



# *Universitetet i Bergen*

*Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier*

NORMAU 650

Mastergradsoppgave i undervisning med fordypning i  
norsk

Vårsemesteret 2015

**Addere, subtrahere, revidere eller maltraktere:**  
*elevenes revisjonskompetanse brukt i egen tekst*

Bjørn Atle Steen Årbog



## Forord

Etter å ha arbeidet noen år som norsklærer i ungdomsskolen, ble jeg motivert til å reise på en tur tilbake til lesesalene for å sette meg grundigere inn i de innsiktene forskningen om skriving har skaffet frem. Denne masteravhandlingen er et reisebrev fra denne turen.

Videreutdanning av lærere er et satsingsområde og gir muligheter for refleksjon om læreres egen praksis i undervisningen, samt også å gi flere svar på hvordan forskningsbasert kunnskap bedre kan omsettes til endringer i hva som vektlegges i undervisningen for å fremme elevenes læring. Som norsklærer er jeg opptatt av hvordan elevene mine bruker de mulighetene de har for å skrive best mulige tekster innen norskfaget. Det er også dette jeg har hatt som interesse i arbeidet med denne masteravhandlingen.

Et utgangspunkt for meg er erfaringer med at elevene i liten grad utnytter de mulighetene for umiddelbar revisjon som ligger i tekstbehandlingsprogrammene de bruker når de skriver. Jeg har sett at elevene ikke gjør så mange forbedringer av diskursen sin når det gjelder struktur, setningsoppbygging, språkbruk osv. Det har for meg synes som om elevene er mest opptatt av innholdet i svarene sine, og ikke hvordan dette innholdet er presentert i tekstene de skriver. Jeg har mange ganger prøvd å motivere elevene mine til å bruke god tid på skriveprøver, samt har jeg vært opptatt av å få dem til å prøve ut ulike skrivestrategier. I begynnelsen av min lærerkarriere var det frustrerende å møte elever som når det nærmet seg de store skriveprøvene i norsk, spurte meg om når de kunne få lov til å gå hjem på slike dager. Til min forundring har jeg opplevd at det tynnes kraftig ut i rekkene etter et par timer, og etter lunsjtid er det bare de aller flittigste elevene som fortsatt er igjen i klasserommet. Elever er også veldig opptatt av hvor langt oppgavesvaret må være, heller enn å tenke på den kvaliteten som ligger i sammensetningen av ordene i teksten og i hvordan innholdet er utlagt. Jeg har ofte lurt på hvorfor det er slik, og jeg har forsøkt ulike opplegg for å få elevene til å forstå konseptet med å bruke god tid på gjennomlesning og revisjon. Disse forsøkene har handlet om alt fra å ha en tvungen minimumstid på prøvene, til aktiv respons på teksten fra medelever og lærer. Denne studien har et hovedmål som er å finne ut hvordan elevene kan lære mer om

skriveprosessen gjennom undervisningen. For meg har derfor aksjonsforskningsperspektivet vært viktig for å reflektere over egen praksis som norsklærer. Her ligger det en personlig erkjennelse og interesse: I min praksis har jeg til nå ikke klart å finne den beste måten å få elever til å arbeide mer utviklingsorientert med innhold og form. Følgelig er jeg interessert i å finne ut av bedre måter å legge til rette for læring knyttet til tekstvurdering og revisjon, og jeg vil prøve ut det gjennom et intervensjonsforsøk. Gjennom arbeidet med oppgaven, har jeg søkt å finne ut hva skriveforskningen har avdekket i forhold til de prosessene som foregår ved skriveaktivitet og hvordan den kunnskapen kan brukes i norskklasserommet.

Arbeidet har vært veldig lærerikt på mange plan. Mange skal takkes. Først og fremst fortjener elevene som deltok i studien en stor takk, og lærerne Kristin Foskum og Bjarne Nilsen for uvurderlig hjelp under feltarbeidet. Videre vil jeg takke veileder Endre Brunstad ved LLE, Universitetet i Bergen. Tusen takk også til mine gode venner Truls H. Tønnessen og Øyvind N. Wiborg for gode råd om skrivingen av oppgaven.

Oslo, mai 2015

# Innhold

Forord .....	1
Sammendrag .....	6
1 Innledning.....	8
1.1 Bakgrunn .....	8
1.2 Tidligere kognitiv skriveforskning og tematisk ramme for oppgaven .....	12
1.3 Avgrensninger - Hva menes med tekstrevisjon og tekstendringer? .....	16
1.4 Operasjonalisering av spørsmål .....	18
1.5 Struktur for oppgaven .....	20
2 Teoretisk utgangspunkt for forskning på skriving .....	21
2.1 Innledning .....	21
2.2 Kognitiv skriveforskning .....	23
2.2.1 Å se skriving som en resiprok og syklisk prosess .....	24
2.2.2 Utvikling av skrivekompetanse fra barn til voksen.....	30
2.2.3 Å lese tekst for å diagnostisere.....	33
2.2.4 Ulike skrivestrategier .....	37
2.2.5 Synlig eller usynlig revisjon.....	38
2.2.6 Kritikk av kognitiv skriveforskning .....	38
3 Metode.....	41
3.1 Tre metodiske tilnærminger til elevenes skriving .....	41
3.2 Tekstmaterialet og valg av analysemetode .....	42
3.3 Intervensjonen - Rapport fra feltarbeidet.....	44
3.3.1 Beskrivelse av intervensjonen .....	45
3.4 En kvantitet- og kvalitetsorientert analyse av tekstmaterialet .....	52
3.4.1 Endringer i eller utenfor kontekst.....	52
3.4.2 Den kvalitetsorienterte analysen av tekstene .....	58
3.5 Gruppeintervju: elevenes egne stemmer og erfaringer .....	62

3.5.1	Gruppeintervju som metode .....	62
3.5.2	Gruppeintervjuets relevans til prosjektet.....	63
3.5.3	Utforming av intervjuguide .....	64
3.5.4	Utvalget av informanter .....	64
4	Analyse av elevenes tekstendringer .....	66
4.1	Innledning.....	66
4.2	Kvantum: Hvor mye endrer elevene?.....	67
4.2.1	Andel tekstendringer totalt .....	67
4.2.2	Tekstendringer fordelt på lokalt - globalt nivå.....	68
4.2.3	Spredning og sammenheng mellom endringsadferd i skriveøktene.....	69
4.2.4	Endringsmønster i forhold til elevens skrivekompetanse målt med tekstkvalitet 71	
4.3	Kvalitet: Hvordan endrer elevene? .....	73
4.3.1	Kontekstuelle endringer og effekt på tekstene .....	73
4.3.2	Hvordan endrer elevene konseptene i tekstene sine? .....	77
4.3.3	Kvaliteten på endringene oppsummert.....	79
4.4	Analysen av tekstendringer oppsummert .....	79
5	Elevenes tanker om skriving på heldagsprøver og eksamen.....	81
5.1	Innledning.....	81
5.2	Møte med oppgaven, det retoriske problemet .....	83
5.2.1	Forstå oppgaven .....	84
5.2.2	Mottakerorientering.....	85
5.3	Planlegging av tekst før og underveis i skriveprosessen .....	87
5.4	Transkripsjon, det å få den intenderte diskursen ut på skjermen.....	88
5.5	Revisjon: se teksten på nytt og endre i den .....	90
5.6	Råd til de yngre; de skrivestrategiene elevene mener har status .....	92
5.7	Oppsummering .....	93

6	Drøfting av det vi <i>ser</i> i tekstene og <i>hører</i> i elevenes svar .....	95
6.1	Innledning - hvordan forstår vi barn og unges revisjonskompetanse? .....	95
6.2	Elevenes endringsadferd og kompetanse.....	96
6.3	Mål og kriterier i skrivingen .....	97
6.4	Mottakerorientering .....	98
6.5	Hva påvirker revisjon i tekst? .....	99
6.6	Metakognitiv kontroll over skriveprosessen.....	100
7	Konklusjon og anbefalinger .....	102
8	Perspektiver og utsyn .....	103
	Primærkilder.....	105
	Liste over tabeller:.....	105
	Liste over figurer:.....	106
	Liste over vedlegg .....	107
	Litteratur.....	108

## Sammendrag

Denne masteravhandlingen bygger på kognitiv skriveforskning og teori. Masterprosjektet antar at elevenes forståelse av skriveoppgavene de skal løse, påvirker deres evne til å se tilbake i teksten etter andre måter å uttrykke seg på og gjøre endringer. Antakelsen bygger på kognitiv skriveteori, spesielt på de modelleringene av skriveprosessen kognitive skriveforskere har stått for. Masterstudien inkluderer et intervensjonsdesign, hvor det i et feltarbeid i en ungdomsskoleklasse ble undersøkt om et intensivt undervisningsopplegg kan påvirke elevens revisjonspraksis i egen tekst. Dette opplegget handlet om de vurderingene vi kan gjøre i skriveprosessen, samtidig med at det ble jobbet aktivt med en førplanlegging av en skriveoppgave. Studien søker å se om et slikt kortvarig opplegg er nok til å påvirke elevene slik at de kan vise frem en revisjonskompetanse som er mer lik den vi finner i mer moden skriving. Funnene i dette eksperimentet blir kontrollert opp mot en sammenligningsgruppe som ikke har fått et tilsvarende undervisningsopplegg. I tillegg gir disse undersøkelsene eksempler på hva slags type tekstendringer vi kan finne blant ungdomsskoleelever, samt at den måler om trekk ved endringspraksisen til elevene kan ha sammenheng med elevens skrivekompetanse. Masterstudien inkluderer også et intervjudesign med bruk av gruppeintervjuer. Her er den primære hensikten å undersøke elevenes kunnskaper og holdninger til det som foregår i skriveprosessen i typiske skriveprøver til vurdering i norskfaget på ungdomsskolen. Utdrag fra dette materialet beskriver elevens forståelse av det som foregår i skriveprosessen og deres metakognitive evne i den.



## Summary

This master thesis relies on cognitive writing research and theory. The thesis suggests that students' understanding of the writing assignments they are about to solve, influence their ability to review what they have written and to consider alternative ways to express their meaning and to change the discourse. This suggestion relies on previous research within cognitive writing theory, especially modeling of writing processes. The study includes an intervention design, where a field research was conducted in a Norwegian junior high school class. The intervention contained an intensive period of lectures focusing on what to consider during writing, at the same time as the students' pre planned a writing assignment. The primary goal of this master project is to examine if such a short term focus on these aspects in an instructional setting can produce substantial changes in the student's revision behavior, and make it resemble what we can find in more mature writing. The findings are controlled against a control group of students who did not receive any kinds of preparations before writing the same assignment. In addition, these investigations give some examples of what kinds of revision behavior junior high school students can produce, and if any features in this respect can be linked to their competence as writers. Group interviews were also conducted where the primary goal was to investigate the students' knowledge and attitudes towards writing processes during typical graded writing assignments in Norwegian junior high schools. Excerpts from this material describe the students understanding of the writing process, and their metacognitive ability when they write.

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn

I løpet av de seneste årene har skrivesituasjonen i norskfaget endret seg. I dag skriver de aller fleste elever norskoppgaver med et tekstbehandlingsprogram på PC. Et tekstbehandlingsprogram gjør det enklere å forandre på større eller mindre deler av teksten, uten å måtte foreta nyskriving av hele eller deler av den. Det gjør det også enklere å jobbe utviklende med teksten underveis; det blir lettere å prøve ut ulike skrivestrategier og finne frem til de som passer best. Med andre ord har revisjonspraksisen, eller måten elevene endrer tekstene sine på, forandret seg fra den tiden da elevene utelukkende måtte forholde seg til penn og papir. Denne oppgaven handler om hva den nye revisjonspraksisen innebærer for elevene og for lærerne i norskfaget. Jeg er på den ene siden opptatt av å finne ut i hvilken grad elevene jobber eksplisitt utviklende med tekstene sine, og hvor endringsvilling de er underveis i typiske skrivesituasjoner i skolen. På den andre siden vil jeg undersøke hvordan lærere bedre kan legge til rette for en god utvikling av elevenes revisjonskompetanse.

Et utgangspunkt for min tilnærming i denne studien er knyttet til elevenes generelle forståelse av tekster og tekstskaping. En første tanke er at elevene ikke helt skjønner hvordan en tekst kan omarbeides for å finne de beste løsningene for den retoriske utfordringen det er å skulle uttrykke seg skriftlig i alle sjangre, i ulike situasjoner og til ulike formål. En slik manglende forståelse kan gi seg utslag i en praksis der elevene ikke bruker særlig mye tid på å forbedre tekstene sine, og hvis de gjør det, vil det mest være overflatiske endringer. Tidligere undersøkelser har vist at elever i ungdomsskolealder fokuserer på mikronivået i teksten; de ser for eksempel etter små bokstaver som skulle vært store, eller enkle konsonanter som skulle vært doble. De ser ikke i samme grad på makronivået, etter andre måter å uttrykke *konseptene* for teksten sin, og de ser heller ikke etter andre måter å organisere stoffet sitt på (Bereiter & Scardamalia, 1991; Hoel, 2000). Man skulle ha trodd at de siste tiårenes vektlegging av prosessorientert skrivepedagogikk har forbedret elevens tekstforståelse og elevenes evne til tekstrevisjon. Men det ser ikke ut til å være tilfelle når det gjelder evne til å foreta konseptuelt større endringer i tekstene, som å utvikle meningsinnholdet eller organisere teksten bedre.

Kognitivt orienterte disipliner som kognitiv psykologi, har vært en viktig premissleverandør for den prosessorienterte skrivepedagogikken de siste tiårene. Innenfor skriveforskningen finner vi en mer eller mindre rendyrket kognitiv innfallsvinkel, som siden 1970-tallet har vært opptatt av å finne svar på hva slags mental aktivitet som pågår ved skriving, og vise hvor kompleks denne aktiviteten er. De kognitivt orienterte skriveforskere har vært opptatt av å modellere skriveprosessen, og på den måten beskrive hva slags deler den består av. De har bidratt til at skriveprosessene for hver enkelt har fått økt oppmerksomhet i skriveforskningen (Hoel, 1997).

Masteravhandlingen bygger på en antakelse som er fundert ut fra kognitiv teori om skriving: Skriverens kunnskaper om det retoriske problemet, altså kunnskapene om hvordan det kan kommuniseres hensiktsmessig for å svare ut et skrivebehov, er med å danne grunnlag for de mulige tekstlige revisjonene som kan skje (Bereiter & Scardamalia, 1987; Flower & Hayes, 1981; Flower, Hayes, Carey, Schriver, & Stratman, 1986; John R Hayes, Flower, Schriver, Stratman, & Carey, 1987; John R. Hayes & Flower, 1986). I skolen er det gjerne oppgavene på skriveprøvene som definerer elevenes skrivebehov. En overordnet hypotese for studien er derfor:

*Elever som blir gjort kjent med skriveoppgaven på forhånd, og som får lagt til rette for en omfattende og strukturert førplanlegging av teksten de skal skrive, vil endre mer, og ha mer meningsfokuserende endringer i teksten sin mens de skriver, enn elever som ikke får tilsvarende mulighet til førplanlegging og med å få oppgaven på forhånd.*

Ut fra hypotesen er det utledet to hovedproblemstillinger oppgaven har til hensikt å belyse:

- 1. Vil en strukturert førplanlegging av en skriveøkt føre til at elevene gjør flere og mer meningsorienterte (konseptuelle) endringer av teksten mens de skriver?*
- 2. Hva betyr tekstrevisjon for elevene i praksis, og hva slags status og relevans har det for dem å endre i teksten sin for å forbedre den?*

I studien har jeg valgt å fokusere på ungdomsskoleelever fra en mellomstor norsk kommune i hovedstadsregionen, med mellom 400 - 500 elever. Problemstillingene vil bli undersøkt

gjennom et feltarbeid i to klasser herfra som gikk siste året i grunnskolen våren 2014. I følge statistikken på *Skoleporten*, skåret skolen lavere enn det nasjonale snittet for eksamenskarakterer i offentlige skoler i norsk hovedmål dette året: 3,1 mot 3,4 ([skoleporten.udir.no](http://skoleporten.udir.no)). Resultatene ser ut til å være relativt sett noe lavere dette året sammenlignet med de fire foregående årene.<sup>1</sup>

Den prosessorienterte skrivepedagogikken la opp til utviklingsorientert arbeid med tekst, skriving i responsgrupper, og senere, formativ vurdering. Likevel er det noe med skrivesituasjonen i skolen som ikke ser ut til å ha forandret seg nevneverdig. Fortsatt er det slik at elever etter endt ungdomsskole på eksamen skriver tekster med utelukkende seg selv som responsgiver. Der er det evnen til å skrive retoriske fremstillinger i ensomhet som måles. Det er i denne sammenhengen et poeng å ikke glemme hvordan skriveaktivitetens forløp er hos den enkelte som skriver. Lærere bør være interessert i å skaffe seg en dypere forståelse av hvor mye elever er i stand til å nyttiggjøre seg mulighetene som finnes underveis i skrivesituasjonen, fordi det er underveis i skriveprosessen nøklene til å skjerpe den retoriske fremstillingen ligger.

Feltarbeidet besto av et undervisningsopplegg, samt to undersøkelser av skriveprøver i den ene klassen. Et tilfeldig utvalg fra denne klassen danner en testgruppe for et eksperiment, hvor det ble gjennomført en intervensjon som hadde form av et undervisningsopplegg. Jeg forsøker å måle om opplegget fører til noen endringer i elevenes revisjon og endringspraksis i skrivingen. Det er tastetrykkslogging (keystroke logging) sammen med skjermopptak av elevenes skriving som er det empiriske grunnlaget for undersøkelsene. I den andre klassen ble det ikke gjennomført et tilsvarende undervisningsopplegg, men det ble gjennomført kartlegging av to skriveprøver. Et tilfeldig utvalg fra denne gruppen danner en sammenligningsgruppe.

<sup>1</sup>

			2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Nasjonalt	Begge kjønn	Trinn 10	3,5	3,5	3,4	3,4	3,4
Deltakerskolen	Begge kjønn	Trinn 10	3,4	3,6	3,5	3,2	3,1

Karakterer i gjennomsnitt på eksamen i norsk hovedmål skriftlig de fem siste årene. ([Skoleporten.udir.no](http://Skoleporten.udir.no), lest 11. mai. 2015).

Masterprosjektets første hovedproblemstilling, formulert ovenfor, dreier seg om hvor mye, og hva slags type endringer elever er i stand til å gjennomføre i tekster de skriver på skolen. Denne problemstillingen undersøkes gjennom å analysere reelle skriveprosesser. Hvor godt elevene kan nyttiggjøre seg kraften som ligger i revisjonsprosessen, er knyttet til metakognisjon. Kognitiv skriveforskning har satt evnen til å håndtere de ulike prosessene som foregår i skriveprosessen i sammenheng med evnen til metakognitiv kontroll, altså bevisstheten rundt tankeprosessen som foregår. Enkelte forskningsfunn antyder at denne evnen kan øves, og at dette kan påvirke skriveprosessen i positiv retning (Bereiter & Scardamalia, 1987, ss. 319 - 336; Butterfield, Hacker, & Albertson, 1996, ss. 286 - 287).

En måte å få mer innsikt i problematikken knyttet til hvordan elevene tenker om skriveprosessen, vil være å spørre hvor viktig elevene selv mener det er å bruke tid på å gjennomgå teksten de har skrevet for å endre i den. Hva slags status og relevans har det hos elevene å perfeksjonere skriftlige fremstillinger? Det er dette som er utgangspunktet for avhandlingens andre hovedproblemstilling. For hvor relevant er det å planlegge og klargjøre oppgavebestillinger, samt gjennomgå og endre i tekster for ungdomsskoleelever? Hvor viktig synes elevene selv at denne delen av skriveprosessen er? Hvordan setter de selv ord på hva slags skrivestrategier de bruker, og hva slags skrivestrategier mener elevene har status og relevans? Slike spørsmål svarer ikke en undersøkelse basert på rene observasjoner av skriveprosessen på. Det er likevel en fordel å kunne sette empiriske resultater gjennom observasjoner av skriveprosessen i sammenheng med de erfaringene elevene selv har med skriveprosessen av skoleoppgaver.

Deltakerne i testgruppen kom opp til avgangsprøven i norsk våren 2014, og der møtte elevene lignende oppgavetyper som de arbeidet med i testopplegget. Etter denne prøven ble det anledning til å gjennomføre to retrospektive kvalitative intervju med to strategisk utvalgte grupper av elever fra denne gruppen. I disse intervjuene ble elevenes egne erfaringer med revisjon og tekstendringer undersøkt, og hvordan de selv mener det er best å jobbe med slike skriveoppgaver. I gruppeintervjuene fikk elevene anledning til å reflektere rundt egne erfaringer med skriveprosessen på ungdomsskolen generelt og på avgangsprøven spesielt. Disse intervjuene er et lite vindu inn i ungdomsskoleelevers metakognisjon om skriveprosessen.

## 1.2 Tidligere kognitiv skriveforskning og tematisk ramme for oppgaven

Forskning på tekstrevisjon har vært et forskningstema som har vokst frem parallelt med den øvrige skriveforskningen siden slutten av 1960-tallet. Utgivelsen av rapporten «Research in Written Composition» i 1963, Braddock-rapporten, (Braddock, Lloyd-Jones, & Schoer) banet veien for at skriving ble et eget forskningsfelt innenfor morsmålsdidaktikken. Her oppsummerer forfatterne den relativt begrensede forskningen om skriving som fantes fra 40- og 50-tallet, samt at de foreslo veier videre (Hillocks Jr, 1986). Før denne tiden var det mest lingvister, litteraturforskere og retorikere som syslet med skriveforskning, og de begrenset seg til ferdig skrevne tekster. Prosessen bak de ferdig skrevne tekstene, ble sett på som en lineær overføring av ferdig tenkte tanker til papiret (Hoel, 1997, s. 4).

I tiåret som fulgte økte forskningen knyttet direkte til skriveaktivitet som selvstendig forskningsobjekt betraktelig. Samtidig vokste det frem en ny prosessorientert tilnærming til skriving som la til grunn en ny måte å se det å skrive som aktivitet på; tekster blir til i en kjede av delprosesser. Skriveren går gjennom en *førskrivefase*, *skrivefase* og en fase med *etterarbeid* som består av gjennomlesing med korreksjon og revisjon. Fra 1970- og 80-årene, kom skriveopplæringen til å bli satt i en slik prosessorientert pedagogisk ramme (Hoel, 1997, ss. 5-8). Denne utviklingen har sitt opphav i USA, men fikk fra 1980-tallet også stor betydning i Norge (Skjelbred, 2010).

I det tidlige lineære synet på skriveprosessen, forløper skriveaktiviteten med helt avgrensede faser. Den første fasen, *førskrivefasen*, handler om å utvikle ideer og legge planer for skrivingen. Her bestemmes konseptene for teksten. I den påfølgende *skrivefasen* materialiserer teksten seg på papiret; konseptene får sin tekstlige form. Poenget er at det etter dette synet på skriving er ferdig tenkte ideer som nedtegnes på papiret. Avslutningsvis, i en *etterarbeidsfase*, går skribenten tilbake og leser igjennom for å evaluere resultatet. Det foretas små omskrivninger om nødvendig, og eventuelle feil blir rettet opp. Den kognitivt orienterte skriveforskningen har bidratt til å endre dette faseinddelte synet på skrivingen og gjøre fasene til en integrert del av én skriveprosess.

Kognitivt orienterte tilnæringsmåter i skriveforskningen kan koples til generelle utviklingstrekk innenfor psykologien som rundt midten av 1900-tallet begynte å gå i kognitivistisk retning. Tidligere hadde forskningen vært sterkt influert av behavioristiske metodologiske prinsipper. Bekreftede funn gjennom observerbare undersøkelser i sterkt kontrollerte eksperimenter ble ansett som gullstandarden for god forskning. Psykologien var opptatt av hvordan hjernen reagerer på stimuli, og tanken var at funn gjort med dyreforsøk hadde en overføringsverdi til mennesker. Men det observerbare kunne ikke gjøre rede for all mental aktivitet: «Observables did not include thoughts, images, memories, or any other experiences that could not be confirmed by an outside observer» (John R Hayes, 2012b, s. 4). Og en behavioristisk tilnærming til psykologien møtte sin begrensning i forsøket på å forklare språklig aktivitet hos mennesker. Chomsky kritiserte det behavioristiske forsøket på å forutse og forklare menneskelige verbalhandlinger ut fra en idé om at språkhandlinger påvirkes av tilgang eller fravær av stimuli, likt det den behavioristiske nestoren Skinner (1957) mente å kunne observere i dyreforsøk (Chomsky, 1959 (1980)). Chomsky tilbakeviser at verbalhandlingene til mennesker lar seg påvirke av ytre faktorer på en fundamental lik måte som hos dyr: «... these astonishing claims are far from justified [...] insights that have been achieved in the laboratories of the reinforcement theorists, though quite genuine, can be applied to complex human behavior only in the most gross and superficial way [...]» (1980, s. 49)

På 1950-tallet ble flere psykologer inspirert av forskning innenfor informatikk, og særlig hvordan informatikere modellerte hvordan informasjonsflyten foregår i datamaskiner: «... and consider the same kinds of process models for the descriptions for human thought.» (John R Hayes, 2012b, s. 5). Psykologen og språkforskeren John R. Hayes kaller dette kognitivistiske gjennombruddet for et paradigmatisk skifte i psykologiforskningen, og han forklarer hans egen inspirasjon til - og interesse for skriveforskning ut ifra det (2012b).

Vi ser her en tendens til at psykologien begynte å interessere seg også for det ikke direkte observerbare: hva som kjennetegner menneskelig aktivitet og for de kognitive prosessene som inngår i dem. For å få tak på kunnskap om kognitive prosesser ble *tenke-høyt-protokoller* tatt i bruk som en metodologisk inngang. Newell og Simon (1972) utviklet først bruken av protokollanalyser til generelle studier av mennesker involvert i problemløsningsaktivitet

(Smagorinsky, 1998). I slike undersøkelser blir forsøkspersoner instruert i å verbalisere alt de tenker på når de utfører en oppgave. Dette blir tatt opp på bånd, for deretter å bli transkribert ned. Metoden ble senere tilpasset av Linda Flower og John R. Hayes til forskning på skriveprosessen (Smagorinsky, 1994). Tenke- høyt- protokoller muliggjør å forske også på det som skjer utenom papiret under skriving.

I den tidlige skriveforskningen fra før Braddock-rapporten ble publisert, var forskerne mest opptatt av å se utviklingen av tekster *mellom* utkast. Forskningsmaterialet ble dermed gjerne ferdig skrevne og fullstendige tekster. Med et slikt utgangspunkt blir skriving lett sett på som en lineær prosess med avgrensede stadier. I den kognitive tilnærmingen blir derimot skriveprosessen sett på som syklisk. Etter å ha analysert skriveprosesser gjennom å bruke tenke-høyt-protokoller, ser man at en skribent gjerne vil bevege seg frem og tilbake mellom ulike aktiviteter under skriving: fra idégenerering til skriving, til å lese igjennom - som igjen kan føre til ny idégenerering (Flower & Hayes, 1981; Hoel, 1997). Denne frem- og tilbakebevegelsen mellom ulike delaktiviteter beskrives som skrivingens rekursive og sykliske karakter (Flower & Hayes, 1981). Tegnene som materialiserer seg som ord og setninger på papiret er ikke ferdig tenkte tanker, men tekstskapingen er i seg selv en kreativ prosess som åpner opp for nye veier; tankene formes mens teksten skapes (Bereiter & Scardamalia, 1987).

For å få tak på endringene i teksten i skriveundersøkelser tidligere da håndskrift var regelen, var det vanlig å instruere forsøkspersonene om å bytte farge på skriften når det ble gjort endringer. Etter dette analyserte forskerne de endringene som hadde skjedd mellom ulike utkast av tekstene. EDB og tekstbehandlingsprogrammer har gjort det mulig å registrere det som skjer under skriveaktiviteten på en annen måte. Med å bruke dataprogrammer som loggfører interaksjonen mellom mennesket og datamaskinen, er det mulig å registrere alle samtidige endringer som skjer i tekster underveis mens de blir til i *sanntid* (Leijten & Van Waes, 2013; Lindgren & Sullivan, 2006). Slike programmer kan gi presise data om hvordan tekster skrives, blant annet med å vise hvor mye og hva som blir endret underveis.

Dataprogrammene registrerer alle slike ting automatisk, og forsøkspersonene kan jobbe på en mer naturlig måte; de trenger ikke ta noen spesielle hensyn i en undersøkelsessituasjonen.



I denne masteroppgaven fokuseres det på slike samtidige endringer i tekster underveis og i sanntid i skrivesituasjonen. Typisk løser norske elever skriveoppgaver der de skal svare gjennom å utvikle en egen tekst som kan fungere i en kommunikativ handling. Oppgavene til avgangsprøven i grunnskolen ber elevene vise en bred kompetanse i skriftlig kommunikasjon, der de har en tilmålt tid til å produsere en eller flere sammenhengende tekster. I ungdomsskolen øver elevene ganske mye på dette, blant annet gjennom at det arrangeres prøvesituasjoner tidligere i løpet som ligner på eksamen.

Skriveforskningen har to sentrale teoriretninger om hva som påvirker skriveaktiviteten. Det går et skille mellom det sosiokontekstuelle synet og den kognitivt orienterte forskningen. Skrivning som språklige ytringer er kommunikasjon, og kommunikasjon er kontekstavhengig (Vagle, Sandvik, & Svennevig, 1993). Likevel er det individuelle faktorer som påvirker skrivningen. Utgangspunktet for kognitivistene er de individuelle prosessene som foregår hos hver enkelt under arbeid med tekstsaking. Norskfaget må se til begge deler: Tilretteleggingen for skriveaktivitet må ta hensyn til at aktiviteten finner sted i en bestemt kontekst, samt må undervisningen sette elevene i best mulig stand til å mestre de prosessene som gjør seg gjeldende når tekst skapes.

Fra 2003 til 2008 var eksamensordningen i norskfaget slik at det var obligatorisk å gi elevene tilbud om å få jobbe prosessorientert med tekstene sine i responsgrupper. Elevene kunne dele ideer og få tilbemeldinger av hverandre. I 2004 ble det vedtatt endringer for eksamensordningen i norskfaget. Etter stortingsbehandlingen av Stortingsmelding 30 2003 - 2004 «Kultur for læring», kom flertallet frem til at det bare skulle være én eksamensdag hvor begge målformene skulle prøves. Dette ble gjennomført i 2008, og samtidig ble ordningen med prosessorientert skrivning med responsgrupper fjernet. Allerede året etter ble nyordningen med prøve i hovedmålet og sidemålet på samme dag reversert, men uten at responsgruppene kom tilbake. Per i dag heter det i retningslinjene at elevene skal kunne løse oppgavene med alle hjelpemidler, foruten hjelpemidler som tillater kommunikasjon. Videre er det å kommunisere med andre elever å regne som fusk (Utdanningsdirektoratet, 2014). Derfor er det slik at elevene skriver sine tekster uten hjelp fra andre; de må være sine egne responsgivere.

For å kunne være i stand til å vurdere sin egen tekst underveis, og avgjøre om diskursen fungerer etter hensikten, trenger elevene å oppøve sin *metakognisjon* rundt skriveprosessen. Begrepet metakognisjon står sentralt i flere internasjonale dokumenter om læring og er fremhevet bl.a. i NOU 2014:7, *Elevenes læring i fremtidens skole*, som et viktig element i elevenes læring. Begrepet handler om å ha kunnskap om egne kognitive prosesser og resultater, samt å overvåke sin egen utvikling. Overført på skrivning vil det bety å kunne innta en kritisk distanse til egen skrivning, analysere den og være i stand til å vurdere ulike strategier for å komme videre både når det gjelder form og innhold (Dimmitt & McCormick, 2012, ss. 170-171). I skrive- og responsteorien er det gjort et poeng av at elevenes metaspråk for tekstkvalitet gjør dem i stand til å vurdere andres, men også sin egen tekst (Bereiter & Scardamalia, 1987; T Løkensgard Hoel, 2000, ss. 57 - 59). Et av målene i undervisningsopplegget som ble gjennomført i feltarbeidet til denne masterstudien, var å teoretisere skriveprosessen sammen med elevene for å gripe de mulighetene som finnes i den. Det var også et mål å hjelpe elevene med å definere målsettinger for egen skrivning gjennom å planlegge skriveaktiviteten nøye, herunder å definere mål for innhold, skrivemåter i forhold til mottaker og hjelpe elevene konkret med å operasjonalisere suksesskriterier for egen tekst. Altså: styrke elevenes metakognisjon og evne til bevisst å vurdere resultatene underveis i skriveprosessen.

### **1.3 Avgrensninger - Hva menes med tekstrevisjon og tekstendringer?**

På norsk kan verbet «å revidere» bety to ting: det å *se gjennom og granske* for å rette feil og mangler, eller det å *faktisk utføre endringer* i noe (ILN & Språkrådet). Ordet har derfor en flertydighet det er viktig å avklare. Det er få tekster som er skrevet fra A til Å uten at et eneste tegn eller ord er forandret på veien; typisk vil vi endre på tekster mens vi skriver nesten hele tiden. Endringer kan forekomme etter at ordene er eksternalisert som tekst på skjermen, men vi snakker også om revisjon som foregår i hjernen før ordene har blitt synlige. Siden tekstrevisjoner kan foregå på ulike måter, vil en definisjon måtte fange opp kompleksiteten i revisjonsprosessen. En definisjon av tekstrevisjon som er mye sitert (Butterfield et al., 1996; Dix, 2006), finner vi hos skriveforskeren Jill Fitzgerald.

Revision means making any changes at any point in the writing process. It involves identifying discrepancies between intended and instantiated text, deciding what could or should be changed in the text and how to make desired changes, and operating, that is, making the desired changes. Changes may or may not affect meaning of the text, and they may be major or minor. Also, changes may be made in

the writer's mind before being instantiated in written text, at the time text is first written, and/or after text is first written (Fitzgerald, 1987, s. 484)

Et poeng med denne definisjonen er å vise at revisjon betyr mye mer enn bare å se gjennom en siste eller eneste gang for å korrigere overflatiske feil eller mangler ved en tekst (jf. det lineære synet på skriveprosessen i del 1.2). Den griper mange aspekter, som for eksempel det å lese igjennom for å evaluere, det å bestemme seg for omskrivingsstrategier, at endringer både kan gjelde innhold og form, og at endringene kan bli synlige, men også forbli i skriverens hode.

I denne oppgaven er det betydningen å se *gjennom* tekst, eller å se teksten på nytt, *for* å vurdere om noe skal endres som menes. I det videre vil derfor «revisjon» vise til leseaktiviteten (*re-visjon*), som er en forutsetning for å gjennomføre meningsfulle forandringer i teksten, mens «endring» viser til de faktiske forandringene som skjer.

I kognitiv skriveforskning på tekstrevisjon er det søkt å identifisere hva som skiller skrivehandlingene til erfarne profesjonelle skribenter, og hva som er typisk for uerfarne. Enkelt sagt er det slik at dess mer erfaring en som skriver har, dess mer vil personen jobbe utviklende med teksten sin, og dess mer vil personen være disponert for å endre underveis i tekstsapingen (Bereiter & Scardamalia, 1987; Flower et al., 1986; John R. Hayes, 1996). Endringene kan skje både på et konseptuelt nivå for teksten, samt på det mer formelle planet.

I undersøkelser om tekstrevisjon skilles det mellom endringer som er gjort utenfor en etablert kontekst i teksten, gjerne i slutten av dokumentet som stadig blir større, og endringer innen tidligere etablerte kontekster i teksten, altså lenger tilbake i teksten (Lindgren & Sullivan, 2006). Det å lese om igjen det som er skrevet tidligere, for å vurdere den eksternaliserte verbale teksten opp mot den mentale representasjonen av diskursen slik den er planlagt, er sett på som en essensiell del av skrivehandlingen (Bereiter & Scardamalia, 1987; Flower & Hayes, 1981).

I denne oppgaven er det de kontekstuelle endringene som er i brennpunktet. Revisjonene og tekstendringene jeg er opptatt av, er altså endringer som skjer i en tidligere etablert kontekst, enten det er i den siste formulerte setningen, setningene før, et tidligere avsnitt eller lenger tilbake i teksten. Endringene kan skje underveis, eller etter at teksten har kommet til sin slutt, men ennå ikke levert inn. Jeg studerer altså ikke endringer mellom tekstutkast, men endringer av teksten i løpet av arbeidet med oppgaven i en første (og eneste) versjon av teksten.

Min metode for å få tilgang til endringer i tekstene slik de fremkommer underveis i skrivesituasjonene, er opptak av dataskjermen samt tastetrykklogging. Et poeng i denne sammenheng, er å se om denne kombinerte registreringsmetoden kan brukes for å si noe generelt om elevenes tekstendring og hvordan denne kan påvirkes, sett i en norsk kontekst. Tastetrykkslogging har vist seg egnet for å analysere tekstendringsprosesser med ulike utgangspunkt. For eksempel forskjeller mellom skriving på første- og andrespråk, skriveutfordringer for dyslektikere og multimedial skriving. Metoden har sin teoretiske forankring i den kognitive tilnærmingen til skriveprosessen, ved at den konsentrerer seg om hva hver enkelt gjør med teksten underveis i skrivingen (Spelman Miller & Sullivan, 2006, s. 2). Ved å gjøre et opptak av skjermen mens tekster skapes, samt å logge all interaksjon mellom individet og datamaskinen, er det mulig å gjenskape alle forandringene som har skjedd i teksten, endring for endring. Dette gir et omfattende materiale som åpner opp for mange ulike måter å analysere skriveprosessen på med et høyt detaljnivå (Van Waes, Leijten, Wengelin, & Lindgren, 2011). Rammene for en masteroppgave setter dog noen begrensninger i forhold til hvor detaljert det går an å være, samt hva slags forskningsspørsmål det er tjenlig å stille.

#### **1.4 Operasjonalisering av spørsmål**

Det er den eksplisitte og synlige utviklingen av tekstene elevene viser i skriveøktene, og hvor stor bevissthet elevene har om slike endringer, jeg er ute etter å undersøke. I denne sammenheng menes det med eksplisitt at endringene kan sees som forandringer av teksten på skjermen (jf. del, 2.2.5). Et annet spørsmål jeg mener det er relevant å stille, er på hvilken måte kognitiv skriveprosessteori kan ha relevans for hvordan lærere møter elever i undervisningssituasjonen. En måte å undersøke dette på er å se om et begrenset undervisningsopplegg som fokuserer på individuell skriving som prosess, gjennom å gi

oppmerksomhet til skrivingens idéutviklende karakter, kan ha en effekt på hvordan elevene reviderer i tekstene sine. I den kognitivt orienterte teorien om skriving, er skribentenes kunnskaper om det retoriske problemet med på sette rammene for hvordan de er i stand til å utvikle kunnskapene sine i løpet av arbeidet med teksten. Elever i ungdomsskolen har sine skrivestrategier, men de er i utvikling. Derfor er det relevant å se om en teoretisering av skrivingens prosesser og ulike strategier for elevene, parallelt med å jobbe strukturert med å planlegge en skrivesituasjon, vil kunne påvirke elevenes evne til å revidere og endre slik at det ligner en mer moden skriving. Videre er jeg opptatt av å finne ut hva slags refleksjoner elevene selv kan gjøre rundt egne skrivestrategier, og om hva slags skrivestrategier de selv mener har status.

For å forstå hva slags type undervisning knyttet til skriveprosesser og strategier som er relevant for elever, er det interessant å vite hva elevene selv legger i begrepene. Jeg har derfor valgt ut seks forskningsspørsmål jeg undersøker i denne oppgaven. Svarene på dem danner grunnlag for en refleksjon om skrivingen til elever i ungdomsskolen, og det er et mål å gi noen råd om hvordan skriveopplæringen i klasserommet kan forbedres. Nedenfor (tabell 1-1) er disse spørsmålene knyttet til avhandlingens hovedproblemstillinger. De tre første (a - c) har relevans i forhold til observasjonene den første hovedproblemstillingen åpner for, og de siste tre (d - f) knytter seg til de svarene elevene gir i intervjuundersøkelsen.

Problemstilling 1	<i>Vil en strukturert førplanlegging av en skriveøkt føre til at elevene gjør flere og mer meningsorienterte (konseptuelle) endringer av teksten mens de skriver?</i>
	a) Hvor mye av diskursen i elevenes svar blir manipulert gjennom endringer av tidligere etablerte kontekster, og kan endringsandel knyttes til skrivekompetansen?
	b) Hva slags endringer er typiske i elevenes tekster, og er det forskjeller i forhold til skrivekompetansen?
	c) Er det mulig å påvirke elevenes evne og vilje til å jobbe utviklende med teksten sin i en undervisningskontekst i et begrenset tidsrom, og henger dette eventuelt sammen med skrivekompetanse?
Problemstilling 2	<i>Hva betyr tekstrevisjon for elevene i praksis, og hva slags status og relevans har det for dem å endre i teksten sin for å forbedre den?</i>
	d) Hva mener elevene om hvordan man best jobber med en eksamensoppgave?
	e) Hvor bevisste er elever som er i ferd med å avslutte grunnskolen hvordan de selv jobber med skriveoppgaver?
	f) Kan svarene elevene gir knyttes til en kognitiv prosessmodell for skriving, og hva slags relevans kan det ha for undervisning?

Tabell 1-1: Avhandlingens hovedproblemstillinger med relaterte forskningsspørsmål

## **1.5 Struktur for oppgaven**

I kapitlet som følger blir skriveforskningen presentert. Den største delen vies den kognitive innfallsvinkelen til skriveprosessen. Hypotesen for oppgaven har sitt utgangspunkt i denne, og det er denne teoriretningen som danner basis for mange av de valgene som ble gjort i feltarbeidet. I tillegg blir hovedtrekk fra den sosiokontekstuelle skriveforskningen presentert. For å forstå skriveopplæringen som foregår i klasserommet, og kunne drøfte prosjektets implikasjoner i forhold til denne, bør også skrivingens sosiale sammenhenger belyses.

I metodekapitlet presenteres skriveundersøkelsene som oppgaven har lagt opp til. Her forklares hvordan skriveprosessen hos elever kan undersøkes og analyseres med tastetrykklogging. Videre forklares grunnen til at prosjektet også har inkludert et kvalitativt intervjudesign.

Resultatene av de tekstbaserte undersøkelsene behandles så i en egen del, og til slutt følger en del hvor resultatene herfra sees i sammenheng med de erfaringene knyttet til skoleskriving de som deltok i intervjuundersøkelsen delte.

## 2 Teoretisk utgangspunkt for forskning på skriving

### 2.1 Innledning

Fra begynnelsen på 1960-tallet, men med hovedvekt i 1970- og 1980-årene, etablerte den kognitive skriveforskningen seg som et eget forskningsfelt. Egne ph.d-programmer ble etablert i retorikk og skriving, bl.a. ved Carnegie Mellon i Pennsylvania i 1980, samt at nye fagfellevurderte tidsskrift om skriveforskning ble stiftet på begynnelsen av 1980 - årene (Nystrand, Greene, & Wiemelt, 1993, ss. 270 - 271). Resultatene av den har vært nye innsikter i individuelle prosesser som pågår i hjernen når skriveaktivitet utføres. Et viktig mål for forskerne har vært å lage modeller av den mentale aktiviteten som foregår (John R Hayes, 2012a). Disse modellene har vært brukt til å teste ut ulike hypoteser om skriveaktiviteten. Noen problemstillinger som har stått sentralt i forskningen har vært hva som kjennetegner skrivingen til erfarne skrivere kontra hva mindre erfarne skrivere viser (Flower & Hayes, 1981; Flower et al., 1986). Et annet problemområde har vært å undersøke hva som skiller barn, ungdommer og voksne når det kommer til å produsere tekst (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Skriveforskningen, og i teoridanningen om hva skriving som aktivitet grunnleggende sett går ut på, deler seg etter hvert i to retninger. Med en begynnelse på 1970-tallet, men særlig gjennom 1980-årene, vokser det frem et syn på skriving som tar utgangspunkt i læringen av det verbalspråklige og dens kontekstavhengighet. Et viktig teoretisk utgangspunkt er sovjet-russisk språkpsykologi og semiotikk, representert med Vygotskij, Bakhtin, Volosinov m.fl. (Hoel, 1997). Her står språkets avhengighet av en sosial kontekst i sentrum. Vygotskij poengterte at selv om skriving handler om mental utvikling hos skriveren, er denne mentale utviklingen nært knyttet til den historiske og sosiale konteksten, og at det hele tiden er en gjensidig påvirkning mellom disse faktorene. Fra en sosiokulturell synsvinkel, er det slik at utvikling av kunnskap og kompetanse i skriving er noe som foregår i et sosialt samspill med andre mennesker, andre tekster, sjangre, skrivesituasjoner osv. (Vygotskij, Cole, John-Steiner, Scribner, & Souberman, 1978).

Mens den kognitive retningen innen skriveforskning vektlegger skribentens individuelle og indre prosesser, vektlegger den sosiokontekstuelle retningen skriveaktivitetens sosiale og kulturelle funksjoner. Hoel kaller disse henholdsvis for de innoverrettede og utoverrettede skriveteoriene (1997). Hun beskriver de sosiokontekstuelle teoriene som en reaksjon på den tidligere kognitive og individentsentrerte retningen, og fremstiller dem i en tese- antitese-relasjon (1997, s. 22). Det er likevel viktig å anerkjenne begge retningenes betydning for, og bidrag, til skriveforskningen. Hoel hevder at:

Kognitiv skriveforskning med sine innoverretta teoriar bidrar til å vise kor kompliserte prosessar som foregår i skrivarens tankeverd [sic.]. Den viser at skriving er ein rekursiv og spiralforma prosess, at vi opererer på ulike abstraksjonsnivå under skrivinga, at underprosessane stadig avbryt kvarandre. Sosiokontekstuell skriveforskning og skriveteoriar med sitt utoverretta perspektiv bidrar til å vise kor komplisert skriving er i forhold til verda utanfor skrivaren. (1997, s. 37)

Den kognitive innfallsvinkelen var altså først ute, og den har bidratt til at skriveaktiviteten kan sees på som en prosess en som bedriver den må gjennomgå for å kunne kommunisere tekstlig. Gjennom å modellere denne aktiviteten, har Flower og Hayes gitt et viktig bidrag til skriveforskningen (Butterfield et al., 1996). Flower og Hayes' fremstilling av skriveprosessen er modifisert flere ganger, og Hayes er inne på viktigheten av å ha med både et individentsentrert og et sosiokontekstuellt aspekt i teoretisering av skriving som aktivitet:

Indeed, writing depends on an appropriate combination of cognitive, affective, social, and physical conditions if it is to happen at all. Writing is a communicative act that requires a social context and a medium. It is a generative activity requiring motivation, and it is an intellectual activity requiring cognitive processes and memory. No theory can be complete that does not include all of these components. (1996, s. 5)

I senere versjoner av modeller over de kognitive prosessene som inngår i skriveaktivitet, har Hayes forsøkt å innlemme også de sosiale og fysiske forholdene (John R. Hayes, 1996; John R Hayes, 2012a). Se også delkapittel 2.2.1.

Det ene synet på skriving utelukker ikke det andre. For å forstå hva som er viktige forhold for å få til god skriveutvikling, er det nødvendig å se på både individuelle og sosiale faktorer; skriving som aktivitet foregår ikke i et vakuum (Hoel, 1997, ss. 37-40). Skriving er i bunn og



grunn en kommunikatív handling som innebærer formuleringen av et skriftlig budskap. Da må det være, hvis ikke det er tale om skriving utelukkende for seg selv, en relasjon mellom en avsender og én eller flere mottakere. Skrivingen må også nødvendigvis foregå i en kulturell kontekst. For å gripe hele bildet må derfor skriveforskning både fokusere på de indre prosessene som foregår, men også se til skrivingens kontekstuelle aspekter. I tillegg må begge perspektivene med i tilrettelegging for god skriveundervisning. Den sosiokontekstuelle forståelsen bidrar til å problematisere hvordan lærerne best kan legge til rette for en tekstkultur og en dialog om tekst som gagnar elevenes skriveutvikling, mens den kognitive innfallsvinkelen bidrar til å problematisere hvordan elevenes metaforståelse og problemløsningsevne knyttet til skrivingen kan øves opp.

Det følgende er en gjennomgang av teorier og forskning om skriving som er viktig for å forstå den type skriving som foregår i norskklasserommet. Det er den kognitive retningen innen skriveforskningen som vil få størst oppmerksomhet, siden denne har mest å si for oppgavens problemstillinger. Denne retningen vil likevel bli sett i sammenheng med sosiokontekstuelle bidrag til å forstå skriveprosessen.

## **2.2 Kognitiv skriveforskning**

Teorier om hva som går for seg ved skriveaktivitet, og mer spesifikt om hva slags *indre prosesser* som gjør seg gjeldende under skriving, begynte å ta form på 1970-tallet. De kognitive skriveforskerne tok i bruk tenke-høyt-protokoller, intervju, observasjon og videooptak som sine viktigste metoder for å undersøke prosessen underveis ved skrivearbeid (Hoel, 1997). De mest toneangivende bidragene i den tidlige kognitivt orienterte forskningen finner vi i Nord-Amerika. Av viktige bidrag her kan nevnes de lingvisten Linda Flower og psykologen John R. Hayes kom med, med sine modeller for skriveaktivitet (1980). Et annet bidrag ga psykologene Carl Bereiter og Marlene Scardamalia, med sine teorier og modeller for utviklingen av skriveferdigheten fra barn til voksne; fra en kunnskapsgjengivende (*knowledge telling*) til en kunnskapsendrende (*knowledge-transforming*) prosess (1987). Nevnes kan også Muriel Harris, med sine teorier om ulike strategier for skriving (1989), og Lester Faigley og Stephan Witte, med sine måter å analysere revisjon i tekster på (1981).

Den kognitive innfallsvinkelen til skriveforskning har forsøkt å finne ut hva som skjer underveis mens tekst skapes. En av de viktigste oppdagelsene har vært hvor divergente strategiene er når ulike skribenter skal forme et skriftlig budskap. Gjennom forskningen har det vært mulig å identifisere flere mønstre for hvordan skribenter arbeider med tekst. Ulike skribenter har ulike prosesser, de kan bruke flere skrivestrategier og de veksler mellom dem (Hoel, 1997). Det er altså ikke slik at én person har én strategi. Forskning på dette har heller ikke vist at det er én type strategi som er mer fordelaktig fremfor andre. Det som derimot synes klart, er at profesjonelle skribenter med ekspertise innen tekstskaping, som akademikere, journalister, forfattere og andre, har om- og bearbeidelse av tekstene de skriver som et felles trekk som skiller dem fra andre mindre erfarne skribenter uten tilsvarende ekspertise (Bereiter & Scardamalia, 1987; Flower & Hayes, 1981; John R. Hayes & Flower, 1986; Sommers, 1980; Sommers & Saltz, 2004).

### *2.2.1 Å se skrivning som en resiprok og syklisk prosess*

En av de viktigste bidragene til den kognitive retningen innen skriveforskningen har vært å se skriveaktiviteten som en mental prosess med ulike deler som foregår hos den enkelte skribent. Denne retningen har åpnet opp for å forske på skriveaktiviteten som et fenomen i seg selv og var en forløper for senere teoriretninger innen skriveforskning. Hoel hevder: «1970-åra er det tiåret som oppdagar skriveprosessen, 1980-åra er tiåret som oppdagar kor viktig rolle den sosiale konteksten spelar i skriveprosessen, og 1990-åra utvidar det sosiale perspektivet til også å omfatte kultur i vid forstand.» (1997, s. 22)

Et viktig tilskudd har vært å identifisere ulike oppgaver en som er i gang med å skrive tekst gjennomfører underveis i skrivearbeidet. Da Flower og Hayes lanserte sin modell for skriveprosessen (1980), var dette et forsøk på å lage en fremstilling av ulike prosesser som inngår i skrivearbeid, samt at de ville lage et utgangspunkt for ulike hypoteser om skriveprosessen som siden kunne undersøkes empirisk (Flower & Hayes, 1981; Flower et al., 1986).

I kognitiv forskning er slik modellering et forsøk på å vise noe som ellers er skjult. Modellene fungerer metaforisk, og de er ment for å kunne være et grunnlag for diskusjoner om hvordan

en prosess, vi ellers ikke kan iaktta, fungerer (Flower & Hayes, 1981). Den kognitive psykologien fikk inspirasjon til dette fra forskning på kunstig intelligens og hvordan informatikere beskriver hvordan dataprogrammer fungerer gjennom å modellere hva som foregår (Bereiter & Scardamalia, 1987; John R Hayes, 2012b). Bereiter og Scardamalia beskriver to ytterpunkt for de ulike typene av modeller som brukes i kognitiv forskning: På den ene siden algoritmiske modeller over deler av prosessen som beskrives. Slike modeller kan simuleres av datamaskiner, og dette er en metode å bruke for å få bekreftet modellenes validitet. På den andre siden finnes rent deskriptive modeller. Disse tar for seg et større bilde, og er ment som et rammeverk for forskning og diskusjon omkring prosessene. Det er ikke mulig å validere prosessen på samme måte med slike modeller, og de må derfor regnes som rent teoretiske fremstillinger. (Bereiter & Scardamalia, 1987, ss. 24-26). Bereiter og Scardamalia (1987) plasserer modellene til Flower og Hayes i en mellomposisjon. Det er enkelte deler av dem som kan testes ut, mens andre deler utelukkende kan brukes som grunnlag i diskusjoner om det som foregår mens noen skriver.

Flower og Hayes' opprinnelige modell (1980) , tar utgangspunkt i at det er tre sideordnede faktorer, med hver sine hierarkisk underordnede prosesser som til sammen gjør seg gjeldende i skriveaktiviteten. De tre faktorene i modellen er: *the task environment*, *the writer's long term memory* og *the writing processes*. Det som gjør skriveaktiviteten resiprok og rekursiv, er at hver av faktorene er avhengige av hverandre, samt at de påvirker hverandre. Det rekursive kommer av at de ulike prosessene kan startes opp eller gjentas når som helst under skrivearbeidet. Flower og Hayes hevder at dette skiller modellen deres fra en tidligere lineær måte å fremstille skriveprosessen på:

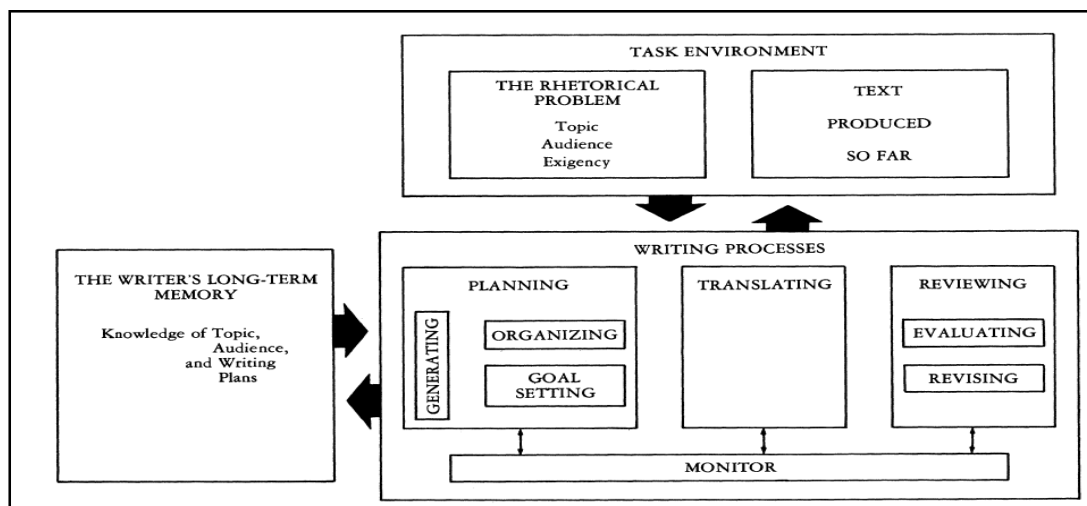
A cognitive process theory of writing [...] represents a major departure from the traditional paradigm of stages [...] in a stage model the major units of analysis are *stages* of completion [...] In a process model, the major units of analysis are elementary mental *processes*, such as the process of generating ideas. And these processes have a hierarchical structure [...]. (1981, s. 367)

Oppgavemiljøet (*task environment*) består av to underordnede faktorer: den retoriske utfordringen (*the rhetorical problem*) og teksten slik den fremstår så langt (*text produced so far*). Den retoriske utfordringen skribenten skal løse bestemmes av emnet for teksten som produseres, mottakerorienteringen og generelle oppgavekrav. Teksten som allerede er skrevet

så langt er lagt til denne delen av modellen, fordi den bidrar til å forme muligheter for teksten videre; den blir tilhørende det *miljøet* resten av teksten blir til i.

Langtidsminnet (*Long term memory*) er en mer generell kunnskapsbase som skriveren har til sin disposisjon. Den kan eksistere i hukommelsen, men også i andre tilgjengelige kilder som bøker, Internett osv. I langtidsminnet finnes den generelle kunnskapen om *emnet*, om mottaker, eller kunnskaper om ulike aktuelle tekstnormer og sjangerskjemaer.

Den siste faktoren, selve skriveprosessen, består i sin tur av sine egne tre underordnede prosesser: planlegging (*planning*), transkripsjon (*translating*) og revisjon (*reviewing*). I underprosessen *planlegging* inngår overføring av kunnskaper fra langtidsminnet, idégenerering, organisering, kategorisering og tilpasning av kunnskap. Underprosessen *transkripsjon* er rett og slett overføringen mellom den mentale representasjonen av teksten til den verbaliserte og materialiserte teksten, enten den er på papir eller skjerm. Den tredje underprosessen, revisjon, har også to underordnede prosesser: *evaluering* og *endring* (*revising*). Disse tre prosessene overvåkes og kontrolleres av en *monitor*, som representerer ulike skriveres forskjellige strategier og vaner i arbeid med tekst (John R Hayes, 2012a).



Figur 2-1: Flower og Hayes' skrivemodell (Flower & Hayes, 1981).

Hovedtrekkene i denne modellen er fortsatt aktuelle i kognitiv skriveforskning i dag, selv om Hayes selv har vært aktiv med å tilpasse modellen til nyere skriveforskning som retter seg mer mot de sosiale og kontekstuelle aspektene ved skiving. Den seneste versjonen Hayes har

laget legger større vekt på skriveaktivitetens sosiale aspekter, motivasjon for skrivingen og hvordan skribenten må tilpasse seg ulike skrivemedium (2012a).

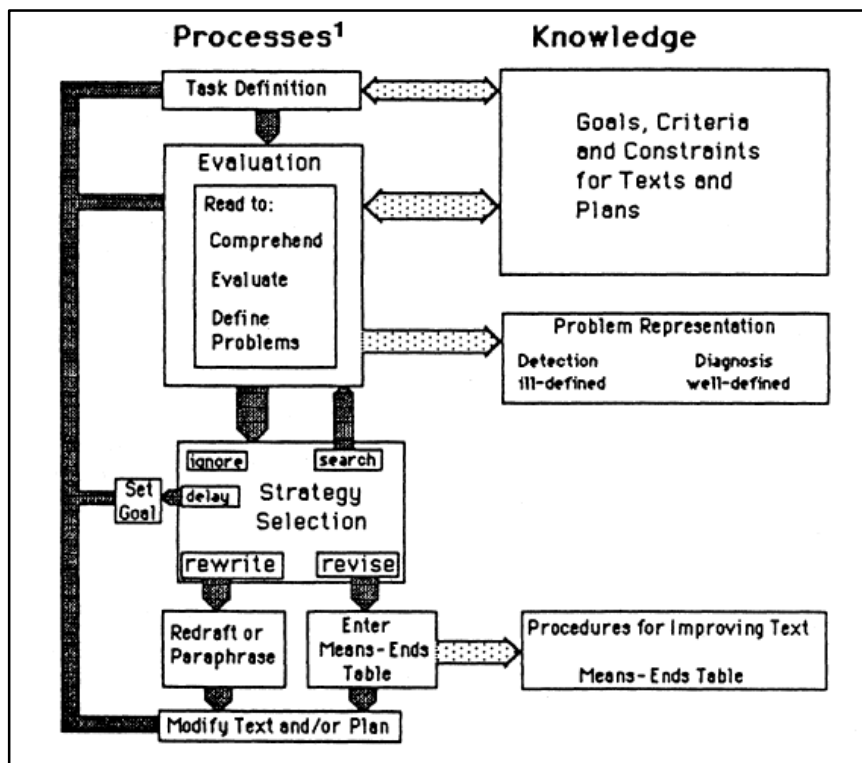
Flower et al. lanserte en egen framstilling av revisjonsprosessen (1986). Dette var et forsøk på å modellere en av underprosessene i skriveaktiviteten. Å lese igjennom teksten (review) for å evaluere den og eventuelt endre i den, kan skje når som helst under arbeidet med en tekst. Revisjon skjer etter at skribenten har begynt med selve skriveprosessen, og denne avbryter de to andre prosessene: planlegging og skriving. Revisjon, er en prosess som skiller seg ut fra de andre prosessene, fordi den kan startes opp og endre fokuset til skribenten når som helst underveis. Hva som gjør at revisjon startes opp, og hvordan resultatet av den blir, er veldig individuelt. Revisjon kan forekomme som planlagt aktivitet, og den kan være en synlig aktivitet. Men, den kan også være usynlig og dreie seg om endring av ideer og tanker for teksten (Flower & Hayes, 1981, s. 374).

Flower et al. er klare på at deres modeller for skrive- og revisjonsprosessen ikke er oppskrifter på hvordan en god skriveprosess skal være. Datagrunnlaget som ligger bak fremstillingene deres er tenke-høyt-protokoller fra komparative skriveundersøkelser gjort blant uerfarne og erfarne voksne skribenter. Målet var å indentifisere ulike delprosesser ved skriving, og forskjeller i bruken av dem, hos de to gruppene. Hensikten med modellen var altså deskriptiv; meningen var ikke å gi en normativ beskrivelse av hvordan en skriveprosess helst bør være: «The cognitive process model [...] is an attempt to identify the central, underlying processes a writer naturally goes through and to propose a working hypothesis about how these processes are organized.» (Flower et al., 1986, s. 21). Siden kildene for disse modellene er ulike personers selvrappporter av hva de tenker på underveis, er det også vanskelig å generalisere funnene (jf. del. 2.2.6).

For revisjonsprosessen, er det beskrevet tre egne underprosesser:

- Definisjon av mål: En prosess som definerer mål for det som skal revideres. For eksempel om det skal dreie seg om revisjon på heltekstnivå, eller om det er retting av skrivefeil på ordnivå som er fokus.

- Evaluere: En prosess som handler om å lese for å evaluere. Her dreier det seg om å lese teksten med ulike grader av oppmerksomhet mot ulike kvaliteter i teksten. Det skapes en representasjon av hva som eventuelt er problematisk. Hvor godt problemer i teksten blir definert, er det ulike grader for langs et kontinuum: Fra det at skriveren bare aner at noe er feil, men ikke hva, til presise diagnoser med klare forslag til løsninger.
- Strategivalg: Det er enkelt sagt to alternativer: å skrive på nytt, eller å gjøre endringer i allerede eksisterende tekst.



Figur 2-2: Modell av revisjonsprosessen (Flower et al., 1986).

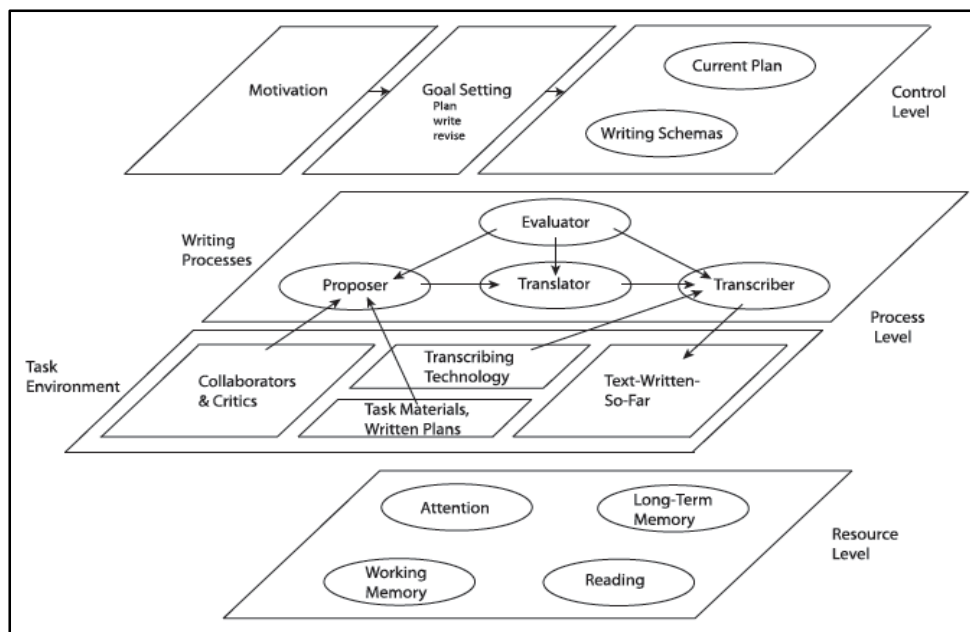
De tidlige kognitive skriveteoriene var ikke opptatt av indre eller ytre motivasjon som faktorer i skriveprosessen. Det er i det senere gjort forsøk på å inkorporere sosiale faktorer og motivasjon i de kognitive modellene. Hayes hevder det er åpenbart at motivasjon spiller en rolle for hvordan skriving utføres (John R Hayes, 2012a, s. 372). Han trekker frem protokollstudier som viser at skribenter formulerer kvantitativt flere verbalytringer enn det som blir skrevet ned, og at dette indikerer at det blir foretatt endringer i løpet av transkripsjonsprosessen. Noen av disse ytringene blir forandret, fordi de ikke sammenfaller

med skribentens egentlige mening. Hayes lanserer en hypotese om at dette kan skyldes ulike grader av motivasjon for å produsere tekst med et høyt kvalitets- og presisjonsnivå:

Presumably, writers who are strongly motivated to produce high-quality texts will be more likely to edit proposed language than are writers who are less motivated. Observations such as these suggests that whether people write, how long they write, and how much they attend to the quality of what they write will depend on their motivation. (2012a, ss. 372 - 373)

Det at revisjon kan henge sammen med motivasjon for skriving er viktig for denne masterstudien, fordi lærere trolig kan ta grep i undervisningen for å øke elevens motivasjon for skriveaktiviteten.

Hayes' seneste forsøk på å modellere skriveprosessen (2012a) er delt opp i tre parallelle dimensjoner. Selve skrivingen er grepet i en prosessuell dimensjon, som består av den faktiske tekstskapingen med sine underprosesser, samt også oppgavemiljøet. Til dette siste er det lagt ved et sosialt og kontekstuelt element, der samarbeid og veiledning fra andre kommer inn. Evne til å planlegge, monitorere og føre kontroll med tekstskrivningen er lagt til en egen overliggende *kontrolldimensjon*. Her fremstilles skribentens motivasjon for skrivingen som en faktor som påvirker denne evnen. En underliggende dimensjon for det hele er de kognitive ressursene skriveren har tilgjengelig, med sitt oppmerksomhetsspenn, arbeidsminnekapasitet, tilgjengelig langtidsminne og leseferdighet. At de tre dimensjonene er parallelle kan forstås som at de tre dimensjonene virker samtidig og er i harmoni med hverandre.



Figur 2-3: Prosessmodell for skrijving (John R Hayes, 2012a) med tre parallelle dimensjoner som virker samtidig.

### 2.2.2 Utvikling av skrivekompetanse fra barn til voksen

Både de tidlige og senere modellene for skrijving som er beskrevet over, er ment for å gjengi trekk ved skriveprosessen som typisk gjelder voksne og erfarne skribenter (Flower & Hayes, 1981; John R Hayes, 2012a). Psykologene og utdanningsforskerne Carl Bereiter og Marlene Scardamalia, har tatt for seg barns skrivekompetanse og hvordan den arter seg, etter at de har lært å mestre det skrevne ordet i dets mest basale form (1987). For denne masteravhandlingen er det Bereiter og Scardamalia sier om skrijving sentralt, fordi de beskriver det som er typisk ved skriveprosessen knyttet til ulike utviklingstrinn hos barn, ungdom og voksne. Dette er viktig for å forstå hva som skiller skriveprosessene til elever i skolen og den mer sofistikerte og modne skrivingen voksne skribenter kan vise frem.

Når barn begynner på skolen, har de lært seg å snakke. De kan produsere lyder, ord, setninger og muntlige tekster på en ganske avansert måte. Med andre ord kan de lett generere løpende verbalspråklig innhold i en muntlig diskurs. Evnen til å kunne fremstille innhold i en skriftlig diskurs på en tilsvarende måte, kommer mye senere. Bereiter og Scardamalia siterer en longitudinell studie av Loban (1976) som viser at den muntlige og skriftlige evnen til å generere verbalspråklig innhold, altså elevenes muntlige og skriftlige diskurskompetanse,



tangeres rundt 12 årsalderen (Bereiter & Scardamalia, 1987, s. 6). Etter at den grunnleggende evnen til å håndtere den skriftlige koden er etablert, er det nemlig andre hindre som må overvinnnes; det må også etableres en evne til å produsere innhold uten støtte fra en tilstedeværende samtalepartner. I muntlig diskurs vil samtalepartneren hele tiden gi bidrag som letter prosessen med å generere passende innhold. Uten støtte fra samtalen, er det i skriftlige fremstillinger utfordrende for unge å generere innhold, holde seg til tema, gjøre seg forstått og gjøre passende valg for en mottaker som ikke er til stede (Bereiter & Scardamalia, 1987, s. 7).

Til hjelp for å kunne klare dette skisserer Bereiter og Scardamalia at skriveprosessen til barn, unge og uerfarne voksne skribenter, først er organisert etter det de kaller en kunnskapsgjengivende (*knowledge-telling*) modell. I denne fremstillingen er det tema for oppgaven, det gjeldende diskursive skjemaet (som narrativt eller argumenterende) og tekst som er produsert tidligere i teksten som gir signaler til den videre tekstproduksjonen. Individuer som skriver etter en slik modell, sjekker først om innholdet de kommer på passer til nøkkelord i oppgaven for teksten. Gjør det det, så skrives innholdet ned. Etter dette søker skribentene på nytt i hukommelsen for nytt innhold. Dette kontrolleres opp mot oppgaven, det som er skrevet tidligere og opp mot det diskursive skjemaet. Passer det, så skrives også dette ned. Slik fortsetter skrivingen til hukommelsen er tom for nye ideer, eller at motivasjonen for å generere tekst er slutt. Da er teksten ferdig. Denne tenke- så sjekke- så skrive ned modellen, gir at skrivingen likner en konversasjonell måte å kommunisere på. Den er mer umiddelbar, og den krever ikke så mye planlegging underveis. En slik modell for hvordan innhold i tekster blir generert, er ikke bare relevant for å beskrive hva som typisk gjelder for skriving blant barn og unge. Bereiter og Scardamalia hevder at dette kan holde til helt gangbare tekster og gjelde for mange helt opp på universitetsnivå.

It preserves the straight-ahead form of oral language production and requires no significantly greater amount of planning or goal-setting than does ordinary conversation. Hence it should be little wonder if such an approach to writing were to be common among elementary school students and to be retained on into university and career. (1987, ss. 9 - 10)

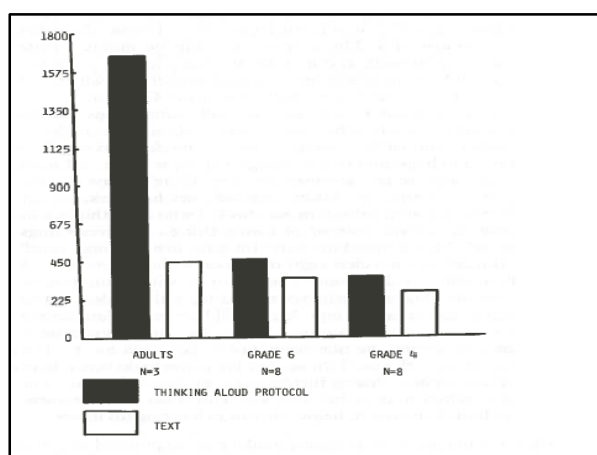
Bereiter og Scardamalia tegner en annen modell for å gripe den mer kompliserte prosessen erfarne skrivere bruker når de genererer innhold for tekstene sine. Denne modellen

kjennetegnes av at kunnskap blir *utviklet* underveis i skriveprosessen, i motsats til at kunnskap utelukkende blir *gjengitt*. I kunnskapsutviklende skrijving vil skriveren være mer åpen for å evaluere og endre innholdet, etter å ha sjekket det opp mot de *planene* han har satt opp for teksten.

...they are used to considering whether the text they have written says what they want it to say. [...] In the process, they are likely to consider not only changes in the text but also changes in what they want to say. Thus it is that writing can play a role in the development of their knowledge. (1987, s. 11)

Her blir skrijvingen sett på som en problemløsende aktivitet, der skriveren formulerer ulike mål for ulike deler av skriveprosessen, og skribenten foretar flere tester underveis for å løse den retoriske utfordringen.

Forskjellen mellom kunnskapsgjengivende og kunnskapsutviklende skrijving kan for eksempel vises kvantitativt i protokollstudier gjort med barn og voksne. For voksne er det mange flere verbalytringer i tenke-høyt-protokollene enn i de ferdige tekstene. Forskjellen her er mye mindre blant barn og unge. Dette kan indikere at voksne jobber mer etter en kunnskapsutviklende modell. Figur 2-4 viser en sammenligning mellom voksne og to ulike aldersgrupper av barn.



Figur 2-4: Gjennomsnittlig antall ord i tenke-høyt-protokoller sammenlignet med antall ord i de ferdige tekstene. (Bereiter & Scardamalia, 1987, s. 19)

De voksne skribentene har proporsjonalt mye større forskjell mellom antall ord verbalisert i tenke-høyt-protokollen og antall ord i de ferdig skrevne tekstene. Bereiter og Scardamalia

slutter ut fra protokollstudiene at voksne skribentene vurderer tekstene sine på en annen måte enn de yngre (1987, s. 19). Skrivning som aktivitet og mental prosess er krevende, og yngre barn må gjerne prioritere det mekaniske og andre formelle sider ved skrivingen, heller enn å tilpasse og utvikle innholdet. Eldre skrivere har et mentalt overskudd de yngre ikke har til å jobbe med teksten på en annen måte, herunder innholdssiden (Bereiter & Scardamalia, 1991; Klemp, 2012, ss. 22-23).

### 2.2.3 Å lese tekst for å diagnostisere

Skribenter som utvikler og endrer kunnskapen sin underveis i skriveprosessen, vil vise en annen type endring i teksten enn skrivere som utelukkende gjengir innhold ut fra de kunnskapene de har fra før. Bereiter og Scardamalia har laget en egen kognitiv modell for denne typen endringsprosesser: CDO-modellen (*compare, diagnose and operate*). Den går ut på at skribenten hele tiden sammenligner det som produseres med sin egen interne og ideelle representasjon av teksten. Der denne sammenligningen returnerer en dissonans, iverksettes en prosedyre for å diagnostisere problemet og gjennomføre eventuelle endringer. Et poeng er at en mental representasjon av både den intenderte ideelle teksten, og teksten som blir produsert underveis, bygges opp og lagres i skribentens langtidsminne. CDO- prosedyren bryter av tekstproduksjonen, for å iverksette en evaluering og en kartlegging av ulike strategier for løsninger på problemene. Dette krever at skriveren må være i stand til å håndtere flere mentale representasjoner samtidig: teksten slik den er utlagt så langt, teksten slik den er planlagt å bli, og representasjoner av problemene med mulige løsninger. Bereiter og Scardamalia foreslår flere forklaringer på hvorfor barn og unge ikke klarer å revidere på en tilsvarende måte. De understreker at forskningen ikke har kommet helt til bunns i dette spørsmålet, men hevder at de har grunnlag for å si at det skyldes at evnen til å håndtere såpass kompliserte prosesser ikke har blitt tilstrekkelig utviklet. De har funnet ut at barn har evne til å se misforhold mellom det de har skrevet og teksten slik den er tenkt å være, men at de ikke klarer å utføre diagnostiske og operasjonelle prosesser mens de skriver: «... children frequently execute the COMPERE phase of the CDO process but go no farther.» (1987, s. 287). Bereiter og Scardamalia nevner fire forklaringer for hvorfor CDO prosessen ikke utføres fullt ut hos barn og unge (1987, ss. 287-288):

- De har en ikke en fullt ut utviklet mental representasjon av både den intenderte og faktiske teksten. Representasjonene er tydelige nok til å finne ut at noe er feil, men ikke helt hva, eller hvordan feilene skal rettes opp.
- Tidligere negative erfaringer med forsøk på å revidere, gjør at de unnlater å utføre revisjon: «If children's occasional ventures into the CDO process have yielded only negative results, then it makes sense that they should learn to by-pass it.» (1987, s. 287)
- Barn tenderer mot å hoppe rett til å endre på teksten hvis de oppdager feil, uten å tenke over hva de skal gjøre. Dette bidrar til at evnen til å kunne diagnostisere og vurdere alternativene ikke utvikles tilstrekkelig.
- Barn unngår CDO-prosessen fordi den truer oppmerksomheten deres mot å generere innhold til ny tekst i skriveprosessen.

Bereiter og Scardamalia (1987) har undersøkt om barn på ulike alderstrinn kan håndtere ulike deler av en slik kunnskapsendrende skriveprosess som modne skribenter kan vise. Gjennom en metode de kaller «procedural facilitation», forenklet og standardiserte de rutiner i skriveprosessen for å gi støtte underveis i arbeid med skrivning hos barn og unge. Tanken var å belyse ulike delkompetanser i skriveprosessen som barn og unge har utfordringer med. Slik kunne de teste ulike deler av skrivemodellene sine. De gjennomførte studier med bruk av denne metoden for konkret å styrke elevenes kontroll over skriveprosessen, konkret å få tak på evnen til å evaluere og revidere, samt også å belyse evnen til å kunne reflektere og problematisere over det som skrives underveis. De gjennomførte slike studier blant barn i ulike aldre. Der fant de at selv de yngste elevene kunne fremvise en bedre evne til å evaluere og revidere hvis de fikk strukturert hjelp til å gjøre det. Barna kunne håndtere det å vende blikket bakover i teksten for å evaluere og gjøre endringer i den. Men unge skrivere kommer ofte med tillegg i teksten, eller nye elementer, i stedet for omskrivninger av de originale ideene for teksten. Slik sett fremviser de ikke en skrivning som utvikler kunnskapen deres. «Our experience suggests that the changes to text young children make generally fall into the "thinking of something different or more to say" category rather than in the identification of inadequacies or fallacies leading to reassessment of prior knowledge.» (1987, s. 296)

Videre gjennomførte Bereiter og Scardamalia en studie av hvordan undervisningen kan stimulere til mer selvstendighet i reflekterende skrivning hos barneskolebarn. Bereiter og

Scardamalia gjennomførte et undervisningsopplegg over 19 uker i en sjetteklasse, hvor barna trente systematisk på å reflektere over innhold og retorikk i egen skriving. Resultatet var at barna viste mer selvstendighet i sin refleksjon rundt skrivingen, både i prosessen og i det ferdige resultatet. Funnene fremkom gjennom tenke-høyt protokoller, og gjennom skåring av de ferdige tekstene. Det var dog på et lokalt nivå i tekstene elevene viste fremgang: «Reflection appeared to be mainly at a local level, however, focused on individual ideas. Reflection having to do with the reshaping and elaboration of goals and central ideas, so noticeable in expert writers, had yet to gain a secure foothold in their composing processes.» (1987, s. 314)

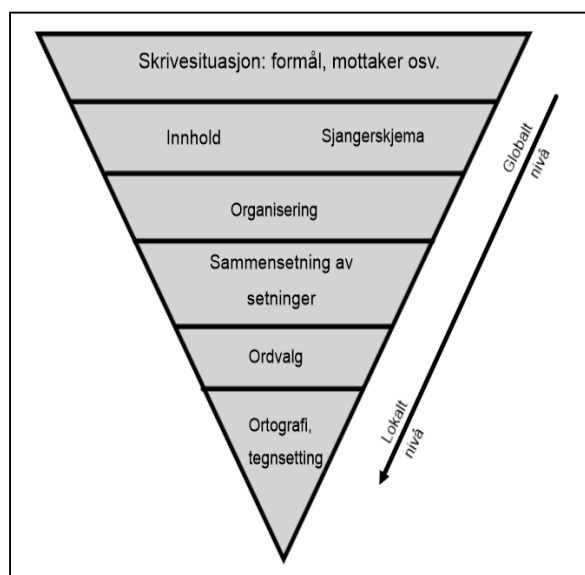
Forskningen til Bereiter og Scardamalia har vist at barn og unges skrivekompetanse skiller seg fra den erfarne og voksne skribenter viser, ved at evne til å vurdere sin egen skriving underveis er ulik. Barn og unge kan ikke vurdere like komplekse sider ved teksten sin. De forholder seg gjerne til det formelle nivået, og vurderer om de har fått sagt det de umiddelbart har på hjertet. De vil ikke i samme grad som voksne vurdere det de har skrevet for å utvikle alternative standpunkt i teksten. De har en skrivestrategi som går ut på å tømme seg for kunnskapene de har om emnet for skrivingen, i tillegg til å se hen til de mekaniske og formelle sidene. Men de bruker ikke skriveprosessen til å omdanne eller bygge ut kunnskapene de har. Bereiter og Scardamalia forklarer utviklingen av en slik skrivekompetanse med å legge vekt på den kognitive utviklingen som kommer av erfaringene barn og unge gjør med skriveprosesser gjennom skoletrinnene og frem mot voksenlivet. De mener at det både er mulig og formålstjenlig å fostre utviklingen av en slik skrivekompetanse underveis i skoleløpet. Dette kan gjøres med å styrke elevenes evne til å reflektere over egen skrivepraksis og skrivestrategier, altså å gi dem et større repertoar av metakognitive perspektiver på egen skriving (Bereiter & Scardamalia, 1987, ss. 319-336).

Bereiter og Scardamalia foreslår noen didaktiske standpunkt som kan bidra i denne utviklingen (1987, ss. 362-363): Elever må bli klar over hva som foregår i skriveprosessen, og lærere må modellere for dem måter å tenke på under skriving. Videre må elevene selv bli motivert til å utvikle sin egen kompetanse, og en måte å få til dette på er at elevene selv undersøker og reflekterer over sine skrivestrategier. Elevene må også utfordres i skrivingen, slik at de ikke alltid velger minste motstands vei. Det siste standpunktet har form av et

konkret forslag, og går ut på å gi barn og unge strukturert hjelp gjennom å trene med forenklete rutiner for ulike deler av slike kompliserte prosesser som skriving er.

The use of procedural facilitation - simplified routines and external supports - can help students through the initial stages of acquiring more complex executive processes. Students need to share in an understanding of the purpose however, and to understand as much as possible about the nature and function of the process they are trying to acquire. Without such understanding, students are likely to adopt only superficial aspects of the complex process. (1987, s. 363)

Hillocks (1987) benytter en omvendt pyramide til å fremstille skrivingens planer og prosesser, og hvordan disse er fordelt på ulike tekstnivåer. Det er ulike utfordringer som knytter seg til å vurdere og foreta endring av kvalitetene på de ulike nivåene. Figur 2-5 er en illustrasjon som viser disse nivåenes forhold til hverandre: fra det overordnede globale tekstplanet, til det underordnede lokale planet.



Figur 2-5: Ulike vurderinger i skriveprosessen organisert i en omvendt pyramideform. Modifisert etter Hillocks (1987) og Hoel (2000)

I følge Hillocks starter skrivearbeidet på et overordnet globalt tekstnivå, med å klargjøre hvordan diskursen skal settes i en retorisk kontekst: Hva skal skrives, hvorfor og hvem skrives det til. Så vil skribenten bevege fokus fra dette globale tekstnivået og ned mot de lavere; på veien vurderes innhold og sjanger, tekstorganisering, setninger formuleres, ordbruk veies osv. På det mest lokale nivået i skrivingen, er vi på grafemnivå - hvordan ortografien skal være. Et poeng for Hillocks er at dette ikke er en enveisprosess, men at disse nivåene er rekursive. De

overordnede nivåene må hele tiden lagres i langtidsmminnet når oppmerksomheten er rettet mot underliggende nivå. Å stadig bevege seg motstrøms i pyramiden innebærer en kostnad, fordi tidligere vurderinger på høyere nivå må rekonstrueres fra langtidsmminnet. De som strever med å ha kontroll over det lokale nivået i teksten, slik som med ortografi, syntaks og vokabular, vil ha problemer med å bevege seg tilbake og opp på et høyere og mer globalt nivå i skrivingen. Hoel kaller denne effekten for «nedoversklidning» og hun hevder at svake og mindre rutinerte skrivere har store vansker med å få overblikk og planlegge på de globale tekstnivåene (2000, ss. 34 - 35). For denne masterstudien vil det være interessant å vurdere resultatene i lys av dette. Denne effekten vil trolig være sterkere for barn og unge, siden de lavere tekstnivåene ikke er automatisert kunnskap, selv ganske langt opp i skoleløpet.

#### 2.2.4 Ulike skrivestrategier

Muriel Harris setter opp to hovedkategorier for skribenter og deres skrivestrategier: *enutkastskrivere* og *flerutkastskrivere* (1989). Den første typen vil typisk bruke lang tid på å planlegge hva den skriftlige fremstillingen skal inneholde og hvordan den skal være, for så å gå i gang med å formulere diskursen i ord og setninger. Den andre typen vil typisk bruke mindre tid på førplanlegging, og heller gå rett på arbeidet med å formulere ordene. Flerutkastskriverne vil være disponert for å endre mye på teksten sin underveis, mens ettutkastskriverne gjør få eller ingen endringer. For flerutkastskriverne blir skrivingen mer som oppdaging; tankene er ikke ferdig tenkte, og tekstens budskap blir til mens det skrives. Et viktig poeng for Harris er at vi ikke kan sette alle skribenter i enten den ene eller andre kategorien; ulike skrivere vil typisk befinne seg et eller annet sted langs et kontinuum: «After all, many of us, probably the majority, fall somewhere along the continuum from one- to multi-drafters.» (1989, s. 177) Hvor mye endring elever gjør i tekstene sine, henger altså sammen med hva slags type skrivestrategi de benytter. Harris viser til flere studier som ikke finner en klar sammenheng mellom ulike typer skrivestrategier og tekstkvalitet. Hun hevder derfor at det er viktig at lærere ikke trekker den slutningen at mer revisjon og endring underveis i tekstene hos elevene automatisk vil føre til bedre skriving. At elever har ulike strategier får også betydning for hvordan man kan tolke resultater fra undersøkelser av skrivesituasjoner. At noen elever ikke viser så mye endringer i teksten sin underveis, betyr ikke at det ikke har foregått en omfattende planlegging av diskursen på forhånd, før ordene så blir synlige på skjermen.

### 2.2.5 Synlig eller usynlig revisjon

Førtekst (*pre-text*) er et begrep Stephen Witte (1987) har lansert som har sammenheng med ulike strategier for skriveprosessen. Førtekst er definert som en mellomting mellom planer og ideer som skriveren har for teksten utelukkende i hjernen, og den ferdige manifestasjonen av lingvistisk representasjon av diskursen som synlig tekst på skjermen eller papiret. «... *pre-text* refers to a writer's tentative linguistic representation of intended meaning, a 'trial locution' that is produced in the mind, stored in the writer's memory, and sometimes manipulated mentally prior to being transcribed as written text.» (s. 397)

Førteksten er ikke det samme som løsere planer for hva teksten skal handle om. Førteksten er en mental representasjon av tekst slik den er planlagt som lingvistisk materiale, før ordene blir skrevet over på skjerm eller papir. En viktig egenskap med slik tekst, er at skribenter like gjerne reviderer denne som den materialisert teksten. Dette henger sammen med skrivestrategi. En skribent som befinner seg langt mot ytterpunktene på ettutkast- flerutkast-kontinuumet, vil revidere mer eller mindre tekst mentalt, altså enten mens det eksisterer utelukkende som førtekst, eller som materialisert tekst: «Some writers construct little or no pre-text; others rely heavily on extensive pre-text; others create short pre-text; and still others move back and forth between extensive and short pre-texts.» (Harris, 1989, s. 175)

Det er altså ikke bare revisjon som fremkommer som synlige endringer i teksten på skjermen som skjer mens skribenter arbeider med tekstoppgaver. Vi må forutsette at en god del av evalueringen og endringen av tekstens innhold og lingvistiske manifestasjon blir foretatt i hjernen, uten at det er tilgjengelig for innsyn utenifra. I undersøkelser av revisjon- og endringskompetanse er dette også viktig å vurdere. Men siden denne masterstudien dreier seg om endringer av tidligere etablerte kontekster, har ikke det som måtte foregå av førtekstuell endring betydning for analysen (jf. del,3.4).

### 2.2.6 Kritikk av kognitiv skriveforskning

Kognitiv skriveforskning har blitt kritisert fra flere hold. Noe av kritikken har gått direkte på metodene som er brukt i undersøkelsene. Tenke-høyt-protokoller er nedskrevne opptak av



forsøkspersoners verbaliserte gjengivelse av hva de gjør når de er engasjert i en skriveaktivitet i en eksperimentsituasjon. Hvordan påvirker de ulike personenes bakgrunn evnen til å ordlegge seg om hva de gjør? Er det slik at personer som har god erfaring og kompetanse med det skriftlige, også vil profittere på det i en forsøkssituasjon? Så lenge bakgrunn og kompetanse er en variabel som påvirker resultatene, blir det et reliabilitetsproblem knyttet til forskningen. Cooper og Holzman har kritisert Flower og Hayes med å peke på dette: «... the writers from whom they have taken protocols [...] do not constitute a random sample of the writing population, but are, [...] a carefully selected (if not explicitly trained) group.» (1985, s. 98) En annen kritikk som går på noe tilsvarende, er at slike metoder uansett bare fanger opp det forsøkspersonene er bevisste (Hoel, 1997). Dette blir problematisk når målet er å sette ord på ubevisste prosesser som pågår i hjernen under skriveaktivitet.

En annen kritikk har vært at metodene tar utgangspunkt i kunstige skrivesituasjoner i mer laboratoriumslignende og isolerte eksperimentsituasjoner. Kunnskap hentet fra slike studier kan bare i begrenset grad overføres på andre mer generelle skrivesituasjoner, og kanskje gjelder dette spesielt for skriving i skolen. Dette går på metodenes validitet. Hoel viser til annen forskning og hevder at: «Det kan vere stor skilnad mellom å skrive for ein forskar som kjem utanfrå og for ein lærar som skal vurdere produktet og som kanskje har svært bestemte meingar om korleis det skal vere» (1997, s. 12). Cooper og Holzman angriper også metodens validitet:

This research methodology is neither ecologically valid nor carefully controlled. It produces interesting narratives, data for a theory about what certain writers will say about the writing process, but not data about *the* writing process, nor even, given its limitations, particularly useful data about the cognitive processes of writers in this particular situation. (1985, s. 99)

Lars S. Evensen har problematisert måten resultatene av den kognitive skriveforskningen har blitt presentert på, fordi det tekstlige materialet som resultatene er utledet av ikke er systematisert og gjort synlige. Siden modellene i seg er språkløse strukturer, blir det vanskelig å etterprøve og kritisere dem (Evensen et al., 1991).

Det å modellere noe så komplisert som skriveaktivitet har også blitt kritisert. Modeller kan lett bli oppfattet som preskripsjoner for hvordan en aktivitet bør gjennomføres. Blir

fremstillingene tolket slik, kan den didaktiske diskusjonen om skriveprosessen reduseres og skriveopplæringen kan bli for enkel og instrumentell. En innvending som har kommet, er at slike modeller rett og slett ikke kan inneholde nok for å romme hele skriveprosessen som er så komplisert (Cooper & Holzman, 1985).

Likevel er det slik at modellene ikke er ment å være noe annet enn et utgangspunkt for å designe undersøkelser som har som mål å finne ut hvordan skriveprosessen fungerer, som i sin tur kan være med å si noe om hvordan skolen kan legge til rette for best mulig skriveopplæring. Gjennom forskningen, også den kognitivt orienterte, får vi stadig nye perspektiver på skriving og hvordan undervisningen kan lykkes best mulig. I denne masterstudien danner de kognitive modellene et utgangspunkt for å kunne beskrive hva som foregår i elevenes skriveprosess, og for å diskutere hvordan skriveundervisningen kan gjøres bedre.

## 3 Metode

### 3.1 Tre metodiske tilnærminger til elevenes skriving

Denne masterstudien benytter et kvalitativt utvalg av elever og undersøker hvordan tekstrevisjon forholder seg blant dem. Studien kan ikke si noe generelt om alle elevers revisjonskompetanse; deltakerne som er med, utgjør ikke et representativt utvalg av skoleelever. Men en slik undersøkelse kan gi dypere innsikt i fenomenet. Studien gir eksempler på hvordan elevene utfører revisjon i tekst, og den tar opp hvordan deres meninger, forståelse og holdninger knyttet til tekstrevisjon og endring er.

For å teste hypotesen, og for å svare på problemstillingene, bruker masterstudien tre ulike metoder:

- Det er gjennomført et feltarbeid; her ble det gjort en intervensjon med et undervisningsopplegg som et ledd i elevenes skriveopplæring.
- Det ble samlet inn tastetrykkslogger og skjermopptak fra skriveprøver i to elevgrupper. Ut fra disse er det hentet ut et kvantifiserbart materiale over elevenes tekstskriving som kan si noe om intervensjonen har hatt en effekt. Loggene og skjermopptakene er også et tekstkorpus som danner et grunnlag for eksemplifiseringer, tolkninger og analyser av endringer elever gjør i tekstene sine.
- Til slutt ble det gjennomført to kvalitative gruppeintervju med syv elever. Disse ble transkribert og siden analysert.

Masteravhandlingen benytter med andre ord metodetriangulering for å finne svar på de problemstillingene som er reist. Dette kapittelet beskriver måten dette materialet ble hentet inn, behandlet og analysert.

Først blir det tekstlige materialet og valg i forhold til hvordan dette ble samlet inn presentert. Dernest følger en rapport fra feltarbeidet og en detaljert beskrivelse av det undervisningsopplegget som utgjorde intervensjonen. Så følger del 3.4 som tar for seg hvordan tekstendringer kan kvantifiseres, og hvordan eksempler fra tekstkorpuset kan

analyseres kvalitativt. Til slutt presenteres de metodiske valgene for den kvalitative intervjuundersøkelsen.

### **3.2 Tekstmaterialet og valg av analysemetode**

Resultatene med basis i det tekstlige materialet, er tuftet på analyser av tastetrykklogger og skjermopptak av skriveprøver, samlet inn under et feltarbeid i to ungdomsskoleklasser.

Loggeprogrammet som er brukt heter *Inputlog*, og er utviklet med skriveforskning for øyet (Leijten & Van Waes, 2013). I tillegg er det gjort et opptak av dataskjermen mens elevene skrev tekstene gjennom å bruke programmet *BB flashback recorder*.

*Inputlog* registrerer alle tastetrykk, museklikk og bevegelser som blir gjort på datamaskinen. I en analyselogg kan man gå tilbake å se hvordan teksten har blitt til. Også tekst som blir fjernet og endret på underveis i skriveprosessen blir synlig. Nøyaktige tidsangivelser og plassering for alle hendelser i skriveøkten blir også registrert. Analysearbeidet har bestått av å se på alle forandringene i tekstene, endring for endring. Skjermopptakene er brukt for validere registreringene i *Inputlog*.

Skriveoppgavene som elevene har svart på er laget slik at de ligner mest mulig på en vanlig skrivesituasjon i norsk-klasserommet, samt at de ligner på oppgaver som gis ved avgangsprøven i grunnskolen. Det er totalt fire skriveøkter med i undersøkelsen. Testgruppen startet med en innledende skriveøkt, før de var med på et opplegg over én uke som har hatt til hensikt å skape en effekt. Innholdet i dette undervisningsopplegget er beskrevet i detalj i del 3.3.

Umiddelbart etter uken med testopplegget, hadde elevene i testgruppen en avsluttende skriveøkt. Totalt var det fire uker mellom første skriveøkt og den siste.

Sammenligningsgruppen hadde sin første skriveøkt dagen etter at undersøkelsen i testgruppen var ferdig. I sammenligningsgruppen var det kun én uke mellom de to øktene.

Fra testgruppen er det plukket ut et randomisert et utvalg på 15 informanter som danner grunnlag for en kvantitativ analyse av henholdsvis førkontekstuell transkripsjon og tekstendringer og kontekstuelle tekstendringer. Disse begrepene er forklart nærmere i del 3.4.1. Et tilsvarende randomisert utvalg er plukket ut i sammenligningsgruppen.

I analysen ser jeg på forskjeller i måten elevene utfører endringer i tekstene sine. Først ser jeg om måten elevene endrer forandrer seg i testgruppen. Hvis sammenligningsgruppen viser en annen endring, kan dette indikere at intervensjonen har hatt en effekt. Dersom elevene i testgruppen foretar flere endringer i den andre skriveøkten enn de i sammenligningsgruppen, kan dette tyde på at intervensjonen har en positiv effekt på elevens skrivevisjoner. Disse endringene observeres i et utvalg av relativt få elever. Dette betyr at observerte endringer også kan reflektere tilfeldigheter ved hva utvalgspersonene foretar seg. Forskjellene i endringene kan testes for om de statistisk sett skyldes tilfeldigheter eller ikke. Men siden antall elever i utvalget er så lavt, krever dette at intervensjonen har en svært sterk betydning for at effekten skal kunne oppdages av den statistiske testen. Derfor er hovedmålet med analysene i denne oppgaven først og fremst å beskrive om det er endringer i utvalget. Et annet problem med å generalisere effekten av resultatene, er at det lille utvalget er trukket fra en skole som har elever som ikke nødvendigvis er representative for hele elevpopulasjonen i Norge. I innledningen viste jeg til eksamensresultatene som lå en del lavere enn snittet for landet som helhet. Resultatene kan derfor i beste fall generaliseres til elever trukket fra skoler av samme type. Slike svakheter med «ekstern validitet», er et vanlig problem i intervensjonsstudier (Ringdal, 2013).

Det er i denne sammenheng viktig å understreke at positive funn i testgruppen bare vil være en indikasjon på at intervensjonen har hatt en effekt. Med bare to tester i begge gruppene, og med et såpass begrenset utvalg av elever, er det vanskelig å isolere for andre forhold som kan ha forårsaket eventuelle forandringer mellom testene.

Jeg har i feltarbeidet ikke funnet det mulig å få tak i et statistisk representativt utvalg av populasjonen av elever. Ei heller har det vært mulig å danne et tilfeldighetsutvalg av elevene på klassetrinnet på skolen som var med. Klassene som undersøkelsesgruppene er valg ut fra,

er med i undersøkelsen av praktiske årsaker. Det var heller ikke mulig å trekke en tilfeldig fordeling til de to gruppene fra de klassene som var med. Et slikt design hadde økt reliabiliteten i undersøkelsen, men det hadde ført til for store organisatoriske utfordringer for den øvrige undervisningen ved skolen under perioden med feltarbeid. Et slikt design var derfor ikke mulig av praktiske og forskningsetiske grunner.

Denne masteroppgaven, med dens bakgrunn, feltarbeidet og intervensjonen, kan sees på som en form for aksjonsforskning. I et sliks design er kunnskaper, refleksjoner og erfaringer gjort under utførelsen av undersøkelsene viktig for å oppnå ny innsikt for endring av praksis (Christoffersen & Johannessen, 2012, ss. 115 - 120). Undervisningsopplegget i intervensjonen ble utviklet og forstått av meg selv i samarbeid med klassens vanlige norsklærer, og undersøkelsene av elevens skriving i etterkant har hatt som mål å se om undervisningsopplegget har hatt en viss effekt på elevens skriving. Mine egne kunnskaper og refleksjoner knyttet til disse resultatene, vil kunne endre handling og praksis i forhold til min egen undervisning i klasserommet, så vel som i andres.

I det følgende gis det en detaljer oversikt over innholdet i intervensjonen som ble gjennomført i testgruppen.

### **3.3 Intervensjonen - Rapport fra feltarbeidet**

Feltarbeidet startet den 12. februar 2014. Det startet med en innledende skriveøkt, der elevene i testgruppen ble bedt om å svare på én skriveoppgave (gjengitt i vedlegg 1). Svarene ble logget ved bruk av *Inputlog*, og det ble gjennomført opptak av skjermen med *BB flashback recorder*. På forhånd var det ikke blitt gjennomført noen forberedelser til denne skriveøkten, ut over at elevene var informert om at de skulle delta i en undersøkelse, samt at det var opplyst om hva slags type oppgave de skulle svare på. Skriveøkten var estimert til 90 minutter, hvor den første halvtimen var satt av til å starte opp loggeprogrammene på riktig måte. Selve oppgaven ble delt ut etter dette.

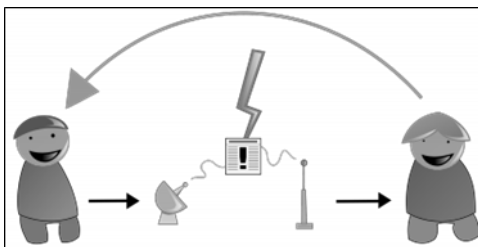
### 3.3.1 Beskrivelse av intervensjonen

Totalt varte undervisningsopplegget som inngikk i intervensjonen i seks timer og var fordelt over fire dager i én uke. Et overordnet mål for intervensjonen var å styrke elevenes bevissthet rundt revisjon av egen tekst, og styrke deres evne til å kunne definere et retorisk problem de står overfor i skrivehandlinger på skolen. Skriveoppgavene som ble brukt ligner tradisjonelle skrivehandlinger i norsk skole, med ett unntak: For å gjøre deltakelsen i undersøkelsen relevant for elevene, valgte jeg i samarbeid med norsklæreren å lage oppgavebestillinger som ligner den nye typen i del A på eksamen. Den ble innført ved avgangsprøven i grunnskolen første gang til våren 2014.

Et hovedmål med intervensjonen var å styrke elevenes kjennskap til det retoriske problemet i skriveoppgaver på en slik måte at det forbedrer deres evne til revisjon og endring i tekstene sine. I den kognitive modellen til Flower og Hayes, er det å se gjennom og gjøre endringer i teksten en av underprosessene skrivning består av. Denne underprosessen er avhengig av hvordan skribentene forstår det retoriske problemet, herunder kjennskap til emnet og mottakerorientering. Intervensjonen har derfor søkt å støtte opp under elevenes forståelse av disse sidene knyttet til en skriveoppgave. Det er gjennom å sammenligne tastetrykklogger og skjermopptak fra første og siste skriveøkt i begge utvalgene, hypotesen testes ut.

#### 3.3.1.1 Første time: Skrivning i en kommunikasjonssituasjon

Tema i den første timen var hvordan vi som avsendere plasserer oss i en kommunikasjonssituasjon, og at vi tilpasser budskapet i forhold til tenkte mottakere. I og med at dette prosjektet fokuserer på skrevet tekst, ble kommunikasjon raskt definert til det å *skrive tekst*. Derfor ble begrepet *skrivesituasjon* introdusert i stedet for det mer generelle *kommunikasjonssituasjon*. En enkel modell for kommunikasjon ble lagt til grunn:



Figur 3-1: En enkel modell for kommunikasjon

Figur 3-1 er en visualisering av kommunikasjon. Den viser hvordan en avsender gjennom et medium formidler et budskap til en mottaker. For å få til refleksjon blant elevene om hvordan vi tilpasser tekster til ulike mottakere på ulike måter, løste elevene to oppgaver. Den første var å peke på vanskelige ord i en tekst skrevet for *Tidsskrift for den norske legeforening*:

Hvilke ord er vanskelige å forstå i teksten?

Hvem er den tenkte mottakeren for denne teksten?

«Somatosensorisk fremkalt respons kan gi sikker prognostisk informasjon om manglende oppvåkning allerede 24 timer etter inntruffet anoksisk koma. Dersom koma er forårsaket av en traumatisk hjerneskade, cerebrovaskulær episode eller annen nevrologisk sykdom får man informasjon om hvilke sensoriske hjernestammebaner som er skadet gjennom somatosensorisk fremkalt respons og auditivt fremkalt respons, noe som også kan være nyttig under planlegging av rehabilitering»

#### *Eleveoppgave 3-1*

Den neste var å skrive om budskapet i et diskusjonsinnlegg på et typisk ungdommelig språk, til en henvendelse ment for en voksen mottaker:

Skriv om denne teksten til en mottaker som er en voksen, høyt utdannet, professor i psykologi.

Vi gjør et skjermopptak med BB Falshback Recorder mens vi skriver.

«Jeg trenger hjelp! Jeg er døds forelska i en som heter Mathias men vet ikke hva jeg skal gjøre? Han spør hele tiden om vi skal henge sammen etter skolen eller på skolen. Hva i all verden skal jeg gjøre. Og han fikser alltid på håret når han ser på meg og sånt, men han sier at han er forelska i en som heter Emilie. Plis hjelp meg, svar meg!!!!!!»

#### *Eleveoppgave 3-2*

Elevene løste begge oppgavene i par, og begge oppgavene ble etterfulgt av refleksjon i plenum. Ved å gjøre et opptak av skjermen mens elevene løste den siste oppgaven, kunne vi starte den neste timen med en gjennomgang av prosessene bak å skrive teksten ved å se på noen av opptakene.



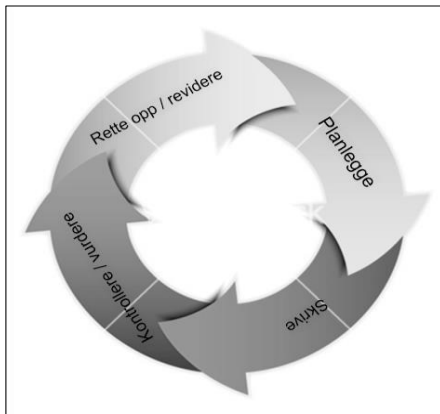
### 3.3.1.2 Andre time: Skrivning som prosess

Denne timen startet med en rekapitulering av foregående time ved å drøfte endringer i tekstene elevene hadde skrevet for to av gruppene ved å spille av skjermopptakene. Her fikk tre konkrete endringer elevene gjorde oppmerksomhet:

- Finne på noe → gjøre noe sammen
- In love → dypere følelser
- Utrolig forelsket → utrolig mye følelser

I plenum kom klassen frem til at disse endringene ble gjort i teksten for å tilpasse budskapet til mottakeren, nemlig en voksen mottaker med lang utdanning. Eksemplene ble brukt til å reflektere hvordan vi tilpasser språkbruk til ulike mottakere og ulike kommunikasjonssituasjoner.

Temaet for den andre timen var hvordan skriving av tekst er en prosess med ulike underprosesser. Prosessen ble presentert med bruk av en forenklet modell av skriveprosessen (figur 3-2). Denne illustrerer planlegging av tekst, skriving, kontroll og vurdering, rette og revidere, ny planlegging, ny skriving osv.



Figur 3-2: Enkel modell av skriving som prosess med underprosesser i interaksjon med hverandre.

Når det gjelder «planlegging», ble det fremholdt at dette både kan være ubevisst planlegging og strukturert bevisst planlegging. De ulike delprosessene kan startes opp når som helst under skrivingen. Skrivingen blir avbrutt av kontroll og vurdering, og revisjon kan føre til ny planlegging. Modellen illustrerer med andre ord skriveprosessens rekursivitet. Vi reflekterte

over hva slags spørsmål som er relevante å stille til teksten underveis i en skrivesituasjon, og kom fram til følgende:

- Er det vi skriver bra nok?
- Passer det vi skriver til planen vår?
- Forstår mottaker budskapet?
- Er språket passende?

For å illustrere hvordan revisjon kan foregå, så vi på hvordan en instruktiv tekst om revisjon var blitt til gjennom å spille av et redigert opptak av dataskjermen mens det gjøres endringer i teksten. I opptaket vises og kommenteres ulike former for revisjon.

Timen ble så avsluttet med en ny elevoppgave (elevoppgave 3-3) som elevene løste individuelt og med bruk av skjermopptak med *BB flashback recorder*.

#### Oppgave

**Skrivesituasjon:** Du skal skrive en tekstmelding hvor du skal få med en du liker godt med på en date. Dere er fra før bare kjent gjennom klassen. Personen vet ikke at du liker ham/henne. Dette er første gang du skal fortelle personen hva du føler.

**Hensikt:** Personen skal forstå at du liker ham/henne. Personen skal ønske å bli med på en date.

**Unngå støy:** Du skal skrive meldinga sånn at det ikke blir kleint.

Sjanger: SMS - ikke for lang, maks 200 tegn inkl. mellomrom.

#### *Elevoppgave 3-3*

Hensikten med å la elevene løse denne oppgaven var å få dem til å skrive en tekst med en klar hensikt, og med en kjent tenkt mottaker. Etter at teksten var ferdig, spilte elevene av skjermopptaket for å diskutere de endringene som skjedde underveis i prosessen. Læreren tok også vare på noen av opptakene for å vise eksempler i den påfølgende timen.

#### *3.3.1.3 Tredje time: Generell mottaker, mottakere av tekster skrevet på eksamen og planlegging av skrivesituasjonen*

Målet for den tredje timen var å få elevene til å reflektere over hvem som kan være mottakere av tekster som elevene skriver i typiske skriveoppgaver på skolen. I tillegg var det et mål å lære mer om hvordan skribenter kontrollerer og vurderer det de skriver underveis i prosessen.

Til slutt i denne timen ble det introdusert en måte å strukturere planleggingen av skrivehandlinger på.

Timen startet med å se på to opptak av skrivingen av tekstmeldingene fra timen før. Opptakene viser to korte tekster med et enkelt budskap, og det blir foretatt noen enkle revisjoner i dem. Poenget med å se på disse opptakene var å visualisere for elevene hvordan revisjon i tekst kan foregå. Dessuten var det et poeng å få i gang en refleksjon om hvordan teksten blir tilpasset mottakeren for at budskapet skal nå fram. *Elevene konkludert med at for disse tekstene visste skribenten hvem som var mottakere, og at det la føringer for hvordan tekstene ble skrevet.*

Videre i timen skulle det handle om hvordan elever kan se for seg mottakere av tekster de skriver som svar på skoleoppgaver. Det ble lagt opp til en plenumsdiskusjon om hvem dette kunne være. *Elevene kom fram til at det er læreren som er den egentlige mottakeren av svar på heldagsprøver, og at ved eksamen er det sensorer som mottar tekstene.* Vi så deretter på hva slags retningslinjer sensorer har i arbeidet med å vurdere elevsvar ved avgangsprøven.

En av de viktigste kriteriene sensorene vurderer ut ifra er hvor godt tekstene kommuniserer (Utdanningsdirektoratet, 2014). Vi forsøkte derfor å sette ord på hva det vil si.

Undervisningen fokuserte da på hva det betyr å skrive for en generell mottaker. *Vi kom fram til at det måtte bety at hvem som helst skal kunne få noe ut av teksten, og sensorene vurderer hvor godt tekstene kan fungere som selvstendige tekster også utenfor eksamenskonteksten.*

I denne timen var det også et poeng å vise hvordan skribenter inntar ulike roller i skriveprosessen. Under skriving må forfatteren både opptre i rollen som skribent og i rollen som leser av egen tekst. Denne vekslingen mellom de ulike rollene er en annen måte å se den rekursive prosessen visualisert i figur 3-2 på.

Resten av timen gikk med til å gjennomgå eksempelet om hvordan en tenkt elev kan planlegge før skriving av en skriveoppgave. Dette var oppfølging av det hjemmearbeidet elevene hadde gjort før denne timen. Elevene ble så introdusert for «skrivekontrakten», som var et viktig konsept i intervensjonen for å sikre aktiv planlegging av den siste teksten elevene skulle skrive. Skrivekontraktene fungerte som et stillas for en strukturert disposisjon for tekstens kommunikasjonssituasjon, hensikt, form og innhold (jf. del, 3.3.1.7). I den påfølgende timen arbeidet elevene med sin egen skrivekontrakt.

#### *3.3.1.4 Fjerde time: plan for skrivesituasjonen, plan for teksten*

Målet for denne timen var at elevene skulle få jobbe med sin egen skrivekontrakt. Timen begynte med at den siste skriveoppgaven for den avsluttende skriveøkten i prosjektet ble gjort tilgjengelig (vedlegg 2). Elevene fikk så tid, både individuelt og i grupper, til å jobbe med sine egne skrivekontrakter. Hensikten med dette var å klargjøre det retoriske problemet i oppgaven for elevene. På slutten av timen leverte elevene inn skrivekontraktene sine for veiledning.

#### *3.3.1.5 Femte time: gjennomgang av tekstene*

Timen startet ved at vi leste de tre tekstene til skriveoppgave to sammen. Oppgaven ber elevene drøfte hvordan tre tekster tar opp diskriminerende språkbruk som tematikk. Det var et mål at flest mulig av elevene skulle ha god kjennskap til hvordan tekstene tar opp dette temaet. Den siste delen av timen gikk med til at elevene jobbet videre med sine egne skrivekontrakter. Elevene fikk utkastene sine tilbake med veiledende kommentarer.

#### *3.3.1.6 Sjette time: den siste timen*

Elevene hadde individuelt arbeid med skrivekontraktene sine. Denne timen ble brukt til å gjøre arbeidet med dem ferdig. Elevene fikk veiledning av lærerne etter behov.

#### *3.3.1.7 Om skrivekontraktene*

Skrivekontraktene elevene lagde er i seg selv et ganske omfattende materiale, og de kan si mye om hvordan elever oppfatter en skriveoppgave av den typen som inngår i prosjektet. I denne masterstudien er det valgt å ikke inkludere en slik analyse.

Kontraktene er egentlig et stillas for en disposisjon. Stillaset består av to rader med fire kolonner, hvor den øverste raden skal definere kommunikasjonssituasjonen. Her skal elevene fylle inn hvordan de plasserer seg som avsendere, hva slags mål de har med kommunikasjonen, hva budskapet er og hvem de skal se for seg som mottakere. I den nederste er det gjort plass for planlegging av teksten slik den skal bli, både når det gjelder form og innhold. I den siste rubrikken skal elevene formulere konkrete punkter å vurdere teksten etter underveis i skrivingen.

Hensikten med å bruke et slikt stillas var å få elevene til å reflektere over hva slags skrivehandling de senere skulle i gang med. Sammen med å få utlevert hele oppgaven på

forhånd, var meningen at arbeidet med skrivekontraktene skulle gjøre elevene mer bevisste på hva skriveoppgavens retoriske problem innebar (jf. «Task environment» i modellen til Flower og Hayes; samt anbefalingene til Bereiter og Scardamalias, i del, 2.2.3). Arbeidet elevene la ned i skrivekontraktene, var også en måte å sikre at alle elevene i testgruppen aktivt planla skrivingen sin. Arbeidet med denne disposisjonen sammen med å få oppgaven på forhånd, utgjorde den viktigste forskjellen mellom testgruppen og sammenligningsgruppen.

**Min skrivekontrakt**

Navn:

Skrivesituasjon:

Hvem er jeg?	Hva er mitt mål?	Hva er mitt budskap?	Hvem er min mottaker?

Mål med skrivingen:

Oppbygging:	Språk:	Innhold:	Kriterier for å lykkes:

Underskrift elev
Underskrift lærer

Figur 3-3: Skrivekontrakten - stillas for disposisjon.

Elevene lagde først et utkast til kontrakt som de leverte inn for veiledning. Etter dette arbeidet elevene videre med skrivekontraktene før de leverte dem inn i underskrevet stand. Til slutt skrev også læreren under, og elevene fikk utlevert skrivekontraktene ved oppstart av den siste skriveøkten. Poenget med underskriften var å motivere elevene ytterligere til å bestrebe seg på å arbeide godt og nøye med målsettingene for teksten.

Det varierte ganske mye hvor mye elevene skrev i kontraktene sine. Men alle elevene som var med under hele intervensjonen, og som er blitt med i det utvalgte materialet, leverte en skrivekontrakt hvor alle feltene ble fylt ut.

### 3.3.1.8 Sammenligningsgruppen

Sammenligningsgruppen gjennomførte skriveøktene på samme måte som testgruppen, bortsett fra at de ikke gjennomgikk et tilsvarende undervisningsopplegg. De fikk heller ikke se oppgaveformuleringene på forhånd, men de bli gjort kjent med tekstene til oppgavene. Det var viktig å gjøre dem kjent med tekstene på forhånd, for å sørge for at de hadde et minimalt utgangspunkt for å skrive et oppgavesvar av den typen oppgaven forventet. Tilsvarende blir det også gitt et forberedelsesmaterieell til avgangsprøven. Denne oppgavetypen er ny i ungdomsskolen, og elevene hadde fra før av liten trening i å møte slike oppgavebestillinger. Sammenligningsgruppen gjennomførte sine to skriveøkter med én ukes mellomrom etter at arbeidet i testgruppen var ferdig.

I det følgende gis det en oversikt over hvordan tekstmaterialet er behandlet og analysert.

## 3.4 En kvantitet- og kvalitetsorientert analyse av tekstmaterialet

Masterprosjektets første hovedproblemstilling tar for seg både kvantitative og kvalitative aspekter knyttet til endringer som skjer i tekster. I denne delen presenteres utgangspunktet for tekstanalysen, og det blir redegjort for de kategoriene som er valgt.

### 3.4.1 Endringer i eller utenfor kontekst

Når det gjelder spatiale forhold, kan vi grovt dele måten vi skriver tekster på inn i to kategorier. Skriveren kan enten befinne seg i tekstens horisont, i bunnen av teksten, der overføringen av de internaliserte planene for teksten til skrift skjer gjennom løpende transkripsjon og revisjon uten at dette skjer i en etablert kontekst, eller skriveren kan bevege seg tilbake i teksten, og tilføye, endre eller fjerne noe i en tidligere etablert kontekst. Den første typen, altså det som skjer i bunnen av teksten, blir i analysen omtalt som *førkontekstuell transkripsjon/ending* av tekst, mens den siste typen kalles *kontekstuelle endringer*. Analysen bygger her på en tilsvarende definisjon vi finner hos Lindgren og Sullivan:

Contextual revisions are defined as revisions undertaken when writers move away from the point of inscription to insert new text or to delete, substitute or rearrange already written text. When a contextual revision is undertaken, writers are operating within an externalised context; a contextual revision is conducted within a previously written and completed sentence. [...] The effect of a contextual revision

on the text can be on a form or conceptual level depending on the type of the contextual revision. (2006, s. 171)

I analysen er det et poeng å identifisere hvor mye av tekstene som er blitt til gjennom tekstproduksjon i de to kategoriene. Videre er det et poeng å si noe om hvor spredt elevene foretar de kontekstuelle revisjonene.

#### *3.4.1.1 Episoder av kontekstuelle endringer*

Endringene av de etablerte kontekstene oppstår når transkripsjonen i bunnen av teksten brytes av. Skribenten arbeider i slutten av teksten, for så å bevege seg tilbake for å gjøre endringer andre steder i dokumentet. Alle slike endringer er avgrenset i *episoder*. En episode konstitueres av en endring av teksten i forhold til slik den var forutgående for den. En episode regnes som avsluttet når fokus flyttes tilbake til horisonten, eller fokus flyttes til en annen relativ posisjon i teksten for å gjennomføre en annen endring som har et annet betydningsinnhold.

Det er altså hele tiden den relative posisjonen for skriveaktiviteten i dokumentet, og betydningen av denne, som bestemmer hva som hører sammen i de ulike episodene. En type endring kan avstedkomme andre typer endringer; de kan være innebygget i hverandre (Sullivan & Lindgren, 2006, ss. 184-187). Et eksempel fra tekstmaterialet kan tjene som et eksempel:

Hovedpåstanden i innlegget "Løgn om norsk olje" synes jeg er at Sindre, han som har skrevet innlegget, mener at olje- og energiministeren Ola Borten Moe er en løgner. Han kommer med mange utsagn som Ola Borten Moe har sagt, også bruker Sindre fakta til å bevise at Ola lyver, eller tar veldig feil.

→

Hovedpåstanden i innlegget "Løgn om norsk olje" er at olje- og energiministeren Ola Borgen Moe er en løgner. Sindre, han som har skrevet innlegget kommer med mange utsagn som Ola Borten Moe har sagt, også bruker Sindre fakta til å bevise at Ola lyver, eller tar veldig feil.

*Teksteksempel 3-1: En permutasjon - rekkefølgen på innholdselementer blir endret.*

Denne omskrivningen av innholdet, gjennom en ny omorganiseringen av frasene i setningene, har skjedd ved hjelp av andre typer endringer: først en lengre subtraksjon, så en veksling mellom mindre addisjoner og subtraksjoner. Det viktige er resultatet av endringen; det handler om at skriveren har ønsket å endre på rekkefølgen for å klargjøre diskursen. Hele episoden ble innledet ved at oppmerksomheten ble rettet vekk fra teksthorisonten og tilbake i dokumentet. Endringene i episodene er relatert til hverandre både i plassering, i tid og i betydning.

Det kan være vanskelig å kategorisere endringene, fordi de ofte kan passe i flere kategorier. Uten andre kilder til data, for eksempel gjennom å bruke retrospektive intervju, er det noen ganger bare mulig å gjette seg til hva skriveren ønsker å oppnå ved en endring (Sullivan & Lindgren, 2006, ss. 158 - 159). Andre ganger er det opplagt, for eksempel ved korreksjon av skrivefeil.

En utfordring med kategoriseringen som ofte går igjen, er om endringer er konseptuelle på lokalt nivå i teksten, eller om det er en endring som skal skape en balanse i teksten, altså om den er motivert ut fra hensynet til mottaker. Det er tatt med et eksempel for å vise dette:



Sidepuppen er at man ser puppen fra siden, og på noen **topper** er det fint og kult.

→

Sidepuppen er at man ser puppen fra siden, og på noen **overdeler** er det fint og kult.

*Tekstsempel 3-2: En lokal substitusjon som kan kategoriseres på to måter.*

Her er «topper» endret til «overdeler», og disse begrepene fungerer som synonymmer. På lokalt nivå i teksten har det ingen semantisk betydning om det ene eller andre begrepet velges. Men, har det betydning med tanke på hvem som er den intenderte mottakeren? Kan det være slik at skriveren her, ei jente, velger å endre ordet for å tilpasse teksten til den hun ser for seg som mottaker? I så fall er resultatet av revisjonen en endring for å balansere diskursen i forhold til den kommunikative handlingen hun ser for seg. En ren deskriptiv analyse uten andre datakilder, kan ikke gi svar på det. Det er likefullt et vitnesbyrd om en evaluerende prosess, og slik sett er det relatert til prosessmodellene i kognitiv skriveteori (jf. del, 2.2).

#### *3.4.1.2 Lokalt eller globalt fokus*

Hvor de kontekstuelle endringene skjer, er identifisert i forhold til om de finner sted lokalt i teksten i nærheten av teksthorisonten (nivå 1), eller om de skjer lenger tilbake (nivå 2 - 3).

Her forholder analysen seg til tre kategorier:

- tekstendringer innenfor den siste påbegynte konteksten (nivå 1)
- tekstendringer i andre eller tredje setning tilbake fra teksthorisonten (nivå 2)
- tekstendringer fire setninger eller flere tilbake fra teksthorisonten (nivå 3)

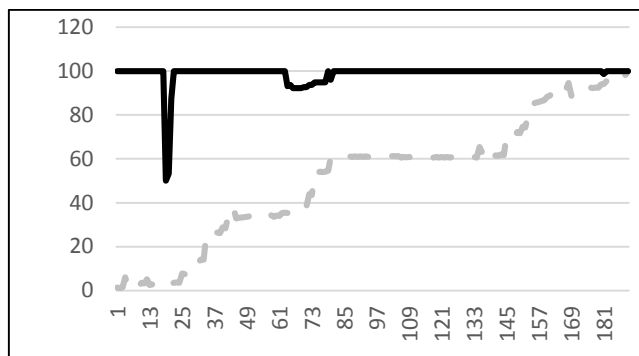
Poenget med å skille dette er å se om elevene reviderer mest med et lokalt fokus, eller om de i tillegg evner å vende oppmerksomheten lenger tilbake i teksten. I masterstudien er disse tre kategoriene valgt for å si om kontekstuelle endringene skjer på et lokalt eller et mer helhetlig og globalt tekstnivå. Elever og andre som strever med det lokale tekstnivået, for eksempel ved at de syntaktiske og ortografiske sidene ved skrivingen ikke er automatisert kunnskap, vil ha mindre overskudd til å vurdere de globale tekstnivåene (jf. figur 2-5). Da kan vi anta at oppmerksomheten deres vil være mer rettet mot teksthorisonten. Likevel gir en slik måte å dele inn dette på bare en indikasjon på om endringer er gjort på et lokalt eller globalt tekstnivå. For å avgjøre dette mer presist må hver enkelt endring vurderes kvalitativt i forhold til effekt på tekstene.

Tabell 3-1 viser fordelingen av tekstendringene i de kategoriene som er valgt ut for lokalt - globalt fokus i én økt for én av elevene. Her måles det med antall produserte og slettede tegn. I avhandlingen blir dette omtalt som *volum*. Her viser tallene at omlag 86 % av teksten er produsert i teksthorisonten, og at de kontekstuelle endringene som skjer, 14 %, har blitt foretatt er på et lokalt nivå i teksten innenfor den siste påbegynte setningen i dokumentet. Denne eleven reviderer altså i denne teksten utelukkende med et lokalt fokus.

	Førkontekstuell tekstproduksjon	Endringer i siste setning	Endringer 2-3 setninger tilbake	Endringer 4 eller flere setninger tilbake	Sum
Ant. produserte tegn	681	148	0	0	829
Ant. slettede tegn	-270	-9	0	0	-279
Ant. tegn i ferdig tekst	411	139	0	0	550
Endret tekst	951	157	0	0	1108
I pst.	85,83	14,17	0,00	0,00	100,00

Tabell 3-1: Endringene i et dokument og hvor i dokumentet de er foretatt målt med volum (antall tegn).

Alle endringer fire eller flere setninger tilbake fra horisonten blir slått sammen til én stor kategori. For å kunne slå fast mer nøyaktig hvordan det forholder seg med den spatiale distribusjonen av endringene i tekstene, er hver eneste episodes relative plassering i forhold til bunnen av teksten identifisert. I en slik analyse identifiseres plasseringen til hvert eneste tegn. Denne posisjonsangivelsen er den relative posisjonen for endringene i forhold til hvor lang teksten er på det gitte tidspunktet for hendelsene. Dette betyr eksempelvis at transkripsjon og endringer i teksthorisonten er satt til 100 %, endring ved 50 % betyr revisjon midt i dokumentet, og ved 0 % betyr det endring ved starten av teksten. Disse dataene er brukt i analysearbeidet for å si mer om episodenes effekt på tekstene. I figur 3-4 er disse forholdene for den samme teksten som i tabell 3-1 fremstilt i en graf.



Figur 3-4: Den sorte grafen viser den relative posisjonen for hendelsene under skriveøkten, og den stiplede grafen viser relativ størrelse på dokumentet i forhold til den ferdige teksten. X-aksen = hendelsene, y-aksen = relativ posisjon.

I denne teksten er det tre episoder hvor det foregår kontekstuelle endringer (vist som utslag på den sorte grafen). Den første episoden foregår rundt hendelse 20, og er endringer halvveis tilbake (50 %) i dokumentet. Men, det skjer etter at bare 3 % av lengden av det ferdige dokumentet er produsert, og er i den siste påbegynte setningen. De neste to episodene har relativ posisjon under 10 % tilbake i dokumentet, og er også innenfor siste påbegynte setning.

#### 3.4.1.3 Den førkontekstuelle transkripsjonen eller revisjonen

Under overføring av de internaliserte planene for teksten skjer det hele tiden en veksling mellom ren transkripsjon, altså ny tekst som vokser frem, og endring av den samme. Ved å spille av et opptak av PC-skjermen mens det skrives på en PC, vil man kunne se at det hele tiden korrigeres der det oppstår for eksempel en skrivefeil, eller en annen type misforhold mellom de internaliserte planene for det som skal uttrykkes og det som faktisk blir skrevet. Å skille mellom ren transkripsjon og det som er revisjon på dette nivået i tekstskrivingen er fullt mulig, men byr på en del metodiske utfordringer. Slik veksling skjer med en høy frekvens, og det er vanskelig å slå fast årsakene til at revisjon på dette nivået forekommer. Lindgren og Sullivan mener det er enklere å analysere endringer som skjer innenfor en etablert kontekst: «Since these revisions occur within a context, they are easier to analyse than pre-contextual revision of concepts. Both preceding and following text can be used in the interpretation of contextual revision.» (2006, s. 183).

Lindgren og Sullivan foreslår å supplere analyse av tastetrykkloggdata med stimulerte retrospektive intervju der informantene konfronteres med et opptak av skrivesesjonen. Å la

informantene kommentere sine egne endringer, er en måte å få tilgang til informantenes hensikter (2006). I dette prosjektet er det valgt å ikke samle inn slike data, da det ville vært mer tidkrevende enn rammene en masteroppgave gir. Oppgaven stiller spørsmål om hvor mye elevene endrer i etablerte kontekster, derfor er både ren førkontekstuell transkripsjon og endringer slått sammen til én størrelse.

### *3.4.2 Den kvalitetsorienterte analysen av tekstene*

Det er ikke bare å se hvor mye og hvor i teksten det endres som er interessant i en analyse av revisjon i elevtekster. Det er like viktig å se på hva som endres og hvorfor. Flere forskere har vært inne på at det er en forskjell mellom eldre og mer erfarne skrivere og yngre og uerfarne i forhold til hva og hvordan tekstene endres (Dix, 2006; Faigley & Witte, 1981; Fitzgerald & Markham, 1987). Analysen tar derfor sikte på å gi noen svar i forhold til hva slags kvalitative aspekter som knytter seg til de endringene noen av elevene som var med i undersøkelsen gjennomførte. Her forholder analysen seg til et begrepsapparat Lindgren og Sullivan utviklet for analyse av tastetrykkloggdata (2006, ss. 171-183) og den taksonomien Faigley og Witte lanserte (1981). Begge disse forsøkene på å klassifisere revisjoner forholder seg til et større skille mellom endringer som har meningsendrende, altså av semantisk betydning, eller ikke: «The first and more important distinction is between revisions that effect the meaning of the text and those that do not.» (Faigley & Witte, 1981, s. 401)

De kontekstuelle revisjonene er delt inn i formell revisjon og konseptuell revisjon. Formell revisjon dreier seg om endringer av teksten som ikke går på utvikling eller endring av meningsinnholdet. Dette handler om korreksjon av ortografi, grammatikk, tegnsetting eller endring på ordnivå uten at betydningsforhold i teksten endres. Konseptuell revisjon representerer en endring som påvirker de semantiske forholdene. Dette kan skje både på et lokalt nivå, altså at endringene bare har betydning for hvordan mindre deler av teksten skal oppfattes, eller på et globalt nivå, der en endring påvirker hvordan hele teksten kan oppsummeres.

### 3.4.2.1 Inndeling av formelle endringer

I analysen er de formelle endringene delt inn i tre kategorier: rettskrivning, tegnsetting eller øvrige endringer som ikke påvirker meningsinnholdet. Disse siste meningsbevarende endringene, er igjen delt inn i seks underkategorier etter hvordan de er gjennomført i teksten. Disse er listet opp og forklart i tabell 3-2 under.

Type	Forklaring
Addisjoner	Ord føyes til i teksten uten at meningen endres.
Subtraksjoner	Ord fjernes fra teksten uten betydningsendring.
Substitusjoner	Bytting av ord med andre som har samme betydning.
Permutasjoner	Rekkefølgen av ord eller fraser endrer seg, uten at tekstens mening forandres.
Distribusjoner	Endringer i setningsoppbyggingen slik at informasjon i ett segment deles opp i flere, enten på frasenivå eller setningsnivå, uten at meningen endres.
Konsolidering	Det motsatte av distribusjoner. Tekstsegmenter samles i større enheter, ved at to eller flere setninger skrives sammen.

Tabell 3-2: Øvrige formelle tekstendringmåter omfram rettskrivning og tegnsetting som skåres i analysen.

Inndelingen her bygger på en tilsvarende som Lindgren og Sullivan la til grunn, samt også Faigley og Witte. De sistnevnte kaller endringer av teksten uten at meningen endres for «surface changes» og endringer av mening for «text base changes». Overflateendringene deler de inn i to underkategorier: «formal changes» og «meaning-preserving changes». Hos Lindgren og Sullivan går de samme kategoriene igjen under navnet formelle og konseptuelle endringer, og det er de samme merkelappene som er brukt i denne oppgaven.

### 3.4.2.2 Inndeling av konseptuelle endringer

Konseptuelle endringer kan deles inn i måten de påvirker tekstene på. De deles inn i forhold til om endringene utelukkende har betydning på lokalt nivå i teksten, eller om endringene får betydning for hvordan innholdet i hele teksten kan oppsummeres, det vil si på et globalt nivå. En tilsvarende måte å kategorisere revisjon på finner vi hos Faigley og Witte (1981). De kalte endringer på lokalt nivå for «microstructure changes», og på høyere nivå i teksten for «macrostructure changes». Det kan være problematisk å slå fast om en endring utelukkende har lokal rekkevidde, eller om endringen påvirker lesningen av hele teksten. Faigley og Witte bygger dette skillet på modeller innen tekstlingvistikk og kognitiv psykologi; modeller for å

forstå hvordan lesere forstår sammenhenger i tekster fra små deler til helheten. De definerer skillet som:

... a Macrostructure Change would alter the summary of a text. [...] the most reliable way to separate Macro- and Microstructure Changes short of constructing summaries for entire texts is to determine if the concepts involved in a particular change affect the reading of other parts of the text. [...] A Microstructure Change, in contrast, is a meaning change that would not affect a summary of a text (1981, s. 405)

Det kommer altså an på om en endring påvirker andre deler av teksten. I analysearbeidet er det lagt vekt på om en endring gir ny informasjon, eller at informasjon fjernes, som påvirker hvordan andre deler av teksten skal forstås. Endringer som påvirker andre deler slik, regnes som endringer av global karakter.

Studier som ser på endringer av tekst underveis i tekstproduksjonen, og ikke forholder seg til ferdig skrevne utkast, må ha en litt annen definisjon av de to nivåene. Lindgren og Sullivan la følgende definisjon til grunn: «Micro-structure revisions locally affect the text written thus far, and macro-structure revisions affect the global summary of the text written thus far.» (2006, s. 180). Denne masteroppgaven fokuserer også på endringer på mikro- og makronivå underveis mens tekster blir til. Det gjør at endringene ikke kan tolkes ut fra den sammenhengen den ferdige teksten skaper. Derfor er det tekstene slik de fremstår akkurat da endringene skjer som er tolkningsrommet.

I tillegg til å slå fast om endringer har lokal eller global effekt i teksten, gjelder tilsvarende kategorisering som for de øvrige meningsbevarende endringene i tabell 3-2, bortsett fra at på et konseptuelt plan fører alle disse endringene til betydningsforskjell enten på et lokalt eller globalt tekstnivå.

Videre benyttes det en kategori for tekstbalanserende endringer. Dette er endringer som er gjort med hensyn til tematikken eller til mottaker. Dette er endringer som påvirker teksten uten å være direkte knyttet til meningsinnholdet i teksten. I analysen er for eksempel

forandringer av overskriften regnet som en tekstbalanserende endring, men også det å formulere et retorisk spørsmål.

Til slutt har jeg en kategori for «utprøving», siden det er interessant å se om elevene prøver ut konsepter i teksten sin. Denne kategorien gjelder endringsepisoder som gir en konseptuell forandring i teksten, men som fjernes igjen med det samme. En slik måte å jobbe med teksten på vil kunne knyttes til skrivestrategi.

### *3.4.2.3 Utvalg for den kvalitetsorienterte analysen*

I de to gruppene som er med i undersøkelsene, er det gjort et strategisk utvalg av tekster for en grundigere analyse av de endringene som finner sted. Her er det lagt vekt på hvordan tekstene er rangert som utvalgskriterium. Fra rangeringen er det dannet to grupper på tre elever i hver for å dekke maksimal variasjon: de tre høyest rangerte og de tre svakeste. Dette gir totalt seks tekster i testgruppen og seks tekster i sammenligningsgruppen. Dette utvalget gjør det mulig å foreta en komparativ gransking av revisjonspraksisen til sterke og svakere skrivere blant de som deltok i studien.

Alle tekstene som er med i undersøkelsen er vurdert og rangert av to lærere uavhengige av hverandre. Tekstene er vurdert ut ifra de samme kompetansekriteriene som blir gitt til avgangsprøven i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2014). I det rangerte utvalget er det høy grad av sammenfall mellom de to rangeringene, og dermed god intern skårerrelabilitet. Utrekning av Chronbachs alfa viser  $\alpha = 0.88$ , noe som regnes for å være høyt innen humanistiske og samfunnsvitenskapelige fag (Ringdal, 2013). Det er til dels store variasjoner for enkelte tekster, men enigheten er stor mellom de to skårerne når det kommer til de beste og de dårligste tekstene.

Som eksemplifisert over, kan det være vanskelig å avgjøre hva slags type endringer det er snakk om i elevens tekster. For å øke reliabiliteten i studien, ville det vært positivt hvis flere hadde skåret de samme dataene. Slik kunne vi ha slått fast en reliabilitet for dette også. Dessverre har det ikke vært mulig å engasjere andre kompetente personer i et slikt analysearbeid.

### **3.5 Gruppeintervju: elevenes egne stemmer og erfaringer**

Elevene som er med i denne studien hadde gått 10 år på skolen og har i norskundervisningen derfor vært i situasjoner der de har skrevet en tekst som siden har blitt vurdert av en lærer mange ganger. Det var av den grunn interessant å høre med dem om hva slags erfaringer de hadde fra da de har møtt slike oppgaver, og hva slags erfaringer de hadde med å gå i gang med et skrivearbeid med hensyn til planlegging og det å sette seg egne mål for skrivingen. Videre var det interessant å få noen kommentarer om hvor mye de selv opplever at det er nødvendig å bearbeide tekstene de skriver underveis. Dessuten var en av hensiktene med undervisningsopplegget i intervensjonsfasen å lære dem å definere mål for egen skriving, og bevisstgjøre dem om viktigheten av å evaluere egen tekstproduksjon underveis. Siden de samme elevene som var med i testopplegget også deltok på avgangsprøven, ga dette en mulighet for å høre deres erfaringer med å ha vært igjennom en slik situasjon. Det var også interessant å høre med elevene om deres erfaringer med den nye innretningen på eksamen.

#### *3.5.1 Gruppeintervju som metode*

Det kvalitative forskningsintervjuet står i den fenomenologiske vitenskapstradisjonen, der hensikten er å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det er intervjuobjektene sine perspektiver på de områdene som undersøkes som er vesentlige, og gjennom samtalene søker forskeren å forstå sider ved intervjupersonenes dagligliv (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 43). I et kvalitativt intervjudesign er det intervjuer med enkeltindivider som er den vanligste fremgangsmåten (Thagaard, 1998). Å intervju informanter i grupper har likevel sine fordeler, og interessen for gruppeintervju som metode har vært økende (Brandth, 1996). I følge Brandth har gruppeintervju noen klare fordeler når hensikten er å undersøke mer begrensede fenomen, og der deltakerne står på noenlunde likefot når gjelder det som skal undersøkes. Gruppeintervjuet karakteriseres som en kollektiv, relasjonell og dynamisk metode, der gruppedynamikken gir en synergieffekt. I gruppene kan deltakerne hjelpe hverandre frem i beskrivelsen av det som undersøkes; intervjuobjektene kan bygge på det de andre sier. Forskerens spørsmål utløser en samhandling mellom deltakerne som stimulerer ideer, tanker og minner. Dynamikken hjelper deltakerne i å formulere mer presise svar, og å huske mer om de fenomenene som undersøkes. I tillegg kan gruppeintervjuene fungere som en kontrollmekanisme overfor hver enkelt deltaker, og det er med på å kvalitetssikre troverdigheten av det som blir sagt.



En kritisk innvending til metoden er at veldig dominante deltakere vil kunne overstyre og hindre andre syn i å komme fram. Til dette er det å si at poenget med gruppeintervju ikke er å komme fram til en konsensus, men at hensikten er å få fram ulike erfaringer og så mye som mulig av dem (Brandth, 1996). Metoden egner seg godt der forskeren skal undersøke fenomen som alle gruppedeltakerne har noenlunde samme erfaring med.

En annen viktig innvending mot metoden knytter seg til mer etiske aspekt. Hvis tematikken for intervjuene på noen måte kan regnes som kontroversielle, vil dette påvirke hvordan deltakerne deler av sine erfaringer. Det vil også føre til at deltakerne kan føle seg i en presset situasjon. Kontrollmekanismen kan her virke negativt. Gruppeintervjuer egner seg derfor ikke til spørsmål som er kontroversielle eller utfordrende for den enkelte deltaker. Forskeren må ta hensyn til at det som sies ikke bare kommer forskeren for øret, men også de andre deltakerne i gruppen. Tematikken må derfor ikke være av konfidensiell karakter, eller på noen måte sette den enkelte gruppedeltaker i en vanskelig situasjon.

En åpenbar fordel med et gruppeintervju kontra individuelle intervjuer, er at det er tidsbesparende; forskeren får snakket med flere informanter på kortere tid.

### *3.5.2 Gruppeintervjuets relevans til prosjektet*

Siden eksamen blir gjennomført helt på tampen av skoleåret, og for å få tilgang til et hensiktsmessig antall informanter som ikke hadde lang tid igjen før de sluttet på skolen, var det praktisk å intervjuer elevene i grupper. Gruppeintervjuet gir et rikt informasjonsmateriale, og de er enkle å gjennomføre på relativt kort tid. Videre er tematikken for dette prosjektet relativt ukontroversiell, og elevene har også ganske lik erfaringsbakgrunn med det fenomenet som undersøkes. Gruppene kan i utgangspunktet anses for å være homogene, og deltakerne kjenner hverandre godt gjennom å ha gått i samme klasse i tre år. Temaet og tilgangen på mulige informanter var derfor godt egnet for å velge gruppeintervju som datainnsamlingsmetode.

### *3.5.3 Utforming av intervjuguide*

Hensikten med et forskningsintervju er å få tilgang til informantenes egne erfaringer med det fenomenet som undersøkes. I et gruppeintervju er det nettopp å få informantene til selv å sette ord på hvordan de opplever fenomenet som er interessant. Det er elevens erfaringer og oppfatninger som er studieobjektet, og disse kommer best frem når informantene selv kan være med å bestemme hva som tas opp i intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Spørsmålene i et intervju kan være mer eller mindre strukturert på forhånd. For gruppeintervjuene i denne undersøkelsen er det valgt en semistrukturert tilnærming, med på forhånd definerte temaer og innfallsvinkler til problemstillingene som undersøkes. Fordelen er at intervjuguiden sørger for at alle temaene som er indentifisert som relevante blir belyst i samtalen, men at den semistrukturerte innfallsvinkelen gir den nødvendige fleksibiliteten som en gruppesamtale trenger. Temaene som skal tas opp i samtalen er definert, men rekkefølgen for hvordan disse kommer blir bestemt ut ifra kontekst.

Temaene intervjuguiden inneholdt var:

- Erfaringer med lesing av oppgaver generelt, og på eksamen spesielt
- Planlegging av tekst før skriving tar til generelt, og på eksamen spesielt
- Råd til yngre skrivere om hva som lønner seg
- Når skjer gjennomlesning av det man har skrevet?
- Hva retter man opp i teksten, og når gjør man gjerne det?

Spørsmålsstillingene var utformet slik at temaene ble introdusert for elevene, men at de selv kunne utdype hva de la i begrepene. Den semistrukturerte tilnærmingen muliggjør en fleksibilitet i forhold til hvordan samtalen går, slik at rekkefølge for de ulike temaene bestemmes ut ifra hva gruppedeltakerne sier. Det er likevel et klart råd om å bevege seg fra det generelle og enkle, til det mer spesielle og komplekse (Brandth, 1996). Det var et mål å gjennomføre gruppesamtalene etter et slikt prinsipp.

### *3.5.4 Utvalget av informanter*

Det var ikke et mål å snakke med alle elevene som ble trukket ut til eksamen fra testgruppen. Hensikten med gruppeintervjuene var å gi prosjektet noen elevstemmer, og få tak i noen

erfaringer fra elevene selv om de forhold masterprosjektet fokuserer på. Det er med andre ord tale om et formålsutvalg eller strategisk utvalg av informanter. I samarbeid med kontaktlæreren til elevene ble det valgt ut aktuelle kandidater for slike gruppeintervju. Her ble det lagt vekt på å få med elever som kunne fungere godt i en slik samtale, spesielt når det gjaldt aktiv deltakelse. Det ble vurdert et viktig etisk aspekt i forhold til gruppeutvelgelse i en skoleklasse: Helst bør slike gruppedannelser skje tilfeldig, slik at elevene ikke opplever selve utvelgelsen som stigmatiserende. For å møte dette ble det plukket ut ulike elever med hensyn til karakterer og faglige resultater. For å få et begrenset mangfold av elevstemmer, uten at datatilfanget ble for omfattende, ble det gjennomført to gruppeintervju. Én gruppe med tre gutter og én gruppe med fire jenter.

## 4 Analyse av elevenes tekstendringer

### 4.1 Innledning

I dette kapitlet presenterer jeg analysene av elevenes revisjoner og endringer. I Flower og Hayes' teorier om skriveprosessen (1981; 1986), sies det at hvordan skribenter forstår det retoriske problemet, danner grunnlag for hvordan de utfører revisjon og endring som en del av skrivehandlingen. Ut ifra det antar jeg at en tilrettelagt førplanleggingsprosess som hjelper elevene med å ha en dypere forståelse av det retoriske problemet de skal løse i en skriveoppgave, *fører til at elevene foretar flere og mer meningsfokusede endringer i tekstene sine*. Den tilrettelagte førplanleggingen er et opplegg hvor elevene skal sette seg mål og planlegge innhold for skrivingen på forhånd.

Virkingen av denne tilrettelagte førplanleggingen belyses av et intervensjonsopplegg. Dette undersøkelsesopplegget er beskrevet nærmere i metodekapitlet (kap., 3). Analysene deles opp etter en testgruppe som gjennomgår en intervensjon med tilrettelagt førplanlegging, og en sammenligningsgruppe som ikke får denne intervensjonen. Elevenes endringer i tekstene studeres både før og etter testgruppen har fått sin intervensjon. Ut ifra teorien om at kunnskapene om det retoriske problemet i skrivesituasjonen har betydning for revisjon, forventes det at *elevene i testgruppen utfører flere kontekstuelle endringer i tekstene sine i den andre skriveøkten, enn elevene som ikke får undervisning med tilrettelagt førplanlegging*.

I dette kapitlet belyses to mer konkrete forskningsspørsmål knyttet til om og hvordan intervensjonen virker (jf. hovedproblemstilling 1 og forskningsspørsmål (c) i tabell 1-1). Det første spørsmålet besvares av den kvantitative analysen i del 4.2: (1) Fører intervensjonen til at de *gjør flere endringer i tekstene* mens de skriver en oppgave, og kan eventuelt dette knyttes til skrivekompetanse? (2) Samtidig er det interessant å undersøke om denne virkingen varierer etter hvor flinke elevene er i utgangspunktet. Dette spørsmålet undersøkes også nærmere i del 4.3, ved å kikke nærmere på kvalitet sett på et strategisk utvalg av elevene som gjør det spesielt dårlig eller spesielt bra. I disse kvalitative undersøkelsene rettes fokuset mot kvaliteten i de endringene som disse elevene gjør: *Gjør elevene i testgruppen andre typer endringer, enn elever som ikke har gjennomført et spesielt forarbeid før de setter i gang, og*

hvordan er dette eventuelt knyttet til elevenes skrivekompetanse? Analysene gir også et innblikk i forholdene som forskningsspørsmål (a) og (c) spør etter (jf. tabell 1-1).

## 4.2 Kvantum: Hvor mye endrer elevene?

Den første skriveøkten i testgruppen ble gjennomført i starten av feltarbeidet og er undersøkelsens utgangspunkt. Så fulgte intervensjonen, etterfulgt av en avsluttende skriveprøve i testgruppen. I sammenligningsgruppen ble skriveprøvene gjennomført med en ukes mellomrom, med de samme oppgavene som testgruppen skrev. Metoden med logging av tastetrykk og skjermopptak er gjennomført i alle fire skrivetestene. I fremstillingen av resultatene er det et poeng å vise hvordan elevenes endringspraksis er, og eventuelt vise forskjeller mellom øktene, både for testgruppen og sammenligningsgruppen.

### 4.2.1 Andel tekstendringer totalt

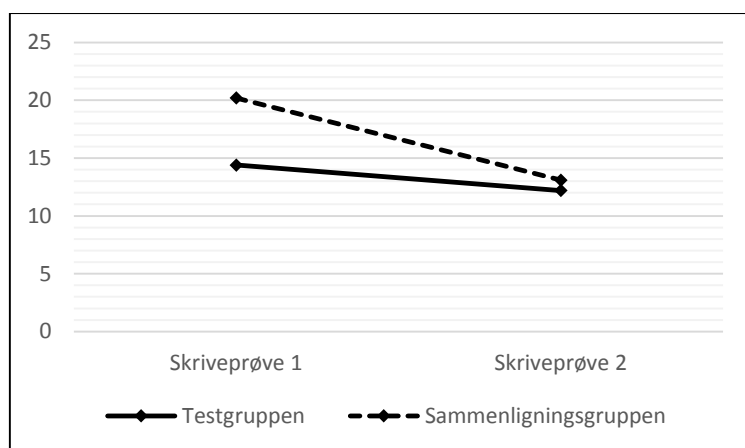
Tabell 4-1 viser den prosentvise andelen av endringer i tekstene i begge gruppene. Den første grå hovedkolonnen i tabellen (andel endringer totalt) viser alle tekstlige endringer samlet. Endringene i denne kolonnen er også fremstilt i grafen nedenfor (figur 4-1). De tre neste kolonnene viser de tre utvalgte formene for endring som representerer hvor endringene er foretatt, og om de er gjort på et lokalt eller på et mer helhetlig og globalt nivå (jf. avsnitt 3.4.1.2).

N = 30	Andel endringer totalt		Nivå 1 Andel endringer i siste setning		Nivå 2 Andel endringer 2-3 setninger tilbake		Nivå 3 Andel endringer 4 eller flere setninger tilbake	
	Økt 1	Økt 2	Økt 1	Økt 2	Økt 1	Økt 2	Økt 1	Økt 2
Testgruppe	14,4	12,2	5,0	3,3	3,9	1,8	5,5	7,1
Sammenligningsgruppe	20,2	13,1	2,3	2,3	4,7	0,9	13,2	9,9

Tabell 4-1: Andel av endringer i tekstene i de to øktene i testgruppen og i sammenligningsgruppen totalt, og fordelt på hvor nært teksthorisonten endringene skjer. Tallene er avrundet til én desimal.

Tallene fra den første hovedkolonnen i tabell 4-1, visualisert i figur 4-1, viser at elevene foretar flere kontekstuelle endringer i den første skriveøkten. I testgruppen ser vi at elevene starter med å revidere ca. 14,4 % av teksten. I etterkant av intervensjonen reviderer de 12,2 % av teksten. Elevene i testgruppen reviderer altså omtrent på samme nivå, om noe, foretar de litt færre endringer i etterkant av intervensjonen. I sammenligningsgruppen viser de

tilsvarende tallene at de foretar 20,2 % kontekstuelle endringer i den første skriveprøven og 13,1 % i den andre. Elevene i sammenligningsgruppen foretar altså merkbart færre endringer i det andre tidspunktet. Disse funnene indikerer at intervensjonen ikke har hatt den forventede effekten ut fra teorien om at bedre kunnskaper om det retoriske problemet øker mulighetene for revisjon i skriveprosessen. I følge denne teorien skulle elevene i testgruppen endre mer som en følge av intervensjonen, mens elevene i sammenligningsgruppen skulle hatt en endringsandel omtrent på samme nivå. At det ikke er slik kommer klarere frem når vi plotter tallene grafisk (figur 4-1).



Figur 4-1: Utviklingen av andel revisjon i gjennomsnitt i de to gruppene i de to skriveprøvene

I beste fall gir disse funnene bare indirekte og noe svak støtte til teorien hypotesen er tuftet på. Figuren fremstiller revisjonene for begge gruppene før og etter intervensjonen i testgruppen. Figuren viser at nedgangen i tekstendringer er større for sammenligningsgruppen enn for testgruppen. Dersom den sterkere nedgangen i sammenligningsgruppen ikke skyldes tilfeldigheter ved utvalgspersonene, kan det se ut som at intervensjonen har bremset nedgangen noe for testgruppen relativt til sammenligningsgruppen. En slik tolkning blir derimot noe mer problematisk om vi ser på de tre enkeltindikatorerne for hvor i teksten elevene gjennomfører endringer i tabell 4-1 for tekstnivå 1 - 3. Her er mønsteret ikke like klart.

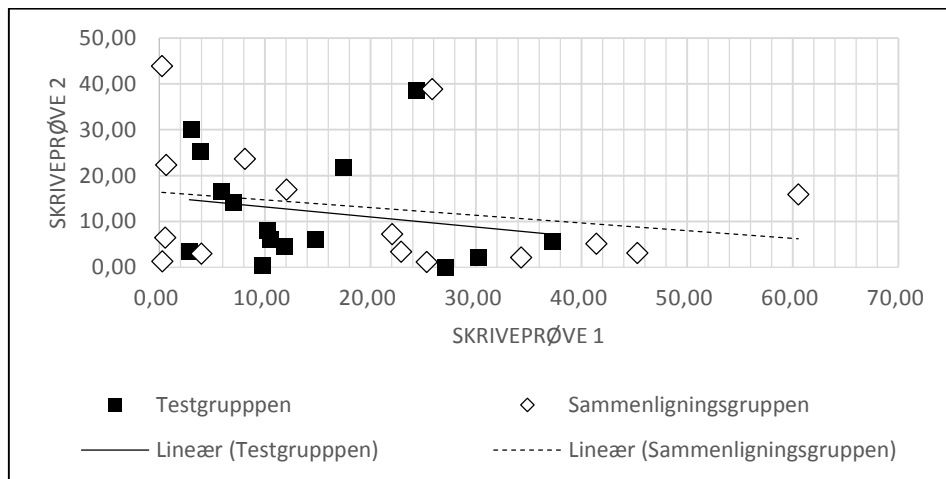
#### 4.2.2 Tekstendringer fordelt på lokalt - globalt nivå

Når det gjelder fordelingen av de kontekstuelle endringene i forhold til om de er gjort med et lokalt eller et mer globalt og helhetlig blikk, ser vi at det i testgruppen er en marginal økning

av endringer som er foretatt i fire eller flere setninger tilbake i den andre skriveøkten: 1,6 %. Det kan bety at intervensjonen har hatt en viss effekt på endringene i tekstene, i og med at en høyere andel endringer lenger tilbake i teksten kan ha kommet som et resultat av at elevene leser mer igjennom det de har skrevet tidligere, og slik sett evaluerer større deler av tekstene. I sammenligningsgruppen er det en lavere andel kontekstuelle endringer lengst tilbake i tekstene under den andre skriveprøven, med en forskjell på 3,3 %.

#### 4.2.3 Spredning og sammenheng mellom endringsadferd i skriveøktene

Når det gjelder fordelingen av de ulike deltakerne i undersøkelsen i forhold til hvor stor endringsandel de har i første og andre skriveprøve, er det ganske stor spredning. Under er denne spredningen fremstilt i et spredningsdiagram mellom to variabler (scatterplot).



Figur 4-2: Scatterplot mellom endringer i skriveøkt 1 og 2 med lineære prediksjonslinjer for test- og sammenligningsgruppen.

Forutsigelsen av den lineære sammenhengen mellom endring i første og andre økt, indikerer en noe sterkere negativ sammenheng i testgruppen enn i sammenligningsgruppen. De ulike observasjonene avviker dog betydelig fra linjen, og konfidensintervallene for de ulike testene er forholdsvis store (tabell 4-2). Det er likevel en indikasjon på at intervensjonen ikke har hatt den forventede effekten, i og med at testgruppen viser en sterkere negativ sammenheng.

N = 30	Margin	Std.Err	t	P>t	[95% Conf. Interval]	
Test gr. T1	14,418	3,65805	3,94	0,000	7,090046	21,74595
Test gr. T2	12,19467	3,65805	3,33	0,002	4,866713	19,52262
Sml. gr. T1	20,22067	3,65805	5,53	0,000	12,89271	27,54862
Sml. gr. T2	13,002	3,65805	3,55	0,001	5,674046	20,32995

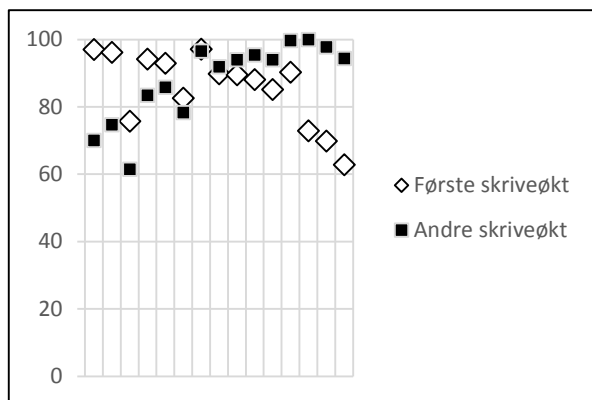
Tabell 4-2: Den lineære prediksjonen med konfidensintervaller for de ulike testene målt med statistikkpakken STATA.

Det er vanskelig å forutsi hvordan endringsadferden er for elevene i de to prøvene. Figur 4-3 og figur 4-4 viser hvordan hver elev skriver teksten sin i hver skriveøkt i forhold til hvor stor del av teksten som er produsert i horisonten. Fremstillingene viser hvor konsekvente hver elev er i forhold til endringsandel, ved at desto mer spredt eller samlet indikatorene er, desto mer eller mindre er forskjellen i endringsandel i øktene. Ut fra oversiktene kan vi også se hvem som endrer mye og hvem som endrer mindre. Figurene viser at ca. halvparten av elevene skriver over 90 % av tekstene sine i horisonten og har dermed en endringsandel som er lavere enn 10 % i begge øktene.

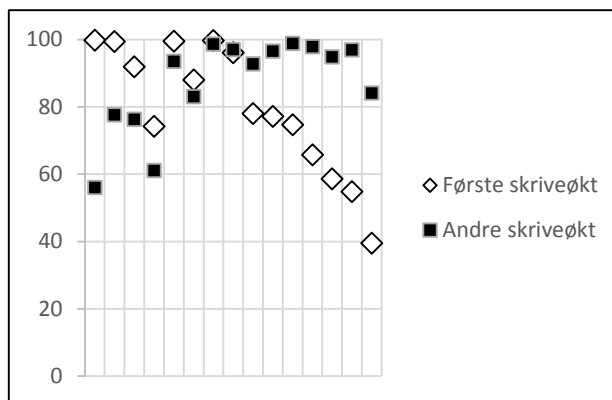
I figur 4-3 under, fremgår det for testgruppen at for begge skriveøktene er det 15 av observasjonene hvor 90 % eller mer av teksten er skrevet med utelukkende å befinne seg i teksthorisonten i bunnen av dokumentet. Åtte av disse er over 95 %, og elevene skriver dermed nesten alt fra start til slutt ved å befinne seg nederst ved teksthorisonten. Det er også åtte av observasjonene hvor elevene skriver med å utføre over 20 % kontekstuelle endringer. Den eleven som utfører flest kontekstuelle endringer i begge øktene i snitt, har en andel tekstrevisjon på 31 %, noe gir at denne eleven reviderer betydelig mer enn gjennomsnittet for testutvalget.

I figur 4-4 under, er de samme forholdene fremstilt for sammenligningsgruppen. Her fremgår det at i begge skriveøktene er det 15 av observasjonene hvor elevene skriver 90 % eller mer av teksten utelukkende med å befinne seg i teksthorisonten. Elleve av observasjonene er på over 95 %; der har elevene skrevet nesten alt fra start til slutt med å befinne seg i teksthorisonten nederst i dokumentet. I tolv av observasjonene har elevene utført mer enn 20 % kontekstuelle endringer. Den eleven som i snitt endrer mest har en endringsandel på 38 % i gjennomsnitt. Denne eleven reviderer over dobbelt så mye som gjennomsnittet for sammenligningsgruppen.





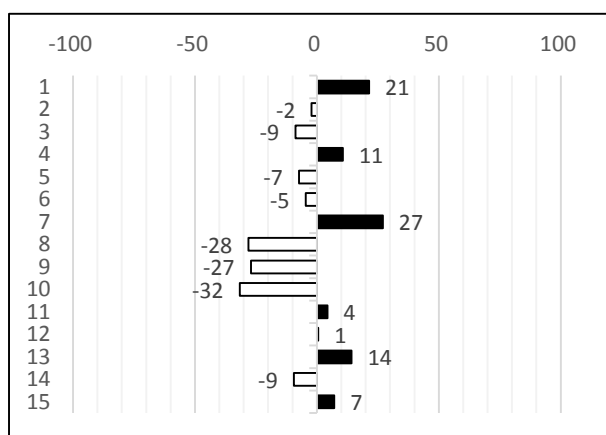
Figur 4-3: Andelen av tekstene som er skrevet i teksthorisonten, utenfor kontekst i testgruppen



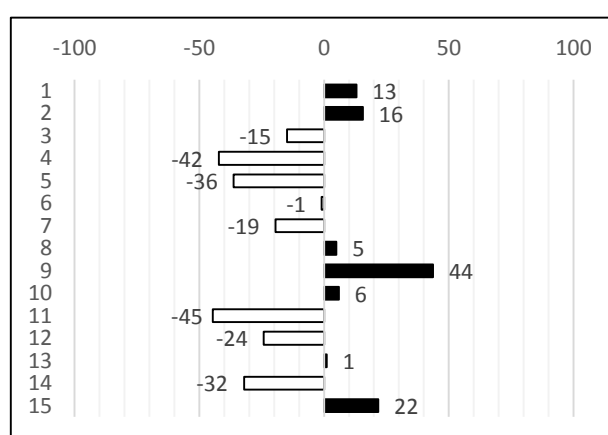
Figur 4-4: Andelen av tekstene som er skrevet i teksthorisonten, utenfor kontekst i sammenligningsgruppen.

#### 4.2.4 Endringsmønstre i forhold til elevens skrivekompetanse målt med tekstkvalitet

Figur 4-5 for testgruppen og figur 4-6 for sammenligningsgruppen viser utviklingen i andelen kontekstuelle endringer i tekstene i de to skriveprøvene. Her er også hvordan deltakerne er rangert i forhold til tekstkvalitet med. Det er umiddelbart vanskelig å lese noen sammenheng mellom tekstkvalitet og endringsmønstre i diagrammene. Tilsvarende tilfeldig viser fremstillingen for sammenligningsgruppen seg å være.



Figur 4-5: Forandringene i andelen av kontekstuelle endringer i tekstene, mellom første og andre skriveøkt i testgruppen. Negative tall indikerer at det endres mer i den første enn i den siste økten. I Y-aksen er utvalget rangert ut fra tekstkvalitet. Prosenttallene er avrundet til heltall



Figur 4-6: Forandringene i andelen av kontekstuelle endringer i tekstene, mellom første og andre skriveøkt i sammenligningsgruppen. Negative tall indikerer at det endres mer i den første enn i den siste økten. I Y-aksen er utvalget rangert ut fra tekstkvalitet. Prosenttallene er avrundet til heltall.

For å se om mengden av de kontekstuelle endringene i tekstene henger sammen med elevenes skrivekompetanse vist med tekstenes rangering, er Pearsons produkt-moment-korrelasjonen ( $r$ ) for andelen kontekstuelle tekstendringer samlet og elevenes rangering i utvalget regnet ut. Den viser at  $r = \div 0,22$  for den første skriveøkten, og den er  $r = \div 0,01$  for den siste i

testgruppen. I sammenligningsgruppen er den henholdsvis  $r = 0.15$  og  $r = 0.23$ . Under er korrelasjonen for alle kategoriene som representerer om tekstendringene er på et lokalt eller mer globalt nivå, både i test- og sammenligningsgruppen, fremstilt i en tabell (tabell 4-3).

N = 30	Andel endringer totalt		Nivå 1 Andel endringer i siste setning		Nivå 2 Andel endringer 2-3 setninger tilbake		Nivå 3 Andel endringer 4 eller flere setninger tilbake	
	Økt 1	Økt 2	Økt 1	Økt 2	Økt 1	Økt 2	Økt 1	Økt 2
Testgruppe	÷0,22	÷0,01	÷0,08	÷0,18	÷0,23	÷0,19	÷0,09	0,15
Sammenligningsgruppe	0,15	0,23	0,16	0,00	0,27	0,48	0,02	0,19

Tabell 4-3: Pearsons produkt-moment korrelasjon mellom andelen endringer i tekstene totalt og på lokalt til globalt nivå, og elevenes rangering. Positive tall indikerer sterkere sammenheng mellom endring og høyere rangering for tekstkvalitet.

Det er svak til moderat negativ sammenheng mellom andelen tekstendringer og tekstkvalitet i testgruppen under første skriveprøve, mens det er omtrent ingen sammenheng i den andre testen. I den første økten, og med en noe sterkere negativ tendens i den andre, kan det synes som om det er en svakere tilbøyelighet til å ha et evaluerende blikk i to til tre setninger tilbake (nivå-2), dess høyere rangering elevene får. Det er ingen sammenheng når det gjelder endringer på nivå-3 i den første økten, og en begrenset positiv sammenheng på dette nivået i den siste. En mulig hypotese om effektene av et slikt undervisningsopplegg som intervensjonen inneholdt, kunne være at de sterkeste elevene ville dra mest nytte av å planlegge tekstene sine grundigere på forhånd, og dermed endre mer på nivå-3. Korrelasjonsanalysen for testgruppen viser en svak sammenheng når det gjelder dette: *De beste elevene reviderer relativt sett noe mer i tekstene sine på et globalt nivå etter intervensjonen.*

For sammenligningsgruppen er det tydeligere positiv korrelasjon mellom endringer i tekstene og rangering i forhold til tekstkvalitet. Tallene viser svak til moderat sammenheng for endringer totalt, samt i kategorien for endringer på lokalt nivå i de to til tre siste setningene (nivå-2). I sammenligningsgruppen er det altså en sterkere tendens til at tilbøyeligheten for endring henger sammen med tekstkvalitet.

Kategoriene som referer til hvor i tekstene det gjøres endringer, er grove, og korrelasjonsanalysen viser forholdsvis svak til moderat sammenheng den ene eller andre veien

i gruppene. Det er vanskelig å konkludere i forhold til effekt av intervensjonen og elevens skrivekompetanse vist med tekstrangeringene. En annen måte å si noe om forskjeller på, er å analysere alle endringene som elevene faktisk gjorde i forhold til kvalitet. Den neste delen redegjør for en slik analyse.

### **4.3 Kvalitet: Hvordan endrer elevene?**

For et begrenset og strategisk utvalg for maksimal variasjon, er det foretatt en analyse av kvaliteten på de ulike tekstendringene som elevene i begge gruppene gjorde i tekstene sine. Her har analysen forholdt seg til en forenklet utgave av en taksonomi for samtidige tekstendringer som Lindgren og Sullivan (2006) utviklet (jf. del, 3.4.2). For denne analysen er det de tre høyest rangerte og de tre lavest rangerte i testgruppen og sammenligningsgruppen som er valgt ut. Hensikten er å se om de beste elevene gjør andre og flere typer endringer enn de svakere elevene. Det er også en hensikt å se om det er noen åpenbare forskjeller i utvalgene fra testgruppen og sammenligningsgruppen.

#### *4.3.1 Kontekstuelle endringer og effekt på tekstene*

Under er det fire tabeller som fremstiller endringene i tekstene for de tre høyest rangerte og de tre lavest rangerte elevene i testgruppen og sammenligningsgruppen. Her er endringene delt inn i syv ulike kategorier: form, meningsbevarende kontekstuelle endringer, organisering av stoffet, konsepter på lokalt nivå, konsepter på globalt nivå, balanserende endringer og utprøvinger (jf. del, 3.4.2.). Tabellene viser antallet episoder av hver type, hver type endrings prosentvise andel i volum målt med antall tegn, og episodenes prosentvise andel. Horisontalt i tabellen er også endringene delt inn i to grupper: formalia (form), og om endringene gjør noe med konseptene for teksten (konseptuelt).

	N = 3	Skriveøkt 1			Skriveøkt 2		
		Episoder	Andel tegn	Andel episoder	Episoder	Andel tegn	Andel episoder
Form	Formelle	26	9,8 %	54,2 %	32	4,8 %	50,0 %
	Meningsbev.	6	10,8 %	12,5 %	5	4,4 %	7,8 %
Konseptuelt	Organisering	0	0,0 %	0,0 %	0	0,0 %	0,0 %
	Lokale	12	45,4 %	25,0 %	16	14,5 %	25,0 %
	Globale	2	24,5 %	4,2 %	5	61,8 %	7,8 %
	Balanse	2	9,5 %	4,2 %	5	14,5 %	9,4 %
	Utprøving	0	0,0 %	0,0 %	0	0,0 %	0,0 %
Sum		48	100,0%	100,1%	64	100,0%	100,0%

Tabell 4-4: Fordelingen av de kontekstuelle endringene i syv ulike kategorier for de tre høyest rangerte elevene i testgruppen. Prosenttallene er avrundet til én desimal.

	N = 3	Skriveøkt 1			Skriveøkt 2		
		Episoder	Andel tegn	Andel epi	Episoder	Andel tegn	Andel epi
Form	Formelle	13	6,6 %	52,0 %	12	2,9 %	44,4 %
	Meningsbev.	3	2,8 %	12,0 %	2	2,7 %	7,4 %
Konseptuelt	Organisering	0	0,0 %	0,0 %	0	0,0 %	0,0 %
	Lokale	2	15,7 %	8,0 %	8	11,8 %	29,6 %
	Globale	6	73,5 %	24,0 %	2	18,9 %	7,4 %
	Balanse	1	1,5 %	4,0 %	3	63,7 %	11,1 %
	Utprøving	0	0,0 %	0 %	0	0,0 %	0,0 %
Sum		25	100,1 %	100,0 %	27	100,0 %	99,9 %

Tabell 4-5: Fordelingen av de kontekstuelle endringene i syv ulike kategorier for de tre lavest rangerte elevene i testgruppen. Prosenttallene er avrundet til én desimal.

Opptellingen viser at de tre beste elevene endrer betydelig mer målt i episoder enn de lavest rangerte elevene, i overkant er det dobbelt så mange endringsepisoder i begge øktene. Interessant er det også at det er en betydelig økning i antall episoder fra den første skriveøkten til den siste blant de beste elevene (+ 16), mens de svakeste bare øker med to. For omlag halvparten av endringsepisodene dreier det seg om formelle aspekter i tekstene, enten det er skrivefeil, korreksjon av tegnsetting eller stilistiske endringer som avstand mellom avsnitt (formelle). Dette gjelder både for de sterkeste og de svakeste elevene. Målt i volum, ser vi at de formelle endringene er små. Når det gjelder hvor mange tegn som utgjør endringene, er de konseptuelle betydelig større enn de formelle, både når det gjelder de endringene som har lokal eller global effekt på tekstene.

	N = 3	Skriveøkt 1			Skriveøkt 2		
		Episoder	Andel tegn	Andel episoder	Episoder	Andel tegn	Andel episoder
Form	Formelle	25	3,2 %	37,9 %	20	1,5 %	33,3 %
	Meningsbev.	10	3,4 %	15,2 %	9	4,4 %	15,0 %
Konseptuelt	Organisering	0	0,0 %	0,0 %	3	28,6 %	5,0 %
	Lokale	15	23,2 %	22,7 %	19	22,9 %	31,7 %
	Globale	10	63,6 %	15,2 %	3	38,6 %	5,0 %
	Balanse	4	5,3 %	6,1 %	4	3,5 %	6,7 %
	Utprøving	2	1,3 %	3,0 %	2	0,5 %	3,3 %
Sum		66	100,0 %	100,1 %	60	100,0 %	100,0 %

Tabell 4-6: Fordelingen av de kontekstuelle endringene i syv ulike kategorier for de tre høyest rangerte elevene i sammenligningsgruppen. Prosenttallene er avrundet til én desimal.

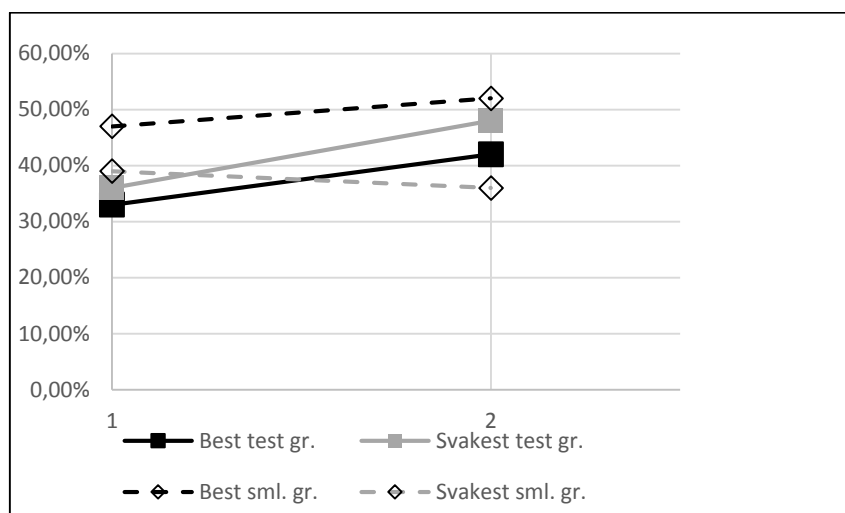
	N = 3	Skriveøkt 1			Skriveøkt 2		
		Episoder	Andel tegn	Andel episoder	Episoder	Andel tegn	Andel episoder
Form	Formelle	13	7,8 %	56,5%	14	6,9 %	63,6 %
	Meningsbev.	1	0,7 %	4,3 %	0	0,0 %	0,0 %
Konseptuelt	Organisering	1	14,4 %	4,3 %	0	0,0 %	0,0 %
	Lokale	5	6,2 %	21,7 %	3	7,4 %	13,6 %
	Globale	1	51,3 %	4,3 %	3	79,2 %	13,6 %
	Balanse	2	19,7 %	8,7 %	2	6,5 %	9,1 %
	Utprøving	0	0,0 %	0,0 %	0	0,0 %	0,0 %
Sum		23	100,1 %	99,8 %	22	100,0 %	99,9 %

Tabell 4-7: Fordelingen av de kontekstuelle endringene i syv ulike kategorier for de tre lavest rangerte elevene i sammenligningsgruppen. Prosenttallene er avrundet til én desimal.

Også i sammenligningsgruppen er det de beste som endrer mest i tekstene sine målt i episoder. For begge skriveprøvene dreier det seg om nesten tre ganger så mange episoder de høyest rangerte utfører, stilt opp mot de svakeste. Interessant er det at de høyest rangerte elevene faktisk har noen færre endringsepisoder i den andre skriveøkten, enn i sin første. Dette skiller dem fra de beste i testgruppen, som endrer mer under deres andre skriveprøve. Dette kan være en indikasjon på at intervensjonen har hatt en effekt hos de beste elevene i testgruppen, da dette er et resultat som hypotesen kan forklare.

Når vi ser hvordan fordelingen mellom de ulike typene endringer forandrer seg mellom de to øktene, ser vi at antallet konseptuelle episoder øker i testgruppen. De tre beste elevene

gjennomfører elleve flere slike endringsepisoder i den andre økten, og de svakeste har en økning på fire episoder. I sammenligningsgruppen er dette bildet mer stabilt; de beste har like mange konseptuelle endringsepisoder i begge prøvene, mens de svakeste elevene har én episode mindre. Figur 4-7 fremstiller dette i et linjediagram, og her er det utviklingen av episodenes prosentvise andel som er gjengitt. Her er konseptuelle endringer som har lokal og global effekt på tekstene slått sammen.

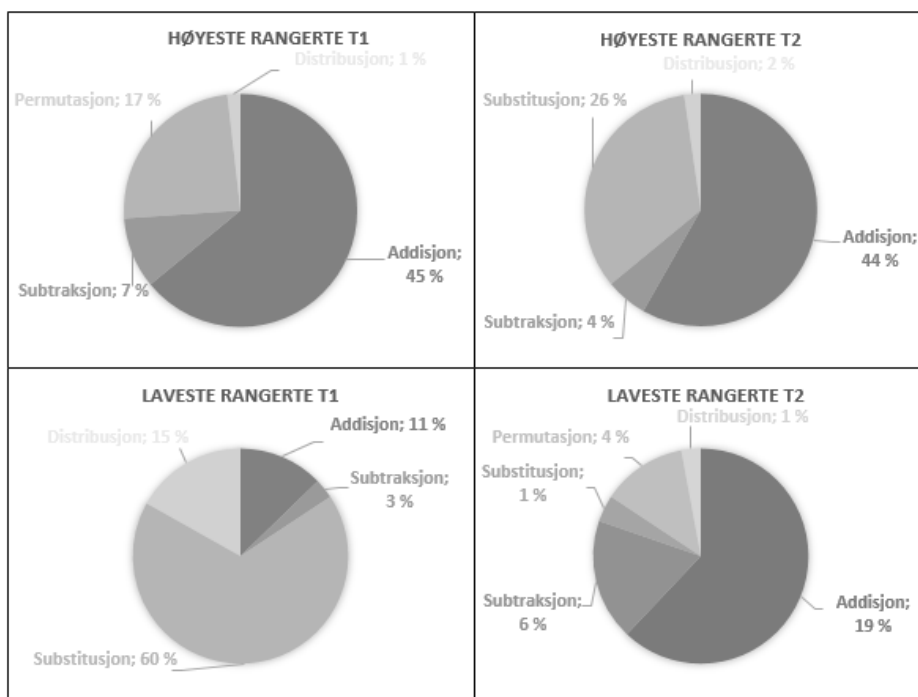


Figur 4-7: Utviklingen av andelen konseptuelle episoder mellom første og andre skriveprøve for de tre høyeste og tre laveste rangerte elevene i testgruppen og i sammenligningsgruppen.

Siden utviklingen er mer positiv i testgruppen, mens den er ganske stabil eller negativt i sammenligningsgruppen, indikerer det en forskjell i utvalgene når det gjelder konseptuell endring. Teorien foreskriver at elever som planlegger og setter seg mål for tekstene sine på forhånd, vil revidere konseptene mer, enn hvis de ikke gjør dette. *Resultatet av sammenstillingene her kan tyde på at teorien stemmer.* Det er viktig å bemerke at de beste i sammenligningsgruppen har desidert flest konseptuelle endringer. Denne undersøkelsen kan ikke forklare hva som er årsaken til det; ut ifra rangeringene er det vanskelig å si noe om skrivekompetansen på tvers av utvalgene, siden testgruppen og sammenligningsgruppen er rangert separat. Det er også viktig å huske på at de strategiske utvalgene for den kvalitetsorienterte analysen er svært begrenset. Resultatene kan ikke generaliseres til det fulle test- og sammenligningsutvalget.

### 4.3.2 Hvordan endrer elevene konseptene i tekstene sine?

En opptelling av hva slags type endringer som utgjør de konseptuelle, er interessant. Lindgren og Sullivan deler endringer som har konseptuell betydning i tekstene inn i syv ulike størrelser (jf. del, 3.4.2.2). Deres kategorier skiller eksempelvis om ny informasjon tilkommer, om informasjon fjernes, om setninger reorganiseres og dette fører til betydningsendring osv. For å se om det er noen typer av de konseptuelle endringene elevene gjør som dominerer, er det foretatt en opptelling av dette. Figur 4-8<sup>2</sup> for testgruppen og figur 4-9 for sammenligningsgruppen, fremstiller de konseptuelle endringene elevene i de strategiske utvalgene gjorde i de fire skriveprøvene. Her er det måleindikatoren volum som er gjengitt, og endringstypene «organisering» og «tekstbalanse» er ikke tatt med. Siden utvalgene for denne analysen av kvaliteter er veldig begrenset, vil enkeltepisoder kunne gi store utslag. Men det er et poeng å se om det er noen trender.



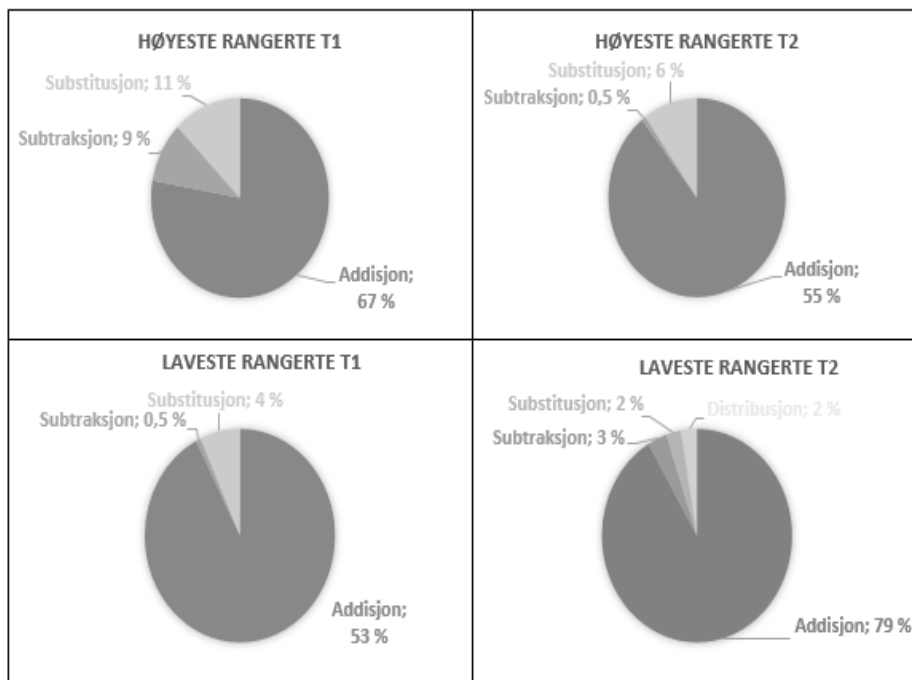
Figur 4-8: Fordelingen av de konseptuelle endringene i tekstene målt med volum i testgruppen i de to skriveprøvene. Sektorene angir andeler av de konseptuelle endringene, og prosenttallene angir andel av endringer totalt.

Blant de høyest rangerte elevene i testgruppen er det addisjoner som dominerer i begge skriveøktene, med en andel av de konseptuelle endringen som er godt over halvparten.

<sup>2</sup> Errata: Indikatorene for de lyseste sektorene er vanskelige å lese av på papir. Det gjelder "distribusjon" og skal være fra venstre mot høyre: 1%; 2%; 15%; 1%.

Konseptuell addisjon i tekstene utgjør rundt 45 % av alle endringene totalt sett. Blant de tre lavest rangerte elevene, er det substitusjon som er den dominerende konseptuelle endringstypen i første skriveøkt, mens i andre skriveøkt er det addisjon som dominerer hos disse elevene også. Den høye forekomsten av substitusjon i første økt blant de lavest rangerte kan forklares: det er én enkelt episode der en elev endrer konseptuelt innhold i ett avsnitt.

I sammenligningsgruppen (figur 4-9<sup>3</sup>) er addisjon enda mer den dominerende konseptuelle endringstypen. Sammenstilt med endringer i tekstene totalt sett er andelen for slik endring over 50 % i alle fire testene, samt at i volum utgjør de godt over 3/4 av de konseptuelle endringene.



Figur 4-9: Fordelingen av de konseptuelle endringene i tekstene målt med volum i sammenligningsgruppen i de to skriveprøvene. Sektorene angir andeler av de konseptuelle endringene, og prosentallene angir andel av endringer totalt.

Vi ser at det forekommer flere typer konseptuelle endringer i testgruppen enn i sammenligningsgruppen. Det er bare i testgruppen det forekommer distribusjoner og permutasjoner. Dette kan likevel vanskelig knyttes til intervensjonen, da vi ser at dette gjelder

<sup>3</sup> Errata: Indikatorene for de lyseste sektorene er vanskelige å lese av på papir. Dette gjelder "distribusjon" og skal være 2% i den siste sirkelen.



også for den første testen, samt at utvalget er såpass begrenset at faren for at det skyldes tilfeldigheter er stor.

#### *4.3.3 Kvaliteten på endringene oppsummert*

For å oppsummere om hva slags endringer elevene gjør totalt sett, ser vi at det er formelle endringer som utgjør den største delen av de tekstrevisjonene de utfører. Dette gjelder både i testgruppen og i sammenligningsgruppen. De formelle endringene kan enten være skrivefeil og tegnsetting, eller andre stilistiske endringer i tekstene.

Generelt kan vi si at addisjon er den dominerende endringstypen innenfor det elevene utfører av konseptuelle endringer. Dette gjelder både for de høyest og lavest rangerte elevene. Å jobbe med organiseringen av stoffet i tekstene, altså å flytte innholdselementer for å endre hvordan rekkefølgen for tematikken kommer, forekommer bare i begrenset grad. Dette skjer fire ganger i sammenligningsgruppen, men ingen steder i testgruppen. Kategorien «balanse» er interessant, fordi i denne inngår endringer som er gjort med hensyn til mottaker. Slike endringer forekommer faktisk med en viss frekvens, både i testgruppen og i sammenligningsgruppen. Men blant observasjonene i denne kategorien er 17 av 23 tilfeller relatert til at elevene lager eller endrer litt på overskriftene i tekstene.

#### **4.4 Analysen av tekstendringer oppsummert**

Det varierer hvor mye elevene endrer i teksten de har skrevet tidligere. I snitt skriver de aller fleste elevene stort sett det meste av oppgavesvarene sine ved å befinne seg nederst på arket, i teksthorisonten. For halvparten av elevene er det slik at under 10 % av tekstene har blitt til gjennom endringer av tidligere etablerte kontekster, altså at over 90 % er skriving med skrivemerket i bunnen av dokumentet. Noen av elevene har enda høyere andel. I både testgruppen og sammenligningsgruppen er det likevel slik at en del endrer i tekstene sine.

Vi har sett at det ikke er slik at endringsandelen i den ene økten speiles i den andre. Det er svak negativ lineær sammenheng når det gjelder dette. Det betyr at det basert på de to observasjonene i de to utvalgene, er vanskelig å forutsi hvem som endrer mye og lite i

tekstene sine. I følge hypotesen burde det være en positiv utvikling mellom første og andre økt i testgruppen. Det er det ikke når vi ser på endringer totalt sett, noe som taler imot hypotesen. Det at det er en sterkere negativ sammenheng i testgruppen, når det gjelder tilbøyeligheten for å endre, enn i sammenligningsgruppen, gir heller ikke støtte til hypotesen.

I et begrenset og strategisk utvalg av elevene, hvor vi gikk nærmere inn og telte endringsepisodene og undersøkte hva som skjedde i tekstene, så vi i utvalget fra testgruppen at de hadde en høyere prosentvis utvikling i andelen konseptuelle endringer, enn i utvalget fra sammenligningsgruppen. Det er likevel vanskelig å konkludere med at dette skyldes intervensjonen, da utvalget for denne analysen er såpass begrenset og at det kan skyldes tilfeldigheter.

Når det gjelder hva slags type kontekstuelle endringer elevene utfører i et strategisk og begrenset utvalg, har vi sett at flertallet er av formell karakter. Målt med episoder, gjelder dette for omlag halvparten. Når det gjelder de konseptuelle endringene, er addisjon den dominerende typen. Elevene vender da tilbake i teksten for å utdype, eller føye til ny informasjon. Det er få episoder som dreier seg om å endre hvordan fremstillingen av innholdet er. Sjelden endrer de på rekkefølgen i setninger og avsnitt, og sjelden jobber de med organiseringen i teksten, altså å flytte på hele avsnitt. I det begrensede utvalget fra testgruppen er det noe mer variasjon i hva slags typer som utgjør de konseptuelle endringene, men dette skyldes trolig tilfeldigheter og kan vanskelig knyttes til effekter av intervensjonen.

## **5 Elevenes tanker om skriving på heldagsprøver og eksamen**

### **5.1 Innledning**

Hvordan tenker elever i ungdomsskolen i forhold til å forstå og planlegge for et skriveoppdrag i norskfaget, og hva legger de selv i begreper som planlegging av tekst, endring av tekst, mottakerorientering og i det hele tatt utvikling av konseptene for teksten underveis i en skriveprosess? For å kunne forstå hvordan undervisning knyttet til skriving kan bli best mulig, er det viktig å ha et bilde av hva elever i denne aldersgruppen forstår skriveprosesser som, og hvordan de selv mener det er best å jobbe underveis med skriftlige retoriske fremstillinger.

Det er gruppeintervjuer som danner det empirisk grunnlaget for å fange opp elevenes egne erfaringer med skriving på heldagsprøver i norskfaget generelt og på eksamen spesielt. Totalt ble det gjennomført to intervju, med tre gutter og fire jenter. For å anonymisere intervjuobjektene er navnene til elevene byttet ut med koder: gutt 1 - 3, og jente 1 - 4.

Oppsummeringen av intervjuene følger noen spor som er utledet av skrivemodellen til Flower og Hayes (1981). I det følgende presenteres elevenes ord på hva de ser som viktig i skriveprosessens ulike deler: det retoriske problemet, planlegging av tekst, selve nedtegningen av teksten og revisjonen av den. Til slutt følger en oppsummering av hva elevene mener er gode råd til yngre elever som kommer etter dem, i forhold til å lykkes med skrivingen på heldagsprøver og eksamen. I fremstillingen er det elevenes uttalelser som er sentrale, og av hensyn til lesbarheten er intervjuerens spørsmål og kommentarer utelatt. Den fullstendige transkriberingen av intervjuene finnes i vedlegg 5 og 6.

Mye av samtalene dreide seg om de erfaringene elevene hadde gjort seg på eksamen tre uker tidligere. Tre av oppgavebestillingene herfra som ble diskutert mye i intervjuene er gjengitt i en faksimile under.

## Del A

Del A har én obligatorisk oppgave, A1. Du skal bruke vedlegg 1: reklame for *Freia Kvikk Lunsj* og vedlegg 2: tre strofer fra *Ja, vi elsker* når du svarer på oppgaven i A1.

### Oppgave A1

Skolen din skal ha et arrangement i forbindelse med grunnlovsjubileet. Klassen din skal bidra med ulike innslag til temaet «En smak av Norge».

**Skriv en sammenhengende tekst der du sammenlikner hvordan naturen blir framstilt i reklamen for *Freia Kvikk Lunsj* og i nasjonalsangen *Ja, vi elsker*. Hvorfor tror du naturen er så viktig for nasjonalfølelsen, for det å være norsk? Begrunn synspunktene dine.**

## Del B

Del B har fire oppgaver; du skal velge én av oppgavene.

### Oppgave B1

I teksten  *Dette ønsker kjendisene seg til jul* i forberedelsesmaterialet sier Arve Tellefsen: «Jeg ønsker meg ingen ting til jul. I likhet med folk flest i Norge, har jeg det jeg trenger». Teksten *Rocky* handler om hvor mye penger nordmenn har. Samtidig viser teksten *Ting vi liker med dette samfunnet* at det kanskje ikke er materielle verdier vi synes er viktigst.

**Hva vil det si å ha det man trenger? Skriv en tekst til et blad eller et nettmagasin der tittelen skal være *Det gode liv i Norge*. Teksten skal ha som formål å underholde leseren.**

*(Tidligere har du kanskje blitt spurt om å skrive fortelling, novelle, kåseri eller andre mer kreative, sakpregede tekster. Oppgaven åpner opp for flere typer tekster. Det viktige er at du svarer på det oppgaven spør om.)*

### Oppgave B4

Tekstene under overskriften *Bismaken av Norge* i forberedelsesmaterialet viser negative sider ved det norske samfunnet: barnarbeid, menneskehandel, korrupsjon og utnyttelse av billig arbeidskraft.

**Bruk ett av temaene som er nevnt under overskriften *Bismaken av Norge* og skriv en tekst der du forteller om to personer som har svært ulike liv. Teksten skal få fram kontrastene i hverdagene til de to.**

**Lag en overskrift som peker på kontrastene.**

*(Tidligere har du kanskje blitt spurt om å skrive fortelling, novelle, dramatekst, romanutdrag, artikkel eller andre skjønlitterære eller sakpregede tekster. Oppgaven åpner opp for flere typer tekster. Det viktige er at du svarer på det oppgaven spør om.)*

Figur 5-1: Tre av oppgavene som ble gitt til eksamen i hovedmål våren 2014

## 5.2 Møte med oppgaven, det retoriske problemet

Skriveoppgaver ved eksamen i norsk skal måle elevenes evne til å kunne uttrykke seg skriftlig i tekster som har ulike hensikter. Oppgavene er bestillinger på kommunikasjonsoppdrag.

Avgangsprøven ble endret etter innføringen av den reviderte læreplanen høsten 2014.

Utdanningsdirektoratet skriver i eksamensveiledningen at elevene skal svare ut oppgavebestillingene med å vise et relevant innhold, formålstjenlig oppbygging og struktur, passende skrivehandlinger med et språk som er hensiktsmessig i forhold til innholdet, formålet, mottakeren og tekstens medium. Videre skal de beherske de formelle sidene ved språket (Utdanningsdirektoratet, 2015, ss. 9-10). Elevenes evne til å svare ut en oppgavebestilling er viktigere nå enn tidligere, fordi oppgavene er mer konkrete. Det blir nå gitt flere oppgaver elevene skal svare på, og målet med prøven er å måle kompetanse fra alle hovedområdene i læreplanen.

Sjanger som verktøy for kategorisering av tekst er nedtonet i den reviderte læreplanen. En annen måte å klassifisere ulike typer tekster på, er basert på tekstens funksjon. Tekster kan være blant annet fortellende, beskrivende, kreative, reflekterende, argumenterende, informative eller en blanding av ulike funksjoner. Det er disse beskrivelsene vi finner i læreplanen. [...] Dette kan være at eleven skal bruke ulike skrivehandlinger som for eksempel å fortelle om noe, beskrive noe, informere om noe, gi eksempler på noe, overbevise om noe, eller at teksten skal være kreativ. (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 6)

Sjangerens plass på norskeksamen har fått mindre betydning. Det sentrale er at tekstene kommuniserer med de hensiktene som oppgavebestillingene foreskriver.

Elevene som deltok i dette masterprosjektet tilhørte det første kullet som brukte disse nye oppgavetyperne. De hadde øvet på dem én gang tidligere. Utdanningsdirektoratet hadde ved starten av skoleåret publisert et øvingssett med samme type oppgaver, for å gi elevene en forsmak på hvordan de nye oppgavene ville være. Dette brukte skolen fornuftig nok som tentamensoppgave noen uker før selve eksamen.

I elevenes møte med skriveoppgavene kan vi se noe av relevansen skrivemodellen til Flower og Hayes har for elevenes skriving. Det er ut fra forståelsen av det retoriske problemet

elevene kan danne seg mål for skrivingen, og det er i denne forståelsen nøklene til å hente ut kunnskaper om innhold og skrivemåter fra elevens langtidsminne ligger.

### 5.2.1 Forstå oppgaven

Elevene i undersøkelsen synes generelt det er lurt å bruke god tid på å forstå oppgavene, og flere av dem bruker ganske lang tid på dette; lesingen av oppgaveteksten er ikke noe de tar lett på. Noen av elevene må gjerne lese dem om igjen flere ganger, og de vender tilbake til oppgaveteksten underveis i skrivingen for å kontrollere om de har fått med seg alle detaljene.

[på eksamen] satt jeg skikkelig lenge og prøvde å forstå oppgaven og så gikk det, eller jeg prøvde ja, jeg trodde jeg forsto den og da bare prøver jeg å skrive. Men så skjønner jeg jo at det kanskje ikke er helt riktig, så da må jeg bare prøve å lese litt igjennom den enda en gang. (Jente-1)

Spesielt trekker elevene frem den nye oppgaven, A-delen, som utfordrende. Her legger de vekt på at denne stiller spesifikke krav til en bestemt type skriving. Denne har de ikke øvet seg så mye i, og det gjør denne type skriving mer utfordrende. Det gjør også at de må tenke seg mer om før de begynner å skrive teksten. De må kanskje lese tekstvedleggene flere ganger, og en av elevene nevner nøkkelord som en metode han brukte for å få tak på detaljer i tekstvedleggene som lå ved eksamensoppgaven.

...på del A så satt jeg og skrev ned veldig mange nøkkelord på hva som var natur i de i nasjonalsangen og på det bildet og hvordan det ble brukt. Det brukte jeg nesten tre kvarter på. (Gutt-2)

Del A er en ny ting du må gå igjennom. Så da blir det ganske vanskelig også fordi du vet ikke helt hvordan du skal gjennomføre den oppgaven da. (Jente-3)

Det er bare A-delen av eksamen som har obligatoriske oppgaver elevene må svare på. I B-delen kan elevene velge blant flere oppgaver, og deres refleksjoner om hvorfor de valgte som de gjorde her sier noe om hva slags strategier de har for å løse en retorisk utfordring. For elevene er det sentralt å ha nok å skrive om. Det kan synes som om de er opptatt av at teksten må fylle visse krav til lengde.

Jeg brukte ganske lang tid på å finne hvilke oppgave skulle ta, om den oppgaven var, om det var noe jeg kunne skrive langt på og bra. (Gutt-3)

Elevene søker det trygge fremfor det mer ukjente, forståelig nok. Flere av elevene uttrykker muligheten for å skrive en historie som en viktig faktor når det kommer til oppgavevalg. Fra studier av KAL-materialet,<sup>4</sup> vet vi at elever i grunnskolen gjerne velger å skrive narrative tekster (Berge, 2005, s. 81). Flere av elevene var inne på at de gjerne valgte oppgaver som åpnet opp for slik fortellende skriving. En elev uttrykte frustrasjon i forhold til at det ikke var helt klare alternativer som ba henne om en narrativ tekst, og av den grunn måtte skrive argumenterende:

Jeg pleier egentlig mest å skrive sånn fortellende historier, men jeg syns ingen av oppgavene la opp veldig bra til det da. Så jeg syns det var veldig vanskelig, så da skreiv jeg heller et argumenterende[sic.], argumenterende tekst da. (Jente-1)

En av elevene valgte oppgave ut fra de forberedelse han hadde gjort før eksamen. Eleven hadde ut ifra tema i forberedelsesmaterialet jobbet med å skrive noen små tekster som kanskje kom til å være nyttige. Han følte han hadde truffet blink, siden han kunne ta utgangspunkt i en av de tekstene til svaret sitt på eksamen.

...jeg hadde forberedt meg på hva slags, litt på forhånd fra forberedelsesmaterialet på hva slags tekster vi kunne få. Og en av de små kladdene jeg hadde skreivi, ehh ko, kunne jeg bruke i en oppgave. Så da bygde jeg videre på en kladd jeg hadde skreivi hjemme. Ehh og forbedra den, og gjorde den ganske, ja mye lenger da. Sånn for at den skulle bli lang nok og fyldig nok. Ehh og så så jeg kjapt over for den. Jeg hadde jo skreivi litt av den fra før, så jeg visst, va var ganske trygg på innholdet i den. (Gutt-2)

### 5.2.2 Mottakerorientering

Til det *retoriske problemet* i modellen til Flower og Hayes hører det å vurdere hvem man skriver til. Elevene i undersøkelsen skilte mellom hvem de så for seg som mottaker av tekstene i de ulike oppgavene. I A-delen på eksamen skulle elevene sammenligne hvordan «naturen» ble fremstilt i en billedreklame med et utdrag fra nasjonalsangen. Til en slik oppgave var elevene ganske samstemte i at mottakeren for en slik tekst måtte være en lærer. Begrunnelsen for dette er kanskje vel så interessant. Jentene legger vekt på at det er lærere som er opptatt av dette temaet, derfor må de også være mottaker for teksten:

Det er jo de [lærere] som er veldig gode på det her tema da. (Jente-1)

---

<sup>4</sup> KAL, Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig, er et tekstkorpus med drøyt 3300 elevtekster fra avgangsprøven i norsk hovedmål fra årene 1998 - 2001.  
<http://www.hf.uio.no/iln/tjenester/kunnskap/sprak/korpus/skriftsprakskorpus/kal/>

Det er ikke ungdommer og tenåringer liksom (Jente-4)

For å skrive for denne mottakeren legger jente-1 til at det er viktig å bruke et voksent språk, og dette følger jente-4 opp med å si at det betyr å bruke faguttrykk. Elevene har en formening om at faglig skriving er sentral i denne oppgaven.

Hos guttene nevner også gutt-2 at A-oppgaven foreskriver lærere, eller andre fagpersoner, som mottakere. Han sier som jentene at det er faguttrykk som gjelder for å tilpasse skrivingen til mottaker, og at dette krever en mer formell type skriving. I de andre oppgavene, på B-delen, kan han se for seg andre typer skriving i andre kontekster:

...så det er en kanskje en litt mer formell oppgave enn det noen av de i del B vil være som kanskje ville stått i en avis eller i en lærebok. Der det, der de som leser boka vet at det er elever eller yngre personer som har skrevet den og ikke har så høye forventninger kanskje. (Gutt-2)

På spørsmål om elevene faktisk gjorde noe i forhold til dette med mottakerorientering, var det ikke så lett for dem å huske. Gutt-2 mener at tilpasningen til mottaker skjer i underbevisstheten, og at slike hensyn ikke påvirket ham under skrivingen.

...av det jeg husker, så fokuserte jeg ikke så mye på mottaker. Jeg hadde det liksom i underbevisstheten. Det var ikke noe, det var ikke det som var hovedfokuset når jeg skrev teksten. (Gutt-2)

Jentene kan se at det i B-delen er spesifisert ulike typer mottakere i de ulike oppgavene. I noen av oppgavene er det gitt hvem man skal tenke på som lesere av teksten, mens i andre oppgaver er ikke dette like lett. For oppgave B4, som er en oppgave som ber elevene velge et blant flere tema fra forberedelsesmaterialet og så fortelle om livet til to personer med svært ulike liv, nevner jentene at det er sensor som er mottaker av oppgaven. I oppgave B1, som spesifikt nevner at teksten skal kunne stå trykt i et blad eller publiseres i et nettmagasin, nevner de at oppgaven ber om at de skal skrive for lesere med interesse for det mediet handler om:

Der kan du tenke at du du skriver til lesere som har interesse av det bladet da. At det at på en måte du skal tenke hvordan du på kan underholde leseren best mulig og hva som er interessant da. (Jente-1)

...jeg føler at det i det, den 1, da får du et konkret sånn, da står det at det skal være til et magasin eller en nettside, og da er det jo leserne som leser det bladet og sånn. Men i 4, den oppgaven, [...] Da ha, da



står det ikke hvor det skal, denne historien skal være. Det står bare at du skal skrive en historie, så da er det jo litt vanskelig å vite hvem mottakeren skal være syns jeg da. (Jente-4)

### **5.3 Planlegging av tekst før og underveis i skriveprosessen**

Skriveprosessen har tre underordnede delprosesser som virker rekursivt og resiprokt på hverandre ifølge modellen til Flower og Hayes (1981). En av dem er planlegging av teksten slik den skal bli (jf. del. 2.2.1). I denne delen inngår det å hente ut kunnskaper om innhold teksten skal ha fra langtidsmindet, organiseringen av den, og det å sette opp konkrete mål for teksten. I følge Harris henger skrivestrategiene som benyttes sammen med hvordan tekster planlegges på forhånd, før selve skrivingen av teksten tar til (jf. del. 2.2.4).

Det varierer ganske mye hva elevene legger i denne delen av prosessen, både når det gjelder hva de faktisk gjør, og hva de mener denne prosessen betyr. Fra selve eksamensopplevelsen, sier de at de brukte mer tid på å forberede teksten sin da, enn hva de var vant til fra tilsvarende situasjoner på skolen tidligere. Det er jo ganske forståelig, siden eksamen nettopp måler en sluttkompetanse, og at det får direkte betydning for elevenes karakter på vitnemålet; de ville sikkert prøve å gjøre så godt de kunne. Slik sett er det interessant å vite hva de gjorde på nettopp eksamen; den praksisen de selv mener har best effekt og status, er det trolig at de trekker frem her.

Noen av elevene sier at de brukte lang tid på både å velge oppgave, og planlegge hva de skulle skrive. De aller fleste av elevene sier at denne planleggingsfasen foregår i hodet; de skriver ingenting ned. Gutt-2 sier han gjerne skriver ned noen nøkkelord før han går i gang med å skrive selve svaret. Slik kontrollerer han at alle ideene han hadde for teksten blir med videre. Men han er åpen for å endre retning underveis. Jentene er mer kategoriske på at slik planlegging sikkert er viktig, men at den foregår i hodet. En av jentene bruker ikke tid på planlegging, fordi hun er redd for å få dårlig tid.

Jeg bruker ikke så mye, noe, så mye tid i det hele tatt. Ehh, når jeg får, for vi får jo oppgaven på eksamen når vi sitter der, så da bare leser jeg igjennom oppgaven og så prøver jeg bare å starte så tidlig som mulig. Slik at jeg har lang tid på meg. (Jente-4)

En av de andre jentene melder at hun aldri har vært særlig god til slik førplanlegging. Hun har gjort den én gang tidligere, som hun kan huske, men stort sett går hun rett på transkriberingen så fort hun har bestemt seg for oppgaven.

...med en gang jeg leser en oppgave så liksom begynner jeg å lage en historie i hodet, så da bare begynner jeg å skrive med en gang. Og jeg har aldri vært så veldig god på å lage en plan da, så jeg bare begynner å skrive så bygger jeg på, og så bygger jeg på, så får jeg flere ideer. (Jente-1)

Ellers svarer både guttene og jentene, bortsett fra gutt-2, at planleggingen av teksten er noe de gjør i tankene; det er utelukkende i hjernen denne aktiviteten foregår. For eksamen sier de som planlegger mye at de brukte fra et kvarter til opp mot litt over en time på dette.

Det synes som om elevene knytter sammen det å velge oppgave og det å planlegge teksten. Det er bare én av eleven som faktisk sier han i denne fasen jobber aktivt med å notere noe ned. De andre elevene sier at dette foregår i hodet, og noen av elevene sier de ikke bruker tid på planlegging av teksten før de går i gang. Disse som ikke planlegger, trekker frem at det er av hensyn til tid, og at de heller jobber videre med ideer de får underveis i skrivingen.

Vi kjenner igjen det elevene forklarer om planlegging av tekstene i Harris' beskrivelser av ettutkast- og flerutkaststrategier. Noen elever vil ha skrivestrategier som gjør at de ønsker å ha mye av teksten planlagt på forhånd, mens andre vil gjerne gjøre mye av planleggingsarbeidet underveis. Når jente-1 og jente-4 sier de gjerne går i gang med skrivingen så fort som mulig, mens gutt-2 sier at han gjerne bruker tid på å skrive ned nøkkelord for det han skal skrive om, er det ulike preferanser i forhold til skrivestrategier som kommer til uttrykk; elevene befinner seg på ulikt sted langs ettutkast- og flerutkastkontinuumet.

#### **5.4 Transkripsjon, det å få den intenderte diskursen ut på skjermen**

Skrivehandlingens andre hovedprosess går i følge Flower og Hayes ut på å få den mentale teksten overført til tegn, ord og setninger på skjermen. Vi er her altså ved den fysiske nedtegningen av skrift. Denne kan avbrytes når som helst av revisjonsprosessen som i sin tur kan føre til ny planlegging og ny skriving. I følge Bereiter og Scardamalia skriver yngre og uerfarne gjerne etter en kunnskapsgjengivende modell (jf. del. 2.2.2). Dette kan karakteriseres

som en form for «on the top of my mind»- skrivning; ny tekst genereres fortløpende uten at det foretas mange vurderinger av konseptene for teksten. Hvis det fortas omskrivninger i teksten utenom korreksjoner av formell karakter, handler det om å komme med tillegg av ny informasjon - å komme på mer og si.

Etter at oppgaven er valgt ut og tolket av elevene, og etter, i den grad de gjør det, har planlagt det de skal skrive, går transkripsjonen mye av seg selv. Elevene holder det gående så lenge de kan komme på nye momenter underveis. Hvis de får stopp i skrivingen, er det fordi de sliter med å tenke ut mer innhold. Det er særlig avslutningen noen av elevene sier kan være vanskelig. Også fra tidligere erfaringer med å ha skrevet historier, mener de det er utfordrende å få til en passende slutt. Blant jentene sier jente-2 at hun ikke stopper opp så mye underveis når skrivingen først har begynt:

Ehh, ja, nei ikke så mye egentlig, for når jeg først har kommet på en idé, så finner jeg bare mer å skrive, så da bare skriver jeg egentlig, til jeg ikke orker mer og da bare [liten latter] kommer det en eller annen slutt [liten latter] (Jente-2)

Jente-1 sier om det samme:

...jeg leser oppgaven, og så begynner jeg å skrive og så får jeg liksom nye ideer, og nye ideer, og da pleier jeg vanligvis å skrive enten helt ferdig og så gå inn, eller skrive til slutten da fordi, jeg, ehh i hvert fall før, så var jeg veldig dårlig på å skrive slutter. Så da pleide jeg å gå og skrive hele teksten ferdig, og så pleide jeg å komme og liksom og måtte sitte veldig lenge da og komme på en bra slutt, siden jeg var helt tom for ideer for slutten. (Jente-1)

Guttene sier tilsvarende at da først skrivingen på eksamen kom i gang, gikk det meste i ett. Gutt-3 sier han kanskje stoppet underveis et par ganger, for å se om han kunne legge til noe mer å skrive. Gutt-2 hevder han hadde planlagt såpass godt på forhånd, at skriveprosessen etter det handlet om å få de planene omsatt til tekst på skjermen. Gutt-1 er av typen som går tilbake i teksten først etter at den er ferdig.

Stoppa vel kanskje et par ganger [...] Tenkte hva jeg skulle skrive litt mere på [...] Kanskje om jeg kunne føye til noe eller, ja. (Gutt-3)

Jaja, skriver til det [er] slutt og så ser over etter det. (Gutt-1)

Transkripsjonsfasen synes å handle om å skrive ut de ideene elevene har for teksten. Måten elevene beskriver denne delen av skriveprosessen, ligner prosessene som Bereiter og Scardamalia har tegnet opp i sin modell for kunnskapsgjengivende skriveprosessen. Elevene er opptatt av å produsere et langt nok svar, eller å skrive til de ikke har flere ideer. Det er å generere nok innhold til en lang nok tekst som blir trukket frem som utfordrende i denne fasen.

### **5.5 Revisjon: se teksten på nytt og endre i den**

Gjennom delprosessen revisjon evalueres planene for teksten, samt den teksten som er skrevet tidligere. Oppdager skribenten feil eller mangler, utfører han de endringene som er nødvendige. Revisjonsprosessen er spesiell fordi den kan starte opp de andre to prosessene: ny planlegging og ny transkripsjon. Det er revisjonen som gjør skriveprosessen rekursiv (jf. del, 2.2.1) I følge Bereiter og Scardamalia (1987) utfører unge skribenter mindre revisjon i tekstene sine enn eldre. For de unge handler revisjon om å rette opp i formelle feil ved teksten, og konseptene for teksten vies mindre oppmerksomhet. Der revisjon fører til større endringer i tekstene, handler det ofte om at ny informasjon føyes til, eller at det kommer mer av det samme i tekstene (jf. del, 2.2.3)

Elevene i gruppeintervjuene setter ord på sin egen revisjonsprosess. For dem handler dette typisk om å se etter og rette opp i formelle feil i tekstene. De kommer likevel med noen eksempler på annen mer avansert revisjon. Hos guttene nevner Gutt-2 at på eksamen kan han huske å ha gjort om på et avsnitt han ikke var helt fornøyd med. Etter å ha skrevet ferdig både del A og B, vendte han tilbake til den første teksten og fjernet et helt avsnitt. Han skrev ned de viktigste ordene herfra, og slettet det han hadde skrevet og skrev det på nytt. Motivasjonen for å gjøre dette virker som å være mottakerrelatert:

Jeg synes jeg hadde formulert meg kanskje litt vanskelig. Ehh sånn at for å gjøre det litt lettere å forstå, så måtte jeg omformulere ordene mine og litt sånt noe. [...] jeg hadde kanskje dytta inn litt mange faguttrykk i litt for få setninger, sånn at det ble veldig mange vanskelige ord på rad da. Så når jeg leste det, så skjønnte jeg at det var veldig lett å falle ut av sammenhengen. (Gutt-2)

Bortsett fra denne ene episoden, sier han at det meste handler om å se etter feil. Spesielt ser han etter feil han vet han ofte gjør. Gutt-3 nevner at han pleier å endre på innledningen i tekstene han har skrevet. Han gjør gjerne dette etter at han har skrevet litt mer på teksten, så går han tilbake og tilpasser innledningene sine.

Blant jentene viser det seg at jente-4 har en bevisst strategi i forhold til hvordan hun ser teksten sin på nytt:

...ja jeg endrer egentlig ganske ofte fordi at det jeg leser ehh gjennom noen ganger fra begynnelsen og så ned, eller noen ganger nedenfra og opp. Ehh og da ser jeg jo sånn hva som egentlig passer inn eller noe annet jeg kunne skrevet i stedet for, slik at det blir litt mer flyt i teksten. Så da endrer jeg jo det, og det gjør jeg egentlig ganske ofte. (Jente-4)

Her nevner hun ulike måter å lese teksten sin på: ovenfra og ned, men også motsatt vei. Interessant er det også at hun sier dette kan skje ganske ofte. Jente-1 sier hun er opptatt av å få flyt i språket. Her nevner hun andre måter å evaluere teksten sin på, og gjøre andre typer endringer som går ut over bare det formelle nivået. Etter Lindgren og Sullivans begreper er det her tale om å endre distribusjonen i setningene eller konsolidere dem:

...det jo ofte sånne lange setninger da, som blir litt for lange. Så må man liksom prøve å gå tilbake og så dele det opp og kanskje bytter ut litt ord og setter inn litt bindeord og, sånn at det forenkler setninger da. (Jente-1)

Utfordringen med å gjøre tekstene lange og fyldige nok går igjen i jentenes uttalelser om endringer de gjør i tekstene sine. Jente-4 sier:

...jeg liksom sliter med at teksten ikke er, eller at den er for kort på en måte. Så går jeg jo tilbake og så finner jeg et sted hvor jeg kanskje må legge til liksom skildringer, slik at jeg utvider øyeblikket litt mer da. Så det at den blir litt lengre. (Jente-4)

Jente-3 følger opp dette:

Jeg er også sånn som \*\*\*[jente-4]. I hvert fall det jeg skulle si at det jeg prøver å utvide øyeblikket, prøve å få inn mer sånn at det at det blir mer detaljer og ja. Fordi jeg skriver ganske lite så prøver jeg å legge på mer da. (Jente-3)

Når det gjelder hvordan elevene beskriver en best mulig revisjonsprosess, altså hvis de skulle gi noen råd til andre elever, mener de at skrivefeil bør rettes så langt det er mulig med en gang man oppdager dem. De sier at dette er noe de prøver å få til. Større ting, som å gjøre teksten mer fyldig, vise med flere eksempler og jobbe med språket, vil de anbefale å vente med til slutten. Selv om de gjerne vil rette opp i skrivefeilene underveis, anbefaler de at man går nøye

igjennom dette også før oppgavene levers inn. Gutt-2 kommer med et råd som de to andre guttene slutter seg til:

...sånne rettskrivingsfeil er det lurt å ta med en gang. [...] Så er det vel lurt å ta seg tid til å se over på slutten. Og ha god tid til å se over og lese over, kanskje gjøre det to gang, i hvert fall to ganger. (Gutt-2)

Han nevner også viktigheten av å jobbe med lesbarheten i teksten; det er viktig å gi teksten «luft». Dette sørger han for å gjøre mot slutten av skriveprosessen, med å dele inn i passende avsnitt. Dette synes å være motivert av to ting: med hensyn til mottaker og med henblikk på tekstens lengde:

...hvis du har, finner ut at du har skrevet veldig langt, så kan det væ, for å gi teksten litt mer luft å gjøre den lettere å lese, så kan du dele inn i litt flere avsnitt kanskje, [...] Både ser det ut som teksten din er lenger og den blir lettere å lese. (Gutt-2)

## **5.6 Råd til de yngre; de skrivestrategiene elevene mener har status**

Etter 10 år på grunnskolen, og etter å ha gjennomført avgangsprøven i norsk: Hva slags råd er det elevene vil gi til yngre elever som kommer etter dem? I avslutningen av intervjuene var det et poeng å komme inn på dette. Elevenes generelle betraktninger om hva som lønner seg under arbeid med en skriveoppgave, og hva slags måter å jobbe på de mener er best, er interessant fordi det sier noe om hva de har lært om skriveprosessen og hva slags potensiale for videre læring de har der de står; altså deres nærmeste utviklingssone i Vygotskys termer.

Elevene foreslår å bruke god tid på skrivingen. Det lønner seg å bruke den tiden de får til rådighet. Det blir bedre skriving hvis teksten er planlagt på forhånd. Gutt-2 har en formening om en fordelaktig skrivestrategi i sitt umiddelbare svar på hva slags råd han vil gi til yngre elever om skriving på heldagsprøver:

Ehh ja, ehh planlegg litt på forhånd i hvert fall. Sånn at du har idé om hva du skal skrive om før du skriver. Og ikke bare på vent, at alt kommer av seg selv når du begynner å skrive. Og så ta deg tid i etterkant til å se over, og ikke bare vær fornøyd med det du har skrevet for du kan ha et par feil her og der, som det kan være lurt å få retta. (Gutt-2)

Gutt-3 understreker det med tid: å ta seg god tid er lurt. Det er viktig å tenke nøye over hva oppgaven spør om. Gutt-1 er den av guttene som er tydeligst på dette med å utnytte all tiden man har: «å sitte tiden ut», som han sier. Gutt-1 har ulike erfaringer med dette, i åttende og

niende gikk han gjerne tidlig, men på eksamen satt han helt til prøveslutt. Interessant er det at han nevner det sammen med å få skrevet langt nok:

Ja, det hjelper å sitte tiden ut. Det det har veldig mye å si. Ja og så skrive langt nok egentlig. [...] Eller i hvert fall langt fordi kort er negativt uansett omtrent. (Gutt-1)

Gutt-2 følger opp med en kommentar som knytter det å få realisert intensjonene i oppgavene til suksess:

Ja, ehh og så kanskje heller tenke på oppgavene enn på klokka. (Gutt-2)

Jentene har et litt annet perspektiv når det kommer til råd til yngre elever som er på vei inn i den type skriving man møter i ungdomsskolen. De er opptatt av det som skjer rundt skrivingen, i undervisningen og i egen personlig utvikling. Jente-4 nevner å følge godt med i timen for å bruke kunnskapene herfra i skrivingen. Hun sier også at å ta vare på tekster for å lære av tidligere skriving er et godt tips. Jente-1 sier seg enig i det, og føyer til at å lese bøker er viktig, spesielt for å få ideer til fortellende skriving. Jente-3 konkluderer med følgende uttalelse om viktigheten av å lese bøker for å bli bedre til å skrive:

Ja, det med bøker den er ganske god, fordi jeg leste ikke så mye bøker. Og jeg tror kanskje det hadde hjulpet meg mye bedre, mer, hvis jeg hadde begynte med det mye tidligere. (Jente-3)

## **5.7 Oppsummering**

Intervjuene får frem flere sider ved måten elevene reflekterer rundt skriveprosessen på. De setter egne ord på skriveprosessen, og måten de tenker rundt arbeidet med en skriveoppgave på kan settes i sammenheng med en kognitiv skrivemodell som den til Flower og Hayes.

Oppgaveformuleringene elevene møter, og spesielt de oppgavene som de fikk på eksamen, er noe de prioriterer å lese nøye. Da prøver de å forstå det retoriske problemet de skal løse gjennom de tekstene de skriver på heldagsprøver og eksamen. Hvem de ser for seg som mottaker av tekstene de skriver, kommer an på hva som står i oppgaven. De skiller mellom oppgaver som ber dem vise fagkunnskap, og oppgaver som eksplisitt nevner hvem teksten er ment for. I den første typen er det en lærer som er mottaker, og i den siste typen kan de se for seg andre utenfor skolekonteksten. I andre oppgaver kan det med mottaker være mer uklart for dem.

Det er mens de leser oppgavene mange av elevene planlegger de tekstene de skal skrive. Dette gjør de på ulike måter. For det meste skjer førplanlegging i hodet, gjerne samtidig som de vurderer oppgavene. En av elevene noterer ned stikkord i denne fasen.

Selve transkriberingen av teksten synes å handle om å få planene ut på skjermen, men også å finne på nytt innhold underveis. Her handler det om å ikke stoppe opp for mye, fordi da kan ideer glippe. Elevene er opptatt av at svarene må ha en viss lengde, og at dette har noe å si for hvor gode tekstene er.

For elevene dreier revisjonsprosessen seg om å se etter formelle skrivefeil, men de er også opptatt av å endre for å skape bedre flyt. De reviderer også for å få utvidet teksten. Dette siste handler om å generere mer og nok innhold - finne på nye ting å si.



## **6 Drøfting av det vi ser i tekstene og hører i elevenes svar**

For å forstå de funnene om endringene i skriveprosessene som ble gjort, og sette det i en sammenheng med elevenes refleksjoner om skrijving i intervjuundersøkelsene, vil jeg i dette kapitlet oppsummere de viktigste teoretiske perspektivene på skrijving som kan forklare det vi har sett i analysen av endringene, og det vi hørte fra elevene. Kapitlet er delt i seks deler, hvor en innledning presenterer en generell teoretisk ramme for de øvrige delene som tar for seg: elevenes endringsadferd, mål og kriterier som gjelder i skrijvingen, mottakerorienteringen, hva som påvirker revisjon, og til slutt metakognitiv betydning for skrijving.

### **6.1 Innledning - hvordan forstår vi barn og unges revisjonskompetanse?**

De kognitive skriveteoretikerne legger vekt på revisjonsprosessen som en spesiell og viktig del av skriveaktiviteten, fordi revisjonen åpner for å se den teksten som er skrevet tidligere på nytt. Kognitivistene har bidratt til en utvikling i synet på skriveaktiviteten, på den måten at det å skrive ikke er å feste ferdig tenkte tanker i skrift til skjermen. Skrijving er en kreativ prosess, og tanker og meninger formes mens teksten blir til. Det fordrer at de som skriver tekster må kunne være i stand til å vurdere sin egen tekst, og gjøre endringer i den. I denne studien har vi sett at elevene endrer i tekster mens de skriver i ulik grad.

Bereiter og Scardamalia (1987) har skilt mellom to ulike modeller for hvordan skribenter genererer innhold i tekstene sine. De har slått fast at barn og unge helst jobber etter en kunnskapsjengivende modell. Barn og unge skriver ned det de kommer på som de der og da mener er relevant for det retoriske problemet de er i gang med å løse mens de skriver. Den evalueringen de gjør av det de skriver underveis, er ganske begrenset sammenlignet med hvordan en som samtidig i skrijvingen utvider sine perspektiver og endrer sin kunnskap. Denne siste måten å skrive på kaller Bereiter og Scardamalia kunnskapsutviklende skrijving, og de knytter den til en voksen, mer utviklet og moden skrivekompetanse. Barn og unge er på vei til en slik kompetanse. I undersøkelsene denne oppgaven gjengir treffer vi på den skrivekompetansen elever som avslutter grunnskolen kan vise frem.

## 6.2 Elevenes endringsadferd og kompetanse

Vi har sett at flertallet av elevene som deltok i undersøkelsen reviderer lite i tekstene sine. De arbeider for det meste i slutten av dokumentet når de skriver, og de transkriberer derfor innholdet som synlig tekst mest utenfor kontekst. Studien har ikke forsøkt å måle den usynlige teksten, eller det Witte (1987) kaller førteksten, med for eksempel å bruke tenke-høyt-protokoller. Så vi kan ikke si noe om den usynlige revisjonen som elevene kan ha gjennomført bare i tanken. Det er trolig slik at de elevene som reviderer lite i tekstene av det vi kan se på skjermen, reviderer desto mer av førteksten. De kan vi anta befinner seg lenger mot det Harris (1989) kaller ettutkastskrivere på kontinuumet mellom ettutkast- og flerutkastskrivning. Harris hevder at det varierer ganske mye mellom ulike skrivere hvordan de plasserer seg langs en slik akse, og at det ikke er en klar sammenheng mellom skrivestrategi og tekstkvalitet. Dette viser seg også å kunne stemme med funnene som er gjort i de kvantitative målingene av elevenes endringer i denne masterstudien. Det er svak til moderat negativ korrelasjon mellom endring og elevenes rangering i testgruppen i den første skriveøkten, mens det ikke er målt noen sammenheng i den siste i testgruppen. I sammenligningsgruppen viste korrelasjonsanalysen at det var en svak til moderat positiv sammenheng. I tillegg til at dette er en indikasjon på at intervensjonen ikke har hatt effekt på de høyest rangerte elevens endringstendens i testgruppen, er det et funn som lar seg plassere i sammenheng med Harris sin påstand: *Lærere må ikke tro at dess mer revisjon og endring i tekstene, dess mer vil det automatisk føre til bedre tekstkvalitet i elevens skriving.*

Måten elevene beskriver sin egen transkripsjonsfase på, kan settes i sammenheng med kunnskapsgjengivende skriving slik den er beskrevet av Bereiter og Scardamalia (1987). I intervjuene er elevene tydelige på at når de først kommer i gang med å skrive, prøver de å holde det gående uten for mye stans. Det er viktig for dem å få ut innholdet på skjermen, slik at de gode ideene for teksten ikke går tapt. Selv om de kan tenke seg å rette opp formelle feil i teksten med en gang de oppdager dem, vil de vente med større endringer til slutt. Dette kommer av frykten for å miste planene for teksten av syne. Bereiter og Scardamalia forklarer noen av de forskjellene det er mellom barn og unges skriving på den ene siden, og voksen og moden skriving på den andre, med de unges kortere oppmerksomhetsspenn. Det å bryte av en tankerekke for å starte opp evaluering, stille en diagnose og gjennomføre en endring som en løsning, stiller krav til arbeidsminnekapasiteten i hjernen. Hvis denne er begrenset, kan det by på utfordringer; det blir vanskeligere å holde flere parallelle prosesser gående samtidig.

Det å streve med skrivingens ulike deler, f.eks. ved at formelle sider ved språket ikke er automatisert kunnskap, gir større utfordringer. Da kan det bli for mye rett og slett, slik at det truer hele skriveprosessen. Elevene prioriterer å skrive ut innholdet, snarere enn å gå tilbake å endre i teksten underveis. At over halvparten av elevene skriver over 90 % av tekstene i teksthorisonten, kan forklares ut fra en slik måte å prioritere på.

Å skrive etter en kunnskapsgjengivende skrivemodell betyr ikke skriving uten kontekstuelle endringer. Bereiter og Scardamalia hevder slik skriving typisk gir et annet og mer begrenset endringsrepertoar, enn ved den kunnskapsendrende modellen. Barn og unge endrer formelle sider ved teksten sin, gjerne rettskrivingsfeil. I tillegg kan de føye til mer innhold.

Kontekstuell addisjon kan bringe inn nye momenter i teksten, men det kan også bety å legge til mer av det samme. I den kvantitative oppsummeringen av elevenes endring i et strategisk utvalg som dekker den maksimale variasjonen i tekstkvalitet, har vi sett at det meste av det som forekommer av kontekstuell og konseptuell endring i elevens tekster er addisjon. For å *forandre* konseptene for teksten, altså å si noe annet enn det som var utgangspunktet, krever for eksempel substitusjon; innholdselementer i tekstene byttes ut med andre. Denne endringstypen forekommer relativt sett i mye mindre omfang i elevenes tekster. Det å bytte ut et innholdselement med et annet, krever evaluering på et høyere og mer globalt tekstnivå enn ved addisjon. Da handler det ikke bare om å søke i langtidsmindet etter nye konsepter å skrive om i teksten, men om å vurdere det som allerede står i den og sjekke det opp mot de målene som skriveren har for sin kommunikasjon. Det stiller høyere krav til den tekstlige diskurskompetansen.

### **6.3 Mål og kriterier i skrivingen**

En som skriver tekster etter en kunnskapsutviklende modell vil være opptatt av å evaluere teksten sin ikke bare etter de på forhånd definerte målene for kommunikasjonen, men også evaluere og endre målsettingene underveis. Skribentens målsettinger er altså ikke statiske; revisjonsprosessen gjør skriveprosessen dynamisk, også hans internaliserte kriterier for å lykkes er i endring. Elevene i intervjuundersøkelsen har lært at det er lurt å bruke god tid på å forstå de oppgavebestillingene de møter på heldagsprøver og eksamen. De funderer på hva de skal skrive for å ha et så passende innhold som mulig i forhold til oppgaven. Dette gjør de for det aller meste uten å lage en strukturert plan for teksten ved å skrive noe ned. Ingen av

elevene som ble intervjuet lagde en disposisjon for tekstene sine. En av elevene skrev ned noen stikkord, men det var alt. Også dette kan settes i sammenheng med en kunnskapsjengivende skrivemodell. Tiden elevene bruker før de setter i gang med selve skrivingen av tekstene, bruker de på å forstå oppgavene. Da henter de frem fra langtidsminnet de kunnskapene de har om emnet, og straks de har en idé setter de i gang. Bereiter og Scardamalia hevder dette er nok for å kunne skrive gangbare tekster ganske langt opp i utdanningsløpet og ut i arbeidslivet. Men det er ikke nok for å bruke skriveprosessen til å finne nye veier til ny kunnskap, slik kunnskapsendrende skriving åpner opp for.

For elevene er det et viktig kriterium for god skriving at teksten har nådd en viss lengde. Dette nevnes av flere, både blant guttene og jentene. De har altså en eller annen forestilling av et sjangerskjema knyttet til slik skoleskriving som forteller dem at de skal fortsette frem til et visst punkt. Da teksten er lang nok, er skrivingen ferdig. Dette fenomenet kan også forklares ut ifra observasjonen om at addisjon er den dominerende endringstypen hos elevene. Der elevene går tilbake og gjør forandringer av det som er skrevet tidligere, handler det om å skrive mer tekst. Ut fra elevenes beskrivelse av slik endring, virker det som om at dette er motivert ut fra et behov om å skrive *nok*.

#### **6.4 Mottakerorientering**

Det er likevel slik at elevene nevner andre evaluerende kriterier de vurderer underveis i skrivingen. De kommer inn på konsepter som «flyt», «forståelse», og passende språk. Dette vitner om mottakerbevisst skriving. Den faktiske mottakeren for skoleskriving er en lærer, og på eksamen er det en sensor. Elevene nevner også disse som mottakere for sine tekster. De kan likevel se for seg at det er andre som er den tenkte mottakeren for tekstene de skriver, spesielt hvis oppgavebestillingene eksplisitt har nevnt noe om hva slags type mottaker teksten er ment for. Er mottakeren jevnaldrende, vil de gjerne forenkle språket, eller forklare faguttrykk på en annen måte, enn hvis oppgaven ikke nevner en slik spesiell type skriving. Det kan derfor synes som om elevene er avhengige av at oppgaven har et eksplisitt bud om mottaker for at de skal kunne åpne opp for annen kommunikasjon enn den faktiske: mellom eleven i prøvesituasjonen og den som skal evaluere arbeidet og gi tekstene en karakter. Dette vil si at elevene vanskeligere kan se skrivingen sin i en generell kontekst. De evaluerer teksten sin ut ifra den faktiske skolekonteksten, og ut ifra hva de har erfart som fungerer i den. I

kunnskapsgjengivende skriving blir teksten som skrives underveis hele tiden testet opp mot krav i oppgaven og opp mot den teksten som er skrevet tidligere. Elevenes beskrivelse av hvordan de ser for seg mottaker på heldagsprøver og på eksamen stemmer overens med en slik skrivemodell. I følge Bereiter og Scardamalia læres evnen til å kunne løfte blikket i skrivesituasjonen, slik at vi kan se for oss en mer generell mottaker, fra den erfaringen vi gjør med skriving i ulike situasjoner. Ungdomsskoleelever har ikke så variert skriveerfaring i andre reelle sammenhenger enn den de har vært i på skolen. Derfor er det kanskje ikke så rart at elevene svarer at de ser for seg læreren og sensoren som mottakere.

I følge kognitiv teori er evnen til å kunne operere revisjonsprosessen bl.a. styrt av kunnskapene om det retoriske problemet, altså hvordan skriveoppgaven er forstått. Med å gjennomføre et hypotesedrevet intervensjonsbasert eksperiment i en undervisningssituasjon, hvor det å styrke elevens kunnskaper om det retoriske problemet stod i sentrum, har det vært et mål å se om det går an å påvirke elevenes evne til å revidere tekstene sine mer. I en testgruppe, arbeidet elevene med en strukturert plan for en skriveoppgave parallelt mens læreren og elevene selv teoretiserte hva slags vurderinger det er lurt å gjøre underveis i skriveprosessen. Den kvantitative analysen av elevens endringer i tekstene har ikke vist et positivt resultat for intervensjonen i testgruppen. Vi så at elevene faktisk endret mer i den første skrivetesten, enn de gjorde i den siste etter intervensjonsopplegget. *Det betyr at undersøkelsene ikke gir støtte til hypotesen som foreskriver at elever som har forberedt skriveoppgaven på forhånd, vil endre mer i tekstene sine.*

## **6.5 Hva påvirker revisjon i tekst?**

I kognitiv skriveteori har det vært et mål å beskrive det som er typisk for ekspertskrivere, altså hva det er de som anses som gode skrivere gjør, og sammenligne det med hva de som ikke er så gode får til. Dette med revisjon og endring er en av de tingene som skiller de mest kompetente skriverne fra dem som ikke er så flinke. I studiene som ligger til grunn for de tidlige modellene til Flower og Hayes (1981; Flower et al., 1986), er det voksne som deltar i skriveundersøkelsene. Derfor beskriver disse skrivemodellene hva som kjennetegner voksen og moden skriving. Det er derfor kanskje ikke så rart at intervensjonen ikke viser noen umiddelbare resultater. Å lære seg en annen måte å tenke om, og i løpet av, skriveprosessen er trolig noe som krever mye mer enn å delta i et undervisningsopplegg over seks skoletimer.

Kanskje er en forklaring på at elevene ikke viser positiv endring mellom skriveøktene i testgruppen, at intervensjonen bare har ført til at flere vet hva de skal skrive? Dette ville kunne være en alternativ hypotese. Det er ingenting ved kunnskapsgjengivende skriving som ikke kan nyttiggjøre seg planlegging på forhånd. Men hvis det er tilfelle at den kunnskapsgjengivende skrivingen fortsatt virker like sterkt, så kan det forklares med at konseptene intervensjonen introduserte ikke ble forstått av elevene. Og da er vi kanskje like langt?

Denne masterstudien har ikke gått inn på hvordan elevene brukte skrivekontraktene de lagde i testgruppen, fordi det ikke har vært en hensikt å undersøke hvordan elever klarer å bruke en slik disposisjon underveis i et skrivearbeid. Disse kontraktene var en metode som sørget for at elevene aktivt jobbet med å planlegge teksten sin på forhånd. I intervjuundersøkelsen svarer elevene at de ikke pleier å skrive noe ned i planleggingsfasen. Når de får oppgavene, vurderer de hva som står i dem. Etter det begynner elevene å skrive straks de har fått en idé, og da går det meste i ett. At elevene også forteller om en slik type skriving på eksamen, kan være et vitnesbyrd om at de ikke er vant til å forholde seg til en annen og mer spesifikk planlegging av tekst. At elevene ikke var så godt kjent med å jobbe etter en slik disposisjon *kan* være en forklaring på hvorfor intervensjonen ikke har gitt en effekt. I tilfelle må vi anta at dette er noe som må trenes opp over et lengre tidsrom og på en annen måte.

## **6.6 Metakognitiv kontroll over skriveprosessen**

Hvordan kan lærere bidra til at elevene utvikler seg fra kunnskapsgjengivende skriving til kunnskapsendrende skriving? Evne til å kunne revidere egen tekst underveis i skriveprosessen, krever evne til å ha kontroll over flere ferdigheter. Å oppøve bedre metakognitiv kontroll over disse ferdighetene, kan være en måte å heve nivået i skrivingen på. Elevene i intervjuundersøkelsen setter en del ord på skriveprosessens ulike sider, og det de sier her kan settes i sammenheng med kognitive skrivemodeller som de til Flower og Hayes og Bereiter og Scardamalia. I en slik intervjusamtale om skriveprosessene, får vi et bilde av elevenes utviklingszone når det gjelder skriving. I de elevsvarene denne studien gjengir, reflekterer elevene rundt flere av konseptene som inngår i skriveprosessen: som å forstå oppgaven, lage planer for teksten, vurdere om innholdet er passende, vurdere om språket er hensiktsmessig, vurdere mottakerorientering, lese korrektur osv. Elevene viser at de har et

visst begrepsapparat for å beskrive sin egen skriveprosess, altså har de et metaspråk for skriveprosessen. Det er et slikt metaspråk for skriving lærere kan bygge videre på for å øke elevenes bevissthet og kontroll over sin egen skriveprosess.

## 7 Konklusjon og anbefalinger

En konklusjon som følge av de undersøkelsene denne masteravhandlingen bygger på, er at det tar tid å påvirke elevenes revisjonskompetanse. Én uke med undervisning og arbeid med å forberede en skriveoppgave har vist seg å ikke være tilstrekkelig. Det er i og for seg betryggende; for skriveopplæringens plass i norskfaget hadde det vært foruroligende hvis det hadde vist seg å være så enkelt.

Undersøkelsene har på en annen side bekreftet at elever i ungdomsskolen endrer lite konseptuelt i tekstene sine, men at de skriver det de kommer på som passende innhold til de oppgavene de får. Deres skrivemåte ligner den modellen Bereiter og Scardamalia beskriver som typisk for denne aldergruppen. Undersøkelsene har også vist at elevene har en del kunnskaper om begrepene som inngår i skriveprosessen. Slik sett viser elevene at de er på vei mot en mer moden skrivekompetanse. Det er disse kunnskapene norsklæreren bør bygge videre på.

Bereiter og Scardamalia anbefaler at lærere og elever sammen *undersøker* skriveprosessen. Undervisningen bør gjøre elevene oppmerksom på hva som foregår i skriveprosesser, og en måte å få til dette på er å appellere til barnas nysgjerrighet, og la de selv få reflektere over ulike strategier, gjerne i samarbeid med hverandre. Lærere bør også modellere ulike sider av skriveprosessen, og de foreslår å gi barn og unge strukturert hjelp med ulike deler av denne til å begynne med (Bereiter & Scardamalia, 1987, ss. 245 - 336). En måte å få til noe av dette på, er å ta i bruk responsgrupper (Hoel, 2000). Læreren kan først modellere for elevene hva som er konstruktiv respons, og så gi hjelp til elevene slik at de kan gi hverandre god respons. Deretter kan de over tid gradvis bli mer selvstendig. Det tar tid å lære konseptene for god skriving. Disse læres kanskje best i et klasserom som rommer en kultur for skriving og tekst som inviterer til mye dialog om skriving, både mellom lærer og elev, og elevene imellom.



## 8 Perspektiver og utsyn

Det er ved behovet for å øve opp den metakognitive kontrollen elevene har over skriveprosessen, den kognitive skriveteorien trenger hjelp av en sosiokontekstuell måte å se skriveopplæring på. I samtaler om tekster, om lesing og skriving, lærer elevene å fylle begrepene i skriveprosessen med innhold. I skolen må lærere og elever sammen skape en tekstkultur som gir rom for, og tid til, denne utviklingen. Tidligere har det vært mer bruk av responsgrupper i arbeidet med tekster i norskfaget på ungdomsskolen. Responsgrupper var for eksempel en obligatorisk del av grunnskoleeksamen frem til 2008. Lærere kunne frem til da, i større grad enn i dag, forsvare å prioritere tid i undervisningen til slikt arbeid med tekstskaaping. Responsgrupper er en måte å skape mer samtale om tekst på, herunder mer vurdering av tekst, både når det gjelder form og innhold.

Det ville vært interessant å kombinere bruk av responsgrupper i undervisningen med undersøkelser av skriveprosessene med tastetrykkslogging. Over noe tid, for eksempel gjennom et skoleår, hadde det vært spennende å se om elever som aktivt bruker responsgrupper i skriveprosessene, får en annen og mer sofistikert måte å revidere i tekstene sine på. Det kunne også vært interessant å kombinere responsgrupper med en didaktisk bruk av tastetrykkslogging i seg selv. Metoden har vist seg egnet for å samle inn presise data om det som foregår i skriveprosessen. Den kan også egne seg til å visualisere det som skjer; tastetrykkslogging og skjermopptak, kan brukes som læringsstøttende ressurs i undervisningen.

I intervusjonen ble det arbeidet med en strukturert plan for en tekst som elevene skrev. Det ble ikke undersøkt hvordan elevene klarte å nyttiggjøre seg denne under skrivingen. Å undersøke dette spesifikt, er interessant. For eksempel med å bruke observasjon, videopptak eller retrospektive intervju, kan man undersøke bruken av disposisjonene og knytte den nærmere elevenes skriving. Slik kan man se på disposisjonenes betydning for tekstendringene.

Denne studien har bare forholdt seg til tastetrykkslogging og skjermopptak som metode for å observere det som skjer i skriveprosessene. Videre har den bare sett på endringer i tekstene som skjer i kontekst; jeg har ikke sett på alle endringene elevene gjør i teksthorisonten. I og

med at elevene vier det meste av sin oppmerksomhet i skriveakten til det som skjer i bunnen av teksten, bør grundigere studier av elevenes tekstendringer gi teksthorisonten større oppmerksomhet. For at observasjoner av tekstendringer utenfor kontekst skal gi mest mulig mening, bør slike studier inkludere en nedtegning av elevenes intensjoner med det de gjør. Dette kan for eksempel gjøres med umiddelbare retrospektive intervju, eller med tenke-høyt-protokoller. En kvalitativ studie av dette med noen elever, for eksempel fra en skoleklasse som jobber prosessorientert med responsgrupper, vil kunne gi et spennende bidrag til forskningsfeltet.

\*\*\*

For å avslutte dette reisebrevet fra lesesalene, vil jeg igjen spørre: Hva slags revisjonskompetanse er det elevene viser i sin egen tekst? -Det handler mye om å addere, men også å subtrahere. Av og til er det ikke så vellykket, men det er for drøyt å kalle det å maltraktere!

## Primærkilder

60 elevsvar på to skriveoppgaver

60 tastetrykkslogger generert med *Inputlog*

60 skjermopptak med bruk av *BB flashback recorder*

2 transkriberte gruppeintervju med syv elever

## Liste over tabeller:

<b>Tabell 1 1:</b> Avhandlingens hovedproblemstillinger med relaterte forskningsspørsmål	19
<b>Tabell 3 1:</b> Endringene i et dokument og hvor i dokumentet de er foretatt målt med volum (antall tegn)	56
<b>Tabell 3 2:</b> Øvrige formelle tekstendringsmåter omfram rettskrivning og tegnsetting som skåres i analysen	59
<b>Tabell 4 1:</b> Andel av endringer i tekstene i de to øktene i testgruppen og i sammenligningsgruppen totalt, og fordelt på hvor nært teksthorisonten endringene skjer	67
<b>Tabell 4 2:</b> Den lineære prediksjonen med konfidensintervaller for de ulike testene	70
<b>Tabell 4 3:</b> Pearsons produkt-moment korrelasjon mellom andelen endringer i tekstene totalt og på lokalt til globalt nivå, og elevenes rangering.	72
<b>Tabell 4 4:</b> Fordelingen av de kontekstuelle endringene i syv ulike kategorier for de tre høyest rangerte elevene i testgruppen.	74
<b>Tabell 4 5:</b> Fordelingen av de kontekstuelle endringene i syv ulike kategorier for de tre lavest rangerte elevene i testgruppen.	74
<b>Tabell 4 6:</b> Fordelingen av de kontekstuelle endringene i syv ulike kategorier for de tre høyest rangerte elevene i sammenligningsgruppen.	75
<b>Tabell 4 7:</b> Fordelingen av de kontekstuelle endringene i syv ulike kategorier for de tre lavest rangerte elevene i sammenligningsgruppen.	75

## Liste over figurer:

<b>Figur 2 1:</b> Flower og Hayes' skrivemodell (Flower & Hayes, 1981).	26
<b>Figur 2 2:</b> Modell av revisjonsprosessen (Flower et al., 1986).	28
<b>Figur 2 3:</b> Prosessmodell for skrijving (John R Hayes, 2012a) med tre parallelle dimensjoner	30
<b>Figur 2 4:</b> Gjennomsnittlig antall ord i tenke-høyt-protoller sammenlignet med antall ord i de ferdige tekstene. (Bereiter & Scardamalia, 1987, s. 19)	32
<b>Figur 2 5:</b> Ulike vurderinger i skriveprosessen organisert i en omvendt pyramideform. Modifisert etter Hillocks (1987) og Hoel (2000)	36
<b>Figur 3 1:</b> En enkel modell for kommunikasjon	45
<b>Figur 3 2:</b> Enkel modell av skrijving som prosess med underprosesser i interaksjon med hverandre.	47
<b>Figur 3 3:</b> Skrivekontrakten - stillas for disposisjon.	51
<b>Figur 3 4:</b> Relasjonen mellom antall produserte tegn og tekstens lengde i en skriveøkt	57
<b>Figur 4 1:</b> Utviklingen av andel revisjon i gjennomsnitt i de to gruppene i de to skriveprøvene	69
<b>Figur 4 2:</b> Scatterplot mellom endringer i skriveøkt 1 og 2 med lineære prediksjonslinjer for test- og sammenligningsgruppen	71
<b>Figur 4 3:</b> Andelen av tekstene som er skrevet i teksthorisonten, utenfor kontekst i testgruppen	71
<b>Figur 4 4:</b> Andelen av tekstene som er skrevet i teksthorisonten, utenfor kontekst i sammenligningsgruppen	71
<b>Figur 4 5:</b> Forandringene i andelen av kontekstuelle endringer i tekstene, mellom første og andre skriveøkt i testgruppen.	71
<b>Figur 4 6:</b> Forandringene i andelen av kontekstuelle endringer i tekstene, mellom første og andre skriveøkt i testgruppen.	71
<b>Figur 4 7:</b> Utviklingen av andelen konseptuelle episoder mellom første og andre skriveprøve for de tre høyeste og tre laveste rangerte elevene i testgruppen og i sammenligningsgruppen.	76
<b>Figur 4 8:</b> Fordelingen av de konseptuelle endringene i tekstene målt med volum i testgruppen i de to skriveprøvene	77
<b>Figur 4 9:</b> Fordelingen av de konseptuelle endringene i tekstene målt med volum i sammenligningsgruppen i de to skriveprøvene.	78
<b>Figur 5 1:</b> Tre av oppgavene som ble gitt til eksamen i hovedmål våren 2014	82

## **Liste over vedlegg**

Vedlegg 1: Skriveoppgave 1

Vedlegg 2: Skriveoppgave 2

Vedlegg 3: Godkjenningsbrev fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Vedlegg 4: Intervjuguide

Vedlegg 5: Transkripsjon av intervju med "jentene"

Vedlegg 6: Transkripsjon av intervju med "guttene"

Vedlegg 7: Oppgavesvarene til den høyest rangerte eleven i testgruppen

Vedlegg 8: Oppgavesvarene til den lavest rangerte eleven i testgruppen

Vedlegg 9: Brev til foreldrene om tillatelse til å delta i studien for elevene

## Litteratur

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*: Lawrence Erlbaum Associates Hillsdale, NJ.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1991). Må det være så vanskelig å lære å skrive. (K. Thorbjørnsen, Ovs.). I: E. B. S. Penne (red.), *Skriveteori* (ss. 43-56). Oslo: LNU/J. W. Cappelen Forlag.
- Berge, K. L. (2005). Tekstkulturer og tekstkvaliteter. I: KL Berge, LS Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (red.). *Ungdommers skrivekompetanse. Norskeksamen som tekst*. Bind II. Universitetsforlaget, 11-190.
- Braddock, R. R., Lloyd-Jones, R., & Schoer, L. (1963). *Research in written composition*: National Council of Teachers of English Champaign, IL.
- Brandth, B. (1996). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I: Harriet Holter og Ragnvald Kalleberg (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Butterfield, E. C., Hacker, D. J., & Albertson, L. R. (1996). Environmental, cognitive, and metacognitive influences on text revision: Assessing the evidence. *Educational Psychology Review*, 8(3), 239-297.
- Chomsky, N. (1980). A review of BF Skinner's Verbal Behavior. *Readings in philosophy of psychology*, 1, 48-63.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt.
- Cooper, M., & Holzman, M. (1985). Reply by Marilyn Cooper and Michael Holzman. *College Composition and Communication*, Vol.36(1), 97-100.
- Dimmitt, C., & McCormick, C. B. (2012). Metacognition in education. I: K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra, & J. Sweller (red.), *APA educational psychology handbook, Vol 1: Theories, constructs, and critical issues* (ss. 157-187). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Dix, S. (2006). "What did I change and why did I do it?" Young writers' revision practices. *Literacy*, 40(1), 3-10.
- Evensen, L. S., Halse, M. E., Hoel, T. L., Lorentzen, R. T., Moslet, I., & Smidt, J. (1991). *Utvikling av skriftspråklig kompetanse : forskningsbakgrunn og kunnskapsutfordringer*. Trondheim: Allforsk.
- Faigley, L., & Witte, S. (1981). Analyzing Revision. *College Composition and Communication*, 32(4), 400-414. doi: 10.2307/356602
- Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of educational research*, 57(4), 481-506.
- Fitzgerald, J., & Markham, L. R. (1987). Teaching Children about Revision in Writing. *Cognition and Instruction*, 4(1), 3-24. doi: 10.2307/3233548
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. doi: 10.2307/356600
- Flower, L., Hayes, J. R., Carey, L., Schriver, K., & Stratman, J. (1986). Detection, Diagnosis, and the Strategies of Revision. *College Composition and Communication*, 37(1), 16-55. doi: 10.2307/357381
- Harris, M. (1989). Composing behaviors of one-and multi-draft writers. *College English*, 51(2), 174-191.

- Hayes, J. R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. I: C. Levy & S. E. Ransdell (red.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. (2012a). Modeling and remodeling writing. *Written communication*, 29(3), 369-388.
- Hayes, J. R. (2012b). My past and present as writing researcher and thoughts about the future of writing research. I: V. W. Berninger (red.) *Past, Present, and Future Contributions Of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology*, 1.
- Hayes, J. R., Flower, L., Schriver, K. A., Stratman, J. F., & Carey, L. (1987). 5 Cognitive processes in revision. *Advances in applied psycholinguistics*, 2, 176.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. I: L. W. Gregg & E. R. Steinberg (red.), *Cognitive processes in writing* (ss. 3-30). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer (Vol. 41): *American Psychologist*.
- Hillocks, G., Jr. (1987). Synthesis of Research on Teaching Writing. *Educational Leadership*, 44(8), 71-82.
- Hillocks Jr, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*: ERIC.
- Hoel, T. L. (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteorier. *Skriveteorier og skolepraksis*, 3-44.
- Hoel, T. L. (2000). *Skrive og samtale : responsgrupper som læringsfellesskap*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- ILN, & Språkrådet. *Nynorskordboka og Bokmålsordboka*. Lastet 9. oktober, 2014, fra <http://nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi>
- Klemp, T. (2012). Med praksisloggen som vandrestav?: En kvalitativ studie av lærerstudenters læringsprosess. NTNU: NTNU.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Trans.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Leijten, M., & Van Waes, L. (2013). Keystroke Logging in Writing Research Using Inputlog to Analyze and Visualize Writing Processes. *Written Communication*, 30(3), 358-392.
- Lindgren, E., & Sullivan, K. P. (2006). Analysing online revision. I: Sullivan, K., & Lindgren, E. *Computer Key-Stroke Logging and Writing: Methods and Applications (Studies in Writing)*. Elsevier Science Inc..ISO 690.
- Newell, A., & Simon, H. A. (1972). *Human problem solving* (Vol. 104): Prentice-Hall Englewood Cliffs, NJ.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Oslo: Lastet 24. februar, 2015, fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ref=search&term=>.
- Nystrand, M., Greene, S., & Wiemelt, J. (1993). Where did composition studies come from? An intellectual history. *Written communication*, 10(3), 267-333.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook*: Fagbokforlaget.
- Smagorinsky, P. (1994). *Speaking about writing: Reflections on research methodology* (Vol. 8): Sage Publications.
- Smagorinsky, P. (1998). Thinking and speech and protocol analysis. *Mind, Culture, and Activity*, 5(3), 157-177.
- Sommers, N. (1980). Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers. *College Composition and Communication*, 31(4), 378-388.

- Sommers, N., & Saltz, L. (2004). The novice as expert: Writing the freshman year. *College Composition and Communication*, 124-149.
- Spelman Miller, K., & Sullivan, K. P. H. (2006). *Keystroke logging: an introduction*. Computer Keystroke Logging and Writing: Methods and Applications, ss.1-9
- Sullivan, K., & Lindgren, E. (2006). *Computer Key-Stroke Logging and Writing: Methods and Applications (Studies in Writing)*: Elsevier Science Inc.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse* (Vol. 2): Fagbokforlaget Bergen.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). Eksamen grunnskole. Lastet 9. oktober, 2014, fra <http://www.udir.no/Vurdering/Eksamen-grunnskole/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Eksamensveiledning - om vurdering av eksamenssvar: NOR0214 og NOR0215 norsk hovedmål og norsk sidemål. Sentralt gitt skriftlig eksamen etter 10. trinn – elever og voksne. Lastet 6. februar, 2015, fra <https://pgsf.udir.no/dokumentlager/DokumenterAndre kataloger.aspx?proveType=EG&katalog=Eksamensveiledninger%20grunnskolen&periode=Alle>
- Vagle, W., Sandvik, M., & Svennevig, J. (1993). *Tekst og kontekst : en innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Oslo: Landslaget for norskundervisning Cappelen.
- Van Waes, L., Leijten, M., Wengelin, A., & Lindgren, E. (2011). Logging tools to study digital writing processes. *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology*. ERIC
- Vygotskij, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Witte, S. P. (1987). Pre-text and composing. *College Composition and Communication*, 38(4), 397-425.



### Argumentasjon

---

Les artikkelen «Løgn om norsk olje!» Hva er hovedpåstanden i dette innlegget? Hvilke argumenttyper blir brukt? Syns du argumentene er gode? Skriv en kort, sammenhengende tekst. Lag en passende overskrift.



## Løgn om norsk olje

---

### Dagens politikere har lagt fremtiden vår ut på billigsalg.

Si;D Aftenposten

#### Av: **Sindre Haakonsen (16) Østfold Natur og Ungdom**

Publisert: 16. mars 2012

Olje- og energiminister Ola Borten Moe påstår at norsk olje er verdens reneste. Han hevder at økt utvinning på norsk sokkel vil gi verdens fattige energi, skape økonomisk vekst i fattige land og være med på å løse klimakrisen.

Det er tydelig at Borten Moe trenger mer skolering. De foreløpige eksporttallene fra Statistisk sentralbyrå (SSB) for norsk olje og gass i 2010, viser at nær 100 prosent gikk til rike land. Tallene viser at det ikke er Norge som gir de fattige landene fossil energi.

#### Trosser FN

FNs klimapanel slår fast at mesteparten av de gjenværende fossile ressursene må bli værende i reservoarene, om vi skal unngå ekstreme klimaendringer. Når Borten Moe påstår at norsk olje er verdens reneste, glemmer han at mesteparten av utslippene fra fossil energi skapes ved forbrenning. Tall fra SSB viser at norsk olje og gass i utlandet i 2010 bidro til

utslipp på enorme 450 millioner tonn CO<sub>2</sub>. Utslippene fra utvinning av olje og gass i Norge det samme året var på 13,8 millioner tonn CO<sub>2</sub>, som er rundt en fjerdedel av de norske klimagassutslippene.

Om Borten Moe får det som han ønsker, vil verdens klima høyst sannsynlig gjennomgå dramatiske endringer i min levetid. Det vil være usolidarisk av rike Norge å utvinne alle sine fossile ressurser, og forvente at andre land lar sine fossile ressurser bli liggende. Våre etterkommere kommer ikke til å tilgi oss for å ha solgt deres verden på billigsalg.

#### Etisk ansvar

Borten Moe sier at verdens fattige trenger mer energi, og det er jeg helt enig i. Men verdens fattige trenger fornybar energi. Det er de fattige som vil rammes hardest av de urettferdige klimaendringene. Norge har som fossilnasjon et etisk ansvar for å hjelpe. Vi

må bidra økonomisk til utbygging av fornybar energi og klimatilpassing i utviklingsland.

Vi har maks fem år på oss til å starte reduksjonen av klimagassutslippene, slår Det internasjonale energibyrået (IEA) fast. Fremtidens utslipp er ennå ikke skapt, og størrelsen på dem vil ha mye å si for livskvaliteten for fremtidens jordboere. Vi må gi oljeeventyret en lykkelig slutt, før det er for sent.



# Fy!-språk, "det ække lov å si"

## Diskriminerende språkbruk - skriveoppgave

---

Vedlagt ligger tre tekster som på forskjellige måter tar opp hvordan språkbruk kan virke diskriminerende. Skriv en tekst der du diskuterer hvordan vi kan diskriminere gjennom spåket vi bruker. Gi eksempler på hvordan de tre tekstene tar opp dette temaet, og du kan komme med egne eksempler. Argumentér også for ditt eget syn på saken. Lag en passende overskrift.

Tekst 1: Fra Dagsavisen.no 5. mars. 2014 [bearbeidet til oppgaven]

Tekst 2: Fra VG.no 25.02.14 [berarbeidet til oppgaven]

Tekst 3: Utdrag fra diskusjonstråd til artikkelen på VG.no.





Marit Reiersgård debuterte som krimforfatter i 2012. FOTO: GYLDENDAL

### – Ingen snakker om «mannlige krimforfattere»

Konservative kjønnsroller henger igjen i norsk krim, mener krimforfatter. Forlagene må jobbe hardere for å finne kvinnelige krimtalenter, mener Arve Juritzen.

Bernt Erik Pedersen  
pedersen@dagsavisen.no

Publisert: 6 timer siden  
Oppdatert: 51 minutter siden

Anbefal 5 Tweet 1

– Forlagene må bli flinkere. Her har vi en jobb å gjøre, sier Arve Juritzen.

I 2013 var bare fire av 45 norske krimbøker skrevet av kvinner, ifølge tallene utarbeidet av Riverton-klubben og Krimfestivalen i Oslo, [presentert i Dagsavisen i går](#).

### Fornyelse

På Krimfestivalen torsdag presenteres nominasjonene til årets Riverton-pris, den årlige prisen for beste norske kriminallitteratur. I fjor skapte det debatt da det bare var menn blant de fem nominerte.

### Stimulere

Sjef for Krimfestivalen og utviklingssjef i CappelenDamm Knut Gørvell uttalte til Dagsavisen at forlaget ikke har noen spesielle tiltak for å tiltrekke seg flere kvinnelige krimforfattere, og at de ikke ønsker å kvotere.

– Vi må stimulere kvinner til å skrive mer krim. For det er det leserne vil ha. Kvinner kjøper krim skrevet av kvinner, påpeker Juritzen.

– Konkurranser fungerer alltid bra for å finne nye talenter. Men det er vel ikke lov å ha kjønns spesifikke konkurranser, likestillingsloven tillater vel ikke det.

### Hjemmekontor

– Gamle kjønnsroller henger igjen også blant krimforfattere, sier Marit Reiersgård. Krimforfatteren fra Lier er en av de fem i panelet «Dødstrømpene», som skal diskutere kvinner og norsk krim på Krimfestivalen lørdag 8. mars.

Hittil i år er det kommet fem norske krimbøker fra kvinnelige forfattere, med et par til i løypa fram mot påske. Men mannlige krimforfattere virker mer produktive og skriver hurtigere enn kvinner, hevder Riverton-klubbens leder Hans H. Skei, i programheftet for Krimfestivalen.

– Jeg skjønner ikke hvordan noen klarer å skrive en krimroman i året. Men som kvinne vil man gjerne ha kontroll på hjemmebane, det kan ha noe med det å gjøre, mener Reiersgård.

– Det kan virke som menn får større aksept for det å bare isolere seg og skrive. Kvinner sitter fast i tankegangen om at det er vårt ansvar å holde styr på familien. Der er kvinner selv like ille som menn, mener Reiersgård.

– Da jeg debuterte som krimforfatter, oppdaget jeg at det var færre kvinnelige krimforfattere enn jeg hadde trodd. De som finnes, gjør seg godt bemerket. Det kan se ut som flere enn det faktisk er.

Hun har blandede følelser for å være en av «Dødstrømpene» på kvinnedagen, og debatten om kvinner og krim.

– Man snakker aldri om mannlige krimforfattere. Er man kvinne og skriver krim, blir man med en gang omtalt som kvinnelig krimforfatter. Det irriterer meg. Målet må være å bli kvitt stempelet kvinnelig krimforfatter, så vi kan bli sett på som krimforfattere, uten at kjønnet har noe å si.

bernt.erik.pedersen@dagsavisen.no

## Tar et oppgjør med skjellsord om kvinnekroppen

### Ordene om kvinnekroppen

- Muffinmage – fettlag som har satt seg på midtpartiet.
- Kalkunhals – rynker på halsen som gjør at halsen ikke går inn ved halsgropen.
- Bollemus – ord som beskriver det kvinnelige kjønnsorgan.
- Camel toe – kjønnsorganet kan skimtes gjennom klærne.
- Flaggermus – ord som beskriver det kvinnelige kjønnsorgan.
- Sidepuppen – pupper som vises fra siden gjennom eksempelvis en løstsittende kjole.
- Rynkeknær – skrukkete knær.
- Grevinneheng – hudfolder under overarmen.
- Candles – tykke anklr.  
Tigh gap – mellomrom mellom lårene, der lårene ikke gnisser.



KVINNEORDENE: Disse ordene brukes for å beskrive kvinnekroppen og vinner stadig nytt terreng - spesielt i skjønnhetsindustrien. Kvinnelige politikere fra SV, Sp og Krf mener begrepene er nedsettende og at de kan bryte ned kvinners selvtillit. Foto: FOTOLIA. Grafikk: TOM BYERMOEN

«Muffinmage», «kameltå», «grevinneheng», «flaggermus» og «ridebukselår». Vokabularet for kvinnelige kroppsdelar skaper kvinneforakt, mener politikere og samfunnsdebattanter.

«Ord som hater kvinner».

Slik karakteriserer journalist og forfatter Marta Breen uttrykk som muffinmage, grevinneheng, bollemus, kameltå og flaggermus. Ordene beskriver den kvinnelige anatomien på en måte som får flere kvinnelige politikere og samfunnsdebattanter til å reagere.

**Har du hørt negative beskrivelser av kroppen din? Del dine erfaringer her!**

### - Språket biter på

Rigmor Aasrud, likestillingspolitisk talsperson i Ap, mener at utsagnene er med på å bryte ned selvbildet for kvinner og at de kan være grunnlag for mobbing.

Hun får støtte hos Karin Andersen i SV.

- Selv om jeg har erfaringer og intellekt, biter dette språket på. Disse ordene nedvurderer kvinner, sier Andersen.

Hun mener kjønnsstereotypene har kommet tilbake med full kraft - ifølge henne godt hjulpet av en industri «som tjener seg søkkrike på produkter som sier at vi skal bli penere».

### Peker på en ironikultur



SKEPTISK TJL INDUSTRIEN: Ifølge SV's Karin Andersen hover skjønnhetsindustrien inn store summer på å spille på kvinners usikkerhet over egen kropp. Foto: ROGER NEUMANN

Andersen tror uttrykkene har oppstått i en ironikultur hos begge kjønn.

- Det har blitt en del av kravet at du skal heve deg over alt og flire med. Sånn er det ikke. Noe bør vi tåle, men hvis vi summerer opp, tror jeg ordene med lav status og mindre artig klang blir heftet på kvinner.

Selv har Andersen «grevinneheng» i sitt vokabular.

- Jeg vet at jeg har sagt: «Nå må gå trening, så jeg ikke får grevinneheng». Det har gått sånn tålelig bra. Hvis noen vil se på grevinnehenget mitt, er ikke det noe problem. Det er andre ting jeg er mer opptatt av.

**Thor Alexander** · ★ Toppkomentator

En eneste stor tulleartikkel. Disse ordene dere nevner har absolutt ingenting med likestilling å gjøre. Dette er ord kvinner sier om andre kvinner. Så ta det opp dere i mellom. Og kameltå, VIRKELIG? Vet du hva ordet beskriver? Det har ingenting med kroppsfasong å gjøre, men om du har kjøpt deg for trang bukse, eller for liten bikini. Bollemus også er slett ikke alltid ett negativt ord.

Jeg blir kvalm av alt dette tulle snakket om likestilling. Spesielt slikt som dette. Det har ingen ting med likestilling å gjøre overhodet. Dette er ett problem som kun eksisterer for kvinner, og ord som benyttes av kvinner. Så ta det opp dere imellom, men hold oss menn utenfor. Og slutt å kalle det likestilling.

Dere kan også lære litt av menn i dette området. Slutt å bry dere om alt alle andre sier hele tiden.

Svar · 👍 305 · Liker · 25. februar kl. 08:13

**Vette Vestmo** · ★ Toppkomentator · Chief Executive Officer hos Vigilant

Amen!

Svar · 👍 17 · Liker · 25. februar kl. 09:02

**Lisa Marie Hatake Stormo** · ★ Toppkomentator · Sales Assistant hos Flourish and Blotts

Tror du virkelig kvinner og menn er 100% likestilt? Har du vært på nettet før? Eller for eksempel spilt et flerspiller dataspill? Fordi det har jeg. Jeg har nesten sluttet helt å bruke mikrofon, fordi det går bare ikke over lengre tid.

Svar · 👍 7 · Liker · 25. februar kl. 09:29

**Lasse Gjertsen** · ★ Toppkomentator · Director hos Animation · 330 abonnenter

Det kommer aldri til å bli likestilt, iallfall ikke før dere gror dere noen baller. Kan vi ikke bare innse at vi er forskjellige og sette pris på dette, istedenfor å fortsette med dette paradoksale likestillings-prosjektet. Likeverd, ja takk, for ALLE mennesker, men selv et spedbarn ser og skjønner at det er forskjell på kvinne og mann. Hva er problemet egentlig?!

Svar · 👍 44 · Liker · 25. februar kl. 10:29

## KOMMENTARER



Hva synes du? Diskuter saken i kommentarfeltet! Du må bruke fullt navn - falske profiler blir utestengt. Vær saklig, respekter andres meninger og husk at mange kan se hva du skriver. Vi løfter ofte gode kommentarer øverst i diskusjonen! Trakassering og hat = utestengelse. Vennlig hilsen Øyvind Solstad, ans. for brukerinvolvering og sosiale medier i VG.

[Les mer om vår moderering](#)**Atle Jorstad** · University of Oslo

Ølimage, hentesveis, måne, skjeggape, gorilla, mannegris, bolep\*kk, tjukkass, mannepupper... det eksisterer som kjent ikke skjellsord om menn/mannekroppen.

Svar · 👍 168 · Liker · 25. februar kl. 08:24

**Thomas Sannes** · ★ Toppkomentator · Project Manager hos Aker Solutions

Jeg tror faktisk det er mer vanlig å bruke slike ord om menn, enn det er på damer... tullete artikkel... jeg har ikke hørt om halvparten av ordene enang.

Svar · 👍 12 · Liker · 25. februar kl. 10:32

**Tony André Sandberg** · ★ Toppkomentator · Jobber for Eminem

Det der var jo bare komplemanger

Svar · 👍 9 · Liker · 25. februar kl. 10:46



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Endre Brunstad

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier Universitetet i Bergen

Sydnesplassen 7

5007 BERGEN

Vår dato: 31.01.2014

Vår ref: 37186 / 2 / KH

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

37186

Behandlingsansvarlig

Daglig ansvarlig

Student

*Tekstrevisjon*

*Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder*

*Endre Brunstad*

*Bjørn Atle Årbog*

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 19.03.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Bjørn Atle Årbog [bjorn.atle.arbog@nittedal.kommune.no](mailto:bjorn.atle.arbog@nittedal.kommune.no)

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices:*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@sv.uit.no](mailto:nsdmaa@sv.uit.no)



## Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 37186

Personvernombudet legger til grunn at tillatelse fra skolens ledelse vil foreligge før oppstart.

Vi finner informasjonsskrivet til elever og foresatte tilfredsstillende utformet, men anbefaler at skrivet innledes/har som overskrift "Forespørsel om deltakelse i en studie", samt tittel på studien. Vi anbefaler at signaturfeltet utvides til å omfatte både elev og foresatt. Kontaktopplysninger til daglig ansvarlig Endre Brunstad skal også fremgå av skrivet. Revidert skriv og samtykkeslipp sendes: [personvernombudet@nsd.uib.no](mailto:personvernombudet@nsd.uib.no)

Prosjektet avsluttes 19.03.2014 og innsamlede opplysninger anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Koblingsnøkkel slettes.



# Vedlegg 4

## Intervjuguide gruppeintervju

Tema: Hvordan erfaringer elever har med å ha skrevet heldagsprøver og en eksamen i norsk, om hvordan de forstår eksamensoppgavene og hvordan dere planlegger og vurderer tekstene dere skriver.

Når det gjelder eksamen har vi fokus på hovedmålsdagen, altså den dagen dere skrev bokmål.

Innledning om forskningsintervju. Alle er med frivillig, kan trekke seg når som helst, hva resultatene skal brukes til: Jeg vil bruke uttalelser fra dere i oppgaven, for å få med noen elevstemmer. Alle anonymiseres. Det er ikke noen riktige eller gale svar her. Poenget mitt, er å få så mange av deres syn på de tingene samtalen handler om som mulig. Jeg vil gjerne at dere begrunner hva dere sier, og det kan hende jeg minner dere på det, altså spør om flere begrunnelser.

Overordnet tema for samtalen: Gode råd til yngre elever som skal skrive godt på tentamen og på eksamen. Dere er ekspertene, derfor er det interessant å høre hva dere mener om dette.

- A) Tema: Hvordan jobbe best!
  - A-1 - Hvordan bør man jobbe med en skriveoppgave på skolen?  
(Fra dere får en oppgave til dere leverer.)
  - A-2 Hvordan er det dere selv har jobbet? (stort sett)
  - A-3 Hvordan gjorde dere dette på eksamen?
  
- B) Tema: Eksamen
  - B-1 (Dere gjennomførte eksamen for to uker siden.) Hvordan var det?

Om oppgavene:

  - B-2 Hvordan opplevde dere oppgavene?(Lett, greie, vanskelige) Hvorfor?
  
- C) Tema: A1 oppgaven (Vi ser på den sammen)
  - C-1 Hvem er mottaker av en slik tekst?
  - C-2 Er det noen spesielle skrivemåter som fungerer her?
  - C-3 Noe dere endret på underveis i denne teksten?
  
- D) Tema: De andre fire oppgavene
  - D-1 Hvilke oppgave valgte dere på gruppa fra B delen?
  - D-2 Hvorfor?
  - D-3 Hvorfor valgte dere ikke de andre oppgavene?

- E) Tema: Planlegging av tekstene:

E-1 Hvor mye tid bruker dere på å planlegge før skriving begynner?

E-2 Skriver dere disposisjon? Hvordan?

E-3 Stopper dere opp underveis og tenker videre?

E-4 Noen skriver alt i ett?

- F) Tema: Endring av tekstene underveis.

(Prøv å huske om dere endret på noe underveis på eksamen.)

F-1 Noen som har et eksempel?

F-2 Hvorfor skjedde dette?

F-3 Hva er typiske ting man endrer på underveis?

F-4 Når begynner man å endre på det man skriver?

F-5 Når retter man feil i teksten? (-Fortløpende?, til slutt?)

F-6 Hva mener dere fungerer best?

F-7 Hva er ting man kan gå tilbake å endre i en tekst?

- G) Tema: Gode råd til yngre elever

G-1 Hvordan råd vil dere gi til elever som kommer etter dere og skal gjennomgå en tentamen?

## Vedlegg 5

- 1 Intervju nummer 1. "Jentene"
- 2 Int: [00:03:00] For for liksom båndopptageren så vil jeg gjerne at ehh vi er litt tydelige på hvem vi  
3 er så hva, hva heter du?
- 4 [Jente-4]: [Jente-4]
- 5 Int: [Jente-4]?
- 6 [Jente-4]: Mm
- 7 Int: [Jente-4]! Ehh... og hvis det er litt usikkert hvem som snakker så sier vi gjerne navnet vårt før  
8 vi sier noe, er det greit? For da blir det lettere for meg når jeg skal skille på det under intervjuet.  
9 Og du heter?
- 10 [Jente-1]: [Jente-1]
- 11 Int: [Jente-1]!
- 12 [Jente-3]: [Jente-3]
- 13 Int: [Jente-3]!
- 14 [Jente-2]: [Jente-2]
- 15 Int: [Jente-2]! Ja, veldig bra at dere ville være med altså. Ehh, ja ehh, jeg kommer til å stille dere  
16 bare noen sånne litt åpne spørsmål ehh som dere skal svare ut ifra hva dere mener er riktig. Det er  
17 ikke noe riktig eller gale svar her, ehh det er deres erfaringer jeg vil. Men det er klart at kanskje  
18 noen av det de andre sier ehh gjør at dere kommer på noe. Og det er bare bra. Så, så hvis det er  
19 noen spørsmål før vi begynner liksom med selve intervjuet?
- 20 Uidf: Nei
- 21 Int: Ok, da begynner vi, eh, tema her da som jeg har prøvd og liksom som overordna tema, er liksom  
22 om vi kan prøve å utvikle noen gode råd til yngre elever som skal skrive, ehh, som skal begynne på  
23 ungdomsskolen nå og som skal skrive godt på sånne type tentamensoppgaver og eksamensoppgaver.  
24 For dere er på en måte litt ekspertene på akkurat det, hvordan hvordan er ehhh man sjøl jobber  
25 best for å gjøre det best mulig. Og derfor er det litt interessant å høre hva dere mener om det her  
26 da. Og da er liksom første tema. Ehh: hvordan jobbe best? Ehh, og da er rett og slett spørsmålet  
27 meg til dere som jeg håper dere kan si noe om: Hvordan bør man si,,, jobbe med en skriveoppgave  
28 på skolen, fra dere får oppgaven, til dere leverer? Kan kanskje du begynne?
- 29 [Jente-4]: Jeg?
- 30 Int: Ja?
- 31 [Jente-4]: Ehhh
- 32 Int: Si navnet ditt først da!

33 [Jente-4]: [Jente-4]

34 Int: Ja

35 [Jente-4]: Ehh, du bør jo kanskje lese godt gjennom oppgaven, og så planlegge, og så prøve å svare  
36 på oppgaven så best som mulig?

37 Int: Ja, det bør man gjøre. Er det noen som har noe å legge til på det?

38 Uind: Nei, [latter],

39 Uind [flere]: [latter]

40 [Jente-1]: I hvert fall det jeg

41 Int: Du gjør det ja?

42 [Jente-1]: Ja

43 Int: Ehh, ja for hvis du kan prøve å være litt konkret på det da? Hvordan har dere selv jobba når  
44 dere fått en ehh som dere husker nå, når dere har fått en tentamensoppgave utlevert hva har dere  
45 gjort da?

46 [Jente-1]: Ehh [Jente-1]

47 Int: Ja

48 [Jente-1]: Ehh, det første jeg gjør er jo at jeg leser oppgaven veldig nøye, og så sitter jeg litt og så  
49 tenker jeg, og så begynner jeg et sted da, og så begynner jeg å skrive, og så skriver jeg så langt jeg  
50 kan da, så når jeg fortsatt har liksom historien i hodet, og så senere så går jeg tilbake og så retter  
51 jeg opp hvis det er noe feil og hvis jeg har noen nye ideer og sånne ting da.

52 Int: Mm

53 [Jente-1]: Så, jeg bare begynner å skrive først da, så bygger jeg liksom opp en historie i hodet først.

54 Int: Mm

55 [Jente-1]: Mens jeg skriver.

56 Int: Skal vi ta en rundt på det, så alle får svart liksom. Hvordan er det dere jobber stort sett altså?

57 [Jente-1]: På. Ehh. ja, på tent, ja ok da

58 Int: På tentamen! Ja, på sånne type oppgaver

59 [Jente-2]: Ja, Ehh, Matilde, Nei jeg leser først igjennom oppgaven, så ser jeg litt på den, og så lurer  
60 jeg på hvordan jeg skal starte, ehh og så planlegger jeg vel litt hvordan jeg skal bygge opp teksten  
61 og så starter jeg vel å skrive og ehh ja når jeg ferdig, så går jeg vel igjennom og ser om det noe jeg  
62 kunne gjo..., kunne gjort om på og litt sånn forskjellig. Det er det jeg gjør.

63 Int: Ja.

64 [Jente-3]: [Jente-3]. Jeg gjør vel egentlig det samme, Jeg begynner å skrive og så får jeg inn ideer  
65 så skriver jeg bare det. Så ser jeg litt sammen da.

66 Int: Du begynner å skrive ganske tidlig da eller?

67 [Jente-3]: Ja, eller jeg tenker jo om hva jeg skal skrive først.

68 Int: Ja

69 [Jente-3]: Littegran, Så ser jeg.

70 [Jente-4]: [Jente-4].

71 Int: Ja.

72 [Jente-4]: Ehh jeg bruker egentlig ganske lang tid på å begynne å skrive fordi ehh, jeg ha, i det siste  
73 nå så har det jo vært ganske vanskelige oppgaver, og da må jeg bruke mye lengre tid på å forstå  
74 oppgaven og skjønne hva jeg skal gjøre. Så da tar det mye lengre tid før jeg begynner å skrive.

75 Int: Ja!

76 [Jente-2]: Ja, [Jente-2]. Det tar lang tid for meg å forstå oppgaven. Men når jeg først har en idé, da  
77 begynner jeg å skrive med en gang.

78 Int: Ja, da går det fort. Men ehh, på eksamen da, hvordan gjorde dere det på eksamen? Ta en runde  
79 på det, hvis, for nå har vi snakka litt generelt hvordan dere tenker da at sånn har dere jobba stort  
80 sett. Men akkurat det som skjedde for tre uker siden.

81 [Jente-4]: [Jente-4], He [forsiktig latter]. Da satt jeg skikkelig lenge og prøvde å forstå oppgaven og  
82 så gikk det, eller jeg prøvde ja, jeg trodde jeg forsto den og da bare prøver jeg å skrive, men så  
83 skjønner jeg jo at det kanskje ikke er helt riktig, så da må jeg bare prøve å lese litt igjennom den  
84 enda en gang, og så til slutt så skjønner jeg det og da begynner jeg å skrive egentlig.

85 Int: Mm. Noen som husker noe mer på det? Hva gjorde dere for tre uker siden.

86 [Jente-1]: Ehh [Jente-1]. Ehh på tentamener og sånn så pleier jeg egentlig ikke å sitte så veldig  
87 lenge da, jeg pleier kanskje å gå sånn kl. 12 i hvertfall. Kanskje ja 11 og sånn. Men på eksamen da  
88 så tenkte jeg at det at jeg skulle ta meg veldig god tid. Så da satt jeg, og da leste igjennom mye  
89 flere ganger, og leste oppgavene mye nøyere og så liksom prøvde å gjøre det så bra som mulig da.  
90 Og prøvde sånn på nynorskeksamen, så satt jeg veldig lenge og da gikk jeg gjennom liksom hvert ord  
91 som jeg var usikker på. Og det har jeg egentlig ikke gjort før da. Da bare jeg kjangsa jeg litt. Så jeg  
92 prøvde liksom å gjøre alt så bra som mulig da.

93 Int: så da tenkte du på rettskriving og sånn?

94 [Jente-1]: Ja. Sånne ting som jeg egentlig har vært litt slurvete på før da.

95 Int: Ja.

96 [Jente-3]: [Jente-3]. Jeg er vel egentlig enig i det [Jente-1] sier. Hehe [flere, forsiktig latter]. Jeg  
97 tenker sånn, ja, jeg sitt, Jeg var mer nøye nå, så tenker jeg ofte at jeg har mer tid, og følte det at  
98 nå burde jeg bare sitte.

99 Int: Gjaldt det spesielt på nynorsk?

100 Uind [Flere]: mm, mm.

101 [Jente-3]: Sjekke ordentlig igjennom. Få med alt.

102 [Jente-2]: Ehh... [Jente-2]... ehh, jeg så egentlig igjennom oppgaven, og så, tror ikke jeg skjønte  
103 oppgaven først, ehh, så jeg på en måte brukte veldig lang tid på å forstå oppgaven og så bare  
104 begynte jeg å skrive det jeg, ja forsto oppgaven var, og så bare, ja, det var vel egentlig det jeg  
105 gjorde. [flere lettere latter]

106 Int: Ja, ehh, vi er jo inne på eksamen nå så vi kan egentlig gå over på på neste tema som er, som  
107 er liksom akkurat den eksamen, ehh altså bare sånn innledende på det: Hvordan var det og vært  
108 igjennom en eksamen?

109 [Jente-4]: [Jente-4], det var, jeg syns oppgavene var veldig vanskelige. Men, det gikk jo greit.

110 Int: Det gikk greit?

111 [Jente-4]: Ja.

112 Int: Ja.

113 [Jente-1]: [Jente-1], Jeg tenker liksom at siden det var eksamen så kom det til å væ..., så kommer  
114 jeg til å bli mye mer nervøs og sånn. Men jeg tenkte egentlig på det som en helt vanlig skriveøkt, så  
115 det gikk jo greit. Og, men jeg syns, ja, jeg syns, ehh ihvertfall oppgavene på bokmål var de  
116 vanskeligste som jeg har fått fordi det var liksom, ja, det var veldig vanskelig, jeg måtte sitte veldig  
117 lenge å finne ut hva jeg skulle skrive. Så, ja, det var vanskelig.

118 Int: Ja.

119 [Jente-3]: Ja, [Jente-3]. Det var jo egentlig det samme som tentamen nesten. Det var ikke så mye  
120 strengere, så jeg trodde det skulle være enda mer strengere. Men, ja jeg gjorde det beste egentlig.

121 Int: Da tenker du på vakter og gå ut på do og sånn?

122 [Jente-3]: Ja, jeg var veldig redd for akkurat det der. Men det gikk bedre akkurat det der.

123 [Jente-4]: Ja, det er jeg enig i.

124 Int: Ja.

125 [Jente-2]: Ja, [Jente-2]. Jeg syns oppgavene på ehh norsken var veldig vanskelig og så ja, jeg  
126 tenkte det skulle være mye strengere jeg og, men det var jo ikke det.

127 Int: Nei

128 [Jente-2]: Det var jo egentlig, ganske greit.

129 Uidf [flere]: [lettere latter]

130 Int: Ja for det at nå. Dere har snakket litt om hvordan dere opplevde oppgavene. Ehh og hvorfor,  
131 altså, dere opplevde dem som litt vanskelige. Det tror jeg alle sa. Er alle enig i det var sånn

132 [Jente-4]: Ja, de var vanskelige.

133 [Jente-1]: Ja, de var vanskelige[00:12:13]

134 Int: Ja, kan vi ta en runde på hvorfor de var vanskelige?

135 [Jente-4]: [Jente-4]. Ehh Jeg syns spesielt i del A oppgavene det de som er vanskeligst syns jeg da.  
136 Fordi det er så mye sånn sammenligning og bruke liksom finne virkemidler og på en måte ja  
137 sammenligne to ting. For eksempel nå var det et dikt og så var det

138 Uidf: Et bilde.

139 [Jente-4]: Et bilde, ja. Og da, jeg syns det er veldig vanskelig. Akkurat det å sammenligne to ting.  
140 Ja.

141 Int: Mm

142 [Jente-1]: [Jente-1]. Ehh, jeg syns også at det tentamener ihvertfall har blitt mye vanskeligere  
143 etter at de innførte del A. For jeg er liksom, jeg er mye flinkere til å skrive en historie enn å liksom  
144 gjøre sånne ting i del A, sånn sammenligninger og og dra ut faktaargumenter og liksom sånne ting.  
145 Så jeg måttet jobbe mye mer med det nå da, så det er vel kanskje bra for fremtida. At det er del A  
146 oppgaver. For da får vi det med oss. Men, ja. Jeg har sliti mye mer med det at med tentamener og  
147 sånn.

148 Int: Hvorfor nevner du at framtida, hva tenker du på da?

149 [Jente-1]: Nei jeg tenker, ehh, fordi jeg har en storesøster som går på videregående da, og der har  
150 jo hun sånne, og hun, når hun hun gikk ut så var det, så var det ikke del A oppgver. Så hun hadde jo  
151 ikke vært igjennom det. Og nå, ser jeg at hun har sånne oppgaver i norsken liksom sånne  
152 sammenligningsoppgaver og sånn, så tenker jeg at det da er bra at liksom jeg vet sånn cirka  
153 hvordan det er da.

154 Int: Mn

155 [Jente-1]: At jeg kan jobbe videre med det

156 Int: Mm

157 [Jente-1]: Bli bedre på det.

158 Int: Hvorfor, hva er det litt utfordrende på eksamen. Det var det vi var på i denne runden.

159 [Jente-3]: Ehh...[Jente-3] ehh. Det var jo det med del A syns jeg er veldig vanskelig. For der er det  
160 fasitsvar og sånn. Og så ehh, del B har vi vært igjennom flere ganger. Del A er en ny ting du må gå  
161 igjennom. Så da blir det ganske vanskelig også fordi du vet ikke helt hvordan du skal gjennomføre  
162 den oppgaven da. Men det hjelper og bare prøve å fortsette og så gjøre det beste du kan.

163 Int: Mm

164 [Jente-2]:[00:14:26] [Jente-2]. Ehh. Ja del A er alltid den vanskeligste. Jeg greide ikke å  
165 sammenligne bildet og sånn, så for meg er den oppgaven ordentlig vanskelig. Så det er vel egentlig  
166 det når de innførte den at tentamen og eksamen har blitt vanskeligere da.

167 Int: Ehh, Nå er vi begynt å nærme oss veldig konkret ned på eksamen. Jeg har jo med meg eksamen  
168 her da. Håper ikke det er sånn skrekk å se den igjen.

169 Uind [flere]: Hehe [lettere latter]

170 Int: Nå er jo et litt sånt skummelt udyr på på forsida. Jeg tenkte vi skulle bare se litt på oppgavene  
171 og få dere til å si noe om dem. Ehh så hvis vi begynner på på ehhe på den A1 oppgaven. For nå har  
172 dere snakket om at den den var litt vanskelig.

173 [Jente-4]: Er det nynorsk eller norsk?

174 Int: Dette er, nå tenker vi på på bokmål ja. Altså det er den dagen jeg egentlig vil at vi tenker mest  
175 på nå. Men altså, det er ikke noe djækelig vi har tatt med til nå. Men den oppgave A1, ehh den  
176 lyder jo: Skriv en sammenlignende, sammenhengende tekst der du sammenligner hvordan naturen  
177 blir framstilt i ehh reklamen for Freia Kvikk Lunsj og i nasjonalsangen, Ja vi elsker. Hvorfor tror du  
178 naturen er så viktig for nasjonalfølelsen, for det å være norsk. Bruk, begrunn ehh synspunktene  
179 dine, og så tenkte jeg at vi skulle ha en liten runde på hvem er det som er tenkt som mottaker for  
180 en sånn tekst?

181 [Jente-1]: Det er jo, Sensor.

182 [Jente-2]: Lærere.

183 [Jente-1]: Ja, det jo

184 Uidf [flere]: Ja heh. [lettere latter].

185 [Jente-1]: Det er jo de som er veldig gode på det her tema da.

186 [Jente-2]: Det ikke vanlige folk som skjønner det der.[00:16:19]

187 [Jente-4]: Det er ikke ungdommer og tennåringer liksom.

188 [Jente-1]: Så du må skrive på voksent språk sånn at du, sånn at du, fremstår som en veldig , sånn,  
189 ja bra da.

190 Mthilde: Folk som skjønner det må være mottaker for det hvis ikke så.

191 [Jente-4]: Bruke faguttrykk og sånn.



192 [Jente-2]: Ja, for ingen vanlige folk som skjønner det der vettu.

193 Uidf [Flere]: Latter

194 Int: Nei, nei, nei, det kan godt hende det men hva ehh litt tilb. Men hva slags skrivemåter er det  
195 som som som man må må legge inn her da?

196 [Jente-4]: Faguttrykk

197 Int: Faguttrykk?

198 [Jente-4]: Ja

199 Int: Ja

200 [Jente-4]: Eller du må skrive veldig voksent

201 Int: Altså, gjenta navnet forresten

202 [Jente-4]: Å ja, [Jente-4]

203 Int: Ja

204 [Jente-4]: Hehe [lett latter]. Faguttrykk, du må skrive veldig voksent føler jeg da.

205 Int: Ja, voksent!

206 [Jente-4]: Ja

207 Int: Ok, ehh, når dere skreiv den oppgaven der, ehhe er det noe dere husker dere endra på  
208 underveis?

209 [Jente-1]: Ehh, [Jente-1], ehh, når det var sammenligning da, det syns jeg var veldig vanskelig,  
210 fordi jeg skjø, hehe [lett latter], jeg skjønte egentlig ikke nasjonalsangen. For jeg, det, var veldig  
211 vanskelig for meg å finne måter naturen ble fremstilt i nasjonalsangen og det det var jo den  
212 setningen: furet værbitt over vannet, og da da skjønte jeg ikke hva furet betydde.

213 Int: Nei

214 [Jente-1]: Så jeg trudde at det betydde at det var masse trær, men det var det jo ikke. Så ja, jeg  
215 sleit veldig på den der.

216 Int: Ja, men endra du noe da?

217 [Jente-1]: Ja, jeg endra. Fordi først så skreiv jeg ehh ja, da var jeg egentlig ikke ferdig da skulle jeg  
218 bare gå litt fort igjennom da først så bare tok jeg bare furet værbitt og så skreiv jeg at det blir  
219 fremstilt da, men jeg skreiv jo ikke hva jeg trodde det betydde. Og så etterpå så gikk jeg tilbake i  
220 teksten og så skreiv jeg liksom jeg forstår det som at det betyr, i stedet.

221 Int: Ok

222 [Jente-1]: Sånn at liksom, sånn at de ser hvordan jeg forstår ser selv om det kanskje ikke var riktig  
223 da.

224 Int: Ja, ja. Noen som ehh, fler som husker når dere endra på noe spesielt i den oppgaven? Etter at  
225 dere hadde begynt å skrive?

226 [Jente-4]: Nei

227 Uidf: Nei

228 Int: De andre fire oppgavene da. Ehh, hvilke oppgave valgte dere på den del B. Det var jo fire  
229 oppgaver ehh til valg. En av dem skulle dere velge. Ehh vi kan jo gå litt igjennom dem og. Hva vil  
230 det si å ha det man trenger? Skriv en tekst til et blad eller et nettmagasin der tittelen skal være  
231 det gode liv i Norge. Teksten skal ha som formål å underholde leseren. Og så er det læreboken en  
232 smak av Norge skal publiseres på nett og trenger nye tekster. Du skal sende inn et bidrag. Skriv en  
233 tekst der du som er ny i Norge forteller om og reflekterer over noen erfaringene sine i møte med  
234 det norske samfunnet. Så er det to oppgaver til: Skrive en tekst som du ehh, som skal brukes i  
235 forbindelse med en holdningskampanje på skolen din. Budskapet skal være at du må stå sammen i  
236 kampen mot bygdedyret. Teksten din skal skape engasjement hos tilhøreren eller leseren. Den  
237 siste: Bruk ett av temaene som er nevnt under overskriften bismaken av Norge og skriv en tekst der  
238 du forteller om personer som har svært ulike liv. Teksten skal få fram kontrastene i hverdagen til de  
239 to. Hvem skrev en, to, tre eller fire her?

240 [Jente-4]: Ehh, [Jente-4], Jeg skrev nummer fire.

241 Int: Du skrev den siste?

242 [Jente-4]: Ja!

243 Int: Ja.

244 [Jente-1]: [Jente-1]. Jeg skrev B1.

245 Int: Ja

246 [Jente-3]: [Jente-3], jeg, jeg skreiv, helt ærlig så husker jeg ikke om det var B4 eller B1, fordi jeg  
247 sto sånn i mellom de hele tiden.

248 Int: Ja

249 [Jente-3]: Jeg husker ikke hvem jeg skulle velge.

250 Int: Ja

251 [Jente-3]: Så derfor er jeg litt usikker på hvem det egentlig ble til slutt.

252 Uidf [flere]: Latter.

253 Int: Ja.

254 [Jente-3]: Jeg tror kanskje det ble B1.

255 Int: Ok

256 [Jente-2]: Ja, ehh, [Jente-2]. Jeg tok B4.

257 Int: Du tok B4. Ok, da har vi ehh en på B1 og kanskje tre på B4 såvidt jeg forsto her nå. Ehh, da kan  
258 vi ta B4 først. Hvorfor valgte vi den?

259 [Jente-4]: Ehh. [Jente-4], Jeg forsto på en måte ikke eller jeg skjønte ikke helt de andre  
260 oppgavene. Så da tok jeg B4 og jeg synes jo det lettest og skrive på en måte litt en historie og da jeg  
261 følte at det den B4 var at man kunne skrive en historie.

262 Int: Mm

263 [Jente-4]: Så da tok jeg den.

264 Int: Ja.

265 [Jente-2]: Ja, [Jente-2], jeg tok B4 fordi jeg kunne skrive en historie på den, og jeg er mye flinkere  
266 på det enn jeg er på de andre og jeg forsto den bra, så da tok jeg den. Ja.

267 Int: Ja. B1. Hvem var det som hadde den igjen da?

268 [Jente-1]: Meg.

269 Int: Det var deg.

270 [Jente-1]: [Jente-1].

271 Int: [Jente-1]. Ehh, hvorfor valgte du B1?

272 [Jente-1]: Ehh, jeg pleier egentlig mest å skrive sånn fortellende historier, men jeg synes ingen av  
273 oppgavene la opp veldig bra til det da. Så jeg synes det var veldig vanskelig, så da skreiv jeg heller et  
274 argumerende[sic.],argumenterende tekst da.

275 Int: Mm

276 [Jente-1]: På oppgave B1, og så tenkte jeg , så kom jeg liksom på litt sånn typiske ting som vi har i  
277 Norge som er liksom, at vi har det veldig bra og sånn. Ja.

278 Int: Ja, så du tenkte litt at du hadde noe innhold og

279 [Jente-1]: Ja, det var der jeg hadde mest innhold, det var der jeg liksom kunne liksom lage en best  
280 historie da tenkte jeg.

281 Int: Mm. Ja, ehh, hvor mye. Vi går over på et nytt tema som går litt på en måte mer på planlegging.  
282 Vi har allerede vært litt inne på det, men jeg vil gjerne ha litt mer om det. Ehh hvor mye tid bruker  
283 dere på å planlegge før dere begynner å skrive?

284 [Jente-4]: [Jente-4]. Jeg bruker ikke så mye, noe, så mye tid i det hele tatt. Ehh, når jeg får, for vi  
285 får jo oppgaven på eksamen når vi sitter der, så da bare leser jeg igjennom oppgaven og så prøver  
286 jeg bare å starte så tidlig som mulig. Slik at jeg har lang tid på meg.

287 Int: Mn, Ja. flere som har noen synspunkter på det?

288 [Jente-1]: Ehh, [Jente-1] ehhe, jeg har også det at jeg med en gang jeg leser en oppgave så liksom  
289 begynner jeg å lage en historie i hodet, så da bare begynner jeg å skrive med en gang. Og jeg har  
290 aldri vært så veldig god på å lage en plan da, så jeg bare begynner å skrive så bygger jeg på, og så  
291 bygger jeg på så får jeg flere ideer og så går jeg litt tilbake da og ser.

292 Int: Mm

293 [Jente-3]: [Jente-3]. Jeg bruker veldig lang tid på å forstå oppgaven og velge oppgave. Fordi jeg er  
294 så redd for å gjøre feil, noe jeg har gjort før.

295 Int: Mm

296 [Jente-3]: Men jeg har lært av det at jeg må kunne tenke litt igjennom hva jeg kan skrive på de  
297 forskjellige og så hva som høres egentlig best ut og så velger jeg oppgave, så begynner jeg å  
298 planlegge litt da, så da, så da.

299 Int: Men det, ja,

300 [Jente-2]: Ja, [Jente-2] ehh, jeg bruker egentlig ganske lang tid, fordi det tar jo lang tid før jeg får  
301 en idé, men med en gang jeg får en idé så begynner jeg å skrive da.

302 Int: Ja.

303 [Jente-2]: Så.

304 Int: Men er det noen av dere som når dere planlegger, Du var jo ikke så veldig på planleggingen

305 [Jente-4]; Nei

306 Int: Du går ett på, begynner å skrive på skjermen og lager tekst

307 [Jente-4]: Det kommer på

308 Int: Ja

309 Uind: Det kommer i etterhvert liksom

310 Int: Jaja, ehh, mens ehh, dere andre planlegger litt. Er det noen av dere som skriver disposisjon,  
311 skiver noe ned? under den fasen, når dere planlegger?

312 [Jente-1]: Altså stikkord på hva vi skal skrive?

313 Int: Ja, for eksempel

314 [Jente-1]: Hmm.

315 [Jente-2]: [Jente-2], nei

316 [Jente-1]: [Jente-1], ehh, jeg gjorde det en gang før, siden jeg hadde så mange gode ideer så ville  
317 jeg ikke glemme dem så jeg bare skreiv liksom ting, men da hadde jeg jo allerede skrevet at jeg  
318 hadde liksom begynt og så hadde jeg liksom ideer for videre da, så skreiv jeg det under, til å ta med  
319 meg videre hvis jeg gikk tom for ideer da.

320 Int: Ja.

321 [Jente-1]: Men det er den eneste gangen.

322 Int: Hva med deg?

323 [Jente-3]: [Jente-3]. Nei

324 Int: Går rett på.

325 Int: Tenker, det er i hodet

326 [Jente-3]: Pleier ikke å skrive ned noe i hvert fall. Ja det er i hodet

327 [Jente-2]: Ja det kommer i hodet.[00:24:35]

328 Int: Kommer i hodet ja,

329 [Jente-1]: Skriver ikke noe stikkord eller noen ting.[00:24:37]

330 Int: Nei, ehh, når derer først er i gang og skriver da, ehh, [Jente-4] kanskje spesielt til deg som  
331 starter ehh starter her. Hvordan er det underveis? Går det bare i en jevn strøm?

332 [Jente-4]: For meg så gjør det det, siden jeg har en tendens til å bare, det kommer nye ting hele  
333 tiden. Så da bare skriver jeg, men det kan hende at jeg går liksom tilbake for jeg må lese igjennom  
334 teksten ganske mange ganger, og så retter jeg litt opp. Men det, jeg har på en måte ikke sånn at  
335 jeg sitter veldig lenge og sliter med hva jeg skal skrive videre. Det pleier å komme med en gang.

336 Int: Ja, hvordan er det for dere andre?

337 [Jente-1]: [00:25:14] [Jente-1], ehh, jo jeg leser oppgaven, og så begynner jeg å skrive og så får  
338 jeg liksom nye ideer, og nye ideer, og da pleier jeg vanligvis å skrive enten helt ferdig og så gå inn,  
339 eller skrive til slutten da fordi, jeg, ehh i hvertfall før så var jeg veldig dårlig på å skrive slutter så  
340 da pleide jeg å gå og skrive hele teksten ferdig, og så pleide jeg å komme og liksom og måtte sitte  
341 veldig lenge da og komme på en bra slutt, siden jeg var helt tom for ideer for slutten.

342 Int: Mm

343 [Jente-1]: Ja. [00:25:46]

344 [Jente-3]: [00:25:46] Ja, [Jente-3]. Jeg pleier å få stopp midt inni der, og ehh liksom begynner å  
345 tenke litt, og da sitter jeg der kanskje en stund og lurer på hva jeg skal egentlig skal skrive. Det er  
346 det jeg sliter veldig med å få ideer. Så da, det er ikke sånn at jeg skriver uten stopp for å si det  
347 sånn. Men så jeg bruker, avslutningen er jeg vel kanskje litt dårlig på, fordi jeg sliter litt, jeg får  
348 sånne stopper da.

349 Int: Mm

350 [Jente-3]: Så sliter jeg litt med å finne på ideer. Så det er det jeg syns er vanskelig. For når jeg  
351 først har ideer, så går det greit. Det liksom bare det å komme i gang ordentlig og få ideer.

352 Int: Mm

353 [Jente-2]: Før avslutningen vi snakket om? Ja, jeg bare ehh

354 Int: Ja altså, ehh stoppe opp og eventuelt ehh, altså når du først har satt i gang å skrive så  
355 planlegger litt i hodet, så starter du å skrive, så kanskje stopper du opp underveis?

356 [Jente-2]: [Jente-2], ehh stopper opp underveis? Ehh, ja, nei ikke så mye egentlig, for når jeg først  
357 har kommet på en idé, så finner jeg bare mer å skrive, så da bare skriver jeg egentlig. til jeg ikke  
358 orker mer og da bare [liten latter] kommer det en eller annen slutt [liten latter].

359 Int: Mm, så du skriver egentlig alt i ett når du først har kommet i gang?

360 [Jente-2]: Ja!

361 Int: Ja?

362 [Jente-2]: Egentlig

363 Int: Ja. Ehh, da er det et nytt tema nemlig, ehh for det at da går det litt på endring av tekst  
364 underveis igjen. Ehh vi har jo vært litt inne på det om vi husker om dere endrer på noe underveis  
365 under eksamen. Ehh vi hadde jo et eksempel her, ehh kan vi ta litt mer på det. Noen som har et  
366 eksempel på noe dere endra på underveis på eksamen?

367 [Jente-1]:[00:27:36] Det var vel bare skrivefeil egentlig.

368 Int: Mm

369 [Jente-1]: Det var vel det eneste

370 [Jente-4]: [Jente-4]. Jeg husker egentlig ikke jeg.

371 Int: Nei.

372 [Jente-4]: [latter], jeg husker ikke

373 Int: [Jente-4], du sier jo at du skriver veldig sånn du tenker ikke så mye før du starter og så  
374 begynner du å så, så begynner du å skrive mye

375 [Jente-4]: Ja!

376 Int: Ehh, hvordan tenker du vanligvis i forhold til å gå tilbake å se over det du har skrevet?

377 [Jente-4]: Ehh, jeg gjør det veldig ofte, Ehh og ja jeg endrer egentlig ganske ofte fordi at det jeg  
378 leser ehh gjennom noen ganger fra begynnelsen og så ned, eller noen ganger nedenfra og opp. Ehh  
379 og da ser jeg jo sånn hva som egentlig passer inn eller noe annet jeg kunne skrevet i stedet for slik  
380 at det blir litt mer flyt i teksten. Så da endrer jeg jo det. Og det gjør jeg egentlig ganske  
381 ofte. [00:28:33]

382 Int: Mm [00:28:33]. Ehh, Du huska at det var skrivefeil du endra på?

383 [Jente-1]: Mm

384 Int: Ehh, er det noen som husker noen, noen no, konkrete ting dere endra på?

385 [Jente-1]: Nei, ikke som jeg kommer på nå.[00:28:59]

386 Int: Ikke på eksamen. Men hva er typiske ting man endrer på underveis? Vi har jo nevnt skrivefeil  
387 det nevnte du. Er det noen som vil si noe mer på det?

388 [Jente-1]: [Jente-1], det jo ofte sånne lange setninger da, som blir litt for lange, så må man liksom  
389 prøve å gå tilbake og så dele det opp og kanskje bytter ut litt ord og setter inn litt bindeord og sånn  
390 at det forenkler setninger da.

391

392 Int: Ja

393 [Jente-1]: Det er litt komplisert da.

394 [Jente-4]: Ehh [Jente-4], ehh hvis jeg liksom sliter med at teksten ikke er eller at den er for kort på  
395 en måte, så går jeg jo tilbake og så finner jeg et sted hvor jeg kanskje må legge til liksom  
396 skildringer slik at jeg utvider øyeblikket litt mer da, så det at den blir litt lengre.

397 [Jente-3]: [Jente-3]. Jeg er også sånn som [Jente-4]. I hvertfall det jeg skulle si at det jeg prøver å  
398 utvide øyeblikket, prøve å få inn mer sånn at det at det blir mer detaljer og ja, fordi jeg skriver  
399 ganske lite så prøver jeg å legge på mer da.

400 Int: Mm, Ja.

401 [Jente-2]: Ja, [Jente-2], ehh det blir det samme som på [Jente-4]. Jeg går jo litt å ja, utvider litt  
402 og.

403 Int: Utvider litt? Ehh, når begynner man å endre på tekst?

404 [Jente-4]: Hm [Jente-4]. Jeg begynner kanskje sånn etter at jeg har skrevet ehh, kanskje, vent a,  
405 hvis jeg har skrivd først en halv side og så bare ser jeg litt igjennom, men kanskje sånn etter at jeg  
406 har skrevet en side så går jeg kanskje litt igjennom ekstra den ene siden da før fortsetter videre.

407 [Jente-1]: [Jente-1], ehh jeg skriver, jeg pleier i hvert fall å skrive hele teksten ferdig først, og så  
408 gå tilbake så det.

409 Int: Mm

410 [Jente-1]: Fordi da har jeg liksom alle ideene så da har jeg liksom ikke tid til å gå tilbake og se  
411 da. [00:30:48]

412 [Jente-3]: [Jente-3], ja, ehh, jeg ser ganske ofte igjennom teksten og greide kanskje etter  
413 innledningen så leser jeg godt igjennom innholdet, så for å få mer ideer om hva jeg kan fortsette  
414 på, så kan det liksom være en sammenhengende tekst på en måte da,

415 Int: Mm

416 [Jente-3]: som skal passe sammen, det jeg skriver, sånn at ikke, plutselig så kommer jeg ut av det  
417 så skriver jeg kanskje noe annet og så da, prøver liksom å få teksten til å passe sammen da.

418 [Jente-2]: Ja, [Jente-2]. Jeg gjør egentlig det samme som [Jente-3] at jeg leser igjennom ofte så  
419 ikke jeg får med det som står og skrive sammenhengende og ikke bare plutselig kommer på noe  
420 annet.

421 Int: Ehh, men når vi var jo inne på det i stad. Ehh når retter vi feil i teksten da? Er det også ehh,  
422 når retter, når skjer det? Altså enkle skrivefeil? Sånn som trykkfeil og sånn?

423 [Jente-4]: [Jente-4]. Det gjør jeg på slutten når jeg er helt ferdig. Da går jeg igjennom skrivefeil.

424 Int: Ja.

425 [Jente-1]: [Jente-1]. Enten, hvis jeg ehh gjør det hvis det kommer rød strek da går jeg selvfølgelig  
426 tilbake med en gang. Men ellers så venter jeg til jeg er ferdig.

427 Int: Mm

428 [Jente-3]: Ja, [Jente-3] ser jeg en feil med en gang, så retter jeg det opp med en gang, så har  
429 liksom det blitt borte.

430 Int: Mm

431 [Jente-3]: Så da trenger jeg ikke se etter det lenger.

432 Mathidle: Ja, jeg skri, [Jente-2]. Jeg skriver hele teksten først, og så går jeg igjennom den helt på  
433 slutten.

434 Int: Mm

435 [Jente-2]: Det er det jeg gjør.

436 Int: Hva hva mener dere fungerer best her da? Hva ehh, sånn gjør dere det, men hva, hvis dere  
437 skulle tenke på hva er liksom beste måten å gjøre det på?



438 [Jente-4]: Å skrive?

439 Int: Nei og i forhold til å rette opp?

440 [Jente-4]: Å ja.

441 Int: Å gjøre endringer i tekst. Når bør det skje?

442 [Jente-2]: Når du oppgaver det [00:32:29]

443 [Jente-4]: Ja, altså skrivefeil og sånn? Ja, [Jente-4] [liten latter]skrivefeil da når du ser det. Ehh  
444 men kanskje sånn ehh gå gjennom og sjekke om du, og det er for kort eller om du bør legge til litt  
445 mer. Det bør du kanskje gjøre når du ha, kommet en, kommet i gang med historien eller teksten,  
446 slik at du på en måte har utgangspunktet da og at du ikke, det du endrer på ødelegger for resten av  
447 ideene dine.

448 Int: Mm, Vi kan ta en runde på det. Liksom hva, hva, hva er ting man kan gå tilbake og endre eller  
449 hva, hva , hva mener dere fungerer best, mener jeg?

450 [Jente-1]: Hm, [Jente-1]. Det er vel kanskje best å ehh å selvfølgelig gå tilbake med en gang du ser  
451 en skrivefeil og så når du har skrevet kanskje et avsnitt eller noe, at du leser igjennom og sjekker  
452 at det går bra og at det funker og så fortsette på neste og så liksom passe på at historien henger  
453 sammen da. Og at det alt står bra.

454 [Jente-3]: Ja, [Jente-3]. Du burde kanskje sjekke litt ofte, men ikke bruke så mye tid på det. Fordi  
455 da burde du heller bare skrive litt, og så bare stoppe litt opp og så leser du litt, og da retter du opp  
456 det. Men ikke bruke så veldig lang tid på det, fordi da kan du bruke unødvendig tid som du egentlig  
457 kan bruke

458 Int: Mm

459 [Jente-3]: på andre ting.

460 [Jente-2]: Eh, [Jente-2]. Jeg syns det heller burde hatt, helt på slutten, printe ut teksten din for da  
461 finner du feilene mye fortere, og så går du igjennom, og så retter du på de feilene på PCen da og  
462 så, ja og så leverer du den.

463 Int: Mm

464 [Jente-2]: Det syns jeg det \*\*\*\*\*[beste]

465 Int: Hva er ting man kan gå tilbake og endre på i tekst? Nå bare tar vi en runde på det. Jeg mener  
466 hva er liksom ting man bør gå se etter og være litt nøye på og følge med på?

467 [Jente-4]: [Jente-4] som sagt skrivefeil, og ja også sånn ehh hva heter det, at du skriver i riktig tid  
468 da, sånn at du ikke skriver jeg løper, og så plutselig skriver du i fortid, at det ikke blir sånn, ja  
469 blanding mellom fortid og nåtid da. For det ser jo helt dumt ut

470 Int: Mm

471 [Jente-4]: I teksten.

472 [Jente-1]: [Jente-1]. Det samme som [Jente-4], og så kan det være smart og gå tilbake å se at du  
473 har riktig tegnsetting, for det det får du trekk for også. At det står liksom riktig når du skal ha  
474 liksom når det er noen som skal si noe at du passer på å ha et tegn ja apst

475 [Jente-4]: Hva er det det heter?

476 [Jente-1]: Apstrof? Nei

477 [Jente-4]: De dere to

478 [Jente-1]: De dere, ja

479 Int: Ehh, Anførselstegn?

480 [Jente-1]: Anførselstegn ja! Sånn at det, fordi leseren blir jo veldig forvirra hvis det ikke står det, så  
481 plutselig står det liksom sier hun, så må du gå tilbake og se liksom å ja der begynte den. Det blir  
482 mye mer orden da.

483 Int: Mm

484 [Jente-3]: Ja, jeg har ikke noe mer å legge til egentlig.[00:35:32]

485 Int: Nei

486 [Jente-3]: Det er hva jeg kommer på. Jeg har ikke noe mer.

487 Int: Nei

488 [Jente-4]: Nei

489 Int: Nå er det ikke så, så mange spørsmål igjen. Men jeg tenkte ehh å gå litt tilbake til den eksamen  
490 som vi hadde vært igjennom. Mange av dere hadde tatt og gjort, skrevet den teksten B4? Bruk et av  
491 temaene som er nevnt under overskriften Bismaken av Norge og skriv en tekst der du forteller om  
492 to personer som har svært ulike liv ja. Teksten skal få fram kontrasten i hverdagen til de to. Hvem  
493 er mottaker av teksten der?

494 [Jente-4]: Hm, [Jente-4]

495 Int: Ja

496 [Jente-4]: Det er en sensor da. En som skal lese det. Jeg vet ikke egentlig helt.

497 Int: Det er det ja. Men, men er det liksom, er dere enig at det er sensor som er mottaker egentlig  
498 for å skrive den teksten?

499 [Jente-1]: [Jente-1]. Det er jo sensor som skal rette den da. Så det er jo han du skriver til, på en  
500 måte. Så sensor er jo er jo en lærer eller, en som har veldig god peiling på norsk og er veldig god på  
501 det tema da. Ja

502 Int: Mm. Ja. Noen som har noe å legge, Ehh hvor mange ehh, skreiv oppgave en igjen, B1

503 [Jente-1]: Meg

504 Int: Det var deg. Vi kan godt ta den og da. Ehh. Hva vil det si å ha det man trenger? Skriv en tekst til  
505 et blad eller et nettmagasin der tittelen skal være Det gode liv i Norge. Teksten skal ha som formål  
506 å underholde leseren. Mottaker der?

507 [Jente-1]: [Jente-1]. Der kan du tenke at du du skriver til lesere som har interesse av det bladet da.  
508 At det at på en måte du skal tenke hvordan du på kan underholde leseren best mulig og hva som er  
509 interessant da.

510 Int: Mm

511 [Jente-1]: Hva du trur er interessant.

512 Int: Er det noe forskjell på mottakeren i den, de to oppgavene?

513 [Jente-4]: [Jente-4].

514 Int: Ja

515 [Jente-4]: Ehh, jeg føler det, fordi ehh.

516 Int: Bare hold tanken littegran nå. [avbrudd av forstyrrelser] Dette transkriberer jeg ikke skjønner  
517 du. Nei du kan prøve nå

518 [Jente-4]: Ja ok. Ehh. [Jente-4] ehh, hva var det jeg skulle si da?

519 Int: Jo, forskjellen på mottakeren i de to oppgavene.

520 [Jente-4]: Ehh jeg føler at det i det, den 1, da får du et konkret sånn, da står det at det skal være  
521 til et magasin eller en nettside, og da er det jo leserne som leser det bladet og sånn. Men i 4, den  
522 oppgaven,

523 Int: Mm

524 [Jente-4]: Da ha, da står det ikke hvor det skal, denne historien skal være det står bare at du skal  
525 skrive en historie, så da er det jo litt vanskelig å vite hvem mottakeren skal være syns jeg da.

526 Int: Mm mm. Ja. Ehh. Hvis det skulle blitt lettere med det mottaker, hvordan ville dere ønska det  
527 da?

528 Uidf: Lett...

529 Int: Ja, hvis, hvis det var litt vanskelig med mottaker sa du ehh

530 Uidf: Ja

531 Int: Jeg vet ikke om dere andre er enig i det, men ehh hvis det skulle vært gjort lettere? Hva ville  
532 dere gjort da?

533 [Jente-1]: [Jente-1]. Det kunne jo stått liksom i oppgaven så kunne det stått mottaker skal være og  
534 så for eksempel ehh en nettside om det og det.

535 Int: Mm

536 [Jente-1]: Og liksom sånn da.

537 [Jente-4]: Da hadde det blitt litt enklere å

538 [Jente-1]: Ja

539 Int: Mm

540 [Jente-4]: Forholde seg til det da. Når man skriver teksten.

541 Int: Mm, Ok da da tror jeg vi har det siste spørsmålet som er liksom det vi begynte med egentlig,  
542 men kanskje få noen avsluttende ord på det. Altså, gode råd til yngre elever som starter på  
543 ungdomsskolen og skal begynne med sånne type oppgaver som dere har nå. Ehh, hvordan råd vil du  
544 gi til elever da som skal begynne nå og kommer etter dere og skal gå igjennom mye av det samme  
545 som dere har gjort? I forhold til det vi har snakket om nå.

546 [Jente-4]: Ehh [Jente-4].

547 Int: Ta en runde

548 [Jente-4]: Ja ok, ehhe, følge godt med i timen på hva lærerne sier og når du får oppgaven prøve å  
549 forstå den og på en måte huske ting du har lært, og bruke det du har lært for å skrive en så god som  
550 mulig tekst da.

551 Int: Mm

552 [Jente-1]: [Jente-1]. Ehh, ja jobber godt i timene og sparer på oppgavene som du har gjort. Hvis det  
553 er noe som er uklart, og hvis det er noe du lurer på så spør om det, i stedet for å bare, bare tipp  
554 liksom på at det er riktig, for da tar du med deg det videre, og så er det et bra tips å lese bøker da  
555 hehe [lett latter]

556 Int: Mm

557 [Jente-1]: Det kommer du langt med hvis det er fortellende oppgaver i del B i hvert fall.

558 Int: Mm

559 [Jente-3]: [Jente-3]. Ja det med bøker den er ganske god, fordi jeg leste ikke så mye bøker, og jeg  
560 tror kanskje det hadde hjulpet meg mye bedre, mer hvis jeg hadde begynte med det mye tidligere

561 Int: Mm

562 [Jente-3]: Så, det med del A, hvis du syns det er vanskelig så kan du kanskje begynne å jobbe litt,  
563 ennå mer med det tidligere så noe jeg ikke har gjort mye. Det kom litt brått at vi skulle ha del A og  
564 sånn. Så hadde du kanskje jobbe med det du syns du er litt dårlig på da.

565 Int: Mm

566 [Jente-3]: Da blir du bedre

567 [Jente-2]: Ja, ehh [Jente-2]. Samme som [Jente-3]. Altså hvis du ikke skjønner det du vet du skal få  
568 oppgave om, så bør du lære deg det og lese godt og ja, gå gjennom oppgaven så du skjønner den  
569 ordentlig og

570 Int: Mm. Dere nevnte bøker, lese bøker. Hva, hvorfor er det viktig?

571 [Jente-1]: Ehh [Jente-1]. Fordi ehh, eller jeg leste ikke så mye bøker før da. I hvert fall ikke sånn  
572 mer sånn voksenbøker da. Men, jeg har lagt merke til det at ehh å lese liksom i en bok som du var  
573 liksom veldig mye skildringer i og liksom veldig mye sånn voksenting da, og så prøvde jeg liksom å  
574 skrive litt sånn som dem var lagt opp da. Mer sånn flere skildringer og, mer sånn voksent språk og  
575 sånn og så fikk jeg liksom mye bedre karakterer nesten.

576 Int: Mm

577 [Jente-1]: Så, ja det er veldig viktig da, fordi de ser jo de legger jo opp nivået etter hvert av  
578 klassene. Så i tiende så får du liksom ikke en femmer hvis du ikke har med bra skildringer og sånn.  
579 Da trenger du liksom, da skal det mer av deg. Da er det jo bra inspirasjon å lese flere bøker.

580 Int: Ja, dere har nevnt, snakket en del om å skrive fortellende tekster. Ehh skjønnlitterære tekster.

581 Uidf [flere]: Mm

582 Int: For å skrive gode saktekster da? Er det noe tips dere har å gi til det?

583 [Jente-4]: Ehh [Jente-4], ehh jeg vet ikke. Jeg skriver egentlig ikke så mye saktekster, men hvis du  
584 får, hvis du vet hvilken oppgave du skal ha, så bør du kanskje sette deg litt inn i oppgaven, og på en  
585 måte finne ut fakta om den, finne ut så mye som mulig da, før du skriver, slik at du har i hvert fall  
586 noen faktaargumenter å komme med og ja, noen punkter da.

587 Int: Mm

588 [Jente-4]: Så det ikke bare er funnet på fakta for da blir det jo ikke en saktekst.

589 Int: Mm. Noen som har noen andre faktati eller sakprosatips? Sakteksttips?

590 [Jente-1]: Nei, vet ikke [lett latter]

591 [Jente-2]: Samme for meg.

592 [Jente-1]: Jeg skriver egentlig ikke saktekster[00:42:52]

593 [Jente-2]: Nei

594 [Jente-3]: Ikke jeg heller

595 Int: Prøver å unngå det?

596 [Jente-1]: Prøver å holde meg unna det.

597 [Jente-2]: Jeg og

598 Int: Ja ja. Jeg tenker at ehh jeg har fått veldig mye spennende dere har sagt, så jeg sier tusen  
599 hjertelig takk ehh og dere må ha lykke til videre på videregående med skriving og andre ting dere  
600 trenger lykke til med, og selvfølgelig god sommer!

601 Uidf:Takk du også.

602 Int: Jeg skal spandere en is på dere. Det skal dere få, det har dere ærlig fortjent. Ja jeg kommer,  
603 skal vi se jeg må bare finne ut hvordan jeg skrur av den her stopp

604

## Vedlegg 6

Intervju nummer 2 - "Guttene"

Int: Det blir det, ehh, skal vi se den gir utslag. Jeg bare får og har sagt det på forhånd ehh da sitter vi i rekkefølge fra min venstre side med klokka, da sitter vi der har vi?

[Gutt-1]: [Gutt-1]

Int: [Gutt-1]

[Gutt-3]: [Gutt-3]

[Gutt-2]: [Gutt-2]

Int: [Gutt-2]. Ehh jeg minner om det at vi prøver å si navnet vårt mens vi sier noe, og så er det litt vind og sånn så vi må liksom snakke litt tydelig, prøve det i hvert fall. Ja! Enig i det? Bra! Ok, ja, altså tema for dette her intervjuet det er jo ehh sånn hvis vi skal tenke litt stort på det så tenker jeg at jeg skal prøve å få dere til å gi noen gode råd til yngre elever som faktisk skal begynne på ungdomsskolen og begynne å gå gjennom sånne type oppgaver som dere har vært igjennom nå da. Ehh og da tenker jeg på type tenktamen, heldagsprøver i norsk og da til slutt eksamen som dere har vært med på. Dere er ekspertene, på en måte, og derfor er det spennende eller interessant å høre hva dere mener om det her. Ja. Første tema. Ehh. Hvordan jobbe best, ehh, og da spør jeg rett og slett hvordan bør man jobbe med en skriveoppgave på skolen? Da kan vi starte med deg.

[Gutt-2]: Er det ja, spørsmål: Ehh er det der og da, eller som du har fått og får en uke på å forberde deg på, eller er det som en tentamen?

Int: Ja det er liksom tentamen vi tenker på nå.

[Gutt-2]: Ok

Int: Hvordan jobbe best på de, de situasjonene.

[Gutt-1]: Ja, [Gutt-1]. Ehh, jeg vil vel si å ehh, ja ikke ta så mye pauser og rote bort tiden. Fordi man kjeder seg, men heller skrive.

Int: Mm

[Gutt-1]: I hvert fall prøve på det da.

Int: Ja

[Gutt-1]: Ja ehh

Int: Altså, hva hva, me, mener du liksom bare skrive hva

[Gutt-1]: Nei altså, det er lett å klomse seg bort og ikke fokusere på å skrive men bare spise godteri eller sånne ting da.

Int: Mm, ja

[Gutt-1]: Ja, egentlig det.

Int: Ja

[Gutt-3]: [Gutt-3], eller kanskje lese oppgaven flere ganger og tenke litt før man begynner å skrive. Hva man skal skrive, hvordan man skal forme teksten da. Sånn at det er forberedt.

Int: Mm

[Gutt-3]: Og alt er klart når du begynner å skrive.

Int: Ja. Ehh lese teksten flere ganger?

[Gutt-3]: Ja, vedlegg hvis det er det og.

Int: Ja, mm

[Gutt-3]: Forstå oppgaven godt.

Int: Ja

[Gutt-2]: Ja, ehh [Gutt-2]. Ehh ja som de andre har sagt det er viktig å ha fokus på å skrive, forstå oppgaven før du begynner å skrive. Jeg liker å skrive ned noen nøkkelord kanskje til hva jeg skal skrive så jeg holder meg innafor de første tankene mine, men så er det jo også helt greit å ombestemme seg ha, litt halvveis uti hvis man føler det bli bedre. Og så mot slutten bare se over sånn generelt skrivefeil og komma komma punktum feil og litt sånt noe, sånn at teksten får bedre helhetsinntrykk sånn generelt.

Int: Mm. Da er det jo neste spørsmål, hvordan har dere selv jobba, ehh med dette her da?

[Gutt-1]: Dere kan starte

[Gutt-2]: Ja, [Gutt-2], igjen. Ehh jeg har veldig ofte skrevet ned et par nøkkelord, ehh sånn før jeg starter og så begynner jeg å skrive. Og når jeg først begynt å skrive, så skriver jeg gjerne ganske lenge, uten noe særlig med pauser. Og så når jeg føler jeg er ferdig med å skrive, så tar jeg meg en pause, spiser kanskje litt. Eller det må jeg gjøre innimellom og da. Men da tar jeg meg en spisepause når jeg er ferdig, ehh og så må jeg kanskje gå ut litt, få meg litt luft og så komme inn tilbake og lese over hele historien, og lete etter sånne feil jeg selv vet jeg gjør. Eller ting jeg vet jeg har gjort feil før.

Int: Mm

[Gutt-2]: Ja, og så når jeg da har sett over og er komfortabel med det jeg skal levere inn så leverer jeg inn og så går jeg.

Int: Mm

[Gutt-3]: Jeg kan kanskje tenke litt mer?



Int: Ja ja. Hvordan har dere jobbet med med sånne type heldagsprøver?

[Gutt-1]: hehe [lett latter] du kan starte. Jeg veit ikke helt hva jeg skal si

Int: Nei. Hvis dere kommer på noe så kan dere, eller hvis, har dere jobba sånn som [Gutt-2] sier her?

[Gutt-3] : Jeg har på en måte laga sånn utkast da, på en måte, kladda litt, sjekka om jeg er fornøyd med det jeg har skrivi i starten.

[Gutt-1]: Ja, jeg har hatt litt sånn lett for å glemme at jeg ikke skriver til læreren, men at det er liksom en annen person som skal lese det, og ikke læreren. Og det...

Int: Ok, så glemmer man, glemt det litt?

[Gutt-1]: Men jeg pleier å ta det igjen på slutten da

Int: Mm. Ok, på eksamen da, som var for tre uker sia nå. Ehh hvordan gjorde dere det da? Hvordan jobba dere med den, fra dere fikk eksamensoppgaven til dere gikk, hva husker dere at dere gjorde?

[Gutt-2]: Skal jeg starte igjen? Hehe [lett latter]

[Gutt-1]: Ja, begynn du!

[Gutt-2]: Ja, ehh [Gutt-2], Ehh Jeg, ehh, personlig så er jeg litt flinkere på sånne del A oppgaver der man analyserer eller litt sånt noe som er en typisk del A oppgave. Så jeg bruke ganske lang tid på å få den ordentlig til, og få den skikkelig til, siden veier noe på A og B oppga, deler nå.

Int: Mm

[Gutt-2]: Man kan ikke vektlegge den ene over den andre. Ehh så da fokuserte jeg veldig husker jeg på å få til den og være ordentlig fornøyd med den. Ehh og så hadde jeg, jeg hadde forberedt meg på hva slags litt på forhånd fra forberedelsesmaterialet på hva slags tekster vi kunne få. Og en av de små kladdene jeg hadde skrevi, ehh ko kunne jeg bruke i en oppgave, så da bygde jeg videre på en kladd jeg hadde skrevi hjemme. Ehh og forbedra den, og gjorde den ganske, ja mye lenger da. Sånn for at den skulle bli lang nok og fyldig nok. Ehh og så så jeg kjapt over for den jeg hadde jo skrevi litt av den fra før, så jeg visst, va var ganske trygg på innholdet i den. Ehh, ja og så leverte jeg egentlig.

Int: Mm

[Gutt-2]: Så jeg fokuserte litt mer på del A enn del B.

Int: Ja. Hva gjorde dere?

[Gutt-3]: [Gutt-3]. Ehh studerte vel det bildet ganske nøye først da. Analysere det og få med alt som var med i bildet og, med analysen, for vi skulle jo sammenligne med en tekst. Så leste jeg også teksten veldig nøye og, for å analysere den òg, sånn at jeg kan sammenligne. Så ja.

Int: Skrev du noe ned mens du?

[Gutt-3]: Ja, jeg vel alt ned i analysen da ned på ja på PCen da.

Int: Ja ok

[Gutt-3]: Ja, og så fortsatte jeg egentlig bare å skrive.

[Gutt-1]: Hva var den oppgaven igjen da? Jeg husker ikke jeg.

[Gutt-3]: Skulle sammenligne.

Int: Jeg har den jo her.

[Gutt-2]: Vi skulle sammenligne Ja vi elsker med et bilde av Freia, eller

[Gutt-1]: Ja, den ja

[Gutt-2]: reklame for Freia Kvikk Lunsj

Int: Mm. Ja det var den A1 ja.

[Gutt-2]: Ja

Int: husker du noe hvordan du gjorde, når du var på eksamen og fikk den oppgaven her, hva gjorde du den dagen?

[Gutt-1]: Ehh

Int: Da du fikk oppgaven til du leverte?

[Gutt-1]: [Gutt-1], Jeg vil vel si at jeg prøvde å lese så nøye jeg kan eller for å forstå oppgaven skikkelig. Jeg har bomma litt på det før så.

Int: Mm

[Gutt-1]: Og så prøve og liksom skrive et godt stykke og ikke for kor, for det er litt typisk. Og så, ja, prøve å få det til å bli best mulig da.

Int: Ja, Ok. Fordi da har vi bevegde oss inn mot denne eksamen. Ehh Litt sånn først, det andre tema her. Ehh, hvordan var det å være med på eksamen? Hva følte du? Litt sånn idrettsspørsmål dette her. [Gutt-1]

[Gutt-1]: Ehh, [Gutt-1], ehh litt nervøs egentlig, men det følte bare ut som en tentamen. Så jeg følte egentlig at det var å gjøre sitt beste og ha det bra når man var ferdig.

Int: Mm

[Gutt-3]: Det var egentlig ikke så mye forskjell fra eksamen og tentamen egentlig. Syns jeg.

Int: Nei

[Gutt-3]: Det var ganske like oppgaver da. Så vi var forberedt på det.

Int: Mm. Ja

[Gutt-2]: Ja, [Gutt-2]. Ehh Nei vi hadde fått den samme type oppgaver før, så jeg følte meg egentlig ganske forberedt når jeg fikk se oppgavene. Ehh både lærerne hadde truffi på det vi hadde øvd på på forhånd. Ehh, ja, og så det var, følt bare litt, som en litt strengere atmosfære enn det det var kanskje på tentamener,

Int: Mm

[Gutt-2]: Men utenom det, så var det ikke så veldig annerledes.

Int: Mm

[Gutt-2]: Og bare, bare tenke at det ikke er så veldig mye annerledes enn en tentamen, så blir det ikke så veldig stressa heller da.

Int: Mm

[Gutt-2]: Så, nei

Int: Hvordan opplevde dere oppgavene da? Hvordan syns dere, va, var de lette, greie, vanskelige, altså?

[Gutt-1]: Ja, kan jeg få se på de?

Int: Ja, det kan du gjøre vet du

[Gutt-1]: Jeg husker ikke alle, ehh. Det er den ja.

Int: Hvordan var dem?

[Gutt-1]: Ja, [Gutt-1], den var virka litt tung i starten syns jeg, men det gikk seg til, syns jeg.

Int: Ja

[Gutt-1]: Den var litt vrien på en måte.

[Gutt-3]: [Gutt-3]. Jeg syns kanskje det var litt vanskelige å komme i gang, med en av oppgavene, men med en gang jeg fikk valgt hvilken oppgave jeg skulle skrive så fikk tenkt litt på oppgavene da, så syns jeg det gikk bedre etter hvert. Så det tok litt tid å få starta ordentlig da

[Gutt-2]: Ja, Krisitian. Ehh jeg var veldig fornøyd med A oppgaven, for jeg liker analyse og det var heldigvis ikke sånn diktanalyse, ehh, men, ja A, så A delen gikk egentlig ganske greit for meg. Så kom jeg til del B, da visste jeg ikke helt hva jeg skulle velge for det var så mange sjangere man kunne skrive. Når jeg fant ut at en av de små kladdene jeg hadde fra før passa, litt i hvertfall, med en av oppgavene, så valgte jeg jo den og da gikk det ganske greit å skrive når jeg først kom i gang.

Int: Mm

[Gutt-2]: Så, ja.

Int: Hvorfor, ehh hvorfor var det vanskelig til å begynne med? Kan vi se fordi jeg har sånn hvorfor del av det spørsmålet. Det er greit at det er litt vanskelig og utfordrende, hvorfor, var det det?

[Gutt-1]: Jeg veit ikke hva vi skal si på det jeg.

[Gutt-2]: Ehh, [Gutt-2], det var kanskje litt vanskelig å velge sjanger da, du må jo, når du, i hvert fall når jeg ser over oppgavene så tenker jeg ut litt hvordan jeg kan skrive på hver enkelt oppgave. Lager en liten plan for hver, så da kan det være litt vanskelig å velge mellom hvilken, hvis du, ikke har sånn, når det ikke er en oppgave som står ut, at den skal jeg ta, da kan det være litt vanskelig å velge innimellom.

Int: Mm

[Gutt-2]: Ja.

Int: Ok, vi kan jo gå videre her og se litt nærmere på den A1oppgaven da. For jeg vil gjerne at vi skal se på noen av de oppgavene her også, ehh. A1, altså, skriv en sammenhengende tekst der du sammenligner ehh hvordan naturen blir framstilt i reklamen for Freia Kvikk Lunsj og nasjonalsangen Ja vi elsker. Hvordan tror du naturen, hvorfor tror du naturen er så viktig for nasjonalfølelsen, for det å være norsk. Begrunn synspunktene dine. Altså hvem, hvem er mottaker for en sånn tekst som dette?

[Gutt-2]: [Gutt-2] ehh, mottaker for en sånn sammenligningstekst vil vel da ofte typisk være en lærer eller en fagperson, ehh så det er en oppgave der det er viktig å vise at du kan faguttrykk og kan ehh litt forskjellige tekniske måter da å sammenligne på, og måter å sammenligne på. Ehh så det er en kanskje en litt mer formell oppgave enn det noen av de i del B vil være som kanskje ville stått i en avis eller i en lærebok.

Int: Mm

[Gutt-2]: Der det, der de som leser boka vet at det er elever eller yngre personer som har skrevet den og ikke har så høye forventninger kanskje.

Int: Mm Mm. Noen, eller andre som har noe å legge til på det eller?

[Gutt-1]: Jeg syns det var bra sagt egentlig jeg.

Int: Ja, eller altså at dere er enig liksom?

[Gutt-1]: Jojo

Int: Ja, ehh men den første, det står jo en sånn liten tekst som jeg ikke leste her, ehh skolen din skal ha et arrangement i forbindelse med grunnlovsjubileet. Klassen din skal bidra med ulike innslag til tema, en smak av Norge. Sier det noe om mottaker?

[Gutt-2]: Det sier jo også litt at det er kanskje andre elever også som skal lese det og skal kunne forstå det da.

Int: Ja

[Gutt-2]: Så må ikke ha så mye faguttrykk kanskje sånn hvis det bare hadde vært en lærer eller en fagorganisasjon eller

[Gutt-3]: heller litt enkelt

Int: Mm

[Gutt-3]: På en måte

Int: Ja, litt litt enklere ja ja. Hvordan gjør, kunne man gjort det da?

[Gutt-1]: Konvertert til skuespill eller noe.

[Gutt-2]: Hehe [lettere latter]

Int: Ja.

[Gutt-2]: Nei, ehh prøve å forklare med andre ord der det egentlig hadde vært et spesifikt faguttrykk for eksempel,

Int: Mm

[Gutt-2]: Et litt vanskelig ord som bare du kunne for eksempel.

Int: Mm

[Gutt-2]: Og forklart det på en annen måte,

Int: Mm

[Gutt-2]: Ehh, ja og forklare litt mer sånn på en enkel måte.

Int: Mm

[Gutt-3]: Kanskje ikke gjøre alt så komplisert.

Int: Mm. Når dere husker tilbake på ehh den oppgaven der på ehh eksamen. Hvordan skreiv dere den oppgaven, hvem tenkte dere på da?

[Gutt-1]: Ehh ja

Int: Husker du det [Gutt-1]?

[Gutt-1]: Ehh, det var vel noe sånn, tenkte vel siden det var til en skoleavslutning så var det liksom et eller annen form for avslutning eller noe

Int: Mm

[Gutt-3]: Jeg husker ikke så mye av det.

Int: Ja, husker ikke? Nei

[Gutt-2]: Nei, jeg husker mest at det jeg prøvd prøvde å få med alt bare,

Int: Mm

[Gutt-2]: Jeg fokuserte ikke så mye på hvem jeg skrev til, men mer på å få med alt,

Int: Mm

[Gutt-2]: og huske å få med alt. Og hvis, hvis det var en åpenbar ting jeg glemte, det var jeg litt redd for å glemme da. Sånn en sånn åpenbar ting, å ikke glemme det,

Int: Mm

[Gutt-2]: så, fokusert, av det jeg husker så fokuserte jeg ikke så mye på mottaker. Jeg hadde det liksom i underbevisstheten, det var ikke noe, det var ikke det som var hovedfokuset når jeg skrev teksten.

Int: Nei. Ehh når vi husker på den teksten da. Prøver å huske på den i hver fall, A1, ehh er det noe dere husker dere endret på underveis? I den teksten? Gikk tilbake og gjorde noen endringer på det dere hadde skrevet?

[Gutt-3]: [Gutt-3]. ehh jeg kan ikke huske at jeg gjorde så mye endringer. Når jeg gikk tilbake i teksten, så over la til flere setninger og ord, kanskje jeg gjorde det litt mer fyldig. Men, eller så så jeg ikke så mye, eller endra ikke så mye på teksten da.

Int: Mm

[Gutt-3]: Det var mer å legge til.

Int: Legger til ? Men det er jo en endring det også.

[Gutt-3]: Ja

Int: Hva legger du til da?

[Gutt-3]: Sånn at jeg jeg la på flere setninger, kanskje begrunne bedre, forklare, gjøre teksten litt lenger.

Int: Mm

[Gutt-3]: Så jeg tok ikke bort noe jeg var misfornøyd med. For det meste jeg hadde skrevi hadde jeg tenkt igjennom på forhånd.

Int: Mm. Hva hva tenker dere når dere sier lengde. Hva hva hva tenker dere liksom, hvordan styrer dere når det er langt nok?

[Gutt-3]: Nei, jeg har i hvertfall fått tilbakemelding da at jeg skal gå i dybden

Int: Mm

[Gutt-3]: og da må jeg i hverfall skrive veldig detaljert da.

Int: Mm

[Gutt-3]: sånn at jeg får med absolutt alt som skal være med.

Int; Mm

[Gutt-3]: Og da blir jo teksten automatisk lenger også.

Int: Du skulle si noe der [Gutt-1]

[Gutt-1]: Ja, [Gutt-1]. Ehh Jo sånn i starten, det var kanskje forrige spørsmål da, men sånn med endringer, men da var det, jeg sleit veldig med å lage en god start på A1

Int: På A1? Ja nettopp.

[Gutt-1]: For jeg skreiv den kanskje fire fem ganger før jeg fant noe jeg likte.

Int: Ok.

[Gutt-1]: Ehh, men jo hva som er langt nok, da har vel egentlig læreren sagt at det er lurt å skrive cirka to sider per del, sånn at det blir nok å vurdere.

Int: Mm

[Gutt-1]: Selv om det ikke er, står hvor mye man skal skrive da.

Int: Mm. Så du har fått et sånt tall på det, altså å forholde deg til,

[Gutt-1]: Ja

Int: Ja, men du sa om endring. Du gikk tilbake og så på starten på teksten sa du?

[Gutt-1]: Ja

Int: Ja, der gjorde du endringer altså?

[Gutt-1]: Mm

Int: Husker du hvorfor du gjorde endringer der eller?

[Gutt-1]: Ehh, det er, likte vel egentlig ikke starten. For jeg kom på ting som var bedre da. Ehh. Men husker ikke helt hva jeg skifta

Int: Men hva var det du ikke likte, ja nå hehe [lett latter] husker du det eller?

[Gutt-1]: Nei det var vel egentlig generelt starten som jeg bare måtte omformulere og sånn.

Int: Ja

[Gutt-1]: For det var litt.

[Gutt-2]: Ja, ehh [Gutt-2]. Ehh Nei jeg, når jeg så over del A'en min, når jeg var ferdig å skrive både del A og del B, ehh så sletta jeg et helt avsnitt, for det var jeg ikke fornøyd med. Ehh men skrev ned de viktigste ordene derfra og så skrev jeg det på nytt.

Int: Mm

[Gutt-2]: Og jeg syns jeg hadde formulert meg kanskje litt vanskelig. Ehh sånn at for å gjøre det litt lettere å forstå, så måtte jeg omformulere ordene mine og litt sånt noe.

Int: Mm

[Gutt-2]: Så da skrev jeg det avsnittet på nytt.

Int: Når du sier at du hadde formulert deg litt, så det var litt vanskelig, hva

[Gutt-2]: Ja

Int: Hva mener du med vanskelig da?

[Gutt-2]: Ehh jeg hadde kanskje dytta inn litt mange faguttrykk i litt for få setninger, sånn at det ble veldig mange vanskelige ord på rad da. Så når jeg leste det, så skjønte jeg at det var veldig lett å falle ut av sammenhengen.

Int: Mm

[Gutt-2]: Ehh og ikke skjønte hva som ble sagt

Int: Ja, og hvordan oppdaga du det da?

[Gutt-2]: Ved å lese over etterpå.

Int: Ja

[Gutt-2]: Ehh, når jeg kontrollsjekka at alt hørtes bra ut.

Int: Ja.

[Gutt-2]: Da merker jeg at det et var kanskje litt lett å misforstå, så da valgte jeg å skrive det på nytt.

Int: Ja. De andre fire oppgavene er eneste tema. Der er det valg, B-delen, ehh, husker dere hvilke oppgave dere valgte? B1 var jo det at du skulle, hva vil det si å ha det man trenger, skriv en tekst til et blad eller nettmagasin der tittelen skal være det gode liv i Norge. Den teksten skulle underholde leseren står det. Det var oppgave 1. Oppgave 2, lærerboken, en smak av Norge, skal publiseres på



nett og trenger nye tekster. Du skal sende inn et bidrag. Skriv en tekst der en som er ny i Norge forteller om og reflekterer over noen erfaringer. Det var nummer to, og nummer tre: Skriv en tekst som skal brukes i forbindelse med en holdningskampanje på skolen din. Budskapet skal være at vi må stå sammen i kampen mot bygdedyret. Teksten din skal skape engasjement hos tilhøreren eller leseren. Og B4, Bruk et av temaene under overskriften Bismaken av Norge, og skriv en tekst der du forteller om to personer som har svært ulike liv. Teksten skal få fram kontrastene i hverdagene til de to. Husker dere?

[Gutt-3]: Jeg tok oppgave to[00:22:04]

Int: Mm, ja!

[Gutt-3]: Ehh jeg skulle skrive om innvandrere, som kom til Norge for første gang.

Int: Ja. Hvorfor valgte du den?

[Gutt-3]: Det var vel egentlig for det da kunne jeg skrive litt som en fortelling. Jeg liker det egentlig bedre enn faktatekster og debattartikler og alt det der.

Int: Ja

[Gutt-3]: Så jeg tenkte jo litt igjennom hva jeg kunne skrive på hver av oppgavene, om jeg kunne skrive langt, om jeg kunne få til noe med teksten.

Int: Så, så hvorfor valgte du ikke noen av de andre oppgavne da? Ehh

[Gutt-3]: Det husker jeg ikke.

Int: Du tenke i alle fall den, ja. [Gutt-1] husker du hvilke oppgave du tok eller?

[Gutt-1]: Ehh, ja jeg hadde B1,

Int: Ja

[Gutt-1]: Ehh, hvorfor jeg valgte den, er vel ehh, egentlig fordi den virka greiest da.

Int: Mm, den virka greiest?

[Gutt-1]: Ja, syns jeg da. Der og da.

Int: Ja, det er ikke, flere

[Gutt-1]: Nei altså

Int: hvorfor greiest, altså ehh, har du noe å legge til?

[Gutt-1]: Jeg veit ikke jeg, det er ikke så veldig sånn faktatekst, syns jeg

Int: Ja

[Gutt-1]: Så da, er det grei, bedre syns jeg.

Int: Ja. Ok, [Gutt-2],

[Gutt-2]: Ehh Ja

Int: Husker du?

[Gutt-2]: Ehh jeg valgte B1,

Int: Ja

[Gutt-2]: Som jeg har sagt før så var det litt fordi jeg hadde en kladd på en sånn type oppgave. Ehh jeg valgte å skrive et kåseri

Int: Mm

[Gutt-2]: På den oppgaven.

Int: Mm

[Gutt-2]: Ehh, Da jeg, da jeg omformulerte overskriften litt, ved å sette spørsmålstegn bak

Int: Mm

[Gutt-2]: Det gode liv i Norge

Int: Mm

[Gutt-2]: Så skrev jeg et kåseri på ja litt at et diktatur hadde vært mye bedre i Norge. Det er jo en ren ironisk tekst da selvfølgelig.

Int: Mm

[Gutt-2]: Men, det er, det er også en sånn type tekst jeg har fått gode tilbakemeldinger på før, så da valgte jeg den oppgaven. Fordi jeg så jeg kunne gjøre det.

Int: Ja, ja. Ehh Er det noen grunn til at du ikke valgte noen av de andre oppgavene, det er, svarte ikke du, eller du på.

[Gutt-2]: Ehh Nei, ehh nei jeg så jo over de fleste oppgavene, ehh det var egentlig det at den B1 virka lettere enn de andre, fordi, det var, der visste jeg kunne skrive noe jeg likte litt å skrive i hvertfall.

Int: Mm

[Gutt-2]: Og det ville gjøre det lettere for meg og jeg var litt mer motivert for den oppgaven enn de andre.

Int: Mm

[Gutt-3]: Jeg husker egentlig ikke så mye hvorfor jeg ikke valgte de andre. Det var nok fordi jeg syns oppgave B2 var, så litt enklere ut da.

Int: Mm

[Gutt-3]: I hvertfall for meg.

Int: Ja Ja. Ok da er vi over på side 2 hehe [lettere latter]. Ehh, nå er tema planlegging av tekst. Ehh hvordan vi gjør det. Ehh, og da tenker jeg vi kan begynne, begynne her jeg. Hvor mye tid bruker du på å planlegge før du begynner å skrive? Når du har fått oppgaven, og så er det jo en tid hvor du leser igjennom, og så hvor lang tid bruker du før du begynner å skrive på teksten?

[Gutt-1]: Ehh, [Gutt-1], Ehh Jeg leser vel først oppgaven, så tar det vel ikke så veldig lang tid før jeg begynner å skrive. Og liksom prøver å lage noe, en god start som jeg veit jeg kan skrive lagt på da. Ehh forberedelser, jeg har, jeg pleier jeg leser jo igjennom det der forberedelsesheftet du får før teksten, eller før eksamen da. For eksempel, som også hjelper en del.

Int: Mm

[Gutt-1]: Ehh, ja, det er vel det.

Int: Ja, hvordan er det med deg?

[Gutt-3]: [Gutt-3]. Tror kanskje jeg brukte en halvtime, tre kvarter faktisk, før jeg fikk kommet igang med skrivinga. Jeg brukte ganske lang tid på å finne hvilke oppgave skulle ta, om den oppgaven var, om det var noe jeg kunne skrive langt på og bra. Så tok det vel ganske lang tid før jeg fant ut hva jeg ville skrive om.

Int: Mm. Ja

[Gutt-2]: Ja, ehh [Gutt-2]. Ehh, nei jeg brukte litt over en time faktisk før jeg begynte,

Int: Mm

[Gutt-2]: Ehh for på del A, eller til sammen, ble det litt over en time. Og på del A så satt jeg og skrev ned veldig mange nøkkelord på hva som var natur i de i nasjonalsangen og på det bildet og hvordan det ble brukt. Det brukte jeg nesten tre kvarter på det. Og så på del B så brukte jeg vel rundt et kvarter på å velge oppgave og kladde litt på den før jeg starta å skrive den ordentlige teksten da.

Int: Mm. Ehh når du sitter og bruker litt tid før man starter da, når oppgavene har kommet på bordet. Ehh du bruker litt tid, er det noen som skriver ned og jobber med sånn slags disposisjon da?

[Gutt-2]: Ehh

Int: Før man begynner på selve teksten altså?

[Gutt-2]: [Gutt-2] ehh jeg tenker litt på ehh hva hvor mange avsnitt jeg skal ha, og hva tema på en måte skal være i de forskjellige avsnittene. Så på del A så bygde jeg opp hva som viste seg av natur i Freia bildet, det var et skulle være et avsnitt. Alt som brukes av natur i i nasjonalsangen skulle

være et avsnitt, og så skulle det være kanskje et der jeg sammenligner de to og finner litt forskjeller og ulikheter og litt sånt noe. Og hva som preger de to, eller hva som preger teksten og hva som preger bildet og sånn tidsperiode og mål med sangen og mål med bildet.

Int: Mm

[Gutt-2]: Ehh ja altså jeg tenker avsnitt og hva temaene i de skal være da.

Int: Tenkter du eller skriver også noe ned? Eller er det mer

[Gutt-2]: Nei jeg har mest i hodet.

Int: Ja,

[Gutt-3]: Ja har egentlig ganske mye likt

Int: Ja

[Gutt-3]: Har det mest i hodet

Int: Ikke noen som skriver noe stikkord eller tankekart eller?

[Gutt-1]: Ikke egentlig

Int: Nei

[Gutt-2]: Ikke om selve disposisjonen nei

Int: Nei, men under planleggingen for å få tak på ideer, er det noen som har noen erfaringer med å ha gjort det?

[Gutt-2]: Ja, der skriver jeg ofte ned nøkkelord, sånn at av det jeg syns er viktigst sånn at når jeg ser tilbake på teksten og så ser på nøkkelordene så kan jeg se om jeg har fått med meg alt eller sitter, eller om jeg har om alt sitter da innenfor tema.

Int: Mm. Men her, altså når ikke når det gjelder, ja altså, få tak på ideene, er det noen som skriver ned noe da eller er, er det i hodet?

[Gutt-1]: Det er vel rett ned på arket.

Int: Ja

[Gutt-1]: hvis jeg får noen ideer.

Int: Ja

[Gutt-1]: For min del da.

[Gutt-3]: Har det egentlig alt oppi hodet

Int: Nei

[Gutt-3]: Skriver ikke så mye ned

Int: Nei, så det går inn i teksten, når det først ko kommer ned, så er det inn i selve teksten som blir oppgaven? Ja. Ehh når dere satt der og skreiv da på eksamen, ehh stoppa dere opp underveis og tenkte noe mer? Eller?

[Gutt-1]: Nei, bare på slutten egentlig

Int: Ja, så for din del så når du starta å skrive så gikk det mye i ett? Er det det du sier?

[Gutt-1]: Jaja, skriver til det slutt og så

Int: Ja

[Gutt-1]: ser over etter det

Int: Ja, ja med deg?

[Gutt-3]: Stoppa vel kanskje et par ganger

Int: Ja

[Gutt-3]: Tenkte hva jeg skulle skrive litt mere på

Int: Ja

[Gutt-3]: Kanskje om jeg kunne føye til noe eller, ja

Int: Ja

[Gutt-2]: Nei ehh siden jeg brukte såpass lang tid før jeg begynte å skrive ehh så skrev jeg veldig mye i ett for da følte jeg at da hadde jeg det litt planlagt oppi hodet, hvordan ting skulle være så da fikk jeg det alt det ned på papir og så gikk jeg til neste oppgave

Int: Mm

[Gutt-2]: Eller jeg tok en pause, spiste litt og så gikk til neste oppgave.

Int: Mm, mm. Ehh ja , hvis bi skal se på litt på hvordan vi endrer tekster underveis da. Ehh er det noen som klarer å huske fra den eksamen som dere var igjennom er det noen som klarer å huske, altså har et eksempel på noe dere stoppa opp og endra?

[Gutt-3]: Nei

[Gutt-1]: Da det rettskrivningsfeil mest tenker jeg

Int: Ja

[Gutt-3]: Ja, det er vel egentlig bare det

Int: Ja

Kritian: Nei jeg endra jo på det ene avsnittet

Int: Ja

[Gutt-2]: Men,

Int: Du nevnte jo det

[Gutt-2]: Ja, utenom det, så er det vel bare rettskrivning og litt sånt noe.

Int: Ja. Ehh men ja, hva hva er liksom typiske ting man retter underveis sånn generelt?

[Gutt-3]: Tror vel det vanligste er rettskrivingsfeil

Int: Ja

[Gutt-2]: Ehh Jeg, det kan hende jeg noen ganger går tilbake og ser at den setningen ble litt lang, her kan jeg kanskje sette inn et komma der, for å, for at setningen ikke skal blir så tung da på en måte.

Int: Ja

[Gutt-2]: Ja sånn rettskriving og da sånn ofte om jeg har en m for mye eller,

Int: Mm

[Gutt-2]: litt sånt noe.

Int: Ja

[Gutt-2]: Jeg har ofte sånne feil

Int: Ja

[Gutt-2]: Jeg tar

Int: er er det noen andre ting man tenkes å, altså dere tenker at dere retter på enn rettskrivning? Du har jo nevnt noe på setninger men, dere andre er det noe dere gjør eller?

[Gutt-1]: Det er vel ting som ikke passer inn da

Int: JA

[Gutt-1]: Som man skifter ut eller ting man ikke liker. Hvis man finner på noe bedre, men eller så

Int: Ikke så mye av det kanskje eller?

[Gutt-1]: Nei ikke så veldig[00:32:32]

Int: Nei, Yes, ehh, når begynner man å endre på ting underveis?

[Gutt-2]: Ja, [Gutt-2], ehh rettskrivningsfeil retter du vel kanskje sånn med en gang. Hvis ikke kan bli litt lett å glemme,

Int: Mm

[Gutt-2]: Ehh, mens ja, jeg da ser over sånn store ting jeg endrer endrer jeg gjerne mot slutten,

Int: Mm

[Gutt-2]: Hvis jeg, når jeg ser over og ser om ting passer. Ehh ja, det er vel stort sett da jeg endrer ting. Sånne store ting.

Int: Ja.

[Gutt-3]: Det er vel innledninga, jeg pleier ofte å endre litt på

Int: Mm

[Gutt-3]: I hvert fall hvis jeg ikke er fornøyd med den.

Int: Når gjør du det da?

[Gutt-3]: Kanskje etter å ha skrevet en halv side cirka.

Int: Ja

[Gutt-3]: Finner jeg ut om jeg liker det jeg har skrevi

Int: Ja. Med deg [Gutt-1]? Når ehh?

[Gutt-1]: Det er vel sånn, ja etter en halv side cirka, eller en side.

Int: Mm

[Gutt-1]: Så ser jeg bare over.

Int: Disse feilene i teksten, da, hva lønner seg? Er det, lønner det seg altså, lønn, ja løn, når lønner det seg å ta de feilene som dukker opp? Nå er vi, liksom skal vi gi råd igjen.

[Gutt-1]: [Gutt-2]

[Gutt-2]: Sånne, ja [Gutt-2], Sånne grammatikkfeil lønner seg å ta med en gang så du glemmer de. Og bare overser de har vært sånn i teksten din hele tiden. De er veldig lett å overse sånn, at du tenker du skal ta det senere, tenker jeg skal ta det mot slutten, og så plutselig så har du litt, veldig lyst til å gå og så ser du over bare kjapt og så glemmer du sånne rettskrivningsfeil da.

Int: Mm

[Gutt-2]: Eller glem, husker kanskje en og to og så glemmer du de siste.

Int: Mm

[Gutt-2]: Så sånne rettskrivningsfeil er det lurt å ta med en gang.

Int: Mm

[Gutt-2]: Så er det vel lurt å ta seg tid til å se over på slutten. Og ha god tid til å se over og lese over, kanskje gjøre det to gang, i hvert fall to ganger.

Int: Mm

[Gutt-2]: For å se om alt passer og sånt noe.

Int: Ja. Men, har dere noen råd å legge til? Når lønner det seg å ta disse feilene?

[Gutt-3]: Jeg er ganske enig i det [Gutt-2] sier da.

Int: Ja, Nei

[Gutt-3]: Tar det så fort jeg ser dem.

Int: Når du ser det, så tar du det

[Gutt-3]: Ja.

Int: Ja, er det sånn for deg å eller?

[Gutt-1]: Ja, jeg er enig. Så fort du ser de så er det bare å ta det.

Int: Men, men er det sånn dere gjør det?

[Gutt-1]: Ehh.

Int: Eller er det sånn dere mener at det bør gjøres?

[Gutt-1]: Begge deler

[Gutt-3]: Veldig ofte jeg gjør det sånn i hvertfall

[Gutt-1]: Eller jeg gjør det veldig ofte.

Int: Ja

[Gutt-2]: Ja, jeg gjør det veldig ofte, jeg tar det med en gang. Så ofte jeg kan i hvertfall.



Int: Ja, ehh, ja ehh, ja hvis vi bare skal gi noen avsluttende, altså kommentarer på, hva er ting man kan gå tilbake å endre på i en tekst?

[Gutt-1]: Overskriften, kan være en god idé.

Int: Mm

[Gutt-1]: Hvis det er skrivd en veldig dårlig en da hehe [lett latter]

Int: Mm

[Gutt-3]: Ja den pleier jeg ofte å vente med til jeg har kommet litt ut i teksten da. Finnet hva handlingen er

Int: Mm, ja

Krisian: Ehh, nei sånn hvis du har finner ut at du har skrevet veldig langt, så kan det væ, for å gi teksten litt mer luft å gjøre den lettere å lese, så kan du dele inn i litt flere avsnitt kanskje,

Int: Mm

[Gutt-2]: Hvis du for eksempel har en hel side med tekst der det nesten ikke er mellomrom, så kan det bli litt tungt for den som skal lese det,

Int: Mm

[Gutt-2]: Og da kan det være lurt å ha, dele opp i avsnitt og gi det litt luft,

Int: Mm

[Gutt-2]: Både ser det ut som teksten din er lenger og den blir lettere å lese.

Int: Mm, Ok, nå drar det seg mot slutten her, men jeg tenkte vi skulle avslutte med litt det jeg innleda intervjuet med. Altså gode råd til elever som kommer etter dere og skal gjennomgå disse tingene som heter tentamen og heldagsprøver i norsk og kanskje eksamen. Hva bør de gjøre?

[Gutt-2]: Ehh ja, ehh planlegg litt på forhånd i hvertfall. Sånn at du har idé om hva du skal skrive om før du skriver. Og ikke bare på vent, at alt kommer av seg selv når du begynner å skrive. Og så ta deg tid i etterkant til å se over, og ikke bare vær fornøyd med det du har skrevet for du kan ha et par feil her og der, som det kan være lurt å få retta.

Int: Mm

[Gutt-3]: Så er det vel, det er også lurt å ta seg god tid, og ikke stresse. Og så kanskje

[Gutt-1]: Og kanskje ikke dra hjem før klokka er ti

[Gutt-3]: Nei

[Gutt-2]: He he [lett latter]

[Gutt-3]: Og så tenke over hva oppgaven spør om.

Int: Mm

[Gutt-3]: For det er veldig viktig.

Int: Mm. Hva med deg?

[Gutt-1]: Ja

Int: Du tok fram det med tid tid her.

[Gutt-1]: Ja, det hjelper å sitte tiden ut. Det det har veldig mye å si.

Int: Ja

[Gutt-1]: Ja og så skrive langt nok egentlig.

Int: Ja

[Gutt-1]: Eller i hverfall langt fordi kort er negativt uansett omtrent.

Int: Ja

[Gutt-2]: Ja, ehh og så kanskje heller tenke på oppgavene enn på klokka.

[Gutt-1]: Ja

Int: Ja, ja

[Gutt-2]: Det

Int: Bare sånn av rein nysgjerrighet selv om ikke det går direkte på det rådet til de yngre, men når ehh pleier dere å gå på tentamen holdt jeg på å si?

[Gutt-1]: Vel, i åttende og niende, så st, gikk jeg vel omtrent ti, men hehe [lett latter] på eksamen satt jeg tiden ut.

Int: Ja

[Gutt-3]: Jeg gikk vel rundt tolvtida på tentamen da, men på eksamen så blei det mer ett halv to cirka.

Int: Ja

[Gutt-2]: Ja, ehh jeg har pleid å sitte til sånn et sted mellom tolv og ett på tentamener, ehh mens på eksamen så satt jeg tida ut. På nynorsk så satt jeg også over tida for jeg ekstra tid.

Int: Å ja mm

[Gutt-2]: Så da satt jeg over tida hehe [lett latter]

Int: Ja. Ja er det noe dere har lyst til å legge til som vi ikke har vært innom som dere kanskje føler er nyttig å vite om dette temaet her?

[Gutt-1]: Ikke egentlig

[Gutt-2]: Nei

[Gutt-3]: Ikke som jeg kommer på i farta.

Int: Nei, nei ok. Da, da avslutter vi intervjuet der. Skal vi se da må jeg unlocke der, og trykke på st

### Sindre Haakonsens argumenter

Sindre sitt hovedpoeng i innlegget sitt er at olje- og energiminister Ola Borten Moe tar feil når han sier at norsk olje- og gassutvinning vil skape økonomisk vekst i fattige land og være med på å løse klimaproblemene verden har, i hvertfall under dagens forhold.

Sindre bruker mye faktaargumenter for å motbevise det Borten Moe har sagt, men bruker også noen fornuftsargumenter for å få Borten Moes argumenter til å falle sammen. I faktaargumentene sine viser Sindre ofte til høyt troverdige byråer som har forsket på klimaendringene i vår tid, men alle mener, selvfølgelig, noe av det samme som det Sindre selv gjør. Dette kan gjøre at hvis et innlegg som argumenterer for norsk olje- og gassutvinning kommer med eksperter som sier det motsatte av det Sindres eksperter gjør, så vil meningene så opp i mot hverandre og man må selv velge hvem man vil tro på.

Jeg synes derfor at Sindre burde ha kommet med et flertallsargument, som: "Flertallet av forskning gjort på klimaendringene i dag, viser at olje- og gassutvinning er veldig farlig for miljøet og hjelper knapt verdens fattige land", for å overbevise folk bedre. Men argumentene er gode og troverdige fordi de kommer fra troverdige kilder, og er ganske fornuftige. Samtidig så får dette innlegget deg til å tenke på ansvaret vi har, ikke bare for klimaet vårt, men også som forbilder for andre land og som ansvarlige for fremtiden.

Så alt i alt så var argumentene Sindre bruker veldig gode og tankevekkende, men kunne vært enda litt mer overbevisende.

Start.

### **Språket diskriminerer. Eller...?**

Språket vårt har mange ord som ikke akkurat beskriver oss på en pen måte. Og mange ord som i utgangspunktet ikke er ment som sleme kan vinkles til å brukes negativt. Men hvilke ord hører til hvor og er noen misforstått?

I den første teksten får vi høre Arve Juritzens meninger om at det gjøres for lite for å få frem kvinnelige krimforfattere her i Norge. Hun mener at ordet kvinnelig blir brukt på en negativ måte når det er snakk om krimforfattere, siden man aldri hører om mannlige krimforfattere. Dette er jeg ikke enig i. Det er riktig at det er viktig å rekrutere flere kvinnelige krimforfattere, men jeg synes ikke det er diskriminerende å bruke ordet kvinnelig om en kvinnelig krimforfatter fordi normalen er at en krimforfatter er mannlig. Så derfor mener jeg at det er positivt å fremheve at en krimforfatter er kvinnelig, ihvertfall når man skal promotere hennes bok. Da viser man at det er mulig å gå imot normalen og, hvis boken er god, gjøre det bra. Et annet eksempel kan være Oscar-utdelingen. Der er det priser som skiller på kvinnelige og mannlige roller. Noen kan mene at det kan være diskriminerende, men jeg mener dette er opplagt at vi trenger. Det mener jeg fordi en mannlig skuespiller vil alltid spille en annen rolle med forskjellige meninger og holdninger enn en kvinnelig skuespiller vil på grunn av, ja nettopp fordi de er mann og kvinne. Derfor mener jeg det er riktig å skille på kjønnene.

Den andre teksten handler om hvordan det finnes "ord som hater kvinner". Disse ordene blir ofte brukt av skjønnhetsbransjen i reklamer for deres produkter. Karin Andersen mener bransjen burker kvinners usikkerhet mot dem for å få solgt sine produkter. Det er også en forventning generelt i dagens samfunn at disse ordene ikke skal kunne bli brukt mot deg som kvinne. Det er dette jeg tror skjønnhetsbransjen utnytter, ved å love at deres produkter skal hjelpe med å innfri denne forventningen. Dette er utvilsomt ord som er diskriminerende, men de er innført som dårlige ord og forverret av en industri, og ikke av befolkningen. Ta ordet "grevinneheng" som et eksempel. Før, frem til rundt 1910-tallet, ble det å ha "grevinneheng" betraktet som en måte å vise at man var rik, fordi man hadde råd til god og mye mat. Det ordet fikk en ny mening når mat ikke lenger var en stor mangelvare og det nye kropsidealet var å være i god form og å se ut som om man var sunn og i god form. Da ble ordets mening endret, med mye innvirkning av skjønnhetsbransjen, til å være en måte å se om en kvinne var usunn og lat.

Den tredje teksten er kommentarfeltet til den andre teksten. Her kommer det frem at flere menn synes teksten er tullete og usakelig. I en kommentar kommer det et eksempel på at lignende, nedsettende ord og uttrykk blir brukt om mannekroppen, og det påstås at disse ordene blir brukt oftere enn ordene som blir brukt om kvinnekroppen. Andre mener at kvinner burde ta seg sammen og tåle litt mer. Men jeg synes en av kommentarene er god selv om den blir lagt frem på en litt

agresiv måte. Den handler om at det er forskjell på menn og kvinner, og at det er noe vi burde akseptere og ta hensyn til. Det mener jeg er en god holdning.

Så, for å oppsumere, synes jeg det er greit å skille mellom kjønnene, men man trenger likevel ikke å bruke stygge ord verken om manne- eller kvinnekroppen. Man må lære seg å akseptere at vi er forskjellige, og vi må innse at vi stiller med forskjellige forventninger og utgangspunkt basert på kjønn.

End.

Start

### **Hovedpåstanden er at norsk olje og gass forurensner.**

Ola Borten moe mener at Norsk olje er verdens reneste og beste olje. Sindre Haakonsen mener at den ikke er det. Ifølge SSB, i utlandet i 2010 bidro det til utslipp på 450 millioner tonn med CO2. Utslippene fra fra Norge det samme året var på 13,8 millioner tonn CO2, det er rundt en fjerdedel av de norske klimagassutslippene.

Borten Moe sier at verdens fattige trenger mer energi, og det er Sindre Haakonsen helt enig i, men verdens fattige trenger forybar energi. Det Internasjonale energibyrået sier at vi har fem år på oss til å starte reduksjonen av klimagassutslippene. De fleste vil si at vi bør gjøre noe med dette før det er forsent.

End

Start.

Tekst 1

Ingen snakker om "mannlige krimforfattere"

Marit Reiersgård mener at det ikke er så mye snakk om kvinnelige krimforfattere, men mye om mannlige krimforfattere. Men det bør ikke ha noe å si om du er kvinnelig eller mannelig krimforfatter det skal være likestillt. Begge kan skrive bøker like bra.

Tekst 2

Jeg syntes at det ikke har så mye å si egentlig, hvis noen sier noe til deg bare lat som om du ikke hørte det eller bare ikke bry deg.

end

Tekst 3

Det som Tony Andre Sandberg sa " Tar det som komplement"

End



Forespørsel om deltakelse i studie

## **-Elevenes endringskompetanse i tekst-**

### **Bakgrunn og formål**

Studien har til formål å undersøke hva elever får til av endringer i teksten sin mens de løser skriveoppgaver. Jeg vil finne ut av hva elever får til, og hvordan vi kan jobbe bedre med dette i skolen. Undersøkelsen er en del av en masteravhandling jeg skriver ved Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier ved Universitetet i Bergen.

Elevene i denne klassen inviteres til å delta på grunn av at jeg samarbeider med kontaktlærer \*\*\*\*\*om gjennomføringen av prosjektet.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Undersøkelsen består av å skrive to helt vanlige svar på skriveoppgaver på PC mens et dataprogram logger alle tastetrykk som gjøres. Slik kan jeg se hvordan tekstene blir til, med alle de endringene som skjer underveis. I tillegg vil elevene være med på et undervisningsopplegg som har som mål å fokusere på redigeringer og endringer i tekst.

Begge skriveøktene vil til sammen ta ca. 3 skoletimer, og undervisningen vil gå over en uke i norsktimene.

Foreldre kan kontakte meg hvis det er ønskelig med ytterligere informasjon om hvordan undersøkelsen skal gjennomføres.

### **Hva skjer med informasjonen om elevene?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Alt datamateriale vil kun bli behandlet av meg, og dataene vil anonymiseres straks undersøkelsen er gjennomført. Kontaktlærer \*\*\*\*\* vil oppbevare en navneliste med koder for å kunne bruke svarene i det vanlige vurderingsarbeidet i faget.

I den endelige publikasjonen vil ingen deltakere kunne identifiseres.

Prosjektet avsluttes til sommeren. Etter dette vil opplysningene anonymiseres før de brukes videre i analysearbeidet.

## Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og elevene kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom en elev trekker seg fra undersøkelsen, vil alle opplysninger bli anonymisert og oppgavesvaret vil da bare bli vurdert i norskfaget på helt vanlig måte av kontaktlærer Kristin Foskum.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Bjørn Atle Årbog.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Ansvarlig veileder for prosjektet er professor Endre Brunstad ved Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier ved Universitetet i Bergen. Telefon: 55588399; e-post [endre.brunstad@lle.uib.no](mailto:endre.brunstad@lle.uib.no)

Vennlig hilsen

Bjørn Atle Årbog  
masterstudent Universitetet i Bergen

-----klipp-----klipp-----klipp-----klipp-----klipp-----klipp

## Samtykke til deltakelse i studien

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

-----

(Underskrift elev)

-----

(Underskrift foresatt)