å stille for å få avklart hvor gode prøvene er. Store forskjeller i bedømmermønsteret til ekspertvurdererne vil føre til at prøvene vil ha liten troverdighet. De vil ikke kunne fungere som vurderingsredskaper som på en pålitelig måte kan fortelle oss noe om elevens kompetanse i skrivning. Store forskjeller i bedømmermønsteret kan være et tegn på at bedømmerne har ulike tekstnormer, og at de ikke utgjør et tolkningsfellesskap. At tolkningsfellesskap med felles tekstnormer er utviklet, er en forutsetning for at pålitelige og gyldige prøver kan utvikles. Derfor er det helt avgjørende at alle de lærere som skal vurdere tekstene i egenskap av ekspertvurderere, blir skolert skikkelig. Skoleringen skal brukes som et grunnlag for den pedagogiske oppfølgingen av lærerne seinere. Denne kvalitetssikringen innebærer en stor utfordring i arbeidet med å utvikle de nasjonale prøvene i skrivning.

De vurderingene som ekspertvurdererne gjør, skal oversettes til profiler over elevens prestasjonsnivåer i de delferdighetene som vurderingskriteriene brukes til å evaluere (kommunikativ kvalitet, innhold, tekstoppbygging osv.). Det lages en profil for hver oppgave over elevens kompetanse i deldimensjonene. At prøvene på denne måten deler opp den generelle kompetansen i mindre ferdigheter, er på ingen måte uproblematisk. Denne måten å vurdere på bryter grunnleggende med norsk vurderingstradisjon. I norsk skole har det normale vært å vurdere teksten som en helhet, og kun spesifisere ulike delferdigheter i en tekst når tekstens svake og sterke sider skal artikuleres. En slik vurderingsmetode er *holistisk*. Dessuten er det den holistiske metoden som oppleves som mest naturlig for de fleste av oss. Vurderingsmetoden i de nasjonale prøvene likner mer på en *analytisk* vurderingsmetode. Men en analytisk metode er ikke konsekvent brukt i prøvekonstruksjonen. For hver oppgave er det nemlig definert et generelt trekk som legger til rette for en helhetlig vurderingstilnærming. Når vurdererne skal bedømme teksten, skal de først vurdere om eleven skriver på en slik måte at dette trekket er med og strukturerer teksten. Det er først når denne helhetlige vurderingen er gjennomført, at elevens skriveprestasjon kan brytes ned i deldimensjoner som vurderes enkeltvis. Denne vurderingsmetoden kalles *primærtrekkm metode*. I en av oppgavene gitt for 7. trinn våren 2005 fikk elevene i oppgave ”å beskrive planeten Mars”. I oppgaven skulle elevene skrive en tekst innenfor gruppen av skrivehandlingskompetanser som kalles ”kunnskapsutvikling og kunnskapslagring” i skrivekompetansehullet som vi så på tidligere i artikkelen. Primærtrekket, dvs. det som elevene ble prøvd i og som delferdighetene ble vurdert i forhold til, var *å gi en faglig beskrivelse av et objekt eller et fenomen*. Oppgaveteksten ba eleven om å ”beskrive planeten Mars for noen som ikke vet noe særlig om Mars fra før, slik at de kan lære om planeten”. For vurdererne vil det være uvant og krevende å følge denne metoden. Hver tekst må leses flere ganger, og tekstene må studeres og vurderes for hver dimensjon. Hensikten som helliges med en slik vurderingsstrategi, er at lærerne (i hvert fall teoretisk) får tilgang til en kvalitetssikret dokumentasjon av elevens



kompetanse innenfor de ulike delferdighetene som dekkes av de fem vurderingskriteriene. En elev kan f.eks. ha problemer med rettskrivningen, men behøver ikke å ha problemer med å utvikle en helheltlig tekst med godt innhold og et klart formål.

Elevene skal ikke ha karakterer på de nasjonale prøvene i skrivning. Ekspertbedømmernes vurderinger skal fortelle elever, lærere og foresatte om eleven har oppnådd en skriveferdighet som er *mye bedre* enn man kan forvente på det aktuelle årstrinnet, *omtrent som en kan forvente* av de fleste elever på årstrinnet eller *mye dårligere* enn man kan forvente. Forventningsnivået for den enkelte oppgaven blir definert i vurderingsveiledningen. Definisjonene av forventningsnivåene bygger ikke på en generell og deskriptiv teoretisk basert skriveutviklingsmodell. Som vi tidligere har pekt på, finnes ikke en slik generell modell. Derfor er skriveutviklingsmodellen som spesifiserer forventningsnivåene på hver enkelt prøve, *normativ*. Modellen prioriterer hvilke former for skrivning vi i det norske samfunnet vil og ønsker at elevene skal utvikle seg innenfor, og hvilke mestringsnivåer som vi mener det er rimelig at de kan nå på de ulike alderstrinnene. Den normative modellen bygger på innsikt fra følgende tre kunnskapskilder:

- Erfaringsbasert kunnskap om hvilke skrivemåter og sjangrer lærere forventer at barn på ulike alderstrinn er i stand til å skrive tekster innenfor.
- Hvilke skrivemåter og sjangrer som er vanlige og etablerte innenfor ulike fag på de forskjellige alderstrinnene.
- Hvilke skrivemåter og sjangrer som må og skal beherskes på de aktuelle alderstrinnene, dersom fagspesifikke krav til akseptabel fagskriving skal ivaretas.

Følgelig vil ingen elever bli utsatt for skriveoppgaver som ligger langt over eller langt under det som forventes at de kan klare. Elevene skal ikke tvinges til å lage tekster de ikke har forutsetninger for å skrive. Skriveprøva for hvert enkelt år vil spesifisere så konkret som mulig hva de realistiske forventningene er.

Det er viktig å understreke at trass i at forventningsnormene er basert på antakelser av hva alle barn og ungdommer på et visst trinn bør kunne klare, forutsetter de en individbasert forståelse av barnets eller den unges skriveutvikling. Hensikten med prøvene er å gi en individbasert diagnose. Kompleksiteten i skriveferdighetsforståelsen er laget med utgangspunkt i at det er veldokumentert at det kan være stor ferdighetsvariasjon mellom elever på i samme trinn. Prøvene skal gi støtte og hjelp den enkelte eleven til å komme videre og utfordre dem til å strekke seg.

Etter at prøvene er gjennomført og vurdert, og erfaringene fra prøvene systematisk er samlet inn, ønsker forskergruppa at det utvikles ulike typer læremidler for skriveopplæringen. Som eksempel på et slikt oppfølgingsarbeid kan nevnes at det skal tilbys varierte opplegg for elever som bedømmerne mener skriver mye over forventet nivå. For elever som skriver mye under forventet nivå, utvikles spesielle diagnostiseringsopplegg som kan hjelpe læreren i å finne ut hva den svake prestasjonen kan skyldes, og hva som kan eventuelt gjøres for å endre elevens skriveferdighet til det bedre.

På lengre sikt er det et overordnet mål for forskergruppa at det utvikles et senter for skriveforskning som får ansvaret for å utvikle varierte og klasseromsnære pedagogiske

læremidler som lærerne og skolene kan ta i bruk. På lengre sikt kan slike læremidler bidra til å styrke kvaliteten på skriveopplæringen i skolene. Denne pedagogiske oppfølgingen bør basere seg på solid skriveforskning i samarbeid med erfarne og interesserte skriveopplærere. Slike pedagogiske styrkingstiltak har vist seg å være vellykkede i mange av de landene som forskergruppa har besøkt, f.eks. Skottland og New Zealand. I forlengelsen av arbeidet med å følge opp prøvene bør det også legges til rette for etablering av skriveopplæringsnettverk blant lærere. I nettverket bør positive erfaringer med og gode eksempler på skriveopplæring framheves og formidles. I det hele tatt har forskergruppa vært svært opptatt av at prøvene skal forankres i en praksisnær forståelse av skriveopplæringen. For mange lærere er en motiverende hensikt med prøvene at de gir hjelp til utvikling av skriveopplæringen. På denne måten kan prøvene også stimulere til gode vurderingsmiljøer. De kan bidra til en fortløpende utvikling av tolkningsfellesskapet blant skriveopplærerne.

### ***Politiske, ideologiske og pedagogiske utfordringer i det videre arbeidet med skrivning i skolen***

Jeg innledet denne artikkelen med å hevde at reformen med innføring av ferdigheter som lesing, skrivning og muntlig som grunnleggende for læring i alle fag i skolen, på mange måter innebærer en revitalisering av den klassiske skoleretorikkens pedagogiske tenkning. Målet med skoleretorikkens pedagogiske praksis var, som Quintilians klassiske verks *Institutio Oratoria* forteller oss, å danne eller forme unge mennesker til statsborgere, dvs. til myndige talende mennesker i ulike institusjonelle roller i domstoler og folkeforsamlinger. Den norske reformen innebærer at det eksplisitte målet med opplæringen er alle norske elever settes i stand til å skape og lese tekster for et sammensatt og dynamisk arbeids- og samfunnsliv. Som hos grekere og romere, og det store antallet kulturer som etterpå deres pedagogiske tenkning, legges det avgjørende vekt på evnen til å uttrykke seg og stå fram overfor andre gjennom tekstlige ytringer, enten de er muntlige eller skriftlige. Det er interessant og temmelig oppsiktsvekkende at disse viktige og grunnleggende trekkene ved reformen ikke har fått mer oppmerksomhet enn de har gjort, og at de ikke har vært blitt gjenstand for debatt.

Når de nye planene og nasjonale prøver skal tas i bruk, vil andre utfordringer kunne bli konfliktområder. Jeg skal som en oppsummering på artikkelen ta opp noen av de problemområdene som vi som har vært involvert i dette arbeidet, opplever som viktige og vanskelige:

Den første problemområdet er hvordan prøveresultatene skal brukes av samfunnet, og ikke minst av politikere. Det er ingen politiske uenighet forbundet med den pedagogiske oppfølgingen av prøvene, slik jeg har skissert strategien for dem i denne artikkelen – selv om det selvsagt ikke er enkelt å se hvordan alle pedagogiske tiltak skal gjennomføres i praksis. Et velfungerende apparat som følger opp prøvene pedagogisk, vil det ta tid å få på plass, og det vil koste penger. Det har ikke minst erfaringene med de nasjonale prøvene hittil klart vist. Den store utfordringen når det gjelder bruken av prøvene, har selvsagt med *offentliggjøringen* av prøvene å gjøre. For forskergruppa er det pedagogisk sett uheldig at prøvene blir offentliggjort. Det finnes ikke noen dokumentasjon på at offentliggjøring i seg selv fører til bedre læring. Snarere tvert i mot finnes det nok av dokumentasjon på at offentliggjøring bidrar til å *svekke* de positive effektene nasjonale

prøver i grunnleggende ferdigheter kan ha. Forskergruppa har i brev til UFD og i møter med statsråden hevdet at det heller ikke er noen forskningsmessig gode grunner for å gjennomføre skriveprøver for alle elever på alle de fire aktuelle trinnene, såkalte "populasjonsprøver". I og med at designet for gjennomføring av skriveprøver må være så komplekst, blir det meget dyrt å gjennomføre prøvene dersom alle skal ta dem. Et stort antall lærere må involveres i vurderingsarbeidet, og arbeidet vil ta mye tid fra undervisningen. Forskergruppa med ansvar for skriveprøvene har derfor argumentert sterkt for at det bare bør være et statistisk representativt utvalg av elever som tar prøvene på de utvalgte trinnene. På den måten vil samfunnet få den informasjonen om skriveferdighetsnivået det ønsker og trenger. Ressursene til vurdering av skriveprøvene kan isteden brukes til en så grundig kvalitetssikring som mulig av prøvene, og til en forskningsmessig oppfølging av dem. Fra det representative utvalget kan skoler der prestasjonene er bedre enn forventet, plukkes ut. Disse skolenes skriveopplæring studeres, og dersom årsaken til de gode skriveprestasjonene med en viss sikkerhet kan antas å skyldes skolens strategier for skriveopplæringen, kan de gode skolene fungere som ressursmiljøer for andre skoler som ikke gjør det så godt som forventet. Med en slikt opplegg vil alle lærere få tilgang til prøver som er meget godt kvalitetssikret. De vil få tilgang til prøveopplegg som kan brukes som hjelpemidler i skriveopplæringen og til prøving lokalt. Forskergruppa kan ikke argumentere annet enn på et faglig og pedagogisk grunnlag. Den kan ikke delta i noen politisk debatt. Så lenge det er politisk prestisje knyttet til offentliggjøring, må uenigheten om bruken av prøvene løses på et politisk nivå.

To konfliktområder har forskergruppa betydelig mer kontroll over. Den første gjelder den potensielle konflikten det er mellom en kognitivistisk og en konstruktivistisk måte å definere skrive- og leseferdighet på. Evalueringsforskeren Svein Lie og hans kollegaer har i sin evaluering av de nasjonale prøvene 2004<sup>9</sup> (Bjørnsson, Caspersen & Lie 2005) hevdet at "dette første året har det tydeligvis vært en bevisst politikk å 'la de tusen blomster blomstre', faggruppene har i stor grad selv kunnet bestemme utformingen av prøvene både med hensyn til design, oppgaveformater, vurderingskriterier og rapporteringsskaler" (op.cit: 45). Lie og hans kollegaer kunne lagt til at det er store forskjeller i faglig ståsted for de nasjonale prøvene. Der det faglige ståstedet for leseprøvene har vært en individorientert kognitivistisk teori med forankring i psykologi og psyometri, har det faglige ståstedet for skriveprøvene vært konstruktivistisk med forankring i sosiosemiotisk orientert skriveteori. I den kognitivistiske tradisjonen legger en vekt på forenkling og generaliserte forståelser av fenomenet som undersøkes. I den konstruktivistiske tradisjonen legges det vekt på kompleksitet og situerte forståelser av fenomenet. Denne forskjellen i faglig forankring som er valgt av lese- og skriveforskerne, har selvsagt med å gjøre at lesing og skrivning er to meget ulike kompetanser. Det har vist seg mulig å nå fram til en generalisert forståelse av hva leseferdighet kan være. Med leseprøver kan det derfor oppnås meget høy reliabilitet. Noe tilsvarende er det, som jeg har vært inne på, ikke mulig å oppnå når det gjelder skrivning og skriveprøver. Forskere er vant med å håndtere slike faglige forskjeller. De kan også forklare dem. Men for dem som skal bruke prøvene, kan det skape forvirring at det faglige fundamentet for prøvene i lesing og skrivning er så vidt forskjellig. Denne forvirringen kan bare motarbeides med en enda tydeligere informasjon om prøvenes faglige utgangspunkt, og en åpen debatt om grunnlaget for og kvalitetene i de faglige ståstedene.

---

<sup>9</sup> Skriveprøvene inngikk ikke i de nasjonale prøvene før i 2005. Derfor er de ikke evaluert.

Den andre mulige problemområdet er en *pedagogisk* konflikt mellom skrivepedagoger som kan karakteriseres som kunnskapsorienterte formalister på den ene sida og skrivepedagoger som er elevorienterte situasjonister på den andre. Som KAL-prosjektet har vist i flere studier (Berge, Evensen, Hertzberg & Evensen 2005), har den siste gruppa har hatt et fast grep over skriveundervisningen i norsk grunnskole slik den har utviklet seg innenfor rammene av norskfaget. Det har ført til elevenes interesser for hva de vil skrive om og hvordan de vil skrive, for en stor del har fått avgjøre hva slags skriveopplæring elevene har blitt tilbudt og hvilke temaer og skrivemåter som har blitt prioritert til eksamen. Følgelig har mange elever spesialisert seg i å skrive fortellinger om erfaringsnære og private temaer. Siden Stortingets ferdighetsreform innebærer at fagskriving er blitt et viktig oppgave for norsk skole, vil ikke elevene lenger kunne velge skrivning utifra personlige preferanser og interesser. Elevenes interesser vil også bli utfordret ved at det vil bli tydeligere formelle krav til hvordan tekster skal utformes. I og med vurderingskriteriene som brukes i skriveprøvene, vil kravene til bruk av språket, rettskrivning og tegnsetting i tillegg til bruk av skriftmediet bli tydeligere enn tidligere. Reformen bringer dermed norsk skriveopplæring tettere opp til den australske genreskolens skrivepedagogiske tenkning (Berge, Coppock & Maagerø 1998). I den australske genreskolen legges det betydelig mer vekt på eksplisitt læring av formelle ferdigheter enn det som har vært tradisjon hos oss. Som Frøydis Hertzberg har pekt på (Hertzberg 2001) er det ikke nødvendigvis noen motsetning mellom en elevorientert undervisning og en formalistisk orientert undervisning av den typen genreskolen foreskriver. Også en formalistisk orientert skriveopplæring tar utgangspunkt i elevenes erfaringer og deres aldersbestemte nysgjerrighet og interesser, men grunntrekkene i skriveopplæringen vil være svært forskjellige. En genreorientert skriveopplæring vil tvinge elevene til å lære å hanske med faglige kunnskaper og egne erfaringer gjennom skrivemåter de må tilegne seg på skolen. Muntlig fortelling vil ikke lenger være en privilegert normressurs for elevenes skriftlige tekster. Selv ganske unge elever vil på en mer tydelig måte bli konfrontert med og bli utfordret til å delta i kulturkontekster som har forbildene sine i vitenskap og offentlighet. Kunnskapene om disse forskjellene mellom skriveopplæringsstrategier er store blant norske skriveforskere. En gjennomført pedagogisk oppfølging av de nasjonale prøvene slik strategiene for oppfølgingen er skissert i denne artikkelen, vil kunne sette lærerne i stand til å mestre dem.

## Litteratur

- Anderson, S. & Hertzberg, F. 2005. "Å ta en risk – utfordrerne blant eksamensskriverne" I: K.L. Berge, L.S. Evensen, F. Hertzberg & W.Vagle. *Ungdommers skrivekompetanse*. Bind 2. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barton, D. 1994. *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Blackwell: Cambridge.
- Berge, K.L. 2001. "Det vitenskapelige studiet av sakprosa. Om tekstvitenskapelige utfordringer og løsninger i norsk og svensk sakprosaforskning" I: *Sakprosa. Skrifter fra prosjektmiljøet Norsk sakprosa*. 1 : 9-71. Universitetet i Oslo: Oslo.
- Berge, K.L. 2005a. "Tekstkultur og tekstkvalitet". I: K.L. Berge, L.S. Evensen, F. Hertzberg & W.Vagle. *Ungdommers skrivekompetanse*. Bind 2. Oslo: Universitetsforlaget.

- Berge, K.L. 2005b. "Skriveprøvenes pålitelighet". I: K.L. Berge, L.S. Evensen, F. Hertzberg & W.Vagle. *Ungdommers skrivekompetanse*. Bind 1. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K.L, Coppock, P. & Maagerø, E. 1998. *Å skape mening med språk*. CAF: Oslo.
- Berge, K.L, Evensen, L.S. & Hertzberg, F. 2003. "Utvikling av nasjonale skrivetester – noen motforestillinger". Brev til statsråd Kristin Clemet 12.2.02. Trykt i *Norsklæreren*. 3.2003. 50-53.
- Berge, K.L, Evensen, L.S, Thygesen, R. & Vagle, V. 2004. *Prosjektbeskrivelse: Utvikling og utprøving av nasjonale prøver i skrivning*. Brev. Oslo.
- Breland, H et al 1987 *Assessing Writing Skill. Research Monograph No. 11. College Entrance Examination Board*. New York.
- Evensen, L. S. 2003. "Viktig med kritisk lærerdiallog om nasjonale skriveprøver". I: *Utdanning* 15.12.03.
- Fiva. T. 2005. "Gir nasjonale prøver en puggeskole?" I: *Ny Tid* 26.2.2005.
- Gammelgaard, K. 2003. *Tekstens mening: en introduktion til Pragerskolen*. Roskilde Universitetsforlag: Frederiksberg
- Goody, J. 1986. *The Logic of Writing and the Organization of Society*. Cambridge: Cambridge UP.
- Gorman, T.P., A.C. Purves & R.E. Degenhart (red). 1988. *The IEA Study of Written Composition I: The International Writing Tasks and Scoring Scales*. Oxford: PergamonPress
- Hertzberg, F. 2001. "Tusenbenets vakre dans". I: *Rhetorica Scandinavica*. 18. 92-105.
- Iglund, M-A & Ongstad, S. 2003. "Norsk skriveforskning i internasjonal kontekst". I: *Norsklæreren*. 3. 2003. 55-57.
- Kress, G. 2001. *Multimodal Discourse*. London: Edward Arnold
- Ledin, P. 1997. "Med det nyttiga skola vi söka att förena det angenäma..." *Text, bild och språklig stil i veckopressens föregångare*. Svensk sakprosa. 14. Lund: Institutionen för nordiska språk.
- Bjørnsson, J, Caspersen, M. & Lie, S. 2004. *Nasjonale prøver på prøve. Rapport fra en utvalgsundersøkelse for å analysere og vurdere kvaliteten på oppgaver og resultater til nasjonale prøver våren 2004*. Rapport. ILS. Universitetet i Oslo.
- Lotman, J. 1990. *Universe of the Mind. A Semiotic Theory of Culture*. London: I.B.Tauris.
- Luhmann, N. 1986. *Love as passion. The Codification of Intimacy*. London: Polity Press.
- Løvlie, L. 2004. "Læreplan 2006 - fra enhetsskole til ensrettingskole?" I: *Bedre Skole*, 4.
- NOU. 2003. *I første rekke Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Norges offentlige utredninger.16. Oslo.
- Purves, A. (red.). 1992. *The IEA study of written composition II: Education and performance in fourteen countries*. Oxford: Pergamon press.
- Quintilian. 100/2004. *Institutio oratoria. Opplæring av talaren*. Oslo: Samlaget.

