

Skriving i idrettsfag

En casestudie av skrivekultur og skriveopplæring på idrettsfag

Bjørg Karin Valan



Masteroppgave i nordiskdidaktikk

Institutt for Lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2008

Sammendrag

Denne avhandlingen dreier seg om skriving. Litt om skriving som generell ferdighet, men mest om fagspesifikk skriving. Undersøkelsen er en casestudie og målet med den er å finne ut hva som karakteriserer skrivingen og skriveopplæringen i en klasse på idrettsfag. Studien må ses i sammenheng med Kunnskapsløftets innføring og vektlegging av skriving som grunnleggende ferdighet i alle fag, noe som medfører at skriving både inngår som måte å lære å forstå faget på og som en viktig del av fagkompetansen.

I første delen som tar for seg skriving som generell ferdighet forsøker jeg å se innføringen av de fem grunnleggende ferdighetene, her med vekt på skriving, i lys av nyere læringsteori og skoleforsknings vektlegging av språkets betydning for læring og forståelse, forståelsen av literacy-begrepet og kunnskapssamfunnets kompetansekrav.

I den andre delen som tar for seg fagspesifikk skriving ser jeg nærmere på hva som karakteriserer skrivingen innenfor et fagområde. I studien ”Skriving på idrettsfag”, som er en kvalitativ undersøkelse, benytter jeg meg av ulike tilnæringsmåter som deltakende observasjon, kvalitative intervjuer og tekstmateriale i datainnsamlingsarbeidet.

Den overordna problemstillingen for undersøkelsen er: ***Hva karakteriserer skrivekulturen på idrettsfag?*** For å forsøke å finne svar på denne har jeg undersøkt fem forskningsspørsmål: *Hva skrives i studieretningsfagene på idrettsfag? Hvilken oppfatning av skrivingen finner vi hos læreren og elevene? Her med særlig utgangspunkt i journalen som overordnet sjanger. Hva er hensikten med journalskrivingen på idrettsfag? Hva skjer når læreren i studieretningsfaget også fokuserer på skrivingen og ikke bare innholdet i faget? Finnes det kriterier for hva som er god skriving i studieretningsfagene?*

Det teoretiske rammeverket har jeg funnet hos Vygotsky, Bakhtin og Hallidaymiljøet, innenfor skriveopplæringsretningene som blir omtalt som ekspressiv og sjanger- eller

australiaskolen, som igjen danner det teoretiske fundamentet for WAC- og WID - skrivningen. I norsk skriveopplæringssammenheng har skriveforskere som Dysthe, Hertzberg og Løkensgard Hoel tatt i bruk betegnelsene tenkeskriving og presentasjonsskriving og viser at skrivingens funksjon stiller forskjellige krav til skriverens tekst-og språkkompetanse. Teoriene om læring, språk, skrivning og skriveopplæring forsøker jeg å knytte til og se i sammenheng med funnene i undersøkelsen.

Det viktigste resultatet som denne studien kom fram til er:

Det foregår et omfattende skrivearbeid i idrettsfag. Journalen er en svært sentral sjanger i skrivearbeidet på idrettsfag, det foregår over to år og mesteparten av skrivingen i studieretningsfagene dreier seg om å skrive journal. Imidlertid viser studien min at det som omtales som journal og journalskriving har mer til felles med sjangeren vitenskapelig artikkel enn med den tradisjonelle oppfatningen av sjangeren journal.

Manglende konkretisering av skrivning og skrivekompetanse som en del av læreplanmålene, manglende kriterier for hva som er god skrivning i faget og lite bevissthet om skrivingens funksjon og hensikt fører til at skrivingen i idrettsfagene blir noe diffus både for elevene og faglæreren. Dersom skrivning som grunnleggende ferdighet skal være et realistisk mål så viser undersøkelsen at en avgjørende forutsetning for det er en tydeliggjøring av skrivingens mål, funksjon og hensikt må inn som en del av kompetansemålene i de ulike fagenes læreplanmål.

Forord

De tre semestrene som jeg har brukt på masterstudiet i nordisk fagdidaktikk har vært mye glede og en god del arbeid. Etter 25 år i skolen hvor rutinene, sakte, men sikkert har overtatt for refleksjonene over hva og hvorfor i forhold til egen praksis, ble studiet en påminnelse om hva utgangspunktet mitt var den gangen jeg valgte å bli lærer.

Takk til alle som har støttet og oppmuntret meg, spesielt til Dag som har gitt meg full oppbakking hele tiden, til Trine-Lise, Arild og Therese for gjestfrihet og godt selskap.

Takk til elevene og faglærer ”Eva” som lot meg få tilgang til materiale, tekster, timer og tanker om skriving i idrettsfag.

Sist, men ikke minst; takk til veilederen min Frøydis Hertzberg, som alltid visste og som ga meg en veiledning som var konkret, direkte og pålitelig. Takk!

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
INNHold	5
1. INNLEDNING	9
1.1 BAKGRUNN OG PROBLEMSTILLING	9
Problemstilling og forsknings spørsmål	11
2. BAKGRUNN.....	13
2.1 INNLEDNING.....	13
2.2 BAKGRUNN OG VEDTAK	13
2.2.1 <i>Grunnleggende ferdigheter</i>	14
2.2.2 <i>Hvorfor aktualiseres literacy–begrepet i Kunnskapsløftet?</i>	16
3. TEORETISK RAMMEVERK	19
3.1 ”INNOVERRETTE OG UTOVERRETTE SKRIVETEORIER”	22
3.2 SKRIVETEORIER.....	23
3.2.1 <i>Ekspressiv skriveteori</i>	23
3.2.2 <i>Sjangerskolen/australiaskolen</i>	25
3.2.3 <i>Skriveopplæring</i>	28
Tenkeskriving	29
Presentasjonsskriving	30
3.3 SJANGERBEGREPET	31
4. METODE	34
4.1 VALG AV METODE OG TILNÆRMINGSMÅTER	34

4.1.1	<i>Casestudie</i>	34
4.1.2	<i>Det kvalitative forskningsintervjuet</i>	35
	Gruppeintervju	36
4.1.3	<i>Observasjon</i>	37
4.1.4	<i>Elevtekster</i>	39
4.1.5	<i>Kvalitativ dataanalyse</i>	39
4.1.6	<i>Reliabilitet og validitet</i>	40
4.2	FREMGANGSMÅTE	41
4.2.1	<i>Bakgrunn</i>	41
4.2.2	<i>Undersøkelsens setting</i>	42
4.2.3	<i>Datainnsamlingsarbeidet</i>	43
	Elevtekster.....	43
	Intervju	43
	Observasjon.....	44
	Reliabilitet og validitet i undersøkelsen.	45
5.	SKRIVING I IDRETTSFAG	47
5.1	MIN TILNÆRMING TIL SKRIVING I IDRETTSFAG.	47
	Problemstilling og forskningsspørsmål	47
5.2	HVA INNBÆRER SKRIVING I IDRETTSFAG?	48
5.2.1	<i>Læreplanene i Idrettsfag - Reform 94</i>	48
5.2.2	<i>Eksamen og eksamenskrav i "Idrettsfag", særlig "Treningslære"</i>	50
5.2.3	<i>Læreplaner for "Utdanningsprogram idrettsfag" – Kunnskapsløftet 2006</i>	54
5.3	HVA SKRIVES I STUDIERETNINGSFAGENE PÅ IDRETTSFAG?	56
5.3.1	<i>Hva skriver elevene på Idrettsfag ...?</i>	56

5.3.2	<i>Journal som allmenn sjanger</i>	58
5.3.3	<i>Journalskriving i idrettsfag</i>	59
5.3.4	<i>Journalskriving i klassen: Kapasitetsanalyse som eksempel</i>	60
5.3.5	<i>Mias tekst</i>	61
5.3.6	<i>Presentasjon av instruks for journaldel I, III og IV</i>	64
	Arbeidskravsanalyse	64
	Treningsplanlegging	65
	Teknikkvurdering	66
5.4	HVORDAN OPPFATTER LÆREREN OG ELEVENE SKRIVNINGEN I IDRETTSFAG?	67
5.4.1	<i>Faglærerens oppfatning</i>	68
5.4.2	<i>Elevenes oppfatning</i>	69
5.5	HVA ER HENSIKTEN MED JOURNALSKRIVNINGEN PÅ IDRETTSFAG?	72
	Faglærerens syn	73
	Elevenes syn	74
5.6	HVA SKJER NÅR LÆREREN I STUDIERETNINGSFAGET OGSÅ FOKUSERER PÅ SKRIVNINGEN OG IKKE BARE PÅ INNHOLDET I FAGET?	77
5.6.1	<i>Skriveundervisning</i>	77
5.6.2	<i>Hvilke elementer har skriveundervisningen bestått av?</i>	78
	Eksamensoppgaver	78
	Journalskriving	78
	Prosjektarbeid i ”Idrett, kultur og samfunn”	78
5.6.3	<i>Faglærers holdning til skriveundervisning i idrettsfag</i>	79
5.6.4	<i>Elevenes holdning til skriveundervisning i idrettsfag</i>	80
5.6.5	<i>En utypisk typisk skriveøkt</i>	82
5.7	FINNES DET KRITERIER FOR HVASOM ER GOD SKRIVING I STUDIERETNINGSFAGENE?	85

Oppsummering.....	87
6. AVVSLUTTENDE DISKUSJON.....	90
6.1 SJANGERBEGREPET.....	90
6.1.1 Vitenskapelig artikkel som sjanger.....	91
6.1.2 Journalskrivingen sett i et moderne sjangerteoretisk perspektiv.....	95
6.2 SKRIVING I IDRETTSFAG.....	97
6.3 HENSIKTEN MED SKRIVNINGEN.....	99
6.4 SKRIVEUNDERVISNING.....	100
6.5 SKRIVEKRITERIER.....	102
7. KONKLUSJON.....	104
KILDELISTE.....	108
8. VEDLEGG.....	113
INTERVJUGUIDE – LÆRER.....	114
INTERVJU MED FAGLÆRER I IDRETTSFAG: ”EVA”.....	115
INTERVJUGUIDE – ELEVER.....	122
INTERVJU MED TRE ELEVER PÅ IDRETTSFAG.....	124
TIL ELEVER OG FORESATTE I KLASSE.....	138
OPPLEGG FOR ØKTA.....	140

1. Innledning

1.1 Bakgrunn og problemstilling

Min masteroppgave ”Skriving på idrettsfag” og studien som jeg har gjennomført er en del av skriveprosjektet **Skriving på tvers av fag** ved at den henter både materiale, tanker og kunnskap derifra. Skriveprosjektet er et samarbeidsprosjekt mellom Universitetet i Oslo, ILS, og ”Bakketoppen videregående skole”

Prosjektets hensikt er å utvikle skolens kompetanse på undervisning og veiledning i skrijving i alle fag, hver faglærer oppfattes som ekspert på sitt fag og som ekspert på hva som regnes for god skrijving innen sitt fagområde. Skrivekriteriene for de enkelte fagene er som regel ubevisste, og ofte gjøres de ikke tydelig for elevene. Noe av målsetningen bak skriveprosjektet er å utvikle og bevisstgjøre den enkelte faglærers skrivekompetanse, samtidig som man skal prøve å utvikle felles kriterier for hva som er god skrijving, der det er mulig. Skriveprosjektet må ses i sammenheng med Kunnskapsløftets punkt om grunnleggende ferdigheter, der meningen er at man skal arbeide bevisst med de ulike ferdighetene i alle fagene, og at de skal betraktes som en del av kompetansen innenfor hvert fag.

Våren 2008 deltok jeg i skriveprosjektet og var medlem av skrivegruppa ved ”Bakketoppen videregående skole”. Fra skolen deltar 10 lærere med ulik fagbakgrunn og rektor ved skolen. Universitetet i Oslo bidrar med forskere (4) og masterstudenter (3), og forskningsgruppa og skriveprosjektet er ledet av professor Frøydis Hertzberg (UIO).

Denne avhandlingen tar for seg skrijving, skrijving som generell og grunnleggende ferdighet og som fagspesifikk ferdighet.

Først tar jeg for meg skrijving som generell ferdighet og forsøker å vise at innføringen og vektleggingen av de fem grunnleggende ferdighetene i de nye læreplanene i

Kunnskapsløftet kan ses i sammenheng med både samfunnets krav til skolen og utviklingen innen lærings - og skriveteoretisk forskning de seneste 30 – 40 – årene. Skriveprosjektets hensikt og målsetning om å bidra til å heve skrivekompetansen og bevisstheten om skriving hos den enkelte faglærer er i takt med samfunnets krav til skolen, trender og retninger som den internasjonale og nasjonale skoleforskningen har beveget seg i retning av. Jeg vil sette den undersøkelsen som jeg gjennomfører inn i et teoretisk rammeverk, og da med utgangspunkt i Vygotskys, Bakhtins og Hallidays teorier om språk og læring og deres oppfatning av at både læring og språk påvirkes av den konteksten som det inngår i. Videre vil jeg kort ta for meg hva ekspressiv skriveteori og sjangerskolen/australiaskolen står for og i den sammenhengen også presentere de skrivepedagogiske retningene Writing across the Curriculum (WAC), også kalt tenkeskriving, og Writing in the Disciplines (WID) på norsk kalt mellom annet fagspesifikk skriving og presentasjonskriving.

Jeg vil plassere de to skriveretningene inn i en teoretisk sammenheng og også se hvordan norsk skriveforskning, her representert ved Olga Dysthe, Torlaug Løkensgard Hoel og Frøydis Hertzberg, plasserer seg i forhold til både skriveteoriene og skriveopplæringen.

Deretter tar jeg for meg fagspesifikk skriving. Her vil jeg gjennom en kvalitativ studie undersøke hva skriving innenfor studieretningsfagene i idrettsfag innebærer.

Læreplanene i idrettsfag for både Reform 94 (R-94) og Kunnskapsløftet 2006 (KL 06) krever at elevene skal kunne skrive flere sjangrer og kunne beherske ulike skrivehandlinger. Jeg vil gjennom studier av tekster, intervjuer og observasjon forsøke å finne ut hva man skriver og hvilken oppfatning elever og faglærer har av skrivingen i idrettsfag, hvilken hensikt skrivingen har og hva som skjer når faglæreren også fokuserer på skriving og skriveopplæring og ikke bare på innholdet i studieretningsfagene. I den sammenhengen undersøker jeg også om det finnes kriterier for hva som er god skriving i studieretningsfagene på idrettsfag. I diskusjonsdelen presenterer jeg eventuelle funn og vil forsøke å se dem i lys av blant annet det teoretiske rammeverket som blir presentert i oppgaven.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Kunnskapsløftets målsetning om skriving som grunnleggende ferdighet medfører en sterk vektlegging av det tverrfaglige ansvaret; lærerne i de ulike fagene får ansvaret for å gi elevene innføringen i de språk- og tekstkulturene som er relevant for fagene (Framtidas norskfag, 2006). Lærernes utgangspunkt om å gjøre elevene til flinke skrivere i alle fag, skriveprosjektets mål om en bevisstgjøring av faglærernes skrivekompetanse og å finne felles og fagspesifikke kriterier for hva som er god skriving i de ulike fagene, alt dette var bakteppet og utgangspunktet for den studien som jeg har gjennomført (Skriving i alle fag, 2008).

Ut fra dette perspektivet har jeg valgt som problemstilling for undersøkelsen min:

Hva karakteriserer skrivekulturen på idrettsfag?

For å tilnærme meg og finne svar på den overordna problemstillingen har jeg stilt fem forskningsspørsmål:

- 1) Hva skrives i studieretningsfagene på idrettsfag?**
- 2) Hvordan oppfatter læreren og elevene skrivingen i idrettsfag? Her med særlig utgangspunkt i journalen som overordnet sjanger.**
- 3) Hva er hensikten med journalskrivingen på idrettsfag?**
- 4) Hva skjer når læreren i studieretningsfaget også fokuserer på skrivingen og ikke bare innholdet i faget?**
- 5) Finnes det kriterier for hva som er god skriving i studieretningsfagene?**

De fem forskningsspørsmålene som jeg har valgt for å kunne svare på problemstillingen vil bli belyst gjennom studier av læreplaner og andre dokumenter (oppgavetyper, journalinstrukser, vurderingskriterier) som er sentral når det gjelder skriving på idrettsfag. I tillegg har jeg intervjuet en faglærer og tre elever i en VKII klasse på studieretning for idrettsfag, deltatt i en observasjonsøkt og brukt

elevtekst(er) for å få innsyn i den fagspesifikke skrivinga som foregår i min utvalgte klasse.

2. Bakgrunn

Almost all of what we customarily call “knowledge” is language, which means that the key to understanding a subject is to understand its language. (Postman and Weingarten 1971 i Wellington and Osborne, 2001:3)

2.1 Innledning

Med utgangspunkt i Kjell Lars Berges artikkel ”*Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøveideologi og strategier.*” (2005) vil jeg forsøke å vise hvorfor aktualiseringen og vektleggingen av de grunnleggende ferdighetene som grunnlag for læring i alle fag ble så sterkt uttrykt i det nye læreplanverket som ble innført for hele grunnopplæringen gjennom Kunnskapsløftet 2006. I og med at oppgaven handler om skriving, særlig fagspesifikk skriving, har jeg valgt å gå nærmere inn på hva som menes med skriving som grunnleggende ferdighet. I den sammenhengen vil jeg også se nærmere på hva som ligger i literacy–begrepet og vise hvorfor det er vesentlig å forstå og se begrepet som bakgrunn for innføringen av de grunnleggende ferdighetene.

2.2 Bakgrunn og vedtak

Den 17. juni 2004 vedtok Stortinget enstemmig en del av de sentrale punktene i Stortingsmelding 30 (2003-2004) ”*Kultur for læring. Kunnskap, mangfold og likeverd.*” Blant punktene som det var enighet om å satse på var de fem grunnleggende ferdighetene som basis for læring i alle fag.

Hva hadde skjedd før Stortingsmelding 30 kom til avstemming i Stortinget?

Da hadde det i noen år pågått et utredningsarbeid som var initiert av Kunnskaps- og forskningsdepartementet, det såkalte Kvalitetsutvalgets arbeid. Kvalitetsutvalget ble nedsatt 5. oktober 2001 og etter regjeringsskiftet i 2001 fikk det endret både

sammensetning og mandat. I 2002 la de frem sin første delinnstilling; NOU 2002:10 *”Førsteklasses fra første klasse”* hvor de blant annet kom med et forslag om et rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring; nasjonale prøver skulle gjennomføres i sentrale fag, noe Stortinget ga sin tilslutning til. I juni 2003 avga Kvalitetsutvalget sin innstilling NOU 2003:16 *”I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle”*, og det er denne innstillingen som Stortingsmelding nr. 30 bygger på og som var grunnlaget for vedtaket 17. juni 2004.

I tillegg til utrednings-og komitéarbeid hadde forskjellige internasjonale skoleundersøkelser (PISA og IEA) vist at det norske skolesystemet ikke ga ”valuta for pengene” i den forstand at til tross for sterk økonomisk satsning på skolen presterte ikke de norske elevene faglig godt, sett i en internasjonal sammenheng. I følge Kjell Lars Berge (2005) fantes det flere tydelige tegn på at tiden var moden for en ny og gjennomgripende skolereform, man var politisk enig om å satse på skolen og forsøke å skape en kvalitativt bedre skole, og blant det som det var bred politisk enighet å satse på var innføringen av de fem grunnleggende ferdighetene som basis for all læring. Debatten og støyen som fulgte etter Stortingsvedtaket den 17. juni 2004 mener Kjell Lars Berge dreide seg om gjennomføringen av de nasjonale prøvene, om bruken av resultatene fra de nasjonale prøvene og om resultatene av prøvene skal offentliggjøres eller ikke. Det ble lite eller ingen politisk debatt om innføringen og forståelsen av de fem grunnleggende ferdighetene, muligens antyder artikkelforfatteren her at man kanskje ikke hadde innsett eller forstått rekkevidden av innføringen av de grunnleggende ferdighetene?

2.2.1 Grunnleggende ferdigheter

Hva legger man i begrepet grunnleggende ferdigheter? Hvilken forståelse av og begrunnelse for innføringen av begrepet som skulle være grunnlaget for læring i alle fag finner vi i sentrale dokumenter som dannet grunnlaget for og gjennomføringen av Kunnskapsløftet 2006?

(Berge, 2005) I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) ”Kultur for læring”, som er politikernes forståelse og begrunnelse for innføringen av begrepet grunnleggende ferdigheter, står det blant annet dette:

[...]De grunnleggende ferdighetene som er omtalt her, er helt nødvendige forutsetninger for læring og utvikling både i skole, arbeid og samfunnsliv. De er uavhengige av fag, men fagene er i ulik grad egnet for utviklingen av slike ferdigheter. Disse grunnleggende ferdighetene tilsvarer det engelske begrepet «Literacy» som favner bredere enn bare det å kunne lese. Det omfatter både «Reading, Writing and Numeracy», som inkluderer ferdigheter som «to identify, to understand, to interpret, to create and to communicate».[...] (Kultur for læring s.32-33)

Videre trekker Stortingsmeldingen fram at FN ved UNESCO har erklært perioden 2003-2012 til sitt Literacy – tiår, og at de ser Literacy som et av de viktigste redskapene for all læring og viktigheten av arbeidet med de grunnleggende ferdighetene skal gjennomføres på alle nivåer i utdanningssystemet.

På Utdanningsdirektoratets nettside, som er de sentrale skolemyndighetenes forlengede arm, kan vi lese denne oppfatning av og begrunnelse for innføring av begrepet:

De grunnleggende ferdighetene å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese og regne og å kunne bruke digitale verktøy er integrert i kompetansemålene for det enkelte fag.[...]

Hensikten med å prioritere de grunnleggende ferdighetene i opplæringen, er nettopp å sikre at alle elever får gode forutsetninger for læring og for å mestre utfordringer i dagliglivet.

De grunnleggende ferdighetene er både en forutsetning for å utvikle fagkunnskap og en del av fagkompetansen i ulike fag.[...]

[...]Det nye med Kunnskapsløftet er at de grunnleggende ferdighetene skal være et prioritert område i alle fag.(Utdanningsdirektoratet, 2006)

På den samme nettsiden til utdanningsdirektoratet finner vi også en presentasjon av hva de mener det å kunne uttrykke seg skriftlig omfatter. Her blir det vektlagt hvilke funksjoner som skrivingen skal ivareta; bl.a. kommunikasjon og det å ta vare på og sortering av tankene. Videre ses skriving som en viktig del av fagenes egenart:

”Fagenes skrivemåter gjenspeiler derfor deres egenart, indre logikk og arbeidsmåter”

(Utdanningsdirektoratet, 2006), og de vektlegger også at skriving og skriveferdighet er en forutsetning for de fleste fag. Skolen må videre sørge for at elever og lærlinger får relevant skriveopplæring i alle fag og på tvers av fag: ”Elevene og lærlingene lærer måter å skrive på som gir dem de verktøyene de trenger til det.”

(Utdanningsdirektoratet, 2006), slik at de utvikler en skrivekompetanse som gjør dem i stand til å beherske skriving på stadig flere områder.

Utdanningsdirektoratets avklaring av hva de mener det å kunne uttrykke seg skriftlig representerer etter mitt syn mye av innholdet både i nyere skriveforskning og skrivepedagogikk. Dokumentene som det her er sitert fra var sentral som grunnlagsmateriale for konkretiseringen av ideene i de nye læreplanene i Kunnskapsløftet 2006, og det er innenfor disse rammene vi finner forståelsen av og begrunnelsen for innføringen begrepet grunnleggende ferdigheter.

2.2.2 Hvorfor aktualiseres literacy–begrepet i Kunnskapsløftet?

Dokumentene som det er vist til i kapittel 2.2.1 var sentral som utgangspunkt og rammer for konkretiseringen av de grunnleggende ferdighetene i de ulike læreplanene. I følge Kjell Lars Berge i ”*Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøveideologi og strategier.*” (2005) så markerer vedtaket som ble gjort av Stortinget 17. juni 2004 ”[...] en virkelig gjennomgripende reform i norsk skole”. (Berge, 2005: 162). Han ser innføringen av de grunnleggende ferdighetene som en helt ny forståelse av hva læring er, at det å lære 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 skriving, lesing og muntlighet. (Berge, 2005:163)

Det betyr at uansett hvilket fag vi utøver eller lærer må vi kunne snakke, lese og skrive om det, det er gjennom språket vi uttrykker faget, eller sagt på en annen måte; faget presenterer seg gjennom språket.

A discipline is a way of knowing, and whatever is known is inseparable from the symbols (mostly words) in which the knowing is codified. (Postman and Weingarten i Wellington and Osborne, 2001: 3)

Det er vesentlig at ferdighetsbegrepet ikke bare skal gjelde innenfor enkeltfagene som redskap til å kunne uttrykke seg og kommunisere på fagspråket. Skrivning som grunnleggende ferdighet må ikke avgrenses til å gjelde bare som skriving innenfor de enkelte fagene. I sin artikkel bringer Kjell Lars Berge inn et literacy-begrep som han mener omfatter både det fagspesifikke, dannelsesaspektet og påvirkningen av vår tenkemåte.

Med literacy forstås også utviklings-og læringsprosesser som forutsetter og tar i bruk alle mulige meningsskapingsressurser, ikke bare hverdagsspråket, 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. (Berge, 2005:165)

Literacy-begrepet omfatter noe mer enn ”bare” å kunne lese og skrive, det inneholder også forutsetninger som er viktig for læring og utvikling innenfor alle livets områder.

Med Stortingsvedtaket 17. juni 2004 som enstemmig gikk inn for å befestede de grunnleggende ferdighetene i den nye skolereformen så vedtok de i følge Berge en skolereform som åpnet for en gjennomgripende endring, særlig med tanke på forståelsen av hva læring er. Å lære et fag kan ikke ses uavhengig av språk og andre meningskapende ressurser og reformen medfører en bevissthet om at de grunnleggende målene for fagene er å gjøre eleven i stand til å praktisere blant annet fagspesifikk skriving og lesing.

This means, of course, that every teacher is a language teacher: teachers, quite literally, have little else to teach, but a way of talking and therefore seeing the world. (Postman and Weingarten i Wellington og Osborne, 2001:3)

Forståelsen av hva læring er, hvordan læring foregår og oppfatningen av at læring foregår gjennom å skape mening gjennom språket og andre semiotiske ressurser er en oppfatning som har vært aktuell i internasjonal utdanningsforskning og skolepolitikk de senere årene. Denne oppfatningen av læring blir i følge Berge nedfelt i det nye læreplanveket i Kunnskapsløftet 2006 gjennom presiseringen av de grunnleggende

ferdighetene som basis for læring i alle fag. Han kaller den nye reformen for 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.” (Berge, 2005:165). Reformen bryter i følge Berge med tidligere og tradisjonell læreplanideologi, den har tatt innover seg de store endringene som preger arbeidslivet i alle postindustrielle samfunn: ”Et moderne arbeidsliv er et skriftliggjort arbeidsliv” (Berge, 2005:165). Skolens primære oppgave blir å sørge for at de kommende generasjoner lærer og tilegner seg de grunnleggende ferdighetene i avansert språklig aktivitet.

Satt inn i et samfunnsmessig perspektiv kan vi vel si at et postindustrielt kunnskapssamfunn vil preges av et arbeids-og samfunnsliv hvor det å være skriftspråkskyndig er en forutsetning for å delta, og man kan antyde at reformen uttrykker både det som et avansert samfunns-og arbeidsliv etterspør og resultater av nyere utdanningsforskning.

3. Teoretisk rammeverk

“Educational failure is linguistic failure” (fra Maagerø/Tønnesen, 06:9) er en påstand som M. A. K. Halliday har framsatt; enkelt og greit betyr det at elevene må kunne lese og skrive for å lykkes. Utsagnet kan virke som en selvfølgelighet, men teoriene om språkets betydning for utviklingen av tankene våre, at læring og hvordan vi skaper mening med språk blir farget av den sammenhengen det inngår i, har ikke hatt særlig gjennomslagskraft før de i siste tiårene sier Løkensgard Hoel (Evensen og Hoel, 1997). Dette språk- og læringssynet er først og fremst forankret i teoriene til bl. a. L. Vygotsky og hans oppfatning av språkets rolle i all tenking og læring, og i M. Bakhtins dialogisme. Begge to legger i sine verk vekt på at kognitive prosesser ikke er individuelle, men er knyttet til både sosiale, historiske og kulturelle faktorer

I følge Løkensgard Hoel (Evensen og Hoel, 1997) representerer Vygotsky et syn som ser språkets viktighet for all tenking og læring, at tankene ikke bare formidles gjennom språket, men de skapes også av språket. Han påpeker at man oppnår språklig kompetanse gjennom at man får forståelse for hvordan forskjellige språklige uttrykk og aktiviteter er bestemt av ulike funksjoner og sosiale og kulturelle kontekster. Dette læres best på to forskjellige måter; enten ved indirekte eller ved direkte instruksjon/opplæring/undervisning og tilbakemelding på hvordan man greide å løse oppgaven. I følge artikkelforfatteren, er et hovedpunkt ved Vygotskys læringssyn prinsippet om ”den nærmeste utviklingssonen”; dvs. avstanden mellom nåværende utviklingsnivå og et mulig utviklingsnivå. Læringen foregår i den nærmeste utviklingssonen, og skjer ved at man får hjelp enten fra kompetente personer eller av kulturelle hjelpemiddel (språk eller symbol). Den nærmeste utviklingssonen blir da et møtested mellom et individs kognisjon og dets sosiokulturelle omgivelser slik at læringen foregår i samspillet mellom individ, omgivelser og språklige handlinger. Videre påpeker Løkensgard Hoel at Vygotsky ser læring som et produkt av den sosiale konteksten den foregår innenfor, og etter hvert som man utvikler språklig kompetanse så internaliseres også de sosiale strukturene og aktivitetene.

Når det gjelder Bakhtins dialogisme skriver Olga Dysthe (Dysthe, 1995) at Bakhtin ser på selve tilværelsen som dialogisk, og at selvet bare eksisterer gjennom sitt forhold til andre, og vi kan bare nå bevissthet om oss selv gjennom ”den andre” og gjennom kommunikasjonsprosessen. Dette filosofiske grunnsynet preget også hans språkfilosofi og Bakhtin ser språket som et sosialt fenomen og bærer i seg både stemmer og element fra de som har levd før oss. Språket fører til at vi blir tatt opp i et kollektivt og symbolsk system på to måter; ved at vi både tar opp i oss og ved at vi tilfører det noe som språkbrukere. Språket blir ikke sett på som et individual–psykologisk fenomen, ”men eit sosialt fenomen, eit produkt av det gjensidige, dialogiske forholdet mellom talar og lyttar, skrivar og lesar.” (Evensen og Hoel, 1997:30). ”Å være betyr å kommunisere. [...] Jeg kan ikke greie meg uten den andre; jeg kan ikke bli meg selv uten den andre:...” (Dysthe, 1995: 62). Et menneske bruker ikke språket først og fremst for å uttrykke seg selv, men for å kommunisere og være i dialog. Denne oppfatningen preger i følge Dysthe synet på skriving som et sosialt fenomen og som uttrykk for ulike diskurser. Den som skriver, skriver ikke i isolasjon, men inngår i en kontekst der man møter ulike språklige forventninger, alt etter hva slags miljø og kultur man befinner seg innenfor. Skrivekompetanse blir da å kunne uttrykke seg med de normene og reglene som gjelder innenfor de forskjellige diskursmiljøene.

I boka ”*Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin*” (Berge, Coppock og Maagerø, 1988) blir vi presentert for bl. a. Halliday og miljøet rundt ham sitt syn på språk, språkutvikling og læring. I følge forfatterne tar Hallidaymiljøet utgangspunkt i at språket gjør mennesket til et sosialt vesen, og vår fremste egenskap som sosialt vesen er den at vi samhandler med andre individer og med vår omverden. Språket er dynamisk og det konstruerer ikke bare mening, men det endres også når det oppstår nye sosiale praksiser, og dermed tilpasses språket de sosiale praksisene som man som språkbruker inngår i. Videre peker Berg, Coppock og Maagerø på at et av nøkkelbegrepene for bl. a. Hallidays språkteori kan kanskje sies å være *språk i kontekst*; språket som utvikles i de ulike sammenhengene får sin mening fra de aktivitetene det handler om. Enhver tekst,

skrevet eller talt, kort eller lang vil alltid ha spor av eller bære med seg konteksten den er skapt i.

Halliday har i følge forfatterne vært mest opptatt av skrivingen i naturvitenskapene, og en av påstandene hans er at uten et ”teknisk språk” ville ikke noen vitenskapsmann eller kvinne vært i stand til å gjøre jobben sin. Naturvitenskapen ville ikke vært en vitenskap om den ikke brukte den tekniske diskursen som redskap. Hallidaymiljøet er, sier artikkelforfatterne videre, skeptisk til at man kan bruke hverdagspråket/personlig /ekspressiv skriving til å uttrykke seg vitenskapelig. De mener at forskning viser at elever på et svært tidlig tidspunkt kan lære seg å skrive vitenskapelige tekster, dersom de får passende kontekster å skrive i og at de får skikkelig opplæring i sjanger, skrivemåte, terminologi o. s. v. Fagspesifikk skriving og opplæring er nøkkelen til allsidig sjangerbeherskelse og god skrivekompetanse.

Fellesnevneren for disse tre teoretikerne, slik de er blitt presentert i de verkene som det her refereres til, er at de alle representerer et syn på språk, skriving og læring som understreker det sosiale aspektet ved det. Alle tre setter språk, skriving og læring inn i en sosial ramme, og viser at kunnskap ikke er generell, men individuell, og må ses i sammenheng med kontekst. Sentralt her er at språket er viktig i all læring og utvikling, tanker blir ikke bare formidlet gjennom språket, tanker blir skapt gjennom språket. Konteksten som læringen foregår i påvirker både læring og tenking, og etter hvert som den språklige kompetansen utvikles, blir også de sosiale aktivitetene og strukturene en del av deg. De forskjellige språklige uttrykksformene lærer en seg gjennom å se hva formålet er med dem, og dette læres i et samspill mellom individ og omgivelser.

3.1 "Innoverretta og utoverretta skriveteorier"

I sin artikkel "*Må det være så vanskelig å lære å skrive?*" (Bereiter og Scardamalia, 1983) skriver de to språkpsykologene Carl Bereiter og Marlene Scardamalia at det å skrive en lang resonnerende tekst er noe av den mest kompliserte konstruksjonsoppgaven som vi mennesker noen gang blir satt til, likevel forventer samfunnet at vi alle skal være i stand til det.

Oppfatningen av hva skriving er og hva skriveprosessen omfatter har endret seg mye; fra en forståelse av at skriving var å overføre ferdig tenkte tanker fra hodet ned på papiret til å se på skriving som et middel til utforskning og oppdaging. Det finnes et vidt spekter av teorier og oppfatninger av hva skriving er, i denne sammenhengen skal jeg ikke gå nærmere inn på de enkelte teoriene, men skal gjøre en "grovsortering" etter Torlaug Løkensgard Hoels modell "innoverretta og utoverretta skriveteorier" (Evensen og Hoel, 1997:3). De "innoverretta" er de teoriene som er opptatt av de indre prosessene som settes i gang hos skriveren i løpet av skriveprosessen, de "utoverretta" ser skrivingen i et sosialt og kulturelt perspektiv.

1970 – årene var tiåret hvor man la vekt på hvor viktig skriveprosessen var og forskningen ble stort sett konsentrert om hva som skjer i det enkelte individet i løpet av skriveprosessen, "innoverretta" skriveteorier i følge Løkensgard Hoel. 1980-årene er tiåret hvor man oppdager og konsentrerer skriveforskningen om den sosiale konteksten skrivingen foregår i, og 1990-årene utvider dette perspektivet til også å gjelde for den kulturelle sammenhengen som skrivingen inngår i; altså "utoverretta" skriveteorier. Perspektivskiftet fra det "innoverretta" til det "utoverretta" teorisynet medførte endringer i læringssyn og fikk pedagogiske konsekvenser. Kunnskap blir i denne sammenhengen sett på som noe som skapes eller konstrueres på nytt av hvert enkelt individ, det knyttes sammen med det som individet kan fra før og kunnskapen vil dermed variere fra individ til individ. Dette er det som vi i dag kjenner som sosialkonstruktivistisk læringssyn, og kan sies å være et syn der tenking, læring og kunnskap ikke er framstår som generell, men er avhengig av den sosiale, kulturelle og historiske konteksten den skapes i.

Noe av dette læringsperspektivet finner vi igjen i synet på språk, literacy og læring i Kunnskapsløftets læreplaner. Kunnskap, språk og språklige ytringer ses på som sosiale fenomen. Når man lærer, ytrer seg eller skriver inngår man som en del av en sammenheng hvor etablerte konvensjoner, tradisjoner o. l. har innflytelse over hvordan mening blir uttrykt og strukturert.

3.2 Skriveteorier

I kapittel 3.1 ga jeg en kort oversikt over hvordan synet på skriving har endret seg, perspektivet har skiftet fra å være mest opptatt av de prosessene som foregikk individuelt hos den enkelte skriver til å se skriving som sosialt og kulturelt betinget, noe som igjen har fått betydning både for læringssyn og pedagogisk praksis.

I de to neste kapitlene vil jeg kort redegjøre for to skriveteoretiske retninger som i sin teoretiske tilnærming til skriving er opptatt av sammenhengen mellom skriving og læring, men har ulik teoretisk tilnærming til hvordan skriving best støtter læringsarbeidet.

3.2.1 Ekspressiv skriveteori

Ekspressiv skriving kalles den skriveteoretiske retningen som danner grunnlaget for den skrivepedagogiske retningen som *tenkeskriving* eller ”Writing across the Curriculum” (WAC) har sine røtter i. Retningen kan knyttes tilbake til både amerikansk og britisk skriveforskning på 1970-tallet og navn som James Britton og Peter Elbow. Ekspressiv skriving omfatter både et tidlig stadium i den individuelle skriveutviklinga og en skrivestrategi, da i betydningen at skrivingen fungerer som en støtte og utprøving av skriverens egne tanker, også kalt *eksplorerende skriving*.

Selv om vi kan si at den ekspressive skriveteorien ikke utgjør én ensartet retning, men en sammensetning av flere retninger som spenner over et ganske vidt spekter hva angår synet på hvordan man kan utvikle og oppnå god skrivekompetanse, er de

ganske samstemte i synet på at; ”bevisstheten om form kommer som et biprodukt av arbeid med innhold” (Hertzberg, 2001: 98). Følgende sitat er hentet fra skriveforskere som har vært engasjert i debatten om skrivepedagogikk og skriveopplæring, og er representativ for synet på skriveopplæringen innenfor den ekspressive skriveteorien

[...] Teachers ought to be aware that what is being re-opened is the whole question of whether conscious knowledge of structure makes for more effective performance in writing. The notion that conscious structural knowledge increases control is at best extremely debatable. (Watson & Sawyer, 1987:49).

Utdraget er hentet fra debatten med representanter fra sjangerskolen (Christie, Kress, Martin og Rothery) om hvorvidt elevene best tilegner seg og utvikler skrivekompetansen ved å la dem få bruke sitt eget dagligspråk når de skal skrive om et emne eller fag, eller ved at lærerne driver undervisning i sjangerlære slik at elevene fra starten av lærer seg de ulike fagenes sjangrer og fagspråk. Watson og Sawyer representerer her et syn som er i tråd med den ekspressivistiske retningen, og stiller seg skeptisk til at bedre kjennskap til formen/strukturen vil føre til bedre skriveprestasjoner.

En annen forsker som har engasjert seg i debatten om eksplisitt sjangerundervisning, er Aviva Freedman. Hun gjennomførte en etnografisk studie av seks jusstudenter ved Carleton University (1987) i Canada for å kartlegge hvordan studentene på universitetsnivå tilegner seg reglene og konvensjonene til et spesielt språklig område eller fellesskap og hvordan de oppnår innsikt i og beherskelse av en spesiell fagsjanger. Freedmans studie har hatt stor betydning for dem som har vært ”tilhengere” av en skrivepedagogikk som gikk ut fra den ekspressive skriveteorien, for hennes konklusjon var studentene som var med i hennes undersøkelse tilegnet seg jussfagets sjanger uten at de hadde fått noen form for direkte undervisning i den.

Studien til Freedman viste at sjangerlæring i dette tilfellet ikke kunne ses som et produkt av verken lesing eller direkte undervisning, at studentene bygde på en vag oppfatning av sjangeren og at de under skrivingen tok utgangspunkt i innholdet og så justerte teksten i forhold til sjangeroppfatningen. Denne studien støtter oppfatningen

av at sjangerlæringen er en ubevisst prosess, noe som kommer etter hvert (Hertzberg, 2001).

Den teoretiske forankringen for denne ideen finner vi hos blant andre Vygotsky som understreker sammenhengen mellom tanke og språk, og hvordan aktiv bruk av språk kan føre til klargjøring og læring. En annen som også var viktig for denne ideen var James Britton, han framhever viktigheten av at lesing, skriving og muntlig foregår side om side i læringsprosessen og at skole må flytte fokuset bort fra det ferdige produktet og heller la elevene få fordype seg i læringsprosessen. I læringsprosessen er bruken av det uformelle og spontane språket svært sentralt, det som Britton kaller ”Expressive language”. Det er det språket som er nærmest tankene våre og er derfor det beste redskapet for den eksploderende tankevirksomheten som er typisk ved læring (Løkensgard Hoel, 1990).

Innenfor denne skriveretningen utvikles ideen om at skriving kan brukes i et læringsperspektiv innen alle fagområdene, Writing Across the Curriculum (WAC)/eller ”tenkeskriving”, med fokus på å skrive *for* å lære.

Tenkeskrivingen/WAC bygger på tanken om at språket er viktig for all læring, at aktiv bruk av språket er en forutsetning for læring og at læring skjer i samarbeid med andre (Løkensgard Hoel, 1990).

3.2.2 Sjangerskolen/australiaskolen

Den skrivepedagogiske retningen som heretter vil bli kalt *fagspesifikk skriving* eller *presentasjonsskriving*, opprinnelig ”Writing in the Disciplines” (WID) har sitt teoretiske utgangspunkt hos bl.a. språkforskeren M. Halliday og skriveforskerne J. Martin, J. Rothery og F. Christie. Alle de som er nevnt her er sentrale navn innenfor den såkalte sjangerskolen, også kalt australiaskolen (Hertzberg, 2006). De kritiserte den ekspressivistiske retningen for å være elitistisk og tilpasset middelklassens barn som var oppvokst i miljø hvor det å lese og skrive var vanlig. Deres utgangspunkt var at dersom alle barn, også de som kom fra miljøer som ikke var fortrolig med ulike skriftlige sjangrer skulle få tilgang til disse, måtte skolen sørge for at de fikk den

opplæringen som var påkrevd for å gi dem nødvendig kompetanse. Deres syn representerer på mange måter det motsatte synet av det som eksplorerende skrivning, også kalt friskrivingspedagogikk, innebar. Sjangerskolens standpunkt var at dersom skolen skulle lære alle barn å skrive på en måte som ble akseptert av skolen og samfunnet, så var det ikke tilstrekkelig å lete etter deres personlige stemme, skriveopplæringen måtte også ta tak i andre aspekter (Hertzberg, 2001). Uenigheten mellom de to retningene gikk i første rekke på spørsmålet om hvilken plass sjangeropplæring skulle ha i skolen og som vi så i kap.3.2.1 så stiller bl.a. Sawyer og Watson seg tvilende til om mer fokus på form eller sjanger i skolen ville føre til bedre skriveprestasjoner. I et motsvar til Sawyer og Watson argumenterer skriveforskerne Christie, Martin og Rothery (1987) for sitt syn for hvorfor det bør legges vekt på sjangerundervisning i skolen

It is very important to recognize that genres make meaning; they are not simply a set of formal structure into which meanings are poured. [...]Technically then both field and genre contribute meaning to a text. (Christie, Martin og Rothery, 1987:64).

De påpeker her at både sjanger og innhold skaper mening i teksten, og fortsetter med at man i vår kultur har en tendens til å skille innhold; tanker og følelser, fra det språklige uttrykket vi tar i bruk. Gjennom en sjangermessig tilnærming til skriveopplæringen vektlegger man at språket skaper mening, og at skillet mellom innhold og form er misvisende. Christie, Martin og Rothery (Ibid) skriver videre at å holde fast på skillet fører til at man fratrar barna de viktigste redskapene til forståelse av hva de ulike fagområdene egentlig dreier seg om

These tools are fundamentally linguistic ones, the genres and varieties of abstract and technical language associated with each discipline. (Christie, Martin og Rothery, 1987:64).

Forfatterne mener at fagene framstår gjennom språket, og de redskapene eller det språket som barna trenger for å beherske fagene er det opplæringen og undervisningen skal bidra med og tilføre dem. Mot slutten av tilsvaret sitt bringer de også inn perspektivet ”språk som sosial handling”.

Looked at from the point of view of social theories of language development, the result are hardly surprising. Because from the point of view of these theories it is social context, not individual choice, that has the greatest influence on what people say or write. (Christie, Martin og Rothery, 1987:77).

Hvilken betydning har så dette perspektivet? I følge forfatterne er de viktigste følgene at de barna som har færrest personlige erfaringer å spille på blir de som står tilbake som taperne i denne sammenhengen. Når lærerne unnlater å undervise og vise dem alternative sjangrer til den personlig fortellende, blir det den eneste de behersker, og man har i følge forfatterne fratatt dem muligheten til å velge noe annet. ”Skriverne kan ikke ta valg som de ikke har tilgang til. Det er pseudovalgfrihet.” (Christie, Martin og Rothery, 1987:77). (Min oversettelse).

Metodikken i sjangerskolen går ut på å utvikle elevenes skrive–og tekstkompetanse fra de begynner på skolen, de skal læres opp til å beherske sjangrenes form og funksjon fra første klasse av. Undervisning (se nedenfor) i form og sjanger må inngå når man skal bedre elevenes skrivekompetanse, det er ikke noe som kommer av seg selv, eller som et ”biprodukt” av innholdet. Undervisningen i form og sjanger skulle være prosjektorientert, og som regel innebar det et arbeid som omfattet følgende fire faser:

- Forbereder skrivningen og henter innfagstoff fra ulike kilder,
- Samarbeid mellom elever og lærer hvor de leser og analyserer konstruerte og autentiske tekster
- Elver og lærer samarbeider om å skrive den aktuelle sjangerteksten
- Elevene skriver en individuell tekst som så blir vurdert av medelever og lærer i fellesskap (Hertzberg, 2001: 99)

Dette læringsarbeidet er både tidkrevende og omfattende og tar utgangspunkt i et læringssyn basert på hvordan barn lærer seg morsmålet, (Vygotsky) og er et utmerket eksempel på det som kalles for ”stillasbygging” eller ”scaffolding”. Med stillasbygging menes at en voksen, i dette tilfellet en lærer, hjelper eleven til å gjøre

det som de i første omgang ikke er i stand til på egen hånd, men målet er at de før eller senere skal greie å beherske dette selv (Hertzberg, 2001).

Ut fra den skriveteoretiske retningen som man omtaler som sjangerskolen eller Australia-skolen vokste det fram det en skrivepedagogisk retning som blir omtalt som ”Writing in the Disciplines” (WID), her kalt ”fagspesifikk skriving” eller ”presentasjonsskriving”, hvor fokus er rettet mot det å lære å skrive i fagene. ”Writing in the Disciplines” er opptatt av at skriverne lærer å skrive i faget, tilegner seg tekststrategier og tekstkompetanse som gjør dem i stand til å tilegne seg fagenes ulike sjangere, språkstil, fagterminologi, kriterier for tekstopbygging og lignende (Hertzberg, 2006).

3.2.3 Skriveopplæring

Debatten (utdrag vist i kapittel 3.2.1.og 3.2.2) mellom de to skriveteoretiske retningene hadde høy temperatur og uenigheten var tilsynelatende stor, et lite poeng som det kan være verdt å merke seg i den sammenhengen er at begge retningene bruker Vygotskys teorier som for å begrunne sitt syn på hvordan skriveopplæring skal foregå.

Like nyttig som å bli hengende fast i uenigheten om hva som er rett vei til målet er det kanskje om man ser både teoriene og de skrivepedagogiske retningene som utgangspunkt for hvordan skolen skal lære elevene å beherske skrivingen i alle fag, eller å få gjennomført skriving som grunnleggende ferdighet i alle fag.

I Norge har skriveforskere gjort forsøk på å vise at begge retningene har sin funksjon sett i en skriveopplæringssammenheng. I boka ”*Det flerstemmige klasserommet*” (Dysthe, 1995) opererer forfatteren med en todeling av skrivingen, alt etter hvilket formål den har. Hun viser til at i det ene tilfellet er skrivingens hovedformål ”[...] å tenke, lære og utforske på den ene sida og skriving for å kommunisere med andre og presentere stoffet på den andre, [...]”. I det første tilfellet er prosessen det viktigste, i andre tilfellet produktet.” (Dysthe, 95:88). Skillet mellom skrivingens formål er et

nyttig utgangspunkt, og vi finner også det samme skillet igjen hos Frøydis Hertzberg (bl. a. 2006) hvor hun opererer med omtrent samme skillet og kaller de henholdsvis eksplorerende skriving og fagspesifikk skriving. I praksis vil det si at det som Hertzberg omtaler som ”eksplorerende skriving” er skriving først og fremst myntet på ”skrive for å lære” formålet, for ”å forstå og bearbeide vanskelig fagstoff” (Hertzberg, 2006:115), og tilsvarer langt på vei det som Dysthe (1995:89) omtaler som ”skrivning for å tenke og lære”. Når det gjelder kategorien som Dysthe (ibid) benevner ”skrivning for å kommunisere” så bruker Hertzberg (2006:115) betegnelsen ”fagspesifikk skriving” i artikkelen ”*Skrivekompetanse på tvers av fag*” (2006) fordi det her dreier seg om skriving *i* fag. De sjangrene som det her vises til som ”fagspesifikk skriving” er også eksempler på det som kan kalles ”presentasjonsskriving”.

Presentasjonsskriving ”er skriving som har som formål å kommunisere og presentere et stoff for en leser.” (Dysthe, Hertzberg og Løkensgard Hoel, 2000:41).

Sett i en skriveopplæringssammenheng er hensikten med inndelingen i kategoriene tenkeskriving/eksplorerende skriving og fagspesifikk skriving/presentasjonsskriving å tydeliggjøre hvordan ulike formål med skrivingen både påvirker utformingen av og språket i tekstene.

Tenkeskriving

Det som jeg her har valgt å kalle for tenkeskriving eller tenketekster kan i andre sammenhenger også bli kalt for eksplorerende skriving. Som nevnt i kapittel 3.2.1 har denne skrivemåten sine røtter i den ekspressive skriveteorien, ble utviklet gjennom National Writing Project (NWP) USA, og ble kjent som ”Writing across the Curriculum” (WAC) (Hertzberg, 2006). Tenkeskrivingen er først og fremst en måte å reflektere over og lære faget på, og det er utviklet flere skrive-for-å-lære strategier. Mesteparten av skrivingen er såkalt uformell skriving, skriving som ikke skal presenteres for andre, sjangrene som brukes er ofte personlige så som logg, personlige brev og lignende. Hverdagsspråket er utgangspunktet for å reflektere over et gitt emne, forklare ting for seg selv, lære å skape forståelse; i denne delen av skrivearbeidet er man opptatt av prosessen, ikke produktet. I de såkalte

tenkeskrivingstekstene har ikke skriveren fokus på skrivestil, tekstutforming, rettskriving o. l., eller på at teksten skal leses eller eventuelt vurderes av noen, her er det selve skriveprosessen som står i sentrum og tekstene er preget av uformell språkbruk og lite fokus på mottaker (Hertzberg, 2006).

Presentasjonsskriving

Når det gjelder det som Hertzberg (2006) kaller ”fagspesifikk skriving” eller ”presentasjonsskriving” (Dysthe, Hertzberg og Løkensgard Hoel, 2000) og Dysthe (1995) omtaler som ”skriving for å kommunisere” er hensikten med skrivearbeidet å skape en tekst, et sluttprodukt, som skal leses av andre, eventuelt leveres inn til evaluering. Denne skriveretningen som på engelsk kalles ”Writing in the Disciplines” (WID) har som nevnt i kapittel 3.2.2 sitt teoretiske fundament i sjangerskolens skriveteorier, og i skriveretningen WID gjenspeiles mye av den kritikken som sjangerskolen rettet mot ekspressivistenes syn på skriveopplæringen. Selve skriveprosessen er i denne sammenhengen ikke målet, det er sluttproduktet som er viktig. Skriving av denne typen tekster foregår ofte innenfor et fagfelt som f. eks. naturfag, treningslære, samfunnsfag eller helse- og sosialfag, og de ulike fagområdene har forskjellige sjangerkrav, tekstkriterier og andre formelle krav som skriveren må forholde seg til. Vi kan si at innenfor fagspesifikk skriving er man opptatt av at skriverne lærer å skrive *i* faget, tilegner seg tekststrategier og tekstkompetanse som gjør dem i stand til å tilegne seg fagenes ulike sjangere, språkstil, fagterminologi, kriterier for tekstoppbygging og lignende. Fagspesifikk skriving er presentasjonsskriving, (også kalt transaksjonell skriving), man skriver altså for å presentere et emne innenfor et fagområde, og dermed stilles det krav om at skriveren må være opptatt av både form og mottaker (Hertzberg, 2006).

Oppsummering: I den teoretiske sammenhengen er det interessant å se hvordan de to skriveteoretiske retningene ekspressiv skriving og sjangerskolen knytter sine teorier om språk og læring til Vygotsky. Begge retningene ser språket som svært sentralt i et

læringsperspektiv, men de har ulik innfallsvinkel til hvordan barna best utvikler sin skrivekompetanse. Den ekspressive skriveretningen vil bruke hverdagspråket til å utvikle tanken og forståelsen, dermed vil form - og sjangerkunnskapene komme som en naturlig følge av dette. Sjangerskole eller australiaskolen anvender Vygotskys teori om ”stillasbygging” som utgangspunkt for sin skrivemetodikk. Her blir også Hallidaymiljøets teori om ”*språk i kontekst*” sentral, at man ikke kan presentere de ulike fagene via et hverdagspråk, men at barna må lære de språkene som er spesifikk for hvert enkelt fag, dermed må også opplæringen sørge for at barna får tilgang til fagterminologi og sjangerkravene.

Jeg har knyttet Olga Dysthe, Frøydis Hertzbergs og Torlaug Løkensgard Hoels inndeling av skriving etter skrivingens funksjon; tenkeskriving og presentasjonsskriving, til den ekspressive skriveteorien og sjangerskolen og ser inndelingen deres som hensiktsmessig i en skriveopplæringssammenheng og som en metode for å få gjennomført skriving som grunnleggende ferdighet i skolen.

3.3 Sjangerbegrepet

I forbindelse med det første forskningsspørsmålet; *Hva skrives i studieretningsfagene på idrettsfag?* tar jeg for meg en elevtekst som blir omtalt som journal eller journaldel. I den sammenhengen ønsker jeg å utdype sjangerbegrepet litt nærmere. Her tar jeg utgangspunkt i en tekst skrevet av professor Per Ledin ”*Genrebegreppet – en forskningsöversikt*” (Ledin, 2001) som gir en oversikt over forskjellige nyere sjangerteorier og jeg vil vise til noe av det han trekker fram i artikkelen.

Sjangerbegrepet har tradisjonelt vært knyttet til litteraturvitenskapen, man har sett det som et gitt, statisk system og hvor de tre grunnformene var lyrikk, dramatikk og epikk. De har senere blitt brukt til å klassifisere tekster ut fra felles språklige trekk. Etter hvert endres synet på sjanger seg fra noe statisk og uavhengig av tid og rom til en oppfatning som ser sjanger som en kulturavhengig og foranderlig institusjon. Dette synet på sjanger som dynamisk og foranderlig finner en også innenfor andre

vitenskaper, bl. a. filmvitenskapen, hvor Neale trekker fram at det ikke er bare gjentakelser som kjennetegner en sjanger, men også variasjon og forandring.

Når det gjelder språkvitenskapen har man vært opptatt av å skille mellom sjanger og teksttype, og i følge Ledin er dette skillet i hovedsak basert på forskjellen mellom språkbrukernes og vitenskapens klassifiseringer. Sjanger blir klassifisert ut fra språkbrukernes oppfatning av prototypen, teksttype er en vitenskapelig og analytisk modell som blir definert ut fra interne språklige trekk.

”Genrer förutsätts vara något som språkbrukarna använder.” (Ledin, 2001:12). Det som er typisk for en sjanger, i følge Hellestang og Ledin, er at sjangeren er forbundet med bestemte situasjoner som utgjør rammen for når den skal brukes. I tillegg er sjanger et normativt begrep i den forstand at den lager et mønster for hvordan en tekst innenfor de gitte rammene skal utformes. En annen innfallsvinkel til sjangerbegrepet er via den amerikanske retorikkforskningen som er spesielt opptatt av akademiske sjangrer og hvor hovedhensikten er pedagogisk; å forbedre skriveundervisningen. Innenfor denne retningen trekker Ledin spesielt fram fire teoretikere som har hatt mye å si for den moderne oppfatningen av hva sjangerbegrepet omfatter. Der fire som trekkes fram er Miller, Berkenkotter & Huckin og Swales og jeg vil her referere noen av oppfatningene deres.

I følge Ledin tar Miller et oppgjør med det tradisjonelle litteraturvitenskapelige synet på sjangerbegrepet og påpeker at sjanger angår våre daglige kommunikative handlinger. Hun ser sjanger som et mikrososiologisk begrep; den er en del av den gjentakende sosiale handlingen og praksisen som vi er engasjert i og dermed blir den samme retoriske fremgangsmåten tatt i bruk.

Andre forskere som Ledin viser til er Berkenkotter & Huckin som inntar mye av det samme perspektivet som Miller på sjanger, de påpeker også ”situatedness” som viktig for sjanger og må forstås som at sjangrer er en innbakt del av hverdags - og yrkeslivet vårt, og er en form for tenking som stadig utvikler seg i takt med deltakelsen i ulike aktiviteter. Berkenkotter & Huckin bringer også i følge Ledin inn

”insiderperspektivet” som innebærer at for å forstå en sjanger fullt ut må vi selv være med på de aktivitetene som sjangeren inngår i. Videre sier Ledin at Berkenkotter & Huckin ser sjangrer som mer dynamisk enn Miller, og sjangerkonvensjonene blir satt under press av nye kommunikative behov.

Per Ledin ser også på hvordan Swales tar i bruk begrepet diskursfellesskap, (”discourse community”) for å vise hvordan sjangerkonvensjonene fungerer innenfor et sosialt fellesskap. Diskursfellesskapet er en sosial gruppe som har felles mål og som har tilgang til et sjangerregister som avgjørende for kommunikasjonen, og som også signaliserer de sosiale verdiene som den sosiale gruppa har felles. Ledin trekker fram at det som Swales kaller for gjenkjennelsesaspektet, er det som, i følge forfatteren, Berkenkotter & Huckin benevnte ”insiderperspektivet”. Han vektlegger at Swales mener det er gruppas gjenkjennelse av hensikten eller målet som gjør sjangeren rasjonell og betinger konvensjonene. I sin definisjon av sjanger vektlegger Ledin at sjangertilhørighet i følge Swales blir til ved at vi kan se en tekst som en del av en sosial prosess med et bestemt mål. Det viktigste sjangerkriteriet er hensikten eller målet med teksten og den sosiale prosessen som den inngår i, noe han kaller privilegerte egenskaper. Tekstens stil, struktur og mønster kaller han prototypiske egenskaper som bestemmer i hvor stor grad den inngår i sjangeren.

Kort oppsummering av det som i følge Per Ledin er hovedpunktene i nyere sjangerteorier:

- 1) En genre kopplar texter till en återkommande social process där människor samhandlar genom texter.
- 2) En genre innefattar prototypföreställningar om textutformingen.
- 3) En genre är normalt namngiven och på så sätt språklig och socialt kodifierad.
- 4) En genre är en tradition som tas i bruk i en situation, varför den förändras över tid (Ledin, 2001:28-29).

4. Metode

4.1 Valg av metode og tilnæringsmåter

Valget av problemstilling og forskningsspørsmål kan i utgangspunktet legge en del føringer for metodevalget. For å finne svar på problemstillingen ”**Hva karakteriserer skrivekulturen på idrettsfag?**” har jeg valgt en kvalitativ metode; det som skal undersøkes er et relativt avgrenset område og forskningsspørsmålene snevrer inn emnet ytterligere. Jeg er ute etter materiale og resultater som gir utfyllende kunnskap om emnet, jeg skal ikke kartlegge og telle opp utbredelsen av et fenomen (Johannesen, Tufte og Kristoffersen, 2006). Dersom jeg er ute etter data til dette formålet ville jeg velge en kvantitativ metode. Om skillet mellom kvantitativ og kvalitativ metode i samfunnsvitenskapen har Sigmund Grønmo uttalt:

[...]at begrepsparet kvalitativ/kvantitativ i første rekke refererer til egenskaper ved de dataene som samles inn og analyseres. Grovt og enkelt skissert kan data karakteriseres som kvantitative dersom de uttrykkes i form av rene tall eller andre mengdetermer (for eksempel mange/få, flere/færre, de fleste/de færreste, og så videre). Data som ikke uttrykkes på denne måten, er kvalitative. (Grønmo, 1996:73-74).

I min undersøkelse var målet å få fram, på grunnlag av et begrenset antall deltakere, en så fyldig beskrivelse som mulig av fenomenet ”skrivekulturen på idrettsfag”, og alt datamaterialet som blir innsamlet vil foreligge som tekst.

4.1.1 Casestudie

Når man skal gjennomføre en undersøkelse, kvantitativ eller kvalitativ, må man som forsker på forhånd ha tenkt i gjennom hvordan den skal gjennomføres. Med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål bør en vurdere hvordan det er mulig å gjennomføre undersøkelsen; hva og hvem skal undersøkes og hvordan skal man gjennomføre den (Johannesen m.fl., 2006).

Utformingen av undersøkelsen, eller forskningsdesignen, bestemmer ikke hvilke teknikker man kan bruke til datainnsamlingen, ”men erfaring viser at noen teknikker passer godt under visse design.” (Johannesen m.fl., 2006:87). Ut fra hensikten med undersøkelsen valgte jeg å gjennomføre en *beskrivende casestudie*, i den betydning ”at det er ett eller noen få tilfeller som studeres inngående.” (Johannesen m.fl., 2006:84), og *beskrivende* fordi jeg ikke hadde noe teoretisk antakelse som jeg gikk ut fra, men et teoretisk rammeverk som jeg vil forsøke å se resultatene i lys av.

En innvending mot casestudier er at resultatene ikke er generaliserbare, de er knyttet tett til den konteksten som undersøkelsen gjennomføres i. Den kunnskapen eller erfaringen en kan trekke ut fra det enkeltstående tilfellet kan være viktig bidrag til videre forskning eller som et nytt og nyttig perspektiv på fenomenet ved at det er med på vise kompleksiteten og mangfoldet i casen, og det passer godt til å beskrive aspekter eller fenomener som vi ikke har særlig kunnskap om på forhånd (Johannesen m.fl., 2006).

4.1.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

En av de metodiske tilnærmingene var å intervju faglæreren og deretter gruppeintervju med tre elever. I følge Steinar Kvale (1997) så er hensikten med det kvalitative intervjuet å få fram en beskrivelse av informantenes hverdagsverden, og så er det forskerens oppgave å fortolke betydningen av det som beskrives (Johannesen m.fl., 2006).

Det kvalitative intervjuet kan foregå på forskjellige måter, sett ut i fra hvor strukturert det er på forhånd. Til min undersøkelse valgte jeg en form som kalles *delvis strukturert* eller *semi-strukturert* intervju, det vil si at i utgangspunktet har man en intervjuguide hvor de emnene som man vil ta opp i løpet av intervjuet er skrevet ned, men både rekkefølge, spørsmål og temaer kan varieres underveis. Strukturen gjør at man både har en mal som man må følge, samtidig som man kan være fleksibel og tilpasse både tema og spørsmål til gangen i intervjuet. De temaene som tas med i intervjuet har sitt utgangspunkt i de forskningsspørsmålene som man ønsker å

undersøke, slik det også framkommer i de to intervjuguidene som jeg utarbeidet før intervjuet med faglærer og de tre elevene (vedlegg 1 og 3).

Dokumentering av intervjuet kan foregå på forskjellige måter, f. eks. notater, videofilm eller lydopptak. Under de to intervjuene brukte jeg digital opptaker, opptakene ble så lagt over på datamaskinen og transkribert.

Gruppeintervju

Intervjuet med elevene var et gruppeintervju, det vil si at tre elever ble samlet for å snakke om temaet ”skrivning i idrettsfag” med meg som leder og ordstyrer. Bruken av gruppeintervju har i mindre grad vært teoretisk begrunnet, og det finnes ikke mye litteratur som setter det inn i en teoretisk sammenheng. Det er ikke nok forskning om emnet til at en kan si generelt om hvilke områder som egner eller ikke egner seg til gruppeintervju (B. Brandth, 1996).

Formålet med gruppeintervju kan være kunnskapsgenerering, eksplorering eller intervensjon, det kan være spesielt egnet til å forstå deltakernes erfaringer og perspektiv og betraktes også som en metode for å nå mennesker som sjelden blir hørt i offentlige diskusjoner. Den store fordelen med gruppeintervju, sier Berit Brandth (1996) videre, er den synergieffekten som skapes av samhandlingen mellom gruppedeltakerne og som fører til en stimulering av minne, ideer og tanker og ved at de hjelper hverandre med å tolke erfaringene og sette dem i perspektiv. Dynamikken som oppstår mellom gruppemedlemmene er viktig og bidrar til at det skapes data som ellers kanskje ikke ville ha framkommet og dialogen mellom likeverdige deltakere gjør at de kontrollerer samhandlingen og styrker nedenfraperspektivet.

Grunnen til at jeg valgte gruppeintervju var at i hovedsak kunne det å møte elevene en og en føre til at jeg ikke ville få det datamaterialet som jeg var ute etter. I intervjusituasjonen mellom en voksen, fremmed person som innehar forskerrollen og en ung skoleelev ville forholdet mellom oss bli lite likestilt i intervjusituasjonen, noe som kanskje ville gå på bekostning av de dataene som ville framkomme i en slik sammenheng (Johannesen m.fl., 2006). I tillegg nærmet tiden for eksamen og russetid

seg med stormskritt, av erfaring vet jeg at det på alle måter er en travel tid for elevene, dermed gjaldt det også å effektivisere tidsbruken. Først og fremst så jeg fordelene med et gruppeintervju ut fra det perspektivet som Brandth (1996) viser til i sin artikkel. Elevene kunne kjenne seg tryggere når de møtte sammen til intervjuet enn om de skulle møte individuelt, det ble mer som en samtale mellom dem med meg som ordstyrer. Underveis kunne jeg også registrerte at gruppedynamikken og samhandlingen førte til verdifull dataproduksjon.

4.1.3 Observasjon

”Observasjon innebærer at forskeren er til stede i situasjoner som er relevante for studien, og registrerer sine iakttagelser på bakgrunn av sanseinntrykk, først og fremst ved å erfare, se og lytte.” (Johannesen m.fl., 2006:117).

Jeg valgte å bruke observasjon som supplerende metode til intervjuene og tekststudiene, dette for å kunne se både elever og læreren fra en annen synsvinkel og i en annen setting. Skriveprosjektet har som målsetning blant annet å bevisstgjøre faglærerne på egen skrivekompetanse i de ulike fagene, finne fram til felles skrivekriterier der det er mulig og utvikle skolens kompetanse på undervisning og veiledning i skriving i alle fag. Observasjonsøkta ble også en måte å se om det som foregikk i skriveøkta gjenspeilet noen av skriveprosjektets målsetninger og diskusjonene i skrivegruppa. I tillegg var det viktig for å få svar på ett av forskningsspørsmålene: Hva skjer når læreren i studieretningsfaget også fokuserer på skrivingen og ikke bare innholdet i faget?

Jeg fikk være observatør under en skriveøkt som var forberedelse både for avsluttende tentamen og eksamen for klassen. På forhånd hadde faglærer og meg avtalt at jeg skulle få være med som observatør når hun skulle gjennomføre en skrivøkt med idrettsfagklassen sin. I og med at jeg har lang erfaring som norsklærer fant vi ut at det kunne passe at jeg deltok litt som lærer. Vi ble enige om at jeg skulle innlede skriveøkta med å snakke litt om skriving generelt, mer om skriving i idrettsfag og om det som var tema for dagen; avgrensning av åpne oppgaver, vise at

man må velge bort og begrunne de valgene en gjør. Denne seansen skulle vare mellom 20 og 30 minutter (Opplegg for økta, vedlegg 6).

Det at jeg skulle være både lærer og forsker i løpet av skriveøkta førte til at jeg måtte være ekstra bevisst på hvilke roller jeg skulle inneha. Under observasjonen kan forskeren velge mellom fire typer observatørroller, alt etter åpenhet og grad av deltakelse i det/de det foregår forskning om. Man kan velge å være *fullstendig deltaker*, det vil si at man som forsker blir en del av det miljøet som studeres, *observerende deltaker*, forskeren deltar åpent, er en del av miljøet, *ren observatør*, her vet ikke deltakerne at de blir forsket på, forskeren deltar ikke i feltet og *tilstedeværende observatør*, forskeren deltar i liten grad i gruppas samhandling, forskerens status som utenforstående er svært tydelig. (Johannesen m.fl., 2006).

I min sammenheng var forskerrollen for en stor del ”tilstedeværende observatør”. Jeg var ikke en del av gruppa eller klassen, alle kjente til hvilken rolle jeg hadde og hva oppdraget mitt der gikk ut på. Men rollen som ”tilstedeværende observatør” ble litt spesiell eller avvikende i og med at jeg skulle delta som lærer i begynnelsen av skriveøkta. Da måtte jeg tre ut av forskerrollen og inn i lærerrollen, forskerrollen var ikke lenger ”tilstedeværende observatør”, men heller ”fullstendig deltaker”, jeg var en del av miljøet som lærer, samtidig med at jeg som forsker observerte og fikk med meg hva som skjedde i klasserommet. Sett under ett måtte jeg i løpet av skriveøkta gå inn i to sett forskerroller; som lærer var jeg ”fullstendig deltaker” og den resterende delen var ”tilstedeværende observatør”.

Før observasjonen hadde jeg valgt å fokusere på tre variabler i løpet av skriveøkta; språk, innhold og arbeidsform. Selve observasjonen foreløp som strukturert observasjon i og med at jeg i forkant hadde bestemt hva som skulle observeres og registreres og hadde laget et skjema som jeg skulle fylle ut i løpet av observasjonstiden. Etter at observasjonsøkta var over skrev jeg samme dag ned observasjonene, både ut fra skjemaet som jeg hadde brukt under skriveøkta og etter hukommelsen.

4.1.4 Elevtekster

Som en tredje tilnæringsmåte til problemstillingen valgte jeg også å ta for meg tekster skrevet av elevene i klassen min. I første rekke dreier det seg om en journaldel, ”Kapasitetsanalyse” som eleven ”Mia” har skrevet. Denne elevteksten (mer om teksten og tekstutvelgelse i kap 4.2.3) skal brukes som eksempel på hvordan elevene utfører de skrivehandlingene som skolen gjennom sine instruksjoner ber dem om og for å finne trekk som karakteriserte sjangeren ”journal” på idrettsfag.

I tillegg leste jeg gjennom elevenes utkast til innledning som de skrev i løpet av den skriveøkta som jeg deltok som observatør.

4.1.5 Kvalitativ dataanalyse

I følge Sigmund Grønmo (1996) er analyse av kvalitative data godt egnet for å oppnå en mer eller mindre helhetlig forståelse av spesifikke fenomen. Den egner seg også godt til å utvikle hypoteser og teorier, men har begrensninger i forhold til generaliserbarhet. Utfordringen er at forskeren ofte må forholde seg til store mengder ustrukturert data og forsøke å koke det ned til en håndterbar mengde og struktur (Johannesen m.fl., 2006). Uansett om dataene foreligger som dokumenter eller utskrifter fra intervju og observasjoner, vil ikke analysen av dem være særlig forskjellig, for begge datakildene handler det om å finne *meningsinnholdet* i tekstene (Johannesen m.fl., 2006). Kort formulert kan man si at dataanalysen har to hensikter; tematisk organisering av data og tolkning og analyse av datamaterialet.

Undersøkelsen som jeg gjennomførte er en casestudie, og i følge Robert Yin (2003) (i Johannesen m.fl., 2006) kan man under dataanalysen operere ut fra to analysestrategier

- analyse basert på teoretiske antakelser
- analyse basert på beskrivende casestudier

Min tilnærming var den siste av disse to punktene, i og med at studien er en *beskrivende casestudie* hvor forskeren tar i bruk datainnsamlingsteknikker som best kan beskrive fenomenet og får fram mangfoldet og kompleksiteten ved casen (Johannesen m.fl., 2006). Formålet med studien min er først og fremst å beskrive hva som kjennetegner skrivekulturen på idrettsfag gjennom en beskrivelse av ulike personers karakterisering og oppfatning av skrivingen.

4.1.6 Reliabilitet og validitet

Begrepene *reliabilitet* og *validitet* står for henholdsvis *pålitelighet* og *troverdighet* og brukes til å si noe om kvaliteten på forskningen som er gjennomført. *Reliabiliteten* sier noe om undersøkelsens data; hvilke data som brukes, hvordan de er samlet inn og hvordan de er bearbeidet. I kvalitative forskningsopplegg kan reliabiliteten styrkes ved at undersøkelsen gjøres transparent det vil si at man gir en nøye beskrivelse av konteksten undersøkelsen er gjennomført i og at man redegjør åpent og detaljert for framgangsmåten under forskningsprosessen. Det utarbeides også en revisjonsprosedyre som gjør det mulig å følge forskerens dokumentasjon av data, metoder o. l.

Validiteten i kvalitativ forskning dreier det seg om hvorvidt metoden som man har valgt undersøker det man har til hensikt å undersøke, om forskerens funn reflekterer målet med studien og representerer virkeligheten. En måte å sikre at forskningen frambringer riktige resultater er på er å ta i bruk metodetriangulering; at man bruker ulike metoder i sin tilnæringsmåte. Man styrker også validiteten ved at man tilbakefører resultatene til deltakerne i undersøkelsen for å få bekreftet resultatene eller ved å la kolleger analysere dataene man har samlet inn.

Man kan også bruke validitetsbegrepet i forbindelse med overførbarhet, da kalles det gjerne for *ekstern validitet* og sier noe om hvorvidt resultatene og/eller funnene fra egen undersøkelse har relevans også i andre sammenhenger.

4.2 Fremgangsmåte

I underkapitlene 4.1.2 – 4.1.4 har jeg gjort rede for valg av metode og begrunnet de valgene jeg har foretatt ut fra både aktuell metodeteori, problemstilling og forskningsspørsmål, her vil jeg vise hvordan undersøkelsen ble gjennomført.

4.2.1 Bakgrunn

Gjennom professor Frøydis Hertzberg fikk jeg kjennskap til skriveprosjektet Skrivning på tvers av fag ved ”Bakketoppen videregående skole”. Det er et prosjekt som retter spesielt fokuset mot fagspesifikk skrivning. Prosjektet virket interessant sett ut fra en norsklærers synsvinkel; bevisstheten om skrivning og skriveopplæring har vært og er, ut fra egne erfaringer, en mangelvare i skolehverdagen. Norsklærere er vel i hovedsak de som har drevet og driver med systematisk skriveopplæring av elevene, innenfor de andre fagene er det nok mer tilfeldig hva som foregår av skriveopplæring. Deltakelse i prosjektet vil bidra til at egen kompetanse blir styrket, dessuten vil prosjektet føre til at skrivning og skriveopplæring vil bli en viktig del av kompetansen i alle fag. Når da også masterstudenter var velkommen til å delta i prosjektet og i tillegg fikk tilgang til forskningsmateriale var det for meg en grei avgjørelse å bli med i skriveprosjektgruppa. Etter en del vurderinger av hva som skulle være min tilnærming fant jeg ut at min oppgave skulle være en studie av skrivning og skrivekulturen på studieretning for Idrettsfag. En gjennomgang av læreplanen for de forskjellige studieretningsfagene viste at elevene skulle skrive ulike planer og rapporter, de skulle presentere, gjøre rede for, vurdere, drøfte o. s. v. Det viste seg at det foregår mye og omfattende skrivearbeid på studieretning for Idrettsfag (Utdanningsprogram Idrettsfag KL 06), skriveaktiviteter som ikke har blitt viet særlig mye oppmerksomhet tidligere. I skrivegruppa og fra faglærer ”Eva” hørte jeg i tillegg mye snakk om ”journalen” og ”journalskriving” på idrettsfag. Det var en type skrivearbeid som jeg ikke kjente til fra før, jeg ble nysgjerrig og ville vite mer: Hva var egentlig ”journalskrivingen”? Hva var det elevene skrev når de skrev journal? Hvordan så de selv på skrivningen? Hva var hensikten med skrivningen? Dermed var jeg i gang med studien.

4.2.2 Undersøkelsens setting

15. januar 2008 deltok jeg i mitt første møte i skrivegruppa ved "Bakketoppen videregående skole". "Bakketoppen" er en videregående skole med to studieretninger/utdanningsprogram: Studieretning for Allmenne fag/Studiespesialisering og studieretning for Idrettsfag/utdanningsprogram Idrettsfag. Skolen har til sammen ca 500 elever, derav er mellom 9 og 10 prosent av elevene minoritetsspråklige. Det er 47 lærere og et lederteam på 4, alle med høy akademisk utdanning. I perioden fra januar til mai deltok jeg på til sammen 6 møter i gruppa som er satt sammen av 10 faglærere fra Bakketoppen, 3 masterstudenter og 4 forskere fra UIO. I skrivegruppa bidrar lærerne med elevmateriale og skriveopplegg og/eller metoder som de har prøvd ut i klassene sine, deltakerne fra UIO presentere ulike forskningsresultater og teorier, deltar i diskusjoner, kommer med innspill o. l. Møtene avsluttes som regel med at deltakerne blir enig om hva som skal være tema for neste møte, hvem som får ansvaret for å stille med tekster eller forberede neste møte og det skrives og sendes ut referat til deltakerne etter hvert møte.

28. januar 2008 ble det etablert samarbeid mellom en faglærer på idrettsfag og hennes VKII-klasse og meg. Vi ble enig om at jeg kunne få tilgang til skrevet materiale, til å delta i undervisningen og få intervjuer elever og faglærer, alt dette dersom var nødvendig for studien. Den VKII-klassen som jeg hadde tilgang til våren 2008 hadde mellom 20 og 25 elever, kjønnsfordelingen var omtrent "halvt om halvt" og de var siste kullet som fulgte læreplanene fra Reform – 94. Faglæreren er en ung kvinne, relativt fersk som lærer og med idrettsfaglig bakgrunn.

Før selve datainnsamlingsarbeidet ble satt i gang, fikk elevene utdelt et skriv som informerer både om skriveprosjektet og masteroppgaven, infoskrivet inneholder også en tillatelseserklæring hvor jeg ber om tillatelse til å bruke både skriftlig og muntlig materiale fra elevene. (Vedlegg 5). Både elever og faglærer er anonymisert og har fått fiktive navn både i intervju sammenheng og i tekstreferanser. Faglærer vil heretter bli kalt "Eva" og elevene har fått navnen; "Erik", "Lone", "Rita" og "Mia".

4.2.3 Datainnsamlingsarbeidet

Elevtekster

For å besvare første forskningsspørsmålet fikk jeg anledning til å studere en journaldel. Journalskrivingen utgjør en stor del av skrivearbeidet på idrettsfag og det strekker seg over to år, i den sammenhengen blir ”journal” en svært sentral sjanger i skrivearbeidet deres.

Journaldelen ”Kapasitetsanalyse” som jeg har brukt i studien skrev og leverte Mia mens hun var elev i VKI, høsten 2006. Elevteksten som ble valgt ut til studien av hva og hvordan man skriver journal på idrettsfag er i følge faglæreren en tekst som ble vurdert som over middels. Begrunnelsen min for å velge denne teksten er at den er et godt eksempel på fagspesifikk skriving, ved å bruke den kan jeg få godt innblikk i hva som karakteriseres som god journalskriving i min klasse. Jeg leste og analyserte elevteksten i forhold til skolens instruks om innhold og utforming av journaldelen og for å forsøke å finne svar på hva elevene skriver når de skriver ”journal” på idrettsfag. Elevteksten var en viktig datakilde til å finne ut mer om journalen som sjanger.

I løpet av skriveøkta (21.04.08) hvor jeg var med som observatør skulle elevene skrive et utkast til innledning på en gitt oppgave. Utkastene ble samlet inn og lest gjennom, dette for å få et inntrykk av hvordan de hadde løst skriveoppgaven. På grunn av tidspress fordi tentamen og eksamen skulle avvikles måtte jeg jobbe nokså overfladisk med gjennomgangen av disse tekstene, noe av vitsen med skriveøkta var at elevene skulle få tilbakemelding på det de hadde gjort før prøvene. Disse tekstutkastene fungerte mer som en støtte eller en test på om innholdet skriveøkta hadde ført til en forståelse for hvordan innledninger bør skrives, ikke så mye som datakilder for min undersøkelse.

Intervju

Intervjuene ble gjort på Bakketoppen videregående skole mandag den 28. 04. 2008. Intervjuet med faglæreren og elevene er et seminstrukturert intervju, i intervjuguiden

er sentrale emner relatert til forskningsspørsmålene satt opp, ellers forløp intervjuet fritt, som en samtale om et fastlagt emne. Intervjuene ble gjort i et gruppeundervisningsrom, det ble brukt digital lydopptaker under intervjuene, de ble transkribert samme dag som de ble foretatt, transkripsjonen er gjort så ordrett som mulig, men pauser, fyllord, kremting o. l. er ikke tatt med. (Intervjuutskriftene, vedlegg 2 og 4). Intervjuene ble gjennomført samme dag, først med faglærer, etterpå gruppeintervju med elevene. De tre elevene (en gutt og to jenter) var, på forespørsel fra meg, valgt ut av faglærer. Jeg ønsket i utgangspunktet at de tre elevene skulle representere et utvalg hvor begge kjønn var med, og satt sammen av både faglig svake og sterke elever. Eva hadde forsøkt å oppfylle ønsket; her var begge kjønn representert, men fravær og frafall førte til at de elevene som stilte til intervjuet var en blanding som verken besto av de faglig svakeste eller sterkeste i klassen, men representerte elever som presterer ”midt på treet” og over.

Intervjuet med både faglærer og elevene var viktige datakilder og gav informasjon som var med på å finne svar på de tre forskningsspørsmålene som jeg har stilt og til å belyse den overordnede problemstillingen.

Observasjon

Observasjonen ble gjennomført den 21. april 2008 i VKII klassen som jeg hadde fått anledning til å bruke i masterstudien min. På forhånd hadde Eva og meg blitt enig om hva skriveøkta skulle dreie seg om. Etter som jeg er norsklærer skulle jeg bidra med litt skriveundervisning i løpet av økta, jeg skulle snakke om skriving, blant annet hvorfor man må avgrense og gjøre valg og bortvalg når en skal besvare de åpne oppgavene som elevene ofte får til eksamen. Denne delen tok ca. 30 minutter og i løpet av denne seansen var forskerrollen min ”fullstendig deltaker”, jeg var en del av miljøet som jeg skulle studere og observere. Resten av økta skulle min rolle være ”tilstedeværende observatør”. Da var min status som utenforstående ganske tydelig, alle var klar over hvorfor jeg var tilstede. Jeg var ikke innlemmet som en del av miljøet eller klassen, i hovedsak var jeg tilstede for å observere det som skjedde i løpet av skriveøkta. Selvsagt kan en påstå at bare det at utenforstående er til stede

eller at elvene vet at de blir observert kan føre til at adferd og utsagn blir påvirket, men det er det vanskelig å gjøre noe med hvis man velger en observasjonsform som medfører at man er fysisk og synlig tilstede.

Opplegget var planlagt som en kombinasjon av et lærerforedrag (meg) om skriving, en gruppesekvens med idémyldring, en individuell del hvor de skulle skrive et utkast til innledning, presentasjon av utkastene og eventuelt en videreutvikling av de utkastene de hadde skrevet. Som beskrevet før i dette kapitlet hadde jeg på forhånd bestemt meg for en strukturert tilnærming og valgte å fokusere på tre variabler

- Språk: I denne sammenhengen dreide seg om alt som hadde med skriving å gjøre, det som vi også kan kalle språklig framstilling (tekststruktur, syntaks, tegnsetting, ortografi o.l.)
- Innhold: Hvor mye tid brukes til å snakke om idrettsfaglige spørsmål.
- Arbeidsform var å se hvordan skriveundervisningen foregikk; metodikken som ble tatt i bruk.

Etter at skriveøkta var over, skrev jeg ned hva jeg hadde observert ut fra skjemaet som jeg hadde laget og fra hukommelsen. Observasjonen førte ikke til at jeg fikk ny data, men det som kom fram under observasjonen vil jeg si var mer en bekreftelse av dataene som var framkommet både under tekststudiene og intervjuene.

Reliabilitet og validitet i undersøkelsen.

Gjennom en nøyaktig og detaljert beskrivelse av fremgangsmåten i studien har jeg gjort det mulig for andre å kontrollere både metoden og dokumentasjonen, undersøkelsen er gjort transparent, dermed mener jeg at jeg har styrket reliabiliteten for undersøkelsen.

Validiteten eller *troverdigheten* i undersøkelsen har jeg forsøkt å sikre ved å ta i bruk metodetriangulering. Det at jeg har tatt i bruk både tekststudier, intervjuer og observasjon og at datamaterialet som har framkommet gjennom de ulike tilnæringsmåtene gjensidig forsterker hverandre, mener jeg viser at det som jeg hadde som hensikt å undersøke er blitt undersøkt.

I tillegg har utskriftene fra intervjuene blitt lest gjennom og godkjent av både Eva og elevene Rita, Lone og Erik. Eva har også lest gjennom det jeg har skrevet om hva de skriver på idrettsfag for å sikre at jeg ikke har mistolket læreplaner og andre instruksjoner som angår skrivingen.

5. Skrivning i idrettsfag

5.1 Min tilnærming til skrivning i idrettsfag.

Skoleåret 2007/2008 har det blitt avholdt møter i skrivegruppa annenhver tirsdag, så fremt det ikke kolliderte med fellesaktiviteter eller feriedager på skolen. Som masterstudent deltok jeg i perioden januar til mai på til sammen seks møter i skrivegruppa, og gjennom diskusjonene der har jeg fått inntrykk av hva skriveprosjektet dreier seg om både i teori og i praksis; i skolehverdagen. Hva har man gjort, hva ønsker man fokus på, hvor går veien videre og hvordan få omsatt det som skjer i skrivegruppa i klasserommet? Særlig siste punktet; hvordan få omsatt og utprøvd skriveteorier i klasserommet, fanget min interesse. Jeg valgte å følge en klasse og en faglærer for å se hva de skrev, hensikten med og hvordan de jobbet med skrivingen og hvordan de selv oppfattet skrivingen i faget. Slik ble min tilnærming til prosjektet Skrivning på tvers av fag til ”Skriving i idrettsfag”.

Problemstilling og forskningsspørsmål

I denne undersøkelsen vil jeg gjennom en kvalitativ fremgangsmåte, en casestudie, (nærmere beskrevet i kap.4) undersøke om det finnes spesielle kjennetegn ved skrivekulturen på idrettsfag. Undersøkelsen har et teoretisk utgangspunkt som er presentert i kapittel 3. Jeg vil bruke intervju med faglærer og tre av elevene i klassen, observasjon av en skriveøkt og tekster skrevet av elevene og av skolen, det vil si instruksene fra skolen som elevene får når de skal skrive de fire forskjellige journaldelene. For å få en klarhet i hva slags krav som blir stilt til skrivingen i idrettsfag vil jeg ta for meg blant annet læreplanene i fagene, både R-94 og KL 06, og andre dokumenter som er relevant for å belyse dette.

Ut fra dette perspektivet har jeg valgt som problemstilling for undersøkelsen min:

Hva karakteriserer skrivekulturen på idrettsfag?

For å få svar på hovedområdet som jeg vil undersøke nærmere har jeg stilt fem forskningsspørsmål:

- 1) **Hva skrives i studieretningsfagene på idrettsfag?**
- 2) **Hvordan oppfatter læreren og elevene skrivingen i idrettsfag? Her med særlig utgangspunkt i journalen som overordnet sjanger.**
- 3) **Hva er hensikten med journalskrivingen på idrettsfag?**
- 4) **Hva skjer når læreren i studieretningsfaget også fokuserer på skrivingen og ikke bare innholdet i faget?**
- 5) **Finnes det kriterier for hva som er god skriving i studieretningsfagene?**

5.2 Hva innebærer skriving i idrettsfag?

5.2.1 Læreplanene i Idrettsfag - Reform 94

Klassen som jeg har fulgt ved Bakketoppen videregående skole er årets (våren 2008) avgangsklasse (VKII), og dermed også siste kullet som følger læreplanene i idrettsfag fra Reform-94. Jeg vil først klargjøre hva denne læreplanen sier om skriving i studieretningsfagene, eller om skriving nevnes spesifikt. I og med at skriveprosjektet Skrivning på tvers av fag må ses i sammenheng med Kunnskapsløftet 2006 (KL 06) og med det innføringen av skriving som grunnleggende ferdighet i alle fag, så vil jeg også komme inn på den nye læreplanen for idrettsfag i KL 06. Hva er nytt, hvilke endringer kan vi se, da med et spesielt blick for skrivingen innenfor studieretningsfagene.

Læreplanen for studieretningen idrettsfag VKII Reform-94 (Utdanningsdirektoratet, 1999) har 15 hovedmål som er felles for alle fagene som hører inn under studieretningsfagene, og ingen av disse hovedmålene formulerer noen krav som impliserer skriving i faget. Etter hovedmålene er så læreplanen delt inn etter de

forskjellige studieretningsfagene; ”Aktivitetslære”, ”Treningslære”, ”Idrett, kultur og samfunn” og ”Ledelse og instruksjon”. Innenfor de forskjellige studieretningsfagene er det delmål, og her finner vi uttrykt en del aktiviteter som innebærer *skrivehandlinger*:

Eksempler fra studieretningsfaget ”Aktivitetslære”, mål 2 – hovedmoment 2a:

”Elevene skal kunne *gjøre rede* for hvilke fysiske, psykiske og taktiske faktorer...”,

Hvis vi går til studieretningsfaget ”Treningslære”, mål 1 hovedmoment 1b: ”Eleven skal kunne *utarbeide* korttidsplaner og langtidsplaner og *begrunne* disse”,

hovedmoment 2c: Eleven skal kunne *utarbeide* skriftlige treningsplaner og *vurdere* gjennomføring og resultat.” (Utdanningsdirektoratet, 1999)

Videre ser vi på *sjangrer* som elevene skal forholde seg til:

Mål 3, hovedmoment 3a: ”Elevene skal kunne utarbeide *rapporter* som gjør rede for observasjon og tester...”, hovedmoment 2c: Eleven skal kunne utarbeide *skriftlige treningsplaner...*”, mål 1 hovedmoment 1b: ”Eleven skal kunne utarbeide *korttidsplaner og langtidsplaner...*” (Ibid).

Flere av målene her bruker uttrykk som ”gjøre rede for”, ”kunne gi eksempler”, ”kunne vurdere”, men her er det ikke helt gjort klart om det vises til skriftlige aktiviteter, det kan like gjerne være muntlige aktiviteter det her er tale om. I følge faglærer er det ved Bakketoppen videregående skole tradisjon for at de språkhandlingene det her refereres til blir gjennomført både som skriftlige og muntlige aktiviteter, enten som forberedt klassesdiskusjon, framlegg eller lignende, som egne skriveoppgaver, eller deler av større skriveoppgaver, det kan være som rapporter, planer, prosjektoppgaver eller som deler av journalene.

Det neste studieretningsfaget er ”Idrett, kultur og samfunn”, et fag der man skal se idretten i et samfunnsmessig og historisk perspektiv. Innenfor dette studieretningsfaget skal elevene både kunne ”*gjøre rede* for argumenter som ofte brukes [...] og kunne *vurdere* forhold...”, mål 1, hovedmoment 1b. Under mål 2, hovedmomentene 2a, 2b og 2c står det at elevene henholdsvis skal kunne ”*gjøre rede*

for...” (2a), kunne ”drøfte aktuelle problemer knyttet til...” (2b) og kunne ”vurdere hvilken rolle idretten ...” (2c) (Utdanningsdirektoratet, 1999). Dette er bare noen eksempler på hvilke *språkhandlinger* som elevene skal utføre i dette faget.

Aktivitetene kan gjøres muntlig eller skriftlig, og etter samtale med faglærer har jeg forstått at de fleste handlingene her konkretiseres mye som muntlige aktiviteter da elevene skal relatere de ulike temaene til aktuelle problemstillinger. Men i faget ”Idrett, kultur og samfunn” ble det også gjennomført prosjektarbeid hvor drøfting av aktuelle problemstillinger skulle være en skriftlig del av prosjektarbeidet.

Det siste studieretningsfaget innenfor studieretningen; ”Ledelse og instruksjon ” har et mye mer muntlig preg, det eneste punktet som omfatter direkte skriveaktivitet her finner vi under mål 2: Eleven skal ”kunne *vurdere* planleggingen [...] og *utarbeide* en kort *rapport*” (2b) (Utdanningsdirektoratet, 1999).

Når det gjelder vurdering har læreplanen bl. a et punkt om: ”Hva skal vurderes?”, her er det påpekt at det er målene for opplæringen, elevenes helhetlige kompetanse som skal vurderes, og at vurderingen skal vise i hvilken grad elevene har nådd målene.

Slik jeg tolker det som står om vurdering i denne sammenhengen så er det en vurdering av måloppnåelsen i fagene, da med vekt på det faglige innholdet. Ingenting er uttrykt eksplisitt om at måten en uttrykker seg på skriftlig skal være en del av vurderingsgrunnlaget, dermed så vil det være vanskelig å ta dette med som en vesentlig del av vurderingen.

5.2.2 Eksamen og eksamenskrav i ”Idrettsfag”, særlig ”Treningslære”.

Eksamensformen er skriftlig for ”Treningslære”, skriftlig og praktisk for ”Aktivitetslære”, for ”Idrett, kultur og samfunn” muntlig eksamen, og for ”Ledelse og instruksjon” praktisk og muntlig eksamen. Dersom vi i forlengelsen av læreplanens krav og målformuleringer ser eksamen som et redskap til å måle måloppnåelsen i

faget for den enkelte elev, så er det jo av interesse å se hva eksamensoppgaver etterspør og hvilke krav som formuleres her. Det eneste studieretningsfaget som det er sentralgitt skriftlig eksamen i denne studieretningen er ”Treningslære”, og elevene skal opp til eksamen i dette faget i VKII. Fra Utdanningsdirektoratets nettsider (Utdanningsdirektoratet, 2006 og 2007) har jeg valgt ut tre sett som er gitt som eksamensoppgaver, henholdsvis høsten 2005, våren 2006 og våren 2007. Til eksamenssettene fra 2005 og 2006 er også sensorveiledningene publisert (Utdanningsdirektoratet, 2006). Sensorveiledningen til settet fra våren 2007 er ikke publisert der ennå. Disse sensorveiledningene vil jeg komme tilbake til litt senere.

De tre eksamenssettene har likelydende ”Eksamensinformasjon” til kandidatene. Den viser hvor lang tid de har til rådighet, hvilke hjelpemidler som er tillatt og om det er noen vedlegg til oppgaven. Det som er mest interessant i denne sammenhengen er det som er skrevet i rubrikken som benevnes som ”Informasjon til sensor og eksaminand”, her kan vi blant annet lese følgende

[...] I tillegg til at oppgaven skal besvares grundig må du tenke på det helhetsinntrykket svaret ditt skal gi. Det skal vurderes i hvilken grad du viser faglige kunnskaper, og i hvilken grad du bruker kunnskaper til å løse oppgaven på en faglig god måte [...].”(Utdanningsdirektoratet, V 06:4)

I denne rubrikken gir Utdanningsdirektoratet beskjed til både kandidatene og sensorene om at det som skal vurderes, d. v. s. det som skal belønnes eventuelt trekkes for, er hvorvidt kandidaten viser gode fagkunnskaper, om de bruker fagkunnskaper, begrunner svarene og tenker kritisk. Det synes som om det eneste som teller ved vurderingen er at kandidatene viser fagkunnskaper og hvordan de anvender disse, det er det som blir vektlagt. I nest siste avsnittet kan vi derimot få et visst inntrykk av at det ikke er helt likegyldig hvordan de bygger opp eller strukturer og presenterer svaret sitt ” Du bør bygge opp svaret slik at du på best mulig måte får vist kunnskapene dine og får vist god forståelse av faget”(Utdanningsdirektoratet, V06:4), men også her presiseres det at er det fagstoffet, altså innholdet, som er det vesentlige. Alle tre eksamenssettene er omfattende oppgaver og eksamenskandidatene blir bedt om å utføre skrivehandlinger som ”Forklar begrepet...”, ”Gjør greie for ulike

faktorer...” ”Vurder hvilken betydning...” (Utdanningsdirektoratet, 2006), oppgaver som både stiller krav til faglige kunnskaper, men også en viss kompetanse når det gjelder å forstå og utføre de skrivehandlingene som oppgaven ber dem om.

Til hver sentralgitt eksamen gir som oftest Utdanningsdirektoratet ut en sensorveiledning som skal være en rettesnor for sensorene i faget, en viss hjelp til å finne ut hva man skal se etter og hvordan man skal vurdere oppgavene o. s. v. Disse sensorveiledningene er som regel svært generell, det må de også være for ikke å legge for mange og sterke føringer på sensorenes rettelarbeid, og på den måten avgrense rommet for å akseptere elevenes ulike måter å løse oppgavene på.

Det er to sensorveiledninger som er publisert på nettsidene til Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2006) fra eksamen i ”Treningslære”; høsten 2005 og våren 2006. Begge sensorveiledningene er bygd over samme mal: I første del viser de til Opplæringsloven, rundskriv og hvilke paragrafer som gjelder. Videre under punktet ”Oppgavens oppbygning og struktur” omtales det hvordan oppgaven er bygd opp og hva den skal måle ” [...] å vurdere elevenes brede faglige kompetanse...” (Utdanningsdirektoratet/Sensorveiledning, 06:2) og at den skal gi alle elevene sjanse til å vise hva de kan i faget, i forhold til de hovedmålene og delmålene som er nedfelt i læreplanen. Under punktet ”Oppgavens dekning av læreplanens mål” vises det hvilke felles mål som oppgaven dekker, her er den eneste forskjellen i de to sensorveiledningene, som jeg har oppdaget, i og med at eksamenssettet fra våren 2006 dekker målene 1,2 og 4, mens settet fra høsten 2005 dekker målene 1 og 2. Det neste punktet er ”Nivåbeskrivelser”. Her blir sensorene instruert om hvordan de skal gå fram når de skal vurdere besvarelsene. Først skal de grovsorteres i ”over middels, middels, under middels og ingen måloppnåelse.”(Ibid) Deretter skal ”finsorteringen” begynne, da skal sensorene bl. a. vurdere både innhold og struktur i besvarelsen. Her vises det til vurderingsskjema som har tre nivåer som dreier seg om innholdssiden, og et punkt som tar for seg strukturen i besvarelsen: ” Viser evne til ryddig, oversiktlig og sammenhengende framstilling.” (Utdanningsdirektoratet/Sensorveiledning, 06:4). Det siste punktet i sensorveiledningen er ”Over middels måloppnåelse i faget –

karakterene 5 og 6 på karakterskalaen”. Her står det under innhold hva eleven må kunne for å få karakterer over middels(5og 6): ”Eleven må vise evne til reproduksjon, anvendelse og selvstendig vurdering av relevant kunnskap”. Videre heter det under punktet ”Struktur”

*Besvarelsen må være bygd opp på en logisk måte, med god disponering av stoffet. Eleven må vise evne til fornuftig utvelging av relevant fagstoff og til ryddig og sammenhengende framstilling av stoffet
(Utdanningsdirektoratet/Sensorveiledning, 06:3)*

Helt til slutt sies det at besvarelsen ikke trenger å være feilfri, men bør kjennetegnes av ”relevant innhold og god struktur” (ibid). Det siste punktet som tar for seg strukturen i oppgaven er interessant sett ut fra et skriveperspektiv. Her understrekes det at kandidatene, for å få en karakter over middels, ikke bare må ha gode faglige kunnskaper, men også må kunne presenter en ”ryddig, oversiktlig og sammenhengende framstilling av stoffet.” (Ibid). For så vidt er dette en sensorveiledning som kunne vært gitt som veiledning til eller vært aktuell for et hvilket som helst fag, her finner vi ikke noe som kan pekes på som spesifikt gjelder for idrettsfag.¹ Denne vektleggingen av ”framstillingsmåten” i sensorveiledningen er ikke helt i tråd med informasjonen til kandidatene i eksamenssettet. Der berøres oppbygningen bare så vidt, et punkt om at oppbygningen av besvarelsen var viktig for å få vist fagkunnskapene, men oppbygning og struktur i besvarelsen blir ikke presisert på samme måte som det gjøres i sensorveiledningene.

¹ For å forsikre meg om at det ikke fantes andre vurderingsdokumenter for studieretningsfagene i idrettsfag tok jeg i august 2008 kontakt med Utdanningsdirektoratet, og i følge personen som jeg snakket med på Vurderingsavdelingen kjente ikke han til at det fantes andre vurderingsdokumenter enn læreplanen (vurderingsdelen der) og sensorveiledningene.

5.2.3 Læreplaner for "Utdanningsprogram idrettsfag" – Kunnskapsløftet 2006

Kunnskapsløftets læreplaner i "Utdanningsprogram for idrettsfag" (Utdanningsdirektoratet, 2006) innebærer en del endringer, blant annet er programmet nå satt sammen av flere programfag, som er benevnelsen i den nye læreplanen, hvorav noen er felles programfag og andre er valgfrie programfag. Her passer det igjen å minne om at mine elever og min klasse ikke følger læreplanene for KL 06, men er det siste kullet som følger læreplanene fra R-94 og de eksamensordningene som gjaldt for denne planen. Det nye utdanningsprogrammet er satt sammen av følgende "Felles programfag": "Aktivitetslære", "Treningslære", "Idrett og samfunn" og "Treningsledelse". I "Valgfrie programfag" kan elevene velge mellom følgende fag: "Toppidrett", "Breddeidrett", "Friluftsliv" og "Lederutvikling". Læreplanene i de enkelte programfagene er bygd opp på en måte som først angir formålet og strukturen i faget, videre hvilke "Hovedområder" faget skal være bygd opp om, og "Hovedområdene" er så konkretisert i sine forskjellige kompetansemål. Fortsatt, som i Reform-94, er det bare i faget "Treningslære" at elevene nå *kan* trekkes ut til en skriftlig, sentralgitt eksamen i VG3, (i R-94 het det *skal* opp til en skriftlig eksamen). I de andre fagene som dette utdanningsprogrammet består av er det enten uttrekk til en praktisk-muntlig lokalgitt eksamen, eller en ren muntlig lokalgitt eksamen. Når det gjelder skriving og skriveaktiviteter i programfaget er det på det punktet at den nye læreplanen skiller seg mest ut fra den gamle Reform-94 planen.

Ved innføringen av Kunnskapsløftet vedtok Stortinget at det skulle satses på fem grunnleggende ferdigheter i alle fag, deriblant skriving, disse fem ferdighetene skal være integrert i fagenes kompetansemål og utgjøre en del av fagkompetansen. Når det gjelder skriving i idrettsfag er det uttrykt på denne måten

Å kunne uttrykke seg skriftlig i idrettsfag innebærer å utarbeide treningsplaner og treningsdagbøker og vurdere eget treningsarbeid i tilknytning til idrett og friluftsliv. Videre handler det om å skrive ulike typer tekster til bruk ved muntlig framføring og presentasjon. Det omfatter også å lage skriftlige forespørsler, henvendelser, innbydelser og program og å skrive referat fra møter, stevner og kamper. (Utdanningsdirektoratet/Lærerplaner, 06:1)

Det vil si at man nå må se skriving og skriveopplæring som en del av fagopplæringen, det å kunne uttrykke seg skriftlig blir en del av fagkompetansen, det er viktig å lære å uttrykke seg på den måten som fagets egenart krever. Går vi inn i læreplanen og ser på en del av kompetansemålene innenfor de forskjellige programfagene, ser vi at mange av målene uttrykker mål som krever skrivekompetanse på forskjellig nivå, slik som vi også så at læreplanmålene i Reform-94 uttrykte. Noen eksempler hentet fra læreplanen: "Aktivitetslære 1" under punktet "Friluftsliv" "beskrive opplevelser i naturen", under "Aktivitetslære 2" "Idrettsaktiviteter"; "planlegge, gjennomføre og vurdere systematisk trening i én eller flere aktiviteter". I programfaget "Treningslære" skal elevene under flere av kompetansemålene her utføre aktiviteter som innebærer bl. a. "gjøre greie for", "forklare", "beskrive", "utarbeide og begrunne", "drøfte" (Utdanningsdirektoratet, 06). Her kan man også innvende at ikke alt nødvendigvis må foregå skriftlig, noe kan også foregå som muntlig aktivitet, men som jeg viste i kapittel 5. 2.1, så er det i følge faglærer tradisjon for at språkhandlingene praktiseres som både muntlig og skriftlige aktiviteter.

Kunnskapsløftets læreplan for programfagene er ikke svært forskjellig fra tidligere læreplaner (R-94) når det dreier seg om hvilke språkaktiviteter som elevene skal utføre. Det eneste som markerer en endring er at KL 06 uttrykker eksplisitt at det å kunne skrive i faget er en viktig del av fagkompetansen ved at skriving skal være en grunnleggende ferdighet også innen programfagene i "Utdanningsprogram for idrettsfag".

I år; våren 2008 vil være første året det arrangeres eksamen i VG2 etter den nye læreplanens mål, våren 2009 vil VG3 avlegge eksamen etter gjeldende planer. Det finnes ikke offentliggjort verken eksamensoppgaver eller sensorveiledninger etter den

nye ordningen, og derfor er det vanskelig å vise hvordan disse vil bli utformet og hvordan de vil bli preget av de nye læreplanene.

5.3 Hva skrives i studieretningsfagene på Idrettsfag?

5.3.1 Hva skriver elevene på Idrettsfag ...?

I sammenheng med at jeg vil vise hvilke sjangrer som elevene i følge læreplanene skal skrive er det på sin plass å påpeke at det sjangerbegrepet som jeg tar utgangspunkt i her er det begrepet som vi bruker til vanlig i skolehverdagen. Det er et sjangerbegrep som er i samsvar med det tradisjonelle synet på sjangrer; de er statisk og ganske uforanderlige og det dreier seg om teksttyper som har visse tekstlige kjennetegn og som blir klassifisert etter disse.

Dersom vi først setter opp sjangerspesifiseringene som læreplanene opererer med kan vi deretter se det i sammenheng med hvordan Bakketoppen videregående skole konkretiserer læreplanmålene. I mitt tilfelle har jeg fulgt en VKII klasse som følger R-94 læreplanene og kan derfor bare gjøre en sammenligning med disse læreplanmålene og konkretiseringen på skolen. Kunnskapsløftets læreplaner har jeg tatt med for å vise hvilke sjangrer denne planen spesifikt nevner og som et forsøk på å vise hva som eventuelt er likt og forskjellig i R-94 og KL 06.

Læreplanenes sjangerspesifisering Bakketoppen vg skoles sjangerkonkretisering

Reform-94

- | | |
|----------------------------|--|
| • Utarbeide treningsplaner | Utarbeider treningsplaner på egne skjema (øktplaner, ukeplaner og periodeplaner) |
| • Utarbeide rapporter | Egentreningsrapporter på egne skjema |
| • | Drøftingsoppgaver |
| • | Eksamensoppgaver |

Kunnskapsløftets 06 læreplaner (KL 06)

- Utarbeide treningsplaner (korttids – og langtidsplaner)
- Utarbeide treningsdagbøker
- Skrive ulike typer tekster
- Lage skriftlige forespørsler, henvendelser, innbydelser og program
- Skrive referat fra møter, stevner og kamper
- Utarbeide og begrunne arbeidskravsanalyse, kapasitetsanalyse og målsettinger til en valgt idrett

Reform-94 spesifiserer bare to sjangrer som elevene blir bedt om å skrive; planer og rapporter. KL 06 er både mer generell og mer spesifikk i sine sjangerkrav, generell; ”skrive ulike typer tekster” og mer spesifikk; ”utarbeide treningsplaner”, og flere sjangrer er spesifisert i KL 06 enn i R-94.

I intervjuet med faglærer Eva, som er lærer i Treningslære ved Bakketoppen videregående skole, kommer det fram at elevene skriver mer og flere sjangrer enn det som er spesifisert i læreplanen. Her beskriver Eva hvordan skolen organiserer skrivingen av treningsrapporter og treningsplaner:

der får de (elevene) et fast skjema som de fyller ut. [...] Og så er det selvfølgelig treningsplaner, som de lager, det er skriving det og, ikke mye skriving, men det er skriving det og, det er jo skjema det og, i forhold til å planlegge treningen sin selv, øktplaner, ukeplaner og periodeplaner. (Eva).

Ellers skriver de og eksamensoppgaver for å venne seg til formen på dem, og ”[...] prosjektoppgaver i forhold til drøfting, drøftingsoppgaver” (Eva), det foregår innen fagområdet ”Idrett, kultur og samfunn”. Kanskje kan vi hevde at de skriveoppgavene som ”Eva” nevner her er det punktet som i KL 06 omtales som ”ulike typer tekster”? Dermed er det egentlig få punkter som skiller de to læreplanene og skolens praktisering av disse når det gjelder skriving og skriveoppgaver i idrettsfaget.

Det som imidlertid viser seg å være en ”hovedsjanger” innen skrivingen på idrettsfag er journalskrivingen, og det er i følge Eva en tradisjon at man på de fleste skolene som har studieretningen for idrettsfag praktiserer journalskrivingen på omtrent

tilsvarende måte som ved Bakketoppen. Til tross for tradisjonen med journalskrivingen og det at elever og faglærer i intervjuene stadig kommer tilbake til journalskriving og journalarbeidet, så er det ingen steder i de to læreplanene (R-94 og KL 06) at det blir uttrykt eksplisitt at elevene skal skrive journal. Det er i journalskrivingen mye av konkretiseringen av læreplanmålene; ”treningsplaner, kort – og langtidsplaner, rapporter, treningsdagbok o. s. v.” foregår. Her skal elevene vurdere egen ferdighetsutvikling, kunne gi eksempler, utføre teknikkanalyse, m.m., her omsettes de fleste av de skrivehandlingene som nevnes i læreplanene, både fra KL 06 og R-94. (Som det er referert til i kapittel 5.2.1).

Jeg skal i det følgende gå nærmere inn i journalen som sjanger, å prøve å vise hva journalskrivingen på idrettsfag innebærer.

5.3.2 Journal som allmenn sjanger

Begrepet ”journal” defineres slik i to norske ordbøker:

Journal m1(utt sjorna>l; fr. dagbok, avis, fra mlat, jf jour)*

1 bok, protokoll der en noterer (de daglige) opplysninger om noe ”føre j- over noe/ kassej-, reisej-, skipsj-, sykej-, fortegnelsen over inn-og utgående post (ofte med et kort sammendrag av innholdet)

2 tidsskrift filmj-, motej-, (Bokmålsordboka, 2006)

Journal [zjornal] fr., eg. dagbok, men også avis, tidsskrift: i norsk språkbruk også bet. for ulike former for dagbøker, registre osv (Caplex, 2000)

På Internett under søkeordet *journal* kom det opp mer omfattende begrepsavklaringer, Wikipedia skriver dette:

*A **journal** (through [French](#) from late [Latin](#) diurnalis, daily) has several related meanings:*

a daily record of events or business; a private journal is usually referred to as a [diary](#).

a [newspaper](#) or other periodical, in the literal sense of one published each day;

many publications issued at stated intervals, such as magazines, or scholarly [academic journals](#), or the record of the transactions of a society, are often called journals. Although journal is sometimes used as a synonym for "[magazine](#)," in academic use, a journal refers to a serious, scholarly publication, most often [peer-reviewed](#). A non-scholarly magazine written for an educated audience about an industry or an area of professional activity is usually called a professional magazine. (Wikipedia, 2008)

Sammenfatter vi disse definisjonene og utlegningene av hva som menes med begrepet journal kan vi se at de alle har til felles at det er tale om en slags dagbok hvor man registrerer aktivitet eller opplysninger av en eller annen type som foregår over et visst tidsrom. Wikipedia skiller mellom ulike typer journaler, alt etter hva intensjonen med journalen er, eller også hvem som er utgiver eller mottaker. Fra ulike institusjoner og sammenhenger kjenner vi begrepene:

- Sykejournal
- Postjournal
- Skipslogg

De tre eksemplene som det her vises til er hentet fra ulike områder hvor de daglige aktiviteter, hendelser eller endringer blir registrert og nedtegnet, mer eller mindre utførlig, og som kan bli brukt for å vise hva som har skjedd eller blitt gjort dersom noen skulle etterspørre det.

5.3.3 Journalskriving i idrettsfag

Når jeg nå skal inn på hvordan journalbegrepet brukes på idrettsfag, vil jeg i første omgang se på de instruksene og kriteriene for journalskrivingen som Bakketoppen videregående skole har utarbeidet med utgangspunkt i flere av læreplanmålene i både ”Treningslære” og ”Aktivitetslære”. Jeg vil også bruke en elevtekst; ”Kapasitetsanalyse”, skrevet av Mia i løpet av høsten 2006, og teksten kan eksemplifisere hvordan elevene oppfatter og gjennomfører skolens instruks.

Journalen i idrettsfag er et produkt som faglærer skal godkjenne og evaluere og hvor elevene skal gjøre rede for aktiviteter som de utøver/har utøvd/skal utøve over tid, på den måten fyller den en slags dagbokfunksjon. Journalarbeidet på idrettsfag stekker seg over to år, de starter med arbeidet og første innlevering i høstsemesteret i VKI, og avslutter skrivearbeidet i vårsemesteret i VKII. Elevene skriver og leverer journaldeler to ganger i året, og det er etter min erfaring det eneste faget i videregående skole hvor elevene har et skrivearbeid som i praksis går over to skoleår. I følge faglæreren skal de i KL 06 også skrive en "liten journal" i VG1, i VG 2 og VG3 skal bare de som velger "Toppidrett" som programfag skrive journal, ellers skal praksisen fortsette som under nåværende læreplan. Når alle delene er levert og evaluert får elevene på slutten av VKII muligheten til å rette opp og utføre forbedringer i alle fire delene ut fra de kommentarene som faglærer har gitt, levere produktet inn på nytt til ny evaluering, med sjans til å forbedre karakteren. Slik kan vi si at journalinnleveringene også fungerer som en mappeinnlevering, elevene får evaluering underveis, de får sjansen til å vise at de har lært av det de har gjort og av tilbakemeldingene, og på bakgrunn av dette har de utviklet seg videre.

5.3.4 Journalskriving i klassen: Kapasitetsanalyse som eksempel

For å tydeliggjøre journalbegrepet i idrettsfag skal jeg vise hvilke instruksjoner elevene i min klasse; en VKII – klasse, har fått når de skal skrive journal. I løpet av de to siste skoleårene (VKI/VKII) har de levert inn fire deler som samlet utgjør journalarbeidet.

- I "Arbeidskravsanalyse" - skrevet og levert i høstsemesteret VKI
- II "Kapasitetsanalyse" - skrevet og levert i høstsemesteret VKI
- III "Treningsplanlegging del III" - skrevet og levert i løpet av VKII
- IV "Teknikkvurdering" - skrevet og levert i løpet av VKII.
-

Teksten "Kapasitetsanalyse", journaldel II, som jeg bruker i denne studien skulle skrives og leveres inn til evaluering senest 29. september 2006. Jeg har valgt å se litt nærmere på hvilke krav som blir formulert fra skolen, og bruke elevteksten som

eksempel på hvordan kravene kan bli gjennomført. Malen for oppgaven som blir delt ut til elevene inneholder følgende krav:

- Beskrive ”testbatteri”, hvilke tester som ble gjennomført, om de var generelle eller spesifikke.
- De skal vurdere de gjennomførte aktivitetene, testene, da spesielt med henblikk på reliabilitet og validitet.
- De skal presentere testresultatene sine.
- Vurdere egen kapasitet på de ulike egenskapene som det stilles krav til i følge arbeidskravsanalysen (Første journalinnlevering)”. Alle egenskapene skal vurderes, og vurderingen skal gjøres på bakgrunn av testresultater, sammenligninger med andre, ens egen subjektive vurdering og treners eller andres vurdering av en.
- Evaluering; i tillegg til innholdet vil det også ved evalueringen bli vektlagt om journaldelen er ryddig og oversiktlig presentert.
- Det skal være en forside, innholdsfortegnelse, en innledning som skal dreie seg om kapasitetsanalyse.
- Kilder må oppgis.

5.3.5 Mias tekst

Som eksempel på sjangeren kapasitetsanalyse vil jeg bruke en tekst fra en håndballelev kalt Mia. Hele journaldelen er på 20 sider, den er et omfattende dokument som beskriver hva eleven har gjort, hvilke tester som er utført, resultater osv. Samtidig gjør eleven en løpende vurdering av testene i forhold til validitet og reliabilitet, i forhold til egen idrett (her; handball), en vurdering av resultatene i forhold til egenskapene som det er stilt krav til i arbeidskravsanalysen og i forhold til testresultater, og egne og andres vurderinger av prestasjonene.

På forsiden finner vi både informasjon om hva dette dokumentet er og et bilde av håndballaget, videre er det en innholdsfortegnelse over hva dokumentet inneholder, delt inni hovedkapitler og underkapitler, og med sidehenvisninger, akkurat som instruksen eller kravspesifiseringen til journaldelen tilsier. I innledningen får vi en kort egenpresentasjon av eleven, eleven skriver en del generelt om hva og hvorfor man gjennomfører kapasitetsanalyse, at det inngår som en del av en helhet, og dersom

man skal nå målene sine, uansett hva de måtte være, så trengs det planlegging og kontroll av det arbeidet man utfører

”Fase tre er en vurdering av hvor langt man er kommet i forhold til de kravene en arbeidskravsanalyse fastslår. Det er dette som kalles en kapasitetsanalyse, og det er nettopp det denne oppgaven skal være” (Mia, 06:3)

Her ser vi at eleven forholder seg til de kravene som instruksjonen tilsier, eleven skriver her en innledning som omhandler kapasitetsanalyse. ”Testkapittelet” strekker seg fra side 3 til side 7, og det åpner med at vi får en definisjon av hva en test er: ”En test er en standard og normert prøve til å måle kroppslige eller psykiske egenskaper eller tilstander.” (Mia, 06:4). Så får vi en utlegning om hva som er hensikten med testing og hvordan man kan bruke tester innenfor sin idrett. Videre går eleven inn på testenes validitet og reliabilitet, altså testens gyldighet og pålitelighet. I denne sammenhengen vil validitet si at ”[...] det som blir målt i testen er en viktig egenskap for det du trener mot.” (Mia, 06:4) Reliabiliteten er at testen ”[...] med like stor sikkerhet måler den aktuelle egenskapen hver gang.” (Mia, 06:4) Konklusjonen her er at det viktigste er ”[...] at testen er nøyaktig og at omstendighetene er lik fra gang til gang.” (Mia, 06:4) Videre blir jobben for vedkommende elev å beskrive det ”testbatteriet” som er tatt i bruk ”Generelle tester som skal brukes for å kartlegge fysiske, psykiske og motoriske forutsetninger ” (Mia, 06:4) Her nevnes en rekke tester som er gjennomført, blant annet: Bevegelsestest, push-up test, sargeanttest, sit-ups test o.s.v., i alt åtte tester, og for hver test er validitet og reliabilitet vurdert nøye. Det vil si at eleven vurderer om testen er en gyldig øvelse for sin idrett (validiteten), om det er en viktig bevegelse og et viktig måleredskap for målinger i idretten man har spesialisert seg på. Reliabiliteten blir også vurdert for alle øvelsene, altså om det er en test som gir pålitelige resultater, at øvelsene blir utført under like omstendigheter fra gang til gang og om det er muligheter for å ”jukse” under utførelsen av øvelsen. Dette hovedkapittelet avsluttes med at vi får en tabellframstilling av egne testresultater sett i forhold til skolens sekserkrav og til håndballens krav, som er målt opp mot utøveres prestasjoner både på elitelag og mot utøvere som er i samme aldersgruppe og nivå som denne eleven. Eleven har her fulgt instruksjonen som var knyttet til denne

journaldelen og beskrevet hele ”testbatteriet”, vurdert testenes validitet og reliabilitet og presentert egne testresultater.

Neste skrittet i dette arbeidet er vurderingen av sin egen kapasitet i de ulike egenskapene som det stilles krav til i følge ens egen arbeidskravsanalyse. (Første journalinnlevering i VKI). I denne delen av journalen starter eleven med at hver egenskap som er viktig i idretten og som er med i ”testbatteriet” blir definert ”Akselerasjonshurtighet. Evnen til raskest mulig å komme opp i toppfart” (Mia, 06:9) Så følger en redegjørelse for hvorfor denne egenskapen er viktig innen handball

Man må raskt løpe etter ballen eller starte raskt i kontra som strekspilleravgjørende” Akselerasjonshurtigheten kan i mange tilfeller være avgjørende. (Mia, 06:9)

Videre får vi så en gjennomgang av arbeidskravene til denne egenskapen, og en vurdering av egen kapasitet, som eleven fastslår ikke er helt bra og at det ligger et forbedringspotensiale her, og at via systematisk trening, styrketrening av bena, så kan denne egenskapen forbedres vesentlig. På denne måten blir alle øvelsene som er med i ”testbatteriet” gått gjennom og egen kapasitet blir vurdert opp mot kravene som ble stilt i arbeidskravsanalysen, mot andre utøvere og klassekamerater. Et eksempel hentet fra ”Styrke”

I benkpress testet jeg med 57,5 kg i 1RM. Gjennomsnittet i benkpress for eliteserielaget til Fjellhamar er 55 kg. Jeg ligger altså 2,5 kg høyere enn gjennomsnittet der. Det synes jeg er meget bra, hvis man tar i betraktning at jeg kun er 18 år og ikke hadde trent benkpress på mange måneder da testen ble tatt. Til sammenligning med utøvere på min egen alder ligger jeg også godt foran. (Mia, 06:11).

Under kapitlet som omhandler ”Teknikk” har eleven fått treneren sin fra handballaget til å vurdere kapasiteten sin når det gjelder denne egenskapen (teknikk). Han har vurdert elven på en skala fra 1 – 6 (1 er dårligst, 6 er best) og skrevet kommentarer der det følte nødvendig for å få en utførligere vurdering enn bare tallene. Et eksempel på denne eksterne vurderingen under punktet ”Forsvarsteknikk”

Forflytning: 4, bra forflytning i forsvar.

Personlig forsvar: 5, stor spiller, bra overblikk.

Fotarbeid: 4. Retur: 4, bra returløp, men litt langsom. (Mia, 06: 15)

Denne vurderingen av eleven har treneren gjort både når det gjelder teknikk og taktikk, og da ulike typer både teknikk og taktikk. Dette er også i forhold til de kravene som er formulert til hva denne journalen skal inneholde, der det er spesifisert som et eget punkt at vurderingen av ens kapasitet også skal inneholde en treners eller noe andre sin vurdering av en. Avslutningsvis kommer eleven med en vurdering av sin totale kapasitet, som er en slags oppsummering av de sterke og svake sidene som spiller, hva som fremmer og hva som hemmer i utviklingen til å bli elitespiller. Det har igjen ført til at målsetningene om å bli elitespiller er lagt vekk, ønsket er nå å ha det morsomt med idretten sin og skape realistiske mål ut fra de egenskapene og de kapasitetene som det er forutsetninger for hos eleven. Helt til slutt i journalen er det kildehenvisninger, noe som også er presisert i kravene.

5.3.6 Presentasjon av instruks for journaldel I, III og IV

De andre tre journaldelene vil jeg presentere ut i fra hva skolens instruks ber elevene om å utføre, her vil det ikke bli presentert elevtekster fordi elevmateriale ikke var tilgjengelig i denne sammenhengen.

Arbeidskravsanalyse

Denne teksten skal skrives og leveres i løpet av VKI. Malen starter med å gi elevene en instruks om hvordan journaldelen skal bygges opp: Den skal ha en tittelside, en innholdsfortegnelse, selve besvarelsen og til slutt litteraturliste/kilder. Her er det ingen volumbegrensning, men elevene blir gjort oppmerksom på at det kan bli mange sider og at de må huske å nummerere sidene. Deretter tar instruksjonen for seg innholdet og hvilke krav som må oppfylles her. Her blir det nevnt egenskaper som må være med i journaldelen, det blir også presisert at det for noen nok vil være naturlig å ta med enda flere kravspesifiseringer, og at lagidrettsutøvere "[...]bør hele tiden vurdere krav i forhold til posisjon og oppgave på banen" ("Arbeidskravsanalyse", 07). Oppgaven

de skal gjennomføre her er å vurdere fysiske egenskaper i forhold til egne prestasjoner og idrettens krav. Denne instruksdelen er litt uklar på hva og hvordan dette skal gjøres, og den forutsetter derfor at elevene blir muntlig informert om hvordan de skal gjennomføre dette. Neste del av skriveoppgaven dreier seg om teknikk, taktikk og psykiske krav. Her blir elevene oppfordret til å konsentrere seg om egen idrett og hva som gjelder for denne; taktikk deles inn i teoretisk skolering, individuell taktikk og lagtaktikk og psykiske forhold må også betraktes i sammenheng med idrettens egenart. Den første delen av den helheten som skal utgjøre ”journalen” på slutten av VKII har tydelige formkrav, mens innholdskravene blir noe vagere uttrykt. Det blir klart presisert hvilke punkter som skal være med under de to hovedpunktene ”Fysiske egenskaper” og ”Teknikk, taktikk og psykiske krav” og gitt rom for individuelle vurderinger og behov her, men den er ikke like tydelig på hva elevene skal gjøre og hvordan de skal utføre dette.

Den eneste skrivehandlingen som er med her er å ”vurdere”, men ut fra det som elevene blir bedt om å gjennomføre her vil denne journaldelen også bestå av flere skrivehandlinger. Det forutsettes at elevene både skal registrere og beskrive et empirisk materiale, og at de også skal vurdere/analysere hvilke krav idretten stiller til utøverne.

Treningsplanlegging

Instruksen fra skolen starter med en opplisting av hva innleveringen skal inneholde. Her stilles det krav om at journaldelen skal inneholde; forside, innholdsfortegnelse, målsetting, beskrivelse av planarbeidet hva slags planer som skal med, og krav om litteratur og kildehenvisninger. Elevene blir bedt om å presentere planarbeid; årsplan, periodeplan, ukeplan og øktplan hvor arbeidet skal presenteres ”En ryddig og oversiktlig, grafisk framstilling av treningen i løpet av året.” (”Treningsplanlegging del III”, 07:2). I denne delen av arbeidet er kravet at de skal presentere eller beskrive en aktivitet som skal foregå over et visst tidsrom, sett i en sammenheng med journalskriving så kan vi si at dette ikke er en registrering av hva som har skjedd, men en beskrivelse av aktiviteter som skal skje; hva og hvordan. Neste punktet i instruksen

fra skolen er ”Målsetting”, her blir elevene bedt om å presentere både hovedmålsetning og delmålsetninger, hovedmålsetningen skal være ”realistisk og konkret”, delmålsetningene ”bør være konkrete, målbare og må sees i sammenheng med arbeidskrav og din kapasitet.” (”Treningsplanlegging del III”, 07:1). I denne delen skal elevene formulere målsetningene, de skal vurdere målsetningene opp mot både ulike arbeidskrav og egen kapasitet. Deretter blir de bedt om å foreta en teoretisk beskrivelse av det planarbeidet de skal utføre ”Denne delen skal vise hvordan du har tenkt når du har satt opp årsplanen. Du skal kommentere og begrunne de valg du har gjort i årsplanen.” (”Treningsplanlegging del III”, 07:1). Elevene får så en instruks om hva den teoretiske delen bør inneholde; en blanding av redegjørelser for og begrunnelser av de valgene som er gjort. Siste delen av denne journaldelen er en instruks om hva de ulike periodeplanene skal inneholde og hvordan de skal se ut.

Journaldelen kan vi kalle den delen hvor de skal presentere egne treningsplaner for kortere eller lengre tid er en beskrivelse av fremtidige aktiviteter, hva som skal skje, når og hvordan. Deretter skal de så gjennomføre en analyse av planarbeidet; de skal vise hvorfor, eller begrunne de metodene som de har valgt. Elevene må også her vise at de kan vurdere seg selv og sin innsats eller målsetning, gjøre et analysearbeid av seg selv og sin idrett. De skal kunne anvende de resultatene som de har funnet fram til i journaldelene I og II, i forhold til sin egen aktivitet og idrettsutøvelse. Del tre har klare krav til formen, det presiseres i malen hva som skal være med og hvordan den skal utformes.

Teknikkvurdering

Denne teksten skal settes sammen av fire deler:

- Først skal elevene beskrive en teknikk som hører til innenfor deres fordypningsidrett ”En beskrivelse av den ”ideelle” utførelsen av teknikken. Hva skjer?” (”Teknikkvurdering”, 07:1).
- I andre del skal de gjøre rede for de ”mekaniske forhold” som påvirker at man behersker teknikken godt, her gir instruks en del eksempler på hvilke faktorer som kan være medvirkende; arbeidssvei, elastisk støt, akselerasjon o. s. v.

- I del tre skal de lage en redegjørelse for de ”organiske forhold” som er viktig for om teknikken beherskes godt; her gis også en del eksempler hva skolen er ute etter at elevene skal vise; hvilke muskler som er involvert og hvordan de jobber, sentralbevegelsene m.m.
- Det siste punktet, punkt fire; skal elevene vurdere egen teknikk ut fra videoopptak som de har gjort av seg selv. Ut fra det de har beskrevet eller redegjort for i de tre første punktene i instruksjonen skal de nå vurdere den teknikken de har valgt i sin egen fordypningsidrett og se sin egen utførelse av bevegelsen i sammenheng med de mekaniske og de organiske forhold som de har gjort rede for forut. Igjen skal de anvende kunnskaper som de skal ha tilegnet seg i løpet av de tre skoleårene.

Som listet opp her ser vi at i del fire er de tre første punktene beskrivelser og redegjørelser, i det fjerde punktet skal de foreta en vurdering eller analyse av egen teknikk ut fra de beskrivelsene ovenfor. Her er ikke formulert eksplisitt noen krav til hvordan denne delen skal settes sammen eller utformes. I korte trekk kan vi vel si at elevene skal vise hva de gjør og hvordan, og så gjøre en analyse av det de gjør.

Oppsummering: I dette kapittelet har jeg vist hva skriving i idrettsfag omfatter, sett ut fra læreplaner og eksamenskravene. Jeg har også vist hvilke sjangertrekk som er typisk for journalsjangeren og videre sett på hva journalskriving på idrettsfag omfatter i følge skolens planer. For å belyse dette arbeidet nærmere har jeg tatt for meg hvilke krav Bakketoppen videregående skole stiller til elevene når de skal skrive de enkelte journaldelene og jeg har studert en elevtekst for å se nærmere på hvordan en elev møter og gjennomfører kravene.

5.4 Hvordan oppfatter læreren og elevene skrivingen i idrettsfag?

I de to foregående kapitlene har jeg forsøkt å vise hva som kjennetegner sjangeren ”journal” og journalskrivingen på idrettsfag. I denne delen vil jeg gå litt nærmere inn på hvilken oppfatning elevene og læreren har av skrivingen i idrettsfagene, og mye vil her dreie seg om journalen og journalskrivingen. For å få svar på spørsmålet bruker jeg intervju med faglærer og tre elever, eksempler fra elevtekst, materiell fra

presentasjon av skriveprosjektet og en samtale som jeg hadde med faglærer i starten av februar.

5.4.1 Faglærerens oppfatning

Utgangspunktet er å forsøke å finne ut hvordan faglærer og elevene oppfatter skrivningen, hvordan de karakteriserer skrivinga i idrettsfagene. Hvis vi først tar utgangspunkt i faglærers oppfatning av skrivingen sier Eva blant annet dette

Eva: Problemet er å få dem til å skjønne at de må overføre det de har lært i skrivingen i norsk til idrettsfaget, at de må bruke det i idrettsfag og. Det som vi så på tidlig i skriveprosjektet, og som gjentar seg når det gjelder både eksamensoppgaver og journalskrivingen er at det kommer inn muntlig stil, det kommer inn ord som det bare brukes muntlig, de har ufullstendige setninger og en tendens til å slenge inn noen punkter uten at de klarer å forklare det på noen god måte, ja, for lite sammenhengende skriving.

Her trekker Eva fra noen punkter som hun oppfatter som karakteristisk for elevenes skriving i idrettsfaget: De uttrykker seg i en muntlig stil, både med hensyn til ordvalg og syntaks. De skriver ikke sammenhengende, men skriver punktvis, noe som kan gjøre at det blir vanskelig å se og skjønne sammenhengen i det de skriver. De skrevenormen de har lært i norskfaget overfører de ikke til skrivingen i idrettsfaget.

Dette har læreren flere ganger vist eksempler på når prosjektet er blitt presentert for andre. Der viser hun eksempler både på ufullstendige setninger(1) og på muntlig språk(2) som er hentet fra elevteksten ”Kapasitetsanalyse”:

- 1) ”Den store brystmuskelen, armstrekkeren og fremre del av deltamuskelen er viktig i denne øvelsen. Viktig at noen sikrer deg”. (Mia, 06:7).
- 2) ”Når vi for eksempel har intervaller over banen med laget er jeg som regel av de som holder høyest fart i starten, men daffer av etter hvert”. (Mia, 06: 9).

Denne måten å skrive på som læreren oppfatter som ufullstendig og muntlig preget gjelder ikke bare for journalskrivingen, men de trekker det også med seg når de skal skrive eksamensoppgaver. De har i følge Eva en tendens til å skrive kort, punktvis og

uten sammenheng også når de besvarer de åpne eksamensoppgavene der de blir bedt om å gjøre rede for et emne, som er vanlig ved eksamen i VKII. Dersom vi går tilbake til kapittel 5.2.2 ”Eksamen og eksamenskrav i ”Idrettsfag”, særlig ”Treningslære”, så ser vi at i eksamensoppgavene; i informasjonen til eksamenskandidatene og til sensor, nevner man at strukturen i besvarelsen er av betydning, i sensorveiledningen legger man nettopp vekt på at en besvarelse som skal få karakterene 5 eller 6 må være ryddig og sammenhengende framstilt.

5.4.2 Elevenes oppfatning

Hvordan oppfatter så elevene sin egen skriving i idrettsfaget, og da spesielt journalskrivingen? Holdningene deres til skriving generelt er ikke spesielt positiv, noe som kommer fram i dette utsnittet fra intervjuet med elevene:

I: Liker dere å skrive?

Rita: Nei!

Dette uttrykker både Erik og Lone seg enig i og de oppgir flere grunner til at de ikke er begeistret for å skrive, og det kommer ganske klart fram i intervjuet at det er skrivingen i norskfaget de er mest negative til.

Erik: Nei. Jeg har skrevet så? (forstyrrelse på opptaket) og slaktet fra første gangen jeg begynte å skrive norsk stil, så da blir du så demotivert at du ikke gidder å skrive mer. Innimellom gjør jeg en innsats, men jeg gjør det helst ikke.

Lone: Det kommer jo litt an på hvor mye vi har skrevet uka før, hvis det er en periode du ikke har skrevet noe særlig og ikke fått noe karakter, så gjør du jo på en måte ditt beste. Men hvis du akkurat har skrevet norsktentamen og nynorsktentamen etter hverandre, og hvis du har skrevet norsktentamen og fått skikkelig dårlig karakter så er du rimelig demotivert til å begynne å skrive en ny tekst. Så det kommer an på mengden synes jeg.

[...]

I: Er det fordi dere blir vurdert at dere ikke synes det er så morsomt å skrive på skolen eller?

Erik: Det er bare tid. Jeg føler at det er unødvendig bruk av tid.

I: Å skrive?

Erik: Ja. Norsk stil! Du har gått på skolen her nå i tre år, og det er først nå at norskkarakteren din virkelig betyr noe og så skal du sitte å skrive en masse innleveringer og tentamener og liksom øve på tredje klasse. Det er ingen som gidder å gjøre sitt beste da. Unødvendig bruk av tid.

Rita: Og når du da kommer til tredje klasse og får mye dårligere karakter enn du har fått i første og andre klasse, det er ikke veldig gøy.

[...]

I: Ok; men skriving i idrettsfag da, det må jo være gøy?

Rita: Ja, det er bedre i alle fall.

Erik: Ja, for da vet du hva du skal skrive, det er som matte, du vet at dette må du ha med.

Lone: Det er noe vi interesserer oss for da, ikke sant? Vi har valgt å gå idrett for det holder vi på med, og når vi da skal skrive om det så lærer vi det mye fortere enn alt annet.

[...]

I: Men dere synes det er morsommere å skrive i idrettsfag enn i andre fag, som norsk f. eks?

Erik: Det er mye mer interessant, det er noe du lærer i, i norsk er det bare å finne på noe.

Rita: Ja, det er faktisk det.

Erik: Du kan jo ikke finne på hva du vil heller.

Lone: Du må liksom finne på noe, innenfor noe, liksom.

Erik: Tolk diktet!

Uttalelsene her om skriving i norskfaget og om hva de synes om det er hentet fra ulike deler av intervjuet, elvene kom stadig tilbake til at skrivingen i norskfaget var noe de var negativ til, og de begrunner også hvorfor de er negative. Skrivingen i idrettsfag har de derimot en mer positiv innstilling til, også her begrunner de hvorfor de synes det er bedre enn å skrive i norskfaget, de sier de lærer noe av det, de vet hva de skal skrive om og de er interessert i det de skriver om.

Når det gjelder skriving i idrettsfag så har elevene ganske klare meninger om hvordan det skal gjennomføres og hva som kjennetegner god skriving i faget:

I: Hva vil det si å skrive godt i idrettsfaget? Hva legger dere i det?

Lone: Å kunne klare å forklare seg ordentlig da. Å ikke skrive rundt grøten, holdt jeg på å si, men skrive konkret og ordentlig, det er ganske viktig, ellers blir det fort en åtte til ni dataskrevne sider, og det er rimelig slitsomt.

I: Er det en spesiell måte å skrive på i idrettsfaget, en spesiell type språk, som er annerledes enn i andre fag?

Erik: Ja, jeg tror vi bruker mye mer muntlig når vi skriver i idrettslære. Du gidder ikke å sitte der å tenke så mye på ordleggingen, fordi læreren retter ikke norsken din, ikke sant? Det blir mye sånn fyllord da, akkurat som om det skulle være en muntlig framføring. Det blir ikke så bra skrevet, [...]

Her gir elevene en karakteristikk av hvordan de skriver i idrettsfaget ” [...]som om det skulle være en muntlig framføring.” (Erik) Men samtidig er de klar over at de må forklare seg ”konkret og ordentlig”(Lone), de må få fram det vesentlige i teoristoffet, vise at de kan det. Senere i intervjuet er det en av elevene som sier ” [...] Men det er et krav at du skal få fram det du kan. [...] Men om du har brukt da eller når, ikke sant, det bryr de seg ikke om” (Lone). Det som i følge elevene gjelder for skrivingen i idrettsfaget er på den ene siden å få fram det faglige, vise at de kan og behersker teoristoffet, hvordan man skriver og uttrykker seg er sekundært i denne skrivesammenhengen. På den andre siden sier de også her at det er ikke uten betydning hvordan de formulerer seg (”konkret og ordentlig” og de skal ” få fram det du kan”). Tilsynelatende er det to ulike syn som støter sammen her, i løpet av intervjuet gikk vi ikke nærmere inn på dette punktet, og det kom heller ikke noen avklaring av hva denne motsetningen medfører. I det store og hele er de tre ganske enig om at skivemåten ikke har så stor betydning i idrettsfag og da det ble snakk om evalueringen og hva som burde telle mest; faglig innhold eller presentasjonen/skrivingen så var de ikke i tvil og slik begrunnet de standpunktet sitt

I: At selve presentasjonen ikke bør bety så mye?

Erik: Det burde ikke det. Det er jo ikke norsk. Det er jo treningslære, det er det teoretiske som er det viktige, at vi får med oss det. Måten vi ordlegger oss på, så lenge vi viser at vi kan det, er jo ikke så viktig når du kan det.

Det som eleven påpeker her kommer til uttrykk flere ganger under intervjuet, skillet mellom å skrive ”norsk stil” og det å skrive i idrettsfaget. I ”norsk stil” skal man uttrykke seg korrekt; tekststruktur, syntaks, språk og ortografi der er viktig for resultatet, og elevene assosierer ”Skriving” med noe som skjer i norskfaget, det er noe annet enn skrivingen i idrettsfaget. Samtidig gir også elevene uttrykk for litt av den samme bekymringen i forhold til eksamen som faglærer var inne på når det gjelder skrivemåten

Lone: [...]Læreren tenker på det faglige, men når vi kommer opp til eksamen og skal skrive eksamen. Vi hadde jo eksamen i første klasse, da tror jeg kanskje at det var mange i klassen som ble trukket fordi de ikke klarte å ordlegge seg slik at de skjønnte hva de mente da.

Kort oppsummering: Elever og faglærer har stort sett samme oppfatning av skrivingen i idrettsfag. De uttaler at de skriver i en ”muntlig stil”, de bruker ufullstendige setninger og det er lite sammenhengende skriving. Faglærers ønske om å overføre det de har lært og kan om skriving fra norskfaget samsvarer ikke helt med elevenes oppfatning, som uttrykker en holdning som viser at skriving i norsk er noe annet enn skriving i idrettsfag. Likevel deler de en viss felles bekymring for at måten de skriver på nok kan ha betydning for eksamensresultatet.

5.5 Hva er hensikten med journalskrivingen på idrettsfag?

I de to foregående kapitlene har jeg prøvd å vise hva ”journalskrivingen” i idrettsfag dreide seg om og hvilke oppfatning elevene og læreren har av skrivingen i idrettsfag. I dette kapitlet vil jeg belyse hensikten med å skrive ”journal” på idrettsfag. Som vist i underkapitlene 5.3.3.-5.3.6 så er journalarbeidet et omfattende skrivearbeid som dreier seg om fire innleveringer som finner sted både i VKI og VKII. Det må vel bety at det betraktes som en viktig del av det læringsarbeidet som skal foregå i løpet av de to årene? For å forsøke å kartlegge hvorfor elevene skriver ”journal” på idrettsfag vil jeg bruke intervjuet med faglærer og tre av årets avgangselever for å få fram deres syn

på ulike aspekter ved journalskrivingen. Som vist tidligere (kap.5.3.1) står det ikke uttrykt noe sted i læreplanene at elevene på idrettsfag skal skrive ”journal”, det er blitt skolens tradisjon for å iverksette de skrivehandlingene som er nevnt i de ulike læreplanmålene. På den måten er journalskrivingen en realisering av læreplanen og dens målsetninger, noe som også kommer fram i intervjuet med faglærer ”[...], og så er det selvfølgelig for å nå de læreplanmålene da” (Eva). Bortsett fra realiseringen av læreplanmålene bør jo også journalskrivingen ha et didaktisk perspektiv, eller et læringsaspekt som skolen mener blir best tatt vare på gjennom journalskrivingen. For å få et inntrykk av hvordan både elever og lærer oppfatter hva som er hensikten med journalskrivingen vil jeg i dette kapittelet se nærmere på hva som framkommer i intervjuene med dem.

Faglærerens syn

I løpet av intervjuet blir faglærer spurt om hva hun mener er hensikten med journalskrivingen, til dette svarer hun:

Eva: Elevene sier jo selv at de har lært veldig mye av det, om trening, om seg selv og om hva som kreves for å bli god da. [...] Så det går på en bevisstgjøring i forhold til utviklinga i sin idrett og da, [...] Det jeg tror de lærer mye av er den bevisstgjøringa i forhold til seg selv – faktisk.

I: Tror du at det er det at de setter seg ned for å skrive om, selve skrivingen, som fører til den bevisstgjøringa om seg selv og sin egen idrett?

Eva: Ja, jeg tror at det kan være en aha-opplevelse for dem, de kan kanskje tenke det...

I: Ja, og plutselig ser de det på papiret og tenker: ”åja”. Er det derfor de mener de lærer av det eller?

Eva: Ja, jeg tror det, for det er flere av dem som har skrevet som en oppsummering til slutt som har skrevet at de synes at dem, det kan jo være fordi de tro at det er det læreren vil høre, men det er faktisk sånn at de føler at de har lært av mye det. De skriver det ikke sånn at det er fordi de har skrevet det ned, men det vil jeg tro at det er noe helt annet. Altså sånn som teknikkanalyse og sånn høres jo egentlig veldig vanskelig ut i utgangspunktet, men når de får satt seg ned og tenkt seg om hvilke muskler de bruker og at de får brukt fagkunnskapene i treningslære til noe nyttig da. Det tror jeg de synes er greit, og at det ikke blir så generelt, men at de får knyttet det opp mot seg selv og mot egen idrett. At de ser nytteverdien av det.

I utsnittet av intervjuet med faglærer som dreier seg om journalskriving og hensikten med dette arbeidet, kommer det fram at læreren oppfatter skrivearbeidet som en bevisstgjøring om sin egen idrett og trening. Gjennom dette arbeidet må de vurdere seg selv i forhold til andre, hva kan de gjøre for å bli bedre o. l. Faglæreren tror at skrivingen fører til en faglig bevisstgjøring hos elevene, en av del elevene skriver det også i oppsummeringen sin, samtidig er ikke læreren sikker på om elevene ser skrivingen i faget på samme måten. Det som kommer fram her er at faglærer ser at elevene ser nytteverdien av skrivingen og at det faglige innholdet blir klarere for dem.

Elevenes syn

Hvis vi så går over til hva elevene sier i intervjuet om det samme emnet, kan vi se om det er sammenfallende syn på hensikten med skrivingen, eller om det er sprik mellom de to oppfatningene. Under punktet "Skriving i idrettsfag" i intervjuguiden var ett av punktene som jeg ville at vi skulle berøre: "Hvorfor tror dere at dere må skrive journal i faget? Hvilken hensikt/formål tror dere journalskrivingen har? Synes du det er nyttig? Hvorfor/hvorfor ikke?" (Intervjuguide, elever) Etter en del innledende snakk om skriving i idrettsfag generelt, hvor de blant annet slår fast at skriving i idrettsfag er bedre enn skriving i norsk fordi som Erik uttrykker det: "Ja, for da vet du hva du skal skrive om, det er som matte, du vet at dette må du ha med" (Elevintervju). Videre litt om at det er mye skriving i idrettsfag, mer enn hva som var forventet. På spørsmål om de tror at skriving er en viktig del av faget svarer Lone: "Ja. Fordi det er de skriftlige delene av faget, journalen og tentamen, som de setter karakteren i faget etter." Det er også viktig, kommer det fram, for dem som har tenkt å gå videre på Norges Idrettshøgskole eller liknende, men for andre så har det ikke særlig større betydning enn det å få god karakter i faget, som gjør at de kan komme videre på andre studier. På direkte spørsmål fra intervjuer

I: Ja, eller nå også! Når dere skriver journal er det noe annet enn det å få god karakter som er nyttig ved den skrivingen?

Erik: Det er jo bevisstgjøring av pensum, treningslæra var mye vanskeligere før vi begynte med journalene. Da var det mye sånn tørrstoff, lese, lese, lese, tentamen, prøver. Når vi har journal skriver du det ned og da blir vi mye mer bevisst på det.

Lone: Og du går også innenfor din egen idrett, og når det er noe du selv holder på med så er det mye lettere å lære, for du gjør det også i praksis, holdt jeg på å si. Mens før når det var prøver måtte vi ta hensyn til alle andre idretter også, men nå er det innenfor en idrett.

Videre sier elevene at de via god planlegging av treningen, spising, hvile o. s. v. så kan de prestere bedre, og man blir interessert i det man holder på med for det angår deg og din person direkte. Videre sier Erik:

[...]Den interessen finner du ikke ved å lese det. Det må du liksom skrive ned og se selv: Å ja, sånn ja!

I: Så selve skrivingen fører til en bevisstgjøring om selve treningen? Er dere enig med det som sies sier dere to andre også?

Rita og Lone: Ja. (Elevintervju)²

Litt senere i intervjuet, når de blir spurt om hvorfor de må skrive journal i idrettsfag kommer de igjen inn på at det har med bevisstgjøring i forhold til sin egen idrett, å se sammenhenger med det en har lært tidligere. ”Du vet hvordan du skal gjøre det og du gjennomfører det, det er det de skal se, ikke sant?” (Erik) Videre reflekterer de litt over hvilken hensikt journalskrivingen kan ha:

Rita: Det går vel også på det at når du jobber med stoffet kan utvikle deg til en for eksempel en bedre fotballspiller da, når du kartlegger treningen din og hva du bør arbeide mer på, og hvor du ligger på nivå, slik at du kan utvikle deg til en bedre spiller når du ser hva du trenger.

I: Så ved å skrive det ned så ser du faktisk hva du... Skjønner.

Lone: Ja.

I: Synes du det er nyttig å skrive en sånn journal. Har du, føler du nå i ettertid at yes, dette var bra!?

² Her kan en merke seg at svaret på spørsmålet vanskelig kan bli annerledes ut fra intervjuers spørsmålstilling. Som de hyggelige og imøtekommende elevene de var måtte nesten svaret bli ”ja” på spørsmålet mitt.

Rita: Ja, du vet jo hva du må trene mer på og sånn, det gjør du, men sånn skrivemessig så vet jeg ikke helt.

Lone: Altså det hjelper jo oss som håndballspillere og fotballspillere, oss som idrettsutøvere så hjelper det oss, men jeg tror ikke det hjelper oss i for eksempel skrivingen i norsk da, for vi skriver så mye annerledes at det faktisk (Erik: Hemmer) ja faktisk hemmer oss videre.

I: Så dere mener at skrivingen i idrettsfaget hemmer dere i skrivingen i norskfaget?

Erik: Det er ikke noe du kan dra over, det har ikke noe utnyttingsverdi eller overføringsverdi til norsken. Det er to helt forskjellige måter å snakke på. Det er for å forsøke å få litt mer flyt i det, derfor blir det mer muntlig i treningslæra. I norsken er det mye viktigere at ordleggingen er konkret og riktig og alt det der.

Lone: Setningsoppbygning.

Erik: Det bryr du deg ikke om når du leverer journal.

Igjen ser vi at elevene ser på skrivingen i idrettsfag som noe annet enn det å skrive i norskfaget, her sier de direkte at de normene som de har lært og bruker i norsken ikke gjelder for idrettsfaget, faktisk så mener de at det de skriver her ikke har noen overføringsverdi, det kan til og med virke i negativ retning. Erik uttrykker til og med at det kan virke hemmende på skrivingen i norsk.

Utdraget av intervjuet med elevene viser oss også at på den ene siden så er elevene sikker i sin sak i at skrivingen fører til en større bevissthet omkring lærestoffet, eller det faglige innholdet, jf det som Erik sier; ”Det må du liksom skrive ned og se selv: Å ja, sånn ja!” Her peker de på at selve skrivingen gjør noe med bevisstheten deres. Samtidig ser vi av det siste utdraget fra intervjuet her at Rita og Lone ser hensikten med journalskrivingen først og fremst som en måte å utvikle seg som idrettsutøver, men ”skrivemessig så vet jeg ikke helt” (Rita).

For kort å oppsummere det som har kommet fram så langt om hensikten med å skrive journal i idrettsfag kan vi si at intervjuene viser at det er en ganske stor grad av samstemmighet mellom faglærer og elevene om at hensikten med skrivingen i stor grad fungerer som en bevisstgjøringsprosess, der egne prestasjoner måles mot både arbeidskrav og andres prestasjoner, hva en må gjøre for å bli bedre o. s. v. Både lærer

og elever ser skrivingen som en bevisstgjøring av det faglige innholdet, men skrivingen som en del av læringsprosessen eller å se journalen som produkt eller presentasjonskriving er det liten bevissthet om.

5.6 Hva skjer når læreren i studieretningsfaget også fokuserer på skrivingen og ikke bare på innholdet i faget?

Dette kapittelet handler om skriveundervisning. Her vil jeg forsøke å vise hva som skjer når faglærer i idrettsfag fokuserer på skrivingen i faget, og hvilke betraktninger både lærer og elever har om skriveundervisningen. I den sammenhengen vil jeg også se litt på hva slags skriveundervisning elevene får i forbindelse med skriveoppgaver som de skal løse. I tillegg til å bruke intervju med faglærer og elevene vil jeg også bruke notater fra observasjon av en undervisningsøkt om skriving i klassen.

5.6.1 Skriveundervisning

Den klassen jeg har fulgt følger som før skrevet læreplanen i Reform 94, og der er ikke skriving uttrykt som en integrert del av fagene. De elevene som skal følge Kunnskapsløftets læreplaner har Skrivning som grunnleggende ferdighet i alle fag; skriving i fagene skal være en del av fagopplæringen og undervisningen. Min R – 94 klasse og faglærer deltar i skriveprosjektet Skrivning på tvers av fag, og av den grunn kan man kanskje anta at det blir mer fokus på skriving og skriveundervisning enn i en tilsvarende R-94 klasse som ikke har et slikt skriveprosjekt å støtte seg til, og kanskje mer enn i en ”vanlig” KL 06 klasse også? Her starter jeg med å vise til faglæreres oppfatninger av hva som har blitt gjort og effekten av det

I: Du har jo drevet litt med skriveundervisning, kan du si litt om hva du har gjort, hvordan du har gjort det?

Eva: Vi har jobbet litt med eksamensoppgaver, å tolke begreper, hva som forventes i forhold til taksonomien. Det jobbet vi en del med i førsteklassen. Så i år har vi jobbet med større og åpnere eksamensoppgaver, hvordan de skal svare på det. Det har dreid seg mye om hvordan de skal strukturere oppgavene og svare på dem, disponering og struktur i skriving på eksamen. Når det gjelder journalene har vi ikke snakket så mye om, mest om eksamensoppgaver, men mest om struktur der også. Og så en skriveoppgave som vi ble pålagt i skrivegruppa, å ha fokus på en ting som vi ønsket å jobbe med i skriving i faget vårt. Da hadde vi et prosjekt i tredje klassen i høst det var i forhold til problemstilling og drøfting. Da hadde vi litt undervisning på forhånd i forhold til det da, sånn 7 – trinns regel/oppsett, for å lage problemstilling [...]

Faglærer mener at man kan se spor av den skriveundervisningen som er gitt i løpet av den perioden som klassen har vært en del av skriveprosjektet, det er ikke store endringer som har skjedd, men det virker som om elevene er mer bevisst på skriveprosessen. Videre vil jeg vise hva slags skriveundervisning elevene har fått.

5.6.2 Hvilke elementer har skriveundervisningen bestått av?

Eksamensoppgaver

Når de har løst eksamensoppgaver har de først og fremst jobbet med

- begrepsavklaringer
- disponering
- avgrensing og strukturering

Journalskriving

I forbindelse med journalskrivingen så har de jobbet relativt lite med skriving og skriveundervisning, når de har vært innom det har det for det meste dreid seg om strukturering av journaldelene.

Prosjektarbeid i ”Idrett, kultur og samfunn”

I forbindelse med deltakelsen i skrivegruppa på skolen har faglærer og klassen blitt pålagt en skriveoppgave. Den ble gjennomført som et prosjektarbeid i faget ”Idrett,

kultur og samfunn”, temaet for prosjektet var ”Livsstil og idrett” og oppgaven gikk ut på at de skulle

- utarbeide gode problemstillinger innefor temaet
- jobbe med drøfting

Hele prosjektet varte i tre og en halv uke, de hadde åtte økter til rådighet. I den forbindelsen hadde de undervisning som gikk direkte på denne skriveoppgaven der de blant annet forsøkte å utarbeide problemstilling ved bruk av friskrivning og idéutvikling i syv trekk (Flyum, 2006), og det ble undervist i hva drøfting innebar. Arbeidet i prosjektet vekslet mellom å være arbeid i grupper og individuelt arbeid, i gruppene gav elevene blant annet tilbakemelding på hverandres problemstillinger. Når det var individuelt arbeid fikk elevene veiledning fra faglærerne. I følge faglærer så var resultatet av det arbeidet at de hadde gjort fremskritt når det gjaldt å formulere problemstillinger, når det gjaldt drøftingsdelen så hadde flere problemer med det. I følge faglærer så kan det skyldes at de fikk for lite tid til å arbeide med drøftingsdelen og klargjøre hva drøfting innebærer. (Sjåstad Funderud, 2008)

5.6.3 Faglærers holdning til skriveundervisning i idrettsfag

I intervjuet kommer det fram at faglærer har vært opptatt av å finne en balanse mellom det å fokusere på skrivingen i faget og det at det ikke skulle bli for mye”[...] Men jeg tror det er lurt å ta det litt etter litt, at du ikke overøser dem med skriving på en måte.” (Eva). Det gjelder også når elevarbeidene skal evalueres, fremdeles er det det faglige innholdet i arbeidene som teller mest, men i tillegg så blir det gitt merknader på språk, struktur, underoverskrifter, avgrensing o. s. v. uten at det blir lagt for stor vekt på og at det blir for mye av det i hver oppgave. I følge samtalen som jeg hadde med faglærer 12. februar d. å. har skriveundervisningen kommet som ”jevne drypp” i løpet av skoleåret, når det har vært naturlig å fokusere på skrivingen i faget, da gjerne i sammenheng med prøver og tentamener.

5.6.4 Elevenes holdning til skriveundervisning i idrettsfag

Hvordan ser så elevene på skriveundervisning i idrettsfag? Hva slags undervisning har de fått og hvilken type undervisning kunne de eventuelt ha tenkt seg? Dette var punkter som jeg hadde tatt med i intervjuguiden og ønsket elevenes synspunkter på. I intervjuet med elevene stilte jeg spørsmålet om de hadde fått noe undervisning og om de var blitt undervist spesifikt i skriving i idrettsfag?

Rita: Ja, læreren har jo gått igjennom hvordan vi skal bygge opp en tekst da, innledning og sånt, og slik som du gjorde, slik som vi gjorde forrige time. Så har vi fått noen småoppgaver da, hvor vi skal plukke ut det viktigste da og sette det opp som avslutning og alt sånn.

I: Så det har dere drevet på med?

Rita: Ja.

Lone: Vi har gjort det litt, ikke veldig mye.

Erik: Ja, vi har gjort det litt, men det er ikke noe jeg tenker over når jeg skriver, for å si det sånn.

Her ser vi at elevenes oppfatning av skriveundervisningen er nokså sammenfallende med hva faglærer sier om samme emne. Samtidig ser vi at Erik ikke legger så stor vekt på det de har lært i de timene ”[...] , men det er ikke noe jeg tenker over når jeg skriver,[...] .” Slik sett stemmer vel dette bra overens med det vi så i kapittelet om hvordan de skriver i idrettsfaget, formen eller skrivemåten er ikke viktig i følge elevene her, det er det faglige innholdet som teller.

I: Kan dere tenke noen annen undervisningsmåte, ønsker dere mer undervisning i skriving i idrettsfaget eller norskfaget? Hvordan?

Rita: Du får det så mye gjennom andre fag også da, i hvertfall vi i biologi også, hun er veldig opptatt av at vi skal ha forskjellige maler som vi følger, som vi kan skrive etter. Så i norsk litt også, så jeg synes egentlig det holder så du ikke skal ha det i alle fag, for du kan jo prøve å dra det med deg, selv om ganske mye der.

Interessen for mer skriveundervisning er ikke spesielt til stede hos de tre utvalgte eleven som deltok i intervjuet, egentlig mener de at de får nok. Her nevner de forskjellige fag som norsk og biologi, og mener de kan trekke med seg det de lærer i

andre fag over til skrivingen i blant annet idrettsfaget. Videre i denne delen av intervjuet som dreide seg om skriveundervisning i idrettsfaget kan de ikke komme på andre typer skriveundervisning som kunne ha vært nyttig for dem, eller at det å vurdere hverandres tekster, uansett fag, kan være noe de lærer av. På spørsmål om de noen gang har fått ”oppskrifter” på tekster kommer det etter hvert fram

Lone: Det har vi. Det får vi når vi skriver journal, da legger læreren ut maler da, tekster som noen før oss har skrevet, men vi får ikke vite om de er bra eller dårlig da, så vi må velge hvilken vi har lyst til å bruke. Læreren sier også etter hvert hvilken av dem vi burde bruke.

[...]

I: Synes dere det er nyttig å få slike maler? Modeller eller eksempler på hva som er en god tekst eller ikke?

Rita: Ja, da har du i alle fall litt å gå etter når du skal skrive.

Erik: Står du fast da så kan du bare bla opp og se, å ja, sånn ja, selvfølgelig. Er det noe jeg har glemt, eller hun har glemt eller.

Som vi ser her mener de at det er greit med maler eller modeller for hvordan de skal skrive delene til journalen for å få et innblikk i hvordan andre har gjort det og som en slags huskeliste for egen skriving. Et interessant spørsmål i denne sammenhengen er hvorfor det ikke blir gjort tydelig hva som er gode eller mindre gode av de tekstene som legges ut som maler? Kanskje kan denne uttalelsen fra Erik antyde noe av svaret på spørsmålet

Erik: Vi ser navnet på de som gikk ut i fjor og vi vet jo hvem som gikk ut i fjor og vi vet jo hvordan de lå an sånn cirka. Vi vet ikke karakteren deres, men vi vet jo om de var gode eller dårlige eller.

I følge Erik så gjenkjenner de, eller vet de hvem som har skrevet teksten, det er som regel tidligere elever eller elever som fremdeles går på skolen, og da vet de sånn noenlunde hvordan vedkommende lå/ligger an faglig, og derav trekker de konklusjonen om dette er en god journaldel eller ikke.

Under denne delen av intervjuet var elvene mindre aktiv og meddelsom enn hva de var under de andre delene, forklaringen kan enten være at intervjuet hadde vart en stund og de begynte å bli slitne og lei, eller at punktet om skriveundervisning ikke

engasjerte dem noe særlig, eller en kombinasjon av begge faktorene. Men dersom vi ser det som blir sagt her i sammenheng med det som de har uttalt tidligere om skriving idrettsfag så kan man kanskje antyde at det at de ikke anså tema som særlig interessant var av betydning for at aktiviteten dalte litt i denne sekvensen.

5.6.5 En utypisk typisk skriveøkt³

I forbindelse eksamensforberedelsene gjennomførte faglærer en skrivøkt med klassen den 21.04. d. å., der deltok jeg som ”tilstedeværende observatør”(Johannesen m. fl. 2006:127) og i egenskap av norsklærer skulle jeg også snakke om skriving litt generelt for så å knytte det opp mot skriving i idrettsfag. (Skriveøkta er nærmere beskrevet i metodekapittelet).

Det som økta primært skulle brukes til var å jobbe med avgrensing av oppgaver, og elevene ble gitt følgende skriveoppgave som de skulle jobbe ut i fra: *”Vurder hvilke andre faktorer enn trening som kan ha betydning for at unge idrettsutøvere skal nå et høyt prestasjonsnivå”*. En åpen og omfattende oppgave, slik som de også vil møte det i eksamenssettet, hvor det er viktig at elevene avgrenser oppgaven for å kunne besvare den, vise at de foretok valg og begrunne valgene.

Fokus for min observasjon skulle være konsentrert om tre variabler; språk, innhold og arbeidsform. (Dette er nærmere beskrevet i metodekapittelet).

Språk: Uten at stoppeklokke ble brukt vil jeg anslå at godt og vel 2/3 av økta dreide seg om form, aktiviteter knyttet til det som dreide seg om språklig framstilling.

Innhold: Lite tid ble brukt til spørsmål og diskusjon om faglig innhold, bortsett fra idédugnaden hvor momentene som de ville ha med ble skrevet ned på tavla.

³ Utypisk fordi jeg deltok som deltaker og observatør under skrivøkta. Typisk fordi den ellers i følge faglærer foregikk som til vanlig.

Arbeidsform/metodikk: Som skrevet ovenfor var innledningen til økta et lærerforedrag (meg) og så påfølgende dialog om skriving, denne delen varte ca 30 minutter, deretter var det stort sett individuell veiledning. Faglærer Eva svarte på konkrete spørsmål fra elevene da hun gikk rundt og veiledet, forsøkte å få de mest umotiverte til å skrive noe i det hele tatt og oppmuntret og rettet. Eva ga også tilbakemelding på de utkastene som ble lest opp. Tilbakemeldingene var stort sett positive, og et felles mål med det var som nevnt å få elevene til å velge, vise at de visste at de valgte bort noe, og begrunne valgene av momentene de ville ha med.

Observasjonen fra skriveøkta tydet på mange av elevene fulgte med på det som foregikk. I løpet av min økt hvor jeg snakket om skriving generelt; om avgrensing og det å svare på det som oppgaven faktisk ber om, og om skriving i idrettsfag mer spesielt, var det flere som stilte spørsmål og hadde kommentarer som dreide seg om skriving og skriveferdigheter. Noen ga uttrykk for at skriving var vanskelig, at man hadde for lite fokus på skriving i norsk skole, at man drev med mye unødvendig tull i skole o. l.

Jeg oppfattet ut fra elevkommentarene etter at skriveøkta var slutt at mange anså skriveøkta som relevant og viktig, og at de hadde god nytte av dette arbeidet. Idémyldringen ga mange forslag til momenter som kunne tas med i den gitte oppgaven. I løpet av den individuelle skriveøkta hvor de skulle avgrense oppgaven og begrunne valgene som ble gjort, og gjerne vise hva de dermed valgte bort, var innsatsen varierende. Tre av elevene meldte seg frivillig til å lese opp sine utkast til innledning av oppgaven, alle tre hadde gjort seriøse forsøk på å omsette i praksis det som var innholdet for økta, avgrensing av oppgave og begrunnelse for valg og bortvalg.

Etter at elevene var ferdige med utkastene sine og noen var lest opp og diskusjonen rundt dem var ferdig var tiden for skriveøkta over, utkastene som var skrevet ble samlet inn og jeg fikk lov til å ta dem med for å se nærmere på dem. Sytten utkast ble levert inn, av dem hadde en gjort det helt i samsvar med det de var blitt bedt om (valg, bortvalg, begrunnelse for valgene), ti stykker velger ut viktige momenter som de vil

ha med, men her blir begrunnelsen for de valgene de gjør litt for utydelig. Hos de seks resterende ser vi lite spor av det som hadde skjedd i skriveøkta, instruksene for hvordan innledningen skulle skrives var det ikke tatt hensyn til her.

Oppsummering av skriveøkta: Dette var ei arbeidsøkt hvor det var tydelige mål for arbeidet; arbeidet som ble gjennomført forgikk etter planen og fokuset lå stort sett hele tiden på skriving og skriveoppgaven. Interessen og motivasjonen for jobbingen var til sted hos mange av elevene, de jobbet konsentrert og resultatet viste også at utbytte fra denne skriveøkta, og eventuelt andre skriveøkter som de hadde hatt, hadde satt sine spor; mange hadde prøvd og mer eller mindre fått til skriveoppgaven. I følge faglærer hadde de jobbet med skriving og avgrensning/strukturering av oppgaver tidligere, så at såpass mange ”fikk til” skriveoppgaven skyldes nok ikke ene og alene denne skrivøkta.

Min rolle som observatør påvirket nok både elever og lærer, det å få en fremmed inn i klasserommet medfører som regel at man oppfører seg litt annerledes enn til vanlig, men det går ofte fort over. Det ”utypiske” ved denne skriveøkta var min tilstedeværelse, det ”typiske” var at den i følge faglæreren ellers forløp som normalt.

Oppsummering: Skriving i idrettsfag har vært emne for undervisning med jevne mellomrom. Faglærer har vært opptatt av å balansere det slik at det ikke ble for mye av det og elevene gikk lei. Det som Eva mener å ha observert er at ”de små dryppene” har hatt en viss effekt, uten at hun er sikker på det, og at hun som faglærer og deltaker i skriveprosjektet Skriving på tvers av fag har blitt mer bevisst på skrivingen i faget. Nå blir ikke bare innholdsfeil kommentert og rettet, men struktur, avgrensning og språkbruk, form, blir kommentert, her også er det viktig å finne en balanse. Elvene gir i intervjuet inntrykk av at det har vært nok undervisning i forhold til skrivingen i idrettsfaget, de uttrykker at de ikke trenger mer eller annerledes undervisning her, de kan heller forsøke å benytte seg av det de lærer i om skriving i andre fag.

Observasjonen fra skriveøkta i klassen kan tolkes dit hen at flesteparten av elevene så på denne arbeidsøkta som både relevant og nyttig, uten at det dermed ble uttrykt at de ønsket mer av denne type undervisning i faget.

5.7 Finnes det kriterier for hva som er god skriving i studieretningsfagene?

I det siste forskningsspørsmålet vil jeg forsøke å finne ut om det eksisterer kriterier for hva som blir betraktet som god skriving i idrettsfag. Jeg har da gått til læreplanene, (R-94 og KL 06), eksamensoppgaver og sensorveiledninger, og deretter til intervju med elever og faglærer.

Hvis vi går tilbake til hvor vi startet i kapittel 5; til læreplanene, eksamensoppgavene og sensorveiledningene, for å se etter hvilke kriterier som eventuelt finnes for skriving i idrettsfaget ser vi at det er ikke mange stedene vi finner disse uttrykt. I læreplanene for Reform 94 finner vi de verken uttrykt som en del av målformuleringene for fagene eller i vurderingsdelen, her er bare skrivehandlingene nedfelt. I eksamensoppgavene er det nevnt at elevene må bygge oppsvaret sitt på en slik måte at de får vist kunnskapene sine. I sensorveiledningene blir disponeringen, struktureringen og en ryddig og sammenhengende framstillingsmåte vektlagt dersom kandidatene skal oppnå en karakter over middels. I Kunnskapsløftet er som før nevnt de fem grunnleggende ferdighetene vektlagt som en viktig del av fagkompetansen i alle fag, dermed vil det å kunne uttrykke seg skriftlig i idrettsfag, på en måte som fagets egenart krever, bli et viktig kompetansemål. Når det gjelder de enkelte fagene innefor programfaget så blir det ikke konkretisert i kompetansemålene hva skriving som grunnleggende ferdighet innebærer for idrettsfaget.

I intervjuene med faglærer og elever har det kommet fram at faglærer ser det som et problem at elevene ikke overfører det de har lært om skriving i norskfaget til skrivingen i idrettsfaget. Elevene sier at de skriver annerledes i idrettsfag, de trenger ikke å bry seg så mye om ordlegging eller bruken av ”da og når” (Elevintervju) fordi de vet at det er det faglige innholdet, hva, som teller ved evaluering når de skriver f. eks journaldeler, ikke hvordan. Det å skrive godt i idrettsfag er i følge Lone ”Å kunne klare å forklare seg ordentlig da.[...]” Faglærers bekymring for skrivingen deres ser her ikke ut til å være like aktuell for elevene selv, god skriving i idrettsfag er for dem å vise at de kan teoristoffet. Svaret på hvorfor vi finner denne ulike oppfatningen av

hva god skriving i faget er kan kanskje ses i sammenheng med hva faglærer antyder når jeg spør om skrivekriterier:

I: Finnes det noen krav til skriving i idrettsfaget? Altså, finnes det noen formulerte krav til det?

Eva: Nei, altså, det er jo eneste i den nye læreplanen, det generelle kravet, men ellers er det jo tydeligvis det du nevnte i forhold til eksamensskriving, men det står jo ikke skrevet noe i læreplanene eller noe. Eneste som er at læreplanen sier at de skal kunne vurdere eller slike ting, men det står jo ikke noe spesielt om hvordan de skal skrive. Det gjør ikke det.

I: Så de kravene blir ikke gjort eksplisitt for elevene, altså tydelig for elevene?

Eva: Nei det er jo det også som kanskje er litt problemet, elevene vet det jo ikke. Det er jo ikke noe de får høre fra førsteklasse at slik skal det være. Det står ikke noen tydelige krav, nei.

I: Men det blir jo som sagt litt annerledes nå med, men i Reform 94 så ...

Eva: Nei, ikke som jeg kan se nei, noe spesielt for idrettsfag nei.

Det som sies her er vel en bekreftelse av hva som tidligere er skrevet at; læreplanen ikke gir noen holdepunkter for hvordan man skal utføre de skrivehandlingene som man blir bedt om. De manglende kriteriene for hvordan skrivehandlingene skal realiseres kan igjen føre til at det kan være vanskelig å drive med undervisning og poengtere overfor elevene at skrivemåten, eller hvordan, er en viktig del av faget og kan få betydning for resultatene. Vi har tidligere i intervjuet sett at Eva påpeker at elevene sliter med å skrive gode og sammenhengende tekster blant annet til eksamen. Det samme kom også fram i forbindelse med hvordan elevene oppfatter skrivingen av journal.

Elevene gir også uttrykk for at skriving er en viktig del av faget fordi de blir vurdert ut fra de skriftlige prøvene og innleveringene, men som før vist til, så er det det faglige innholdet som de vektlegger, ikke hvordan man skriver. På spørsmål om hva som er god skriving i idrettsfag så vektlegger de her også de faglige kriteriene, at det som kjennetegner skrivingen i idrettsfaget er bruken av muntlig stil og at de bruker en del fagterminologi.

I: Så til det siste punktet. Har dere fått vite hvilke kriterier som teller ved evalueringen av de ulike skriveoppgavene?

Rita: Det står jo som regel på oppgaven da.

Erik: Vi vet jo

Rita: Men det er jo om faglig stoff, det står ikke noe om skrivingen

Erik: Vi vet jo hva som bør være med av faglig innhold, men så vidt jeg vet så blir vi vel ikke akkurat vurdert ut i fra hvordan vi ordlegger oss.

[...]

Lone: Læreren tenker på det faglige, men når vi kommer opp til eksamen og skal skrive eksamen. Vi hadde jo eksamen i første klasse, da tror jeg kanskje at det var mange i klassen som ble trukket fordi de ikke klarte å ordlegge seg slik at de skjønnte hva de mente da.

Den siste uttalelsen her kan vel sies å uttrykke en viss erkjennelse om at skrivemåten kan ha betydning for eksamensresultatet, men at kriteriene som kommer til uttrykk på skriveoppgavene gjelder for det faglige innholdet.

Ut fra det som kommer fram gjennom intervjuet med både elevene og læreren om skrivekriterier erfarer vi at det er lite vektlagt og konkretisert i læreplanene og andre dokumenter. Læreren oppfatter dette som en hindring for å utvikle gode skrivere i idrettsfag, det er vanskelig å gjennomføre og legge vekt på skriveopplæringen når man ikke vet hvilke krav og rettesnorer man skal forholde seg til i dette arbeidet. Elevene ser ikke skriving som en særlig sentral del av faget, bortsett fra at skrivearbeidet blant annet utgjør en viktig del av vurderingsgrunnlaget. Det er vel kanskje ikke så underlig sett i sammenheng med at det ikke kommer spesifikt til uttrykk at skriving er en del av faget og at målene for hva som er god skrivekompetanse ikke blir konkretisert?

Oppsummering

Før jeg går i gang med den avsluttende diskusjonen vil jeg kort oppsummere hva jeg har undersøkt i denne avhandlingen, da med utgangspunkt i de forskningsspørsmålene som jeg har stilt:

1) Hva skrives i studieretningsfagene på idrettsfag?

Elevene skriver rapporter, kortids-og langtidsplaner, treningsdagbøker, drøftings-og eksamensoppgaver. Mange av de skrivehandlingene som læreplanene refererer til blir konkretisert gjennom journalskrivingen på idrettsfag. Journalskrivingen strekker seg over to år og er et omfattende skrivearbeid.

2) Hvordan oppfatter læreren og elevene skrivingen i idrettsfag? Her med særlig utgangspunkt i journalen som overordnet sjanger.

Faglærer og elevene er enige i sin oppfatning av skrivingen: Elevene uttrykker seg i en muntlig stil både m. h. t. ordvalg og syntaks. De skriver punktvis og ikke sammenhengende. Faglærer er bekymret over at elevene ikke lar skrivenormene de lærer i norskfaget også gjelde for skrivingen i idrettsfagene. Elevene derimot legger ikke så stor vekt på det fordi skrivingen i idrettsfaget er noe annet enn skriving i norskfaget.

3) Hva er hensikten med journalskrivingen på idrettsfag?

Her er også elevene og faglærer enig om journalskrivingen fører både til faglig bevisstgjøring og bevisstgjøring om egen idrett og trening. Skrivingen fører til refleksjon og forståelse av det faglige innholdet.

4) Hva skjer når læreren fokuserer på skrivingen og ikke bare innholdet i faget?

Undervisningen har stort sett dreid seg om struktur og avgrensninger av oppgaver og har foregått som ”små drypp”. I vurderingssammenheng har Eva også gitt tilbakemeldinger på skrivemåten, uten at det har hatt særlig innvirkning på karakteren. Faglærer mener at hun kan se en effekt av skriveundervisningen, noe som er vanskelig å bekrefte eller avkrefte gjennom denne undersøkelsen. Elevene har samme oppfatning om hva skriveundervisningen har dreid seg om, men sier ellers at det som de har lært der ikke er noe som de bryr seg om når de skriver i idrettsfag.

5) Finnes det kriterier for hva som er god skriving i idrettsfagene?

Lite eller ikke noe er uttrykt i læreplanene om hvilke krav eller kriterier som gjelder for skrivingen i de enkelte fagene. I følge faglærer fører det til at det blir vanskelig å gjennomføre skriveundervisning og skape gode skrivere når man ikke vet hva som blir betraktet som god skriving i fagene.

6. Avsluttende diskusjon

Som innledning til dette kapittelet vil jeg presentere de viktigste funnene i undersøkelsen min:

- Det foregår et omfattende skrivearbeid innenfor studieretningsfagene på idrettsfag, og mye av arbeidet iverksettes og gjennomføres gjennom journalskrivingen som foregår over to år
- Med utgangspunkt i sjangerkriteriene kunne sjangeren som blir omtalt som ”journal” like gjerne vært kalt ”vitenskapelig artikkel”
- Manglende konkretisering av skrivning og skrivekompetanse i læreplanmålene, manglende kriterier og krav for skrivningen, liten bevissthet om skrivningens funksjon og hensikt fører til usikkerhet om hva som regnes som god skrivekompetanse i idrettsfagene

6.1 Sjangerbegrepet

I kapittel 5 om ”Skriving i idrettsfag” ser jeg på hva elevene skriver i studieretningsfagene og kom fram til at mye av skrivearbeidet går inn under det som blir omtalt som ”journalskriving”. I den sammenhengen har jeg vist hva journal som allmenn sjanger innebærer

Journal m1(utt sjorna>l; fr. dagbok, avis, fra mlat, jf jour)*

1 bok, protokoll der en noterer (de daglige) opplysninger om noe ”føre j- over noe/ kassej-, reisej-, skipsj-, sykej-, fortegnelsen over inn-og utgående post (ofte med et kort sammendrag av innholdet)

2 tidsskrift filmj-, motej-, (Bokmålsordboka, 2006).

Journal [zjornal] fr., eg. dagbok, men også avis, tidsskrift: i norsk språkbruk også bet. for ulike former for dagbøker, registre osv (Caplex, 2000).

en slags dagbok hvor aktiviteter eller hendelser som foregår over en viss periode blir registrert.

I studien av Mias tekst; ”Kapasitetsanalyse”, ser vi at journalskrivingen slik det er gjennomført i denne teksten dreier seg om et mer omfattende skrivearbeid enn det å

registrere aktivitet eller hendelser over en viss periode. I tillegg til å registrere hva hun gjør og resultatene hun oppnår, vurderer og analyserer Mia aktivitetene. Analyse- og vurderingsarbeidet dreier seg mellom annet om å vurdere egne prestasjoner sett i forhold til skolens mål, egne mål og hva som må til for å bli bedre innenfor egen valgt idrettsgren. Dermed blir det klart at den tradisjonelle og allmenne oppfatningen av sjangeren journal blir for snever for å dekke den typen skrivearbeid som Mia her utfører.

Gjennomgangen av Mias tekst og journalinstruksene fra skolen til elevene viser at de fire journaltekstene som elevene skriver i løpet av VKI og VKII (VG2 og VG3) i større og mindre grad går ut over de kravene som en allmenn og tradisjonell definisjon av sjangeren journal tilsier. Ved nærmere studier av hvilke elementer som skrivearbeidet er satt sammen av viser det seg at man like gjerne kan hevde at ”journalskriving” er skriving av *vitenskapelig artikkel*. I de neste kapitlene skal jeg forsøke å vise hvorfor jeg ser journalene i dette perspektivet, og jeg vil starte med en gjennomgang av sjangerkriteriene for vitenskapelig artikkel.

6.1.1 Vitenskapelig artikkel som sjanger

I og med at sjangeren journal blir for lite dekkende eller for snever for den skriveaktiviteten som elevene gjennomfører når de skriver journal, vil jeg gi en nærmere presentasjon av hva sjangeren vitenskapelig artikkel omfatter, dette for å belyse journalskrivingen på idrettsfag fra et annet perspektiv. Riktignok påpeker Frøydis Hertzberg i artikkelen ”*Uttalte og uuttalte normer for vitenskapelig skriving*” (1995) at vitenskapelig skriving og vitenskapelige artikler beveger seg etter mer enn én mal og at det er vanskelig å gi entydige kriterier for denne typen skriving. Det er forskjeller alt etter hvilket fagområde man beveger seg innenfor, og det også er variasjoner innen for det samme fagområdet. Her vises det blant annet til veiledninger som er utgitt for å gi råd til hovedfagsstudenter, og det er stor forskjell på veiledningene som gis til for eksempel studentene innenfor samfunnsforskning, som er både generell og lite normativ, og til studenter innenfor naturvitenskapelige fag

som får beskjed om å følge IMRaD- strukturen når de skal skrive vitenskaplige artikler.

Hertzberg viste i sin artikkel at vitenskapelig skriving ikke er entydig, og det viste seg også vanskelig å finne eksakte kriterier for sjangeren vitenskapelig artikkel i norske oppslagsbøker, lærebøker og nettsteder. Gjennom søk på Internett fant jeg imidlertid flere lenker som tok for seg sjangeren, mange av treffene var knyttet til amerikanske universitet og høyskoler og her var kriteriene ganske entydige og laget ut fra én mal. Eksemplet som er valgt ut her er hentet fra nettsidene til University of Buffalo, Informations for Librarians and Archivists (valinor 2000)(min oversettelse):

- ”Abstract” – et kort sammendrag av artikkelen
- ”Keywords” - nøkkelord som viser hva artikkelen tar opp
- ”Introduction and Statement of the problem”, skal vise behovet for det arbeidet som er gjort og presentere forskningsspørsmålet.
- ”Review of the Literature” plasserer arbeidet inn i en forskningssammenheng
- ”Methodology”, hvor en skal redegjøre for framgangsmåten slik at andre kan etterprøve testene.
- ”Data Collection”, skal beskrive forskningsprosessen; innsamlingen av det empiriske materialet; hva man har gjort og hvordan og peke på mulige feilkilder i innsamlingsarbeidet.
- ”Analysis”, her analyserer man dataene enten ved kvalitativ eller kvantitativ metode og prøver resultatene opp mot forskningsspørsmål eller hypotese for å se om det kan bevises eller motbevises.
- I ”Conclusions and recommendations for Further Research”, skal resultatene summeres opp, forklaringer foreslås og man peker på faktorer som muligvis er oversett og foreslår mulige nye forskningsveier.
- ”References”

Det mønsteret eller den malen som bl.a. University of Buffalo, Informations for Librarians and Archivists (valinor, 2000) presenterer, har mye til felles med IMRaD-strukturen. (Oversatt til norsk er den også kjent som IMRoD) IMRaD-strukturen er kjent for de fleste som har lest og studert realfag, innenfor disse fagområdene brukes formen når det skal skrives laboratorierapporter og annen vitenskapelige skriving

hvor en skal presentere empirisk forskning. For de som ikke er kjenner til IMRaD kan en ut fra bokstavsammensetningen forklare den som:

- I) Introduction/Innledning: Hva handler arbeidet om? /Presentasjon av forskningsspørsmålet
 - M) Material and Methods/Materiale og metode: Hva ble gjort og hvordan?/Fremgangsmåte
 - R) Results/Resultat: Hva ble resultatet?
- a/o) and /og
- D) Discussion/Diskusjon: Hvilken betydning har resultatet? Hva har andre funnet ut? (Flyum 2008)

Oppskriften eller malen fra University of Buffalo er satt sammen av flere punkter enn IMRaD, men de dekker stort sett samme fremgangsmåte og mønster for skriving av vitenskapelige artikler.

For å finne ut hvordan forskere innenfor samme fagområdet som jeg har gjort undersøkelsen i publiserer sitt materiale, sjekket jeg noen artikler i fagtidsskriftet som Norges Idrettshøgskole gir ut; ”moving bodies”, og som i følge forordet har som siktemål

”[...] å speile forskning om og omkring idrett, og skal være et forum som reflekterer Norges idrettshøgskoles egen forskning, så vel som ”nettverksforskning” i form av bidrag fra forskere som på ulike måter har kontakt med høgskolens miljøer.” (Dahlén, P., Goksøyr, M., Ronglan, L. T., 2004: 7)

De bidragene i ”moving bodies” som jeg har sett nærmere på skiller seg, så vidt jeg kan tyde, fra mønsteret eller malen for vitenskapelige artikler som jeg har vist til her, ved at de bl. a. ikke er så tydelig i sin presentasjon av metodologien som er fremhevet ovenfor, men ellers finner vi igjen mange av kriteriene som det er referert til. En årsak til forskjellen kan være at det fagstoffet som jeg har sett nærmere på er kvalitative

undersøkelser, og dermed følger de også litt andre mønstre enn rent kvantitative undersøkelser.

Hvis vi sammenligner elevteksten ”Kapasitetsanalyse”(Mia, 06) med de sjangerkriteriene for vitenskapelig artikkel som jeg viste til ovenfor (og også IMRaD – modellen) kan vi peke på følgende sammenfallende trekk:

- Innledningen i en vitenskapelig artikkel skal vise behovet for undersøkelsen og presentere forskningsspørsmålet, er delvis gjennomført s.3-4 i elevteksten
- Metodologien redegjør for framgangsmåten. Beskrivelsen av testbatteriet (s. 4-7) i elevteksten kan vi sammenligne med det som er beskrevet under de to punktene Methodology og Data Collection
- Datainnsamlingen skal beskrive forskningsprosessen. I vår elevtekst går punktene ”Data Collection” og ”Analysis” litt over i hverandre. Fra side 7 ”Testresultater” til side 19 ”Totalkapasitet”, blir egne testresultat presentert, hvordan testene ble gjennomført (datainnsamling) og en vurdering av egne resultater sett i forhold til ulike krav (analysedelen).
- Analyse er analyse av datamaterialet (Se punktet ovenfor).
- Konklusjon oppsummerer resultatene, forklaringer foreslås o. s. v. I vår elevjournal kan vi i avsnittene ”Totalkapasitet” og ”Målsetninger ”se at Mia summerer opp sin status som handballspiller, ønsker, målsetninger, styrke og svakheter, dermed har hun også utført det som var utgangspunktet for journalarbeidet: Å se hvor langt hun er kommet i forhold til kravene arbeidskravsanalysen fastslår. Det er det som er kapasitetsanalyse.
- Kildehenvisninger

Sammenligningen viser oss at vi kan si at den tradisjonelle journaldelen for denne elevteksten er gjennomføringen av og registreringen av egne testresultater; det som under journalsjangeren ble omtalt som registrering av aktiviteter utført over et visst tidsrom. Det resterende skrivearbeidet som elevteksten består av; redegjørelsen for framgangsmåten, beskrivelsen av hva man har gjort og hvordan og mulige feilkilder, analysen og vurderingen av de dataene som er samlet inn, oppsummeringen og kildehenvisningene er stort sett sammenfallende med de sjangerkriteriene/kravene til vitenskapelig artikkel som vi så spesifisert ovenfor.

Ut fra denne gjennomgangen av journalen på idrettsfag blir det da naturlig for meg å stille spørsmålet om vi kan fortsette å omtale denne teksttypen som journal? For å besvare det spørsmålet ønsker jeg å vende tilbake til artikkelen av Per Ledin om sjangerbegrepet som jeg tok utgangspunkt i kapittel 3.3

6.1.2 Journalskrivingen sett i et moderne sjangerteoretisk perspektiv.

Sett i forhold til de sjangerkriteriene for journal og vitenskapelig artikkel som er presentert tidligere i avhandlingen, så kan vi antyde at det som man på idrettsfag omtaler som ”journalskriving” er en blanding av de to nevnte sjangrene. Tekstene som de produserer inneholder både en logg eller plan for aktiviteter som de har gjennomført eller som skal foregå over et visst tidsrom; en registrering av empirisk materiale. Samtidig inneholder tekstene også både vurdering og analyse av det innsamlede materialet, noe som jeg har vist kan sammenlignes med flere av punktene som er sjangerkriterier for vitenskapelige artikler. Kan man da kalle den prosessen og det produktet som omtales som ”journal” på idrettsfag for journal?

Hvis vi igjen tar frem Per Ledins fire punkter hvor han summerer opp og forsøker å avgrense sjangerbegrepet og ser produktet ”journal” i lys av de teoriene og avgrensningene som han presenterer i sin artikkel kan vi merke oss følgende:

- 1) En genre kopplar texter till en återkommande social process där människor samhandlar genom texter.
- 1) En genre innefattar prototypföreställningar om textutformingen.
- 2) En genre är normalt namngiven och på så sätt språklig och socialt kodifierad.
- 3) En genre är en tradition som tas i bruk i en situation, varför den förändras över tid (Ledin, 2001:28-29).

Sjangerbegrepet og sjangeranalysen kan være en interessant innfallsvinkel til å forstå de kommunikative handlingene: Hvordan tekster forandres, blandes, smelter sammen

og blir ”nye” sjangrer og til å se tekster i en sosial sammenheng og vise hvordan tekster tas i bruk til bestemte formål og av bestemte sosiale grupper.

Etter min oppfatning så kan vi svare ja på spørsmålet jeg stilte ovenfor. Begrunnelsen for fremdeles å kalle teksttypen for ”Journal” finner vi i Ledins gjennomgang av moderne sjangerteori og sjangeranalyse:

Sett i lys av tradisjonell sjangerkategorisering som tar utgangspunkt i tekstlige-og språklige kriterier er journalen verken en journal eller en vitenskapelig artikkel, da fremstår journalen som både-og; den innehar kjennetegn hentet fra begge sjangrene, og slik sett er den en ”blandingssjanger”. Dersom vi legger moderne sjangerteori-og analyse til grunn ser vi den innehar flere av de aspektene som blir trukket fram i Ledins artikkel. Journalen er tilpasset en sosial situasjon hvor det foregår samhandling via tekster, den er tatt i bruk innenfor en bestemt sosial gruppe og med en bestemt hensikt, her er journalen tilpasset en fagspesifikk bruk av den. Sjangeren er navngitt, noe som medfører en form for prototypoppfatning av både den tekstlig og språklige utformingen, og vi finner i journalen en viss sjangertilhørighet basert på både tekstlige og språklige kriterier som gjør det mulig å kategorisere den som journal.

En sjanger kan ikke konstitueres av språklige særtrekk, men er en sosial kategori som bør defineres ut fra hensikt eller mål. Språklige og tekstlige trekk viser i hvor stor grad teksten er typisk for sjangeren. Som språkbrukere kan vi velge å vektlegge forskjellige aspekter ved en situasjon som grunnlag for vår kategorisering av teksten. Sjangeren blir knyttet til visse situasjoner som danner rammen for når den skal brukes. Samtidig utgjør sjanger en tradisjon, den utstyres teksten med en historie og forventninger. Ledin viser til at en sjanger blir tatt i bruk i en situasjon, noe som gir anledning til endring, og dermed blir sjangeren dynamisk og den tilpasses nye kommunikative behov. Man vil alltid finne en viss sjangertilhørighet, den vil ikke være kategorisk, men variere i grad.

6.2 Skrivning i idrettsfag

I min tilnærming til skrivning på Idrettsfag var jeg ikke bare interessert i å få vite mer om hva de skrev, men også få et innblikk i hvordan læreren og elevene oppfattet skrivingen i studieretningsfagene. Som beskrevet før i denne oppgaven så er elevene og faglæreren enige i at de uttrykker seg i en muntlig stil og at de skriver punktvis og usammenhengende. Elevene deler tilsynelatende ikke faglærerens bekymring for at de ikke følger de skrivenormene som de lærer i norskfaget i skrivingen i idrettsfag.

I den sammenhengen er det interessant å registrere hvordan elevene skiller det å skrive i idrettsfag fra det å skrive i norskfaget. Ut fra en del sitater fra elevintervjuet kommer det fram noen betraktninger om det å skrive. Det å skrive i idrettsfag er i følge Erik "[...] akkurat som om det skulle være en muntlig framføring," og at den skriveundervisningen som de har fått når det gjelder skrivning i idrettsfag "[...] ikke er noe jeg tenker over når jeg skriver," eller det som gjelder er som Lone uttrykker det "[...], å skrive konkret og ordentlig" (Elevintervju).

Disse få utdragene er eksempler på hvordan elevene oppfatter skrivingen i idrettsfag. Det er ikke nødvendig å tenke på verken rettskriving, syntaks, ortografi eller tekststruktur, bare man får fram innholdet. Skrivingen innenfor idrettsfagene er noe annet enn skrivingen i norskfaget, der gjelder ikke de samme reglene som de ellers som skrivere må forholde seg til. Hvis vi ser denne holdningen til skrivingen i idrettsfagene i et skriveteoretisk perspektiv kan man si at holdningene til skrivingen i idrettsfagene avspeiler at de her ikke har noe bevisst forhold til skrivingens funksjon og hensikt. Skrivingen i studieretningsfagene blir utført som om det er tenkeskriving, ikke som presentasjonsskriving hvor man må være bevisst både mottakerperspektivet og fag- og sjangerkriteriene.

Dersom skrivning som grunnleggende ferdighet eller ønsket om å gjøre elevene til dyktige skrivere i alle fag skal bli oppfylt må det kanskje bli gjort tydeligere for alle at god skrivning ikke er noe som er forbeholdt norskfaget, men at det er en kvalifikasjon som er like gyldig for alle fag, uansett studieretning eller programfag

man har valgt å spesialisere seg innenfor. I følge Halliday og skriveforskningsmiljøet rundt ham (i Berge, Coppock og Maagerø, 1988) så er skolens viktigste oppgave å gjennomføre en språkoppdragelse-og opplæring av elevene. Da er det i følge samme miljøet viktig at språkoppdragelsen ikke skal være forbeholdt morsmålslærerne, men at det er viktig at man i andre fag også tar språkoppdragelsen-og opplæringen på alvor. Forutsetningen for å gjennomføre en språkoppdragelse av denne typen er, etter ”Hallidaymiljøets” mening, at lærerne må være faglig oppdatert på hva språk er, hvordan språket former tenkingen og handlemåten vår. Kunnskap blir overført i sosiale kontekster, påpeker det samme miljøet videre, og de ordene eller det språket som utvikles innenfor de forskjellige kontekstene, får sin mening fra de aktivitetene eller de handlingene som de inngår i (Berge, Coppock og Maagerø, 1988).

Dermed nærmer vi oss grunntanken i fagskrivningsretningen Writing in the Disciplines (WID)/fagspesifikk skriving eller presentasjonsskrivingen som henter sitt teorigrunnlag hos australiaskolen eller sjangerskolen. Essensen i den fagspesifikke skrivingen (WID) er at det enkelte fags spesielle skrivekultur blir framvist gjennom bl. a. fagterminologi, språkstil og sjangrer, disse vil være forskjellig alt etter hvilke fag det dreier seg om. Det å lære fagets innhold, er nært knyttet til det å lære seg de språklige normene som gjelder for faget, og må man ta hensyn til dette når man arbeider med skriveopplæringen i de ulike fagene (Hertzberg, 2006).

I praksis, i skolen og i det enkelte klasserommet, må det bety at man må arbeide med skriveopplæringen på en slik måte at elevene blir gjort kjent med hvordan skrivekulturen er innefor de forskjellige fagene og at kriteriene for hva som er god skriving blir gjort tydelig og vektlagt som en del av kompetansen innenfor hvert fag. I tillegg er det viktig at det også legges vekt på å tydeliggjøre skillet mellom skrivingens funksjon og hensikt, at presentasjonsskrivingen stiller andre krav til tekstutforming og språkstil enn hva tenkeskrivingen gjør.

6.3 Hensikten med skrivingen

Journalsskrivingen er som vist omfattende skrivearbeid som strekker seg over to skoleår, dermed må vi også anta at skolen ser skrivingen som et godt redskap for læring. I intervjuet kommer det fram at både faglæreren og elevene ser skrivingen som et ledd i en bevisstgjøringsprosess om idretten sin; hvordan de kan bli bedre, nå målene sine, teknikk og taktikk, men de gir ikke direkte uttrykk for at de er bevisst på skrivingen som et ”tankeredskap” eller at det å skrive godt i fagene også kan bety at de behersker fagstoffet godt. Det er kanskje ikke så underlig at vi ikke møter den typen refleksjon over skrivehandlingene hos verken faglærer eller de tre elevene. Forutsetningen for å se skriving i en læringsteoretisk sammenheng er at man læres opp til å bli bevisst sammenhengen mellom språk og tenking.

Ut fra intervjuene får man også et inntrykk av at hensikten med skrivingen for både elever og faglærer er en treningsfaglig bevisstgjøring, man bruker skrivingen som et redskap for å ordne tankene og skape forståelse for fagstoffet. Skrivingen brukes som WAC-skriving, som tenkeskriving og ikke som presentasjonsskriving. Det medfører at det som skrives ikke er ment som skriving som skal leses eller bli vurdert av andre, dermed kan både tekstutformingen og språkstilen være personlig, muntlig og uformell.

Jeg har tidligere vist at mitt teoretiske utgangspunkt er Vygotskys, Bakhtins og Hallidays syn på språk som sosial handling. Språket er viktig for all læring og man formidler ikke bare tankene gjennom språket, men gjennom språket skapes også tankene. De tre peker også på, på hver sin måte, at språket er dynamisk og vil til enhver tid avspeile den sosiale sammenhengen eller den faglige aktiviteten som det hele handler om (Berge, Coppock og Maagerø, 1988, Dysthe, 1995 og Løkensgard Hoel i Evensen og Hoel, 1997).

Det å formidle kunnskap om noe, eller å kommunisere med noen om noe, krever at man har et språk tilgjengelig. Å ha tilgang til et språk som gjør at man kan kommunisere om et fagområde, et såkalt metaspråk, gjør det mulig å gjøre rede ikke

bare for hva en gjør, men også hvorfor en gjør det, og på den måten utvikles både en faglig og språklig bevissthet (Hertzberg, 2001).

6.4 Skriveundervisning

Evas skrivundervisning har i følge henne selv foregått i ”små drypp”, ofte i sammenheng med prøver og tentamener, og det har for det meste dreid seg om strukturering og avgrensning av oppgaver. Eva har en formening om at skriveundervisningen kanskje har hjulpet noen til å bli bedre skrivere, men med mitt utgangspunkt for undersøkelsen er det vanskelig å si noe om en slik mulig effekt. En relevant innvending til det kan jo være at eventuelle endringer fra første til siste journalinnleveringen ikke har noen sammenheng med skriveundervisningen hennes (jf Aviva Freedmans studie, se kapittel 3.2.1), men like gjerne kan skyldes ”den vanlige skriveundervisningen”, som tradisjonelt foregår i norskfaget, eller at eleven er blitt eldre og mer modne skrivere. Faglærer er jo ikke bastant i sin påstand her, og peker litt senere i intervjuet også på alternative forklaringer, blant annet at bruken av datamaskiner til skrivearbeidet kan være en årsak. Det er ganske klart at for å kunne si noe mer entydig om endringene behøves mer systematisk oppfølging av skriveutviklingen enn hva som har vært tilfellet i denne sammenhengen.

Elevene på sin side ser at det kan være nyttig med skriveundervisning, men deres oppfatning er at det ikke er så nødvendig, fordi skriveingen i idrettsfagene er noe annet enn skriveingen i norskfaget, og som vist tidligere sier de i intervjuet at de ikke legger så stor vekt på det de har lært når de skriver.

Sett i sammenheng med termer hentet fra kunnskapsteorien kan vi kanskje se elevenes holdning som eksempel på påstandskunnskap (all kunnskap som kan formuleres språklig) og ferdighetskunnskap (evnen til utførelse/taus kunnskap som er utilgjengelig for innsyn) (Hertzberg, 2001). Spørsmålet om påstands- og ferdighetskunnskap i forbindelse med skriveopplæring og utviklingen av skrivekompetansen er interessant fordi også i denne sammenhengen ”vil det oppstå et

spenningsfelt mellom *kunnskap om og trening i*, altså mellom påstandskunnskap og ferdighetskunnskap.” (Hertzberg, 2001:93) Når det gjelder effekten av skriveundervisningen så illustrerer jo Eriks uttalelser dette spenningsfeltet: ”Det bryr du deg ikke om når du leverer journal.” Denne uttalelsen gjaldt hva de hadde lært om skriving i norskfaget og om en eventuell overføringsverdi til idrettsfagene. Videre uttaler han seg når intervjuet dreier seg om skriveundervisningen i idrettsfagene: ”Ja, vi har gjort det litt, men det er ikke noe jeg tenker over når jeg skriver, for å si det sånn.”

Spørsmålet blir da om skriveundervisningen har noe å si for utviklingen av elevenes skrivekompetanse, eller er det slik som Aviva Freedman viser i sin undersøkelse av jusstudentene at de lærte seg sjangertrekkene og jussfagets språklige særtrekk uten særlig undervisning, og at skrivekompetansen var et resultat av en ubevisst prosess?

Med utgangspunkt i hva en rekke forskere har funnet ut om temaet språk og literacy innenfor naturvitenskapelig utdanning har Jerry Wellington og Jonathan Osborne kommet fram til en annen oppfatning enn Aviva Freedman om hva som må til for å skape god skrivekompetanse i naturvitenskapene, og man kan vel ta det synet som de representerer som en støtte for sjangerskolens oppfatning av hvordan man skulle utvikle god skrivekompetanse.(Min oversettelse).

Skrijving av enhver kvalitet krever planlegging og utkast, det er ikke en autonom (selvstyrt)aktivitet som en oppnår gjennom en slags osmose, men det krever både undervisning og tid til utvikling av ferdighetene. (Wellington and Osborne, 2001:69)

Selv om Wellington og Osborne tar for seg skriving innenfor naturvitenskapen så kan vi si at det de skriver her også kan være gyldig for andre fagområder. De representerer et syn på skriveopplæringen som innebærer at dersom vi skal ha gjennomført skriving som grunnleggende ferdighet må man drive en undervisning som tydeliggjør både sjangertrekk, tekststrukturer, fagterminologi og legge vekt på å vise hvilke skrivekriterier som gjelder for de forskjellige fagene (Hertzberg, 2006). Man kan ikke stole på at skrivekompetanse oppnås gjennom en usynlig prosess, ”en osmose”, men

det er gjennom undervisning og praksis, prøving og feiling over tid at man utvikler denne kompetansen.

Som vist her finnes det en grunnleggende uenighet i synet på undervisning og hvorvidt undervisning i form og sjangerkonvensjoner er veien å gå for å bedre elevenes skrivekompetanse. Denne uenigheten har sitt utgangspunkt i de to skriveteoretiske retningene som henholdsvis kalles for ekspressivismen og sjangerskolen eller australiaskolen, og jeg viser her til kapittel 3 for en nærmere redegjørelse for denne uenigheten. I samme kapittel viser jeg også at norske skriveforskere, her representert ved Dysthe, Hertzberg og Løkensgard Hoel, forsøker å se over den nevnte uenigheten, og viser at begge retningene har sin funksjon, i opplæringsøyemed er det vesentligste at elevene blir gjort bevisst på hvilken hensikt og formål skrivingen har.

6.5 Skrivekriterier

I intervjuet peker Eva på at det både er vanskelig å forsvare overfor elevene at hun bruker tid på skriveopplæringen og vise elevene hva som karakteriserer god skriving i idrettsfagene. Hun mener at dersom hun kunne ha vist til mål i læreplanen som viste at skriving var en del av fagopplæringen og fagkompetansen ville det vært enklere å gjennomføre skriveundervisningen.

Kanskje berører Eva her kjernen for mye av det som angår skriveopplæringen og målet om å gjøre skriving til en grunnleggende ferdighet i alle fag? Evas VKII klasse er siste R-94 kull, og som før vist er ikke var ikke skriving og skrivekompetanse nevnt som en del av fagkompetansen i R-94 læreplanverket. Gjennom innføringen av den nye skolereformen Kunnskapsløftet 2006 ble skriving én av de fem grunnleggende ferdighetene som det skulle satses på og som skulle ”gjennomsyre” opplæringen og undervisningen. I følge Berge (2005) var en av grunnene til innføringen av skriving som grunnleggende ferdighet i alle fag at man hadde fått ny forståelse av hva læring innebærer: Å lære et fag kan ikke ses uavhengig av fagets

språk; dermed blir en av skolens viktigste oppgaver å gjøre elevene i stand til fagspesifikk skriving.

Dersom man ønsker å oppfylle intensjonen i KL 06 og gjennomføre skriving som grunnleggende ferdighet i alle fag kan det ut fra intervjuet med Eva se ut som om det er avhengig av noen viktige momenter

- Skrivingen nedfelles og konkretiseres i de ulike fagenes kompetansemål
- At det kommer klart fram hvilke skrivekriterier som gjelder for fagene
- Det gjøres tydelig hva som betraktes som god skriving innenfor de forskjellige fagene

Da kan hun som faglærer både forsvare tidsbruk, vise hva som er god skriving i idrettsfag og skriving blir en del av faget og fagkompetansen.

7. Konklusjon

Skriveprosjektet **Skriving på tvers av fag** speiler mye av det vi finner i nyere læringsteori og kompetansesamfunnets krav til kommende generasjoner: Læring kan ikke ses uavhengig av det å skape mening med språk, og framtidens kompetansesamfunn vil kreve at man behersker skriving på flere områder.”Et moderne arbeidsliv er et skriftliggjort arbeidsliv.” (Berge, 2005:165). Skriveprosjektet og skrivegruppa ved Bakketoppen har som mål å utvikle kunnskap og kompetanse blant lærerne for å gjøre dem i bedre stand til å forberede eleven på de kompetansekravene som et moderne samfunn møter dem med. Prosjektet skal bidra til å bevisstgjøre den enkelte faglærer på egen skrivekompetanse og utvikle gode skrivekriterier i fagene og på den måten være deres metode til å skape flinke skriver i alle fag eller å realisere skriving som grunnleggende ferdighet.

I den sammenhengen har mitt bidrag vært å undersøke **”Hva karakteriserer skrivekulturen på idrettsfag?”** konkretisert gjennom de fem forskningsspørsmålene:

- 1) **Hva skrives i studieretningsfagene på idrettsfag?**
- 2) **Hvordan oppfatter læreren og elevene skrivingen i idrettsfag? Her med særlig utgangspunkt i journalen som overordnet sjanger.**
- 3) **Hva er hensikten med journalskrivingen på idrettsfag?**
- 4) **Hva skjer når læreren i studieretningsfaget også fokuserer på skrivingen og ikke bare innholdet i faget?**
- 5) **Finnes det kriterier for hva som er god skriving i studieretningsfagene?**

Undersøkelsen er et casestudium, noe som i følge metodeteorien medfører at det er vanskelig å generalisere de funnene som studien har kommet fram til og overføre dem som gjeldende i andre kontekster. Ut fra det datamaterialet som er samlet inn i beskrevet kontekst og ut fra den analysen som jeg har gjort av materialet så har jeg

kommet fram til følgende en konklusjon for undersøkelsen min og den overordna problemstillingen som jeg gikk ut fra: **Hva karakteriserer skrivekulturen på idrettsfag?**

Konklusjon: Elevene på studieretning for Idrettsfag utfører et omfattende skrivearbeid i studieretningsfagene. Mye av skrivearbeidet-og oppgavene konkretiseres gjennom journalskrivingen, et skrivearbeid som strekker seg over to år. Det viser seg også at det som omtales som ”journal” på idrettsfag like gjerne, ut fra eksisterende sjangerkriterier og tradisjonell oppfatning av sjangrene, kunne ha blitt omtalt som ”vitenskapelig artikkel”. I tillegg fører manglende konkretisering av skrivning i læreplanmålene, manglende kriterier og presisering av hva som er god skrivning i idrettsfag, liten bevissthet omkring skrivingens funksjon og hensikt og svak vektlegging av det å se skrivning og skriveundervisning som en del av fagkompetansen til at i min klasse bærer skrivingen i idrettsfagene preg av å være noe diffus for både faglæreren og elevene.

Uten å generalisere og trekke for vide konsekvenser ut fra den undersøkelsen jeg har gjennomført kan jeg peke på noen faktorer som jeg mener kan være noe av forklaringen på min konklusjon.

Slik læreplanen er utformet, både den gamle (R-94) og den nye (KL 06), er det for lite konkretisering av skrivning og skriveopplæring i læreplanmålene, av hva skrivning i fagene innebærer og hvilke skrivekriterier som gjelder for idrettsfagene. Det er heller ikke en god nok presisering av at skrivning kan ha forskjellig funksjon og hensikt og at man som skriver må kunne ta i bruk både ulike tekst- og skrivestrategier, alt etter hvilken funksjon skrivingen har. Når det gjelder journalskrivingen på idrettsfag mener jeg vi ser noe av den samme tendensen; journalen som sjanger er nokså vag for elevene, det som omtales som ”journal” kunne, som jeg har vist, like godt ha blitt kalt ”vitenskapelig artikkel”. I den sammenhengen er det også lite tydeliggjøring av hvilke sjangerkriterier som gjelder og hvordan en god journal skal skrives som fører til vagheten. Undersøkelsen viser at både elever og faglærer ser hensikten med skrivingen i idrettsfagene som treningsfaglig bevisstgjørende. Eleven utfører

skrivningen deretter; som tenkeskriving og for å lære faget, ikke som fagspesifikk skriving eller presentasjonsskriving. Det ser jeg som et resultat av manglende presisering av skrivekriteriene og lite bevissthet om skrivningens funksjon. Dette fører igjen til at elevene produserer tekster som egentlig ikke innehar de tekstegenskapene som presentasjonstekster eller fagspesifikke tekster bør ha både når det gjelder sjanger, fagterminologi, struktur, språklig uttrykk o. s. v.

Et spørsmål som denne avhandlingen ikke har som mål å besvare, men som like fullt fremdeles ligger der, er hvordan man kan greie å oppfylle Kunnskapsløftets målsetning og intensjon om å gjøre skriving til en grunnleggende ferdighet i alle fag?

En annen måte å formulere spørsmålet på er: ”Hvordan kan man gjøre skriveundervisningen til et felles ansvar for alle lærerne ved skolen?” Det er et av hovedsiktemålene med skriveprosjektet ved Bakketoppen; å ansvarliggjøre hver enkelt faglærer gjennom en bevisstgjøring av den enkeltes skrivekompetanse og å utvikle felles skrivekriterier der det er mulig.

Som et utgangspunkt for å finne svar på spørsmålet foreslår Sally Michell og Alan Evison (2006) at en mulig måte kan være å skifte ståsted i forhold til ”skriveproblematikken” og tilnærmingen til det. I stedet for å se elevenes manglende skriveferdighet kun som deres mislykkethet, kan man heller betrakte det som en tilbakemelding eller respons på undervisningen som de har mottatt? Kan hende kan dette perspektivskiftet være ubehagelig, men kanskje føre til at skriveopplæringen er noe som alle eller i allefall flere ønsker å ta ansvar for?

Dersom et slikt perspektivskifte som Michell og Evison trekker fram her skal muliggjøres må det først og fremst skapes forutsetninger og rammer som gjør skrivningen og skrivekriteriene i fagene til et felles ansvar. Slik det gamle og det nye læreplanverket har vært og er utformet kan utviklingen av elevenes skrivekompetanse fremdeles bli en oppgave hvor det er opp til hver enkelt faglærer å definere og konkretisere hva som er god skriving innenfor de ulike fagene, dermed forblir både

bevisstheten om og målene for hva som er god skriving i fagene diffuse for både elever og lærere.

Kildeliste

Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøveideologi og strategier. I Aasen A. J. og Nome S. (red.). *Det nye norskfaget*. s.161-187. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/ Fagbokforlaget.

Berge, K.L., Coppock P. og Maagerø E. (1988). *Å skape mening med språk. En samling artikler av M. A. K. Halliday, R. Hasan og J. R. Martin*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/ Cappelen Akademiske forlag.

Bereiter, C., Scardamalia, M. (1983). Må det være så vanskelig å lære å skrive? Fra A. Freedman et al (Eds.). *Learning to write: First Language/Second Language*. New York 1983. I Bjørkvold E., og Penne S.(1991). *Skriveteorier*. s.43 - 57. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) J. W. Cappelens Forlag A. S

Bokmålsordboka (2006). Lastet ned 2.5.2008 fra <http://www.dokpro.uio.no/perl/ordboksoek/ordbok>

Brandth, B. (1996). Gruppeintervju: Perspektiv, relasjoner og kontekst. I Holter H. og Kalleberg R. (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. s.145- 165. Oslo: Universitetets Metodebibliotek

Caplex (2000). Lastet ned 2.5.2008 fra <http://www.caplex.no/Web/ArticleView.aspx?id=9317101>

Dysthe, O.(1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo Ad Notam Gyldendal

Dysthe, O., Hertzberg, F., Hoel Løkensgard, T. (2000). *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag as.

Flyum, K. H. (2004). *Skriveverksted*. Lastet ned 2.5.2008 fra <http://www.folk.uio.no/khflyum/arkiv/5AM-ifiH04.pdf>

Flyum, K. H. (2008). En praktisk innføring i Femavsnittsmetoden for fagskriving. I *Skriving i alle fag. Et samarbeidsprosjekt mellom Nadderud videregående skole og Universitetet i Oslo.* s.12 – 22.

Freedman, A. (1987). Learning to write again: Discipline-Specific Writing at University. I *Carleton Papers in Applied Language Studies.* Nr. IV. s. 95-115.

Funderud Sjaastad, S. (2008). Formulering av problemstilling og drøfting omkring etiske spørsmål i idrettssammenheng. I *Skriving i alle fag. Et samarbeidsprosjekt mellom Nadderud videregående skole og Universitetet i Oslo.* s.35-50.

Grønmo, S. (1996). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen. I Holter H. og Kalleberg R. *Kvalitative metoder i samfunnsforskning.* s. 73 – 108. Oslo: Universitetets Metodebibliotek

Hertzberg, F. (1995). Uttalte og uttalte normer for vitenskaplig skriving. I Johnsen E. B. (red). *Virkelighetens forvaltere.* s. 187-205. Oslo: Universitetsforlaget

Hertzberg, F. (2001). *Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse.* Rhetorica Scandinavia nr. 18. s. 92-105

Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I Elstad E. og Turmo A.. (red.). *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis.* s. 111-126. Oslo: Universitetsforlaget.

Hoel Løkensgard, T. (1990). *Skrivepedagogikk på norsk. Prosessorientert skriving i teori og praksis.* Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) J. W. Cappelens Forlag A. S

Hoel Løkensgard, T. (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteorier. I Evensen, L., S. og Hoel Løkensgard, T. (red.). I *Skriveteorier og skolepraksis.* s. 3- 44 Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/ Cappelen Akademiske forlag

Johannessen, A., Tufte P. A., og Kristoffersen L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag

Ledin, P. (2001). *Sjangerbegreppet – en forskningsöversikt. Rapport nr 2*. Lastet ned 6.5.2008 fra http://www.uio.no/studier/emner/UV/ils/NDID4020/h06/undervisningsmaterialeedin_rapport02-2pfd.txt

Michell S. og Evison, A. (2006). Exploiting the potential of writing for educational change at Queen Mary, University of London. I Williams Ganobcsik, L. *Teaching Academic Writing in UK Higher Education. Theories, Practices and Models*. s. 68- 84. Basingstoke: Palgrave Macmillian.

Maagerø Eva og Tønnesen Seip, Elise (red.) (2006). *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Norges idrettshøgskole. *moving bodies mennesket i bevegelse*. Tidsskrift utgitt av Norges idrettshøgskole no 2 – 2004 – vol 2

NOU 2002:10 (delinnstilling). *Førsteklasses fra første klasse*. Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 10.01. 2008 fra

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/NOUer/2002/NOU-2002-10.html?id=145378>

NOU 2003:16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 10.01.2008 fra

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd//dok/NOUer/2003/NOU-2003-16.html?id=147077>

Rothery, J., Christie F. og Martin, J.R, (1987). Social Processes in Education. A Reply to Sawyer and Watson (and others). I Ian Reid (red.) *The Place of Genre in learning. Current Debates*. Deakin University: Centre for Studies in Literary Education. s. 58-82

St.meld.nr 30 (2003-2004). *Kultur for læring. Kunnskap, mangfold og likeverd.*

Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 10.01.2008 fra

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd//dok/regpubl/stmeld/20032004/Stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>

Utdanningsdirektoratet (2006). *Grunnleggende ferdigheter.* Lastet ned 02. 04. 2008

fra http://udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2145&utskrift=1

Utdanningsdirektoratet (2008). *Læreplan for videregående opplæring. Studieretning for idrettsfag.* Studieretningsfagene i videregående kurs II idrettsfag. Opprettet

versjon per 14.04.99. Lastet ned 10.01.2008 fra

<http://www.udir.no/upload/larerplaner/Idrettsfag/IdrettsfagVKII.rtf>

Utdanningsdirektoratet (2008). *Læreplaner for utdanningsprogrammet idrettsfag.*

Lastet ned 10.01. 2008 fra

http://www.udir.no/uoload/larerplaner/Fastsatte_larerplaner_for_Kunnskasloeftet/Studi_eforberedende/Idrettsfag/utdanningsprogram_idrettsfag.rtf

Utdanningsdirektoratet (2006 og 2007). *Eksamensoppgåver/Eksamensoppgaver.*

Idrettsfag. Treningslare. H05/V06/V07. Lastet ned 22.4.2008 fra

http://www.udir.no/upload/Eksamen/Videregaende/Tidligere-gitte-eksamensoppgaver/Idrettsfag/H05/Idrettsfag_H05.pdf

Utdanningsdirektoratet (2008). *Sensorveiledning. Treningslare. Videregående kurs II.*

Lastet ned 22.4.2008 fra

http://www.udir.no/upload/Videregaende/H2005/Sensorveiledning/Treningslare_ID4020_sensorveiledning/H05.pdf

http://www.udir.no/upload/Videregaende/V2006/Sensorveiledning/Treningslare_ID4020_sensorveiledning_V2006.pdf

Utdannings- og forskningsdepartementet.(2006). *Framtidas norskfag. Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn*. Rapport: Arbeidsgruppe nedsatt av Utdannings-og forskningsdepartementet.

What is a Peer Reviewed Journal? (2000). Lastet ned 05.05. 2008 fra <http://valinor.ca/peer-review.html>

Watson, K., og Sawyer W. (1987). Questions of Genre. I I. Reid (red.) *The Place of Genre in learning. Current Debates*. Deakin University: Centre for Studies in Literary Education. S. 46-57.

Wellington, J. And Osborne, J. (2001). *Language and Literacy in Science Education*. Buckingham - Philadelphia: Open University Press

Wikipedia (2008). Lastet ned 2.5.2008 fra <http://en.wikipedia.org/wiki/Journal>

8. Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide lærer

Vedlegg 2: Intervjuutskrift lærer

Vedlegg 3: Intervjuguide elever

Vedlegg 4: Intervjuutskrift elever

Vedlegg 5: Infoskriv om forskningsarbeid

Vedlegg 6: Opplegg for observasjonsøkta

Vedlegg 7: Feltrapport

Intervjuguide – lærer

Kan du nå - etter å ha deltatt i skriveprosjektet i ca 1 ½ år – se noen resultater/spor av skriveundervisningen din?

Etter å ha deltatt i prosjektet, ser du nå på skrivingen i faget på en annen måte enn før du ble med i det? Hvordan?

Kan du si litt om hva skriveopplæringen/skriveundervisningen din har gått ut på?
(Metode)

Har du brukt noen form for ”tenke – skriving” i klassen din?

Hva ser du som de største utfordringene for elevene når det gjelder skrivingen i idrettsfaget?

Hvilke/hva slags krav stilles til skrivingen i idrettsfaget? Blir disse kravene gjort kjent (eksplisitt) for elevene?

Hva slags tekster skriver elevene? Hva er hensikten og formålet med dem?

Journal skrivingen i faget – Kan du si litt om hva, hvor ofte, hvordan og hvorfor?

Hvilken hensikt har faget med denne typen skriving? Kriterier? Hvem har fastsatt dem? Hvordan evalueres journalene? Hvor i læreplanene er det nedfelt at elevene skal skrive journal i faget?

Intervju med faglærer i idrettsfag: "Eva"

Mandag 28. april 2008.

Intervjuer (I): Kan du nå etter å ha deltatt i skriveprosjektet i ca 1 ½ år se noen spor av skriveundervisningen din hos elevene?

Faglærer (F): Ja, altså jeg synes jeg kan se at de bruker mer tid på strukturering av oppgaven, eksamensoppgaven, de er blitt mer strukturert, bruker mer tid på disponering. Det har vi jobbet med. Også når det gjelder innledning av og avgrensning av eksamensoppgaver, også det å ha underoverskrifter i journalen har jeg pirket litt på, og jeg mener jeg ser forskjell hos elevene fra den første journaldelen som ble levert til den siste, særlig gjelder det de svakere elevene, de flinke har skrevet bra hele tiden, men de som er litt under synes jeg har fått en bedring bl.a. mht struktur, men det er klart, jeg ser ikke en klar bedring hos alle nei, det skal det nok mer til for å få til.

I: Så du synes de har fått litt mer bevissthet om skrivingen?

F: Ja, det kan se slik ut, både når jeg ser på eksamensoppgaver som er gjort før og etter jul, det siste året, så er det litt mer struktur, men det er klart, det kan jo være en fordel at de har skrevet på PC, det er jo lettere å få det ryddigere, det kan jo være litt det og. Det er lettere å ta fatt på oppgavene nå enn før, hvor alt bare var skrevet sammen, nå er det litt mer luft og ryddigere. Men det er klart det er mye mer som kan gjøres.

I: Enn du, ser du nå annerledes på skrivingen i faget, har du fått en annen bevissthet om det?

F: Jo, jeg har det. Jeg er jo fremdeles mest opptatt av det faglige, men jeg ser mer på skrivingen, jeg legger merket til om de har avgrenset oppgaven og kommenterer det, og når jeg har rettet journaler så har jeg også kommentert hvis de ikke har brukt underoverskrifter, men jeg kan ikke la det bli for mye heller. Men, jo, jeg synes jeg er

mer bevisst nå enn før, på retting og sånn selv om det er ting som jeg ikke sier til elevene, men som jeg tenker over selv når jeg leser besvarelsene.

I: Du har jo drevet litt med skriveundervisning, kan du si litt om hva du har gjort, hvordan har du gjort det?

F: Vi har jobbet litt med eksamensoppgaver, å tolke begreper, hva som forventes i forhold til taksonomien. Det jobbet vi en del med i førsteklassen. Så i år har vi jobbet med større og åpnere eksamensoppgaver, hvordan de skal svare på det. Det har dreid seg mye om hvordan de skal strukturere oppgavene og svare på dem, disponering og struktur i skriving på eksamen. Når det gjelder journalene har vi ikke snakket så mye om, mest om eksamensoppgaver, men mest om struktur der også. Og så en skriveoppgave som vi ble pålagt i skrivegruppa, å ha fokus på en ting som vi ønsket å jobbe med i skriving i faget vårt. Da hadde vi et prosjekt i tredje klassen i høst det var i forhold til problemstilling og drøfting. Da hadde vi litt undervisning på forhånd i forhold til det da, sånn 7 – trinns regel/oppsett, for å lage problemstilling sånn friskriving etter modell som Flyum har vist oss, du kjenner kanskje til den? Jeg behøver ikke å si noe mer om den her?

I: Nei, det trenger du ikke.

F: Problemet har vært at de ikke klarer å lage en problemstilling, de bare lager et vanlig spørsmål som det kan være vanskelig å få til å drøfte. Det blir ikke en god problemstilling, å lage en god problemstilling som lar seg drøfte etterpå. Så skulle vi i tillegg se på drøfting, men der merket vi etter de hadde levert oppgaven at det vi hadde jobbet for lite med hva drøfting egentlig er. Det burde vi egentlig ha jobbet mer med, for det mange gjorde var at de bare fant og skrev faktastoff om temaet, uten å drøfte det fram og tilbake, så der har vi mye å hente.

I: Dere har ikke jobbet på tvers av fagene, for eksempel at du og norsklæreren har jobbet i lag?

F: Nei, vi har ikke hatt noe felles oppgaver i klassen. Det eneste er at vi har kikket på problemstillingsoppgaven i skrivegruppa hvor jeg fikk tilbakemeldinger på den. Men vi har ikke jobbet på tvers av fag, men jeg har samarbeidet med en annen lærer på idrettsfag som ikke er med på skrivegruppa. Men det er klart at det er noe som vi kan ta tak i videre. Å ha noe, å trekke f. eks journalarbeidet inn i norsken, å bruke det mer tverrfaglig. Det går an å kombinere oppgaver og temaer mot historie og idrett, idrett, kultur og samfunn, mot norsk og mot samfunnsfag. Det er jo noe som er interessant å ta tak i etter hvert, men det vi har ikke hatt et slikt samarbeide hittil.

I: Men du ser mulighetene?

F: Ja, absolutt.

I: Har du brukt noen form for ”tenke – skiving” i klassen din?

F: Ja, det har jeg brukt litt i forhold til det prosjektet i skrivegruppa, hvor vi skulle jobbe med å formulere problemstillinger i klassen. Så har jeg brukt det en gang tidligere innenfor idrett, i forhold til et fritt tema som de syntes var interessant, de skulle skrive ned alt de visste om et tema på fem minutter, og så skulle de lage en problemstilling ut fra det de hadde skrevet ned da, også brukte vi det igjen i prosjektet da.

I: Men det er ikke noe som du bruker når du skal gå igjennom et nytt tema eller noe sånt...?

F: Nei, jeg har egentlig ikke gjort det, men det er jo absolutt noe som kan brukes da...

I: Nei, jeg spør bare om du har gjort det?

F: Nei, jeg har ikke det altså, nei huff, det er så mye en kunne ha, jeg synes ikke jeg har gjort så mye heller jeg egentlig

I: Nei, det er jo det evige dilemmaet det, det er så mye en kunne ha gjort, men så er det å få tid til alt, ja det er sant det

F: Ja, i hvertfall i år når det er bare tre timer i uka, eller to og fire timer da.

I: I treningslæra?

F: Ja, i tredjeklassen så det er litt mindre tid, men samtidig er det ikke like mye pensum da, så det blir mye journalarbeid.

I: Ja, det er jo omfattende arbeid altså, veldig omfattende

I: Hva ser du som de største utfordringene for elvene når det gjelder skrivingen i idrettsfaget?

F: Problemet er å få dem til å skjønne at de må overføre det dem har lært i skrivingen i norsk til idrettsfaget, at de må bruke det i idrettsfag og. Det som vi så på tidlig i skriveprosjektet, og som gjentar seg når det gjelder både eksamensoppgaver og journalskrivingen er at det kommer inn muntlig stil, det kommer inn ord som det bare brukes muntlig, de har ufullstendige setninger og en tendens til å slenge inn noen punkter uten at de klarer å forklare det på noen god måte, ja, for lite sammenhengende skriving.

I: De klarer ikke å skille mellom muntlig og skriftlig språk, er det det som er?

F: Ja, det er det som har gått igjen, som jeg har sett på i alle fall

I: Finnes det noen krav til skriving i idrettsfaget? Altså, finnes det noen formulerte krav til det?

F: Nei, altså, det er jo eneste i den nye læreplanen, det generelle kravet, men ellers er det jo tydeligvis det du nevnte i forhold til eksamensskrivning, men det står jo ikke skrevet noe i læreplanene eller noe. Eneste som er at læreplanen sier at de skal kunne vurdere eller slike ting, men det står jo ikke noe spesielt om hvordan de skal skrive. Det gjør ikke det.

I: Så de kravene blir ikke gjort eksplisitt for elevene, altså tydelig for elevene?

F: Nei det er jo det også som kanskje er litt problemet, elvene vet det jo ikke. Det er jo ikke noe de får høre fra førsteklassen at slik skal det være. Det står ikke noen tydelige krav, nei.

I: Men det blir jo som sagt litt annerledes nå med, men i Reform 94 så..

F: Nei, ikke som jeg kan se nei, noe spesielt for idrettsfag nei.

I: Hva slags tekster skriver dem? Journal..?

F: Ja, journal, ja, eksamensoppgaver selvfølgelig, prosjektoppgaver i forhold til drøfting, drøftingsoppgaver. Ellers så er det oppsummeringsoppgaver etter kapittel, selv om jeg ikke har fokusert noe på det i forhold til skriveprosjektet, vanlig sammendragsgreie, jeg må tenke meg litt om. Ja, så er det rapporter da, selvfølgelig, rapportskrivning, men det... Det teller ikke i treningslære, men er i den gamle aktivitetslæra, men nå i toppidrett, egentreningsrapport der får dem et fast skjema som de fyller ut. Og så er det selvfølgelig treningsplaner, som de lager, det er skrivning det og, ikke mye skrivning, men det er skrivning det og, det er jo skjema det og, i forhold til å planlegge treningen sin selv, øktplaner, ukeplaner og periodeplaner.

I: Skriver de treningsdagbøker?

F: Nei. De skriver treningsdagbøker i perioder vil si, i egentreningsperioder som alle gruppene har i løpet av året. Men jeg vet jo at mange, da jeg gikk selv skrev vi nokså ordentlige treningsdagbøker, så jeg tror det er en del skole r som gjør det fast altså, sånn at dem har. I en del idretter er det jo utarbeidet egne treningsdagbøker som de fyller inn i.

I: For da reflekterer du litt over det du har gjort, er det ikke det som på mange måter er å skrive treningsdagbok?

F: Ja, da skal du si noe om hva du har gjort, vurdere det og si noe om hva du kunne ha gjort annerledes.

I: Så du tenker litt igjennom det?

F: Det var det ja, da tror jeg at jeg har fått med det meste.

I: Helt til slutt; journalskrivingen, som er voldsom omfattende, det har overrasket meg. Hva er egentlig hensikten eller formålet med det?

F: Elvene sier jo selv at de har lært veldig mye av det, om trening, om seg selv og om hva som kreves av en for å bli god da. Og at den første delen er veldig bevisstgjørende for hva som kreves i min idrett, den andre er jo å vurdere seg selv, og de oppgavene som er knyttet opp mot dem selv, har jeg inntrykk av de synes er mest lærerik, for da skal de vurdere seg selv opp mot alle de forskjellige egenskapene de har skrevet om tidligere. Hvor god er jeg egentlig? Hva kan jeg gjøre for å bli bedre? Så det går på en bevisstgjøring i forhold til utviklinga i sin idrett og da, på det at du ikke bare skal møte opp på treninga og bli trent da, men at du faktisk har tenkt litt igjennom; hva trenger jeg å bli god på hva er jeg dårlig på og litt sånne ting. Ja, så det går jo mye på det, og så er det selvfølgelig for å nå de læreplanmålene da... Det jeg tror de lærer mye av er den bevisstgjøringa i forhold til seg selv - faktisk.

I: Tror du at det er det at de setter seg ned for å skrive om, selve skrivingen, som fører til den bevisstgjøringa om seg selv og sin egen idrett?

F: ja, jeg tror at det kan være en aha-opplevelse for dem, de kan kanskje tenke det ...

I: Ja, og plutselig ser de det på papiret og tenker: ”åja”. Er det derfor de mener de lærer av det eller?

F: Ja, jeg tror det, for det er flere av dem som har skrevet som en oppsummering til slutt som har skrevet at de synes at dem, det kan jo være fordi de tro at det er det læreren vil høre, men det er faktisk sånn at de føler at de har lært av mye det. De skriver det ikke sånn at det er fordi de har skrevet det ned, men det vil jeg tro at det er noe helt annet. Altså sånn som teknikkanalyse og sånn høres jo egentlig veldig vanskelig ut i utgangspunktet, men når de får satt seg ned og tenkt seg om hvilke muskler de bruker og at de får brukt fagkunnskapene i treningslære til noe nyttig da.

Det tror jeg de synes er greit, og at det ikke blir så generelt, men at de får knyttet det opp mot seg selv og mot egen idrett. At de ser nytteverdien av det.

I: Ellers, er det noe du vil si i forhold til skriving og idrettsfag?

F: Nei, altså, jeg ser jo at det er mye som kan gjøres da, og at det er en lang vei å gå, men samtidig så skal det ikke så mye til for at det blir litt bedre, og du trenger ikke å ha norskundervisning med dem, for å få justert det litt. Men jeg tror det er lurt å ta det litt etter litt, at du ikke overøser dem med skriving på en måte. Men det er jo interessant, og jeg håper at skriveprosjektet får en del felles forståelse for ulike oppgaveskriving som vi kan bruke på tvers av fagene og at vi får lært elevene våre det at sånn og sånn skal det gjøres, og sånn skal det gjøre i da andre fagene og, det er litt målet med det.

I: Synes du det har vært nyttig selv?

F: Ja, dat synes jeg. I starten var jeg egentlig litt sånn; ”ja, ja, jeg kan jo bli med da, men...” men da visste jeg ikke helt hva det gikk ut på, men nei..., men jeg synes jo at det har vært kjempeinteressant og fått mange aha-opplevelse underveis egentlig. Fra andre lærer når de har sett på oppgavene, at de ser etter helt andre ting enn meg, så jeg synes det har vært veldig interessant altså, absolutt.

Intervjuguide – elever

Holdning til egen skriving:

Liker du å skrive? Hvorfor/hvorfor ikke?

Hva skriver du?

Når skriver du?

Skriver du på skolen? I fritida?

Hva liker du best å skrive?

Skriving i idrettsfag

Synes du det er mye skriving i idrettsfag?

Hva synes du om skrivingen i idrettsfaget?

Er det en viktig del av faget tror du?

Tror dere at dere får bruk for det senere... (skrivingen)?

Er det en type skriving innen faget som du liker bedre enn andre? Hva slags skriving/hvorfor?

Journalsskriving: Hvorfor tror dere at dere må skrive journaler i faget? Hvilken hensikt/formål tror dere journalsskrivingen har? Synes du det er nyttig? Hvorfor/hvorfor ikke?

Er det annerledes å skrive i norsk enn i idrettsfag?

Tror du at det å **skrive godt** i idrettsfag vil ha noen betydning for karakteren du får i faget?

Undervisning:

Har dere fått noe undervisning i hvordan dere skal skrive i idrettsfag?

Ser dere noen likheter/forskjeller mellom det å skrive i norskfaget og det å skrive i idrettsfag?

Kan du tenke /ønske deg noe mer/annen type skriveundervisning enn det du har fått i idrettsfaget/ eventuelt i norskfaget?

”Oppskrifter” på tekster, det å få ”modelltekster” før dere selv skal til å skrive noe nytt, hva synes dere om det?

Kriterier/evaluering

Mange skriveoppgaver i faget, for eksempel rapport, journal, prosjektoppgaver, eksamensoppgaver og lignende. Kjenner dere til hvilke krav som stilles til de forskjellige sjangrene dere skriver? Hva kreves av skrivningen for at dere skal få bra karakter?

Hva tror dere er det viktigste når det gjelder evalueringen av skrivearbeidet deres – måten dere skriver på (form) eller innhold (fag)?

Har der noen gang vært med på å vurdere hverandres skrivearbeid i idrettsfag/norskfaget?

Intervju med tre elever på idrettsfag

Erik, Rita og Lone (E1, E2 og E3)

Mandag den 28.04. 2008

I: Liker dere å skrive?

E2: Nei!

I: Hvorfor ikke?

E2: Nei, jeg vet ikke, men jeg tror det kommer av at jeg har dysleksi og sliter litt med å skrive

E1: Nei. Jeg har skrevet så? (forstyrrelse på opptaket) og slaktet fra første gangen jeg begynte å skrive norsk stil, så da blir du så demotivert at du ikke gidder å skrive mer. Innimellom gjør jeg en innsats, men jeg gjør det helst ikke.

E3: Det kommer jo litt an på hvor mye vi har skrevet uka før, hvis det er en periode du ikke har skrevet noe særlig og ikke fått noe karakter, så gjør du jo på en måte ditt beste. Men hvis du akkurat har skrevet norsktentamen og nynorsktentamen etter hverandre, og hvis du har skrevet norsktentamen og fått skikkelig dårlig karakter så er du rimelig demotivert til å begynne å skrive en ny tekst. Så det kommer an på mengden synes jeg.

I: Skriver dere noe i fritiden?

E1, E2, E3: Nei! (Samstemt i kor)

E1: Jo, jeg skriver sms og på data

I: Ja, det er jo skrijving det og

E2: Ja, og mail. Jeg skriver mye på data da.

I: Så det er stort sett skoleskrivingen som er verst, eller?

E1,E2, E3: Ja

E2: Vi har ikke noe problem med å skrive sms, data og sånn. Og på facebook da, der er det jo ganske mye skriving

I: Er det fordi dere blir vurdert at dere ikke synes det er så morsomt å skrive på skolen eller?

E1: Det er bare tid. Jeg føler at det er unødvendig bruk av tid.

I: Å skrive?

E1: Ja. Norsk stil! Du har gått på skolen her nå i tre år, og det er først nå at norsk karakteren din virkelig betyr noe og så skal du sitte å skrive en masse innleveringer og tentamener og liksom øve på tredje klasse. Det er ingen som gidder å gjøre sitt beste da. Unødvendig bruk av tid.

E2: Og når du da kommer til tredje klasse og får mye dårligere karakter enn du har fått i første og andre klasse, det er ikke veldig gøy.

E1: Det gjør man da ikke.

E2: Jo.

I: Det dere liker å skrive er altså stort sett sms og mail?

E3: Ja...

E1: Liker ikke å skrive det heller, men det er en grei måte å skrive på, å holde kontakten

E3: Kommunisere på

I: Ingen av dere som skriver dikt eller noveller eller har noveller i nattbordskuffa?

E2: Neehei. Kan tro at han har noen kjærlighetsbrev som han har skrevet, men..

E1; En liten skappoet..., men har ikke kommet fram ennå

I: Snart debuterer du med brask og bram, hva?

E1: Ja, bare vent og se

I: Ok; men skriving i idrettsfag da, det må jo være gøy?

E3: Ja, det er bedre i alle fall

E1: Ja, for da vet du hva du skal skrive, det er som matte, du vet at dette må du ha med

E2: Det er noe vi interesserer oss for da, ikke sant? Vi har valgt å gå idrett for det holder vi på med, og når vi da skal skrive om det så lærer vi det mye fortere enn alt annet.

E1: Du blir jo drit lei av det og!

I: Hva blir man ikke lei av?

I: Synes dere det er mye skriving i idrettsfag? Forventet dere så mye skriving?

E1: Jeg visste ikke at jeg skulle ha det en gang da jeg begynte her, fikk ikke beskjed om noe sånt da jeg begynte her, jeg trodde det bare var vanlig allmenn bare med idrett ved siden av.

E2: Ja, med trening

E1: Jeg fikk jo ikke ta valgfagene som jeg ville ha, så det var like før jeg sluttet, men, ja, ja

I: Du fortsatte?

E1: Ja, orket ikke å gå allmenn

I: Men synes dere det er mye skriving?

E3: Ja, det er mye skriving, masse

E1: Men det er ikke ofte det er masse skriving

E3: Det kommer i bulker da.

E1: Ja, du har tentamen og så har du journal, det er litt det du skriver

E2: Det er ganske mye da, når du først skal skrive

E1: Ja, det er to ganger i året da, i første og andre klasse hadde vi prøver og sånt i tillegg da var det mye å skrive da, men jeg synes ikke det har vært så mye i år, da har det vært en journal og en tentamen hvert halvår, det er greit å skrive de sidene da.

I: Men dere har jo også hatt en prosjektoppgave i idrett, kultur og samfunn.

E3: Den var ikke så stor den

E2: Da skulle vi skrive 4 sider pluss framføring

E1: Når du kombinerer det med et annet fag så ser du ikke på det som så stort, da tenker du at det er to fag i ett og at du slipper unna i ett,

I: Men dere synes det er morsommere å skrive i idrettsfag enn i andre fag, som norsk f. eks?

E1: Det er mye mer interessant, det er noe du lærer i, i norsk er det bare å finne på noe

E2: Ja, det er faktisk det

E1: Du kan jo ikke finne på hva du vil heller

E3: Du må liksom finne på noe innenfor noe liksom

E1: Tolk diktet!

I: Tror dere at skrivingen er en viktig del av idrettsfaget?

E3: Ja. Fordi det er de skriftlige delene av faget, journalen og tentamen som de setter karakteren i faget etter,

E1: 95 % av faget og så utgjør vel muntligen ca 5 % av karakteren, da kan du være så supergod i muntlig som du bare vil, men skriver du til en firer så får du en firer.

I: Så det er viktig for dere fordi dere blir vurdert i det, ikke for noe annet? Ser dere noen annen hensikt med skrivingen?

E3: Det er jo viktig fordi det er mange i klassen som skal gå videre med faget, på NIH eller sånt noe, og de trenger jo det videre, men for de andre som skal søke vanlig, andre studier, så har det ikke så mye annen betydning enn å få en god karakter i faget, for å komme inn på det man vil senere.

I: Så dere tror dere får bruk for skrivingen senere?

E1: Det er alltid greit å kunne ordlegge seg skikkelig

I: Andre ting som dere kan bruke skrivingen til?

E2: Sånn senere?

I: Ja, eller nå også! Når dere skriver journal er det noe annet enn det å få god karakter som er nyttig ved den skrivingen?

E1: Det er jo bevisstgjøring av pensum, treningslæra var mye vanskeligere før vi begynte med journalene. Da var det mye sånn tørrstoff, lese, lese, lese, tentamen, prøver. Når vi har journal skriver du det ned og da blir vi mye mer bevisst på det.

E3: Og du går også innenfor din egen idrett, og når det er noe du selv holder på med så er det mye lettere å lære, for du gjør det også i praksis, holdt jeg på å si. Mens før når det var prøver måtte vi ta hensyn til alle andre idretter også, men nå er det innenfor en idrett.

I: Innenfor din idrett?

E3: ja.

I: En v dere nevnte noe om bevisstgjøring, at det å skrive journaler var bevisstgjørende, kan du utdype det litt?

E1: Det var meg. Hvis du f. eks skriver treningsplanlegging da, da bruker du nesten en måned for å skrive opp hvordan du bør legge opp trening til et stort mesterskap eller en stor konkurranse da, og det er en god del i klassen vår som driver på høyt nivå, eller har gjort det. Da er det ganske gøy å se hvordan du kan prestere mye bedre ved å planlegge treningen godt nok da, å spise riktig og alt det der. Du får på en måte interesse for det for det treffer deg som person og dine interesser. Den interessen finner du ikke ved å lese det. Det må du liksom skrive ned og se selv: Å ja, sånn ja!

I: Så selve skrivingen fører til en bevisstgjøring om selve treningen? Er dere enig med det som sies sier dere to andre også?

E2, E3: Ja

Hva vil det si å skrive godt i idrettsfaget? Hva legger dere i det?

E3: Å kunne klare å forklare seg ordentlig da. Å ikke skrive rundt grøten, holdt jeg på å si, men skrive konkret og ordentlig, det er ganske viktig, ellers blir det fort en åtte til ni dataskrevne sider, og det er rimelig slitsomt.

I: Er det en spesiell måte å skrive på i idrettsfaget, en spesiell type språk, som er annerledes enn i andre fag?

E1: Ja, jeg tror vi bruker mye mer muntlig når vi skriver i idrettslære. Du gidder ikke å sitte der å tenke så mye på ordleggingen, fordi læreren retter ikke norsken din, ikke sant? Det blir mye sånn fyllord da, akkurat som om det skulle være en muntlig framføring. Det blir ikke så bra skrevet, men det er også fordi det inneholder så mye tørt stoff, så det å skrive på en veldig konkret måte, så kan det fort bli drit kjedelig å lese det. Jeg har lest setninger i treningslære-boken hvor det bare står så mye stoff, på en sånn tørr måte at du får det ikke med deg.

E3: Skal de forklare det med ordentlige ord så bare skriver de masse. Og da er det idrettslige ord da som vi bruker i stedet for det forklarer det på en lettere måte, fordi vi vet at læreren forstår hva det er for det er ord som blir brukt hele tiden, men som ikke er norskord, holdt jeg på å si.

I: Så det er fagterminologi dere bruker altså?

E3: Ja.

I: Og det bruker dere som inneforstått da, med lærer og dere imellom og når dere snakker om det?

E3: Ja.

I: Dere skriver jo disse journalene, jeg har sett en del på dem, og det er jo omfattende arbeid. Spesifiseringen på framsiden omfatter jo svært mye. Hvorfor tror dere at dere må skrive slike journaler?

E1: Det er jo fordi vi skal kunne dra nytte av det vi har lært. Stoffet du lærer i første og andre klasse skal du vise at du ser i sammenheng med din idrett. Det er som jeg har sagt tidligere, bevisstgjøring ikke sant? Det er egentlig bare det, få det inn i en sammenheng med idretten din. Du vet hvordan du skal gjøre det og du gjennomfører det, det er det de skal se, ikke sant?

I: Og dere andre er det noe?

E2: Det går vel også på det at når du jobber med stoffet kan utvikle deg til en for eksempel en bedre fotballspiller da, når du kartlegger treningen din og hva du bør arbeide mer på, og hvor du ligger på nivå, slik at du kan utvikle deg til en bedre spiller når du ser hva du trenger.

I: Så ved å skrive det ned så ser du faktisk hva du... Skjønner.

E2: Ja

I: Synes du det er nyttig å skrive en sånn journal. Har du, føler du nå i ettertid at yes, dette var bra!?

E2: Ja, du vet jo hva du må trene mer på og sånn, det gjør du, men sånn skrivemessig så vet jeg ikke helt

E3: Altså det hjelper jo oss som håndballspillere og fotballspillere, oss som idrettsutøvere så hjelper det oss, men jeg tror ikke det hjelper oss i for eksempel skrivingen i norsk da, for vi skriver så mye annerledes at det faktisk (E1: Hemmer) ja faktisk hemmer oss videre.

I: Så dere mener at skrivingen i idrettsfaget hemmer dere i skrivingen i norskfaget?

E1: Det er ikke noe du kan dra over, det har ikke noe utnytningsverdi eller overføringsverdi til norsken. Det er to helt forskjellige måter å snakke på. Det er for å forsøke å få litt mer flyt i det, derfor blir det mer muntlig i treningslæra. I norsken er det mye viktigere at ordleggingen er konkret og riktig og alt det der.

E2: Setningsoppbygning

E1: Det bryr du deg ikke om når du leverer journal

I: Et annet punkt her er undervisning i skriving i idrettsfag. Har dere fått noe undervisning? Har dere blitt undervist spesifikt i skriving i idrettsfag?

E2: Ja, læreren har jo gått igjennom hvordan vi skal bygge opp en tekst da, innledning og sånt, og slik som du gjorde, slik som vi gjorde forrige time. Så har vi fått noen småoppgaver da, hvor vi skal plukke ut det viktigste da og sette det opp som avslutning og alt sånn.

I: Så det har dere drevet på med?

E2: Ja

E3: Vi har gjort det litt, ikke veldig mye.

E1: Ja, vi har gjort det litt, men det er ikke noe jeg tenker over når jeg skriver, for å si det sånn.

I: Kan dere tenke noen annen undervisningsmåte, ønsker dere mer undervisning i skriving i idrettsfaget eller norskfaget? Hvordan?

E2: Du får det så mye gjennom andre fag også da, i hvertfall vi i biologi også, hun er veldig opptatt av at vi skal ha forskjellige maler som vi følger, som vi kan skrive etter. Så i norsk litt også, så jeg synes egentlig det holder så du ikke skal ha det i alle fag, for du kan jo prøve å dra det med deg, selv om ganske mye der...

I: Dere synes dere skriver mye, men så sa du at du ikke kan bruke det du lærer i norsk i idrettsfag?

E1, E2, E3: Jo, fra norsk til idrettsfag kan gå, men ikke fra idrettsfag til norsk.

I: Men dere kan bruke det dere bruker i norsken i idrettsfag?

E1, E2, E3: Ja

I: Så dere ser overføringsverdien fra norsk til andre fag, idrettsfag og biologi for eksempel?

E1, E2, E3: Ja

I: Er det andre typer skriveundervisning som dere kunne ha tenkt der kunne ha vært nyttig? Noe som dere ønsker dere?

E1: Annen type skriveundervisning?

I: Ja, noen slags skriveundervisning som dere kunne tenkt dere og fått?

E2: Jeg vet ikke jeg.

I: Oppskrifter på tekster har dere fått det? Altså sånne modelltekster som det heter.

E1: Vi har hatt det i norsken, altså sånne oversettelser og sånn?

I: Nei, jeg tenkte på modelltekster, for eksempel: Her er en veldig god journal

E3: Det har vi. Det får vi når vi skriver journal, da legger læreren ut maler da, tekster som noen før oss har skrevet, men vi får ikke vite om de er bra eller dårlig da, så vi må velge hvilken vi har lyst til å bruke. Læreren sier også etter hvert hvilken av dem vi burde bruke

E1: Vi ser navnet på de som gikk ut i fjor og vi vet jo hvem som gikk ut i fjor og vi vet jo hvordan de lå an sånn cirka. Vi vet ikke karakteren deres, men vi vet jo om de var gode eller dårlige eller

E2: Håndball får vite det, håndball får bra uansett.

E1: Vi har noen supermaler vi

I: Synes dere det er nyttig å få slike maler? Modeller eller eksempler på hva som er en god tekst eller ikke?

E2: Ja, da har du i alle fall litt å gå etter når du skal skrive

E1: Står du fast da så kan du bare bla opp og se, å ja, sånn ja, selvfølgelig. Er det noe jeg har glem, eller hun har glemt eller.

I: Får dere det i norsken også?

E2: Nei

E1: Jo

E2: Ja, den ene gangen

E1: Jo, vi fikk det faktisk nå etter tentamen, rett før eksamen. Eksamensbesvarelser for å se hva som var bra og dårlig, for å se hvordan

E3: Men da fikk vi jo ikke se de, hun bare leste de opp for oss, vi fikk jo ikke med oss sammenhengen, vi måtte bare sitt og høre, og det er veldig vanskelig å sitte å høre på tre sider tekst da

I: Har dere ønsket at dere fikk flere slike tekster? Tidligere?

E2; E3: Ja, før tentamenen. Det er jo for sent nå. Det er jo nesten det.

E1: Det er jo eksamen som teller da

E2: Jo, men det er jo ikke dumt å gjøre det bra til tentamen heller

E1: Selvfølgelig ikke, vi kunne ha fått det før tentamen da

I: Så til det siste punktet. Har dere fått vite hvilke kriterier som teller ved evalueringen av de ulike skriveoppgavene?

E2: Det står jo som regel på oppgaven da.

E1: Vi vet jo

E2: Men det er jo om faglig stoff, det står ikke noe om skrivningen

E1: Vi vet jo hva som bør være med av faglig innhold, men så vidt jeg vet så blir vi vel ikke akkurat vurdert ut i fra hvordan vi ordlegger oss.

E3: Det virker ikke som om de gjør det her på skolen, holdt jeg nesten på å si, at læreren vår, at læreren tenker at hun skrev feil der og han skrev feil der, det tror jeg ikke læreren tenker. Læreren tenker på det faglige, men når vi kommer opp til eksamen og skal skrive eksamen. Vi hadde jo eksamen i første klasse, da tror jeg kanskje at det var mange i klassen som ble trukket fordi de ikke klarte å ordlegge seg slik at de skjønte hva de mente da. Man må på en måte klare å ordlegge seg riktig for vi vet jo ikke hva sensorene har gjort tidligere og hvilke idretter, hvis de har holdt på med noe ikke sant? Du må være rimelig konkret og ordlegge deg ordentlig for at de også skal skjønne det.

E1: Nå har faktisk læreren vår, rettet på noen norskfeil som jeg har hatt, men hun har ikke trukket noe for det.

E3: Hun skriver for eksempel kommentarer som: ”Dårlig ordlegging”

E1: Det kan være fordi at hvis ordleggingen blir for dårlig da så får du ikke fram teorien som du skal ha fram, men da blir du trukket for det, ikke for dårlig ordlegging.

I: Men dere blir gjort oppmerksom på det. Synes dere det er greit og at dere lærer av det?

E3: Vi får se da, vi skal levere hele journalen nå, og da skal vi rette på det som læreren har sagt at vi skal rette på, da får vi jo se hvor mye bedre karakter vi får, om læreren legger merke til det. Det er jo det det går på nå, at vi skal gjøre om på det som vi ikke gjord så bra.

I: Journalen er jo en slags form for mappe, som du kan levere inn på nytt. Da går du inn og ser på faginnholdet ditt?

E3: Da ser jeg på det faglige og på de kommentarene som er gitt, for læreren har skrevet kommentarer hele veien, hvor det står hva som burde ha vært med her og hva som ikke burde vært med her, og det er urelevant og det er relevant å ha med. Og da må du på en måte gjøre om på det, sånn at du tar med det som er riktig og tar bort det som er feil da. Så da må vi gå gjennom alle de fire journaldelene vi har hatt og så må vi rette opp de. Så skal vi levere de p nytt igjen.

I: Ser du da på struktur og språk i oppgaven din?

E3: Hvis, Jeg vet ikke, hvis det er

E2: Det er jo først og fremst det faglige da.

E3: Hvis det er kommentarer om at jeg bør gjøre det så vil jeg gjøre det, men jeg vet ikke hvor mye jeg kommer til å sitte å lese gjennom alle de sidene for å rette opp det språklige liksom. Det tror jeg ikke jeg orker. Det blir vel mest det faglige.

I: Og dere er ikke i tvil om at evalueringen deres går på fag og ikke på skriving?

E3: På fag.

I: Synes dere at det skal være slik?

E1, E2, E3: Ja

I: At selve presentasjonen ikke bør bety så mye?

E1: Det burde ikke det. Det er jo ikke norsk. Det er jo treningslære, det er det teoretiske som er det viktige, at vi får med oss det. Måten vi ordlegger oss på, så lenge vi viser at vi kan det, er jo ikke så viktig når du kan det.

E3: Så lenge du får fram det du kan og får fram det faglige på en ordentlig måte, så teller ikke det språklige så mye. Men det er et krav at du skal få fram det du kan. Du skal få det fram på en ordentlig måte, sånn at alle på en måte kan skjønne det. Men om du har brukt da eller når, ikke sant, det bryr de seg ikke om

I: Helt til slutt, har der noen gang vært med på å vurdere å sette karakterer på skriveoppgaver til hverandre? Ikke bare i idrettsfag, men generelt når det gjelder oppgaver.

E2, E3: Ikke på noen tekster, bare på småprøver eller quizer, ikke noe seriøst.

I: Tror dere at det kunne ha vært nyttig?

E1: Neei. La oss si at vi skulle gjøre det i norsk, de som er gode de vil da på en måte, de har ikke samme kompetansen til å vurdere andre som elev. Så de da som kan skrive bra tror jeg ville trekke mer for sånne smådetaljer enn det læreren ville ha gjort. Samtidig som de som er litt dårligere enn de andre ville ha skjøvet de andre opp for: oi! Det var bedre enn meg, det var bedre enn meg, så tenker du på at det kanskje bare er fra en treer til en tre pluss som er forskjellen. Så kan de tenke at det er i alle fall en fire pluss. Vi har ikke samme kompetansen

Til å vurdere hverandre, så jeg tror ikke det ville ha vært noe givende egentlig.

I: Tror dere at dere ville ha lært noe av det? Lært av å se hvordan andre skriver eller hvordan de vurderte?

E2: Jeg vet ikke.

E1: Ale har sin egen måte så jeg ville ikke ha forandret så jeg ville ikke ha forandret skrivemåten min

E3: Det er innmari vanskelig å gjøre det.

E1: Jeg klarer ikke å forandre skrivemåten min for den er sånn, ja det er sånn jeg uttrykker meg og da er det ganske vanskelig å legge over til en helt annen type måte, ikke sant

E3: Vi har tross alt skrevet sånn her i tre år nå, så da burde det vært i starten vi forandret på noe.

Til elever og foresatte i klasse

Mitt navn er Bjørg Valan, og jeg har for tiden permisjon fra min lærerstilling for å ta mastergrad i nordisk fagdidaktikk ved Universitet i Oslo. Tema for masteroppgaven min er *Skriving i idrettsfag*, og den er en del av et større forskningsprosjekt *Skriving på tvers av fag* som er et samarbeidsprosjekt mellom Nadderud videregående skole og Universitetet i Oslo, under ledelse av professor Frøydis Hertzberg.

Bakgrunnen for prosjektet og min egen oppgave er at Kunnskapsløftet har gjort skrijving til en grunnleggende ferdighet i alle fag. Skriveprosjektet går ut på å undersøke hvordan skrijving brukes i de ulike fagene, og for min del har jeg valgt å gå inn på idrettsfag. Jeg ønsker bl. a. å se på hvilke typer oppgaver som gis, hvilke sjangrer elevene skriver i og hvordan de utnytter faglige begreper. I den sammenhengen ønsker jeg å bruke tekster som elevene har skrevet, jeg kommer til å delta i en undervisningsøkt og vil også be om å få intervju noen elever fra klassen.

Alle elever er selvsagt forbeholdt total anonymitet, og skolen skal også anonymiseres.

For elever som har passert 16 år, kreves passivt samtykke fra foresatte hvis elevarbeidene skal benyttes i forskning. Det betyr at jeg bare trenger tilbakemelding fra de som *ikke* ønsker å gi sin tillatelse til bruk av elevens arbeid. En slik melding kan gis på nederste del av arket. Jeg håper imidlertid at alle finner det interessant å bidra til forskning om elevers skrijving i idrettsfag.

På forhånd takk!

Med vennlig hilsen

.....

Dersom du ikke ønsker at ditt barn skal delta i denne forskningen, krysser du av og returnerer denne slippen til

Jeg ønsker ikke at mitt barn deltar i forskning knyttet til skriving i idrettsfag.

Dato

Underskrift

Opplegg for økta

Hei!

Her kommer opplegget for økta i treningslære på mandag kl10.00.

- Du starter med temaet begrensning av oppgaver (legg det opp som du vil)
- Elevene får oppgaven: **Vurder hvilke andre faktorer enn trening som kan ha betydning for at unge idrettsutøvere skal nå et høyt prestasjonsnivå.**
- Elevene sitter sammen i grupper for idemyldring/tankekart? Evt. felles på tavla (vi kan ta en prat på mandag før økta om hva som er best).
- Elevene skriver en innledning der de avgrensner oppgaven
- Evt. opplesing av noen oppgaver i klassen (evt. ta det i grupper)
- Fortsette å skrive hvis det blir tid

Høres dette greit ut? Fint om du kommer litt før økta så kan vi ta en liten prat.

God helg!

“Eva”