

Vibeke Lorentzen

Hva gjør elevene når de skriver?

Bruk av skjermopptak for å fange elevenes skrivestrategier - en nærstudie av to elevers skriveprosesser.

Trondheim, mai 2015



Høgskolen i Sør-Trøndelag
Avdeling for lærer- og tolkeutdanning

Vibeke Lorentzen

Hva gjør elevene når de skriver?

Bruk av skjermopptak for å fange elevenes skrivestrategier - en nærstudie av to elevers skriveprosesser.

What do students do when they write?

Using screen recordings to capture students' writing strategies - a close study of the writing processes of two students.

Masteroppgave, Norskdidaktikk
Trondheim, mai 2015

Høgskolen i Sør-Trøndelag
ALT
Biblioteket
7004 Trondheim

Veileder:

Mari-Ann Igland

Høgskolen i Sør-Trøndelag
Avdeling for lærer- og tolkeutdanning

Høgskolen har intet ansvar for synspunkter eller innhold i oppgaven.
Framstillingen står utelukkende for studentens regning og ansvar.

Forord

Det å skrive en masteroppgave har til tider vært et krevende arbeid, og når oppgaven nå er ferdig, er det mange som fortjener takk.

Først og fremst vil jeg takke min kunnskapsrike veileder Mari-Ann Igland for kyndig og inspirerende veiledning gjennom hele denne skriveprosessen. Tusen takk for at du har tatt tak i hvert eneste tekstutkast med beundringsverdig grundighet.

Takk også til lærer og elever ved Langåsen skole, som lot meg få ta del i skolehverdagen og som slapp meg inn i sine skriveprosesser. En spesiell takk til informantene Sarah og Louise, og til Jakob som er med meg fra miniprojektet som videreføres i denne oppgaven. Jeg vil også takke Jonas og Shiraq som delte skrivearbeidet sitt med meg, men som det dessverre ikke ble plass for innenfor denne oppgavens rammer.

Jeg vil også rette en takk til dyktige kollegaer ved Skrivesenteret, som hele veien har bidratt med oppmuntring og faglige diskusjoner. Takk til min sjef, Arne Johannes Aasen, som ryddet kalenderen da det trengtes som mest. En spesiell takk til Siri, som tok seg tid til å lese hele oppgaven og gi innsiktsfulle kommentarer nå i innspurten, og til Trude, som hjalp meg med å dra det hele i havn og til å sette punktum. Takk til Trygve, som har vært en entusiastisk støttespiller, og til Marthe, Peter, og Iris, som på ulike vis har engasjert seg i oppgavens tilblivelse. Takk også til medstudent Kristin, som med jevne mellomrom har minnet meg på at målet er innen rekkevidde.

Til sist vil jeg takke familien min, som har gjort det mulig for meg å prioritere studiene. Takk til Harald, som har sørget for et velfylt kjøleskap og tid og rom til å skrive. Sist, men ikke minst, vil jeg takke mine fine, tålmodige barn. Kjære Johanne, Morten og Maria. Dette er masteroppgaven. Endelig er den ferdig!

Trondheim, 13. mai 2015

Vibeke Lorentzen

Ny gul duk på bordet.
Og nye kvite ark!
Her må då ordi koma,
her som er so fin duk
og so fint papir!
Isen la seg på fjorden,
so kom fuglane og sette seg.

Olav H. Hauge

Forord	I
<i>Figuroversikt.....</i>	<i>VI</i>
<i>Tabelloversikt.....</i>	<i>VII</i>
1. Innledning.....	1
1. 1 <i>Bakgrunn</i>	<i>2</i>
1. 2 <i>Presentasjon av problemstilling og kort om metodiske utfordringer</i>	<i>5</i>
1. 3 <i>Om å ha historien med seg: noen teoretiske utgangspunkter.....</i>	<i>6</i>
1. 4 <i>Oppgavens oppbygging</i>	<i>8</i>
2. Skrivestrategier	10
2. 1 <i>Hva er skrivestrategier?.....</i>	<i>10</i>
2. 2 <i>Forskning på skrivestrategier.....</i>	<i>13</i>
2. 2. 1 <i>Revideringsstrategier</i>	<i>15</i>
2. 3 <i>En gjennomgang av metastudien Writing Next</i>	<i>16</i>
2. 4 <i>Nyanseringer og forbehold i tolkningen av Writing Next.....</i>	<i>20</i>
3. Teoretiske utgangspunkt	23
3. 1 <i>Skriving som dialogisk handling.....</i>	<i>23</i>
3. 2 <i>Skrivekompetanse.....</i>	<i>24</i>
3. 3 <i>Skriving som grunnleggende ferdighet.....</i>	<i>26</i>
3. 4 <i>Skriving i norskfaget.....</i>	<i>27</i>
3. 5 <i>Skriveprosesser før og nå</i>	<i>28</i>
3. 5. 1 <i>Hillocks teksttrekant.....</i>	<i>29</i>
3. 5. 2 <i>Skriving som kognitiv prosess</i>	<i>30</i>
3. 5. 3 <i>En kognitiv prosessmodell</i>	<i>31</i>
4. Hvordan og hvor finner jeg svar på problemstillingen?	35
4. 1 <i>Forskningsdesign.....</i>	<i>35</i>
4. 2 <i>Forskeren som fortolker.....</i>	<i>36</i>
4. 3 <i>Mitt utvalg.....</i>	<i>37</i>
4. 4 <i>Innsamling og bearbeiding av materiale.....</i>	<i>39</i>
4. 4. 1 <i>Skrivesituasjonen</i>	<i>41</i>
4. 4. 2 <i>Skjermopptak av skriveprosessene.....</i>	<i>41</i>
4. 4. 3 <i>Observasjon i klasserommet</i>	<i>44</i>
4. 4. 4 <i>Intervju</i>	<i>46</i>
4. 4. 5 <i>Samtaler med læreren, spørreskjema, skriveoppgaver og andre dokumenter.....</i>	<i>47</i>
4. 5 <i>Fremgangsmåter i analysen og analytiske verktøy</i>	<i>48</i>

4. 6	<i>Kommentar til mine metodiske valg</i>	52
5.	Skriving i kontekst: Skriveundervisning og skriveoppgaver	53
5. 1	<i>Skriveundervisningen forut for skriveøktene</i>	53
5. 2	<i>Skriveoppgave til første skriveøkt: Oppsummering av tekstvedlegg</i>	56
5. 3	<i>Skriveoppgave til andre skriveøkt: Saktekst om sosiale medier</i>	57
6.	Sarah: en skriver på jakt etter rammer	59
6. 1	<i>Nærstudie av Sarahs arbeid med Ekstremспортveko-teksten</i>	59
6. 1. 1	<i>Planlegging</i>	61
6. 1. 2	<i>Formulering og innholdsgenerering</i>	64
6. 1. 3	<i>Revidering</i>	66
6. 2	<i>Sarah skriver saktekst om sosiale medier</i>	71
6. 2. 1	<i>To skriveprosesser – like strategivalg</i>	71
6. 2. 2	<i>Ulikheter i Sarahs to skriveprosesser</i>	74
6. 3	<i>Oppsummering og fortolkning av Sarahs arbeid i to skriveprosesser</i>	78
7.	Louise: en selvregulert skriver	84
7. 1	<i>Louise oppsummerer info-tekst om Ekstremспортveko</i>	84
7. 1. 1	<i>Strategier for å planlegge og formulere tekst</i>	87
7. 1. 2	<i>Strategier for å generere innhold</i>	93
7. 1. 3	<i>Strategier for å revidere tekst</i>	96
7. 1. 4	<i>Revideringsstrategier i første avsnitt</i>	98
7. 2	<i>Louise skriver saktekst om sosiale medier</i>	104
7. 2. 1	<i>Prosedyrer som gjentar seg</i>	105
7. 2. 2	<i>To skriveprosesser – ulike strategivalg</i>	106
7. 3	<i>Oppsummering og fortolkning av Louises strategibruk i to skriveprosesser</i>	110
8.	Sammenfattende drøfting og konklusjon	113
8. 1	<i>Skriving som rekursiv og sirkulær prosess</i>	113
8. 2	<i>Ulike skrivere – lik strategibruk</i>	114
8. 3	<i>Skriveoppgavene og kildenes betydning for elevenes strategibruk</i>	116
8. 4	<i>Skriveprosesser er individuelle</i>	118
8. 5	<i>Metodekritikk med vekt på skjermopptak som metode</i>	119
8. 6	<i>Avslutning og mulige didaktiske implikasjoner</i>	121
	Referanser	125
	Vedlegg	132

Figuroversikt

Figur 1: Progresjonsbeskrivelse av ferdighetsområdet "planlegge og bearbeide" (Udir., 2012a)	3
Figur 2: Eksempel på skrivestrategier (Udir., 2013b)	11
Figur 3: The key elements of adolescents writing instruction (Graham & Perin, 2007a, s. 15, min oversettelse)	18
Figur 4: Teksttrekanten. Etter George Hillocks 1989, videreutviklet av Hoel (Hoel, 2008)	29
Figur 5: Den kognitive prosessmodellen (Flower & Hayes, 1981b)	32
Figur 6: Hensiktsmessige strategier i skriveprosessen	54
Figur 7: Informasjonstekst om Ekstremsportveko, første skriveøkt, Sarah	60
Figur 8: Tekstbinderarkiv, Sarah, første økt	66
Figur 9: Skjerm bilde omstrukturering, Sarah (1S4103)	68
Figur 10: Skjerm bilde stavekontroll, Sarah (1S2903)	69
Figur 11: Revidering, andre økt, Sarah (2S1409)	72
Figur 12: Revidering, andre økt, Sarah (2S3809)	73
Figur 13: Kjennetegn på måloppnåelse	76
Figur 14: Oppsummerende tekst om Ekstremsportveko, Louise	85
Figur 15: Skjerm bilde av første utkast til første avsnitt, Louise (1L0722)	88
Figur 16: Skjerm bilde revidering, Louise (1L3532)	100
Figur 17: Skjerm bilde revidering, Louise (1L3637)	101
Figur 18: Skjerm bilde, bruk av synonymordliste, Louise (1L1705)	102
Figur 19: Skjerm bilde, innledning andre økt, Louise (2L0215)	107
Figur 20: Skjerm bilde innholdsgenerering andre økt, Louise (2L5804)	108
Figur 21: Skjerm bilde innholdsgenerering andre økt, Louise (2L4459)	108
Figur 22: Før inndeling i avsnitt, andre økt, Louise (2L4836)	108
Figur 23: Avsnittsinndeling, andre økt, Louise (2L5259)	108

Figur 24: Skjerm bilde revidering, andre økt, Louise (2L1040)	109
Figur 25: Skjerm bilde revidering, andre økt, Louise (2L1046)	109
Figur 26: Skjerm bilde revidering, andre økt, Louise (2L1202)	110

Tabelloversikt

Tabell 1: Oversikt over empiri	40
Tabell 2: Utdrag fra transkripsjonen av Louises første skriveøkt	44
Tabell 3: Skjematisk oversikt over Sarahs arbeid med februar teksten	61
Tabell 4: Eksempel remediering av kildetekst, Sarah (1S1035)	65
Tabell 5: Fordeling av endringstyper i Sarahs tekst	67
Tabell 6: Arbeid med første tekst i kronologisk rekkefølge, Louise	86
Tabell 7: Louises tekst sammenlignet med kildetekst, første økt	90
Tabell 8: Eksempel på revideringer i tredje utkast til første avsnitt, Louise	92
Tabell 9: Eksempel på innholdsgenerering og formulering, Louise (1L2010)	94
Tabell 10: Eksempel på remediering og formulering, Louise (1L2850)	95
Tabell 11: Fordeling av endringstyper i Louises tekst	97
Tabell 12: Eksempel på revidering i første utkast til innledning, Louise (1L0721)	98
Tabell 13: Eksempel på redigering, Louise (1L1705)	99
Tabell 14: Eksempel på type 2-redigering, Louise (1L2523)	103

1. Innledning

”Det er vanskelig å skrive tekster fordi jeg ikke komer på noe”, skriver 8. trinns eleven Jakob i en tenkeskrivingstekst om sitt forhold til skriving. Han var informant i et miniprojekt som blir videreført i denne masteroppgaven (Lorentzen, 2014). Jakob syntes skriving var et slit, noe som også kom tydelig til uttrykk i tekstene han skrev. Ofte skrev han svært korte tekster, men like ofte lot han være å skrive i det hele tatt. I miniprojektet undersøkte jeg hvordan han gjorde bruk av ulike strategier for å løse de utfordringene han sto overfor i én skriveprosess. Jeg arbeidet ut ifra en hypotese om at lavt-presterende skrivere har få og lite hensiktsmessige skrivestrategier, og jeg ble overrasket da analysene avdekket at han tok i bruk en rekke vel-overveide og, for han, nyttige strategier gjennom hele skriveprosessen. Særlig interessant var det å se hvordan og hvorfor han bevisst valgte bort en del av de verktøyene som læreren foreslo for han, og som av mange er ansett som hensiktsmessige, især for elever som strever.

I arbeidet med miniprojektet utviklet jeg en metode som åpnet et vindu inn til den skrivende produksjonsprosessen og gjorde deler av det skjulte tekstarbeidet tilgjengelig for analyse. Eleven skrev på datamaskin, og jeg tok løpende skjermopptak av skrivearbeidet med *Snagit*. Dette er en programvare som gjør det mulig å filme skjermaktivitet uten synlige opptaksmarkører eller annen inngripen i datamaskinens funksjoner; den er derfor et unikt hjelpemiddel når man som kvalitativ forsker ønsker å gjøre undersøkelser i naturlige settinger.

Masterprosjektets design og tema er motivert av erfaringer og funn fra arbeidet med miniprojektet. For å utforske nærmere de muligheter og begrensinger som ligger i skjermopptak som metode, gjør jeg også denne gangen nærstudier av elevers skriveprosesser ved hjelp av *Snagit*. Dessuten er det også her elevers bruk av skrivestrategier for å håndtere skriveoppgaver i norskfaget som er gjenstand for analyse. Denne gangen er imidlertid studien utvidet til å omfatte to skriveprosesser hos to elever, en høyt-presterende og en lavere-presterende skriver. Dette gir meg anledning til å undersøke om noen av Jakobs skrivestrategier også opptrer hos en annen lavt-presterende skriver, og om de to lavere-presterende skriverens strategibruk skiller seg vesentlig fra måten en høyt-presterende skriver arbeider på.

Elevene jeg følger, gikk siste året på ungdomsskolen, og skriveøktene jeg har observert fant sted i henholdsvis februar og mai 2014. Skriveprosessene foregikk på skolen innenfor et avgrenset tidsrom i en prøvelignende situasjon. Tekstene elevene skrev, ble vurdert med karakter og var en del av vurderingsgrunnlaget for avgangskaracteren i norsk. Avgangs-

karakterene etter tiende trinn har betydning for elevenes valgmuligheter når de søker seg til videregående skole, og det er mitt inntrykk at elevene jeg observerte, anstrengte seg for å løse skriveoppgavene på best mulig måte.

1. 1 Bakgrunn

Denne masteroppgaven er blitt til i en periode der skriveopplæring får mye oppmerksomhet i skolen. Skrivning er innført som en av fem grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet, og det er opprettet et nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning som skal bidra til økt kvalitet i skriveopplæringen gjennom hele utdanningsløpet. Det er utviklet nasjonale forventningsnormer til vurdering av skrivning, samt læringsstøttende skriveprøver (skrivesenteret.no). I skrivende stund pågår det også en nasjonal storsatsing på ungdomstrinnet, *Ungdomstrinn i utvikling*. Dette er et skolebasert kompetanseutviklingsprogram som inkluderer alle ansatte i utviklingsarbeid med vekt på klasseledelse, skrivning, lesing og regning (Udir., 2013a).

Bakgrunnen for denne økende interessen for skriveopplæring er å finne i samfunnsutviklingen. Å kunne skrive er en nøkkelkompetanse i dagens samfunn. Vi skriver mer enn før, både manuelt og digitalt, i formelle og uformelle sammenhenger. Muntlig kommunikasjon erstattes i økende grad av sms, chat og e-post. Både i utdannings- og yrkesliv, så vel som i den private sfæren, er det store krav og forventninger til mestring av skriftlige ferdigheter. Å kunne skrive er kort sagt en forutsetning for å få tilgang til et stadig mer skriftliggjort samfunn. En av skolens viktigste oppgaver er derfor å lære elevene å skrive.

Skriveferdighetens betydning ble tydeliggjort i skolens læreplaner da skrivning som grunnleggende ferdighet ble innført som en del av Kunnskapsløftet i 2006. Sammen med fire andre ferdigheter ble skriveferdigheten løftet frem som en nødvendig forutsetning for livslang utvikling og læring (UFD, 2003–2004, St. meld. nr. 30).¹ Grunnleggende ferdigheter knyttes i denne stortingsmeldingen til literacy: ”Disse grunnleggende ferdighetene tilsvarer det engelske begrepet `literacy` som favner bredere enn bare det å kunne lese” (ibid., pkt. 4. 2). Ferdighetene skal utvikles i alle fag, og de er på ulikt vis nedfelt i de enkelte fagplanene, men norskfaget har fremdeles et særlig ansvar for utviklingen av de språklige ferdighetene lesing, skrivning og muntlighet.

¹ De fire andre grunnleggende ferdighetene er digitale ferdigheter, muntlige ferdigheter, å kunne lese og å kunne regne. Da læreplanene ble innført i 2006, ble begrepene *å kunne uttrykke seg muntlig* og *å kunne bruke digitale verktøy* brukt. Dette ble i 2012 endret til *muntlige ferdigheter* og *digitale ferdigheter*. Ved revisjonen av LK06 i 2013 ble betegnelsen *å kunne uttrykke seg skriftlig* endret til *skriftlige ferdigheter*.

Noe av bakgrunnen for at jeg har valgt å undersøke elevers strategibruk, er at læreplanen løfter frem mestring av skrivestrategier som viktig for utvikling av skriveferdigheten. I grunnlagsdokumentet «Rammeverk for grunnleggende ferdigheter» (Udir., 2012a) gjenfinner vi skrivestrategibegrepet i beskrivelsen av skriftlige ferdigheter. Her er skriftlig ferdighet spesifisert innenfor fire ferdighetsområder – a) *planlegge og bearbeide*, b) *utforme*, c) *kommunisere* og d) *reflektere og vurdere*, og progresjonen i ferdigheten er konkretisert i fem nivå fra 1. til 13. trinn. I figuren under har jeg gjengitt deler av tabellen fra «Rammeverk for grunnleggende ferdigheter» (fig. 1). Tabellen viser hvordan progresjonen i det første ferdighetsområdet *planlegge og bearbeide* er beskrevet.

Ferdighetsområder	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4	Nivå 5
Planlegge og bearbeide	Lager notater og bruker enkle kilder som grunnlag for skriving. Gjør enkle endringer i tekster etter tilbakemeldinger.	Bruker enkle notater og kilder som grunnlag for skriving og oppgir kildene. Omarbeider tekster etter tilbakemeldinger.	Bruker ulike notater og varierte kilder som grunnlag for skriving. Vurderer og reviderer tekster og beskriver kvaliteter ved dem.	Velger varierte strategier som grunnlag for skriving, og integrerer, refererer, siterer relevante kilder. Reviderer tekster og vurderer kvaliteter ved dem.	Velger relevante skrivestrategier og bruker kilder på en kritisk og etterprøvable måte. Foretar kritisk revisjon av egne tekster.

Figur 1: Progresjonsbeskrivelse av ferdighetsområdet "planlegge og bearbeide" (Udir., 2012a)

Tabellen synliggjør en progresjon som går fra å bruke notater og *enkle* kilder til å bruke *ulike* notater og *varierte* kilder som grunnlag for skriving (min kursivering). På laveste nivå skal elevene kunne foreta små endringer i tekstene på bakgrunn av tilbakemelding, og på høyeste nivå skal de ha et metablikk på egen skriving og revidere tekstene sine deretter. Arbeid med strategier er eksplisitt nevnt på nivå 4 og 5 (min markering med grått i tabellen): «Velger varierte strategier som grunnlag for skriving» (nivå 4) og «Velger relevante skrivestrategier» (nivå 5). Hvis vi legger til grunn en vid forståelse av skrivestrategier som grep skriveren tar i bruk for å planlegge, evaluere og bearbeide egne tekster, kan vi si at strategitenkningen også er innbakt i beskrivelsen på nivå 1–3.

I «Rammeverk for grunnleggende ferdigheter» (2012a) er det den generelle og fagovergripende skrivekompetansen som beskrives. Læreplanen vektlegger i tillegg betydningen av å utvikle en fagspesifikk forståelse av og kunnskap om skriving.

Ferdighetsbeskrivelsene er på ulikt vis nedfelt i det enkelte fags kompetansemål og i beskrivelser knyttet til hvert enkelt fag. I læreplanen i norsk gjenfinner vi strategibegrepet i den fagtilknyttede beskrivelsen av skriftlige ferdigheter: «Utviklingen av skriftlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med formelle skriveferdigheter, tekstkunnskap og *ulike skrivestrategier*» (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2014, s. 31f, min utheving). Arbeid med skrivestrategier er dessuten også en sentral del av kunnskapsinnholdet som formidles til skolesektoren i den tidligere nevnte satsingen på ungdomstrinnet (Udir., 2013b).

Selv om begrepet skrivestrategier har en sentral plass i læreplanen, gis det ingen eksplisitt forklaring på hvordan termen skal forstås. Dette opplever jeg som problematisk sett i lys av at skrivestrategier tillegges ulik betydning i faglitteraturen. I artikkelen «Skrivekompetanse på tvers av fag» adresserer Frøydis Hertzberg denne begrepsproblematikken: « [I] faglitteraturen brukes skrivestrategier snart om det ene, snart om det andre, og dessverre uten at det er klart hva som menes» (Hertzberg, 2006, s. 113). En viktig faglig motivasjon for mitt master-prosjekt er derfor å bidra til økt begrepsforståelse og utdypet kunnskap om elevers bruk av skrivestrategier. På et personlig plan vil jeg dermed også stå bedre rustet til å veilede lærere i mitt arbeid som rådgiver i skriveopplæring.

Begrunnelsen for at opplæring i strategibruk er aktuelt å satse på, finner vi blant annet i amerikansk utdanningspsykologi. Utdanningsdirektoratet og Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning (heretter Skrivesenteret) viser blant annet til metastudien *Writing Next* (Graham og Perin, 2007a). Med 142 eksperimentelle studier av ulike former for skriveundervisning som grunnlag, hevder forfatterne av denne rapporten at eksplisitt undervisning i bruk av skrivestrategier er det som har størst effekt i skriveopplæringen (studien presenteres nærmere i kapittel 2). Det er imidlertid mangelfull nasjonal forskning å støtte seg til når en skal forsøke å si noe om elevers strategibruk i en norsk kontekst. Det eneste jeg har funnet på feltet er en masteroppgave som ser på sterke skriveres strategibruk under norsktentamen (Kaarby, 2012). Beveger vi oss like utenfor landets grenser, er det også nylig publisert en svensk doktoravhandling som ser på hvordan elever i den videregående skolen går frem når de skriver i fagene naturfag og svensk (Randahl, 2014). Begge disse prosjektene har flere likhetstrekk med mitt prosjekt og presenteres derfor kort i kapittel 2.

Evalueringer av Kunnskapsløftet har vist at de grunnleggende språkferdighetene i liten grad er implementert i norsk skole (Hertzberg, 2012), og det er ikke kontroversielt å tro at det samme gjelder lærerutdanningen. Det er derfor viktig å utvikle og formidle oppdatert og relevant kunnskap om god skriveopplæring til bruk i hele utdanningssystemet. For å kunne si noe

håndfast om hvilken skriveopplæring ulike elever trenger, behøver vi bred empirisk kunnskap om situasjonen i klasserommet i dag. Slik jeg ser det, holder det ikke å ha kunnskap om de ferdige tekstene, responsen som er gitt og undervisningen elevene har fått. Vi trenger også god innsikt i hvordan elevene arbeider underveis i prosessen, og vi trenger forskning av ny dato i en norsk kontekst. Jeg håper at masteroppgaven min kan være et bidrag til større innsikt i et felt det er forsket lite på. Kanskje kan den også inspirere til lignende studier i større skala.

1. 2 Presentasjon av problemstilling og kort om metodiske utfordringer

Det overordnede målet med denne studien er å utvikle bedre forståelse for hvordan elever håndterer utfordringene de blir stilt overfor når de skal besvare ulike skriveoppgaver. Etter som flere har hevdet at mange skriveproblemer egentlig er problemer med skrivestrategier (se f.eks. Hertzberg, 2006; Graham & Perin, 2007a), er det interessant å reflektere over at den lavt-presterende skriveren jeg fulgte i miniprojektet, så ut til å ta i bruk en rekke hensiktsmessige strategier i sin skriveprosess. Var dette et spesielt funn for denne ene eleven, eller vil jeg finne noe av det samme om jeg studerer andre lavt-presterende skriveres skriveprosesser? Og er det slik at høyt-presterende skrivere tar i bruk helt andre strategier når *de* skriver?

Med bakgrunn i disse spørsmålene søker jeg i denne oppgaven svar på følgende problemstilling: Hvilke skrivestrategier benytter to ulike skrivere i norskfaglige skriveprosesser på tiende trinn, og hvordan bruker de disse strategiene i utformingen av tekstene sine?

I problemstillingen bruker jeg benevnelsene *ulike skrivere*, *skriveprosesser* og *skrivestrategier*. *Ulike skrivere* skal forstås som at elevene er ulikt presterende når en ser på karaktervurderingen i skriftlig norsk. Elevene vil noen ganger bli referert til som lavere-presterende og lavt-presterende skrivere, eller som høyt-presterende skrivere. *Skriveprosesser* betrakter jeg som problemløsningsprosesser der skriveren er den aktive part som med ulike midler, bevisst eller ubevisst, bruker en rekke strategier for å gjennomføre skriveoppgaven. De skriveprosessene jeg studerer her, er avgrensede skriveforløp der elevene innenfor et gitt tidsrom besvarer en norskfaglig skriveoppgave. De starter med en skriveoppgave som gis av læreren, og avsluttes med innlevering av ferdig tekst. Skriveprosesser og skriveforløp vil derfor bli brukt om hverandre med samme betydning. Begrepet *skrivestrategier* blir nærmere utdypet i kapittel 2. Her vil jeg bare kort nevne at jeg støtter meg til Frøydis Hertzberg sin definisjon: «skrivestrategier [er] prosedyrer og teknikker som den skrivende kan bruke for å gjennomføre en skriveoppgave» (2006, s. 112). Dette er en vid forståelse av begrepet som favner de ulike grepene og anstrengelsene som skrivere tar i bruk når de skriver. Noen

strategier er observerbare, som hvordan skriveren planlegger teksten med bruk av tankekart eller disposisjoner, eller hvordan teksten omarbeides underveis. Andre strategier er mentale, ofte ubevisste prosesser som ikke en gang skriveren selv har tilgang til.

For å finne svar på problemstillingen trenger jeg å "utvendiggjøre" tanke- og skriveprosessene slik at de blir tilgjengelige for analyse. Problemstillingen representerer derfor også en metodisk utfordring som jeg har forsøkt å løse med bakgrunn i erfaringene jeg gjorde i arbeidet med miniprojektet. Med programvaren *Snagit* har jeg filmet fremveksten av tekstene på skjerm. Samtidig var jeg tilstede i klasserommet for å observere de omkringliggende aktivitetene som kunne ha betydning for skriveprosessene. I tillegg intervjuet jeg elevene i etterkant av skriveøktene slik at de selv kunne forklare og beskrive hvordan de gikk frem for å skrive tekstene. I kapittel 4 utdyper jeg de metodiske valgene og begrunnelsene for disse, og i kapittel 8 drøfter jeg hva metoden skjermopptak kan tilføre skriveforskningen og skriveopplæringen.

1.3 Om å ha historien med seg: noen teoretiske utgangspunkter

I boka *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag*, peker Synnøve Matre på viktigheten av å ha historien med seg for å kunne se på skriving i dag på en god måte (Matre, 2006, s. 12). Med dette i tankene skal jeg kort skissere det skriveforsknings- og teorigrunnlaget som denne oppgaven bygger på og hvorfor det er relevant i denne sammenhengen.

Siden 1970-tallets oppsving i interessen for skriveforskning og det påfølgende inn- toget av den prosessorienterte skrivepedagogikken (POS), har skriveopplæringen her til lands vært i en kontinuerlig endringsprosess. Tidligere undervisningspraksiser og pedagogisk tenkning revitaliseres og relanseres, gjerne i en litt annen form og med nye navn. I dag ser prosesskrivingens pedagogiske tilrettelegging av skriveprosessen og sjangerpedagogikkens faste mønstre for skriving ut til å smelte sammen under paraplyen *eksplisitt skriveundervisning*. Dette er en didaktikk som kjennetegnes av utvendiggjøring av skrivehåndverket gjennom modellering og samtale om tekst og skriving, og den legger vekt på lærerens kyndige veiledning gjennom hele skriveprosessen (se f.eks. skrivesenteret.no). Mange vil hevde at dette er "gammel vin på nye flasker", andre vil kanskje si at vi står på terskelen av det vi kan kalle en ny, norsk skrivedidaktikk (Roe & Helstad, 2014).

Strategitenkningen som preger skolen i dag er heller ikke et nylig oppstått fenomen. Allerede på starten av 1970-tallet studerte Janet Emig elevens bruk av skrivestrategier i en

amerikansk high school (Emig, 1971). Hun var den første til å bevege seg bort fra å studere ferdige tekster, til å observere de kognitive prosessene som aktiveres underveis i et skriveforløp, og det hun fant var at skrivere stadig beveger seg frem og tilbake mellom ulike faser. Dermed utfordret hun det rådende synet på skriveprosessen som en lineær prosess (Dysthe, 1993). Forskningen hennes fikk mye å si for at fokus i skriveopplæringen flyttet fra produkt til prosess, og kjernetankene hennes var med på å utvikle det teoretiske grunnlaget for den prosessorienterte skrivepedagogikken som kom til Norge på midten av 1980-tallet.

I kjølvannet av Emigs forskning ble det utviklet skriveteorier om de kognitive prosessene som er involvert i skrivning. Her til lands er Linda Flower og John R. Hayes de mest kjente representantene for denne retningen. Med utgangspunkt i analyser av høyttenkingsprotokoller utviklet de en kognitiv prosessmodell for skrivning som siden har fått mye å si for skrivepedagogikken og skriveforskningen (Flower & Hayes, 1981a). Innsikt i kognitive skriveprosesser er blitt omsatt til generelle skrivestrategier, som for eksempel førskrivingsstrategier og omskrivingsstrategier, og disse er blitt en del av det kunnskapsgrunnlaget som prosessorientert skrivepedagogikk bygger på (Dysthe, 1993, s. 52).

Selv om begrepet prosessorientert skrivepedagogikk er nedtonet i dag (Roe & Helstad, 2014, s. 181), er grunnprinsippene i pedagogikken fremdeles gjeldende, men under en annen benevnelse og i en annen form enn da POS ble innført i norske skoler. Under ferdighetsområdet *planlegge og bearbeide* i «Rammeverk for grunnleggende ferdigheter» (Udir., 2012a) gjenkjenner vi for eksempel flere POS-elementer som planlegging, respons og bearbeiding, samt refleksjon over egen skrivning.

Utover på 1980-tallet ble det gradvis mer fokus også på de sosiokulturelle aspektene ved skrivning, og vi fikk en økende interesse for den sosiale dialogen (Dysthe, 1997, s. 46). Denne orienteringen vektlegger bruken av skriftspråket i naturlige situasjoner, og det understrekes at selv om skriveren er den som har kontroll over tekstproduksjonen, forholder han seg hele tiden til kontekstuelle og situasjonelle faktorer. Mye av denne forskningen bygger på Vygotsky og Bakhtin som begge har formulert viktige teoretiske bidrag til forståelsen av hvordan barn utvikler språk og tenkning parallelt (ibid.).

Denne masteroppgaven er sosiokulturelt forankret, og den utgår fra et dialogisk syn på skrivning. Det innebærer at jeg ser skrivning både som en dialog som finner sted i det enkelte individet, og som en ytre dialog som kommuniserer med leseren og verden omkring (Dysthe, 1997, s. 48). Når jeg undersøker hvordan elever forholder seg til de utfordringene som skriveprosessen frembringer, studerer jeg skrivning som kognitiv prosess innenfor rammen av

de sosiale og kulturelle praksisene som skolen representerer. Det er altså en kombinasjon av individuelle og sosiale prosesser jeg ønsker å beskrive, og det teoretiske kunnskapsgrunnlaget som oppgaven bygger på, stammer derfor fra ulike, og til dels motstridende retninger innen skriveforskningen.

1. 4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av åtte kapitler. Etersom det er helt nødvendig å avklare og utdype prosjektets mest sentrale begrep, begynner jeg med et eget kapittel om skrivestrategier (kap. 2). Der gjør jeg rede for selve begrepet og den begrepsforståelsen jeg legger til grunn i min egen studie. Videre presenterer jeg en norsk masterstudie og en svensk doktoravhandling om elevers bruk av skrivestrategier, som begge har vært kilder til inspirasjon for mitt eget arbeid. I siste del av dette kapitlet går jeg grundigere inn på metastudien som utgjør et viktig grunnlag for vektleggingen av skrivestrategier, altså *Writing Next* (Graham & Perin, 2007a). Deretter følger et teorikapittel (kap. 3), et metodekapittel (kap. 4), en beskrivelse av skrivesituasjonene som de studerte prosessene inngår i (kap. 5), to analysekapitler (kap. 6 og 7) og et avsluttende konklusjons- og drøftingskapittel (kap. 8).

I teorikapitlet gjør jeg rede for forståelsen av skriving som dialogisk handling, skrivekompetanse og skriftlige ferdigheter, før jeg fokuserer på teori og teoriutviklende forskning som jeg støtter meg på for å finne svar på prosjektets problemstilling. Her inngår også Flower og Hayes' kognitive skriveprosessmodell som er et viktig utgangspunkt for mine analyser av elevers strategibruk. I metodekapitlet beskriver jeg prosjektets forskningsdesign, jeg diskuterer min egen forskerrolle og utvalget jeg har gjort, og jeg gjør rede for metoder for datainnsamling og bearbeiding av innsamlet materiale. Her forklarer jeg også hvordan jeg har gått frem for å analysere datamaterialet og hvilke begrep som har fungert som analytiske verktøy.

Kapittel 5 danner en viktig kontekstualiserende bakgrunn for analyser av de to elevenes skriveprosesser. Det dreier seg om skriveundervisningen som lå forut for de skriveøktene jeg har observert, og de to skriveoppgavene som elevene har besvart. I kapittel 6 og 7 er arbeidet deres med de to ulike tekstene de skrev, analysert i detalj. Begge disse kapitlene har en tredelt struktur. I første del gjør jeg en detaljert analyse av jentenes arbeid med en tekst de skrev i februar 2014. Her beskriver jeg de ulike skrivestrategiene jeg har registrert og hvordan strategivalgene kommer til uttrykk i tekstene. I andre del fokuserer jeg på hvordan elevene arbeidet med en tekst de skrev tre måneder senere. Her legger jeg vekt på strategibruk som skiller seg vesentlig fra arbeidet med den første teksten. Til sist i hvert kapittel oppsummerer

jeg funnene for hver elev og fortolker disse i lys av konteksten for skrivesituasjonene. Analyser av skjermmaterialet, intervju og klasseromsobservasjoner er altså vevd tett sammen.

I det avsluttende kapitlet (kap. 8) drøfter jeg funnene mine i lys av teori og forskning som er presentert i oppgaven. Til sist i kapitlet diskuterer jeg muligheter og begrensinger i skjermopptak som metode og antyder hvilke didaktiske implikasjoner denne studien kan ha.

2. Skrivestrategier

Faglitteratur på området skriving og skriveopplæring opererer med flere ulike definisjoner av begrepet skrivestrategier. I innledningskapittelet har jeg, med henvisning til en definisjon fra Hertzberg (2006), gitt en foreløpig forklaring på min egen forståelse av begrepet. Her skal jeg utdype denne forståelsen. Det gjør jeg først ved å gå nærmere inn på definisjonen jeg legger til grunn, og deretter ved å drøfte tilknytningen til to beslekta, nordiske studier så vel som metastudien *Writing Next – Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools* (heretter *Writing Next*). De nordiske studiene omtaler jeg bare kort, og i forlengelsen av denne gjennomgangen presenterer jeg forskning på revideringsstrategier som er særlig relevant for mine analyser. Metastudien *Writing Next* presenterer og drøfter jeg mer inngående fordi den har hatt så stor betydning for senere tids vektlegging av skrivestrategier i norsk sammenheng.

2. 1 Hva er skrivestrategier?

I artikkelen «Skrivekompetanse på tvers av fag» legger Frøydis Hertzberg en beskrivelse av læringsstrategier til grunn når hun forklarer skrivestrategier som prosedyrer og teknikker den skrivende benytter for å gjennomføre en skriveoppgave (Hertzberg 2006, s. 111). Hertzberg baserer seg på et kapittel i den samme boka som hennes eget bidrag inngår i, men forklaringen hun gjengir, siterer en definisjon av læringsstrategier som den nevnte boka ikke henviser til: «Læringsstrategier er prosedyrer og teknikker som den lærende kan bruke for å gjennomføre en læringsoppgave» (Chamot 1999, her sitert etter Hopfenbeck 2014, s. 63).

Skrivestrategier kan altså forstås som en spesialisert form for læringsstrategier, og dette er en forståelse som kobler sammen innsikter fra læringspsykologi og fagdidaktikk. Det er ikke bare snakk om å kunne ta i bruk ulike problemløsningsstrategier for å komme i havn med en skriveoppgave, men også om å lære å lære. I læringsforskningen brukes begreper som metakognisjon og selvregulert læring om det siste, altså om «hvordan personer reflekterer over og aktivt forsøker å kontrollere og påvirke læring» (NOU 2014:7, s. 25). Den selvregulerte eleven beskrives dessuten ofte som en som velger hensiktsmessige strategier for å gjennomføre ulike oppgaver, og som både har kunnskap og motivasjon til å gjennomføre dem (Hopfenbeck, 2014).

I artikkelen «Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies» definerer leseforskerne Afflerbach, Pearson & Scott (2008) strategier som bevisste og målrettede handlinger som tas i bruk for å vurdere og overvåke egen arbeidsprosess. De peker dessuten på at det er viktig å skille begrepene *strategier* og *ferdigheter* fra hverandre for å kunne forstå stadiene i læringsprosessen. Mens strategier er intenderte tiltak som iverksettes for å gjennomføre en arbeidsoppgave, er ferdigheter automatiserte prosesser som gir stor uttelling med få anstrengelser. At elevene skal bli strategiske skrivere, er ikke et mål i seg selv, men strategiene er nødvendige redskaper på *veien mot* å tilegne seg ferdigheter.

På Utdanningsdirektoratets nettsider, nærmere bestemt i bakgrunns materialet som er utviklet til satsingen *Ungdomstrinn i utvikling* (Udir., 2012b; 2013b), er skrivestrategier beskrevet med utgangspunkt i definisjonen til Hertzberg og Afflerbach m.fl. I tillegg blir det vist til meta-analysen *Writing Next* som definerer skrivestrategier som strategier for å planlegge, revidere og ferdigstille tekster (Graham & Perin, 2007a, s. 15). Med støtte i meta-analysen blir det pekt på at opplæring i skrivestrategier ser ut til å ha svært god effekt i skriveopplæringen: «Det å lære elever strategier for å planlegge, revidere og ferdigstille tekster har svært høy effekt for kvaliteten på teksten de skriver» (Udir., 2012b).

I nettstedets pedagogiske støttemateriell er eksempler på hva skrivestrategier kan være, listet opp slik figuren nedenfor viser (fig. 2):

Skriveprosess	Eksempler på strategier
Førskrivefase	<ul style="list-style-type: none"> • Emnehjelp • Lese modelltekster for å få modeller, men også for å få et språk om tekster (metaspråk) • Lærere modellerer skriveprosessen: skrive sammen med elevene slik at elevene ser at gode tekster er et resultat av omskrivninger • Lesestrategier for å lese andres tekster for å få noe å skrive om
Komme i gang-fase	<ul style="list-style-type: none"> • Tankekart, avsnittsskjema, venndiagram og andre disponeringsstrategier for å planlegge skrivingen • Tenkeskriving for å få skrevet et førsteutkast (slå av sensureringsmekanismene) • Samarbeide med andre elever, samskrivingsstrategier
Revisjonsfase	<ul style="list-style-type: none"> • Lese over teksten • Elev- og lærerrespons • Lese nye modelltekster • Bruke revisjonsstrategier slik at revisjon ikke bare blir overflatejustering
Slutføringsfase	<ul style="list-style-type: none"> • Lese over teksten for å få rettskriving, tegnsetting og layout på plass før ”publisering”

Figur 2: Eksempel på skrivestrategier (Udir., 2013b)

Eksemplene er, som vi ser, sortert under fire faser: *førskrivefase*, *komme i gang-fase*, *revisjonsfase* og *slutføringsfase*. Strategiene i tabellen er en blanding av *arbeidsmåter* læreren kan ta i bruk i undervisningen, og strategier skriveren selv kan ta i bruk i sin skriveprosess.

Både artikkelen til Hertzberg og de ovenfor nevnte nettsidene omhandler skrijving som grunnleggende ferdighet. Følgelig er det i hovedsak strategier som er uavhengige av fag som omtales. I artikkelen til Hertzberg trekkes det imidlertid opp et skille mellom tekstkompetanse og prosesskompetanse (Hertzberg, 2006, s. 119–120). Tekstkompetanse dreier seg om å kunne forme en tekst som i en bestemt situasjon oppfyller kravene til innhold, form og funksjon. Prosesskompetanse dreier seg om å kunne bruke hensiktsmessige strategier både i forkant av skriveprosessen og underveis, samt å kunne overvåke egen skrijving. Mens prosesskompetanse er nødvendig for å sikre fremdrift i skrijvingen, er tekstkompetanse nødvendig for å kunne skrive tekster som oppleves som relevante i en bestemt sammenheng.

Denne todelingen peker mot et behov for å skille mellom det vi kan kalle generiske (generelle) og fagspesifikke strategier. For eksempel vil arbeidsmåter, arbeidsvaner og strategier for å skrive formelt riktig være mer generelle og fagovergripende enn funksjonsstrategier som i sterkere grad er påvirket av formålet med teksten, skrivesituasjonen og normene som gjelder for fag. Strategier for å kommunisere på en formålstjenlig måte med hensyn til valg av innhold, tekstoppbygging og språkbruk er eksempler på slike fagspesifikke strategier.

I denne oppgaven betrakter jeg skrivestrategier som prosedyrer og teknikker som elevene iverksetter for å løse skriveoppgaver. For eksempel vil jeg undersøke hva elevene gjør for å analysere skriveoppgaven, for å samle, sortere og utvikle stoff og for å planlegge, disponere, formulere og omformulere teksten. Selv om dette i utgangspunktet kan ses som fagovergripende strategier, vil elevenes strategivalg likevel være sterkt knyttet til fag. Skriveprosessene jeg observerer, er iscenesatt innenfor norskfaget, tekstene vurderes med karakter i norsk, og skriveoppgavene har en tydelig forbindelse til norskeksamen. Elevene skriver seg med andre ord inn i norskfagets skriftkultur og normene som gjelder for faget, og slik vil strategiene også dels være fagspesifikke.

Noen av strategiene jeg observerer, er skriveren klar over at hun bruker, og hun benevner dem selv i intervju og spørreskjema, men like ofte er det snakk om grep skriveren mer eller mindre ubevisst benytter. Informanten Louise setter ord på dette i et intervju etter andre skriveøkt der vi går gjennom teksten hennes. Tydelig overrasket uttrykker hun: «Det er

så mye jeg gjør som jeg ikke er bevisst på at jeg gjør!» I lys av den ovenfor nevnte diskusjonen om begreper og strategier, vil noen av strategiene jeg registrerer snarere være ferdigheter (jf. Afflerbach m.fl., 2008). Dette kan jeg ikke påvise, men i de tilfellene der dette er en aktuell problemstilling i materialet mitt, vil jeg drøfte denne muligheten.

2. 2 Forskning på skrivestrategier

Det er hovedsakelig amerikansk utdanningspsykologi som har bidratt med forskning på skrivestrategier, og av nyere dato er det, som nevnt, særlig metastudien *Writing Next* som har hatt betydning for et økt skrivestrategifokus her til lands. Denne studien er et viktig bakteppe også for masterprosjektet mitt, og jeg vil derfor beskrive den forholdsvis grundig. Men først vil jeg ta et raskt sveip innom to mindre studier som også har vært til inspirasjon for mitt eget prosjekt, en fra Norge og en fra Sverige. Jeg starter her hjemme.

Det er forsket lite her til lands på hvordan elever håndterer de utfordringene de står overfor i tekstproduksjonsprosessen. Det jeg har funnet, er en masteroppgave fra 2012 av Maren Kaarby (2012), som har flere metodiske og tematiske likhetstrekk med mitt prosjekt. Også Kaarby undersøker tiendetrinns-elevens bruk av skrivestrategier i en skoleskrivingsøkt (tentamen) i norskfaget, og i likhet med meg kombinerer hun bruk av film og intervju for å samle inn data. Filmingen gjør hun med små eksterne kameraer som hun monterer på tastaturet til elevenes pc-er. Dette grepet ga meg ideen til å utvikle en metode for å filme elevenes skjermer uten synlige opptakselementer som kan virke forstyrrende i en autentisk skoleskrivingskontekst.

Til forskjell fra meg, studerer Kaarby to sterke skriveres strategibruk, og som det fremgår av tittelen på oppgaven, «Sterke skrivere, ulike veier til målet. [...]», er et av hovedfunnene hennes at selv om elevene kan karakteriseres som "likt presterende", gjør de bruk av flere individuelle strategier i møte med den samme skriveoppgaven.

I Sverige utkom nylig doktoravhandlingen «Strategiske skribenter. Skrivprocesser i fysik og svenska» (Randahl, 2014). Her studerer Randahl hvordan strategiske skrivere i den videregående skolen arbeider frem tekstene sine, og det er særlig nærstudiene av tre elevens skriveprosesser som er interessant for min oppgave. Det Randahl ser på, er hvordan elevene arbeider med hjemmeskrivingsoppgaver i fagene fysikk og svensk. Elevene filmet seg selv mens de skrev, samtidig som de logget tekstene sine i Google Drive. Etter at hjemmearbeidet var ferdigstilt, ble elevene intervjuet om skriveprosessene. På bakgrunn av dette brede data-materialet gjør Randahl detaljerte analyser av elevenes tekstarbeid.

Arbeidsgangen i denne studien ligger tett opp til måten jeg går frem på for å portrettere elevskriverne i min studie, og den er derfor et interessant sammenligningsgrunnlag med hensyn til det teoretiske grunnlaget og metodiske drøftinger så vel som eventuelle funn. Jeg har også funnet det nyttig å ta utgangspunkt i hennes bruk av kategorier i min egen analyse. Hun bruker kategorier som springer ut av det samme kognitive teorigrunnlaget som jeg støtter meg til, og som i hovedsak er hentet fra Flower og Hayes' kognitive prosessmodell (1981a). Dette kommer jeg nærmere inn på i teorikapittelet og i redegjørelsen for valg av metode i det påfølgende kapittelet.

Hovedfunnene i studien til Randahl indikerer at fagforskjeller påvirker skriveprosessen og elevenes strategivalg. Samtidig ser hun at det er individuelle forskjeller i elevenes skriveprosesser. Særlig kommer dette til uttrykk i elevenes bruk av ressurser og i hvordan de reviderer tekstene sine. Mens en av elevene hovedsakelig bruker seg selv som ressurs, får den andre mye hjelp fra sin far, og den tredje eleven benytter stort sett digitale medier som ressurs. Elevenes revideringsmønstre er også utspent over et bredt register, helt fra skriveren som i hovedsak reviderer mens hun formulerer tekst, til eleven som gjør hele revideringsarbeidet etter at innholdet i teksten er på plass.

Selv om det er flere likheter mellom prosjektene våre, skiller studien til Randahl seg fra mitt prosjekt på flere måter. Omfanget av hennes studie er større, elevene er eldre, og hun ser kun på høyt-presterende skrivere. Mens jeg undersøker norskfaglige skriveprosesser som finner sted på skolen, ser hun på skriveprosesser i to svært ulike fag, og disse prosessene finner sted i en hjemmeskrivingskontekst. Ikke minst er det interessant å reflektere over ulikhetene i valg av metoder. I studien til Randahl var ikke forskeren tilstede for å observere skriveprosessen. Elevene hadde selv ansvar for å rigge filmutstyret og logge skrivearbeidet. På grunn av tekniske problemer, mangel på tilgjengelige kameraer og feil bruk av utstyr, gikk noe av filmmaterialet tapt, mens andre opptak ble utydelige. Randahl peker på disse utfordringene i avhandlingen, men sier samtidig at det å la elevene selv administrere filmopptakene var positivt med hensyn til å fange autentiske skrivesituasjoner. På denne måten kunne elevene skrive når de selv ville, uten å gjøre forhåndsavtaler med en forsker.

Uten å foregripe drøftingen av hvilke muligheter og begrensninger som ligger i skjermopptak som metode (kap. 8), vil jeg bare kort nevne at jeg med bakgrunn i erfaringene jeg har gjort med bruk av skjermopptak, mener at mange av problemene som Randahl skisserer kunne vært unngått. Programvare for skjermopptak, for eksempel *Snagit*, lastes enkelt inn på pc og er tilgjengelig for gjentatt bruk, uavhengig av tilgang på annet opptaksutstyr.

Skjermopptaket fanger opp all skjermaktivitet i god og etterprøvbar kvalitet, og det påvirkes ikke av fysiske forhold i rommet der opptaket blir gjort. Opptaksfilene lagres direkte på data-maskinen eller på disk, og de kan analyseres direkte uten overføring og konfigurering mellom forskjellige medier. Dersom det er viktig å fange aktivitet utenfor skjermen i naturlige settinger der en tilstedeværende observatør ville virke forstyrrende, for eksempel i hjemmemiljøet i Randahls studie, kan skjermopptak lett suppleres med opptak fra et eksternt kamera.

2. 2. 1 Revideringsstrategier

Mens Kaarby (2012) og Randahl (2014) har studert hvilke skrivestrategier en gruppe elever tar i bruk når de skriver, har andre studier fokusert på hvordan skrivere går fram for å revidere tekstene sine (f. eks. Sommers, 1980; Bridwell, 1980; Faigley & Witte, 1981; Igland, 1991; van der Hoeven, 1997). Forskning på skriveprosesser har vist at skrivere bruker et vidt spekter revisjonsstrategier, fra de som raskt produserer en tekst og gjør få revisjoner, til de som arbeider seg fremover setning for setning og gjør omfattende revideringer underveis. Noen kan beskrives som planleggere, andre som redigerere, og en tredje gruppe kan karakteriseres som blandere (Harris, 1989; Torrance, Thomas & Robinson, 1994). Noen av studiene har vist en sammenheng mellom skrivernes evne til å omarbeide egne tekster og kvaliteten på de ferdige tekstene. I en gjennomgang og analyse av empiriske studier av skriveprosesser utført i perioden 1996–2006, viser Rijlaarsdam & van den Berg (2006) blant annet til en studie utført av van der Hoeven (1997) som peker mot at jo bedre elevene er til å planlegge og evaluere tekster, jo flere revideringer blir utført, noe som i sin tur ser ut til å påvirke tekstkvaliteten. Samtidig peker Rijlaarsdam & van den Berg (2006) på at en slik årsakssammenheng mellom fordelingen av aktiviteter i skriveprosessen og kvaliteten på den ferdige teksten, kan bestrides (ibid., s. 51). I gjennomgangen av egen forskning på området (Rijlaarsdam & van den Berg, 2006) finner de blant annet at tidspunktet for når de ulike aktivitetene finner sted i prosessen er av betydning for tekstkvaliteten.

Studier utført av Stephen Witte (1987) viser at omarbeidinger kan skje også *før* teksten er nedskrevet, det han kaller «pre-textual-revision», førtekstuell revisjon. Witte definerer førteksten som den indre språklige forestillingen skriveren har av teksten før han setter bokstaver på skjerm eller papir. Når førteksten konstrueres, tar skriveren i bruk organiserende prinsipper han har i minnet, og som aktiveres av et repertoar av tekster og språk som han har med seg. Førteksten lages i tankene og lagres i hukommelsen, og i noen tilfeller bearbejdes den mentale teksten før den transkriberes til tekst. I sine undersøkelser fant Witte store

variasjoner i hvordan ulike skrivere konstruerer og bruker førteksten når de skriver, og for studentene i hans studie førte ikke mer omfattende bruk av førtekster automatisk til bedre skriftlige tekster (Witte, 1987). Man kan altså ikke trekke den slutningen at dyktige skrivere er bedre til å utnytte førteksten enn lavere-presterende skrivere.

Med hensyn til analysen av mitt materiale er studien til Witte interessant. Mens den høyt-presterende skriveren Louise refererer til at hun har en tydelig indre forestilling av teksten hun skal skrive, refererer aldri den lavere-presterende skriveren Sarah til et slikt indre bilde av tekstene.

2. 3 En gjennomgang av metastudien *Writing Next*

Writing Next formidler en rangering av elleve "ting som virker" i skriveopplæringen. Øverst på denne listen står det som synes å ha størst effekt, og dette er opplæring i skrivestrategier. For at denne resultatlisten skal kunne gi mening, vil jeg se nærmere på datagrunnlaget som studien baserer seg på. Hvilke nyanseringer og forbehold ligger til grunn i undersøkelsen som ikke kommer frem i den generaliserte rangeringslisten? Er det for eksempel slik at opplæring i skrivestrategier bør anbefales foran andre skriveopplæringstiltak uavhengig av fag, alder, kultur og samfunn?

Writing Next er en sammenfatning av resultatene fra en rekke empiriske studier av forskjellige skriveopplæringsmetoder (Graham & Perin, 2007a). Meta-analysen ble utført av de amerikanske skriveforskerne Steve Graham og Dolores Perin i 2007. Målet med studien var å sammenfatte og analysere tidligere forskningsstudier for å påvise hvilket undervisningsinnhold og hvilke undervisningsmetoder som gir de beste resultatene i skriveopplæringen.

Writing Next er i skrivende stund den største storskala-gjennomgangen av forskning på skriveopplæring siden Hillocks' meta-analyse i 1986. For øvrig har designet til *Writing Next* mange fellestrekk med Hillocks' studie både når det gjelder antall studier i basismaterialet, mengden eliminerte studier og kategorier for analyse. Det er kort sagt «based on the precedents set by Hillocks (1986)» (Graham & Perin, 2007a, s. 41). Forskningsartiklene som er med i studien, er fra tidsrommet 1986 til 2007, og funnene er kumulative ved at de bygger på

seks tidligere meta-analyser av skriveundervisning.² Dette betyr at studier av ungdommers skriveutvikling som har vært med i tidligere meta-analyser, også er inkludert i *Writing Next*.

Nærmere 600 studier ble vurdert som basismateriale, og over 80 % av disse ble eliminert. Tilslutt gjensto det 142 komparative studier som tilfredsstilte de vitenskapelige kravene Graham og Perin stilte. Noen av disse dekker mer enn én intervensjon, så totalt sett ble 176 effektstørrelser generert til meta-analysen. Studiene som er kommet med, er kognitive eller sosiokognitive, og det er utelukkende snakk om kvantitative undersøkelser som oppgir et minimum av statistiske mål som gjennomsnitt, varians og utvalgsstørrelser. Noen av studiene har undersøkt effekten av skriveundervisning i grupper der bredden av skriveferdighet er representert, mens andre studier fokuserer på grupper med lavt-presterende skrivere.

I *Writing Next* er de godkjente studiene oppgitt med en effektstørrelse som indikerer i hvilken grad de ulike tiltakene har vært vellykket når det gjelder å øke elevenes skriveprestasjoner. Effektstørrelse er et statistisk mål på hvor stor innvirkning man antar at et tiltak kan ha. Den oppgis ofte i det som kalles Cohen's *d*, og den viser den gjennomsnittlige forskjellen mellom en instruksjon og en sammenlignbar aktivitet. For eksempel kan man måle elevens læringsutbytte i en gruppe som har hatt én type undervisning sammenlignet med en klasse som ikke har hatt det. Meta-analyser som *Writing Next*, der gjennomsnittseffekten for de utvalgte eksperimentelle studiene er kalkulert, reduserer betydningen av individuelle studier og øker betydningen av studiene som gruppe.

Effektstørrelsene i *Writing Next* tolkes slik: $d = 0.20$ = liten eller svak effekt, $d = 0.50$ = medium eller moderat effekt, $d = 0.80$ = stor eller sterk effekt (Graham & Perin, 2007b, s. 13). I utdanningsforskning er man tilbakeholden med å anbefale tiltak som har effektstørrelser under $d = 0.3$. Hattie, som står bak meta-analysen *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, mener at å anbefale tiltak som skal innføres i klasserom som har lavere effekt enn $d = 0.40$, bør være gjenstand for kritisk vurdering (Hopfenbeck, 2014, s. 12). Effektstørrelser mellom 0.0 og 0.3 vil ofte skyldes det man kan regne som vanlig utvikling og læring, mens effektstørrelser over 0.3 i større grad kan tilskrives tiltakene som iverksettes.

² Funnene i *Writing Next* bygger på følgende tidligere meta-analyser av skriveopplæring: Bangert-Drowns, 1993; Bangert-Drowns, Hurley, & Wilkinson, 2004; Goldberg, Russell & Cook, 2003; Graham, 2006; Graham & Harris, 2003; Hillocks, 1986 (Graham & Perin, 2007a).

På bakgrunn av kalkulert gjennomsnittseffekt for de utvalgte eksperimentelle studiene, presenterer Graham og Perin elleve elementer som de mener er sentrale i skriveopplæringen fra mellomtrinnet til og med videregående skole. Figur 3 er en gjengivelse av en tabell i *Writing Next* der disse elementene er listet opp fra høyeste til laveste effekt. Jeg har valgt å beholde de engelske betegnelsene med min norske oversettelse i parentes. Dette har jeg gjort for å sikre at meningsinnholdet blir formidlet korrekt selv om jeg legger min forståelse av begrepene til grunn i oversettelsen.

Hva fungerer i skriveopplæringen	Effektstørrelse
Writing Strategies (skrivestrategier)	0.82
Summarization (sammendrag)	0.82
Collaborative Writing (samskriving)	0.75
Specific Product Goals (tydelig formål)	0.70
Word Processing (tekstbehandling)	0.55
Sentence-Combining (tekstbinding)	0.50
Prewriting (førskriving)	0.32
Inquire Activities (utforskende aktiviteter)	0.32
Process Writing Approach (prosess-skriving)	0.32
Study of Models (modellstudium)	0.25
Writing for Content Learning (skrive for å lære)	0.23

Figur 3: The key elements of adolescents writing instruction (Graham & Perin, 2007a, s. 15, min oversettelse)

Strategiundervisning og opplæring i å *skrive sammendrag* har begge en effektstørrelse på 0.82 og har, ifølge metastudien størst effekt i skriveopplæringen. Imidlertid er opplæring i skrivestrategier rangert høyest. Grunnen til dette er at studier som spesielt har sett på opplæring i bruk av skrivestrategier blant lavt-presterende skrivere, har en effektstørrelse på hele 1.02. I "normalklasserommet", der bredden av skriveprestasjoner er representert, viste undervisning i skrivestrategier en effektstørrelse på 0.70.

Skrivestrategier defineres i *Writing Next* som «strategies for planning, revising, and editing», altså strategier for å planlegge, revidere og ferdigstille tekst (Graham & Perin, 2007a, s. 15). Dette er en smalere definisjon enn den jeg bruker i denne oppgaven. Strategiene er her konsentrert om planlegging og revidering, mens konkrete grep som skriveren gjør for å formulere selve teksten, ikke omfattes av definisjonen. Vi ser for eksempel at bruk av tekstbehandlingsverktøy, tekstbinding og førskriving er skilt ut som egne elementer, mens dette

ville vært en skrivestrategi slik jeg bruker begrepet. For å illustrere hva en skrivestrategi kan være, blir det vist til et eksempel der strategien som skal læres, er utformet som et huskeord ("mnemonics"). Ordet TREE skal hjelpe elevene til å skrive en argumenterende tekst etter følgende mønster: Topic sentence (temasetning), Reasons (argument/påstand), Examine reasons (utforske argument/påstand) og E for Ending (avslutning).

Det finnes ulike tilnærminger til opplæring i skrivestrategier, men det er særlig SRSD-modellen (Self-Regulated Strategy Development) som har empirisk støtte og utgjør en stor del av grunnlaget for skrivestrategiundervisningen som er analysert i *Writing Next*. Modellen innbefatter eksplisitt undervisning i skrivestrategier og selvreguleringsmetoder, mestringsøvelser og en-til-en undervisning. I modellen legges det vekt på at elevene skal lære hvorfor strategien er nyttig for dem, og hvordan de skal bruke den. Elevene prøver ut og memorerer strategien under lærerens støtte og veiledning, og det er et mål at elevene etter hvert skal kunne ta i bruk strategien på egen hånd. Det løftes frem som viktig i arbeidet med SRSD-modellen at elevene skal sette seg mål for læringsarbeidet, og dessuten at de skal reflektere over hvorvidt strategiene de har lært, fører til at de skriver bedre tekster.

Som vi ser av figur 3, er det av og til små differanser som skiller en intervensjon fra en annen. På tredje og fjerdeplass finner vi *samskriving* og *tydelig formål*. Når elevene samskriver, arbeider de sammen for å gjennomføre en skriveprosess. Med tydelig formål menes at læreren legger vekt på å formålsrette skriveoppgaven for elevene, for eksempel ved å si hva eleven kan forsøke å oppnå med teksten. Begge disse arbeidsmåtene viser høy effekt i skriveopplæringen (henholdsvis 0.75 og 0.70), mens bruken av *tekstbehandlingsverktøy* og opplæring i å bygge ut enkle setninger til mer komplekse setninger, *tekstbinding*, har moderat effekt (henholdsvis 0.55 og 0.50).

De fem siste intervensjonene på listen har effektstørrelser i intervallet 0.32 til 0.23. Selv om dette er intervensjoner med liten til lav effekt, er funnene konsistente og innenfor det Graham og Perin fremhever som viktige faktorer i god skriveundervisning. *Førskrivning* handler om å engasjere elevene i planlegging av teksten de skal skrive, å generere ideer ved å lese om emnet de skal skrive om samt å planlegge og organisere teksten ved å lage en visuell representasjon av den før de begynner å skrive. *Utforskende aktiviteter* handler om å involvere elevene i problemløsende arbeidsformer der de analyserer og diskuterer utlevert eller selvinnsamlet data. *Prosess-skriving* omfatter en rekke aktiviteter som å skape rom for skriving, å skrive til reelle mottakere, å oppmuntre til planlegging og revidering og å tilrettelegge for elevaktivitet der selvrefleksjon og egenvurdering står i sentrum. *Modellstudium* dreier seg

om å analysere og diskutere tekster slik at elevene kan etterligne mønstre og form i egen skriving. *Skrive for å lære-aktiviteter* handler om å bruke varierte skriveaktiviteter for å forsterke elevenes tilegnelse av fagkunnskap.

Kort oppsummert tyder resultatene i *Writing Next* på at eksplisitt strategiundervisning der læreren veileder elevene gjennom skriveprosessene, er særlig effektivt, især for elever som strever. Opplæring i å skrive sammendrag, samskriving og skriving med tydelig formål kommer også høyt opp på listen, sammen med bruk av tekstbehandlingsverktøy og direkte trening i å bygge ut enkle setninger til mer komplekse. Å involvere elevene i utforsknings- og planleggingsaktiviteter, prosess-skriving og studium av modelltekster har lav, men likevel konsistent effekt.

Målet med metastudien har vært å identifisere og fremheve undervisningsmetoder som fremmer ungdommers skriveferdigheter. Som vi ser, er flere av de elleve elementene som listes opp, sterkt forbundet med hverandre, og ifølge Graham og Perin vil god skriveundervisning i praksis inneholde kombinasjoner av disse metodene. De peker samtidig på at det også finnes andre gode metoder som ikke fanges opp av denne studien, fordi det har vært vanskelig å måle effekten av dem. Slike kriterier for utvelgelse er det viktig å kjenne til for å kunne anerkjenne både styrker og svakheter ved studien, og dette er forhold jeg adresserer i neste kapittel.

2. 4 Nyanseringer og forbehold i tolkingen av Writing Next

Studiene som er inkludert i meta-analysen gjelder elever på 4.–12. trinn, og det er kun intervensjoner som har blitt evaluert i fire eller flere studier som er tatt med. Dette ekskluderer mange potensielt effektive intervensjoner som kun har blitt studert i to eller tre studier. I tillegg er det et kriterium at studiene må være eksperimentelle eller kvasi-eksperimentelle.

Elevenes læringsutbytte, altså hva som fungerer i skriveopplæringen eller hva som fremmer skrivekompetanse, er blitt undersøkt og sammenlignet med målbare resultat. Studier som det ikke er mulig å få målbare talldata fra, og som det kan være vanskelig å måle effekten av, er derfor ikke inkludert selv om de kan være av betydning for undervisningen. Kvalitativ forskning har spilt en viktig rolle i skriveforskningen siden 2000-tallet, men designet på kvantitative studier som måler effekt, ekskluderer slike studier. Dette gjør at en stor mengde gode skriveforskningsprosjekter som har benyttet andre metoder, er utelukket fra analysen. For eksempel gjelder dette flere metoder innenfor prosessorientert skrivepedagogikk som mange lærere anser som svært effektive (Coker & Lewis, 2008, s. 239).

Det er også verdt å merke seg at effekten av intervensjonene er blitt vurdert ut fra et helhetlig mål på skrivekvalitet, og at konklusjonene avhenger av hvor nøyaktig dette målet er. Graham og Perin (2007c) bemerker at målene på skrivekvalitet varierer fra studie til studie, både når det gjelder hvordan kvalitet blir definert, og når det gjelder vurderingsskalaene som er brukt. De fremholder derfor at sammenligning av resultater på tvers av studiene må skje med stor varsomhet.

I meta-analysen inngår bare studier som er publisert på engelsk, først og fremst i USA og England. Jeg kan ikke se at det er tatt med studier fra nordiske land. I tillegg er studiene ment å gjelde skriveutvikling, uavhengig av hvilket fag det dreier seg om. Her generaliseres det altså på tvers av fag, tema og innhold, og en kan spørre seg om det er slik at de samme metodene er best egnet både i matematikk, norsk og samfunnsfag. Rangeringen skiller heller ikke mellom nivåer, alder eller klassetrinn, og dette reiser spørsmål om det er sannsynlig at en metode som fungerer best i skriveopplæringen i norsk på fjerde trinn, også fungerer best i kjemi på Vg3.

Writing Next er en viktig syntese av en bestemt type forskning på skriveopplæring. Studien er resultatorientert i sin søken etter svar på hvilke tiltak som virker, og i hvilken grad de har effekt. Det som måles er "læringsresultater", slik de kan dokumenteres gjennom tester. Andre overordnede mål med skriveopplæringen, som endringer av elevenes holdninger, engasjement, interesse for faget eller motivasjon for videre arbeid, adresseres ikke. Det er derfor viktig å understreke at de elleve elementene som løftes frem, ikke gir et helhetlig bilde av det vi vet om skriveundervisning. De er heller ikke ment å munne ut i en universell metode for skriveopplæring: «However, it is important to stress that these 11 elements are not meant to constitute a curriculum» (Graham & Perin, 2007a, s. 11). Utdanningsvitenskap er ingen eksakt størrelse, og måling av læringsutbytte gjennom effektstørrelser må følgelig være relativt. Dette er forhold som ikke alltid løftes frem når slike studier refereres. Graham og Perin adresserer slike forbehold i to artikler: «What We Know, What We Still Need to Know: Teaching Adolescents to Write» (Graham & Perin, 2007b) og «A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students» (Graham & Perin, 2007c). Her går de gjennom meta-analysen og utvider undervisningsanbefalingene i *Writing Next*. Blant annet løfter de frem hvilke metoder som det er mest hensiktsmessig å ha fokus på i undervisning i hel klasse, i mindre grupper og i en-til-en undervisning (Graham & Perin, 2007b).

Writing Next bør, etter mitt skjønn, forstås som forslag til skriveopplæringsaktiviteter som i mange klasserom har vist seg å være effektive, og som den enkelte lærer kan vurdere og

prøve ut med sine elever i passende skrivesituasjoner. God skriveundervisning består av et repertoar av ulike tilnæringsmåter som må tilpasses den enkelte eleven, den enkelte klassen, det enkelte faget og den enkelte skrivesituasjonen. Lærerens teori- og skjønnbaserte kunnskap er den avgjørende faktoren for om skriveundervisningen blir god og utviklende for elevene. Dette er også et poeng hos Graham og Perin, men det har en tendens til å bli overskygget av tallenes tale og rangerte resultatlistor. Noe av bakgrunnen for at jeg har valgt å gå såpass grundig inn i *Writing Next* ligger også nettopp her. Jeg har ønsket å synliggjøre at det er «more to it than first meets the eye», både av muligheter og forbehold. Det viktigste resultatet av meta-analysen er kanskje erkjennelsen av at elever utvikler seg best som skrivere når de får *undervisning* i skriving. Vel og merke *god* undervisning. Dette er et positivt syn på skriveopplæring som fremhever viktigheten av å arbeide i prosesser for å fremme elevenes skriveutvikling.

3. Teoretiske utgangspunkt

Som nevnt i innledningen stammer det teoretiske kunnskapsgrunnlaget som oppgaven min bygger på, fra ulike, dels motstridende retninger innen skriveforskningen. Nyere skriveforskning har vokst frem i atskilte forskningstradisjoner som, ifølge Igland (2003), kan deles inn i tre hovedretninger med ulike perspektiv på skriving: et *produktperspektiv*, et *prosessperspektiv* og et *diskursperspektiv* (s. 70). Produktperspektivet fokuserer på det skriftspråklige produktet, individet og kognitive språkprosesser er det sentrale i prosessperspektivet og diskursperspektivet vektlegger både tekstene og de sosiale sammenhengene som skrivingen inngår i (ibid.). De forskjellige perspektivene knytter an til ulike læringsteoretiske tradisjoner som gir innsikt i ulike aspekter ved skriving. Den kognitive skriveforskningen gir kunnskap om de mentale eller innoverrettede prosessene, mens mer sosialt orientert skriveforskning bidrar til å forklare påvirkning og samhandling i en kontekst, eller det vi kan kalle utoverrettede prosesser (Hoel, 2008). Slik jeg forstår det, kan en snakke om et gradvis perspektivskifte fra tekst, til skriver, til tekst i kontekst.

Med utgangspunkt i et sosiokulturelt syn på språk, og en forståelse av skriving som dialogisk handling, undersøker jeg i denne oppgaven individuelle skriveprosesser og kognitive strategier innenfor rammen av de sosiale og kulturelle praksisene som skolen representerer. Nedenfor skisserer jeg derfor først en Bakhtin-inspirert forståelse av skriving som dialogisk handling. For å utdype min forståelse av det dynamiske samspillet mellom skriver, tekst og kontekst, introduserer jeg dessuten begrepsparet *situasjonskontekst* og *kulturkontekst* før jeg fokuserer på forståelsen av tre beslektede begreper som det er nødvendig å forholde seg til i denne studien av skrivestrategier, nemlig *kompetanse*, *skrivekompetanse* og *skriftlige ferdigheter*. I siste halvdel av kapitlet presenterer jeg så Flower & Hayes' kognitive skriveprosessmodell med vekt på *planlegging*, *innholdsgenerering*, *formulering* og *revidering*, som er sentrale begreper i analysene av materialet mitt.

3. 1 Skriving som dialogisk handling

Evensen (2006) hevder at dagens hovedparadigme i skriveforskningen er sosiokulturelt forankret. Det vil blant annet si at utvikling av skrivekompetanse forstås som et læringsfenomen som er innvevd i sosiale og kulturelle praksiser der språklig samhandling og dialogiske forbindelser mellom mennesker, tekster og kontekster spiller en helt sentral rolle.

En slik tilnærming til skriving bygger på både Vygotskys teorier om kulturell utvikling og Bakhtins dialogiske ytringsforståelse. (Dysthe, 2001.)

I det mye refererte essayet ”Spørsmålet om talegenrane” (2005) utdyper Bakhtin hvordan og hvorfor enhver ytring står i dialog med fortidige, nåtidige og fremtidige ytringer og slik inngår i et kjede av ytringer. Ifølge han blir nemlig alle ytringer til i komplekse samspill med andre ytringer og stemmer, sosiale språk og talesjangre som setter sine spor i den aktuelle teksten (Dysthe, 1997, s. 52). Individets tekstlige ytringer er altså å forstå som sosiale praksiser der skriveren bevisst eller ubevisst er i dialog med omgivelsene rundt seg. Når vi tar i bruk språk og skrift, utfører vi handlinger med semiotiske ressurser som er formet av etablerte praksiser, av historie, kultur, ideologi og institusjoner. Skrivehandlingene våre spiller seg dessuten ut i bestemte situasjoner som påvirker oss, og vi interagerer med andre innenfor institusjoner som er formet av og bærer oppe etablerte konvensjoner og maktstrukturer (Prior, 2006). Relatert til mitt forskningsprosjekt betyr dette at elevene bidrar til å forme fellesskapene de skriver innenfor, samtidig som de selv blir formet av dem. De forholder seg altså til det vi kan kalle den nære konteksten, samtidig som de interagerer med en videre kontekst som påvirker hvordan de skriver, for eksempel med henblikk på etablerte språk- og tekstkonvensjoner.

Begrepene *situasjonskontekst* og *kulturkontekst* fastholder noen viktige dimensjoner i dette dialogiske forholdet mellom skriver, tekst og kontekst. I senere tid er de først og fremst kjent gjennom arbeidene til sosialsemiotikeren Michael Halliday, men opprinnelig stammer de fra sosialantropologen Malinowskij (Maagerø, 2005, s. 40f). *Situasjonskonteksten* er den nære her og nå-situasjonen som en tekst blir til i (Halliday, 1998, s. 114). Her inngår i vår sammenheng skriveoppgaven, temaet det skrives om, de språklige og menneskelige ressursene som er tilgjengelig, samt forholdet mellom deltakerne i situasjonen. *Kulturkonteksten* er den mer abstrakte konteksten som omgir og påvirker situasjonskonteksten (ibid., s. 115). I vår sammenheng er institusjonell praksis, læreplaner og fagtradisjoner viktige elementer i en kulturkontekst som legger føringer for hvilke teksttyper og språklige uttrykk som regnes som gyldige i en gitt situasjon. Slik jeg ser det, kan derfor ikke den konkrete skrivehandlingen studeres løsrevet fra den konteksten elevene skriver seg inn i.

3. 2 Skrivekompetanse

For å nærme meg en definisjon på skrivekompetanse, går jeg veien om begrepet kompetanse slik det er definert i dokumentet *Defining and Selecting Key Competencies* (DeSeCo).

DeSeCo er relevant å skjule til fordi det er et sentralt bakgrunnsdokument for St.meld. 30 og dermed også for Kunnskapsløftet. Kompetanse blir her definert slik:

A competence is defined as the ability to successfully meet complex demands in a particular context. Competent performance or effective action implies the mobilization of knowledge, cognitive and practical skills, as well as social behavior components such as attitudes, emotions, and values and motivations. (Rychen & Selganik, 2003, s. 43, sitert etter Berge, 2007).

I denne definisjonen er kompetanse beskrevet som evnen til å mobilisere og ta i bruk kunnskap og ferdigheter på måter som er formålstjenlige i forskjellige situasjoner og kontekster. I tillegg til faglige kunnskaper og strategier omfatter den også sosiale og emosjonelle aspekter som holdninger, selvoppfatning og motivasjon, og dermed kobler den sammen både kognitive og sosiokulturelle innsikter. Dette brede kompetansebegrepet ligger til grunn for dagens norske grunnopplæring, og det kommer til uttrykk gjennom *formålsparagrafen, Generell del, Prinsipper for opplæringen og læreplanene* i fag (NOU 2014:7). I opplæringsøyemed vil det være et mål at elever blir i stand til å kombinere både manuelle, kognitive og sosiale ressurser i samhandling med andre mennesker.

Kompetansebegrepet som er beskrevet ovenfor, mener jeg også er å finne innbakt i beskrivelsen av skrivekompetanse hos Evensen (2010). I artikkelen «En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse?» knytter han skrivekompetanse til det å kunne bruke skrift til å ytre seg på en forståelig og hensiktsmessig måte tilpasset ulike situasjoner og formål (Evensen, 2010). Det handler altså om å skape mening med språket i møte med konkrete problemstillinger i ulike situasjoner. Dette er en funksjonell forståelse av skriving som tar utgangspunkt i hva skriving kan brukes til, og hva en kan oppnå gjennom skrift. Skrivekompetanse er dermed forstått som noe langt mer enn å koble lyd til bokstav og skrive ord og setninger i riktig rekkefølge. Skriving handler også om å lagre og organisere kunnskap, å kommunisere og holde kontakt med andre, å overbevise andre og å uttrykke seg selv. Skriving er slik sett både et redskap for kommunikasjon og kunnskapsutvikling, og et middel for refleksjon og læring (Solheim & Matre, 2014, s. 78).

Slik jeg forstår skrivekompetanse handler det altså om å kunne løse en rekke sosiale og kognitive utfordringer som vil variere med tekstkulturen, skrivesituasjonen og den språklige konteksten det skrives i. I skolen blir elevene for eksempel stilt ovenfor helt andre utfordringer når de skal skrive en litterær analyse i norskfaget, enn når de skal skrive en forsøksrapport i naturfag. Og det stilles andre krav til leserhenvendelsen i en tekst som skal publiser-

es på debattsidene i avisen, enn i en tekst man skriver til seg selv for å få oversikt over årsaks-sammenhengene rundt andre verdenskrig. I opplæringen vil det derfor være et mål at elevene blir selvregulerte og i stand til å overføre og aktivere kunnskap og ferdigheter i nye sammenhenger og situasjoner (Pearson, 2007). God kompetanse i skriving innebærer at eleven greier å vurdere den aktuelle situasjonen han eller hun befinner seg i, slik at erfaringer fra lignende situasjoner kan aktiveres og overføres i møte med nye utfordringer i andre kontekster. Dyktige skrivere vil kunne hente frem kunnskap og prøve ut strategier som de har erfart har fungert godt i tidligere skriveprosesser. Dyktige skrivere vil også kunne forkaste en strategi som ikke fungerer, for så å prøve en annen.

3. 3 Skriving som grunnleggende ferdighet

Med Kunnskapsløftet ble kompetansebegrepet for første gang brukt som overordnet begrep for det elevene skal lære (NOU 2014:7). I lys av at dette er en kompetansemålbasert læreplan, er det interessant å merke seg at termen *ferdighet* er brukt istedenfor eksempelvis skrive-, lese- og regnekompetanse. Ferdigheter kan defineres som «evne til å anvende kunnskap til å løse problemer eller oppgaver. Begrepet omfatter ulike typer ferdigheter; kognitive, praktiske, kreative, kommunikative ferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Grunnleggende ferdigheter kan som jeg nevnte i innledningen, ses som en oversettelse av det engelske begrepet literacy (jf. St.meld. 30), men slik jeg forstår literacy-betegnelsen, favner den videre enn det ferdighetsbegrepet rommer. Literacy dreier seg om å få tilgang til kulturens tekster og bli i stand til å ta seg frem i vår tids tekstlandskap (Skjelbred & Veum, 2013), og det handler om å tolke, forstå og selv ta i bruk en rekke semiotiske ressurser for å gjenskape og produsere tekster (ibid., s. 19). Literacy er forankret i grunnleggende ideer om demokrati, rettferdighet og personlig utvikling, og det er et mål at literacy «skal bidra til å frigjøre mennesker og øke deres selvverd» (Hoel, 2008, s. 16). Når vi snakker om literacy, er det altså lese- og skrivekyndighet i vid forstand vi er opptatt av, og ikke et smalt definert ferdighetsbegrep som dreier seg om å kunne bruke lesing og skriving i ulike situasjoner.

Som jeg har pekt på, er kompetansebegrepet mangslungent og komplekst, og nettopp dette kan kanskje være noe av grunnen til at man i læreplanen har valgt benevnelsen *grunnleggende ferdigheter*. Å omsette et rikt kompetansebegrep til læreplan og praktisk undervisning er svært utfordrende og kanskje til dels uoppnåelig. Som Bakke (2014) peker på, er det «trolig enklere å undervise i små, konkrete skrivegrep enn å se opplæring i skriving som et demokratisk prosjekt» (s. 58). I en stadig mer målstyrt og resultatorientert skole melder det

seg også raskt spørsmål om hvordan et så vidtfavnende begrep skal vurderes. Samtidig er det problematisk dersom kompleksiteten i for eksempel skrivekompetanse forenkles og reduseres til å handle om praktiske tips, metoder og strategier. Strategier for å kunne ta i bruk språket på en hensiktsmessig måte er en viktig *del* av skrivekompetansen, men den må ses i sammenheng med evnen til å mobilisere både kunnskap og sosiale og emosjonelle ressurser: «A competency is more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources» (OECD, 2005, s. 4). Dette er også noe av bakgrunnen for at flere har uttalt seg kritisk om ferdighetsbegrepet i læreplanen (se f.eks. Skjelbred & Veum, 2013; Bakke, 2014; Aasen, 2015). Det pekes på at *ferdighet* kan oppfattes instrumentelt i forhold til literacy-termen det er ment å dekke, og at det kan være en utfordring for klasserommet at literacy forstås smalere enn det er tenkt. Aasen (2015, s. 28) sier for eksempel at sammenhengen mellom ferdigheter og kunnskap i fagene er utydelig og innebærer en risiko for at opplæringen i ferdigheter kan bli instrumentell og uten faglig substans.

Det er i denne sammenhengen verdt å merke seg at temaet kompetanse er sentralt i arbeidet til Ludvigsen-utvalget som har fått i oppdrag å vurdere fagene i grunnopplæringen opp mot krav til kompetanse i fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Høsten 2014 leverte utvalget sin første delinnstilling, NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole*, som skal brukes som kunnskapsgrunnlag til hovedutredningen som kommer i juni 2015. Hovedutredningen vil inneholde anbefalinger om hvilke prinsipper som bør ligge til grunn for fagene i skolen når de skal fornyes. I siste utkast til hovedutredningen brukes begrepet *tverrfaglig kompetanse* om kompetansene som utvalget anbefaler skal utvikles i alle fag (Ludvigsen-utvalget, mars 2015). *Lese- og skrivekompetanse, digital kompetanse* og kompetanse i *mundlig kommunikasjon* foreslås inkludert i alle fag sammen med ytterligere tre kompetanser: *samarbeidskompetanse, metakognisjon og selvregulert læring, kritisk tenkning og problemløsning*. Utvalgets arbeid pågår fortsatt, og det gjenstår å se om tilrådingene blir fulgt opp.

3. 4 Skrivning i norskfaget

Skolefaget norsk skal ivareta mange hensyn. I tillegg til de kulturelle, dannende og identitetsutviklende sidene av faget, har norskfaget også et overordnet literacy-ansvar for utviklingen av de språklige ferdighetene. I beskrivelsen av skriftlige ferdigheter i den reviderte utgaven av læreplanen i norsk, ser vi denne todelingen som et skille mellom en fagspesifikk forståelse av skrivning og utvikling av en mer generell skriveferdighet.

Å kunne skrive i norsk er å uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte. Det vil si å kunne skrive teksttyper som er relevant for faget, og å kunne ta i bruk norskfaglige begreper. Å skrive i norskfaget er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære. Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker. Utviklingen av skriftlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med formelle skriveferdigheter, tekstkunnskap og ulike skrivestrategier. Det innebærer å kunne uttrykke seg med stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål. (Udir., 2006, LK06).

Skriveferdighet i norsk handler altså både om å utvikle kunnskap i faget og å utvikle kompetanse på tvers av fag. Elevene skal tilegne seg ferdigheter og strategier som er viktige for videre utvikling og læring, og som har overføringsverdi til andre fag og andre sammenhenger. Men i tillegg til å utvikle disse generelle språkferdighetene, har norskfaget også ansvar for å utvikle elevenes kunnskaper om fagets egenart og tekstkultur. Elevene skal skrive i norskfaglige sammenhenger, og de skal lære hvilke teksttyper og sjangrer som hører hjemme i den norskfaglige tekstkulturen. (LK06).

God skrivekompetanse i norsk forutsetter altså god tekstkunnskap. I praktisk undervisning handler det om å balansere både fagets nytteaspekt og allmenndanningsaspekt. Ferdighetstreningen må forankres dypt i fagene og være tett knyttet til skrivingens funksjon. Å utvikle skrivekompetanse på norskfagets premisser krever derfor at elevene får møte et vell av tekster, både historiske og samtidige. Slik får elevene erfaring med hva som kjennetegner en god tekst, og kan selv etter hvert gjenkjenne kvalitetstrekk ved egne og andres tekster. Gjennom å utforske tekster som er skrevet for ulike formål får elevene innsikt i hvordan mening skapes i tekst, og de erfarer hvordan det er hensiktsmessig å uttrykke seg i ulike kontekster og til ulike formål og mottakere. Denne innsikten er nødvendig for at elevene i sin tur skal kunne utvikle bevissthet om hvordan tekstkvalitet kan læres.

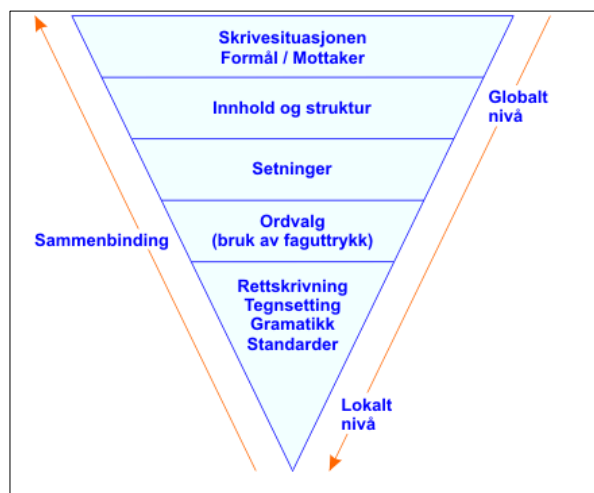
3. 5 Skriveprosesser før og nå

Gjennom skriveforskningens nyere historie, det vil si i de siste femti årene, har det i hovedsak rådet tre ulike syn på skriveprosessen: et lineært, et sirkulært og et kontekstuellet syn (Hoel, 2008). Frem til 1970-tallet ble skriveprosessen beskrevet som en *lineær* prosess der teksten vokser frem gjennom avgrensede faser som følger hverandre kronologisk (Dysthe, 1993). Forskerne var primært opptatt av å studere ferdige tekster, og ut fra en forestilling om at den endelige teksten var et bilde på produksjonsprosessen, ble skriving forstått som en overføring av ferdig tenkte tanker til tekst. Planlegging ble sett på som et forstadium til teksten, og omskriving ble ofte oppfattet som en følge av dårlig planlegging. Det lineære synet ble senere

utfordret av kognitiv skriveteori som avdekket flere av de komplekse, mentale prosessene vi går inn i når vi skriver. De ulike tenkeprosessene avløser og delvis overlapper hverandre gjennom hele skriveprosessen, og slik blir skriveprosessen både *rekursiv* og *sirkulær*. Planlegging og omskriving ses som integrert i prosessen og som en konsekvens av tankeutvikling underveis. Det tredje synet er *kontekstuellet* orientert og legger vekt på forholdet mellom prosessen og den sosiale skrivekonteksten. Dette er et syn på skriveprosessen som tar hensyn både til leserens behov og til krav og normer i den tekstkulturen teksten skal leses. Her ses omskriving som en del av den pågående dialogen mellom skriver, tekst og kontekst, og trekk fra både det lineære og det sirkulære synet på prosessen kan være representert. (Hoel, 2008, s. 157f).

3. 5. 1 Hillocks teksttrekant

Skriving er en kompleks aktivitet som krever at skriveren har oversikt over mange nivå samtidig. George Hillocks teksttrekant (fig. 4) viser hvordan man kan dele en tekst inn i ulike nivåer og hvordan de ulike tekstnivåene er en del av skriveprosessen.



Figur 4: Teksttrekanten. Etter George Hillocks 1989, videreutviklet av Hoel (Hoel, 2008)

De ulike nivåene i denne modellen står i et hierarkisk forhold til hverandre, og trekanten angir en progresjon fra globale til lokale nivå, selv om det i praksis vil være slik at skriveren arbeider med flere nivå samtidig. Rækkefølgen av punktene antyder at skriveprosessen utvikler seg fra store trekk til detaljer, fra globale til lokale tekstnivå (Dysthe m.fl., 2000). Arbeid på abstrakte, globale nivå som struktur og mottakerbevissthet er mer kognitivt krevende enn arbeid på konkrete tekstnivå som innholds nivået og de lokale nivåene (Bueie,

2014). Modellen fremhever kontekstens betydning for skriveprosessen ved at sjanger og skrivesituasjon er det styrende nivået for teksten. Skriveoppgavens utforming, sjangerforventninger og fremveksten av teksten underveis er faktorer som er med på å avgjøre hvordan skriveren går frem i hvert enkelt skrivetilfelle.

Ifølge Evensen (1997) er det utfordrende for skrivere å håndtere både tekstens funksjon og de språklige kravene som tekstens funksjon krever. Forskning har da også påvist et skille mellom dyktige, rutinerte skrivere og svakere, mindre erfarne skrivere når det gjelder evnen de har til å veksle mellom et lokalt og et globalt tekstfokus. Generelt kan en si at dyktige skrivere ser ut til å ha større oversikt over teksten både på globalt og lokalt nivå. De evner å bevege seg mellom de ulike nivåene, samtidig som de greier å ta både lokale og globale hensyn. Dyktige skrivere er opptatt av globale mønstre i teksten og endrer teksten i forhold til overordnede mål for oppgaven. Umodne skrivere, derimot, er gjerne ensidig fokusert på lokale språklige fenomener og gjør flest revideringer på detaljnivå.

3. 5. 2 Skrivning som kognitiv prosess

På 1970- og 1980-tallet vokste det i USA frem en kraftig interesse for forskning på skrivning og skriveprosesser. Som nevnt i innledningen ble denne forskningen innledet av Janet Emig. Hun gjorde en deskriptiv studie av skrivestrategiene til amerikanske high school-elever, *The Composing Processes of Twelfth Graders* (Emig, 1971), og hun var dermed den første til å bevege seg bort fra å studere ferdige tekster til å observere strategiene elevene brukte i skriveprosessen (Dysthe, 1993, s. 44f).

Siden den gang har kognitiv skriveforskning avdekket hvilke kompliserte prosesser vi går inn i når vi skriver, og dette har bidratt til å etablere studiet av kognitive skriveprosesser og skrivestrategier som ett av skriveforskningens hovedområder (Hoel, 2008). Innenfor det kognitive paradigmet forstås skrivning som en aktivitet hvor den som skriver, bevisst eller ubevisst, utvikler en rekke konkurrerende målsettinger med teksten ettersom skriveprosessen skrider frem (Flower & Hayes, 1981a). Den kognitive skriveforskningen utforsker de mentale prosessene som er involvert i denne skrivingen, og den fokuserer først og fremst på individets evne til å håndtere komplekse kognitive operasjoner. Men selv om man innenfor den kognitive skriveforskningen primært er opptatt av de mentale prosessene hos skriveren, blir ikke disse sett på som helt løsrevet fra konteksten skriveren er en del av. Emnet det skrives om, skriveoppgaven og kommunikasjonssituasjonen krever ulike måter å tenke på og er også en del av skriveprosessen.

De mest kjente representantene for denne retningen her i Norge, er Linda Flower og John R. Hayes. Ved å analysere høyttenkningsprotokoller der skrivere kommenterte det de gjorde underveis i skrivearbeidet, utviklet de en modell som forsøkte å illustrere de kognitive prosessene som er i sving når vi skriver (Flower & Hayes, 1981a). Modellen deres vektlegger skriving som en kompleks problemløsningsprosess, og kjernen i rammeverket er planlegging, skriving og omskriving. Dette er sentrale elementer som vi også kjenner igjen i den prosessorienterte skrivepedagogikken (Dysthe, 2001). «Kunnskap om dei kognitive skriveprosessane er blitt omsett til generelle skrivestrategiar, til dømes førskrivingsstrategiar og omskrivingsstrategiar», hevder Dysthe (1993, s. 52).

Jeg finner modellen til Flower og Hayes nyttig for arbeidet med å identifisere hvilke skrivestrategier elevene bruker, og jeg vil derfor presentere denne modellen nærmere.

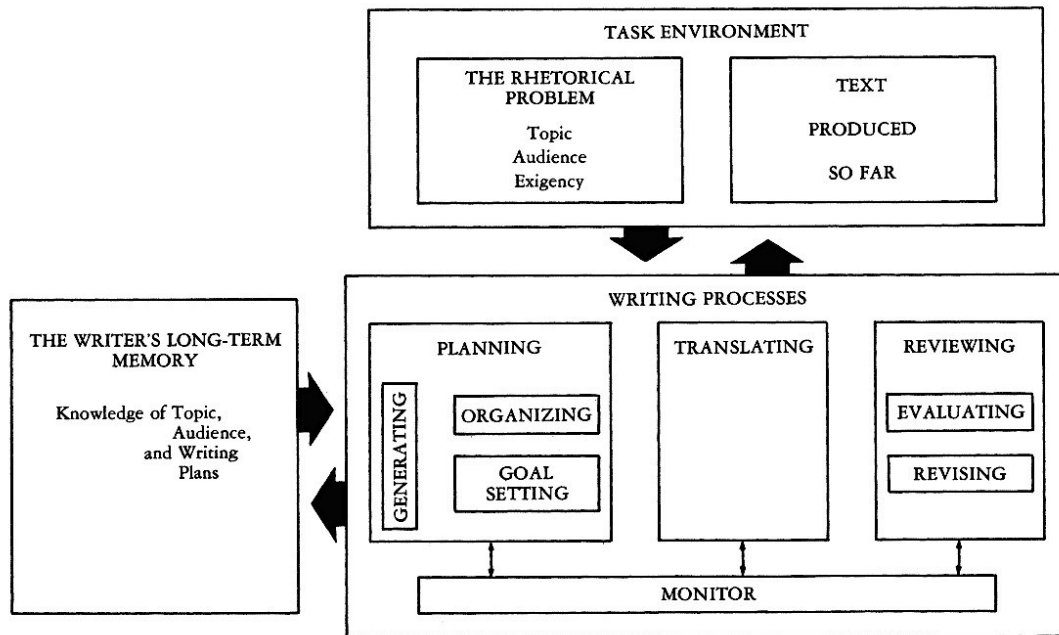
3. 5. 3 En kognitiv prosessmodell

Hovedinnholdet i Flower og Hayes' kognitive prosesssteori kan oppsummeres i fire punkter:

1. Skriving som prosess kan best forstås som et sett differensierte tankeprosesser som den som skriver anvender eller organiserer under skrivearbeidet.
2. Disse prosessene har en hierarkisk og sammenvevd organisering. Enhver av disse prosessene kan inngå som en del av de andre prosessene.
3. Skriving er en målstyrt kognitiv prosess, styrt av et fremvoksende nettverk av målsettinger.
4. Skrivere skaper sine egne mål på to måter: De genererer både overordnede mål og delmål som samsvarer med forståelsen av formålet for skrivehandlingen. Målene kan endres eller erstattes av nye mål i løpet av skriveprosessen ut fra det skriveren har lært under skrivearbeidet.

(Flower & Hayes, 1981a).

Flower og Hayes identifiserte gjennom sin forskning tre hovedelementer ved skriving: skrivesituasjon, langtidsminne og de kognitive prosessene. Disse elementene avspeiles i modellen som gjengis nedenfor (fig. 5).



Figur 5: Den kognitive prosessmodellen (Flower & Hayes, 1981b)

Skritesituasjonen («task environment») omfatter, slik Flower og Hayes uttrykker det, alt som foregår utenfor skriverens hud, fra skriveoppgaven eller det retoriske problemet, til den etter hvert fremvoksende teksten. I oppstarten av et skrivearbeid er det skriveoppgaven, *det retoriske problemet*, som er det viktigste elementet, og det problemet som skriveren med ulike midler forsøker å løse. Oppgaven involverer tekstens emne og publikum, elevens relasjon til læreren og elevens egne formål med å skrive. Gode skrivere kan mestre alle disse dimensjonene, mens mindre dyktige skrivere ofte vil redusere problemet slik at viktige aspekter ved oppgaven ikke blir løst. Underveis i prosessen vil også teksten som etter hvert vokser frem, stille omfattende krav til skriveren.

Det andre hovedelementet i modellen er *langtidsminnet* («writer's long term memory») som består av kunnskap om emnet det skal skrives om, kunnskap om skrivestrategier, kunnskap om mottakeren av teksten, og kunnskap om språk og sjangerkrav. Skriverens *langtidsminne* kan foreligge både i tankene og i ytre kilder. Informasjonen kan aktiveres av en enkel beskjed som «Skriv en oppsummering av...», og dernest få skriveren til å iverksette en rekke strategier for å løse oppgaven. Problemet med langtidsminnet er imidlertid at det ikke alltid er så lett å finne det stikkordet som aktiviserer kunnskapen skriveren på et gitt tidspunkt trenger. Ofte opplever også skriveren at det kan være vanskelig å tilpasse den lagrede informasjonen til den konkrete oppgaven som skal løses. Skriveren kan i

slike tilfeller ende opp med å skrive en tekst som gjengir egne tankerekker nærmest på innfallsmetoden uten at den tilpasses til leserens behov.

Det tredje elementet omfatter selve skriveprosessen, og spesielt de grunnleggende prosessene *planlegging* («planning»), *overføring* («translating») og *revisjon* («revising/ reviewing»). Dette er mentale prosesser som glir over i hverandre, overlapper og avbryter hverandre, og som kan foregå parallelt gjennom hele tekstproduksjonen. Som pilene signaliserer, interagerer disse delprosessene under et skriveforløp. Skriveren blir sett på som den aktive part som leder og organiserer skrivingen selv om rammene rundt er gitt av skolen og lærerne, og skriveprosessen kan beskrives som rekursiv og sirkulær ved at skriveren stadig vender tilbake til delement i skrivingen på ulike stadium i prosessen (Flower & Hayes, 1981a).

I planleggingen av teksten danner skriveren seg en indre forestilling av hvilke kunnskaper som skal tas i bruk i prosessen. Planlegging innbefatter en rekke sub-prosesser som å generere ideer, organisere og sette mål for arbeidet.

Delprosessen «translating» betyr *oversettelse* og handler om å omsette tanke til tekst. I noen norske utgaver av modellen brukes også termen *overføre*. Jeg har i denne oppgaven isteden valgt å bruke *formulere* fordi jeg synes det bedre beskriver hva jeg forstår med prosessen. Dette er nemlig en omformuleringsprosess der målet er å formulere tanker i skrift, og denne prosessen krever håndtering av grammatiske, leksikalske og syntaktiske krav til velformede tekster.

Sentrale funn i Flower og Hayes' forskning viser at dyktige skribenter danner seg et mer utfyllende bilde av skrivesituasjonen enn hva uerfarne skrivere gjør. Innenfor rammene av en gitt situasjon formulerer de mål for skrivingen sin som relaterer seg både til mottakeren og det bildet de vil skape av seg selv i teksten, og til tekstens innhold og språk (Flower & Hayes, 1981a). Et annet gjennomgående resultat er at de dyktige skribentene ser ut til å bruke mer tid på planlegging, både før skrivingen tar til og underveis i skrivearbeidet, uavhengig av om tekstens struktur er gitt eller ikke (ibid.).

Modellen til Flower og Hayes har hatt stor betydning for skriveidaktikken, men den har samtidig blitt kritisert for sine begrensninger. Protokollanalysen er blitt kritisert for å være upålitelig, subjektiv og ufullstendig (Dysthe, 1993, s. 51). Fra et sosiokulturelt perspektiv er det pekt på at modellen mangler den sosiale konteksten som påvirker de kognitive prosessene, som for eksempel samspillet mellom skriveren og personer han får tilbakemeldinger fra underveis i prosessen (se f.eks. Evensen, 1989). Modellen er også kritisert for at den ikke gjør rede for hvordan kognitive prosesser samspiller med den språklige fremstillingen, og at

begrepet «translating» gir inntrykk av at det foregår nærmest en mekanisk overføring fra tanke til tekst (ibid. s. 115). Studier som har undersøkt forholdet mellom de kognitive delprosessene og arbeidsminnets begrensning, har pekt på at modellen mangler komponenten arbeidsminne (Hayes, 1996), mens andre har løftet frem at også motivasjon burde inngå i modellen (Brand 1989, her sitert etter Randahl 2014). Med mye av denne kritikken som grunnlag har modellen, siden den først ble lansert, vært gjenstand for omfattende revisjoner der flere forslag til utbedringer er tatt med (Hayes, 1996).

Når jeg analyserer hvordan elevene i mitt materiale tar seg frem i sine skriveprosesser, bruker jeg deler av den kognitive prosessmodellen (Flower & Hayes, 1981a) som analyseredskap. Begrepet skrivestrategier har jeg operasjonalisert i de tre grunnleggende tankeprosessene *planlegging*, *formulering* og *revidering*. I tillegg har jeg, etter inspirasjon fra Randahl (2014), valgt å bruke en fjerde kategori som jeg har kalt *innholdsgenerering*. Dette har jeg gjort fordi elevene i de skriveprosessene jeg undersøker, skriver tekstene sine ut fra bestemte kilder som et tekstvedlegg eller en film. For å kunne analysere hvordan de gjør bruk av disse kildene, trengte jeg en kategori som fanget dette. I metodekapittelet beskriver jeg nærmere hvordan jeg har brukt begrepene i mine analyser.

4. Hvordan og hvor finner jeg svar på problemstillingen?

Formålet med denne studien er å få en større forståelse for hvordan elever går frem når de besvarer skriveoppgaver i norskfaget. For å gå i dybden på dette begrensede feltet har jeg valgt *kvalitative kasusstudier* som min overordnede forskningsstrategi. Målet med slike studier er å gi detaljerte beskrivelser av en enhet, eller et kasus, i sine naturlige omgivelser (Cohen, Mannion & Morrison, 2011, s. 289). Mine kasus er to elever fra den samme tiende-klassen, og det er elevenes handlinger gjennom skriveprosesser på skolen som har vært i fokus. For å besvare problemstillingen har jeg brukt veletablerte metoder innenfor kvalitativ forskning som observasjon og intervju, men jeg har også utviklet en ny metodisk tilnærming som gjør det mulig å foreta nærstudier av hva elever gjør *mens* de skriver. Denne metoden, som jeg har kalt *skjermopptak av elevenes skriving*, gir meg et unikt innblikk i hvordan elever tar seg frem i skrivearbeidet. Nytteverdien av slike skjermopptak drøfter jeg nærmere i kapittel 8.

I dette metodekapittelet gjør jeg rede for mine metodevalg og valg av kasus, og jeg forsøker å beskrive så detaljert som mulig hvordan og i hvilken kontekst jeg har gjennomført studien. Deretter følger en beskrivelse av materialet som er samlet inn, hvordan det er bearbeidet til data, og hvordan jeg går frem for å analysere disse dataene. Avslutningsvis drøfter jeg studiens validitet, reliabilitet og muligheter for generalisering.

4. 1 Forskningsdesign

Kvalitativ forskning blir gjerne forstått som en paraplybetegnelse for forskningsmetoder som søker å beskrive, tolke og forstå, snarere enn å tallfeste fenomener og prosesser i den sosiale verden (se for eksempel Merriam, 1998; Fejes & Thornberg, 2009). Min forskningsstrategi kan kalles kvalitativ fordi jeg ikke vektlegger et generaliserbart utvalg, men er mer opptatt av å gå i dybden på enkeltelevers skriving. Målet har vært å forstå forskningsdeltakernes perspektiver i den sosiale verden de befinner seg i: «The emphasis is on understanding why the individual does what he or she does and how behavior changes as the individual responds to the environment» (Ary, Jacobs & Sorensen, 2010, s. 455).

Som tilfellet er for mye annen sosialt innrettet skriveforskning, bygger også min studie på materiale som er samlet inn i autentiske skolesituasjoner. Jeg har gjort et dypdykk i to avgrensede skrivesituasjoner i en tiendeklasse, der jeg har studert hvordan to elever går frem for å besvare skriveoppgaver i skolesammenheng. Studier som søker mening og forståelse av

et gitt fenomen i en liten gruppe, kan frembringe unike eksempler på hva mennesker gjør i virkelige situasjoner. Slike studier er egnet for å gjøre leseren i stand til å forstå ideer klarere enn når de presenteres som teorier og prinsipper alene (Cohen, Mannion & Morrison, 2011, s. 289). Å studere de to elevenes unike handlinger og strategivalg i disse konkrete skrive-situasjonene, gir meg et grunnlag for å diskutere hva skrivestrategier kan være i et norsk-didaktisk perspektiv. Kasusstudiene kan slik være med på å belyse det generelle ved å se på det spesielle. Dette er mitt utgangspunkt når jeg i tillegg til å se på de enkelte elevene benytter meg av et *komparativt design* for å finne teoretisk interessante sammenligninger mellom dem og deres tilnærming til skriving. «Kjernen i enhver komparativ design er å finne teoretisk interessante egenskaper ved analyseenheter som kan brukes til å forklare det fenomen, eller det utfall som studeres» (Ragin 1987, her sitert etter Ringdal 2001, s. 150).

4. 2 Forskeren som fortolker

Et kvalitativt materiale vil på mange måter være avhengig av forskeren som samler det inn og tolker det. Kunnskap om fenomenet en observerer blir konstruert i møtet mellom forsker og forskningsdeltakere, og dette betyr at ulike forskere kan ha mer eller mindre ulike oppfatninger av det samme materialet. Forskerens *forforståelse* «vil kunne påvirke *hva* forskeren observerer, og *hvordan* disse observasjonene vektlegges og tolkes» (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010, s. 38). Forforståelse dreier seg om kunnskaper og oppfatninger som vi bruker til å tolke situasjoner rundt oss, og møtet mellom forsker og forskningsdeltaker vil følgelig aldri være fullt ut objektivt og verdinøytralt. Som kvalitativ forsker er det derfor viktig å være oppmerksom på og ta høyde for dette tette samspillet i tilnærmingen til materialet.

For egen del er jeg klar over at jeg går inn i forskerrollen med en forforståelse og mulig slagside («bias») som rådgiver ved Skrivesenteret. Jeg er delvis ansvarlig for en skoloring som læreren til fokuselevne deltar på, og i kraft av yrkesrollen er jeg formidler av et syn på skriveopplæring som vil være med på å forme og farge min forforståelse. For eksempel hadde jeg i en tidlig fase i utformingen av forskningsspørsmålet en klar formening om at svake skrivere hadde tilegnet seg få og lite hensiktsmessige skrivestrategier, og at de hadde liten bevissthet om egen skriveprosess. Dette synet ble utfordret da jeg i miniprojektet erfarte at Jakob, som var en lavt-presterende skriver, tok seg frem i skriveprosessen ved hjelp av en rekke hensiktsmessige strategier, og at han var tydelig i refleksjonen omkring disse valgene (Lorentzen, 2014). For meg ble derfor miniprojektet en viktig øyeåpner for hvordan

forskerens teoretiske bakgrunn og erfaringer kan fungere som filter, og av og til et stengsel, for hva som vektlegges i den enkelte studien.

Samtidig har jeg erfart at forforståelse gir optikk til å se. For eksempel opplevde jeg da jeg intervjuet elevene, at kvaliteten på intervjuene var avhengig av hva jeg hadde greid å observere underveis i skriveøktene og dernest greide å hente frem i samtalene. Også elevenes forforståelse virket inn på kommunikasjonen og var med på å åpne opp for forståelse for temaene vi samtalte om. Forforståelsen fungerte dermed som en katalysator for å fremme forståelse.

Med denne innsikten som bakteppe er det viktig at jeg greier å gi så presise beskrivelser som mulig av hva som ligger til grunn for mine observasjoner og fortolkninger, samtidig som jeg i alle faser av studien er oppmerksom på min egen forforståelse for å avdekke eventuelle slagsider og fordommer som kan (mis)farge tolkningene mine. Ary m.fl. (2010) peker på at en kan begrense, og til en viss grad kontrollere for denne effekten gjennom en bevisst selvrefleksjon rundt egne subjektive oppfatninger og holdninger.

4. 3 Mitt utvalg

Mitt valg av forskningsdeltakere må sies å være strategisk fordi jeg bevisst søkte etter elever fra klasser der det var oppmerksomhet rundt strategiundervisning. I tillegg ønsket jeg å studere elever fra tiende trinn fordi de gjennom ti års skolegang har gjort seg utallige erfaringer med skriving og mest sannsynlig har et repertoar av strategier som de tar i bruk når de skriver. De må kunne karakteriseres som erfarne skrivere, om enn med ganske ulike erfaringer med seg i bagasjen. Avgangselever er interessante også fordi de er i ferd med å avslutte det skoleløpet som alle elever i Norge har felles. I læreplanen for dette trinnet er kompetansemålene tydelig definert ut fra hvilken kompetanse elevene er forventet å ha på terskelen til videregående utdanning.

Som rådgiver ved Skrivesenteret kom jeg i kontakt med en ungdomsskole, heretter kalt Langåsen skole. Vinteren 2014 deltok skolen på et kommunalt initiert skoleringstilbud der Skrivesenteret hadde ansvar for skoleringen. Kurset rettet seg mot norsklærere på tiende trinn og arbeid med skrivestrategier var en sentral del av kursinnholdet. Sammen med tre rådgiverkolleger deltok jeg i planlegging og gjennomføring av kursrekken som strakte seg over tre halve dager i perioden januar til mars. Etter å ha innhentet tillatelse fra skoleledelsen i kommunen, spurte jeg to av lærerne som deltok på kurset om jeg kunne gjennomføre

masterstudien i deres klasser. Elevene jeg følger i denne studien er valgt ut fra én av disse klassene.

Klassen besto av 25 elever. Halvparten av elevene hadde ikke-etnisk-norsk bakgrunn og flere ulike nasjonaliteter var representert. Dette er omtrent den samme fordelingen som i klassene ved skolen forøvrig. Elevene jeg her følger, kan ikke sies å representere et gjennomsnitt av ungdomsskoleelever i Norge, men de kan sies å være representanter for et gjennomsnitt ved denne skolen. Læreren beskrev elevene som hyggelige, veldisiplinerte og glade i å skrive, selv om de, ifølge han, fikk dårligere norskkarakterer enn det man kunne forvente.

Mitt anliggende var å få mest mulig informasjon om hva elever gjør når de skriver, og ifølge Flyvbjerg (2006) kan de atypiske og ekstreme kasusene ofte gi mere informasjon enn de typiske og gjennomsnittlige kasusene (s. 229). Jeg ønsket derfor at utvalget mitt skulle representere ytterpunktene av elevskrivere i klassen – dem vi kan kalle de lavt-presterende skriverne og de høyt-presterende skriverne. Lavt-presterende og høyt-presterende refererer i denne sammenhengen til hvilke karakterer elevene hadde i skriftlig norsk. I tillegg til spredning i skriveferdighet, hadde jeg satt som kriterium at elevene skulle være åpne for og komfortable med å bli fulgt av en forsker. Med utgangspunkt i disse kriteriene ble Louise og Sarah valgt som forskningsdeltakere til studien, og som fordelingen i klassen forøvrig, har en av elevene, Sarah, ikke-etnisk-norsk opprinnelse. Elevene presenteres nærmere i kapittel 6 og 7.

Elevene og deres foresatte har gitt informert samtykke til deltakelse (vedlegg 1), og prosjektet er meldt inn til og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (vedlegg 2). For å anonymisere elevene i tråd med Personvernombudets krav, har jeg gitt dem fiktive navn. Fordi jeg gjorde undersøkelser innenfor klassekonteksten der flere elever ville bli indirekte berørt, fikk også resten av klassen og deres foresatte skriftlig informasjon om studien og hadde anledning til å komme med innsigelser. For å sikre at den skriftlige informasjonen var riktig oppfattet, ble det i tillegg gitt muntlig informasjon til alle elevene. Dette vurderte jeg som særlig viktig i en klasse der halvparten av familiene var av utenlandsk opprinnelse og det følgelig var en reell fare for at lange, teksttunge informasjonsskriv kunne misforstås.

4. 4 Innsamling og bearbeiding av materiale

Datainnsamlingen i kasusstudier er omfattende, og som kvalitativ forsker tar en i bruk et mangfold strategier for å skaffe tilstrekkelig informasjon til å utforske og tolke viktige trekk ved det som blir studert (Postholm, 2010, s. 53; Nilssen, 2012, s. 13). For å belyse og beskrive elevenes tilnærming til skriving på en helhetlig måte, har jeg samlet empiri i form av skjermopptak, observasjon, intervju, skriveoppgaver og en spørreundersøkelse. Materialinnsamlingen ble i hovedsak foretatt i forbindelse med to skriveøkter, henholdsvis i februar og mai 2014.

Grunnen til at jeg har valgt å observere to skriveøkter er at jeg i inngangen til prosjektet ønsket å studere om elevene endret bruken av skrivestrategier når læreren fikk skolering som rettet seg mot opplæring i strategibruk. For å fange en eventuell endring måtte jeg følge minimum to skriveøkter, en i starten av lærerskoleringen og en etter at kurset var avsluttet. Imidlertid endret jeg forskningsspørsmålet underveis på bakgrunn av erfaringer jeg gjorde i det tidligere nevnte miniprojektet. Jeg valgte likevel å holde meg til den opprinnelige planen om å samle materiale fra to økter. Ved å følge to skriveøkter har jeg fått et rikere materiale som gir et større rom for å undersøke om elevene bruker de samme skrivestrategiene i arbeid med ulike skriveoppgaver.

I forbindelse med skoleringen som læreren deltok på, fulgte to rådgiverkollegaer ved Skrivesenteret studien tett, og de var også med ut i felten da jeg innhentet datamaterialet. De var tilstede og observerte en skriveøkt hver, og de deltok på samtaler med lærer og elever underveis. Det har vært en styrke for studien at jeg underveis i arbeidet har kunnet konferere med kollegaer som kjenner kasusene og konteksten godt.

I tillegg til at jeg baserer denne studien på materiale som jeg selv har samlet inn i form av skjermopptak, observasjon og intervju, har jeg etter nøye avveininger også valgt å støtte meg på opptak av intervju som kollegaene mine foretok med en av elevene. Jeg har vurdert det slik at en inkludering av dette materialet bidrar til en fyldigere og rikere beskrivelse av denne eleven. Disse intervjuene er bygd på de samme premissene og den samme intervjuguiden som i intervjuene jeg selv utførte, og jeg har selv transkribert alle intervjuene.

Som jeg beskrev i kapittel 3, studerer jeg i denne oppgaven elevenes individuelle skriveprosesser og kognitive strategier innenfor rammen av de sosiale og kulturelle praksisene som skolen representerer. For å få tilgang til dette møtet mellom det individuelle og det

kontekstuelle, har jeg benyttet meg av triangulering der jeg studerer de skrivende elevene fra ulike utkikkspunkt. Jeg har systematisk benyttet ulike materialer og metoder for å besvare problemstillingen.

Skjermopptakene, klasseromsobservasjonene og samtalene gir svar på ulike spørsmål i problemstillingen og tjener ulike formål. Skjermopptakene viser hva elevene konkret gjør av skrivearbeid i tekstdokumentet og hvilke tekstbehandlingsressurser de tar i bruk. Klasseromsobservasjonene viser hva elevene gjør når de ikke sitter ved datamaskinen, og intervjuene kan avdekke hvilke tanker elevene har om egen skrivning og strategibruk. Disse tre perspektivene kan si noe om hvorvidt ulike tilnæringsmetoder gir samme resultat, noe som følgelig har konsekvens for validiteten i studien: «Triangulation is a powerful way of demonstrating concurrent validity, particularly in qualitative research» (Campbell & Fiske, 1959, sitert etter Cohen m.fl. 2011, s. 195).

De ulike dataene utfyller hverandre, men virker også kontrasterende og kontrollerende på hverandre. Som Johannessen m.fl. (2010) peker på, er det ikke sikkert at det elevene sier de gjør, er det de *faktisk* gjør: «Bare ca. fem prosent av hjernens aktivitet skjer på det bevisste plan» (s. 129). Å studere prosessene fra ulike ståsted kan bidra til å perspektivere materialet og gi en dypere innsikt i det jeg observerer.

Tabell 1 er en oversikt over materialet som foreligger.

Primærmateriale				
Deltaker og dato for skriveøkt	Louise		Sarah	
	27/2	14/5	27/2	14/5
Metode og materiale				
Skjermopptak Ant. minutt	58	55	64	47
Ant. løpende ord i ferdig tekst	357	427	259	518
Observasjon Ant. min feltobs.	62	51	60	50
Intervju Ant. min opptak	24	16	20	13
Sekundærmateriale felles for begge skriveøktene og begge elevene				
<ul style="list-style-type: none"> - Samtaler med læreren om førskriveprosessene, undervisningen og informasjon om elevene som skrivere - Spørreskjema 				

Tabell 1: Oversikt over empiri

Primærmaterialet består av skjermopptak av elevenes aktiviteter på dataskjermen, feltlogg av relevant aktivitet utenfor skjermen og lydopptak av samtalene med elevene i etterkant av skrivingen. Lærerens beskrivelse av arbeidsprosessen frem mot skriveøktene, informasjon om elevene og spørreskjemaet (vedlegg 3), er sekundærmateriale som bidrar med utfyllende opplysninger til mine fortolkninger. I det følgende gjør jeg rede for metodene jeg har brukt, konteksten materialet er samlet inn i og hvordan jeg har bearbeidet materialet.

4. 4. 1 Skrivesituasjonen

Som nevnt samlet jeg inn materialet til studien i to omganger, ved to avgrensede skriveøkter i norskfaget. Ordet skriveøkt bruker jeg for å signalisere at det er en skrivesituasjon som er avgrenset til å foregå på skolen innenfor et gitt tidsrom. Begge øktene hadde en planlagt lengde på 90 minutter, og elevene skulle innenfor dette tidsrommet besvare en gitt skriveoppgave. I den første skriveøkta skulle elevene besvare en oppgave fra et eksempelsett utarbeidet av Utdanningsdirektoratet som forberedelse til ny eksamensform i norskfaget. Til den andre skriveøkta hadde læreren laget oppgavesettet selv, og oppgavene var inspirert av oppgavetyper læreren forventet at elevene ville møte til eksamen en måned senere.

Skriveoppgavene blir nærmere presentert i kapittel 5.

Skrivesituasjonen var organisert tilnærmet lik en tentamens- /eksamenssituasjon der elevene skulle besvare oppgavene individuelt uten hjelp underveis. Notater, arbeidsbøker, skriveramme, vurderingsskjema og læreboka i norsk, kunne elevene fritt benytte, men som jeg kommer nærmere inn på i analysen, var dette noe elevene i liten grad tok i bruk. Elevene skrev tekstene sine på pc med standard stavekontroll og retteprogram.

4. 4. 2 Skjermopptak av skriveprosessene

Som kvalitativ forsker er jeg avhengig av å kunne observere det elevene foretar seg i sin naturlige kontekst, samtidig som dette innebærer en risiko for at forskningsdeltakerne endrer atferd som følge av min tilstedeværelse. Mitt hovedanliggende i denne studien er å åpne et vindu inn til elevenes skriving, og det har derfor vært nødvendig å observere elevenes skriveprosesser på nært hold. Samtidig krever problemstillingen min at jeg kan gjøre grundige analyser av hvordan elevene går frem for å utforme tekstene sine.

Som jeg tidligere har vært inne på, utførte Flower og Hayes (1981a) nærstudier av elevs skriveprosesser ved hjelp av høyttenkningsprotokoller. Denne formen for selvrapporing var ikke et alternativ for min studie fordi det etter mitt skjønn ville medført

for store endringer i de autentiske skoleskrivings situasjonene jeg ønsket å belyse. For å unngå et eksperimentelt preg på situasjonen var det viktig for meg at elevene mest mulig uforstyrret kunne sitte inne i klasserommet sammen med resten av klassen. Jeg vurderte det også slik at bruk av høyttenkningsprotokoller alene ville gi et mangelfullt bilde av skrivingens kompleksitet uten støtte i for eksempel et filmopptak. Følgelig konkluderte jeg med at nettopp filmopptak best ville kunne fange elevenes arbeid med tekstene. Spørsmålet var imidlertid hvordan jeg kunne filme elevenes skriving på dataskjermen og samtidig gjøre så få endringer i den naturlige «settingen» som mulig.

For å nøytralisere det William Labov (1972) refererer til som «the observer's paradox» (s. 209), observatørparadokset, søkte jeg å legge til rette for at observasjonene skulle foregå uten større inngripen enn det som fortonte seg som naturlig for elevene. I metodelitteraturen var det lite støtte å hente. Det jeg fant av relevant forskning, var studier der logging av tekst og filming av elevenes skriving medførte endringer i den autentiske klasseromssituasjonen eller studier med hjemmeskrivingsoppgaver i fokus (f.eks. Randahl, 2014). Imidlertid fant jeg en masterstudie der dataskjermen til elevene under en skoleskriving ble filmet ved å montere små kameraer på tastaturet (Kaarby, 2012). Inspirert av denne studien og teknologi jeg har benyttet i arbeid med å lage undervisningsfilmer for publisering på nett, tok jeg i bruk programvaren *Snagit* for å gjøre skjermopptak av elevenes skriving.³

Snagit er en programvare som installeres på elevenes pc-er og gjør det mulig å filme det eleven foretar seg på datamaskinen uten synlige opptaksmarkører som kamera og mikrofon. I tillegg fanger opptaket opp lyd i umiddelbar nærhet til pc-en. Det er ingenting i skjermbildet eller funksjonen ved dataverktøyet for øvrig som blir influert av opptaket, og dermed ingenting i opptaksverktøyet som forstyrrer skrivesituasjonen for elevene. Opptaket lagres som ei film-fil til videre bearbeiding og analyse, og forskeren kan enkelt gå tilbake for å se hvordan skriveprosessen utfoldet seg for eleven, sekund for sekund.

I forkant av materialinnsamlingen fikk jeg i samråd med dataansvarlig ved skolen, hjelp til å installere *Snagit* på de to fokuselevenenes pc-er. Ved oppstart av skriveøkta gikk jeg til elevene for å sette i gang opptaket og for å informere dem om hva skjermopptaket fanget opp. Etter elevenes eget utsagn glemte de at det ble gjort opptak i det de begynte å skrive, nettopp fordi det ikke var noe i skjermbildet eller i omgivelsene som minnet dem på det.

³ Programvare for skjermopptak ved bruk av *Snagit* finnes på <http://www.techsmith.com/snagit.html>

Så langt jeg er kjent med, er det ikke tidligere publisert forskning der denne typen programvare er brukt for å gjøre nærstudier av elevers skriveprosesser, og jeg har ikke greid å finne forskningslitteratur som direkte har kunnet støtte meg i bearbeidingen av materialet. Fordi skjermopptaket fanger detaljer i hvordan elever arbeider med tekst, fant jeg det nødvendig å transkribere opptakene for å få tak i hva elevene egentlig gjorde. I mangel av gode modeller for denne typen databehandling, laget jeg et eget system for transkripsjonen. Jeg laget en tredelt tabell der jeg i midtkolonnen noterte skjermaktiviteten og fremveksten av teksten. Skrivearbeidet delte jeg inn i sekvenser, forstått som handlinger som ble utført uten avbrudd. I kolonnen til venstre noterte jeg starttidspunktet for hver sekvens, mens jeg i kolonnen til høyre noterte slutt-tidspunktet. I neste omgang skrev jeg disse skjermdataene inn i en tabell sammen med relevante observasjoner fra klasserommet. Eksempelvis kunne det være at jeg i skjermopptaket hadde registrert en lengre skrivestopp, mens jeg på samme tidspunkt i klasseromsobservasjonen hadde registrert at eleven drøftet oppgaveordlyden med læreren.

Tabell 2 er et utdrag fra en tabell der transkripsjonen av Louises første skriveøkt er føyd sammen med observasjonene som parallelt ble gjort i klasserommet. Teksten slik den gradvis utfoldet seg på skjermen, er kursivert i tabellen. Endringer eleven gjorde underveis er markert med gult. Observasjoner fra skrivesituasjonen for øvrig er skrevet med grønt, mens spørsmål jeg stilte meg underveis i transkripsjonen eller hadde med meg fra feltnotatene, er skrevet med rødt.

Start ny sekvens (ant. min fra 00:00)	Registrert aktivitet i word-dokumentet føyd sammen med observert aktivitet utenfor skjerm. Første skriveøkt 27.2.2014: Louise	Slutt sekvens
00:05	Skriver <i>oppgave a</i> øverst til venstre på arket – stavekontrollen retter automatisk små bokstaver først i setning til stor bokstav. Endrer <i>a->AI</i> Sletter apostrof bak <i>AI</i> Trykker enter. Markør markerer starten på neste linje.	00:14
00:14	Blar i oppgavetekst og tekstvedlegg. Stopper på oppgaveteksten. Småhviker. Leser hun høyt for seg selv?	01:05
01:05	Blar opp til tekstvedlegget. Småhviker. Leser hun høyt for seg selv?	02:15
02:15	Skriver <i>Ekstram</i> Endrer <i>Ekstram</i> til <i>Ekstrem</i> ved å slette bakfra <i>ma</i> og skriver <i>em</i>	02:22
02:22	Skriver resten av setningen (<i>overskrift?</i>): <i>Ekstremsport uka, Natur og ungdom</i> Ingen rødstrekk, men endrer uten betenkningstid Ongdom til ungdom ved å endre <i>o->u</i> Trykker enter, hvorpå markør settes automatisk i starten på første avsnitt.	02:38
02:51	<i>Ekstremsport uka er en festive</i> Får rødstrekk under <i>festive</i> og endrer umiddelbart <i>festive</i> til <i>festival</i> og skriver uavbrutt videre <i>som holdes hj</i> Endrer umiddelbart <i>j</i> til <i>v</i> og skriver uavbrutt videre <i>hvert år fra</i>	03:11
03:11	Kort skrivestopp. Leser hun over? Tatt i betraktning at hun i neste sekvens sletter?	03:20
03:21	Sletter bakfra <i>hvert år fra</i> Kort pause, før hun skriver videre: <i>holdes på Voss hvert år.</i>	03:36
03:41	<i>I år holdes</i> Småhviskende leser hun setningen: "I år holdes"	03:53

Tabell 2: Utdrag fra transkripsjonen av Louises første skriveøkt

I analysene gjengir jeg deler av skjermopptakene som skjermbilder. Disse er nummerert som økt 1 eller 2, og med første bokstav i elevens fiktive navn samt tidsangivelse for hvor langt ut i økta det aktuelle bildet er tatt. For eksempel betyr (1S1705) at bildet er tatt fra Sarahs første skriveøkt, 17 minutter og 5 sekunder fra oppstart. For å skille elevtekst-utdragene fra resten av brødteksten, er de gjengitt i samme skrifttype som elevene skrev med, som er Cambria. Utdragene er i tillegg skilt ut med parentes. Eks: (Natur og ungdom er en festival som holder seg i Halden på voss).

4. 4. 3 Observasjon i klasserommet

For å supplere skjermopptakene var jeg tilstede i klasserommet og observert skriveøktene. Målet med observasjonene var å få et utfyllende bilde av hvordan øktene ble organisert,

hvordan samspillet i klassen fungerte og, ikke minst, å se hva fokuselevne gjorde av relevant aktivitet knyttet til skriveoppgaven som ikke skjermopptakene fanget opp. Jeg inntok rollen som *tilstedeværende observatør* (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010, s. 127), og jeg hadde en tydelig rolle som forsker. Læreren informerte klassen om at jeg skulle være tilstede for å studere hvordan elevene gikk frem når de besvarte skriveoppgaver, og at jeg etter avtale hadde et særlig fokus på noen av elevene. Min involvering i klasserommet begrenset seg til praktisk organisering knyttet til materialinnsamlingen. I starten av skriveøktene satte jeg i gang skjermopptakene på de enkelte elevenes pc-er og bisto med lagring av opptakene når elevene var ferdige med å skrive. Utover dette satt jeg bak i klasserommet, utenfor synsfeltet til elevene jeg observerte, men nær nok til å se hva de gjorde og til å høre hva de eventuelt snakket om. Fokuselevne satt i nærheten av hverandre i bakre del av rommet slik at jeg hadde god oversikt over dem mens de skrev. Verken lærer eller elever henvendte seg til meg underveis i skriveøktene.

Å være tilstede i klasserommet som observatør vil kunne påvirke situasjonen, og i noen tilfeller føre til at forskningsdeltakerne endrer atferd, selv om elevene tilsynelatende er uaffisert av forskerens tilstedeværelse. En slik atferdsendring er en trussel mot forskningsresultatets *reliabilitet*. Dette er noe man som kvalitativ forsker forsøker å unngå, blant annet ved å legge til rette for at observasjonen foregår i en naturlig og kjent kontekst for elevene (Cohen m.fl., 2011, s. 210). Men selv om jeg tilstrebet en observasjonssituasjon som skulle oppleves som naturlig for elevene, sa likevel en av dem at hun under den første materialinnsamlingen ble litt stresset av at det satt observatører i klasserommet. Hun trodde vi skulle sjekke rettskrivingen hennes, og følgelig ble hun, etter eget sigende, noe mer opptatt av å skrive riktig enn hun kanskje ellers ville vært. Etter andre skriveøkt, derimot, uttrykte begge to at de ikke lenger ble forstyrret av observasjonene. Dette kan bero på at elevene ble mer vant til å ha observatører i klasserommet, men det kan også handle om at elevene gjennom intervjuene etter første materialinnsamling fikk større innsikt i at det var arbeidsmåtene deres som var i fokus. Louise uttrykte det slik: «Nå har jeg skjønt at det du ser på ikke har med rettskriving og sånt å gjøre, men at du er interessert i å se på *hvordan* jeg arbeider».

Observasjonene kan sies å være ustrukturerte i den forstand at jeg ikke hadde utarbeidet detaljerte observasjonsskjema på forhånd. Dette var et bevisst valg, blant annet fundert i Cohen m.fl (2011), som peker på at «key issues which emerge follow from the observation rather than the researcher knowing in advance what those key issues will be» (s. 458). Men selv om jeg ikke var bundet av forhåndsbestemte kategorier, hadde jeg med bak-

grunn i teori og miniprojektet en idé om hvilke hendelser det ville være særlig relevant for meg å rette oppmerksomheten mot. I visshet om at skjermopptaket fanget opp det elevene foretok seg på datamaskinen, kunne jeg konsentrere meg om å notere løpende det de ellers gjorde som jeg mente hadde relevans for skriveprosessen. Dette kunne være lesing av oppgaven, notatføring for hånd, be andre om hjelp og bruk av støttemateriell som skrive-ramme, vurderingsskjema, egne notater, teksteksempler eller lærebøker.

I feltnotatene mine laget jeg en bred kolonne for hver av fokuselevne. Hver av disse kolonnene delte jeg igjen i to. I den ene kolonnen registrerte jeg elevenes konkrete handlinger utenfor skjermen. I den andre kolonnen noterte jeg umiddelbare tanker og spørsmål som dukket opp hos meg underveis i observasjonene. I tillegg laget jeg en samleside der jeg beskrev hvilke inntrykk jeg fikk av klassen som helhet, hva læreren noterte på tavla og ga av muntlige beskjeder samt at jeg tegnet et klassekart og noterte mine første analyser. Alle disse notatene transkriberte jeg senere til en tabell i *Word*. Feltnotatene har vært en viktig del av analysearbeidet når jeg har forsøkt å (re)konstruere den virkeligheten jeg observerte.

4. 4. 4 Intervju

Umiddelbart etter at hver av de to skriveøktene var avsluttet, ble de to kaselevne intervjuet i den hensikt å få innsikt i hvordan elevene selv reflekterte over skrivingen sin. Elevene ble forespeilet at intervjuene ville ta om lag 30 minutter, men som det går frem av materialoversikten i tabell 1, varierte lengden på intervjuene fra 13 til 24 minutter. Lengden på intervjuene etter andre skriveøkt er kortere enn etter første skriveøkt. Dette beror blant annet på at en del av informasjonen som ble gitt i det første intervjuet, ikke var nødvendig i det siste intervjuet. I det siste intervjuet var det også tydeligere for elevene hva det var de ble spurt om, i og med at temaene og hovedspørsmålene var de samme som i intervjuet tre måneder tidligere. Det ble gjort lydopptak av samtalene med mobiltelefon.

Intervjuene kan karakteriseres som *semi-strukturerte* intervju (se for eksempel Merriam, 1998; Johannessen m.fl., 2010) som tok utgangspunkt i en intervjuguide jeg hadde utarbeidet på forhånd og som fungerte som ei huskeliste for hvilke temaer jeg ville drøfte med elevene (vedlegg 4). Den samme intervjuguiden ble brukt på alle intervjuene, men rekkefølgen på spørsmålene og selve spørsmålsformuleringene kunne endre seg fra intervju til intervju alt etter hva som kjentes naturlig i dialogen med den enkelte. Spørsmålene omhandlet skriveprosessen fra forberedelser, avkodning av oppgaven, kommunikasjonssituasjon og innhold, til tekstoppbygging, språkbruk og rettskriving. Ofte kom informantene med

interessante refleksjoner som lå på siden av intervjuguiden, og en sterk styring av samtalen ville etter min mening ført til at viktig og relevant informasjon kunne gå tapt.

For å gjenkalle skriveprosessene så nøyaktig som mulig lå tekstene elevene hadde skrevet, oppslått på dataskjermen underveis i intervjuene. Tekstene fungerte som «stimulated recall», en støtte for hukommelsen (Moreland & Cowie, 2007), og de ga et felles referansepunkt for samtale. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) innebærer lydopptak fra intervju «en første abstraksjon fra de samtalende personers direkte fysiske tilstedeværelse» (s. 187). Lydopptaket fanger for eksempel ikke opp kroppsholdning og gester. I et forsøk på å fange noe av den ikke-verbale kommunikasjonen som jeg mente ville være relevant for analysen, valgte jeg derfor å metakommentere underveis i intervjuene når elevene eller jeg fysisk pekte på elementer i elevtekstene, skriveoppgavene og tekstvedlegget.

Lydopptakene fra de fire intervjuene transkriberte jeg til tekstdata, men i og med at jeg ikke hadde anledning til å gjøre transkripsjonsarbeidet før det var gått en tid, skrev jeg umiddelbart en logg der jeg noterte inntrykk, tanker og spørsmål jeg hadde fått underveis. Disse notatene ble et viktig verktøy for å redusere avstanden til samtale når jeg gikk i gang med transkripsjonsarbeidet. Transkripsjonen valgte jeg å gjøre tilnærmet ortografisk, men for at deltakernes stemmer skulle få komme frem, valgte jeg å beholde særpregede trekk ved dialekten eller sosiolekten. Dette kunne være ord som «åssen» (hvordan) og «hakse» (har ikke).

Kvale og Brinkmann peker på at overføringen av lydopptaket til skriftlig form, innebærer en andre abstraksjon der blant annet stemmeleie og intonasjon går tapt (2009, s. 187). Siden mitt anliggende ikke var å gjøre samtaleanalyser, men først og fremst å fange meningsinnholdet i samtale, valgte jeg en enkel transkripsjonsnøkkel som i liten grad vektlegger stemmeleie og intonasjon. Ord og setninger som er ekstra trykklagt har jeg uthevet, mens pauser i ytringer er markert med tre prikker. Nøling har jeg markert som «eh...» og tydelige bekræftende lyttemarkører som «mhm». Replikkene mellom forsker og elev har jeg nummerert for å kunne gi tydelige referanser i teksten. Lengre utdrag er markert med innrykk og annen skrifttype (Cambria) enn brødteksten. Når utdrag av intervju blir gjengitt i brødteksten, markeres de med sitattegn (eksempel på transkripsjon, vedlegg 5).

4. 4. 5 Samtaler med læreren, spørreskjema, skriveoppgaver og andre dokumenter

I oppstarten av prosjektet kommuniserte jeg jevnlig med læreren på e-post for å informere om studien og for å drøfte utvelgelsen av elever. Han fremsto som svært engasjert, han var

glødende opptatt av skriveopplæring, og han ønsket stadig å prøve ut nye tilnæringsmåter i undervisningen. I månedene mellom materialinnsamlingene informerte han meg jevnlig om forhold som gjaldt skriveundervisningen i klassen. I forbindelse med skriveøktene hadde jeg også uformelle samtaler med læreren som bidro med utfyllende informasjon. I etterkant av disse treffpunktene skrev jeg logg over tanker jeg gjorde meg og spørsmål som dukket opp.

Uka før den første skriveøkta besvarte elevene et spørreskjema som listet opp 31 påstander om hva de foretok seg når de besvarte skriveoppgaver i skolesammenheng (vedlegg 3).⁴ Svarene graderte de ut fra om påstandene stemte i stor grad, i noen grad eller i liten grad. Skjemaet ble pilotert i miniprojektet (Lorentzen, 2014), og på bakgrunn av disse erfaringene valgte jeg å gjøre noen små justeringer. Blant annet ga jeg elevene en ordliste som forklarte begrep som piloteringsklassen hadde stilt spørsmål ved. Spørreundersøkelsen ble gjentatt etter siste skriveøkt. Det at jeg har valgt å gjøre undersøkelsen i to omganger, henger sammen med det opprinnelige forskningsspørsmålet som tok sikte på å måle effekt av skoleringen læreren deltok på. I gjennomgangen av disse undersøkelsene er det ikke eventuelle endringer i svarene jeg fokuserer på, men snarere hva elevene rapporterer og reflekterer over når det gjelder egne skriveprosesser. Skjemaet inngår som en del av det utfyllende sekundærmaterialet.

I forkant av skriveøktene sendte læreren meg e-post med skriveoppgaver, tekstvedlegg og vurderingsskjema. Skriveoppgavene presenteres nærmere i kapittel 5, men innenfor rammen av denne avhandlingen er det ikke rom for en inngående drøfting av oppgaveformuleringene. Jeg erkjenner imidlertid at utformingen på skriveoppgaver er av stor betydning for hvordan elever går frem for å besvare dem (se f.eks. Otnes, 2014).

Som et ledd i skoleringen som læreren deltok på i perioden jeg var tilstede og samlet materiale i klassen hans, presenterte han for elevene en liste over skrivestrategier som Skrivesenteret har utarbeidet (se kap. 5. 1). Dette velger jeg å ta med som utdypende materiale til analysen fordi jeg mener at listen, sammen med spørreskjemaet, er med på å prege elevenes forståelse og fokus på skrivestrategier i skriveprosessene jeg observerer.

4. 5 Fremgangsmåter i analysen og analytiske verktøy

Målet med denne studien er å finne ut av og beskrive hvilke strategier ulike elever tar i bruk når de skriver. Det er elevenes håndtering av to ulike skriveoppgaver i norskfaget som er i

⁴ Spørreskjemaet er en bearbeiding av et skjema utviklet av Trygve Kvithyld ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning.

fokus, og til grunn for analysene ligger et bredt empirisk materiale i form av skjermopptak, observasjon og intervju. Skjermopptaket muliggjør nærstudier av elevenes skriveprosesser, og sammen med klasseromsobservasjonene og intervjuene, gir de et helhetlig bilde som jeg forsøker å formidle. Selv om mitt anliggende ikke er å gjøre tekstanalyser, vil de etter hvert fremvoksende tekstene, så vel som de ferdige produktene, også være en innfallsport til analysene. De ulike perspektivene muliggjør en deskriptiv og detaljert fremstilling av elevenes skrivearbeid sentrert omkring strategibruk.

I analysearbeidet har jeg brukt både deduktive og induktive tilnærminger. Allerede da jeg var på skolen og observerte, var jeg på jakt etter mønstre og sammenhenger i elevenes håndtering av skriveoppgavene. Andre deler av analysen har mer deduktive trekk ved at observasjonene reflekteres mot resultat fra miniprojektet (Lorentzen, 2014), og ved at jeg grupperer dataene innenfor allerede etablerte kategorier fra annen skriveforskning.

I første analyserunde var skjermopptakene min inngang til materialet. Ved gjennomsyn av transkripsjonene gikk jeg systematisk til verks for å identifisere det Bogdan og Biklen (2003) kaller *strategikoder* (sitert etter Nilssen 2012, s. 83). Deretter føyde jeg sammen transkripsjonen av skjermopptaket med feltnotatene fra klasseromsobservasjonene og gjorde det samme på nytt igjen. Kodene kom til underveis i prosessen etter hvert som jeg identifiserte ulike grep elevene så ut til å benytte seg av. Jeg startet med kodene *innstilling av korrekturverktøy*, *leser kildetekst*, *leser oppgavetekst*, *tar notater*, *lager disposisjon*, *ignorerer stavekontroll*, *korrektur med synonymordliste*, *hjelp fra lærer*, *hjelp fra medelev*, *leser høyt*, *markerer tekst som leses*, *revidering* og *pauser*. Da jeg til sist analyserte intervjuene, brukte jeg de samme kodene, men ut av materialet vokste det også frem et behov for ytterligere to koder som jeg kalte *formålstenking* og *skriver-rolle*.

Bruken av revideringsstrategier var fremtredende i hver av de fire skriveprosessene, men på ulikt vis og i ulikt omfang. For å synliggjøre de individuelle forskjellene valgte jeg å gjøre en endringsanalyse som er inspirert av hovedoppgaven til Mari-Ann Igland (1991) der hun undersøker endringsstrategier i elevtekster. Jeg støtter meg til de samme endringskategoriene som hun benytter og som tar utgangspunkt i Sommers (1980) og Bridwells (1980) kategorisering av endringsmønstre. I tillegg til å skille mellom endringstypene tilføyning (adding), strykning (deleting), erstatning (substituting) og omstrukturering (permuting), hadde jeg behov for en kategori som favnet endringer i ortografi, tegnsetting og grammatikk samt små korrigeringer som ikke umiddelbart kunne knyttes til en av disse tre kategoriene. Med utgangspunkt i Faigley og Wittes (1981) sub-kategori «formal changes» (s. 403), har jeg

kalt den siste kategorien korrigeringer. Herunder klassifiseres også det som fremstår som fortløpende korrigeringer av tastefeil som for eksempel *festiveal, f#or, gog*.

I brødteksten er tilføyelser gjengitt med understreking (De frivillige skal jobbe 8 timer i 3 dager), mens strykninger er markert med en rett strek gjennom ord og fraser som strykes fra teksten. For å skille strykninger fra korrigeringer er strykningene i tillegg kursivert (*du kan finne mer info på*). Substitueringer er skrevet inn mellom to brutte klammer med fet skrift {**Det blir masse spennende konkurranser du ikke må gå glipp av, blant annet kajaking, longboard og base**}. Korrigeringer er markert med overstrykning (være), og der den digitale ordboka er brukt, er korrigeringene i tillegg markert med skråstrek etterfulgt av ordet som er valgt fra ordlisten (~~konkurranse~~ /konkurranse).

I kategoriseringen av endringstyper skiller jeg ikke mellom endringer som gjelder enkeltord, fraser eller hele setninger, og fordi skjermopptaket fanger detaljer i et pågående revideringsarbeid, har jeg i tillegg valgt å se endringene i sammenheng med hverandre. For eksempel kan en tilføyelse eller strykning i realiteten vise seg å være en pågående omformulering. For å illustrere dette kan vi se på følgende revidering hos Louise: (~~Det konkurreres i kajaking, longboard og base.~~ -> {**Det blir masse spennende konkurranser du ikke må gå glipp av, blant annet kajaking, longboard og base.**}) Først skrev Louise: (Det konkurreres i kajaking, longboard og base). Da hun reviderte setningen, gjorde hun det ved å skrive bearbeidingen som en ny setning bak den opprinnelige. Deretter slettet hun den opprinnelige setningen. Slik jeg vurderer det, tilføyer ikke den omarbeidede versjonen nytt meningsinnhold, og strykningen fjerner heller ikke noe av meningen. Jeg kategoriserer derfor endringen som en erstatning, og ikke som strykning eller tilføyelse.

I tillegg til å skille mellom *hvilke* endringer elevene gjør, har jeg også valgt å undersøke *når* endringene skjer. Med utgangspunkt i doktoravhandlingen til Randahl (2014) har jeg valgt å skille mellom det hun har kalt *type 1-* og *type 2-redigeringer*. Type 1-redigeringer skjer under løpende skriving, innenfor et bestemt stykke tekst, og type 2-redigeringer gjøres som tilbakeblikk til andre deler av teksten enn den som skriveren er i ferd med å formulere (ibid.). Mens type 1-redigeringene skjer relativt umiddelbart og samtidig som en ytring konstrueres, skjer type 2-redigeringene ved at skriveren stopper opp og leser hele eller deler av den nedskrevne teksten, for så å vurdere om det som er skrevet trenger bearbeiding. Dette er tilbakevendende endringer som forutsetter at skriveren tar et metablikk på egen skriving, og som involverer større grad av evaluering enn type 1-redigeringene.

I den videre bearbejdingen av dataene tok jeg utgangspunkt i Flower og Hayes' prosessmodell (1981a) og sorterte kodene i de tre prosessene *planlegging*, *formulering* og *revidering*. Imidlertid syntes jeg at noen av kodene som handlet om å ta i bruk kilder for å generere innhold til skrivingen, ikke ble godt nok fanget opp av disse tre kategoriene. I skriveprosessene jeg observerte skulle elevene skrive ut fra gitte kilder og bruken av disse ressursene var derfor en sentral og synlig del av idé- og innholdsgenereringen hos både Sarah og Louise. I modellen til Flower & Hayes er generering av ideer en underprosess til planleggingsprosessen, men for å gjøre kildebruken lettere tilgjengelig for analyse, har jeg skilt ut dette som en fjerde kategori som jeg har kalt *innholdsgenerering*.

Sammenfattet er det analytiske rammeverket for studien som følger: For å analysere skrivestrategiene bruker jeg den kognitive prosessmodellen og tilpasninger av denne. Elevenes strategibruk blir analysert ut fra kategoriene *planlegging*, *innholdsgenerering*, *formulering* og *revidering*. Endringene blir videre sortert under kategoriene tillegg, strykning, erstatning, korrigerings og omstrukturering. I tillegg skiller jeg mellom type 1- og type 2-redigeringer.

Selv om jeg i utgangspunktet orienterte analysene mot skjermopptakene, ble det tidlig klart at disse måtte tolkes og forstås i lys av konteksten. Intervjuene og klasseromsobservasjonene er en viktig kilde til kunnskap om denne konteksten. I analysene vil derfor skjermbilder, intervju-utdrag og feltnotater bli brukt for å belyse hverandre.

Innenfor rammene av dette masterprosjektet er det ikke rom for å beskrive begge skriveprosessene like detaljert for hver av elevene. Jeg har derfor valgt å vise et nærbilde av Louise og Sarahs arbeid med februarartikelen, mens jeg gir en kortere beskrivelse av arbeidet med tekstene de skrev i mai. I gjennomgangen av den siste skriveprosessen vil jeg legge vekt på hva som er ulikt i de to skriveprosessene.

Analysene av Sarah og Louises skriveprosesser blir presentert i henholdsvis kapittel 6 og 7, der hver av analysene er disponert på samme måte. Først presenteres nærstudien av elevenes arbeid med å skrive en oppsummerende tekst om Ekstremsportveko, dernest følger en kortere beskrivelse av hvordan de arbeidet med sakteksten om sosiale medier. Sist i hvert kapittel sammenfattes og fortolkes funnene i lys av kontekst. I påfølgende kapittel sammenligner jeg de to skriverne og drøfter funn opp mot relevant teori og forskning som er presentert tidligere i oppgaven.

4. 6 Kommentar til mine metodiske valg

Her vil jeg kommentere mine metodiske valg, og det gjør jeg med bruk av begrepene *troverdighet*, *pålitelighet* og *overførbarhet* (Johannessen m.fl., 2010, s. 198ff.).

Troverdighet dreier seg om hvorvidt metodene jeg har valgt undersøker det studien er ment å undersøke. For å gi fylldige beskrivelser av elevenes skrivning, observerte jeg to skriveøkter fremfor én. Jeg valgte skjermopptak som metode fordi dette gir særlig god tilgang til elevenes skrivearbeid. Metodens muligheter og begrensinger drøfter jeg nærmere i siste kapittel. Kvaliteten på dataene har jeg forsøkt å sikre gjennom triangulering der jeg ser på elevenes skriveprosesser fra ulike utkikkspunkt. Jeg kombinerer skjermopptakene av hver skriveprosess med å innhente opplysninger fra elevene som har skrevet tekstene. I tillegg var jeg selv tilstede i klasserommet og observerte relevant aktivitet som ikke skjermopptaket fanget opp. Å kombinere data fra skjermopptak, observasjon og intervju på denne måten, bidrar til å styrke studiens troverdighet og gir et bedre grunnlag for å trekke konklusjoner.

Begrepet pålitelighet er knyttet til datamateriale som ligger til grunn for studien, måten det er samlet inn på og hvordan det er bearbeidet. I og med at jeg har innhentet materialet, vil det være påvirket av mine kunnskaper og erfaringer, og analysene vil på samme måte være et produkt av min tolkning og forståelse. For å kvalitetssikre forskningsprosessen har jeg tatt grep for å redusere eventuelle trusler mot studiens troverdighet. Jeg har redegjort for min subjektivitet som rådgiver på skriveopplæring, og jeg har i alle faser av prosessen forsøkt å belyse og reflektere over min egen forforståelse. Jeg har beskrevet de avveiningene og beslutningene jeg har tatt underveis, og i analysekapittelet går jeg grundig gjennom materialet og viser mine tolkninger av det.

Datamaterialet mitt er ikke stort nok til at resultatene kan generaliseres, men jeg vurderer materialet som fyldig og formålstjenlig. Analysene av materialet belyser etter mitt skjønn problemstillingen og gir grunnlag for kvalifiserte meninger om hvilke skrivestrategier elever på tiende trinn bruker når de skriver tekster på skolen. Selv om studien ikke er generaliserbar i statistisk forstand, kan mine funn og metodiske tilnærminger være overførbare til klasserommet og til annen forskning på området. Mye av det jeg beskriver, vil lærere kunne kjenne igjen og sammenligne med hverdagen i sine klasserom, og det kan slik være med på å gi nye perspektiver på deres situasjon. I forskningsøyemed vil særlig skjermopptak som metode være et bidrag til videre forskning på hva elever gjør når de skriver.

5. Skrivning i kontekst: Skriveundervisning og skriveoppgaver

Skriveøktene jeg observerte, var avgrenset i tid med en tydelig begynnelse og slutt. Startpunktet for hver økt kan defineres til det øyeblikket elevene ble presentert for skriveoppgaven, og sluttpunktet ved innlevering av den ferdige teksten. Forut for skriveøktene ligger undervisningen som utgjør en viktig del av konteksten elevene interagerer med når de skriver. For å gi et mest mulig helhetlig bilde av de skrivende elevene i arbeid, gjør jeg i dette kapitlet først kort rede for skriveundervisningen forut for skriveøktene, og deretter presenterer jeg skriveoppgavene som elevene besvarte i hver av de to skriveøktene jeg har opptak fra.

Ifølge Flower & Hayes (1981a) representerer en skriveoppgave et retorisk problem som elevene med ulike midler forsøker å løse, og nyere skriveforskning tyder på at selve oppgavedesignet er av stor betydning for elevenes skrivning (Otnes, 2014). Innenfor rammene av dette prosjektet har jeg ikke hatt anledning til å gjøre omfattende analyser av oppgavene, ei heller å vurdere hvordan oppgaveformuleringene har påvirket kvaliteten på elevenes tekster, men de blir trukket inn og drøftet i analysene der det er relevant.

5. 1 Skriveundervisningen forut for skriveøktene

Klassens skriveundervisning har jeg hatt tilgang til gjennom lærerens og elevenes beskrivelser, og gjennom observasjon av én undervisningsøkt mellom første og andre materialinnsamling. For øvrig kjenner jeg til mye av innholdet i skriveundervisningen i perioden januar til mai 2014 fordi den i stor grad tok utgangspunkt i kursinnholdet fra skoleringen læreren deltok på i regi av Skrivesenteret. Skjemaet «Hensiktsmessige strategier i de ulike fasene av skriveprosessen» (fig. 6) viser hvilke strategier som var tema på skoleringen.

Førskrivefasen	Skrivefasen	Revisjonsfasen	Slutføringsfasen
Bruke ulike lesestrategier for å innhente informasjon om emnet det skal skrives om Klargjøre skrivesituasjon: formål og mottaker Lese modelltekster Aktivere bakgrunnskunnskap ved å notere eller tenkeskrive Dekonstruere for å forstå hva oppgaven ber om Lage disposisjon	Benytte skriverammer Tenkeskrive Skrive med flyt uten å slå på sensureringsmekanismene Lese modelltekster Bruke ulike disponeringsverktøy som disposisjon, modelltekst og skriverammer Samarbeide/samtale med andre om tekstskaapinga Skrive teksten i deler/ fokusere på delementer av teksten	Revidere teksten på bakgrunn av respons Revidere teksten på ordnivå, setningsnivå og på makronivå Prøve ut alternative formuleringer Bearbeide hele tekstdeler som f.eks. innledning og avslutning Bruker ulike ressurser (f.eks. tekstbinderarkiv) for å skape god sammenheng i teksten Revidere og skrive sammen med en læringspartner	Lese over teksten på ulike måter Bruke hjelpemidler for å lese teksten Bruke tillatte retteprogram og stavekontroll Bruke ordlister, digitale eller i bokform Søke bevisst etter gjengangerfeil Lese teksten med ulike fokus Skrive ut teksten og lese over på papir Gi teksten god grafisk utforming

Figur 6: Hensiktsmessige strategier i skriveprosessen

I grove trekk er dette de samme strategiene som elevene fikk opplæring i. Læreren sier i intervju at han helt siden han tok over klassen ved inngangen til tiende trinn, har lagt vekt på eksplisitt skriveundervisning og pedagogisk tilrettelegging av skriveprosessen, og at han har fokusert på å kombinere lese- og skriveopplæringen med fagets øvrige innhold. Mye av «filosofien til Skrivesenteret» (hans uttrykk) kjente han til fra før, og han sier at han ikke har endret kurs i klasserommet som følge av at han deltar på skoleringen. Imidlertid uttrykker han at han har «fått flere verktøy i verktøykassen». Av nye ting han har prøvd ut, løfter han frem tekstrespons i form av videotilbakemelding og eksplisitt trening på avkoding og analyse av skriveoppgaver. Han har også prøvd ut dekonstruksjon av modelltekst som utgangspunkt for skriving. Videre beskriver han en fellesresponsmodell som han er godt fornøyd med, og som han mener har gitt gode resultater. Den går ut på at elevene, underveis i skriveprosesser på skolen, sender tekstutkast til storskjerm i klasserommet slik at alle kan se hverandres tekster under arbeid og gi respons på tekstene i fellesskap. Dette kan gjøres anonymt eller åpent, alt etter hva han og elevene er blitt enige om. Denne arbeidsformen synes læreren har vært nyttig for å koble seg på elevenes skriving tidlig i prosessen, og for at elevene skal få øving i å gi respons på hverandres tekster.

Læreren sier videre at elevene «elsker oppskrifter» og at flere av dem finner støtte i *femavsnittsmetoden* som de har jobbet en god del med. Dette er en tekstproduksjons- og tekststruktureringsmetode som er forankret i retorikken (Flyum, 2011). Den gir læreren en stegvis og konkret modell for undervisning, og elevene får eksplisitte rammer for produksjon og struktur av egne tekster. Ifølge en av elevinformantene mine hadde de arbeidet med denne metoden også før denne læreren tok over klassen.

Femavsnittsmetoden er en benevnelse på en kombinasjon av de tre øvelsene 1) stille spørsmål, 2) skrive en skisse og 3) gi og få veiledning (Flyum, 2011, s. 35). Slik jeg forstår læreren er det særlig den andre øvelsen, *skrive en skisse*, flere av elevene støtter seg til. Øvelsen gir mønster for tekstene elevene selv skal skrive, såkalte femavsnittsskisser. Målet er å sikre stegvis fremdrift i skrivingen ved at en først skriver tre stikkord til emnet en skal skrive om, og deretter utvider stikkordene til hele setninger. I neste steg formuleres innlednings- og avslutningssetningen. Disse fem setningene utvides deretter til fem avsnitt. Tilslutt settes det inn tekstbindere og forbindelsesfraser for å sikre gode overganger og god sammenheng i teksten. Tanken er at skissen kan være et utgangspunkt for lengre og mer komplekse tekster.

Femavsnittsskissen er hentet fra en amerikansk retorikkdiraktisk tradisjon der den går under navnet *five paragraph essay*, det vil si et essays eller en skolestil som er bygd opp etter innholdselementene i retorikkens dispositio. Frem til 1980-tallet var dette en utbredt skriveopplæringsmodell i amerikanske secondary schools. Modellen har måttet tåle omfattende kritikk, hovedsakelig rettet mot en praksis der femavsnittsformen aksepteres som «ferdig innleveringsformat» uten at den er tilpasset og utviklet til faget, temaet og skrivesituasjonen (Flyum, 2011, s. 36). Det er antakelig en slik praksis, der femavsnittsskissen blir et mål og ikke et middel, læreren sikter til når han sier at elevene elsker oppskriften, men at de følger den slavisk og i liten grad evner å «tenke utenfor boksen».

I samme periode som jeg var inne og observerte i klassen, ble det på skolenivå bestemt at hele trinnet skulle jobbe med *skrivekarusell*. Dette er en stasjonsundervisningsmodell som legger opp til kurs i ulike skriverelaterte emner på tvers av klasseinndeling. Poenget er at elevene skal få intensiv undervisning i de emnene de har mest behov for. I "karusell-undervisningen" ble det blant annet jobbet med å skrive innledninger og avslutninger til ulike tekster, og det ble undervist i hvordan man ved hjelp av sammenbindingsfraser, tekstbindere og tekstordnere kan skape god sammenheng i tekster.

5. 2 Skriveoppgave til første skriveøkt: Oppsummering av tekstvedlegg

Våren 2014 ble det som følge av overgangen til revidert læreplan gjort endringer i eksamensstrukturen for norsk skriftlig. Eksamen har nå en todelt struktur. I første del skal elevene besvare en oppgave der de støtter seg til en eller flere kilder, både skriftlige tekster, bilde og film. I andre del skal elevene med utgangspunkt i én blant flere oppgaver, skrive en tekst som forholder seg friere til kilder. Noe av hensikten med endringene er at elevene skal ha mulighet til å vise sin kunnskap på flere områder i norskfaget.

For å forberede elevene på ny eksamensform, ønsket læreren at elevene det siste halve året av tiende trinn skulle prøve ut skriveoppgaver de kunne forvente seg til eksamen. Da det særlig var første del av eksamen som var ny for elevene, valgte han å gi dem oppgaver som elevene skulle besvare med utgangspunkt i ulike kilder. Til den første skriveøkta fikk elevene en oppgave fra et eksempelsett som var utarbeidet av Utdanningsdirektoratet (vedlegg 6). Med utgangspunkt i et tekstvedlegg (vedlegg 7) skulle elevene oppsummere Natur og Ungdoms oppgaver i Ekstremsportveko:

Oppgave A1

Bruk vedlagte tekst og oppsummer Natur og Ungdoms oppgaver i Ekstremsportveko. Teksten skal brukes som informasjon for en nyopprettet gruppe på et sosialt medium.

(Udir., Eksempeloppgave, september 2013).

Den ferdige teksten skulle ha et omfang på omtrent én side med skriftstørrelse 12 og linjeavstand 1, 5. Elevene kunne fritt benytte hjelpemidler som læreboka i norsk, notater og tidligere vurderte tekster, men dette ble det ikke aktivt oppfordret til, og verken Sarah eller Louise tok i bruk slike ressurser.

Skriveoppgaven ble gitt på bokmål, mens det utdelte tekstvedlegget var på nynorsk. Dette skapte en del forvirring omkring valg av målform, men etter en kort rådslagning bestemte læreren at elevene selv kunne velge om de ville skrive på nynorsk eller bokmål. De to kasuselevne valgte å skrive på bokmål, men som vi skal se av analysene, bød det på ekstra utfordringer for Sarah å forholde seg til en kildetekst som var skrevet på en annen målform enn teksten hun selv skrev.

Flere av elevene i klassen uttrykte usikkerhet om oppgaveordlyden og ønsket at læreren skulle forklare oppgaven. Han ga ingen nærmere utdyping i plenum, men gikk rundt til de elevene som rakte opp hånda for å få hjelp. Noen av spørsmålene handlet om hvilken gruppe de skulle se for seg som mottakere for teksten, og hvilken rolle de selv skulle innta

som skrivere. Andre lurte på om det var oppsummeringen av tekstvedlegget som var den endelige teksten de skulle levere, og om oppsummeringen i så tilfelle skulle skrives som sammenhengende tekst. Også Louise og Sarah uttrykte på ulikt vis at skriveoppgaven var vanskelig.

Uklarhetene om oppgaven kan bunne i flere ting. Spesielt ser det ut til at forhold rundt det Otnes (2014) har kalt *skriveoppdraget* spiller en viktig rolle. Det er angitt at elevene skal oppsummere vedlagte tekst med tanke på Natur og Ungdoms oppgaver i Ekstremsportveko, men det er ikke eksplisitt nevnt at elevene skal *skrive* denne oppsummeringen. Dernest står det at *teksten* skal brukes som informasjon på sosiale medier, men om det er teksten i vedlegget eller oppsummeringen som skal brukes som informasjon, er ikke uttalt. Mottakere for teksten er kjent i den forstand at den skal rette seg mot deltakere i en gruppe på sosiale medier, men det er først når en leser tekstvedlegget at en skjønner at teksten retter seg mot medlemmer av Natur og Ungdom. I tillegg inneholder oppgaven noen kulturelle betingelser som kan by på tilleggsutfordringer for elever fra andre kulturer enn den norske. En samtale mellom Sarah og medelever i etterkant av skriveøkta viser for eksempel at mens Sarah aldri hadde hørt om Ekstremsportveko, var den for medelevene noe "alle" kjente til, og de hadde klare forestillinger om forbindelsen mellom ekstremsport og Voss.

I analysene av elevenes skriving kommer jeg nærmere inn på hvordan problemet med oppgaven også kan henge sammen med manglende erfaring med teksttypen elevene her er forventet å beherske.

5. 3 Skriveoppgave til andre skriveøkt: Saktekst om sosiale medier

Til andre skriveøkt hadde læreren laget skriveoppgaven selv (vedlegg 8), inspirert av oppgaveformuleringene i det tidligere nevnte eksempeloppgavesettet. Med utgangspunkt i to Youtube-filmer om bruk av sosiale medier, skulle elevene formulere hovedsynet i hver av filmene og gjøre rede for hvilke virkemidler som ble brukt for å få frem poengene. Virkemidlene skulle illustreres med tre eksempler. Til sist skulle elevene ta stilling til hvilken versjon de var mest enig i samt si sin mening om vår tids bruk av sosiale medier.

Målet for skrivingen var eksplisitt formulert på oppgavearket: «Å vise at du kan skrive en kortere, sammenhengende saktekst». Besvarelsen skulle skrives på bokmål og det ble angitt en ramme for lengden på teksten på tre til fire avsnitt. Skrivetiden ble i utgangspunktet satt til 90 minutter, men reell skrivetid ble omtrent 60 minutter på grunn av praktiske utfordringer med pc-ene. Også denne gangen kunne elevene fritt benytte hjelpemidler som læreboka

i norsk, notate, digitalt ordbok (iFinger) og tidligere vurderte tekster. I tillegg hadde de anledning til å gå inn på Youtube for å se filmene så mange ganger som de måtte ønske. Den ene videoen hadde de sett og analysert sammen i klassen noen dager tidligere, mens den andre filmen, som kan karakteriseres som en parodi på den første, var ukjent for de fleste. Et stykke ut i skriveøkta skrev læreren *etos, patos, logos* på tavla og ga beskjed om at elevene måtte huske de retoriske virkemidlene de nylig hadde arbeidet med.

Elevene fikk i tillegg utdelt et vurderingsskjema som viste hvordan teksten skulle vurderes innenfor de tre områdene *innhold, form og språk* (se pkt. 6. 2. 2). Hvert område var angitt med kriterier for måloppnåelse på tre nivåer: *lav, middels* og *høy måloppnåelse*. Lærere ga beskjed om at teksten ville bli vurdert som en «vippe-besvarelse». Den ville altså bidra til å avgjøre standpunkt karakteren for elever som vippet mellom to karakterer i skriftlig norsk.

6. Sarah: en skriver på jakt etter rammer

Sarah er en flerspråklig elev med pakistansk bakgrunn. Hun er født og oppvokst i Norge og opplyser at hun snakker både urdu og norsk hjemme. Hun skriver på norsk og engelsk, men ikke på morsmålet. Selv mener hun at hun er best til å skrive engelsk.

Både læreren og Sarah selv sier at hun i løpet av tiende trinn har utviklet seg mye som skriver. Denne utviklingen kobler Sarah til at læreren har maktet å gjøre undervisningen motiverende og støttende. På noen innleveringer i norskfaget har hun hevet karakteren både ett og to nivå. Dette betyr at når jeg sammenligner Sarah og Louise, er Sarah laverepresterende enn Louise, men hun er middels-presterende målt mot karakterskalaen. Sarah har fritak fra vurdering i nynorsk, men følger nynorskundervisningen sammen med resten av klassen. På Langåsen skole har mange av elevene med fremmedspråklig bakgrunn fritak for vurdering i sidemål selv om de er født og oppvokst i Norge. Min erfaring er at fritaksregelen praktiseres ulikt rundt om på forskjellige skoler.

I dette kapittelet skal jeg vise hvordan Sarah gjør bruk av ulike strategier for å ta seg frem i to skriveprosesser. I tråd med analysemetodene jeg beskrev i metodekapittelet, presenterer jeg først nærstudien av elevens første skriveprosess fra februar 2014. Deretter beskriver jeg skriveprosessen som jeg observerte tre måneder senere, da med vekt på hva som er forskjellig fra skriveprosessen i februar. Sist i kapittelet oppsummerer og fortolker jeg funnene i lys av konteksten som omga skrivesituasjonene.

6. 1 Nærstudie av Sarahs arbeid med Ekstremsportveko-teksten

Innledningsvis vil jeg kort minne om skriveoppgaven i første skriveøkt: Elevene skulle oppsummere en kildetekst om Natur og Ungdoms oppgaver i Ekstremsportveko, og teksten skulle tenkes brukt som informasjon i en nyopprettet gruppe på sosiale medier (se kap. 5. 2).

Sarah arbeidet med teksten sin i seksti minutter, altså hele den tiden klassen hadde til rådighet for å besvare oppgaven. Teksten hennes er gjengitt i sin helhet i figur 7.

Ekstremsportveko:

Natur og ungdom skal samarbeide med ekstremsportveko for å få i gang en festival som holder seg i Halden på Voss. Dette er en festival som har vært før altså i juni kvart år, og i år er datoen 23-30 juni. Under festivalen er det også noen frivillige som tar ansvar for søppelplukkingen og søppelsorteringen. De frivillige blir ikke betalt, men for en pass som de for lov til å gjøre hva de vil med som å gå på konsertene (om vedkommende er over 18 år), de kan se på konkurransene og de vil treffe mange hyggelig folk. De frivillige skal jobbe 8 timer i 3 dager. Hvis der er noen frivillige som vil ta for seg denne jobben, må de også kunne litt om natur og miljø saker med tanken på at det kan være nye medlemmer.

De som vil være med på dette tilbudet, men ikke har et sted å bo på Voss, kan de bo på campen. Det er et område som ligger på Bømoen, ved flystripa. Om du er frivillig, får du en spesial pris på 450 kr. Det er busser som går opp og ned fra campen med ca. en halvtime eller en times tid. Du må ta med telt selv, men du får tilgang til en bygg med toalett og dusj.

Kort oppsummert er dette en tilbud du ikke vil gå glipp av. Ekstremsportveko er en veldig flott festival og med mange forskjellige konkurranser. Det kommer folk fra hele verden for å delta i konkurransene vi tilbyr og for høre på konsertene.

Figur 7: Informasjonstekst om Ekstremsportveko, første skriveøkt, Sarah

Den ferdige teksten består av fire grafisk atskilte deler på til sammen 258 ord. Overskriften utgjør første del, og hoveddelen består av tre avsnitt på henholdsvis 136, 80 og 42 ord. Første avsnitt beskriver arbeidsoppgavene til de frivillige og hvilke goder de har, andre avsnitt informerer om bofasilitetene, mens siste avsnitt beskriver kort hva man kan oppleve på Ekstremsportveko. Sarah har stort sett god rettskriving, men det er verdt å merke seg at hun bruker ubestemt hannkjønnsartikkel (en) foran intetkjønnsordene «pass», «bygg» og «tilbud». Dette er en grammatisk norskfeil som mange elever med fremmedspråklig bakgrunn gjør. Hun blander også bruken av for/får: (de for lov til, de for en pass), og hun skriver (kvart) istedenfor «hvert». For øvrig kan det diskuteres om teksten er i samsvar med oppgavebestillingen med hensyn til å oppsummere deler av tekstvedlegget. Den er omtrent like lang som kildeteksten, og som vi skal se i analysene, er den snarere en avskrift enn en oppsummering.

I tabell 3 har jeg laget en skjematisk fremstilling som i grove trekk, og i kronologisk rekkefølge, skisserer arbeidsgangen i Sarahs første skriveprosess. Midtkolonnen viser hvilke deler av teksten hun arbeidet med, og her har jeg også valgt å synliggjøre det førtekstuelle arbeidet hun gjorde. Tekstens deler er angitt i ulike farger for lettere å skille dem fra hverandre. I kolonnene til venstre er det angitt i hvilket tidsrom og hvor lenge hun grovt sett arbeidet med hver del. Kolonnen til høyre viser hvilke prosesser som synes å ha vært dominerende på ulike tidspunkt i skriveprosessen.

Tidsbruk	Tekstarbeid	Arbeidsprosess
00:00-06:15 (6 m 15s)	Leser oppgavetekst, kildetekst og snakker med Louise	Førskriving
06:15– 06:25 (10 s)	Overskrift 1	Skriving
06:25–14:51 (8m 26 s)	Første avsnitt	
15:18–20:24 (5m 6s)	Andre avsnitt	
20:25–22:30 (2m 5s)	Tredje avsnitt	
22:45–54:30 (31m 45s)	Endringer på alle avsnitt	Revidering
54:34–54:45 (11s)	Revidering av overskrift	

Tabell 3: Skjematisk oversikt over Sarahs arbeid med februar teksten

Som det fremgår av tabellen, skrev Sarah teksten kronologisk i tre avsnitt. Hun startet med overskriften og første avsnitt, før hun fortsatte med andre og tredje avsnitt. Sarah endret ikke på rekkefølgen på avsnittene underveis, og innholdet var i hovedsak på plass ved første nedtegnelse av tekst. På makronivå er det snakk om et lineært skriveforløp der tanker og formuleringer blir stående nærmest uforandret når de først er nedtegnet. Siste halvdel av skriveøkta brukte hun til å revidere teksten, i all hovedsak på ordnivå. Det siste hun gjorde var å ferdigstille overskriften.

For å beskrive Sarahs strategibruk har jeg valgt å vise frem analyser fra deler av skriveforløpet som er representative for resten av skriveprosessen. Innholdsgenerering og formulering var i dette skriveforløpet så tett sammenvevde prosesser at de ikke kan skilles fra hverandre. Disse prosessene vil derfor bli beskrevet under ett. Strategier for å planlegge og revidere teksten er skilt ut som egne avsnitt, selv om Sarah også reviderte og planla mens hun skrev. Fremstillingsmåten er valgt for å gi leseren bedre oversikt over Sarahs skrivearbeid.

6. 1. 1 Planlegging

Sarah begynte å skrive på teksten seks minutter ut i skriveøkta. Hvorvidt hun brukte disse minuttene til å planlegge teksten er det ikke lett å få øye på, men i løpet av denne tiden leste hun både oppgavetekst og tekstvedlegg, for øvrig uten å ta notater ved siden av. I dette tidsrommet tok også Louise kontakt med henne for å diskutere oppgaveordlyden. Verken Sarah eller Louise så ut til å ha forstått oppgaven, og selv om samtalen dem imellom

tilsynelatende ikke ga tydelige svar på det de var usikre på (se også pkt. 7. 2. 1), ble dialogen fulgt opp av skriveaktivitet hos begge elevene. Sarah utdyper i intervjuet at selv om hun leste oppgaveteksten flere ganger, forsto hun ikke helt hva hun skulle gjøre, men begynte likevel å skrive: «...så jeg bare startet med den liksom da, for å se hvordan det blir til slutt og så forandra jeg på det...».

Videre i intervjuet går det frem at hun på forhånd hadde sett for seg at skriveoppgaven ville være utformet slik at hun kunne bruke femavsnittsmetoden for å planlegge teksten (8).

(8) Intervju med Sarah

S:...egentlig tenkte jeg oppgaven skulle være sånn...for typiske norskoppgaver vi pleier å få under tentamener og sånt, har sånn femavsnittsmetoden, ikke sant. Så jeg trodde jo det skulle være det, så i begynnelsen ble jeg skikkelig usikker på hvor mange avsnitt jeg skulle skrive og såne ting da.

Vi ser av dette utdraget at Sarah ble utrygg på hvordan hun skulle bygge opp teksten når hun ikke så hvordan hun kunne bruke femavsnittsmetoden. På spørsmål om hvorfor hun ikke kunne bruke metoden, sier hun at hun ikke tidligere har brukt den på så korte tekster. Her må tilføyes at når Sarah snakker om «femavsnittsmetoden», synes det tydelig at det er øvelse 2 i denne metoden, å skrive femavsnittsskisser, hun refererer til (se for øvrig redegjørelse for metoden i kap. 5. 1). Hun beskriver for eksempel hvordan hun ville ha innledet skrivearbeidet med å skrive tre hovedsetninger for så å bygge ut disse til hoveddelens tre avsnitt.

Etter hvert fant Sarah likevel en løsning på hvordan hun kunne strukturere teksten. Hun sier i intervjuet at hun oppdaget at det i tekstvedlegget var en struktur som hun kunne ta utgangspunkt i: «...her så jeg at teksten var allerede delt, ikke sant. Det var liksom mer lettere å tenke at jeg skulle ha den nesten likt disposisjonen på tekstvedlegget».

Når Sarah har bestemt seg for å bruke tekstvedleggets struktur som mal for egen tekst, kan det virke som hun unnlater å bruke mer tid til å gruble over hvordan hun skal løse oppgaven med tanke på *hva* det er oppgaven ber om, *hvem* hun skal se for seg som mottaker og *hvor* teksten skal publiseres. På direkte spørsmål om hun så for seg en leser mens hun skrev, sier hun at dette var noe hun først tenkte på et stykke ut i prosessen (38).

(38) Intervju med Sarah

S: Det tenkte jeg ikke først, men da jeg hadde skrevet teksten ferdig, da så jeg at, så da tenkte jeg at jeg må jo passe på hvem jeg skriver det til, og da forandra jeg litt...

Sarah unnlot altså å tenke på mottakerperspektivet til hun hadde skrevet hovedinnholdet i teksten. Hun sier videre at hun mot slutten av skriveøkta endret planen for teksten som følge av at hun leste oppgaven igjen. Ifølge henne selv forandret hun skriver-rolle: «... så tenkte jeg

at jeg ER medlem da, da tenkte jeg VI har det og det og VI gjør det og det». Hun nevner eksplisitt at hun endret fra å skrive «Ekstremsportviko har det og det...» til å skrive «...vi har det og det». Imidlertid fremgår det av skjerm materialet at hun ikke gjør slike endringer underveis. Teksten hennes har kun én vi-henvendelse: (Det kommer folk fra hele verden for å delta i konkurransene vi tilbyr og for høre på konsertene), og denne vi-henvendelsen står uforandret fra hun formulerer den til hun leverer teksten.

Det kan godt være at Sarah har ment å endre både leserhenvendelse og skriver-rolle, og at hun også tror at hun har gjort det. Grunnen til at dette fremstår som utydelig for henne, mener jeg kan forklares med at hun ikke fullt ut har forstått oppgaven og vedlegget som følger med. Av sitatene foran ser vi blant annet at hun mener teksten er fra medlemmer av Ekstremsportveko og ikke fra medlemmer av Natur og Ungdom. Dette tolker jeg som at hun ikke har forstått at teksten hun skal oppsummere er en informasjonstekst *om* Ekstremsportveko, *til* og *fra* medlemmer av Natur og Ungdom. Denne feilslutningen kan tilskrives selve utformingen av skriveoppgaven, men like sannsynlig er det at hun ikke har maktet å dra nødvendig informasjon ut av tekstvedlegget. For å forstå fullt ut hva oppgaven i dette tilfellet spør om er det en forutsetning at man leser og forstår tekstvedlegget.

På tross av at Sarah i intervjuet gir uttrykk for at det ikke var problematisk å forstå den opprinnelige informasjonsteksten selv om den var skrevet på nynorsk, mener jeg teksten hennes vitner om noe annet. Følgende formulering i kildeteksten: «Ekstremsportveko er ein festival som vert halden på Voss i juni kvart år...», er i Sarahs tekst formulert slik: (Natur og ungdom skal samarbeide med ekstremsportuke for å få i gang en festival som holder seg i Halden på voss). Her blander hun verbfrasen «vert halden» med stedet Halden, som hun igjen plasserer på Voss. I neste setning skriver hun: (Dette er en festival som har vært før altså i juni *kvart* år...) (min utheving). Når hun i intervjuet får spørsmål om hun selv sier *kvart* istedenfor *hvert*, ler hun, tydelig overrasket, og sier nei. Det virker som at det er først når hun får dette spørsmålet, at det går opp for henne hva *kvart* betyr. Hun følger opp initiativet til forskeren og sier at hun underveis i skrivingen hadde lurt på om *veko* var det samme som *uka* og spør om det er slik det forholder seg. I skjerm materialet går det frem at hun underveis i skrivingen også prøvde å søke opp *veko* i den digitale ordlisten *Ifinger*. *Ifinger* er et nedlastbart korrekturverktøy som klassen har fått opplæring i og som det er tillatt å bruke på eksamen. Verktøyet gir tilgang til digital ordliste både på nynorsk og bokmål, også uten Internett-tilgang til pc-ene. Sarah sier hun bruker *Ifinger* for å oversette tekster fra nynorsk til bokmål.

Det Sarah ender opp med å gjøre for å komme i gang med skrivearbeidet, er å bruke tekstvedlegget som modell for struktur og innhold. Som vi skal se i neste avsnitt, preger dette valget utformingen av hele teksten. Det mest fremtredende i planleggingsprosessen er imidlertid det hun *unnlater* å gjøre. Hun unnlater å bruke femavsnittsskissen som kunne vært en støtte i planlegging og formulering av teksten, og hun unnlater å avkode oppgaven. I tillegg unnlater hun å tenke på eventuelle mottakere av teksten.

6. 1. 2 Formulering og innholdsgenerering

På skjermopptaket ser jeg at Sarah innleder selve skrivearbeidet med å oppfylle de formelle kravene til skoleskrivingsoppgaver som skal leveres inn og vurderes. Dette kan ikke illustreres med skjerm bilde fordi det inneholder identifiserbare data om eleven, men det jeg ser er at hun lager topptekst som inneholder navn, dato og tittel og definerer skriftstørrelse, linjeavstand og oppgavenummer. Deretter lager hun en overskrift som hun midtstiller øverst i dokumentet, før hun klargjør for stavekontroll og andre korrekturverktøy ved å sjekke at språkinnstillingen står på bokmål. Dette ser ut til å være godt innarbeidede prosedyrer som hun nærmest mekanisk utfører i kjapp orden.

Siden skriveoppgaven ber om en oppsummering av deler av tekstvedlegget, er vedlegget den viktigste kilden til innhold i Sarahs tekst. I materialet fra klasseromsobservasjonen har jeg merket meg hvordan hun forholder seg til kildeteksten gjennom hele skriveprosessen. Hun leser i vedlegget *før* hun begynner å skrive, og hun ser i vedlegget jevnlig *mens* hun skriver. I løpet av hele skriveforløpet legger hun ikke bort kildeteksten en eneste gang for å konsentrere seg om selvstendig meningsskaping, noe også teksten hennes bærer tydelig preg av. Store deler av teksten er direkte avskrift av kilden, og kun noen ytterst få formuleringer kan regnes som hennes egne. Som vi forstår av intervju-utdraget under (72), er dette noe også Sarah er klar over.

(72) Intervju Sarah

S:...da jeg skrev, ikke sant, så la jeg merke til at jeg begynte bare å skrive av teksten, det har jeg gjort litt nå også da, men det er fordi jeg ikke klarte å omformulere meg...

Det hun her sier tyder på at hun greier å vurdere egen tekst mens hun er i prosess, og slik jeg forstår henne, vurderer hun teksten opp mot normen i skolen om at man ikke skal ta avskrift av andres tekster. Hun er i dialog med kulturkonteksten som omgir skrivesituasjonen, og dette får følger for revideringen av teksten (se kap. 6. 1. 3).

Sarah skriver på bokmål og hun slår sammen innholdet i kildetekstens to første avsnitt til ett. Resten av teksten er i det store og hele en oversettelse til bokmål. For eksempel innleder hun første avsnitt med eksakt samme formulering som første avsnitt i kildeteksten: (Natur og ungdom skal samarbeide med ...). Det samme gjør hun med andre avsnitt: (De som vil være med ...).

Nærmere analyse av teksten hennes viser hvor tett opp til kildeteksten hun skriver, noe vi kan se eksempel på i tabell 4. Midtkolonnen viser Sarahs tekst samt observasjon av aktivitet utenfor skjerm (grønn skrift). Her er fortløpende revideringer tatt ut av transkripsjonen for å lette lesingen. Utdrag det er relevant å sammenligne med i kildeteksten, er gjengitt i høyre kolonne.

Tidsrom	Utdrag fra Sarahs arbeid med teksten	Kildetekst
10:35-11:58	<i>Leser i tekstvedlegget parallelt med at hun skriver:</i> De frivillige blir ikke betalt, men for en pass som de for lov til å gjøre hva de vil med som å gå på konsertene (om vedkommende er over 18 år), de kan se på konkurransene og de vil treffe mange hyggelige folk.	Med passet ditt kan du gjera mykje kjekt. Du kan dra på konsertane (om du er over 18 år), sjå på konkurransane, og du vil treffe mange hyggelege folk.
14:52-15:18	<i>Mellom skrivning av første og andre avsnitt, leser hun i tekstvedlegget.</i>	
15:18-16:15	<i>Skriver i egen tekst samtidig som hun ser jevnlig tekstvedlegget:</i> De som vil være med på dette tilbudet, men ikke har et sted å bo på Voss, kan de (slettes 44:15) bo på campen.	Dei som vil vera med, men ikkje har ein stad å bu på Voss, kan bu på campen.
18:08	<i>Leser i papirene, skriver:</i> Du må ta med telt selv, men du får tilgang til et bygg med toalett og dusj.	Du må ta med telt sjølv, og du har tilgang til eit bygg med dusj og toalett.

Tabell 4: Eksempel remediering av kildetekst, Sarah (1S1035)

Som vi ser, er de fleste av Sarahs formuleringer i dette eksempelet direkte avskrift av tekstvedlegget. Den eneste antydningen til nyskriving finner vi i det gråmarkerte utdraget: (De frivillige blir ikke betalt, men for en pass som de for lov til å gjøre hva de vil med...).

Selv om Sarah i det store og hele kopierer kildetekstens struktur og innhold, ser ikke dette ut til å være en passiv prosedyre der hun fritar seg selv fra å tenke på oppbyggingen av teksten. Etter å ha skrevet første og andre avsnitt markerer hun første setning i første avsnitt med blått. I intervjuet forteller hun at dette er noe hun gjør for å få oversikt over det hun leser. Derneft markerer hun innledningssetningen i andre avsnitt på samme måte. Så flytter hun markøren og innleder et nytt og avsluttende avsnitt med setningen: (Kort oppsummert er

dette en tilbud du ikke vil gå glipp av). Dette er for øvrig den eneste temasetningen hun ikke tar fra kildeteksten.

Denne systematiske gjennomgangen av første setning i hvert avsnitt, henger sammen med noe Sarah er opptatt av, nemlig at det skal være variasjon i avsnittsinngangene. I intervjuet forteller hun at klassen hadde kurs dagen før om hvordan bruk av tema- og kommentarsetninger samt forskjellige tekstbindere er med på å skape struktur og sammenheng i tekst. Dette kursinnholdet sier hun at hun hadde i tankene da hun skrev: «For jeg huska det fra i går liksom, da». For å illustrere hva hun mener, peker hun på setningskopleerne (og), (men), (for) i teksten som ligger oppslått på skjermen foran henne. Dette er ord hun kjenner igjen fra et tekstbinderarkiv de fikk på kurset dagen før (fig. 8).

Tillegg	Og, videre, forresten, dessuten, for eksempel
Kontrast	Men, selv om, enda, derimot, til tross for, likevel, istedenfor, tvert imot, imidlertid
Tid	Da, når, mens, innen, før, etter, så, deretter, etterpå, endelig, enere, tidligere, samtidig,
Resultat, årsak, sammenheng	For, fordi, så, da, derfor, slik at, hvis/om, altså, dermed, slik, på grunn av, årsaken til
Oppsummerende	For det første, for det andre, det viktigste er at, med andre ord, kort oppsummert, for å oppsummere, avslutningsvis, helt tilslutt, for å runde av

Figur 8: Tekstbinderarkiv, Sarah, første økt

Sarah har ikke denne oversikten liggende fremfor seg når hun skriver, men det er tydelig at det har festet seg i hukommelsen. I arkivet kan vi også gjenkjenne forbindelsesfrasen «kort oppsummert...» som Sarah bruker som inngang til siste avsnitt. Det er ikke usannsynlig at formuleringen er hentet fra dette skjemaet.

Oppsummert kan vi si at Sarahs viktigste strategi for å formulere og strukturere teksten, er å ta i bruk kildevedlegget. Hennes egen tekst ligger nært opp til tekstvedlegget. Selv om hun forsøker å skrive med egne ord, er teksten hennes grovt sett en kopi av kilden. For å skape struktur og sammenheng tar hun også delvis i bruk tekstbinderarkivet som hun henter frem fra hukommelsen. Hun aktiverer også ressurser i tekstbehandlingsverktøyet som hjelper henne med å oppfylle skriftspråkets formelle krav. Vi ser også at hun har utviklet en strategi for å få oversikt over teksten mens hun leser (markerer setning for setning).

6. 1. 3 Revidering

Når Sarah selv skal beskrive hvordan hun arbeidet i skriveprosessen, løfter hun frem at hun gjorde mange endringer etter hun hadde skrevet hele teksten. Endringsarbeidet setter hun i

sammenheng med at hun oppdaget at hun hadde tatt avskrift av kilden. I et forsøk på å gjøre teksten mer til sin egen sier hun at hun byttet ut enkeltord. Som vist i tabell 1, er siste halvdel av skriveøkta en periode der hun ikke egentlig produserer ny tekst, men bruker tiden til å flikke på det hun allerede har skrevet.

Tabell 5 viser fordelingen av endringstyper i teksten til Sarah. Venstre side av tabellen viser frekvensen på de enkelte endringstypene, mens høyre side av tabellen forklarer hvordan kategoriene er brukt (se nærmere forklaring i kap. 4. 5).

Endringstyper	Antall	Forklaring og eksempel på gjengivelse fra skjerm
Tilføyelse	3 (1 type 2)	Presisering og utfyllende informasjon: (<u>De frivillige skal jobbe 8 timer i 3 dager</u> . Hvis det er noen frivillige som vil ta for seg denne jobben må de...)
Strykning	21 (1 type 2)	Strykninger av ord eller deler av setninger som er i ferd med å formuleres: (<u>du kan finne mer info på</u> , det er noen busser som går opp og ned fra campen).
Erstatning	10 (5 type 2)	Erstatning for ord, fraser, en eller flere setninger: (flott festival og konkurranse->{ flott festival og med mange forskjellige konkurranser })
Korrigerings	40 (8 type 2)	Løpende korrigerings av enkeltbokstaver som skrives feil i et ord: (De frivillige, v ære) og korrigerings med bruk av synonymordliste: (konkurranse /konkurranse)
Omstrukturering	1	Omorganiserer teksten ved å flytte to og en halv setning fra andre avsnitt opp i første avsnitt.

Tabell 5: Fordeling av endringstyper i Sarahs tekst

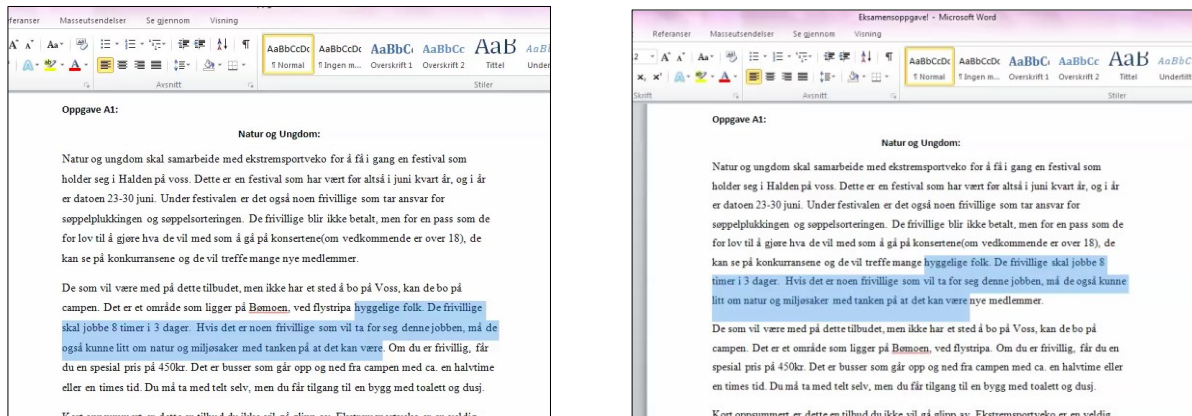
Alle endringstyper er representert, og til sammen har jeg registrert 75 endringer. Sarah gjør klart flest korrigerings, hovedsakelig løpende korrigerings av det som kan se ut som tastefeil, og som hun umiddelbart retter opp. Noen av korrigeringsene er rettinger av ord som er rødmarkerte. Disse korrigeringsene gjør hun som oftest med støtte i synonymordlisten i tekstbehandlingsverktøyet. Dernest gjør hun henholdsvis flest strykninger og erstatninger, mens det kun er tre tilføyelser og én omstrukturering i hele teksten.

Endringene er i overveiende grad type 1-redigerings innenfor det samme stykket tekst som hun er i ferd med å formulere. Hos Sarah er dette i hovedsak korrigerings og strykninger som skjer på ord- og bokstavnivå ved at hun retter og sletter uten at hun stopper opp i skriveflyten. Det finnes også eksempler på at hun gjør små reviderings på foregående, tilstøtende setninger.

15 av endringene Sarah gjør, er type 2-redigerings i et annet stykke tekst enn det hun er i ferd med å skrive. Uten unntak skjer disse endringene i revideringsfasen. Av ti erstatninger er halvparten type 2-redigerings der det utelukkende er snakk om reviderings på

ordnivået. Disse endringene mener jeg kan ses i sammenheng med det Sarah beskriver som utskifting av enkeltord for å gjøre teksten mindre lik kildeteksten.

Drøyt 40 minutter ut i skriveøkta gjør Sarah en større forflytning av tekst fra ett avsnitt til et annet. Skjermbildene under (fig. 9) viser hvordan hun markerer to og en halv setning i andre avsnitt og setter den inn i første avsnitt.



Figur 6: Skjerm bilde omstrukturering; Sarah (1S4103)

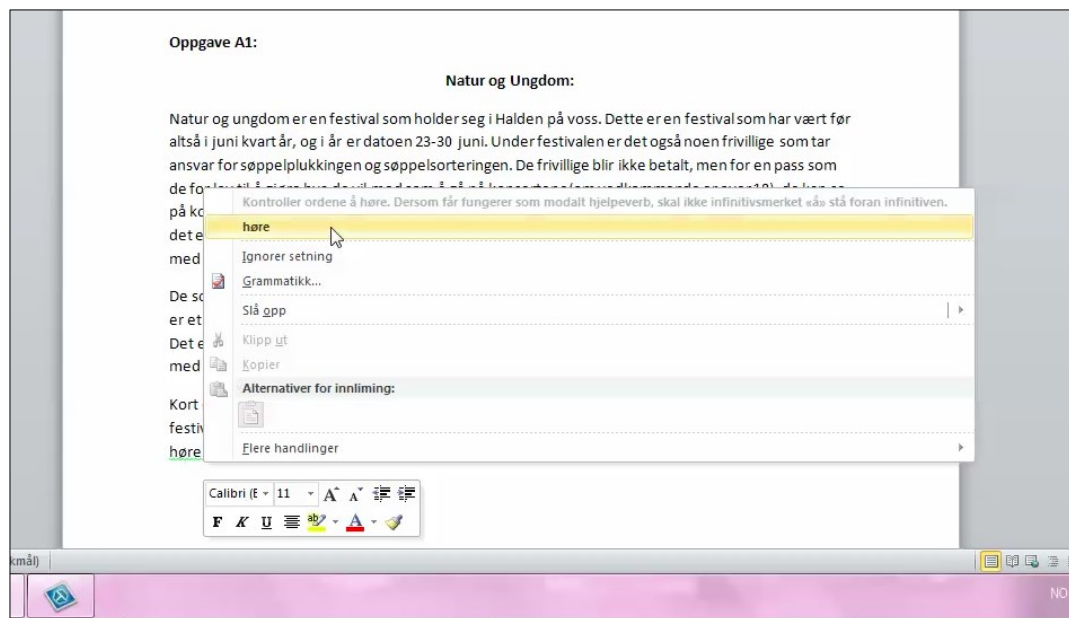
Omstruktureringen skjer i forbindelse med at Sarah over en periode på fire minutter ser ut til å lese første og andre avsnitt grundig. Hun markerer setning for setning nedover i teksten, og etter at hun har lest gjennom avsnittene, flytter hun en større tekst del fra andre avsnitt opp i første avsnitt. I utgangspunktet inneholdt andre avsnitt både opplysninger om bofasiliteter og informasjon om arbeidsoppgavene til de frivillige, men etter omstruktureringen er det ett hovedtema i hvert avsnitt. Denne endringen på globalt nivå bidrar til å gi teksten en mer oversiktlig struktur.

I intervjuet beskriver Sarah ytterligere en strategi som kan knyttes til revideringsarbeidet. Hun sier at hun pleier å lete etter gjengangerfeil i tekstene sine, altså feiltyper hun ofte har. Av det hun beskriver forstår jeg at det er snakk om inkonsekvent bruk av pronomen og tempus og feil bruk av ordene for/før/får. I tillegg sier at hun pleier å skrive for lange setninger, og at hun glemmer å sette komma. For å oppdage slike feil og forbedringspunkter sier hun at hun pleier å lese over teksten flere ganger, ofte kombinert med å «prøve seg frem» med alternative formuleringer.

I skjerm materialet finner jeg eksempel på det Sarah beskriver. For eksempel skriver hun først den følgende setningen slik: (Dette er en festival som har vært før, altså i juni kvart år...). Når hun femten minutter senere reviderer setningen, erstatter hun *før* med *for* slik

at setningen blir stående slik: (Dette er en festival som har vært for, i juni kvart år...). Hun ser ikke ut til å reagere på feilen som da oppstår, men etter nye fem minutter, korrigerer hun setningen nok en gang slik at den blir stående slik den var i utgangspunktet. Ordet ble ikke feilmarkert av stavekontrollen, men ved å lese gjennom teksten flere ganger, oppdager hun skrivefeilen selv. Gjentatt lesing, stille og høyt, kombinert med markering av setningene mens hun leser, ser altså ut til å være godt innarbeidede strategier som gjør at hun greier å luke bort en del av feilene som stavekontrollen ikke oppdager. Ved hjelp av relativt enkle grep som hun mestrer på egen hånd, får hun færre skrivefeil. Dette gir et visuelt inntrykk av mestring. I intervjuet sier Sarah: «Nå har jeg ikke så mange skrivefeil som jeg hadde før».

Å lese over teksten på ulike vis og bruke stavekontrollen i Word er imidlertid ikke strategier som hjelper elevene til å oppdage alle feil. Dette ser vi eksempel på når Sarah skriver «for» istedenfor «får» i følgende setning: (Det kommer folk fra hele verden for å delta på konkurranse vi tilbyr og får å høre på konsertene). Sarah ignorerer ordfeilen i (konkurranse) selv om ordet er rødmarkert. Hun biter seg imidlertid merke i at (får å høre) blir grønmarkert. Grønn markering betyr at det ikke er snakk om en direkte skrivefeil, men en formulering skriveren skal være oppmerksom på. Som vi ser av skjermbildet under (fig.10) lår Sarah opp i synonymordlisten for å kontrollere setningen.



Figur 10: Skjermbilde stavekontroll, Sarah (1S2903)

I stavekontrollen får hun følgende beskjed: «Kontroller ordene å høre. Dersom får fungerer som modalt hjelpeverb skal ikke infinitivsmerket 'å' stå foran infinitiven». Samtidig blir

«høre» foreslått som erstatning. Vi ser at stavekontrollen er konsentrert om verbet *å høre* og ikke fanger opp Sarahs problem med *for/får*. Hun velger umiddelbart ordforslaget, sannsynligvis uten å lese beskjedene som følger med, og den korrigerte setningen blir stående slik: (Det kommer folk fra hele verden for å delta på konkurransen(ne) vi tilbyr og får *høre* på konsertene) (min kursivering). Stavefeilen hun hadde i utgangspunktet, blir altså korrigert til en annen feil uten at Sarah greier å oppdage dette.

Andre ganger overprøver Sarah stavekontrollen. Stedsnavnet Bømoen og egennavnet Ekstremsportveko feilmarkeres gjentatte ganger i teksten, hvorpå hun går inn i stavekontrollen og velger funksjonen «Ignorer alle». Dette tyder på at Sarah er kjent med at flere stedsnavn og egennavn ikke er lagt inn i ordlisten. Hun kjenner også til hensiktsmessige funksjoner i korrekturverktøyet som gjør at hun kan benytte dette hjelpemiddelet på en formålstjenlig måte. Det finnes også eksempler på at hun overprøver stavekontrollen der stavekontrollen med rette feilmarkerer. Når hun får rødmarkering på ordet (samarbeide), velger hun, uvisst av hvilken grunn, å ikke bruke synonymordlisten. Isteden hører jeg på opptaket hvordan hun bruker talespråket som strategi for å høre hvordan ordet skrives. Hun leser ordet høyt for seg selv flere ganger og prøver ut den alternative stavemåten (samarbeide). Når hun fortsatt får rødstrek, høyreklikker hun på ordet og får opp listen med forslag der «samarbeide» står først. I motsetning til det hun vanligvis gjør, nemlig å velge ordet som foreslås av stavekontrollen, går hun denne gangen ut av listen og korrigerer ordet manuelt. Tjue minutter senere endrer hun tilbake til (samarbeide), og igjen blir ordet feilmarkert. Denne gangen retter hun seg etter stavekontrollen, og ordet forblir riktig stavet i den ferdige teksten.

Sarah reviderer altså teksten sin både fortløpende mens hun skriver og i en revideringsfase sist i skriveøkta. I hovedsak er det snakk om revideringer på bokstav- og ordnivå. Alle endringstyper er representert, men hun gjør klart flest korrigeringer, erstatninger og strykninger. Tilføyelser og omstruktureringer skjer bare unntaksvis. Flere av endringene skjer som en følge av at Sarah forsøker å gjøre teksten mindre lik tekstvedlegget hun bruker som kilde. Tilsiktet og effektivt tar hun i bruk korrigeringsressurser som tekstbehandlingsverktøyet tilbyr. Dette kombinerer hun med strategier for å fange opp korrekturverktøyets begrensninger. På søken etter gjengangerfeil leser hun teksten både i deler og som helhet. Lesingen støtter hun med å markere teksten etterhvert som hun leser.

6. 2 Sarah skriver saktekst om sosiale medier

I de foregående kapitlene så vi hvilke strategier Sarah benyttet for å oppsummere deler av en tekst som skulle tenkes publisert på sosiale medier. Hun brukte tekstvedlegget som mal for egen tekst, og hun forsøkte å redusere den kognitive kompleksiteten i skriveprosessen ved å utelate mottakerperspektivet. Vi så også at hun tok i bruk forbindelsesfraser for å gi teksten struktur og sammenheng. For å revidere teksten leste hun den flere ganger og på ulike måter, parallelt med at hun støttet seg på korrekturverktøy som stavekontroll og ordforslagsliste. De fleste endringene ble gjort på ordnivå.

I skriveøkta som fant sted tre måneder senere, skulle Sarah skrive en tekst på i underkant av én side om vår tids bruk av sosiale medier. Med utgangspunkt i to kortfilmer skulle hun formulere hovedsynet i hver av filmene og gjøre rede for hvilke virkemidler som var med på å understreke budskapet. Oppgaven bad henne også om å ta stilling til hvilken film hun var mest enig i, samt å si sin mening om bruken av sosiale medier. Jeg minner om at elevene i oppstarten av skriveøkta fikk beskjed om at vurderingen av denne teksten ville være med på å avgjøre norskkarakteren for elever som «vippet» mellom to karakterer (se kap. 5. 3). Sarah var informert om at dette gjaldt for henne, og i intervjuet i etterkant av skrivingen fortalte hun at hun derfor anså denne skriveøkta som særlig viktig.

I skriveprosessen fra mai vil det være interessant å undersøke om Sarah bruker de samme strategiene som da hun arbeidet med februar teksten. Vil hun for eksempel forholde seg til kildene på samme måte når de foreligger som film og ikke som tekstvedlegg? Hvordan vil oppgaveavkodingen arte seg denne gangen? Og hva gjør hun for å planlegge teksten? For å kunne si noe om dette skal jeg sammenligne strategibruken i skriveprosessen vi har fulgt så langt, med strategibruken i arbeidet med sakteksten om sosiale medier. Jeg legger vekt på å beskrive det som er forskjellig fra skriveprosessen i februar, men vil innledningsvis gi en kort beskrivelse av like strategivalg i de to prosessene.

6. 2. 1 To skriveprosesser – like strategivalg

I likhet med skriveprosessen i februar innleder Sarah skrivearbeidet også i mai med å oppfylle formelle krav. Hun lager topptekst og bestemmer skriftstørrelse, linjeavstand og navn på oppgave. Prosedyren avrundes med at hun sjekker at språkfunksjonen er innstilt på bokmål. Deretter leser hun oppgaveteksten og ser filmene som er utgangspunkt for skriveoppgaven. Som i første skriveøkt skriver hun teksten i samme kronologiske rekkefølge som den endelige teksten (ferdig tekst, vedlegg 9). Hun produserer teksten i et jevnt driv fra hun begynner å

skrive til hun avslutter økta et kvarter før tiden er omme. Da har hun brukt 45 minutter på å besvare oppgaven.

Underveis i formulerings- og revideringsarbeidet tar Sarah i bruk flere av de samme strategiene som i første skriveøkt. Hun aktiverer ressurser i tekstbehandlingsverktøyet som gir støtte til å skrive formelt riktig. Når hun leser den etter hvert fremvoksende teksten, markerer hun av og til hele setninger med blått for lettere å få oversikt, og andre ganger drar hun musepekeren langs setningen. Hun bruker synonymordlisten for å rette ord som er feilmarkert, og hun velger «Ignorer alle» når stavekontrollen feilmarkerer engelske fraser som hun har hentet fra filmene hun beskriver. Fordelingen av endringstyper er nærmest lik i begge prosessene. Sarah gjør flest endringer i form av løpende korrigeringer. Dernest gjør hun henholdsvis flest strykninger og erstatninger. Bare unntaksvis gjør hun tilføyelser og omstruktureringer.

Det finnes også eksempler på at revideringer ikke bare oppstår i forbindelse med lesing av teksten. For eksempel ser vi av skjermbildet under (fig. 11) at hun i første avsnitt har stavet (flyt) med to t-er (min markering med rødt).



Figur 11: Revidering, andre økt, Sarah (2S1409)

Dette er en stavefeil som ikke stavekontrollen kan fange opp fordi både *flyt* og *flytt* er ord som er programmert inn i ordlisten. Ordet forblir feilstavet helt til Sarah 24 minutter senere korrigerer det når hun skriver (flyt) på nytt i en annen sammenheng i neste avsnitt (fig. 12).

Kortsvarsoppgave:

Videoen "look up" er en spoken word av Gary Turk. Det handler om vår generasjon og hvor opptatt vi er med mobilen og at vi ikke ser den virkelige verden. Videoen viser hvor mye samfunnet vårt blir oppslukt av teknologien. Gary Turk bruker virkemidler som enderim. Dette virkemidlet altså enderim gjør at budskapet for en slags flyt, og det gjør at man virkelig får med seg budskapet hans. Et annet virkemiddel han bruker er at han gir eksempler som virkelig skjer i dagens samfunn, som for eksempel der kvinnen og mannen går i gata og de snakker sammen, men dette ville ikke skjedd hvis de hadde vært opptatt med mobilen. Da hadde vedkommende kanskje ikke sett kvinnen/mannen som de skulle tilbringe hele livet sitt med. Han bruker virkemidler som etos, patos og logos. Jeg mener at han bruker logos mest fordi alt han sier i videoen er logisk. Han bruker også etos fordi som sagt så bruker han eksempler fra hverdagen vår som gjør at han får troverdigheten til en som ser på videoen hans. I videoen er det også blitt brukt patos, altså følelser fordi han bruker familie som eksempel som gjør at det skaper mye følelser hos folk.

Videoen "Look down (look up parody)" er en video som er motsatt versjon av look up videoen. Det handler også om vår generasjon, men Jian (han som har laget videoen) er uenig med alt Gary Turk sa i sin video. Jian bruker virkemidler som for eksempel så sier han motsatte av alt det Gary Turk sa. Eksempel på det er at Gary sier i videoen "I have 422 friends, yet I am lonely". Jian derimot siden han er uenig sier han det stikk motsatte "I have 5000 friends, so I am not lonely". Et annet virkemiddel er at han bruker eksempler som også virkelig skjer i dag i samfunnet vårt. Som for eksempel når vi er ute med venner eller i fritiden generelt poster vi et bilde på instagram. Dette er da ganske sant og egentlig troverdig så han bruker etos også. Jian bruker også enderim eller rim generelt som gjør at han får en flyt.

Figur 7: Revidering, andre økt, Sarah (2S3809)

Mens hun er i ferd med å formulere setningen der hun skal bruke ordet på nytt, og umiddelbart etter at hun har skrevet (flyt), flytter Sarah med ett markøren til første avsnitt og endrer (flytt) til (flyt). Endringen skjer så raskt at hun ikke kan ha rukket å lese teksten før hun endrer ordet. Dette tyder på at hun har en indre representasjon av teksten og at revideringen aktiveres av minnet hun har om at hun har skrevet ordet tidligere.

Det går ikke frem av mine data hva det er som gjør at hun skriver ordet riktig andre gang, men i intervjuet reflekterer hun over stavekontrollens begrensinger knyttet til dette eksempelet (272).

(272) Intervju med Sarah

S: For eksempel da jeg skulle skrive at enderim skaper god flyt i teksten, så skrev jeg flyt med to t-er. Det tok ikke stavekontrollen, ikke sant, men jeg oppdaget det da jeg leste over teksten etterpå.

Vi ser at Sarah har god kunnskap om at det digitale korrekturverktøyet kan ta henne et stykke på vei når det gjelder å skrive riktig. Hun vet også at hun må ta i bruk andre teknikker i tillegg. Imidlertid er dette strategier som er basert på gjenkjenning av ord og som bare vil fungere i kombinasjon med noe kunnskap om hvordan ordene staves.

Når hun har skrevet ferdig teksten, forsøker hun å lese den flere ganger fra begynnelse til slutt for å oppdage skrivefeil. I denne avsluttende lesefasen fører hun fingeren langs teksten på skjermen: «...for da ser jeg bedre feila». Hun søkeleser etter gjengangerfeil og hun

forsøker å omformulere setninger som er for lange. Kommafeil er en gjenganger i hennes skriving, og hun sier at hun leser teksten særlig med det for øye. Ved et par tilfeller hører jeg på skjermopptaket at hun også bruker talemålet for å sjekke om hun har skrevet ord som «opptatt» og «vedkommende» riktig.

6. 2. 2 Ulikheter i Sarahs to skriveprosesser

Med hensyn til oppgaveavkodning, planlegging og bruk av kilder, er Sarahs skriveprosess i mai, vesentlig forskjellig fra skriveprosessen i februar. Mens hun nærmest ga opp å avkode oppgaven i februar-økt, uttrykker hun på ingen måte usikkerhet omkring hvordan oppgaven skal forstås i siste økt. I intervjuet sier hun at de «har hatt mange slike oppgaver før», og hun forteller at hun idet hun leste oppgaven, la en plan for hvordan hun skulle arbeide.

Av skjermmaterialet ser jeg at hun i starten av skriveøkta henter frem filmene fra Youtube. Hun ser filmen «Look Down» i sin helhet før hun ser starten på den andre filmen, «Look up». I intervjuet forteller hun at hun hadde bestemt seg for at hun ville begynne med å se begge filmene for å finne eksempler på virkemidler i hver av dem. Den siste delen av oppgaven, «...hvilken versjon er du mest enig med? Hva mener du om vår bruk av sosiale medier? », bestemte hun seg for å la ligge til lenger ut i skriveforløpet. På spørsmål om hvorfor hun innledningsvis bare så starten av filmen «Look up», sier hun at hun kjente den godt fra før fordi klassen hadde jobbet med den tidligere. Den andre filmen kjente hun ikke til.

I motsetning til i arbeidet med Ekstremспортveko-teksten, der Sarah ikke tok notater eller laget synlige disposisjoner, tar hun i skriveprosessen i mai notater mens hun ser filmene. På et ark hun har liggende ved siden av pc-en, noterer hun eksempler på virkemidler i filmene. Når læreren skriver etos, patos, logos på tavla (se kap. 5. 4) og sier de må huske de retoriske hjelpemidlene de nylig har arbeidet med, lister Sarah opp de samme begrepene på arket sitt. I intervjuet sier hun at notatene fungerte som en første plan og disposisjon for teksten, men understreker at hun ville ha skrevet en «mye klarere disposisjon» dersom hun hadde hatt bedre tid og hvis det hadde vært tentamen. Hun sier videre at hun nesten alltid pleier å lage disposisjoner, og at hun endrer mye på dem underveis ved å føye til, slette og rette. Disposisjonene samler hun i en bok som hun pleier å gå tilbake i for å se hvordan hun har planlagt og endret underveis: «For jeg liker å, ja, jeg har liksom min egen bok, ikke sant, og da liker jeg å ha alle mine disposisjoner der, og da ser jeg at, hvordan jeg har endret disposisjonen også, da».

Selv om avkodingen av oppgaven i andre skriveøkt ser ut til å gå greit, er Sarah tydelig usikker på hvordan hun skal disponere teksten. I motsetning til i første skriveprosess der hun ikke spurte læreren om råd selv om hun hadde store problemer med å forstå hva hun skulle gjøre, spør hun læreren tidlig om hjelp i denne økta. Hun har tydelig lagt en plan for hvordan hun skal skrive teksten, men har behov for å avklare den med læreren: «Hvor mange avsnitt vil du ha?», spør hun, hvorpå hun forteller ham at hun har tenkt å bygge opp teksten med en innledning, en avslutning, og ett avsnitt om hvert spørsmål i oppgaven. Læreren sier han er redd teksten kommer til å bli for lang, og han minner om at den ikke skal være lengre enn tre, kanskje fire avsnitt. Planen Sarah legger frem for læreren tyder på at hun hadde tenkt å bruke femavsnittsskissen som utgangspunkt, og dette reflekterer hun også over i intervjuet etterpå (297).

(297) Intervju med Sarah

S: ...vi bruker ofte femavsnittsmetoden, men det vakke det denne gangen, ikke sant. Det skulle bare være tre til fire avsnitt, ikke sant?

Igjen ser det ut til at femavsnittsskissen er et forstyrrende element, mer enn den støtten den er ment å være. På tross av dette uttrykker Sarah klokkertro på modellen (298).

(298) Intervju med Sarah

S: Åååh, det er så nyttig, det er så bra egentlig, fordi jeg skjønner så mye bedre da, og da ser jeg virkelig at teksten er en tekst hvis du skjønner? Jeg synes femavsnittsmetoden er magi, egentlig”

Sarah forteller videre at hun fra hun begynte på ungdomsskolen har lært å planlegge tekster og lage disposisjoner, stort sett etter mønster av femavsnittsmodellen. I intervju-utdraget under beskriver hun at modellen er godt innarbeidet i tankene hennes (296).

(296) Intervju med Sarah

S: Ja, jeg er blitt så vant med det egentlig etter at jeg starta her. Jeg er blitt så utrolig vant til å skrive for eksempel femavsnittsmetoden og hvordan jeg skal, vi har gjort det så ofte at jeg har det i hjernen liksom.

I analysen av februarøkta fant jeg at Sarahs skriveprosess på mange måter ble forstyrret av at hun ikke så hvordan hun kunne støtte seg til femavsnittsskissen. I arbeidet med maiteksten, derimot, ser Sarah ut til å håndtere denne usikkerheten på en langt mer effektiv måte. I intervjuet beskriver hun hvordan hun endret planen etter avklaringen fra læreren. Hun bestemte seg for å skrive tre avsnitt, der de to første avsnittene skulle presentere budskap og virkemidler i henholdsvis første og andre film, mens hun i det siste avsnittet skulle

sammenligne filmene for å si sin mening om dem og drøfte sosiale mediers plass i dagens samfunn.

I motsetning til i skriveprosessen i februar fikk elevene i mai utdelt et vurderingsskjema, som viste hvordan teksten ville bli vurdert innenfor de tre hovedområdene innhold, form og språk (fig. 13). Som vi ser av skjemaet, er hvert vurderingsområde angitt med en mestringsnivåbeskrivelse på tre nivåer: lav, middels og høy måloppnåelse.

	Lav	Middels	Høy
Innhold	Du viser en viss evne til refleksjon rundt spørsmålene Du bruker fagbegreper iblant Du svarer på spørsmålene	Du viser nokså god evne til refleksjon rundt spørsmålene Du bruker noen fagbegreper for å forklare det du mener Du svarer nokså presist på spørsmålene	Du viser meget god evne til refleksjon rundt spørsmålene Du bruker fagbegreper på en overbevisende måte Du svarer presist på spørsmålene
Form	Teksten din er veldig kort eller veldig lang	Teksten din er litt kort eller litt lang	Teksten din har en fornuftig lengde
Språk	Du uttrykker deg tidvis klart og tydelig Du mestrer rettskriving og tegnsetting i noen grad	Du uttrykker deg nokså klart og tydelig Du mestrer rettskriving og tegnsetting langt på vei	Du uttrykker deg klart og tydelig Du mestrer rettskriving og tegnsetting godt

Figur 13: Kjennetegn på måloppnåelse

Basert på det jeg kunne registrere fra tilskuerplass i klasserommet, så det ikke ut til at Sarah brukte dette skjemaet underveis, noe hun også bekrefter i intervjuet (332).

(332) Intervju med Sarah

S: Nei, det gjorde jeg ikke. Jeg pleier å gjøre det på tentamen, men det var utrolig kort tid, ikke sant, så da fikk jeg ikke sett gjennom det. Da pleier jeg å se gjennom det og så pleier jeg å markere hva jeg har gjort bra og.

Sarah pleier altså vanligvis å støtte seg til slike skjema når hun skal vurdere eget arbeid, men denne gangen brukte hun det ikke fordi hun syntes hun hadde for dårlig tid. Imidlertid leverte hun teksten da det fortsatt var et kvarter igjen av skriveøkta, og jeg spør meg om hun egentlig har sett skjemaet på baksiden av oppgavearket. Kanskje er det også slik at hun sier at hun ville ha brukt skjemaet fordi hun tror at det er det forskeren vil høre.

Sarah følger opp samtalen om bruken av vurderingsskjema med å fortelle at hun foran tentamen pleier å vurdere eget arbeid opp mot «Individuell utviklingsplan» (IUP). Dette er en halvårsrapport som læreren utarbeider til alle elever og som beskriver hva de behersker i ulike

fag og hva de må jobbe videre med. Ifølge Sarah bruker hun denne rapporten aktivt når hun skriver (322).

(322) Intervju med Sarah

S: ...så leser jeg i IUP-en. Og da kopierer jeg den og limer den inn på et annet dokument, og så pleier jeg når jeg har skrevet teksten ferdig, så leser jeg IUP-en og ser hva jeg kunne gjort bedre, og da forandrer jeg på teksten igjen.

Sarah bruker altså halvårsvurderingen som en slags sjekklister når hun vurderer eget arbeid. Jeg har ikke sett denne planen og er ukjent med hvor detaljert den er, men for Sarah ser det ut til at slike vurderingsskjema kan fungere som en støtte i evalueringen av eget arbeid, også helt ned til den enkelte skriveprosess.

Det er en vesentlig forskjell i hvordan Sarah forholder seg til kilder i første og andre skriveprosess. Mens hun i arbeidet med Ekstremспортveko-teksten nærmest remediert hele kildeteksten til sin egen tekst, har hun i arbeidet med skriveoppgaven i mai greid å skrive en tekst som tar *utgangspunkt* i kildene, men uten å reprodusere dem. Dette mener jeg kan tilskrives to ting. For det første spiller avkodingen av skriveoppgaven en viktig rolle. Når hun forstår oppgavebestillingen, greier hun å sette seg mål for arbeidet samt å legge en plan som hun justerer underveis. For det andre handler det om at kildene i de to skriveprosessene er av forskjellig art. Mens det skriftlige tekstvedlegget kan kopieres direkte, må filmkildene bearbejdes og transformeres for å kunne gi mening i hennes egen tekst.

Mens Sarah i første skriveprosess hadde tekstvedlegget liggende foran seg gjennom hele skriveøkta, var det større distanse mellom kilde og tekst i siste økt. Selv om filmene lå lett tilgjengelig på verktøylinjen nederst på skjermen, måtte hun gå ut av filmene for å kunne skrive. Med større avstand mellom prosessene innholdsgenerering og formulering, stimuleres Sarah til å reflektere over kildene før hun tar dem inn i egen skriving. Dette kommer til uttrykk i teksten ved at hun, med utgangspunkt i konkrete eksempler fra filmene, greier å drøfte både fordeler og utfordringer med et stadig mer digitalisert samfunn.

For øvrig er teksten Sarah skriver i mai, på mange måter en god besvarelse (se vedlegg 9). Teksten har en enkel tredelt avsnittsinndeling og relativt få skrivefeil. Flere av feiltypene som gikk igjen i februar teksten, som feil bruk av artikkel og sammenblanding av for/før/får, forekommer nesten ikke. Innholdsmessig har teksten også flere kvaliteter. Sarah viser til virkemidler som bygger opp under budskapet i filmene, og hun får dermed vist at hun har kunnskap om virkemidler i multimodale tekster. Det er en styrke ved teksten hennes at hun greier å peke på konkrete eksempler fra filmene når hun viser til virkemidler som blir brukt.

For eksempel underbygger hun påstanden om at filmen «Look Down» er en parodi på filmen «Look Up» ved å vise til et sitat i filmen som er en motsigelse av et konkret sitat i filmen den parodierer: (Eksempel på det er at Gary sier i videoen “I have 422 friends, yet I am lonely”. Jian derimot siden han er uenig sier han det stikk motsatte “I have 5000 friends, so I am not lonely”).

6. 3 Oppsummering og fortolkning av Sarahs arbeid i to skriveprosesser

Vi har sett hvordan begge tekstene til Sarah har vokst frem avsnitt for avsnitt, setning for setning, i kronologisk rekkefølge. Vi har også sett at planlegging, innholdsgenerering, formulering og revidering er prosesser som glir over i hverandre, og som ikke er avgrenset til bestemte faser i skriveforløpene. For eksempel så vi at Sarah i andre skriveøkt planla teksten både i forkant av skrivingen og langsmed produksjonsprosessen. Hun endret planen før hun hadde satt det første ordet på skjermen, og hun fikk nye ideer underveis som hun tilpasset til den eksisterende planen. I begge skriveforløpene gjorde hun endringer i tekstene både mens hun formulerte tekst og som tilbakeblikk på det hun allerede hadde skrevet, men i deler av skriveforløpet i februar, var revideringsprosessen dominerende. I begge skriveprosessene dominerte idé- og innholdsgenerering første del av skriveforløpene, men Sarah vendte stadig tilbake til kildene i løpet av prosessene.

Sarah tar i bruk et bredt repertoar av strategier, og flere av disse benytter hun i begge prosessene, uavhengig av variabler som skriveoppgaver og kildetilfang. Hun bruker korrekturverktøy som støtte til å skrive riktig, og hun leser den fremvoksende teksten både høyt og stille for å generere innhold, luke bort skrivefeil og for å sikre variasjon og sammenheng. Tekstene reviderer hun ved å korrigere, erstatte, slette og tilføye, og unntaksvis flytter hun også om på større tekstdeler. Andre strategier, som å ta notater, bruke kildetekst som mal, å legge en plan for skrivingen i tråd med oppgavebestillingen samt å utelate mottakerperspektivet, er eksempler på strategier som opptrer i én av skriveprosessene og som synes avhengig av skriveoppgavene og kildene. I skriveprosessen i mai benyttet Sarah også læreren som ressurs for å avklare planen for teksten, og hun valgte bort vurderingsskjemaet, selv om dette er noe hun vanligvis finner støtte i.

Et viktig funn i mine analyser er at Sarahs strategibruk synes å henge sammen med skriveoppgavene. Ifølge Flower og Hayes (1981a) er oppgaven det viktigste elementet ved oppstarten til et skrivearbeid. I tillegg til at den beskriver emnet det skal skrives om, angir den mottakere for teksten og skriverens rolle som elev i forhold til lærer. I Sarahs første

skriveprosess ble skriveoppgavens betydning særlig tydelig da hun *ikke* maktet å definere det retoriske problemet som skriveoppgaven representerte. Uten et definert problem å løse, greide hun ikke å aktivere kunnskaper og erfaringer fra lignende situasjoner. Blant annet så hun ikke hvordan hun kunne bruke femavsnittsskissen til å planlegge teksten, og dette utløste stress og usikkerhet som dro fokus bort fra andre viktige prosesser som å utvikle et innhold og å tilpasse teksten til en leser. Ifølge Flower og Hayes (1981) kan slike stressfaktorer reduseres ved å legge en plan for skrivearbeidet: «Plans allow writers to reduce `cognitive strain`, that is, to reduce the number of demands being made on conscious attention» (sitert etter Hoel 2008, s. 48). Men for å legge en plan må eleven også ha et mål å jobbe mot.

Fordi Sarah ikke fullt ut greier å forstå hva oppgaven spør om, legger hun en plan som ikke direkte knytter an til oppgavebestillingen, men som sikrer at hun når det overordnede målet som er å levere en tekst i slutten av økta: «...så jeg begynte bare å skrive». Ved å redusere den kognitive kompleksiteten som oppgavens krav og begrensninger innebærer, økonomiserer hun skriveprosessen slik at hun kan komme i havn med teksten. For å bruke Flower & Hayes' bilde på skriveren som sjonglør, kan Sarahs reduseringsstrategi sammenlignes med sjongløren som har for mange baller i luften, og som må kaste en eller to for å gjenvinne kontroll. Reduksjonen av skriveoppgavens betydning resulterer i at hun skriver en tekst som strengt tatt ikke svarer på oppgavebestillingen. Alternativet ville kanskje vært at hun ikke hadde greid å skrive noe som helst.

Selv om mitt anliggende i dette prosjektet ikke er å analysere skriveoppgavene, er det likevel interessant å dvele ved hvorfor avkodingen av Ekstrem sportveko-oppgaven bød på problemer. Som jeg nevnte i kapittel 5. 2, var det ikke bare Sarah, men også Louise og flere av de andre elevene i klassen som uttrykte usikkerhet omkring denne oppgaven. Dette kan handle om at skriveoppdraget er implisitt og at det blir utydelig for elevene om de skal oppsummere for seg selv før de skriver, eller om det er selve oppsummeringen som *er* skriveoppdraget. Det kan også være slik at elevene ikke har erfaring med å skrive sammendrag i andre sammenhenger enn til eget bruk. Tradisjonelt har ikke det å skrive oppsummering eller sammendrag vært oppgaver som er gitt på eksamen og tentamen i norsk. Det kan derfor være at elevene tror at et kort sammendrag ikke er å regne som en gyldig besvarelse på en eksempeloppgave til eksamen. Det er sannsynlig at kulturkontekstens normer og forventninger virker inn på hvordan eleven tolker og løser oppgaven. Selv om oppgaven ber elevene om å skrive innenfor et for dem kjent domene som sosiale medier, ser det ut til at situasjons- og kulturkonteksten trumfer den virkelighetsnære, men likevel iscenesatte

skrivessituasjonen. Det ville for eksempel være interessant å se hvordan Sarah hadde løst den samme oppgaven dersom hun faktisk hadde skrevet teksten i et grupperom på for eksempel Facebook. Kanskje ville vi ha sett en helt annen tekst, ikke bare en kortere tekst som dette mediet på mange måter krever, men også en annen type språkbruk og kanskje også flere skrivefeil.

Sarahs problemer med å avkode oppgaven kan også handle om at oppgaveteksten og tekstvedlegget er skrevet på nynorsk – en målform som hun har lite erfaring med og dårlige forutsetninger for å forstå. Ikke minst kan kulturelle betingelser og forutsetninger ha vært hemmende for henne. Som tidligere nevnt hadde Sarah en samtale med klassevenninner umiddelbart etter skriveøkta. I denne samtalen var det tydelig at Voss og Ekstremsportveko var kjente referanser for flere av venninnene, mens Sarah uttrykte at hun aldri hadde hørt om arrangementet. Selv om jeg ikke har funn å støtte meg til, kan det være rimelig å anta at hennes pakistanske hjemmemiljø på mange måter skiller seg fra mange etnisk-norske hjem med tanke på i hvor stor grad tv-program og samtaler dreier seg om ski- og vannsport på Voss. En kan selvsagt stille spørsmål om hvorvidt denne kjennskapen er nødvendig for å kunne avkode og besvare skriveoppgaven på en god måte, men etter å ha fulgt Sarahs bestrebelser, er jeg imidlertid ikke i tvil om at dette er en del av kulturkonteksten som virker helt inn i klasserommet der hun sitter og skriver. Sarah prøver så godt hun kan å være i dialog med disse omkringliggende forholdene, men med manglende referanser, i kombinasjon med andre utfordringer som oppgaven byr på, er handlingsrommet hennes redusert til ene og alene å støtte seg til tekstvedlegget. Dermed er det vanskelig for henne å løsrive seg fra denne kilden når hun skal skrive teksten.

Ved utgangen av tiende trinn er det forventet at elevene skal kunne integrere kilder i egen skriving. Dette understrekes blant annet i den reviderte norskplanen: «Elevene skal kunne integrere, referere og sitere relevante kilder på en etterprøvable måte der det er hensiktsmessig» (LK06, s. 35). I begge skriveprosessene benytter Sarah kilder for å generere innhold til tekstene sine, men på vidt forskjellige måter. I første skriveøkt kopierte hun nærmest hele tekstvedlegget, mens hun i mai greide å integrere kildene i egen tekst og samtidig skrive selvstendig og reflektert om det oppgaven spurte om. På korrekt vis refererer hun også til filmene i en kildeliste sist i oppgaven. Ulikhetene i hennes måte å håndtere kildene på, skyldes både ulike oppgavebestillinger, ulik forståelse av hva oppgaven spør om og antakelig også at hun har utviklet seg som skriver i de tre månedene som har gått mellom

første og andre skriveprosess. Ikke minst tror jeg det handler om ulikt kildetilfang og mediet kildene presenteres i.

I Sarahs skriveprosesser er det tydelig hvordan ulike kilder aktiverer forskjellige strategier. Med et tekstvedlegg som kilde, slik tilfellet er i skriveprosessen i februar, kan Sarah hele tiden se på vedlegget mens hun skriver på sin egen tekst. Avstanden til kilden er kort og den enkleste løsningen er å delvis å kopiere teksten. Når Sarah derimot skriver med utgangspunkt i to filmer på Youtube, er det større avstand til kildene i tekstproduksjonsprosessen. Hun må gå ut av teksten for å se filmene, og hun må ut av filmene for å skrive på teksten. Denne vekslingen gir tid og rom til å skape sin egen tekst og til å foreta kritisk refleksjon over egen og andres tekst. I og for seg trenger det ikke være et problem at hun skriver kildenært. Dette er en naturlig del av læringsprosessen frem mot å kunne bruke kilder på en formålstjenlig og etterrettelig måte, men det er viktig at hun ikke blir værende der. En del av literacy-kompetansen som elevene skal utvikle, handler nettopp om å kunne være kritisk til kildene de leser og bruker (Skjelbred & Veum, 2013).

Hadde jeg kun observert skriveprosessen i februar, ville jeg kanskje konkludert med at Sarah ikke har kunnskap og strategier for å inkludere kilder i egen tekst. Analysen av skriveprosessen i mai har vist meg noe annet. Mitt poeng er at det er mange faktorer som spiller inn for å kunne skrive en god tekst. Som jeg har vist til tidligere, er skriftlig kompetanse i norskfaget en vidtomspennende kompetanse. Det er derfor viktig at elevene får en opplæring som retter seg mot dette brede kompetansebegrepet. Selv om Sarah er en skriver som ofte strever med å skrive, ser vi at når forholdene ligger til rette for det, greier hun å uttrykke relevant fagkunnskap. Hun får vist at hun kan kommuniserer kunnskap gjennom skrift, og hun får brukt skrivingen til å reflektere og til uttrykke egne synspunkt.

Et annet interessant funn i Sarahs skriveprosesser er at hun ikke tar i bruk femavsnittsskissen i noen av prosessene, selv om hun gjerne hadde villet det. Hun har lært femavsnittsskissen som form, og hun setter sin lit til at den skal gi henne en ramme å skrive ut ifra. Problemet er at hun ikke har tilegnet seg metoden i den forstand at hun kan bruke den fleksibelt og tilpasset formål og mottaker. I skriveforskningen finnes det flere eksempler på at skriveoppskrifter for produksjon og strukturering av tekst er nyttig, særlig for lavt-presterende elever som kan trenge slike oppskrifter som starthjelp (Graham & Perin, 2007a). Det er imidlertid knyttet bekymring til at bruken av maler for den ferdige teksten kan gå på bekostning av refleksjonen omkring skriving og tekst. Denne bekymringen knytter an til en viktig debatt i internasjonal skriveforskning som handler om hvorvidt god skriveundervisning

helst bør vektlegge fri tekstutforming, eller om faste oppskrifter er veien å gå for å gjøre elevene til kompetente skrivere (Hertzberg, 2001; Ligaard, 2012).

Mine analyser viser at femavsnittsskissen, slik Sarah har tilegnet seg den, har et begrenset bruksområde. Utfordringen ligger ikke først og fremst i metoden eller skissen som sådan, men i hvordan og i hvilke sammenhenger hun har jobbet med skissen som et verktøy i en helhetlig prosess. Denne skissen, i likhet med andre skriverammer og tekstmønstre, kan være hensiktsmessige verktøy i skriveprosessen, men må tilpasses ulike skrivesituasjoner og teksttyper. Når skissen i seg selv blir et rigid mål, er den lite tjenlig for eleven og skrivearbeidet (Flyum, 2011). Samtidig er det viktig å holde frem at femavsnittsskissen, og kanskje også andre skrivemønstre, tydelig har vært med på å gi støtte til Sarahs skriveutvikling. Og som analysen av skriveprosessen i mai tyder på, er Sarah i utvikling når det gjelder å kunne frigjøre seg fra rammene. Hun finner en farbar vei ut av den opprinnelige planen om å støtte seg til skissen, og antakelig er denne og lignende erfaringer med på å gi en opplevelse av mestring som hun kan ta med seg inn i møte med nye skriveoppdrag.

Når Sarah reviderer tekstene sine, er det i overveiende grad snakk om endringer på ordnivå og på lokalplan. Hun gjør i hovedsak endringer innenfor setningen hun er i ferd med å formulere, men også som kortere tilbakeblikk. Som vi så i første skriveprosess, hadde hun planer om å revidere teksten med tanke på mottakerperspektivet, men hun gjorde det aldri. Grunnen til at hun ikke gjør denne og andre revisjoner når det gjelder innhold og formålsretting, kan være at hun ikke greier å ha oversikt over disse nivåene av teksten. Flower og Hayes (1981a) peker på at det er en forskjell mellom gode og mindre gode skrivere når det gjelder hvilke tekstnivå de makter å ha oversikt over underveis i skrivingen. Forskningen deres tyder på at uerfarne skrivere kun greier å fange inn avgrensede deler av teksten, som rettskriving og syntaks, mens gode skrivere har kapasitet til å ha oversikt over de globale nivåene, som struktur og sammenheng. Erfarne skrivere legger større vekt på innholdsrevisjon og reviderer teksten i forhold til overordnede mål som formål og mottaker. Uerfarne skrivere konsentrerer seg ofte om element på detaljnivå.

I begge skriveprosessene finner jeg også noen få eksempler på at hun har flyttet større tekstdeler fra ett avsnitt til et annet. Disse omstruktureringene mener jeg kan ses i sammenheng med at skrivingen hennes er i stadig utvikling, og at hun er på vei mot å få et mer globalt perspektiv på egen tekst og skriving. Samtidig spør jeg meg om det er noe i skjermmediet som legger begrensninger for revideringsarbeid på globalt nivå. Når jeg selv reviderer, har jeg behov for å både zoome ut teksten slik at jeg ser hele arket eller flere ark

samtidig, og for å skrive ut teksten slik at jeg får dens fulle lengde og bredde foran meg. Sarah tar aldri i bruk slike strategier for å se hele teksten under ett. Rett nok var ikke tekstene hennes lengre enn én side, men hun kan likevel ikke se mer enn halve teksten i skjermbildet på samme tid. Det kunne være interessant å se om hun hadde gjort flere globale endringer om hun hadde fått teksten sin skrevet ut på papir.

Oppsummert kan vi si at Sarah fremstår som bevisst og reflektert om egen strategibruk. Hun vet hva hun gjør og hvorfor hun gjør det. Hun bekrefter i intervjuene de fleste av handlingene jeg har registrert i skjerm materialet, og disse funnene understøttes av svarene hun har gitt i spørreskjemaene. Her rapporterer hun for eksempel at bruk av stavekontroll og å lese over teksten på ulike måter, er strategier hun alltid tar i bruk, mens andre strategier, som å analysere skriveoppgaven og å tenke på hvem som skal lese teksten, er noe hun av og til gjør.

Samtidig virker Sarah å være regelbunden. Hun har et tekstmønster hun aller helst vil bruke, og hun er bundet av vanen med å skrive tekster på et visst antall avsnitt. Hun bruker det hun blir bedt om, og hun er opptatt av å gjøre det som er riktig. Særlig legger jeg merke til at hun sier at hun benytter IUP-en for å vurdere eget skrivearbeid på tentamen. Mitt inntrykk har vært at slike halvårsrapporter først og fremst tjener som dokumentasjon av vurdering, og i liten grad tas aktivt i bruk av elevene. Det er mulig at Sarah her overrapporterer og ønsker å vise at hun bruker de verktøyene hun har til rådighet. Samtidig er det tydelig at hun også er motivert av at hun har erfart at hensiktsmessige prosedyrer gir henne uttelling i form av bedre karakterer. Kanskje går hun faktisk opp en hel karakter i standpunkt som følge av at hun har lært seg teknikker som hjelper henne til å skrive tekster med færre skrivefeil og med god struktur.

7. Louise: en selvregulert skriver

Louise kan beskrives som en høyt-presterende skriver sett i lys av at hun jevnt over presterer i det øvre sjiktet på karakterskalaen i norsk skriftlig. Hun sier at hun liker å skrive, både i norsk, engelsk og andre fag, og som hun selv sier, henger nok det også sammen med at hun er ganske flink til å skrive. Hun mangler sjelden noe å skrive om, og som oftest kommer hun raskt i gang, men hun sitter likevel alltid tida ut når det er skriveøkter på skolen. I mine møter med Louise går det tydelig frem at hun assosierer det å skrive godt med å skrive riktig. Hun sier at det stresser henne litt å vite at det er noen skrivefeil i tekstene jeg har fått tilgang til, og hun uttrykker tydelig lettelse når jeg sier at det er måten hun tar seg frem i tekstarbeidet og ikke rettskriving som er mitt hovedfokus. Fra lærerens ståsted beskrives Louise som en stødig skriver som til tider skriver svært gode tekster, men av og til bommer på skriveoppgavene. Han mener at hun har god innsikt i sin egen skriveutvikling, og at hun har et bevisst forhold til hva som må til for å bli en bedre skriver. Samtidig sier han at han kunne ønske seg at hun av og til turte å tenke litt mer «utenfor boksen».

Jeg skal i dette kapittelet analysere og beskrive hvordan Louise gjør bruk av ulike strategier for å ta seg frem i to skriveprosesser. I tråd med analysemetodene jeg beskrev i metodekapittelet, presenterer jeg først nærstudien av elevens første skriveprosess fra februar 2014. Deretter beskriver jeg skriveprosessen som jeg observerte tre måneder senere, da med vekt på hva som er forskjellig fra skriveprosessen i februar. Sist i kapittelet oppsummerer og fortolker jeg funnene i begge prosessene i lys av kontekst.

7. 1 Louise oppsummerer info-tekst om Ekstremportveko

Louise brukte de 60 minuttene hun hadde til rådighet for å skrive oppsummeringsteksten om Ekstremportveko. Selv om flere av medelevene gikk ut av klasserommet tidligere, satt Louise tiden ut. Ved innlevering uttrykte hun at hun ikke følte seg ferdig med teksten og at hun kunne tenkt seg å jobbe mer med den. Hun nevner blant annet at hvis hun hadde hatt tid, ville hun ha lest over teksten i sin helhet. Hun sier også at hun hadde ønsket å bearbeide overskriften ytterligere. Overskriften var noe av det siste hun jobbet med. I løpet av drøyt 20 sekunder omarbeidet hun det som frem til da hadde stått som arbeidstittel, til det jeg vurderer som en slående informativ tittel som henvender seg til ungdommene, som er den tenkte målgruppen for teksten, på en relevant måte. Louise var imidlertid ikke særlig fornøyd med den selv.

Selv om Louise ikke følte seg ferdig, fremstår teksten hennes, som er gjengitt i sin helhet i figur 14, på ingen måte som en kladd.

Oppgave A1

Join ekstremспорт uka, du vil ikke angre!

Nå nærmer det seg til tidenes kuleste arrangement og vi vil at akkurat du skal delta! I år som alle andre år holdes ekstremспорт uka i Voss 23.-30. juni. I den forbindelsen skal vi være en gjeng med frivillige som jobber for at festivalen skal bli best mulig for flest mulig. Som frivillig får du gratis dagspass under hele festivalen, mot at du jobber 8 timer i 3 dager. Arbeidsoppgavene er enkle og vi skal gjøre det vi er flinkest til, nemlig å holde det rent. Derfor skal vi plukke søppel som vi sorterer slik blir festivalområdet et sted folk trives. I tillegg skal vi sette opp ulike stander der vi informerer om vårt arbeid og ulike miljøsaker vi kjemper mot. Kanskje vi til og med får vervet noen nye medlemmer?

Det finnes ikke grenser for hvor mye spennende man kan oppleve med et festivalpass. Ikke bare får man dratt på masse kule konserter og treffe mange nye mennesker, man får også spesialpris på festival campen ved flystripa på Bømoen. Festival campen er et bra alternativ dersom du ønsker å delta som frivillig, men ikke har noe annet sted å bo. Spesialprisen er på kun 450 kroner. Telt må dere selv ta med, men det er tilgang til et sanitært anlegg med do og dusj. Det vil gå busser jevnlig fra campen til festival området.

Hva er ekstremспорт uka? Ekstremспорт uka er en utrolig bra festival, med ulike konkurranser. Hvert år kommer folk fra hele verden for å delta i konkurransene eller høre på konsertene. Det blir masse spennende konkurranser du ikke må gå glipp av, blant annet i kajaking, longboard og base. Gå inn på [veko for dummies](#) for å lese mer om de ulike konkurransene og hva de innebærer. For mer informasjon om ekstremспорт finner du på hjemmesiden å ta gjerne en titt på videoer fra i fjor, Du vil fort se at dette er noe du ikke kan gå glipp av!

For påmelding eller mer informasjon, ta kontakt med
Gerd Sivertsen Prestegård, Natur og ungdom Hordaland.
Tlf: 47854404

Vi gleder oss til vi ser deg som frivillig.

Figur 14: Oppsummerende tekst om Ekstremспортveko, Louise

Louises tekst består av 357 ord. Innledningen og de påfølgende avsnittene er på henholdsvis 131, 94 og 99 ord. Første avsnitt beskriver arbeidsoppgavene til de frivillige under Ekstremспортveko, andre avsnitt forteller hvilke goder de frivillige har, og siste avsnitt beskriver hva Ekstremспортveko går ut på. Teksten henvender seg til leseren på en relevant måte gjennom overskriften som har en tydelig oppfordring som ikke kan misforstås. (Join Ekstremспортveko, du vil ikke angre!) gir en rask orientering om hva teksten handler om, samtidig som bruken av engelske ord og uttrykk signaliserer en uformell tone som passer til ungdom inne i ei gruppe på sosiale medier. Resten av teksten følger opp stilnivået i overskriften med bruk av ord som (kuleste), (utrolig bra), (gjeng med frivillige) og (masse spennende). Teksten indikerer at skriveren selv er medlem av Natur og Ungdom og at hun henvender seg til egne meningsfeller. Jevnt over er det god rettskriving og tegnsetting, men det er verdt å merke seg flere særskrivingsfeil som (festival campen), (Ekstremспорт uka)

og (festival området). Ser en nærmere på innholdet i teksten, kan det imidlertid diskuteres hvor godt den besvarer oppgavebestillingen med hensyn til å oppsummere de delene av kildevedlegget som omhandler arbeidsoppgavene til de frivillige. Teksten er litt lengre enn kildeteksten og beskriver både arbeidsoppgaver, godene til de frivillige og hva man kan oppleve på Ekstremспортveko.

I tabell 6 har jeg laget en skjematisk fremstilling som i grove trekk, og i kronologisk rekkefølge, skisserer arbeidsgangen i Louises første skriveprosess. Midtkolonnen viser hvilke deler av teksten hun arbeidet med, og tallet bak angir hvilken versjon hun arbeidet med. Tekstens enkelte deler er angitt i ulike farger for lettere å skille dem fra hverandre. Her har jeg valgt å synliggjøre også det førtekstuelle arbeidet hun gjør samt en lengre skrivestopp hun hadde. I kolonnene til venstre er det angitt i hvilket tidsrom og hvor lenge hun grovt sett arbeidet med hver del. Kolonnen til høyre viser hvilke prosesser som synes å ha vært dominerende på ulike tidspunkt i skriveforløpet.

Tidsbruk	Tekstarbeid	Arbeidsprosess
00:00–02:15	Leser oppgavetekst og kildetekst	Førskrivning
02:15–02:38 (23 s)	Overskrift 1	Skriving
02:38–07:22 (4 m 44 s)	Første avsnitt 1 (innledning + et avsnitt)	
07:22–10:52 (3m 30s)	Leser i vedlegg og drøfter oppgaven med Sarah	Innholdsgenerering
10:52–17:05 (6 min 13 s)	Første avsnitt 2	Omskriving
17:08–28:49 (11 min 41 s)	Andre avsnitt 1	Skriving
28:50–33:00 (4 min 10 s)	Tredje avsnitt 1	
33:04–33:40 (39 s)	Fjerde ”avsnitt” 1	
34:19–41:20 (7 m 10 s)	Første avsnitt 3	Omskriving
41:20–46:20 (5 m)	Andre avsnitt 2	
46:22–52:09 (5 m 47 s)	Tredje avsnitt 2	
52:10–54:10 (2 m)	Fjerde ”avsnitt” 2	
54:11–58:00 (3 m 49s)	Avslutning	Skriving
58:58–58:19 (21 s)	Overskrift 2	Omskriving

Tabell 6: Arbeid med første tekst i kronologisk rekkefølge, Louise

Som det går frem av tabellen, skrev Louise på de enkelte tekstdelene i flere omganger, med unntak av avslutningen. Hun startet med overskriften og første avsnitt, før hun fortsatte med

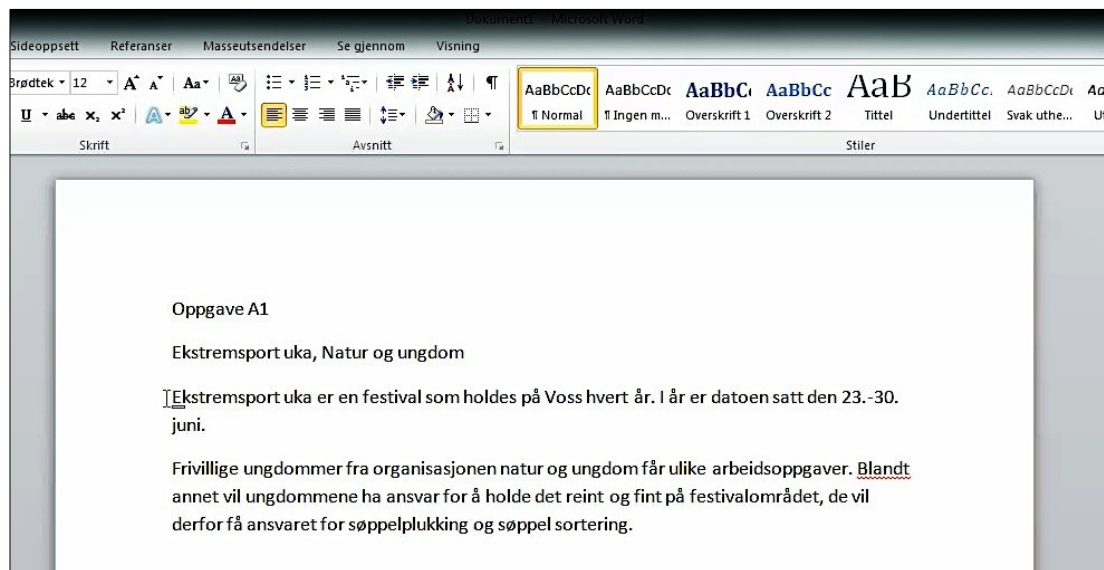
andre og tredje avsnitt. Videre skrev hun fjerde "avsnitt" som ikke egentlig er et eget avsnitt, men en kontaktadresse som er grafisk atskilt fra avsnittet foran. Deretter gikk hun systematisk til verks og omarbeidet de enkelte tekstdelene i samme rekkefølge. Hun skrev altså et førsteutkast til hver tekstdel før hun bearbeidet og ferdigstilte et andreutkast (tredjeutkast for første avsnitt). Helt til sist i skriveøkta skrev hun del 6: «Vi gleder oss til vi ser deg som frivillig», før hun avsluttet med å ferdigstille overskriften. Arbeidet med hver tekstdel ble, med unntak av *Første avsnitt 1* og *2*, avløst av arbeid med påfølgende tekstdel. Mellom første og andre versjon av første avsnitt var det en lengre stopp i Louises skriving (3 ½ minutt). Etter denne pausen omarbeidet hun den først nedskrevne teksten slik at den fremsto som et nytt utkast. Her slo hun sammen de to små avsnittene i *Første avsnitt 1*. Grovt sett kan en si at hun i første "runde" produserte innholdet i teksten, mens hun i neste omgang gikk systematisk til verks for å omarbeide teksten. I intervjuet etter skriveøkta beskriver hun arbeidsgangen slik: «...så liker jeg egentlig å bli ferdig med teksten fortrest mulig slik at jeg kan bedre den mer og mer da til jeg blir mer fornøyd med den etter hvert».

For å beskrive hvordan Louise tar seg frem i skriveprosessen, har jeg valgt å eksemplifisere deler av skriveforløpet der de enkelte strategiene trer tydeligst frem. Det er vanskelig å fremstille Louises arbeid oppdelt i de fire prosessene planlegging, innholdsgenerering, skriving og revidering. Som også teorien til Flower & Hayes viser, glir disse prosessene tidvis helt over i hverandre, de avløser hverandre, og de foregår også parallelt. Leseren må ha dette i tankene når jeg i den videre fremstillingen likevel velger å sortere strategibruken under en eller flere av disse prosessene. Dette er et kunstgrep jeg gjør i et forsøk på å gi en oversiktlig beskrivelse av en svært kompleks skriveprosess.

7. 1. 1 Strategier for å planlegge og formulere tekst

Idet skriveøkta starter, oppretter Louise et tekstdokument i Word der hun skriver nummeret på skriveoppgaven øverst i dokumentet og sveiper musepekeren innom funksjonen «språkinnstillinger». Den ser ut til å være forhåndsinnstilt på bokmål, så hun gjør ingenting for å endre det. Deretter går det to minutter før hun fortsetter å skrive. I disse to minuttene leser hun småhviskende oppgaveteksten og tekstvedlegget høyt for seg selv. I intervjuet forteller hun at hun på dette stadiet i prosessen skumleste vedleggene og lagret i hukommelsen de opplysningene hun syntes var viktige. Når hun gjenopptar skrivingen, starter hun med en overskrift og skriver nærmest uavbrutt i fire minutter. Drøyt sju minutter fra start

har hun skrevet første utkast til starten på teksten. Utkastet er gjengitt i skjermbildet under (fig. 15).



Figur 15: Skjermbilde av første utkast til første avsnitt, Louise (1L0722)

Louise behersker touch-metoden og skriver raskt på tastaturet med blikket festet på skjermen. Fra første nedtegnelse av tekst skriver hun fullstendige setninger og deler teksten inn i grafisk atskilte deler. I løpet av 28 minutter er grovstrukturen for hele teksten lagt, og hovedinnholdet er på plass. Den eneste endringen Louise gjør når det gjelder den overordnede strukturen er at hun i andre utkast drar sammen de to avsnittene som vi ser i skjermbildet over.

I intervjuet sier Louise at det jeg har observert i skjermopptaket er illustrerende for måten hun vanligvis jobber på. Hun sier at hun liker å få på plass det meste av innholdet til en tekst i starten av en skriveprosess, for så å bruke resten av tiden til å gjøre teksten best mulig: «Jeg er redd jeg skal komme til å glemme noe viktig hvis jeg ikke gjør det».

Det er ikke umiddelbart lett å få øye på hvilke strategier Louise tar i bruk for å planlegge teksten. Hun lager verken synlige disposisjoner eller tar notater, men den relativt raskt fremvoksende teksten der struktur og innhold synes å være på plass idet hun skriver, tolker jeg dithen at hun skriver ut fra en plan for språklig og grafisk omfang. Denne antakelsen bekreftes av Louise når hun i samtalen forteller at hun, idet hun leste oppgaveteksten, dannet seg et indre bilde av hvordan den ferdige teksten skulle se ut, og at de første nedtegnelsene av tekst sprang ut fra en tanke om hvordan innledningen skulle bli. Hun sier at dette er måten hun vanligvis går frem på når hun skal besvare skriveoppgaver i norskfaget, og i så måte er det en "vanlig" prosess jeg her er vitne til. Louise presiserer

imidlertid at selv om hun gjerne starter skrivingen med en tanke om den ferdige teksten, pleier hun alltid å endre mye underveis slik at det som startet som en innledning, like gjerne kan ende som en avslutning.

Etter at Louise har skrevet et utkast til det som etter hvert blir første avsnitt, får hun behov for å justere mål og plan for den videre skrivingen. Louise sier i intervjuet at hun på dette stadiet i skriveprosessen følte seg usikker på hvordan hun skulle forstå oppgaven. Hun vinglet frem og tilbake med skrivingen, noe som gjorde henne både stresset og usikker. For å håndtere denne usikkerheten forteller hun at hun tok en skrivestopp for å lese tekstvedlegget og oppgaveordlyden grundig. Av skjermopptaket går det frem at denne pausen varer i tre minutter, og at hun i løpet av denne pausen også tar kontakt med en medelev for å diskutere skriveoppdraget. I utgangspunktet er det læreren hun ønsker å snakke med, men i og med at han på dette tidspunktet er ute av klasserommet, henvender hun seg isteden til Sarah (min andre informant), som sitter ved siden av. Louise leser oppgaveordlyden for henne og spør om hun forstår hva hun skal gjøre. Sarah gir uttrykk for at hun også er i villrede om oppgaven, og Louise vender tilbake til skrivearbeidet, tilsynelatende uten en nærmere avklaring.

I intervjuet reflekterer Louise over nytteverdien ved å gå i dialog med andre for å avklare egen forståelse (25).

(25) Intervju med Louise

L:...også prøvde vi å løse oppgaven sammen da, for det hjelper ofte å snakke med noen og hva de, den andre har tenkt da, uten å på en måte å hjelpe hverandre, men det er jo bare akkurat som å spørre en lærer. Men hun visste heller ikke helt hva vi skulle da. Så da bare begynte vi å skrive litt ned, ja, lissom skrive ned det som, noen setninger fra teksten og sånn da. For å skjønne hva teksten handlet om, og lese den til [lærerens navn] kom tilbake da.

Ut av dette eksempelet kan en slutte at skrivingen til Louise både er en individuell og en sosial prosess. Hun uttrykker her et behov for å samhandle med andre for å komme videre i læringsarbeidet. Og selv om henvendelsen til Sarah ikke resulterer i konkrete svar, hjelper likevel samtalen henne videre.

I dette utdraget (25) beskriver også Louise hva hun, og for så vidt også Sarah (hun inkluderer Sarah når hun sier «vi»), gjør for å komme videre i skrivearbeidet. Hun sier at hun bruker tekstvedlegget som ressurs parallelt med at hun formulerer teksten, og at hun for å forstå oppgaven remedierer deler av kildeteksten i sin egen tekst. Selv om det ikke går tydelig frem av materialet mitt at Louise har en disposisjon for teksten hun skal skrive, ser det ut til at tekstvedlegget fungerer som en slags mal. Når jeg sammenligner hovedinnholdet i Louises tekst med kildeteksten (tabell 7), ser jeg for eksempel at første avsnitt som beskriver

arbeidsoppgavene til de frivillige under Ekstremsportveko, korresponderer med kildetekstens første avsnitt og første halvdel av andre avsnitt. Andre avsnitt, som informerer om bofasilitetene og fordelene med å være frivillig, korresponderer med innholdet i siste halvdel av andre avsnitt og tredje avsnitt i kildeteksten. Siste avsnitt, som informerer nærmere om Ekstremsportveko, korresponderer med siste avsnitt i tekstvedlegget.

Louises tekst	Kildetekst
<p>Join ekstremsport uka, du vil ikke angre!</p> <p>Nå nærmer det seg til tidenes kuleste arrangement og vi vil at akkurat du skal delta! I år som alle andre år holdes ekstremsport uka i Voss 23.-30. juni. I den forbindelsen skal vi være en gjeng med frivillige som jobber for at festivalen skal bli best mulig for flest mulig. Som frivillig får du gratis dagspass under hele festivalen, mot at du jobber 8 timer i 3 dager. Arbeidsoppgavene er enkle og vi skal gjøre det vi er flinkest til, nemlig å holde det rent. Derfor skal vi plukke søppel som vi sorterer slik blir festivalområdet et sted folk trives. I tillegg skal vi sette opp ulike stander der vi informerer om vårt arbeid og ulike miljø saker vi kjemper mot. Kanskje vi til og med får vervet noen nye medlemmer?</p> <p>Det finnes ikke grenser for hvor mye spennende man kan oppleve med et festivalpass. Ikke bare får man dratt på masse kule konserter og treffe mange nye mennesker, man får også spesialpris på festival campen ved flystripa på Bømoen. Festival campen er et bra alternativ dersom du ønsker å delta som frivillig, men ikke har noe annet sted å bo. Spesialprisen er på kun 450 kroner. Telt må dere selv ta med, men det er tilgang til et sanitært anlegg med do og dusj. Det vil gå busser jevnlig fra campen til festival området.</p> <p>Hva er ekstremsport uka? Ekstremsport uka er en utrolig bra festival, med ulike konkurranser. Hvert år kommer folk fra hele verden for å delta i konkurransene eller høre på konsertene. Det blir masse spennende konkurranser du ikke må gå glipp av, blant annet i kajaking, longboard og base. Gå inn på veko for dummies for å lese mer om de ulike konkurransene og hva de innebærer. For mer informasjon om ekstremsport finner du på hjemmesiden å ta gjerne en titt på videoer fra i fjor, Du vil fort se at dette er noe du ikke kan gå glipp av!</p> <p>For påmelding eller mer informasjon, ta kontakt med Gerd Sivertsen Prestegård, Natur og ungdom Hordaland. Tlf: 47854404</p> <p>Vi gleder oss til vi ser deg som frivillig.</p>	<p>Bli med på Ekstremsportveko!</p> <p>Natur og Ungdom skal i år samarbeida med Ekstremsportveko, og du kan vere frivillig.</p> <p>Ekstremsportveko er ein festival som vert halden på Voss i juni kvart år, i år er datoen 23.- 30. juni. Frivillige frå Natur og Ungdom kjem til å ha ansvar for søppelplukking og søppelsortering under festivalen. Men me kjem òg til å ha stands der me informerer om natur- og miljø saker og kanskje får nokre nye medlemmer. Frivillige jobbar 8 timar i 3 dagar, for dette får du pass for heile veka. Med passet ditt kan du gjera mykje kjekt. Du kan dra på konsertane (om du er over 18), sjå på konkurransane, og du vil treffa mange hyggelege folk.</p> <p>Dei som vil vera med, men ikkje har ein stad å bu på Voss, kan bu på campen. Dette er eit område som ligg på Bømoen, ved flystripa. Om du er frivillig, får du ein spesialpris på 450 kr. På dagtid går det bussar opp og ned frå campen med ca. ein halvtimes/times mellomrom. Du må ta med telt sjølv, og du har tilgang til eit bygg med dusj og toalett. Her finn du meir info om Campen.</p> <p>Ekstremsportveko er ein veldig flott festival og konkurranse. Det kjem folk frå heile verda for å delta i konkurransane og for å høyra på konsertane. Under Ekstremsportveko konkurrerer dei i mykje spennande, til dømes kajaking, longboard og base. Om du vil lesa meir om dei forskjellige konkurransane og kva dei inneber, kan du gå inn på Veko for Dummies.</p> <p>Om du vil sjå kva Ekstremsportveko handlar om, finn du videoar frå i fjor.</p> <p>For meir info eller for å melda deg på, ta kontakt med Gerd Sivertsen Prestegard, Hordaland Natur og Ungdom Tlf.: 47 85 44 04</p>

Tabell 7: Louises tekst sammenlignet med kildetekst, første økt

Louise forklarer i intervjuet at hun endret litt i hovedstrukturen i forhold til strukturen i kildeteksten for at den ikke skulle bli så «rotete» (hennes utsagn). Siden kildeteksten hadde to avsnitt som inneholdt flere tema, sier hun at hun prøvde å organisere teksten slik at hvert avsnitt inneholdt ett hovedtema. Hun nevner aldri begrepene tema- og kommentarsetninger, men i praksis er hvert avsnitt i teksten hennes bygd om med en innledende setning som presenterer avsnittets innhold, mens resten av setningene underbygger innledningssetningen. Å strukturere tekst ved hjelp av tema- og kommentarsetninger har vært en del av skriveundervisningen i klassen det siste halvåret.

Videre i intervjuet beskriver Louise hvordan det å sammenligne seg med de andre i klassen også fungerte som en pådriver i denne fasen av skriveprosessen (29).

(29) Intervju med Louise

L: Det virka jo som de andre tok det ganske lett da, og da skjønnte ikke jeg at det skulle være så vanskelig for meg å forstå det. Så jeg tror egentlig at det var mye lettere oppgave enn det jeg tenkte fra starten av da. Og da bare fortsatte jeg med det jeg hadde starta med.

For Louise, som anser seg selv som en sterk skriver, og som synes skrivearbeidet ofte kan være lystbetont, ser det altså ut til at det å måle seg selv mot andre, kan være en hensiktsmessig strategi for å finne motivasjon for videre arbeid. Hun viser her evne til å være selvregulert ved å sette seg mål for arbeidet og ved å justere disse underveis.

Louise sier også at det lenge var uklart for henne hvem teksten skulle henvende seg til, hvem hun skulle utgi seg for å være og hvor hun skulle forestille seg teksten publisert. Denne usikkerheten omkring mottakerperspektivet kommer tydelig til uttrykk i skjermmaterialet der teksten vinger mellom å henvende seg til et *de* og et *du*: (Oppgavene til *ungdommene* vil være å holde det reint og fint..., Kanskje *de* til og med får vervet noen nye medlemmer?, Ikke bare får *du* gratis festivalpass for hele uka..., *De* får dratt på masse kule konserter...)(mine kursiveringer). Som vi ser av intervju-utdrag (57), endret hun planen for teksten underveis på bakgrunn av hvem hun så for seg som leser.

(57) Intervju med Louise

L: Fordi jeg begynte først å skulle skrive for noen som ikke var medlem av organisasjonen selv, men informere om hva medlemmene ville jobbe med og sånn og da ble det en helt annen form. Så da måtte jeg gå inn og endre fra de til du.

Louise har ulike strategier for å håndtere usikkerheten omkring mottakerperspektivet. Hun sier at hun leste både oppgaveteksten og tekstvedlegget flere ganger mens hun forsøkte å se for seg aktuelle lesere. I tillegg ba hun læreren om hjelp for å være sikker på at hun, som hun sier i intervjuet, «gjorde det riktig». Drøyt halvveis ute i skriveforløpet fanges det opp av

skjermopptaket at hun spør læreren om hvilken skriver-rolle det er meningen at hun skal innta, og hvordan hun skal se for seg teksten brukt: «Skulle vi liksom late som vi er fra en annen organisasjon?...Åja, det er bare sånn informasjon det her da?». Etter skriveøkta utdyper hun nærmere hva hun spurte læreren om (31).

(31) Intervju med Louise

L: Jeg spurte om vi skulle, nei, om vi skulle late som at vi var et annet parti, da. Eller organisasjon. Fordi det står her (leser fra oppgaveteksten): *Teksten skal brukes som informasjon for ei nyoppretta gruppe på et sosialt medium.* Og da tenkte jeg kanskje litt sånn Facebook-arrangement eller noe da. Og så lurte jeg på om vi da skulle være et, fortelle om hva Natur og ungdom skulle gjøre, eller om vi skulle være det partiet da. Og fortelle om hva, ja, å prøve å verve nye medlemmer til denne Ekstremsportveko da.

Av svaret hun fikk fra læreren, forsto hun det slik at teksten skulle publiseres for medlemmer av Natur og Ungdom i en gruppe på sosiale medier, og at tekstens formål var å verve frivillig arbeidskraft til Ekstremsportveko. Louise sier at hun etter denne avklaringen så for seg at hun skrev teksten for venner som er medlem av Natur og Ungdom, og at hun helt glemte at teksten skulle leses og vurderes av læreren.

I skjerm materialet ser jeg at hun etter samtalen med læreren gjør endringer i store deler av teksten med tanke på mottakerperspektivet. Hun endrer indirekte henvendelser til en tredjeperson, til direkte *du*-henvendelser, og hun endrer skriver-rolle fra å være en ikke-deltakende aktør til et assosiert medlem av Natur og Ungdom. Siste versjon av de ulike tekstdelene er alle skrevet etter denne avklaringen. I tabell 8 har jeg listet opp eksempler på endringer hun gjorde i første avsnitt etter at hun hadde avklart mottakerperspektivet med læreren (kursiveringer i tabellen er min markering).

Første avsnitt 2	Første avsnitt 3
I den forbindelsen vil <i>frivillige ungdommer</i> fra organisasjonen Natur- og ungdom være til stede og bidra med ulike oppgaver under festivalen.	I den forbindelsen skal <i>vi</i> være en gjeng med frivillige som jobber for at festivalen skal bli best mulig for flest mulig.
<i>De frivillige</i> vil få ulike oppgaver under festivalen.	<i>Som frivillig får du</i> gratis dagspass under hele festivalen, mot at <i>du</i> jobber 8 timer i 3 dager.
<i>De</i> vil også sette opp ulike stander	I tillegg skal <i>vi</i> sette opp ulike stander der <i>vi</i> informerer om <i>vårt</i> arbeid og ulike miljøraker vi kjemper mot.
Oppgavene <i>til ungdommene</i> vil være å holde det rent og fint på festivalområdet, <i>de</i> vil derfor få ansvaret for søppelplukking og søppel sortering.	Arbeidsoppgavene er enkle og <i>vi</i> skal gjøre det <i>vi</i> er flinkest til, nemlig å holde det rent.

Tabell 8: Eksempel på revideringer i tredje utkast til første avsnitt, Louise

Etter denne omarbeidingen av første avsnitt henvender hun seg konsekvent direkte til medlemmer av Natur og Ungdom. Imidlertid er hun fortsatt inkonsekvent i andre avsnitt der hun både skriver (man), (du) og (dere) (se fig. 14).

Analysen av Louises planleggings- og formuleringsstrategier tyder på at definering av det retoriske problemet (avkodning av skriveoppgaven) og utvikling og videreutvikling av mål for teksten, ikke er begrenset til et førskrivingsstadium. Planlegging og formulering er nært knyttet til *hele* prosessen, fra minutt til minutt. Jeg finner også at Louise har global oversikt over teksten og bevissthet om hvordan mål og planlegging henger sammen. Hun reflekterer over den retoriske situasjonen, mottakerne og tekstens form. Hun er i en dialogisk prosess med teksten som gradvis vokser frem, og konteksten hun skriver i. Denne prosessen er et resultat av at hun greier å relatere skriveoppgaven til konkrete og kjente referanser utenfor skolen.

7. 1. 2 Strategier for å generere innhold

Louise forteller at hun liker å få skrevet så mye tekst som mulig i starten av et skriveforløp, gjerne ved å ramse opp alt hun vet om emnet fra før. I arbeidet med denne teksten forteller hun at hun tok utgangspunkt i seg selv og det som for henne var kjent. Hun har vært medlem av en ungdomsorganisasjon og vet noe om hvordan slike arrangementer pleier å være og skrev teksten ut ifra det. Hun sier at hun tror hun ville ha skrevet teksten helt annerledes dersom hun aldri hadde sett et lignende arrangement før.

Det er et gjentakende mønster hos Louise at innholdsgenerering og formulering pågår nærmest parallelt. Teksten hennes ser ut til å vokse frem i takt med at hun leser tekstvedlegget som skal oppsummeres. I tabell 9 ser vi eksempel på hvordan Louise i løpet av en treminutters-sekvens veksler mellom å lese i tekstvedlegget og å formulere egen tekst (her har jeg utelatt fortløpende revideringer av teksten).

Innholdsgenerering	Formulering	Utdrag av kildetekst
20:10 Ser på kildeteksten 20:15 Skriver	Mot at de jobber 8 timer om dagen i tre dager vil de få gratis festivalpass.	Frivillige jobbar 8 timer i 3 dagar, for dette får du pass for heile veka. Med passet ditt kan du gjera mykje kjekt. Du kan dra på konsertane (om du er over 18), sjå på konkurransane, og du vil treffa mange hyggelege folk.
20:40 Leser høyt for seg selv fra kildeteksten 21:00 Skriver neste setning	Det finnes ikke grenser for hvor mye spennende man kan oppleve med et slikt pass. De får dratt på masse kule konserter og treffe mange nye mennesker.	
21:30 Ser i tekstvedlegget 21:50 Skriver videre	Å delta som frivillig er veldig sosialt og du vil garantert bli kjent med mange nye folk. Det vil bli mulighet for å bo på festival campen om du ikke har noe sted å bo. Campen ligger på	Dei som vil vera med, men ikkje har ein stad å bu på Voss, kan bu på campen. Dette er eit område som ligg ved Bømoen, ved flystripa. Om du er frivillig får du ein spesialpris på 450 kr. På dagtid går det bussar opp og ned frå campen med ca. halvtimes/times mellomrom.
22:25 Leter med fingeren i tekstvedlegget 22:37 Finner antakelig stedsnavnet og fyller ut setningen	ved flystripa på Bømoen. Som frivillig vil du få en spesialpris på kun 450 kr.	
23:05 Gløtter i tekstvedlegget igjen 23:17 Fortsetter med neste setning	Det vil jevnlig gå busser fra camp området til festival området.	

Tabell 9: Eksempel på innholdsgenerering og formulering, Louise (1L2010)

Som vi ser av skjemaet, fører det tette samvirket mellom innholdsgenerering og formulering til at teksten til Louise innholdsmessig blir svært lik kilden. For eksempel ser vi (grå markering i tabellen) at hun midt i formuleringen av setningen (Campen ligger på), stopper opp i skrivingen og søkeleser i tekstvedlegget før hun fullfører setningen slik: (ved flystripa på Bømoen). I tekstvedlegget ser vi den samme informasjonen formulert slik: *Dette er eit område som ligg ved Bømoen, ved flystripa.*

Selv om Louise forsøker å bearbeide teksten slik at den ikke skal bli helt lik kildeteksten, er det flere formuleringer, særlig i siste del av teksten, som ligger tett opp til kildeteksten og som nærmest kan regnes som avskrift. I tabell 10 ser vi hvordan Louise er i en prosess med å skrive tredje avsnitt.

Louises tekst (tredje avsnitt 1)	Louises tekst (tredje avsnitt 2)	Kildetekst
Hva er Ekstremsport uka? Ekstremsport uka er en utrolig bra festival, med ulike konkurranser. Hvert år kommer folk fra hele verden for å delta i konkurransene eller høre på konsertene. Det konkurreres i kajaking, longboard og base.	Ekstremsport uka er en utrolig bra festival, med ulike konkurranser. Hvert år kommer folk fra hele verden for å delta i konkurransene eller høre på konsertene. Det blir masse spennende konkurranser du ikke må gå glipp av, blant annet i kajaking, longboard og base. Gå inn på <u>veko for dummies</u> for å lese mer om de ulike konkurransen og hva de innebærer. For mer informasjon om ekstremsport finner du på hjemmesiden å ta gjerne en titt på videoer fra i fjor, Du vil fort se at dette er noe du ikke kan gå glipp av.	Ekstremsportveko er ein veldig flott festival og konkurranse. Det kjem folk frå heile verda for å delta i konkurransane og for å høyre på konsertane. Under Ekstremsportveko konkurrerer dei i mykje spennande, til dømes kajaking, longboard og base. Om du vil lesa meir om dei forskjellige konkurransane og kva dei inneber, kan du gå inn på <u>Veko for Dummies</u> . Om du vil sjå kva Ekstremsportveko handlar om, finn du <u>videoar frå i fjor</u> .

Tabell 10: Eksempel på remediering og formulering, Louise (1L2850)

I tekstvedlegget leser vi for eksempel: *Det kjem folk frå heile verda for å høyre på konsertane*. I Louises tekst remedieres setningen på følgende vis: (Hvert år kommer folk fra hele verden for å delta i konkurransene eller høre på konsertene).

At formuleringene i første nedskrivning av tekst ligger nært opp til kildeteksten og av og til er avskrift, behøver ikke være et problem i seg selv. Dette kan være en strategi for å få oversikt over kildematerialet og for å utvikle forståelse for innholdet. Samtidig er normen i skolen at man ikke skal ta avskrift av andres tekster. Som vi skal se i kapittel 7. 1. 3, gjør Louise omfattende revideringer mellom første og andre utkast, og dette mener jeg kan ses i sammenheng med at hun forsøker å gjøre teksten mer til sin egen. Men som vi ser av eksempelet fra tredje avsnitt (tabell 10), ligger likevel den endelige versjonen av teksten tett opp til kilden.

I tillegg til at kildeteksten er en viktig ressurs for å generere innhold til teksten, ser det ut til at både det å lese den etter hvert fremvoksende teksten og å ta pauser, genererer ideer til videre skriving. I perioder med korte skrivestopper markerer Louise deler av tekst samtidig som hun leser høyt for seg selv. Disse lesestoppene etterfølges nesten uten unntak av videre skriving. På samme måte ser det ut til at pauser der hun verken leser eller skriver, men gjør helt andre ting, er med på å utvikle innholdet i teksten. Tydeligst ses dette når Louise tar en skrivepause for å spise frukten som læreren deler ut. I de to minuttene det tar å spise gulroten, gjør hun tilsynelatende ikke noe annet enn å spise, men idet hun har spist ferdig fortsetter hun skrivearbeidet i et jevnt driv i drøyt to minutter. I en ny fruktpause litt lenger ut i skriveøkt

drar hun musepekeren tilsynelatende vilkårlig over deler av teksten, men uten å skrive noe. Umiddelbart etter at hun har spist opp frukten, gjør hun flere endringer i teksten. Slik blir pausene en integrert del av skriveprosessen og tjener sin funksjon, kanskje både som inspirasjon og for å få mer distanse til egen tekst.

7. 1. 3. Strategier for å revidere tekst

Revideringsarbeidet til Louise tar til i det øyeblikket hun setter de første ordene på skjermen. Det er et gjennomgående trekk at hun reviderer parallelt med at hun skriver, eller som Louise selv sier: «Jeg retter hele tiden, nesten». Som beskrevet i kap. 4. 5 har jeg valgt å klassifisere de tekstuelle endringene i fem kategorier: tilføyelser, strykninger, erstatninger, korrigeringer og omstruktureringer. Jeg skiller mellom type 1- og type 2-redigeringer, der type 1-redigeringer skjer nærmest som løpende korrigeringer i forbindelse med utformingen av en spesifikk del av teksten, mens type 2-redigeringer gjøres i andre deler av teksten.

Louise har gjort så mange endringer underveis at det ikke ville være mulig å kommentere hver enkelt av dem. Jeg har derfor valgt å gå nærmere inn på endringsstrategiene hun benytter i første avsnitt. I starten av skriveprosessen er dette i praksis to avsnitt (se tabell 1), men, som vi skal se, fletter Louise disse raskt sammen til ett. For å lette referansen omtaler jeg derfor denne delen av teksten som første avsnitt.

Strategiene og endringsmønsteret i første avsnitt er svært lik måten hun går frem på for å bearbeide andre deler av teksten, og jeg mener dette utvalget gir et godt bilde på Louises endringsarbeid i denne skriveprosessen. Der det er nødvendig for å komplettere bildet, viser jeg til enkeltstående eksempler fra andre tekstdeler. Endringsanalysen innleder jeg med å gi en oversikt over endringsmønsteret i **hele** teksten.

Tabell 11 viser fordelingen av endringstyper i hele Louises tekst. Venstre side av tabellen viser frekvensen på de enkelte endringstypene, mens høyre side av tabellen forklarer de enkelte endringstypene og hvordan disse er markert i teksten.

Endringstyper	Antall	Forklaring og eksempel på gjengivelse fra skjerm
Tilføyelse	23	Presisering og utfyllende informasjon: (<u>Frivillige</u> ungdommer fra organisasjonen)
Strykning	59 (1 type2)	Strykninger av ord eller deler av setninger som er i ferd med å formuleres: (nå er det snart på, Ikke bare før). Strykninger av hele setninger.
Erstatning	51 (3 type2)	Erstatning for ord, fraser, en eller flere setninger: (organisasjon ->{ ungdomsorganisasjon }, medlem av organisasjonene ->{ fra organisasjonen })
Korrigerer	64 (1 type2)	Løpende korrigerer av enkeltbokstaver som skrives feil i et ord: (Ekstramemspørt uka, Natur og øungdom) og korrigerer med bruk av synonymordliste: (konkurranse /konkurranse)
Omstrukturering	2	Omorganisering av hele eller deler av tekst.

Tabell 11: Fordeling av endringstyper i Louises tekst

I hele teksten har jeg til sammen registrert 199 endringer, hovedsakelig type 1-redigeringer der endringene skjer i det samme stykke tekst som hun er i ferd med å formulere. Fem av endringene er type 2-redigeringer. Her må det bemerkes at jeg har valgt å betrakte arbeidet med de enkelte utkastene hver for seg. I prinsippet kunne jeg kategorisert alle endringer hun gjør i andre utkast som type 2-redigeringer, men fordi de fleste av endringene fra første til andre utkast er planmessig og systematisk gjennomført, setning for setning, avsnitt for avsnitt, kategoriserer jeg dette som endringer i samme stykke tekst som hun er i ferd med å formulere.

Som det går frem av tabellen, har Louise gjort flest korrigerer. Dette er i hovedsak løpende korrigerer der hun, mens hun er i ferd med å skrive et ord, umiddelbart og uten bruk av hjelpemidler, retter skrivefeil. Noen av korrigererene skjer ved at hun går tilbake i teksten for å rette ord som er rødmarkert og da som oftest med støtte i synonymordlisten. Nest etter korrigerer, peker henholdsvis strykning og erstatning seg ut som de mest frekvente endringsoperasjonene, mens det er relativt få tilføyelser og omstruktureringer. Jeg minner om at jeg har valgt å se de enkelte endringene i sammenheng. Det vil si at tilføyelser og strykninger som resulterer i en omformulering av hele eller deler av en setning, blir kategorisert som erstatninger så fremt endringen ikke tilføyer et nytt semantisk innhold (se kap. 4. 5).

7. 1. 4 Revideringsstrategier i første avsnitt

Ser vi på Louises arbeid med det som etter hvert blir tekstens første avsnitt, er det i løpet av tre utkast gjort 71 endringer. Endringsmønsteret stemmer i grove trekk med resten av teksten. Første utkast til innledning er gjengitt i tabell 12. Venstre kolonne angir i hvilket tidsrom fra opptaksstart skrivingen foregår (start opptak 00:00). Kolonnen til høyre er min gjengivelse av hvordan teksten vokste frem på skjermen. Grønn tekst er mine utfyllende kommentarer.

Tidsrom	Revideringer i avsnitt 1 (inkludert overskriften)
00:05-04:18	(Første avsnitt) a A1` <i>sletter deretter apostrof</i> Ekstramemnsport uka, Natur og øungdom Ekstremsport uka er en festiveal som holdes hvert år fra {holdes på Voss-hvert år} . I år holdes {er datoen satt} den 23. – 30. juni.
04:25-07:21	(Andre avsnitt) Frivillige Ungdommer som {fra fra organisasjonen} er medlem av organisasjonene Natur og øungdom får ulike arbeidsoppgaver. Blandt annet vil ungdommene ha ansvar for å holde det reint og fint på festivalområdet, de vil derfor få ansvaret for søppelplukking og sortering.

Tabell 12: Eksempel på revidering i første utkast til innledning, Louise (1L0721)

Som vi ser av eksempelet over tar endringsarbeidet til allerede når Louise skal skrive nummer på skriveoppgaven. *a* endres til A1 etter en kjapp titt i oppgavepapirene. Innenfor dette utkastet er det klart flest endringer i form av korrigeringer, og det er uten unntak snakk om umiddelbar og fortløpende korrektur av feilstavinger eller tastefeil som (festiveal), (søppelplukking) og (ansvar). Disse korrigeringene gjør hun mens hun er i ferd med å skrive ordet og før rettefunksjonen i *Word* markerer feil. Det store antallet feilstavinger tolker jeg ikke som et uttrykk for usikkerhet om rettskrivingsnormen, men snarere som et resultat av at hun bruker touchmetoden mens hun skriver. Hun skriver hurtig på tastaturet med blikket festet til skjermen, og hun oppdager feilene med en gang de er skrevet. Den eneste egentlige stavefeilen i dette utkastet finner vi i siste setning. Ordet (Blandt) blir rødmarkert, men Louise ignorerer markeringen og fullfører setningen. Deretter holder hun musepekeren over ordet i noen sekunder som om hun lurer på hva hun skal gjøre, men uten at hun endrer skrivemåten. Som vi etter hvert skal se, korrigerer hun ordet med bruk av synonymordlisten i *Word* når hun bearbejder teksten i neste omgang.

Vi ser av tabell 12 at revideringsarbeidet også strekker seg utover det å korrigere skrivefeil. I første setning gjør Louise for eksempel to erstatninger på ordnivå: (holdes hvert år fra -> {**holdes på Voss hvert år**}, I år holdes -> {**er datoen satt**}), der begge endringene blir gjort bare noen sekunder etter hun har skrevet den første formuleringen og slik kan sies å være en løpende endring. I første setning i andre avsnitt ser vi også eksempel på hvordan hun legger til en presisering i starten på setningen: (Frivillige ungdommer fra organisasjonen Natur og ungdom...). Når hun etter hvert bearbeider avsnittet, endrer hun disse formuleringene ytterligere (tabell 13).

Tabell 13 viser hvilke endringer Louise gjør når hun etter en skrivestopp på drøyt tre minutter, omarbeider hele første avsnitt.

Tidsrom	Første avsnitt 2
10:52-12:59	<p>(Innledning)</p> <p>A1 Ekstremsport uka, Natur og ungdom</p> <p><i>Som hvert år, I år som alle år, {I år, som alle andre år, holdes ekstremsport uka i Voss 23. – 30. juni.} I den forbindelsen vil ungdomsorganisasjonen æ Natur og ungdom være til stede og bidra med ulike oppgaver under festivalen. Ekstremsport uka er en festival som holdes på Voss hvert år. I år er datoen satt den 23.-30. juni.</i></p>
13:13-13:38	<p>(Første avsnitt)</p> <p><i>Frivillige ungdommer fra organisasjonene natur og ungdom får ulike arbeidsoppgaver. Strykning som følge av tilføyelsen i avsnittet foran (markert med gult). Drar deretter de to avsnittene sammen til ett og fortsetter på avsnittet:</i></p> <p>I år som alle andre år holdes ekstremsport uka i Voss 23. – 30. juni. I den forbindelsen vil <u>frivillige ungdommer fra ungdomsorganisasjonen</u> {organisasjonen} Natur og ungdom være til stede og bidra med ulike oppgaver under festivalen. Blandt annet vil ungdommene ha ansvar for å holde det reint og fint på festivalområdet, de vil derfor få ansvaret for søppelplukking og søppel sortering.</p>
13:41-13:44	<p>Bruker synonymordlisten for å rette blandt til blant</p>
14:15-16:53	<p>De vil sette opp ulike stander s-der de informerer ø om arbeidet de gjør i {ulike miljøsaker de arbeider for}. og hva organisasjonene</p> <p>Kanskje de til og med får vervet noen nye +medlemmer?</p>

Tabell 13: Eksempel på redigering, Louise (1L1705)

Her ser vi hvordan Louise igjen tar tak i setningene hun bearbeidet i første utkast:

(Ekstremsport uka er en festival som holdes på Voss hvert år. I år er datoen satt den 23.-

30.juni. ->{**I år, som alle andre år, holdes ekstremsport uka i Voss 23. – 30. juni.**})

Meningsinnholdet i de to utgangssetningene erstattes med én setning. Den reviderte setningen er komprimert og meningstett i forhold til setningene den erstatter, men uten at dette går på bekostning av budskapet som skal formidles.

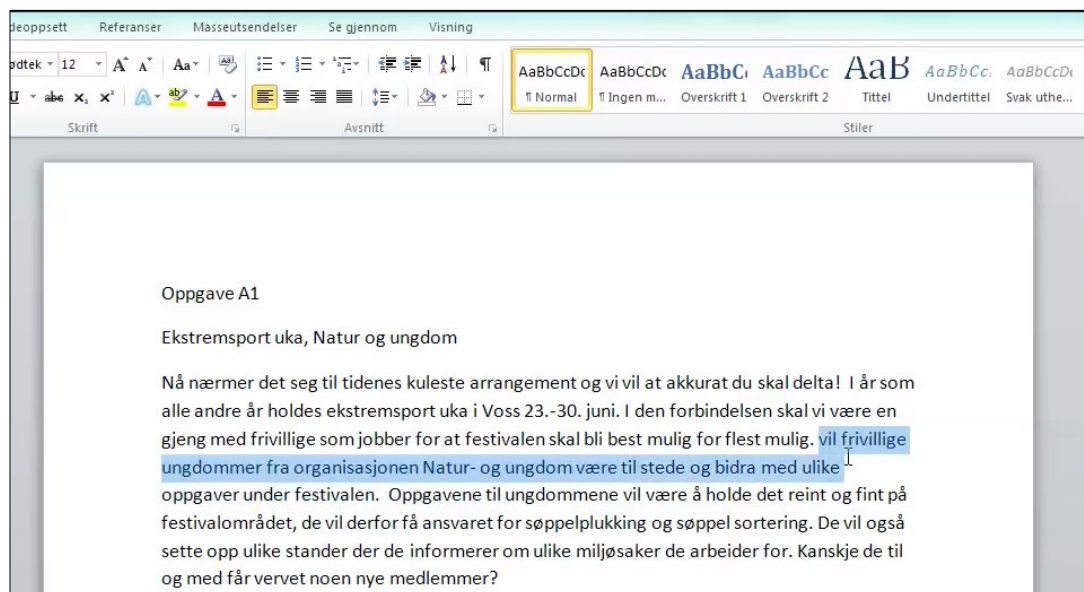
Dette eksempelet illustrerer et gjennomgående revideringsmønster hos Louise. Mens hun i arbeidet med førsteutkastene gjør flest endringer på ordnivå, er det i bearbeidningen av disse utkastene gjennomgående flest endringer på setningsnivå (når vi ser bort fra korrigeringer). Korte og enkle setninger fra førsteutkastene omarbeider hun ved å bygge ut setningene eller ved å slå sammen enkle setninger til mer komplekse, meningstette setninger. Helt konkret foregår disse endringene ved at hun skriver en bearbeidet versjon av en setning foran eller bak den setningen hun reviderer. Utgangssetningen fungerer nærmest som en kladd som hun kan arbeide ut i fra for så å slette den. For å illustrere dette kan vi se på et eksempel fra revideringene Louise gjør fra første til andre utkast til første avsnitt (fig. 16). I dette eksempelet er det tredje setning i avsnittet som er i ferd med å endres: (I den forbindelsen vil frivillige ungdommer fra organisasjonen Natur- og ungdom være til stede og bidra med ulike oppgaver under festivalen).



Figur 16: Skjermbilde revidering, Louise (1L3532)

For å bearbeide setningen føyer Louise deler av en setning inn i den eksisterende: (I den forbindelsen skal vi være en gjeng med frivillige som jobber for at festivalen skal bli best mulig for flest mulig. vil frivillige ungdommer fra organisasjonen Natur- og ungdom

være til stede og bidra med ulike oppgaver under festivalen.) Deretter markerer hun deler av utgangssetningen som da blir overflødig. Se skjermbilde under (fig. 17).



Figur 17: Skjermbilde revidering, Louise (1L3637)

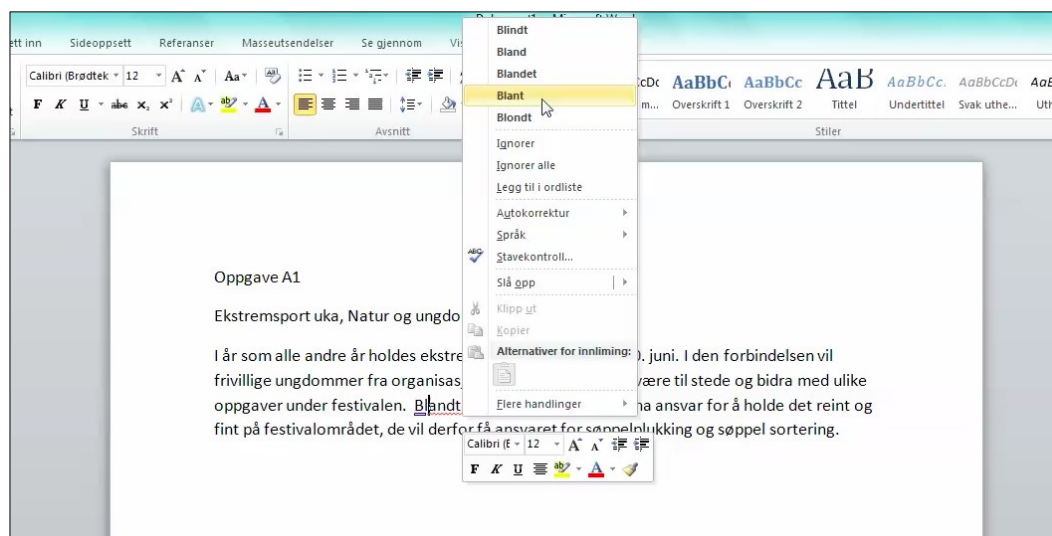
Den markerte tekstdelen slettes, og den reviderte setningen blir seende slik ut: (I den forbindelse skal vi være en gjeng med frivillige som jobber for at festivalen skal bli best mulig for flest mulig.) Her kan vi legge merke til at det fremdeles er igjen rester etter utgangssetningen som hun ikke har slettet: (oppgaver under festivalen). Dette er ingen forglemmelse, men et bevisst valg for å bygge ut avsnittet ytterligere. Foran setningsstumpen starter hun på en ny setning og arbeider på samme måte som beskrevet ovenfor. Dette er i prinsippet måten Louise bearbeider seg gjennom teksten i revideringsfasen: setning for setning, avsnitt for avsnitt. Hun gjør i det hele tatt svært få nyskrivninger av tekst når hun går tilbake og reviderer førsteutkastene. De fleste tilføyelsene hun gjør, er presiseringer og utfyllende informasjon: (I den forbindelse vil frivillige ungdommer fra organisasjonen Natur og ungdom være til stede og bidra med ulike oppgaver under festivalen.) Slike tilføyelser skjer nesten uten unntak ved at hun parallelt med at hun skriver også leser i tekstvedlegget.

Det er også et gjennomgående mønster i revideringsarbeidet til Louise at hun evner å ha overblikk over flere setninger enn den hun er i ferd med å utforme. For eksempel ser vi i tabell 13 hvordan strykningen av startsetningen i andre avsnitt (markert med gult i tabellen): (~~Frivillige ungdommer fra organisasjonen Natur og ungdom får ulike arbeidsoppgaver~~), henger sammen med tilføyelsen hun gjorde i avsnittet foran (markert med gult i tabellen): (I

den forbindelsen vil ungdomsorganisasjonen Natur og ungdom være til stede og bidra med ulike oppgaver under festivalen). Strykningen skjer etter en kort skrivestopp der hun drar musepekeren over begge tekstdelene. Dette tolker jeg som at hun leser den fremvoksende teksten i sammenheng, for så å legge merke til at den inneholder gjentakende elementer som hun vil endre. Hun går altså i dialog med teksten og vurderer den parallelt med at hun skriver, eller som hun selv formulerer det: «...jeg skriver noen setninger og så leser jeg de etter hvert, og endrer de». Etter at hun har slettet den gjentakende setningen, drar hun umiddelbart sammen de to tekstdelene, og vi ser at endringene er ledd i en større omorganisering av teksten. Dette er for øvrig én av to omorganiseringer jeg har registrert i hele teksten.

Det kan synes overraskende at en skriver som gjør så mange og omfattende revideringer, ikke flytter om på rekkefølgen på tekstdeler underveis, men dette mener jeg henger sammen med at hun følger strukturen i tekstvedlegget. Når hun reflekterer over dette i intervjuet, sier hun at hun vanligvis pleier å omorganisere mye underveis, og at hun kan klippe ut og flytte rundt på setninger for å få de til å passe inn i helheten.

Etter at avsnittene i første del av teksten er bakt sammen til ett, drar Louise på nytt musepekeren over teksten samtidig som det høres på opptaket at hun mumler for seg selv. Jeg kan ikke høre hva hun sier, men den mest nærliggende tolkningen er at hun leser det hun har skrevet. Underveis i lesingen stopper hun opp ved det rødmarkerte ordet (Blandt). Hun beveger markøren over ordet og klikker med høyre musetast slik at synonymordboka kommer frem. Skjermbildet under (fig. 18) viser hvordan ordboka foreslår både *Blindt*, *Bland* og *Blandet*, men tilsynelatende uten å tenke seg om, velger Louise umiddelbart den riktige staveformen *Blant*.



Figur 18: Skjermbilde, bruk av synonymordliste, Louise (1L1705)

Louise sier i intervjuet at når hun skal gå tilbake i teksten for å rette ord som er rødmarkert, velger hun nesten uten unntak å plukke ordet fra synonymordlisten fremfor å skrive det selv. Selv om hun som oftest vet hvordan ordet skrives, mener hun at det er raskere å gjøre det slik. Imidlertid er ikke stavekontrollen alltid til å stole på. Dette kommer blant annet til uttrykk i Louises tekst der flere av særskrivingsfeilene ikke blir rødmarkert. Både (ekstremsport uka), (festival campen) og (festival området) passerer stavekontrollen uten å bli markert som feil, og uten å bli fanget opp av Louise. Sju særskrivingsfeil i den ferdige teksten merker seg ut i en ellers ortografisk korrekt tekst og gir grunn til å tro at hun ikke kjenner reglene for særskrivning og samskriving. Som vi ser er bruk av stavekontroll og ordforslag en effektiv strategi for å luke bort mange skrivefeil, men verktøyene kan også gi falsk trygghet. Dersom skriveren ikke har tekstkunnskapen som gjør at hun kan gjenkjenne om et ord er stavet riktig, vil stavekontrollen bare kunne bidra et stykke på veien.

I eksempelet over ser vi også hvordan Louise tar i bruk høytlesning av egen tekst som strategi i revideringsarbeidet. Jevnlige gjennom hele skriveforløpet fanger skjermopptaket opp at hun leser både kortere og lengre tekstdeler høyt for seg selv, ofte etterfulgt av bearbeiding av setninger og retting av skrivefeil. Dette tolker jeg som at hun leser for å oppdage skrivefeil og for å sikre variasjon og god sammenheng i teksten.

Selv om Louise i overveiende grad reviderer teksten fortløpende, finnes det eksempler på type 2-redigeringer der hun gjør endringer i andre deler av teksten enn i det stykket tekst hun er i ferd med å skrive. I tabell 14 har jeg gjengitt hvordan Louise, mens hun formulerer første versjon av andre avsnitt, med ett tar en avstikker til første avsnitt for å gjøre en revidering der. Deretter vender hun tilbake til andre avsnitt og skriver videre.

Tidsrom	Revideringer i første utkast til andre avsnitt og type 2-redigering i første avsnitt
24:22-25:11	(Andre avsnitt) <u>Telt</u> Det vil gå busser gjenvlig fra campen til festival området.
25:19-25:35	<i>Blar i tekstvedlegget og flytter med ett markøren til første avsnitt. Markerer de tre første setningene her, mumler som om hun leser og setter deretter markøren foran tredje setning i første avsnitt</i>
25:36-26:00	(Første avsnitt) <u>Oppgavene til ungdommene vil være</u> Blant annet vil ungdommene å ha ansvar for å holde det reint og fint på festivalområdet, de vil derfor få ansvaret for søppel plukking og søppel sortering. <i>Drar markøren over setningene i resten av avsnittet og flytter markøren til andre avsnitt og fortsetter der hun slapp 25:11</i>

Tabell 14: Eksempel på type 2-redigering, Louise (1L2523)

Det kan se ut til at denne type 2-redigeringen skyldes tekstuell kontekst. Mens hun er i ferd med å skrive om transportmuligheter fra campen til *festivalområdet*, flytter hun markøren til første avsnitt og omformulerer tredje setning som omhandler oppgavene med å holde *festivalområdet* rent og fint.

I de siste to minuttene av skriveøkta ser jeg av skjermopptaket at Louise rolig "scroller" gjennom teksten fra start til slutt. Dernest flyttet hun markøren over første avsnitt og gjør en siste revidering: (Kanskje **de** til og med får vervet noen nye medlemmer? -> Kanskje **vi** til og med får vervet noen nye medlemmer?) Helt frem til den siste ferdigstillingen av teksten er hun altså opptatt av å henvende seg til modell-leseren på en relevant måte. Louise sier i intervjuet at å gå gjennom teksten på denne måten før hun leverer, er vanlig prosedyre når hun skriver. Hun sier at hun liker å lese hele teksten flere ganger for å sikre god sammenheng og variasjon i språket, og for å luke bort skrivefeil. Imidlertid syntes hun at hun hadde for lite tid til det i denne økta. På skjermopptaket ser jeg at det ikke er rødmarkeringer igjen i dokumentet når hun lagrer og leverer, men teksten inneholder fortsatt noen skrivefeil. Foruten de tidligere nevnte særskrivingsfeilene, finner vi flere grammatikkfeil og tegnsetningsfeil.

Oppsummert kan en si at endringsprosessen er en vesentlig del av hele skriveprosessen hos Louise. Hun går i dialog med teksten og vurderer den parallelt med at hun formulerer den. I deler av skriveforløpet kan det imidlertid se ut som at revidering er den dominerende prosessen. I disse omskrivingsfasene er det et gjennomgående mønster at Louise parafraserer innholdet i de første tekstutkastene. Det tilføres få nye innholdselementer, og endringene dreier seg hovedsakelig om å endre språklige trekk. Innholdet og makrostrukturen er altså stort sett på plass ved første nedtegnelse av tekst.

7. 2 Louise skriver saktekst om sosiale medier

Hittil i analysen har vi sett på hvilke strategier Louise benyttet i arbeidet med én tekst. Vi så at hun planla teksten i hodet ut fra en indre forestilling om hvordan teksten skulle bli, og at hun hadde strategier for å justere mål underveis. Hun tok i bruk digitale korrekturverktøy som stavekontroll og ordforslagsliste, og hun leste over teksten på ulike måter for å sikre godt språk og for å generere innhold til videre skriving. Ikke minst så vi hvordan hun støttet seg på eksterne ressurser som lærer, medelever og kildetekst, og vi så at hun gjorde en rekke endringer i teksten mens hun skrev. Men vi vet ikke dermed om Louise har brukt de samme skrivestrategiene i arbeidet med andre tekster. For å kunne si noe om dette, skal jeg

sammenligne skrivestrategiene i tekstproduksjonsprosessen vi har fulgt så langt, med strategiene hun brukte i skriveprosessen i mai. Her legger jeg vekt på å beskrive det som er ulikt.

Før jeg går i gang med analysen, vil jeg bare kort minne om hva skriveoppgaven som ble gitt til skriveprosessen i mai gikk ut på. Elevene skulle skrive en tekst på i underkant av én side om vår tids bruk av sosiale medier. De skulle formulere hovedsynet i to kortfilmer og gjøre rede for virkemidler som understreket budskapet. Elevene skulle også ta stilling til hvilken film de var mest enig i, samt å si sin mening om vår tids bruk av sosiale medier. På forhånd hadde elevene fått beskjed om at vurderingen av teksten ville være med på å avgjøre norskkarakteren for elever som «vippet» mellom to karakterer (se kap. 5. 3). Louise sa at hun ikke trodde dette gjaldt henne, men jeg har likevel inntrykk av at hun gjorde sitt aller beste for å levere en god tekst. Hun arbeidet iherdig med teksten helt til hun måtte levere. Da skriveøkta nærmet seg slutten, og jeg spurte om hun var ferdig, svarte hun at «nei, det er jeg egentlig ikke, men jeg må vel bare levere».

7. 2. 1 Prosedyrer som gjentar seg

I likhet med skriveprosessen i februar, blir også skriveprosessen i mai innledet med en førskrivefase. Imidlertid er denne førskrivefasen, i motsetning til i februar, styrt av omkringliggende forhold. Louise må nemlig vente på pc-en sin mens programvaren *Snagit* reinstallerer. Mens installeringen pågår, leser hun oppgaveteksten og ser filmene på pc-en til en medelev. Som i første skriveprosess tar hun verken notater når hun leser oppgaven eller når hun går inn i kildene. Når hun får tilbake pc-en sin, iverksetter hun den samme innledningsprosedyren som i første skriveøkt. Hun velger skrifttype, skriftstørrelse og linjeavstand, før hun kontrollerer at språkinnstillingen står på bokmål.

Når hun begynner å skrive på selve teksten, skriver hun jevnt og trutt, kun avbrutt av at hun ser hele eller deler av filmene på nytt igjen. Dette skjer til sammen fire ganger i løpet av hele skriveprosessen. Teksten vokser frem på skjermen, setning for setning, avsnitt for avsnitt, grovt sett i samme kronologiske rekkefølge som den endelige teksten. Den ferdige teksten består av fire grafisk atskilte avsnitt: en innledning, en hoveddel med to avsnitt og en avslutning (vedlegg 9). Innledningen reiser spørsmål om hva sosiale medier gjør med livene våre og introduserer filmene som er utgangspunkt for teksten. I hoveddelen beskrives og drøftes hver av filmene, før Louise i avslutningen konkluderer med hvilken film hun er mest enig med innholdet i. I motsetning til i første skriveøkt er det ingen overskrift til teksten, men

her må det bemerkes at det i skjerm materialet går frem at Louise forsøker å lage en overskrift helt på tampen av skriveprosessen, men at hun etter tre ulike utkast, velger å la det være. Hun har fryktelig dårlig tid mot slutten av økta, og, som vi har sett, ville hun helst ha jobbet lenger med teksten. Sett bort ifra førskrivefasen da hun ikke hadde tilgang til pc-en sin, brukte Louise 53 minutter på teksten.

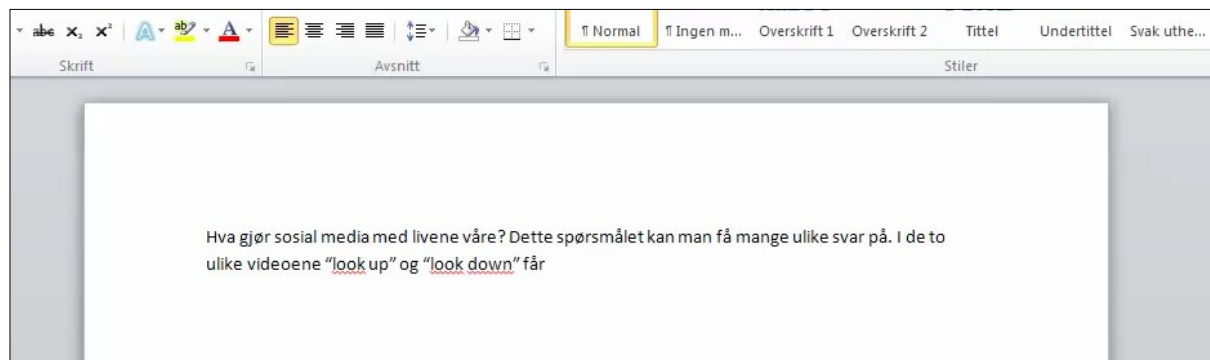
Underveis i formulerings- og revideringsarbeidet tar Louise i bruk flere av de samme strategiene som i første skriveøkt. Hun genererer innhold til teksten ved å gå inn i kildene, og hun legger en plan for teksten mens hun ser filmene: «...når jeg så filmene, tenkte jeg på ting jeg kunne skrive om da». Som i februar starter revideringsarbeidet idet hun skriver det første ordet på skjermen. Synonymordlisten brukes flittig i kombinasjon med gjentatt lesing av teksten underveis. Lesingen støttes tidvis ved at hun drar musepekeren over ordene, og ved at hun leser høyt for seg selv.

Som i skriveprosessen i februar tar Louise en aktiv pause underveis i arbeidet. Pausen er ytre styrt i den forstand at det også denne gangen deles ut frukt underveis i arbeidsøkta. Når hun får eplet i hånden, stopper skrivingen opp. I feltnotatene har jeg notert at hun lener seg tilbake og lar en hånd hvile på styreflaten til musepekeren. Skjermopptaket fanger opp at hun drar tekstmarkøren over avsnittet hun er i ferd med å skrive, noe jeg forstår som at hun leser. Lesingen følges så opp av at hun ser deler av filmen hun er i ferd med å skrive om, på nytt igjen. Når hun har spist opp eplet, går hun ut av filmen og skriver videre på teksten. Pausen er slik integrert i skriveprosessen, samtidig som den bidrar både konkret og i overført betydning til å skape distanse mellom prosessene innholdsgenerering, formulering og revidering. Denne distansen ser ut til å gi Louise både tid og rom, og kanskje også overskudd, til å ta et nytt blick på teksten og kilden for å kunne skrive videre.

7. 2. 2 To skriveprosesser – ulike strategivalg

Den mest iøynefallende forskjellen mellom Louises tilnærming til tekstarbeidet i første og andre skriveprosess kommer til syne allerede når skriveoppgaven deles ut. Mens oppgaveavkodingen var en møysommelig prosess som krevde at hun iverksatte en rekke strategier i første skriveøkt, ser dette nærmest ut til å gå av seg selv i skriveprosessen i mai. Hun henvender seg verken til lærer eller medelever for å drøfte oppgavebestillingen, og i intervjuet etterpå gir hun heller ikke uttrykk for at hun hadde problemer med å forstå hva hun skulle gjøre.

Dette inntrykket bekrefteas av skjermpopptaket som viser at hun umiddelbart etter at hun har fått tilbake pc-en og gjort den klar for skriving, begynner å skrive på en innledning (fig. 19).

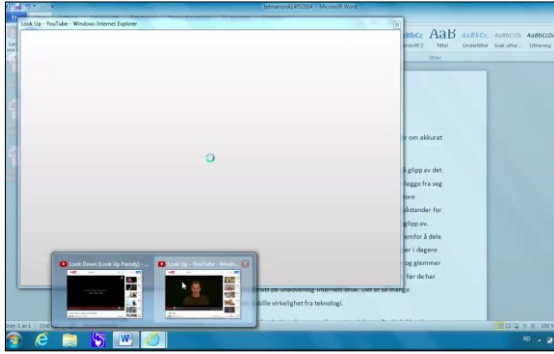


Figur 19: Skjermbilde, innledning andre økt, Louise (2L0215)

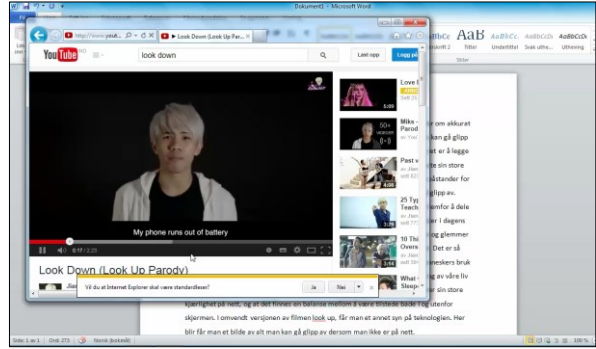
Setningene vi ser i skjermbildet over, skriver hun raskt inn i dokumentet, tilsynelatende uten å nøle. Innholdet i disse tre innledende setningene, tyder på at hun har fanget essensen både i skriveoppgaven og i filmene teksten skal ta utgangspunkt i.

Mens hun strevde med mottakerperspektivet i teksten hun skrev i februar, er det i denne teksten helt tydelig læreren hun har som modell-leser. Hun henvender seg til ham på en innforstått måte ved å vise til (De to ulike filmene vi nettopp så...)

En annen viktig forskjell mellom første og andre skriveøkt er hvordan Louise forholder seg til kildene. I første skriveprosess var innholdsgenerering og skriving nærmest simultane prosesser. Lesing av tekstvedlegg og formulering av tekst fløt helt over i hverandre og resulterte i et produkt som lå tett opp til kilden. I andre skriveøkt derimot, fordrer filmmediet en ganske annen tilnærming. Filmene må Louise selv bearbeide og forstå, før hun kan gjengi og drøfte innholdet i egen tekst. Denne prosessen støttes ytterligere av at det er en fysisk større distanse mellom filmene og hennes egen tekst, enn det var mellom kilde og tekst i første skriveprosess. Selv om hun har begge filmene åpent tilgjengelig nederst på skjermen slik vi ser i fig. 20, må hun gå ut av tekstdokumentet for å kunne se filmene, og hun må ut av filmene for å kunne skrive (fig. 21).



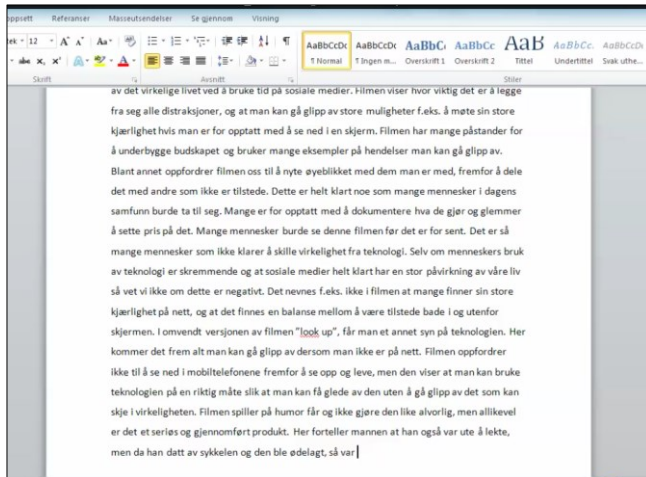
Figur 20: Skjerm bilde innholdsgenerering andre økt, Louise (2L5804)



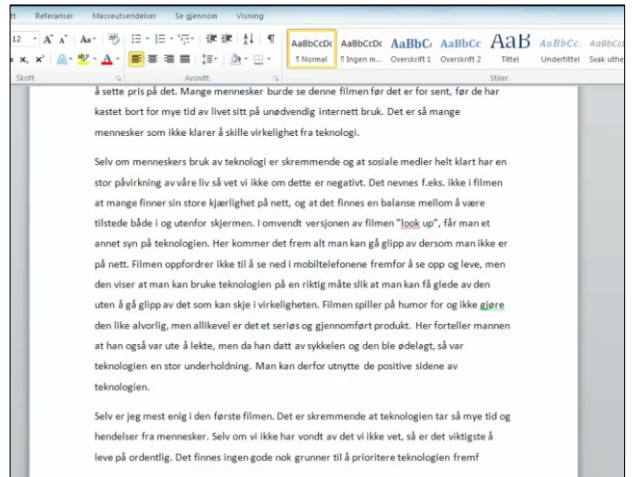
Figur 21: Skjerm bilde innholdsgenerering andre økt, Louise (2L4459)

Dette skaper større distanse mellom prosessene innholdsgenerering og formulering. Denne avstanden, sammen med skriveoppgaven som ber elevene drøfte og ta stilling, er med på å stimulere til selvstendig og kritisk vurdering av kildene.

Et annet interessant funn i Louises andre skriveprosess er at hun i motsetning til i første skriveprosess, skriver nesten hele teksten ferdig før hun deler den inn i avsnitt. Frem til det er gått nesten femti minutter av økta, har hun skrevet nesten en hel side sammenhengende tekst slik det fremgår av skjerm bilde i fig. 22.



Figur 22: Før inndeling i avsnitt, andre økt, Louise (2L4836)



Figur 23: Avsnittsinndeling, andre økt, Louise (2L5259)

Når det bare er minutter igjen av skriveøkta, ser jeg av skjerm materialet at hun "scroller" seg gjennom teksten fra start til slutt, noe jeg tolker som at hun leser teksten i sin helhet. Etter denne gjennomlesingen deler hun teksten inn i avsnitt (fig. 23). Når jeg i intervjuet spør henne

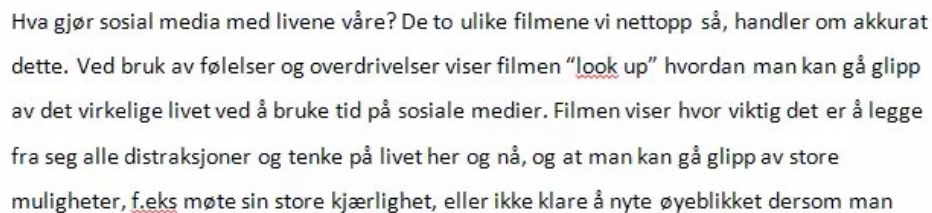
hvorfor hun ventet med dette til sist i skriveprosessen, svarer hun at det var viktig å få på plass innholdet først (164).

(164) Intervju Louise

L:...jeg tenker kanskje at jeg må få ned alt jeg har i hodet med en gang, og så må jeg se på oppbyggingen etter hvert, for jeg tenker innholdet er det viktigste og at jeg må få med alt [...] jeg måtte bare skrive det rett ned, bare få det unnagjort med en gang. Så kunne jeg heller fjerne litt etter hvert hvis det ikke var viktig og sånn da.

Louise utsetter altså bevisst en del av revideringsarbeidet som gjelder tekstens makrostruktur til sist i skriveprosessen. Dette gjør hun for at tankeutviklingen og skriveflyten ikke skal stoppe opp. Mike Rose, som har forsket på skriveblokkeringer blant elever og studenter, sier at skrivestrategier som øver elever i flyt, ikke kan overvurderes (1986, sitert etter Hoel 2008, s. 180). Det er i denne sammenhengen interessant å legge merke til at hun likevel gjør en rekke andre endringer, både løpende og tilbakevendende endringer, på lokalt og globalt nivå.

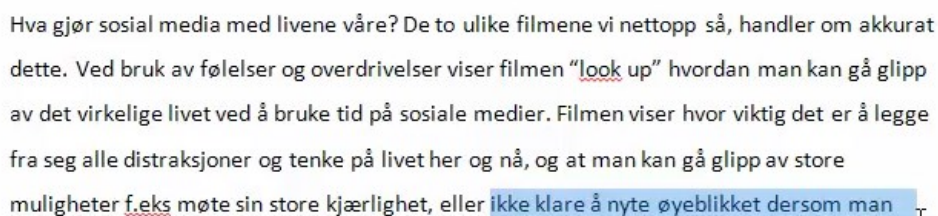
Mens Louise i skriveprosessen i februar systematisk vendte tilbake til førsteutkastene for å gjøre revideringer på setningsnivå, gjør hun i mai flere slike endringer mens hun er i ferd med å formulere teksten. Skjermbildene under (fig. 24–26) er eksempel på dette. I figur 24 ser vi at Louise har stoppet opp mens hun er i ferd med å formulere en setning.



Hva gjør sosial media med livene våre? De to ulike filmene vi nettopp så, handler om akkurat dette. Ved bruk av følelser og overdrivelser viser filmen "look up" hvordan man kan gå glipp av det virkelige livet ved å bruke tid på sosiale medier. Filmen viser hvor viktig det er å legge fra seg alle distraksjoner og tenke på livet her og nå, og at man kan gå glipp av store muligheter, f.eks møte sin store kjærlighet, eller ikke klare å nyte øyeblikket dersom man

Figur 24: Skjerm bilde revidering, andre økt, Louise (2L1040)

Noen sekunder senere ser vi av skjermbildet i figur 25, at hun markerer siste del av setningen, for så å slette den.



Hva gjør sosial media med livene våre? De to ulike filmene vi nettopp så, handler om akkurat dette. Ved bruk av følelser og overdrivelser viser filmen "look up" hvordan man kan gå glipp av det virkelige livet ved å bruke tid på sosiale medier. Filmen viser hvor viktig det er å legge fra seg alle distraksjoner og tenke på livet her og nå, og at man kan gå glipp av store muligheter f.eks møte sin store kjærlighet, eller ikke klare å nyte øyeblikket dersom man

Figur 25: Skjerm bilde revidering, andre økt, Louise (2L1046)

Etter hun har slettet setningen, prøver hun seg frem med alternative formuleringer før hun etter tre forsøk med stadige tilføyelser og strykninger, "lander" setningen slik skjermbildet i figur 26 viser.

Hva gjør sosial media med livene våre? De to ulike filmene vi nettopp så, handler om akkurat dette. Ved bruk av følelser og overdrivelser viser filmen "look up" hvordan man kan gå glipp av det virkelige livet ved å bruke tid på sosiale medier. Filmen viser hvor viktig det er å legge fra seg alle distraksjoner og tenke på livet her og nå, og at man kan gå glipp av store muligheter f.eks møte sin store kjærlighet hvis man ser ned i mobilen. |

Figur 26: Skjerm bilde revidering, andre økt, Louise (2L1202)

Denne arbeidsgangen gir inntrykk av at teksten vokser frem i takt med tenkningen hennes. Hun prøver ut tankene i skrift, eller for å låne stemmen til Hoel (2008), hun skriver tanken frem.

7. 3 Oppsummering og fortolkning av Louises strategibruk i to skriveprosesser

I tråd med Flower og Hayes' prosessmodell (1981a) ser vi i skriveprosessene til Louise hvordan prosessene planlegging, innholdsgenerering, formulering og revidering glir over i hverandre. Samtidig tyder analysene på at en eller flere prosesser kan ha dominert over andre i deler av skriveforløpene. For eksempel ser det ut til at innholdsgenerering har dominert i starten av hver skriveprosess, og at revideringsprosessen dominerte i siste halvdel av skriveprosessen i februar.

Måten Louise tar seg frem i skriveprosessene kan kort beskrives slik: Hun legger en plan for tekstene i hodet idet hun leser oppgavene. Planene justerer hun underveis som følge av nye innsikter fra medelever, lærer og kildemateriell. Hun reviderer begge tekstene i omfattende grad og alle fem endringstyper er på ulikt vis representert i hver av prosessene. Revideringsarbeidet tar til i det hun begynner å skrive, og hun endrer tekstene både på ord- og setningsnivå. Hun bruker stavekontroll og ordforslagsliste, og hun leser over tekstene på ulike måter for å oppdage skrivefeil og for å komme videre i skrivingen. Pauser er også delvis integrert i prosessene.

Louises bruk av strategier er dels avhengig av skriveoppgavene hun besvarer. Dette ses tydelig i skriveprosessen i februar når hun et stykke ut i skriveforløpet stopper opp og reflekterer over den retoriske situasjonen, mottakerne for teksten og tekstens form. Med ett blir hun usikker på om hun har forstått oppgaven riktig. For å håndtere denne usikkerheten

aktiverer hun en rekke strategier. Hun leser oppgaven og tekstvedlegget gjentatte ganger, hun drøfter oppgaven med en medelev og etter hvert også med læreren, og hun vurderer seg selv opp mot andre. Hun tar med andre ord i bruk de ressursene som er tilgjengelige i situasjonskonteksten, både i form av andre personer og artefakter som skriftmediet selv. Vi ser at Louise i sin individuelle skriveprosess er i dialog med den nære her og nå-situasjonen. Hun samspiller med personer hun får direkte og indirekte tilbakemeldinger fra, og slik påvirkes de kognitive prosessene av den sosiale konteksten.

I arbeidet med Ekstremsportveko-teksten er det særlig mottakerperspektivet Louise strever med. Etter hvert finner hun en løsning ved å orientere seg mot kjente referanser i egen erfaringsbakgrunn. Hun ser for seg at hun skriver til venner som er medlem av den tenkte målgruppen for teksten, samtidig som hun støtter seg på egne erfaringer som medlem av en ungdomsorganisasjon. Slik er hun i dialog med den sosiale konteksten også utenfor klasserommet. Ulikt det hun pleier å gjøre, glemmer hun dermed at teksten skal leses og vurderes av læreren. Dette må kunne sies å ha vært en fordel i denne skriveprosessen fordi det er referansen til det "virkelige liv" som tar henne videre i skriveforløpet. Som Otnes (2014) peker på, er det viktig å være seg bevisst mottakeren i alle skriveprosesser (s. 250), og elevene trenger trening i å skrive på ulike måter i ulike kontekster. Dette innebærer blant annet å kunne se for seg ulike mottakere for tekstene man skriver.

Samtidig spør jeg meg om det kan være slik at nettopp angivelsen av en tenkt mottaker og et tenkt formål kan ha vært kimen til en del av forvirringen omkring oppgaven om Ekstremsportveko. Selv om disse opplysningene antakelig er ment som en støtte for elevene, kan det virke som at det har hatt motsatt effekt for Louise. Hun bruker mye kognitiv kapasitet på å forstå hvem hun skal forestille seg som leser, hvem hun skal skrive *som* og hvor hun skal se for seg teksten publisert. Dette ser ut til å dra oppmerksomhet bort fra selve skriveoppdraget som ber henne *oppsummere* kildeteksten. Hvis målet med oppgaven er at elevene skal vise at de greier å skille ut det som er viktig i en tekst, for så å gjengi dette presist og klart til andre gjennom skrift, noe man må anta at det er, så er ikke teksten til Louise et godt svar på det oppgaven spør om. Teksten hennes er lengre enn kildeteksten, og hun refererer innholdet i hele tekstvedlegget fremfor å oppsummere de delene som omhandler arbeidsoppgavene til de frivillige. Slik jeg vurderer, ville en god besvarelse vært en parafase som gjengir de viktigste oppgavene til de frivillige i et kort og enkelt innholdsforedrag.

Sett i lys av den ferdige teksten og anstrengelsene Louise gjør for å avklare mottakerperspektivet, er det relevant å reise spørsmål om skriveoppgavens kompleksitet

kunne vært redusert. Kanskje hadde teksten til Louise vært mer i tråd med skriveoppdraget dersom oppgaven kort og greit hadde bedt om en oppsummering av bestemte deler av kildevedlegget, verken mer eller mindre. Det er rimelig å anta at når en sterk skriver som Louise strever med å forstå oppgaven, vil også flere elever gjøre det. Som vi har sett, strevde også Sarah med å avkode oppgaven, og som nevnt i kapittel 5, var det mitt inntrykk at flere av de andre elevene i klassen også hadde problemer med avkodingen av denne oppgaven.

Det kan imidlertid være at Louise uansett hadde valgt å skrive en like omfattende tekst. Teksten var en del av forberedelsene til avgangseksamen i norsk og den skulle karaktervurderes. Som jeg var inne på i forrige kapittel, er det knyttet bestemte forventninger til hva en "skolestil" er og kan være. Slike normer tar det tid å endre. Min erfaring fra sensorskoleringen i forbindelse med innføringen av ny eksamensform er at også mange lærere trenger å venne seg til at for eksempel et kort sammendrag kan regnes som en gyldig besvarelse.

Louise har strategier som er rettet mot prosessen fra idéutvikling til planlegging og justering av mål underveis. Måten hun reviderer tekstene sine på, tyder på at hun har global oversikt og bevissthet om hvordan mål og planlegging henger sammen. Hun endrer kurs mot nye målsettinger underveis i skriveprosessene og justerer planene deretter. Langsmed hele tekstproduksjons-prosessen er hun i dialog med egen tekst, med den antatte leseren og normen i tekstkulturen der den skal leses. Dette ses blant annet som stadige endringer både på ord- og setningsnivå. I motsetning til hva hun rapporterer i spørreskjemaet, flytter hun bare unntaksvis om på større tekstelementer og hele avsnitt. I intervjuene reflekterer Louise over dette og sier at hun vanligvis pleier å omstrukturere tekstene mer enn hun har gjort i skriveprosessene jeg har observert. Dette henger sammen med at hun i begge prosessene syntes at hun hadde for lite tid til rådighet. Uansett fremstår Louise som en skriver som har flere automatiserte strategier og tekstkompetanse som støtter henne i skriveprosessene.

8. Sammenfattende drøfting og konklusjon

Skrivestrategier er et kjernebegrep i denne undersøkelsen, og jeg vil derfor kort minne om at jeg har definert dette som *prosedyrer og teknikker* som skriveren kan bruke for å gjennomføre en skriveoppgave. Jeg har operasjonalisert begrepet i analysekategorier som kan knyttes til planlegging, innholdsgenerering, formulering og bearbeiding, og problemstillingen jeg søker svar på er denne: Hvilke skrivestrategier benytter to ulike skrivere i norskfaglige skriveprosesser på tiende trinn, og hvordan bruker de disse strategiene i utformingen av tekstene sine? I de to foregående kapitlene analyserte jeg hver for seg hvordan Sarah og Louise tok seg frem i to skriveprosesser i norskfaget. For hver av elevene oppsummerte jeg hvilke strategier de tok i bruk og hvordan strategiene ble brukt i utformingen av tekstene. Til sist fortolket jeg funnene i lys av konteksten som omgav skrivesituasjonene. Her skal jeg drøfte funnene for begge elevene i lys av forskning og teori som er presentert tidligere i oppgaven. Det gjør jeg med utgangspunkt i fire hovedfunn som har pekt seg ut i analysene. Disse har jeg sortert under overskriftene *skrivning som rekursiv og sirkulær prosess, ulike skrivere – lik strategibruk, skriveoppgavene og kildenes betydning og skriveprosesser er individuelle*.

8. 1 Skrivning som rekursiv og sirkulær prosess

Et sentralt fellestrekk ved de fire skriveprosessene jeg har observert, var at prosessene planlegging, innholdsgenerering, formulering og revidering grep inn i hverandre, overlappet og avbrøt hverandre og vanskelig kunne skilles fra hverandre. Vi så blant annet hvordan Louise i skriveprosessen i februar dannet seg en indre representasjon av teksten sin idet hun leste skriveoppgaven. Vi så også hvordan hun etter hvert som teksten vokste frem, stadig vendte tilbake til og justerte denne representasjonen gjennom hele tekstproduksjonsprosessen. Det var også fremtredende hos begge elevene at de fortløpende reviderte tekstene sine mens de formulerte dem. Disse strategiene er i tråd med Flower og Hayes' kognitive prosessmodell (1981a) som nettopp forsøker å synliggjøre hvordan ulike tankeprosesser stadig interagerer med hverandre gjennom skriveprosessen. Prosessene griper inn i hverandre, overlapper og avbryter hverandre, og de kan også foregå parallelt (ibid.). Planlegging, idéutvikling, formulering og revidering følger ikke etter hverandre i avgrensede faser, men er mentale prosesser som skriveren stadig vender tilbake til på ulike stadier gjennom hele skriveprosessen (Hoel, 2008, s. 46).

Klasserommets skriveprosesser følger vanligvis en arbeidsgang der planlegging, skriving og revidering av tekst vektlegges i hver sine påfølgende faser av skrivearbeidet. På den ene siden er dette en pedagogisk tilrettelegging som strukturerer arbeidsgangen og åpner for fokusert undervisning knyttet til ulike stadier i fremveksten av en tekst. På den andre siden kan mekanisk bruk av en fastlagt faseinndeling bli for lite fleksibel. Ettersom idéskapning, planlegging og revidering også er tilbakevendende kognitive prosesser som oppstår og veves sammen gjennom alle faser i skrivearbeidet, kan det for eksempel være hensiktsmessig å endre disposisjonen for en tekst underveis eller lage den etter hvert som teksten vokser frem. Poenget er at innsikt i kognitive skriveprosesser kan hjelpe lærere til å se og åpne for individuell fleksibilitet – også i faseinndelte, pedagogisk tilrettelagte skriveprosesser.

8. 2 Ulike skrivere – lik strategibruk

Et sentralt fellestrekk ved skriveprosessene jeg observerte, var at både Sarah og Louise effektivt og tilsiktet brukte tekstbehandlingsverktøyets ressurser for å formulere og revidere tekstene sine. For å imøtekomme skriftspråkets formelle krav, tok de, nærmest på identisk vis, i bruk digitale korrekturressurser som stavekontroll og synonymordliste. Det er tydelig at dette er godt innarbeidede strategier som de synes at de har god nytte av. Hvorvidt Louise faktisk trenger korrekturverktøyene for å skrive korrekt, er jeg imidlertid usikker på. I begge skriveprosessene hennes fremstår formuleringsprosessene uanstrengt. Hun har jevn skriveflyt og stopper bare unntaksvis opp for å vurdere grammatikk, rettskriving og syntaks. Selv sier hun at hun i hovedsak bruker stavekontrollen fordi det går raskere slik, og ikke fordi hun ikke vet hvordan ordene staves. Av teksten hun skrev i februar, så vi likevel at hun hadde flere særskrivingsfeil i en ellers korrekt tekst. Dette er feiltyper som bare unntaksvis fanges opp av korrigeringsverktøyene i *Word*, og for å oppdage slike feil må man ha noe kunnskap som støtter gjenkjennelse av ordene.

De digitale korrekturverktøyene bidrar altså til å rydde en del av de formelle feilene av veien, men slett ikke alle. Som støtte til de digitale verktøyene bruker Sarah andre strategier for å gi teksten en god språklig utforming. Hun blåmarkerer setning for setning mens hun leser, hun forsøker å lytte ut hvordan ord staves, hun bruker digital ordliste (ifinger), og hun søker etter gjengangerfeil. Dette viser at hun ikke bare har høy bevissthet om hvordan de digitale verktøyene kan hjelpe henne i skriveprosessen, men også om hvilke begrensinger som ligger i hjelpemidlene. Slike «støttestrategier» ser det ikke ut til at Louise benytter, noe jeg

mener henger sammen med at hun har automatisert det meste av tekstformuleringsprosessen. Sarah, derimot, må anstrenge seg mer for å få tilgang til skriftspråkets regler og normer.

Ifølge Flower og Hayes (1981a, s. 112) kan ikke-automatiserte syntaktiske og grammatiske ferdigheter føre til at oppmerksomhet blir dratt bort fra den globale planleggingsprosessen. Det vil si at manglende tilgang til skriftspråkets krav kan føre til dårlig planlegging. Alternativt kan skriveren ignorere kravene til riktig språkføring, og da med mange skrivefeil som resultat. Sarah ignorerer ikke skriftspråkets regler, men i lys av forskningen til Flower og Hayes er det rimelig å anta at strategiene hun tar i bruk for å kompensere for manglende automatisering, drar oppmerksomhet bort fra andre sentrale elementer ved skriveprosessen. Det vil derfor være et viktig mål for Sarah at formuleringsstrategiene etter hvert blir automatiserte prosesser som gir stor uttelling med få anstrengelser (Afflerbach m.fl., 2008). Kanskje er det også nettopp dette som gradvis er i ferd med å skje når jeg registrerer at Sarah har langt færre formalfeil i mai-teksten enn i teksten hun skrev tre måneder tidligere.

Etter det jeg kan se, drøfter verken Randahl (2014) eller Kaarby (2012) hvilke ressurser datastøttet skrivning kan tilby i skriveprosessene. Kaarby nevner bare helt kort at hun antar at endringsmulighetene er bedre på pc enn når man skriver for hånd. I min studie synes imidlertid det digitale skriftmediets muligheter å være av stor betydning for hvordan både Sarah og Louise formulerer og reviderer tekstene sine. Dette var også et sentralt funn i miniprojektet (Lorentzen, 2014), der jeg studerte hvordan en lavt-presterende skriver tok seg frem i sine skriveprosesser. Jakob, som var informant i denne studien, løftet særlig frem hvordan tekstbehandlingsverktøyet var en god støtte til å skrive korrekt. Verktøyene ga ham en opplevelse av mestring, og som han sa: «Æ får mye mindre feil enn før, for da tar æ det jo bare bort.» Disse funnene er i tråd med *Writing Next* som viser at det er hensiktsmessig å undervise særlig lavt-presterende skrivere i bruk av tekstbehandlingsverktøy (Graham & Perin, 2007a). Dette er strategier som er håndgripelige og lette å lære seg, og som det er enkelt å undervise i. Med relativt enkle grep bidrar de digitale hjelpemidlene til en visuell opplevelse av mestring, noe som igjen vil gi viktig motivasjon for å skrive. Opplæring i slike strategier kan altså være med på å bygge opp mestringsfølelsen til elevene, især til de som strever, men, som vi har sett, er dette også ressurser det er lett å gripe til for en sterk skriver som Louise.

8. 3 Skriveoppgavene og kildenes betydning for elevenes strategibruk

Da jeg gikk inn i dette prosjektet, var jeg klar over, slik Otnes (2014) også påpeker, at utformingen av skriveoppgavene er av betydning for hvordan elevene skriver. Jeg var imidlertid ikke klar over *hvor* stor innvirkning de faktisk har på det jeg studerer. Etter hvert som prosjektet har utviklet seg, og særlig i arbeidet med fortolkningen av funnene, har det blitt tydelig for meg at oppgaveutformingen er av vesentlig betydning for elevenes skriveprosesser. Som jeg har gjort rede for i kapittel 4. 4. 5, er det ikke innenfor denne masteroppgavens rammer å gjøre en inngående drøfting av denne betydningen, men jeg vil likevel dvele ved at elevenes strategibruk synes å være til dels avhengig av skriveoppgavene.

Som vi så av analysene av skriveprosessen i februar, ble både Sarah og Louises strategibruk på mange måter styrt av at de ikke fullt ut greide å forstå oppgavebestillingen. Særlig interessant var det å legge merke til hvordan Louise, som sjelden opplever å ha slike utfordringer, måtte iverksette en rekke strategier for å komme i havn med skrivingen. Vanligvis pleier hun å danne seg en indre representasjon av teksten idet hun leser oppgaven, og derfra justerer hun målene underveis. Slik jeg forstår det, er dette godt innarbeidede strategier som Louise tar i bruk i møte med de fleste skriveoppgaver. I skriveprosessen i februar opplevde hun imidlertid å bli usikker på sin egen forståelse og egen plan, og hun søkte bevisst og målrettet støtte i både menneskelige ressurser og i kildene som fulgte oppgaven. Ikke minst fant hun støtte i sin egen erfaringsbakgrunn i relasjon til «det virkelighetsnære» utenfor skolen. Her ser vi tydelig hvordan Louises individuelle skriveprosesser inngår i et dialogisk samspill med omgivelsene rundt henne.

Mens Louise iverksatte en rekke strategier for å komme i havn med oppgaven, benyttet Sarah nærmest motsatt strategi. Da hun ikke greide å forstå hva oppgaven handlet om, reduserte hun oppgavebestillingens betydning og arbeidet ut fra en overordnet plan der målet var å fullføre en tekst som læreren kunne vurdere. Dette resulterte i at hun utelot å tenke på leseren av teksten, og hun utelot å legge en plan som var i tråd med det oppgaven egentlig spurte om. Her må imidlertid ikke bruken av ordet «utelot» forstås dithen at Sarah ignorerte disse faktorene. Analysene mine viser at hun hadde tenkt å ordne opp i mottakerperspektivet etter hvert, og hun forsøkte iherdig å få oppgaven til å passe inn i femavsnittsskissen. Når jeg her bruker ordet utelot, må det ses i sammenheng med at det antakelig ble for mange forhold å ta hensyn til. Det er kompliserte prosesser elevene skal inn i når de skriver, og når de i tillegg strever med å forstå hva skriveoppgaven egentlig spør om, kan det overskride den kognitive

kapasiteten deres. Dette kan føre til at skriveren letter på presset ved å overse faktorer som for eksempel hensynet til leseren. Dette funnet er i tråd med erfaringer jeg også gjorde i miniprojektet. Jakob var tydelig bevisst på at han måtte velge bort en rekke faktorer for å kunne konsentrere all kapasitet om å skrive. Eller som han selv så treffende uttrykte: «Hvis æ bruke tankekart eller nå sånt, da bare hækse æ mæ sjøl». Han ble distraheret av hjelpemidlene som læreren tilbød som støtte i skriveprosessen, og han tok selv aktive grep for å redusere stressfaktorer underveis.

Det er interessant å legge merke til at selv om Sarah og Louise tok i bruk svært ulike strategier underveis i skriveprosessen i februar, endte de begge opp med å bruke kildevedlegget som mal for struktur og innhold i egen tekst. På tross av gode hensikter og forsøk på å omarbeide tekstene, var store deler av de ferdige tekstene nærmest å regne som avskrift. Dette er i tråd med funn som også Randahl (2014) gjorde i sine studier av strategiske skrivere. Hun fant for eksempel at elevene gikk veien om omskriving, men likevel endte opp med avskrift i den ferdige teksten. Her må det nevnes at det vil være ulike normer som gjelder for ulike fag. Som jeg beskrev i kapittel 6. 5, er den generelle normen i skolen at man ikke skal ta avskrift av andres tekster. Samtidig vil det være fagspesifikke og situasjonelle forskjeller. I naturfaglige og matematiske tekster vil det for eksempel være både hensiktsmessig og påkrevd med ordrette gjengivelser for å kunne formidle et tydelig og ensartet budskap.

Det er i denne sammenhengen verdt å legge merke til at ulike kilder, og kanskje først og fremst ulik *form* på kildene, aktiverer ulike strategier hos elevene jeg studerer. Mens Sarah og Louise i skriveprosessen i februar kunne reprodusere det meste av kildevedlegget direkte i sin egen tekst, fordret filmkildene, som lå til grunn for oppgaven i mai, en helt annen tilnærming. Dette skapte større distanse mellom prosessene innholdsgenerering og formulering, og denne distansen bidro til at elevene skrev "sine egne" tekster der de fikk vist bredde i fagkunnskap og evne til å reflektere over ulike kilder. Oppgaven og kilden "tvang" altså frem en *vurdering*, mer enn en *reproduksjon* av kildene. Med tanke på at det i skolen og i samfunnet for øvrig stilles store krav til å kunne forholde seg til kilder, er dette interessant. Et viktig mål for opplæringen i skolen er å utvikle elevenes evne til selvstendig og kritisk tenkning. Dette er en del av literacy-kompetansen elevene skal tilegne seg, og det inngår i norskfagets dannelsingsoppdrag.

Etter det jeg kan se, drøfter verken studiene til Randahl (2014) og Kaarby (2012) eller Flower & Hayes (1981a) hvordan ulike kilder aktiverer ulike strategier hos elevene. Dette er imidlertid en høyst dagsaktuell problemstilling. For eksempel er det i ny eksamensform for

norskfaget lagt vekt på at elevene skal vise evne til å reflektere og kritisk vurdere både tekstlige og multimodale kilder. Av erfaring vet vi at eksamen er en styrende faktor for hva slags undervisning elevene får, og det vil derfor være interessant å følge med på hvilke følger dette får for opplæringen.

8. 4 Skriveprosesser er individuelle

Ut i fra gjennomgangen av Sarah og Louises arbeid med to ulike tekster, kan vi peke på noen konkrete forskjeller i måten de arbeider på. Forskjellene trer tydeligst frem i planleggings- og revideringsprosessene. Mens Louise lager indre representasjoner av tekstene hun skal skrive, forsøker Sarah å skriftliggjøre planene sine i form av konkrete disposisjoner. Planene justerer de underveis, men, som vi har sett, kan denne justeringen for Sarahs del også handle om å forenkle planene med hensyn til det oppgaven egentlig ber om. Mens Louise evner å formulere mål som relaterer seg til både mottakeren og det bildet hun vil skape av seg selv i tekstene, må Sarah i noen tilfeller redusere skrivingens kompleksitet ved å unnlate å tenke på leseren. I studien av Jakob så jeg flere av de samme strategiene. Han sa selv at han planla teksten sin i hodet, men denne planen var forenklet og redusert med hensyn til oppgavebestillingen. Selv om læreren i forkant hadde gått grundig til verks for å formålsrette skriveoppgaven, gikk det tydelig frem av teksten til Jakob at han ikke hadde leseren i tankene når han skrev.

I intervjuet med Louise refererer hun til at hun har en tydelig indre forestilling av tekstene hun skal skrive. Sarah, derimot, refererer aldri til at hun har et slikt indre bilde av teksten. For å skape en slik «før-tekst» (Witte, 1987) må skriveren ha tekstkompetanse, det vil si å kunne forme en tekst som oppfyller kravene til innhold, form og funksjon i en bestemt sammenheng (Hertzberg, 2006). Dette tyder på at Louise besitter en større tekstkompetanse enn Sarah. Men selv om Louise har en tydelig førtekst i hodet, ser vi også at hun underveis i tekstarbeidet gjør globale endringer. Hun er altså i dialog med den fremvoksende teksten og justerer planen og setter nye mål for skrivingen underveis.

Både Sarah og Louise reviderer tekstene sine underveis i formuleringsprosessene, men også i mer avgrensede deler av skriveprosessene. Den mest iøynefallende forskjellen i måten de går frem på, kommer til syne i hvilket nivå av tekstene de greier å ha oversikt over. Louise reviderer tekstene på ord- og setningsnivå og med tanke på mottakere og struktur. Dette er i tråd med studien til Randahl (2014) som viser at de gode skriverne har evne til å bevege seg mellom et lokalt og et globalt tekstfokus, både i planleggings- og revideringsprosessen. Sarah

derimot gjør hovedsakelig lokale endringer på ordnivået. I første skriveprosess så vi at hun flyttet én større tekstdel fra et avsnitt til et annet, men utover dette gjør hun få globale endringer. Vi har sett at hun har intensjoner om å revidere teksten med tanke på mottakerperspektivet når bare innholdet er på plass, hun mener også selv at hun har gjort det, men skjermmaterialet har vist oss noe annet. Også Jakob fra miniprojektet gjorde primært endringer på lokalt tekstnivå. Dette er funn som peker mot at arbeid på abstrakt, globalt nivå er mer kognitivt krevende enn arbeid på konkrete tekstnivå. Disse funnene stemmer overens med forskning som har vist at erfarne skrivere reviderer tekstene sine både på globalt og lokalt tekstnivå, mens mindre erfarne skrivere reviderer på et lokalt nivå (MacArthur, 2013; Flower & Hayes, 1981a).

I Louises skriveprosesser er pauser delvis integrert i prosessene. Pausene skaper fysisk avstand til tekstarbeidet, og de små avbrekkene ser ut til å være av betydning både for planlegging, formulering, innholdsgenerering og revidering. Pauser var på lignende vis integrert i skriveprosessene som Randahl (2014) studerte. Elevene hun fulgte, skrev tekstene sine hjemme der de hadde både tid og rom til å ta flere pauser underveis i skrivearbeidet, noe elevene også benyttet seg av for å komme videre i skriveprosessene. Disse funnene peker mot at man i skolen bør legge til rette for flere langsomme skriveprosesser der elevene får muligheten til å gå ut og inn av tekstarbeidet over lengre perioder.

8. 5 Metodekritikk med vekt på skjermopptak som metode

Med bruk av skjermopptak av elevenes skriving har jeg i denne studien forsøkt å gjøre deler av det skjulte tekstarbeidet tilgjengelig for analyse. Denne metoden utviklet jeg i forbindelse med miniprojektet mitt våren 2014. En viktig motivasjon for arbeidet med denne masteroppgaven har vært å utforske metodens muligheter og begrensninger. Det finnes ulike programvare for skjermopptak som kan egne seg til denne typen undersøkelser, men det er *Snagit* jeg har erfaring med og refererer til i denne studien. I kapittel 4. 4. 2 har jeg gjort rede for hvordan jeg har brukt denne programvaren for å filme elevenes skriveprosesser. Her skal jeg utdype denne beskrivelsen ved å gå nærmere inn på erfaringer jeg har gjort meg med bruk av metoden.

Skjermopptak er velegnet for å få innsyn i hvordan elever arbeider i skriveprosesser på skolen. Metoden gjør det mulig å observere elevenes skrivearbeid på nært hold med minimal inn gripen i den autentiske klasseromssituasjonen. Skjermopptaket skjer uten eksterne og synlige opptakselementer, og både Sarah og Louise glemte raskt at tekstarbeidet ble filmet

fordi det ikke var noe i skrivesituasjonen som minnet dem om det. Metoden er i tillegg enkel for forskeren å administrere når man er ute i felten. Når programvaren først er lastet inn på elevenes pc-er, noe man bør gjøre i forkant av materialinnsamlingen, kreves det ingen annen rigging av utstyr eller tilrettelegging av situasjonen. Elevene kan sitte på sine vante plasser i klasserommet, og de kan bruke datamaskinen slik de pleier. Opptaket lagres enkelt som en film-fil til videre bearbeiding. Som forsker er du sikret god kvalitet på materialet, uavhengig av faktorer som elevenes plassering i forhold til datamaskinen eller lysforhold i rommet. Som jeg beskrev i kapittel 2. 2, var nettopp dette faktorer som Randahl (2014) hadde utfordringer med i sin studie, og som gjorde at noe av materialet hennes gikk tapt.

Det er imidlertid ikke uten utfordringer å bearbeide et så rikt materiale som skjermopptaket fremskaffer. Da jeg gikk inn i dette prosjektet, var jeg ikke forberedt på hvilken detaljrikdom jeg skulle få tilgang til. Jeg hadde gjort meg noen viktige erfaringer i miniprojektet, men fordi Jakob skrev svært korte tekster og reviderte lite, var hans skriveprosesser relativt enkle å få oversikt over. Med utgangspunkt i erfaringene fra studien av Jakobs skrivearbeid, gikk jeg i oppstarten av masterprosjektet bredt ut og samlet materiale fra 16 skriveprosesser fordelt på åtte elever. Da jeg gikk inn i skjermmaterialet, erfarte jeg raskt at flere av disse skriveprosessene hadde en helt annen kompleksitet enn prosessen jeg hadde fulgt hos Jakob. Med bakgrunn i ønsket om å gjøre lignende nærstudier som jeg hadde gjort i miniprojektet, skjønnte jeg derfor raskt at jeg måtte redusere omfanget betraktelig. Valget falt tilslutt på at jeg ville følge to elever i til sammen fire skriveprosesser. Bakgrunnen for valg av skole og elever har jeg beskrevet i kapittel 5.

I etterpåklokskapens lys er det nærliggende å spørre seg om det er noe man kunne eller ville ha gjort annerledes i prosjektet. Jeg ser at jeg kunne ha gjort det enklere for meg selv om jeg ikke hadde valgt å gå så nært inn på skriveprosessene som jeg har gjort. Samtidig er det nettopp muligheten til å gå så tett på prosessene som er skjermopptakets styrke, og det var dette jeg syntes det var verdt å utforske nærmere. I miniprojektet erfarte jeg også at det var detaljene som skjermopptaket greide å fange opp, som ga meg de mest interessante funnene. Jeg ser imidlertid at det å gå så detaljert til verks, er såpass tidkrevende at det ikke vil være praktisk mulig for en person å gjøre det samme på et stort antall elever. Det er heller ikke realistisk å tro at man skal kunne gjøre like detaljerte studier av skriveprosesser som strekker seg over et lengre tidsrom. I lys av dette kan det selvfølgelig diskuteres hvorvidt jeg i løpet av to 60-minutters økter har greid å fange hvordan elevene egentlig arbeider når de skriver. Tidspresset i øktene jeg observerte var stort, og elevene hadde begrenset tilgang på ressurser.

Samtidig var dette høyst autentiske skrivesituasjoner som ikke var iscenesatt for forskningens skyld. Elevene var vant til å skulle prestere sitt beste innenfor et avgrenset tidsrom med få ressurser tilgjengelig. Dette speiler realiteten i skolen der elevene sjelden har mulighet til å ruge på en tekst over lang tid slik man gjerne gjør når man skriver viktige tekster i "det virkelige liv".

Jeg ser også at det hadde vært en fordel for meg og mitt prosjekt om jeg hadde møtt detaljrikdommen i skjermmaterialet med en mer avgrenset problemstilling. Skrivestrategier, slik jeg har definert begrepet i denne oppgaven, favner vidt og krever at jeg går inn i detaljene i hele skriveprosessen for å kunne beskrive dem. Et smalere fokus ville antakelig ha gjort materialet mer håndgripelig.

Det er flere sider ved metoden skjermopptak som det er verdt å utforske videre. Så langt har jeg erfart at den er egnet til å gjøre detaljerte nærstudier av hva elever gjør mens de skriver. Man kan også se for seg at skjermmaterialet kan være utgangspunkt for opptellinger, som for eksempel hvor mange ganger ulike endringstyper inntreffer i en tekst. Det ville også vært interessant å gå videre på studien til Randahl (2014) og la elevene ta skjermopptak av seg selv når de arbeider med skriveoppgaver hjemme. Jeg er heller ikke fremmed for tanken om at metoden kan ha en direkte didaktisk funksjon. Det kunne være interessant å la elevene studere egne skriveprosesser for å bli kjent med egne arbeidsmåter. En slik tilnærming kan åpne for diskusjoner om hva som er hensiktsmessige arbeidsmåter og bidra til videre utvikling av metakognisjon.

8. 6 Avslutning og mulige didaktiske implikasjoner

Jeg innledet denne oppgaven med å vise til Jakob, som var informant i miniprojektet som blir videreført i denne studien. Jakob var en skriver som strevde, men som samtidig benyttet flere nyttige og veloverveide strategier for å komme i havn med krevende skriveoppgaver (Lorentzen, 2014). Dette var for meg et overraskende funn sett i lys av at jeg gikk inn i prosjektet med en hypotese om at lavt-presterende skrivere har få og lite hensiktsmessige strategier. I dette masterprosjektet ønsket jeg derfor å undersøke nærmere om jeg ville finne noe av det samme om jeg studerte andre lavere-presterende skriveres skriveprosesser, og om dette ville skille seg vesentlig fra hvordan en høyt-presterende skriver arbeider.

Det overordnede målet med studien har vært å utvikle forståelse for hvordan ulike elever håndterer de utfordringene de blir stilt overfor når de skal besvare skriveoppgaver på skolen. Jeg har sett på hvilke skrivestrategier elevene tar i bruk og hvordan strategiene blir

brukt i tekstutforming. Funnene jeg her har gjort, sammen med funnene i miniprojektet, peker mot at ulikt presterende skrivere tar i bruk flere av de samme strategiene når de skriver. Både Sarah, Louise og Jakob tar for eksempel effektivt i bruk tekstbehandlingsverktøyets ressurser for å formulere og revidere tekstene sine. Alle tre gjør endringer i tekstene underveis i formuleringsprosessen, og de leser over tekstene sine på forskjellige måter for å fange opp skrivefeil og for å komme på mer å skrive om. De legger planer for tekstene de skal skrive, og på ulikt vis justerer de også planene underveis.

Samtidig viser undersøkelsene mine at skriveprosesser er individuelle. For eksempel bruker Sarah flere støttestrategier for å imøtekomme skriftspråkets formelle krav som jeg ikke finner hos Louise. Hun blåmarkerer tekstene mens hun leser, hun lytter ut hvordan ordene skrives og hun søker etter gjengangerfeil. Vi ser også eksempler på at hun tar notater og lager disposisjon. Hos Louise er pauser integrert i skriveprosessen og har en tydelig funksjon, mens dette ikke er noe jeg kan se hos Sarah. Aller tydeligst trer forskjellene frem i elevenes revideringsstrategier. Louise reviderer både på ord- og setningsnivå, og hun endrer tekstene med hensyn til overordnede mål for oppgavene. Bare unntaksvis gjør Sarah endringer på globalt nivå, mens Jakob kun gjør endringer på ordnivå.

Både denne masterstudien og miniprojektet viser altså at lavere-presterende skrivere tar i bruk flere hensiktsmessige strategier for å besvare skriveoppgaver på skolen. Undersøkelsene mine viser også at de lavere-presterende skriverne har innsikt i sine egne skriveprosesser og utfordringer. Både Sarah og Jakob vet hvilke strategier det kan være hensiktsmessig å bruke i ulike situasjoner. Samtidig reflekterer de over at de må velge bort noen viktige faktorer ved skriveprosessen for å ha kapasitet til å komme i mål med skriveoppgavene.

Louise, Sarah og Jakob har alle hatt opplæring i bruk av skrivestrategier, og flere av disse strategiene er blitt en del av repertoaret som de kan "øse" av når de skal skrive. For Sarah og Jakob er strategiene hjelpemidler som de trenger for å gjennomføre skriveoppgavene, og de opplever at strategiene er en støtte til å skrive bedre. Sarah har kanskje også løftet seg en hel karakter i norsk fordi hun har tilegnet seg gode strategier. Dette gir motivasjon i møte med nye skriveutfordringer.

For Louise kan det virke som at en del av strategiene er blitt til automatiserte ferdigheter som hun bruker uten større anstrengelser (Afflerbach m.fl., 2008). Imidlertid ser vi at også hun har et repertoar av strategier å ty til når hun støter på utfordringer. For eksempel søker hun bevisst mot ressurser i den nære situasjonskonteksten som medelever og lærer, og

hun kobler skoleskrivingen til egenopplevde erfaringer utenfor skolen. Strategiene hjelper henne et stykke på veien, men de kompenserer ikke for den manglende forståelsen og kunnskapen som den aktuelle oppgaven krever. I opplæringsøyemed er dette viktig å ha i mente. Som metastudien *Writing Next* (Graham & Perin, 2007a) løfter frem, har opplæring i skrivestrategier stor effekt for å utvikle elevene som skrivere, men strategiopplæring alene er ikke tilstrekkelig for å utvikle skrivekompetanse. Strategiene er viktig og nyttig hjelp på veien, men for å skrive godt, må elevene utvikle tekstkunnskap og arbeide med meningsinnhold.

Studien min har også vist, i likhet med forskningen til Flower & Hayes (1981a), at skriving består av en rekke komplekse deloperasjoner som ikke følger en lineær struktur. Likevel kan det være nyttig å forenkle denne kompleksiteten for elevene gjennom å synliggjøre prosessene som skriving består av. De fleste skrivere er innom de samme prosessene der de idémyldrer, skriver, reviderer og slutfører. En pedagogisk tilrettelegging av skriveprosesser i faser kan derfor være et godt grep for å "utvendiggjøre" skriveprosessene og synliggjøre strategiene i fremveksten av en tekst. Men det er også viktig at læreren har en forståelse for at skriveprosesser er komplekse og ikke følger en bestemt faseinndeling. Som vi har sett, velger elevene bort enkelte støttestrukturer som skrivemaler og vurderingsskjema som ikke passer inn i deres individuelle skriveprosesser. Opplæringen bør gi rom for dette, slik at hver enkelt elev kan ta i bruk de strategiene som hun eller han selv har behov for. Samtidig må elevene få hjelp til å se både muligheter og begrensinger i strategiene. For Sarah er det å bruke femavsnittsskissen en viktig strategi for å planlegge og komme i gang med tekstene hun skal skrive. Men vi ser også at hun har en instrumentell forståelse av denne skissen som hemmer henne i skrivearbeidet. Det kan handle om at det i opplæringen har vært for lite fokus på at strategier er fleksible verktøy som må tilpasses den enkelte skrive-situasjonen og den enkelte elevens behov. All strategiopplæring kan bli instrumentell og begrensende hvis strategiene blir et mål i seg selv.

Strategisk kompetanse er, sammen med språk- og tekstkompetanse, bærende elementer i utviklingen av elevenes skrivekompetanse. Dette krever at flere forhold veies mot hverandre. Det komplekse må forenkles slik at praktiske grep og strategier kan læres. Samtidig kan en overforenkling av skriveprosessen gi et instrumentelt og overfladisk inntrykk, som i sin tur kan gjøre skrivearbeidet rutinepreget og demotiverende for elevene. Ifølge Ongstad (2006) er det en stor utfordring for skriveopplæring og skrivedidaktikk å vite når nødvendige «forenklinger kan være didaktisk relevante, og når en trenger å kombinere og

se større sammenhenger» (s. 86). I forlengelsen av Ongstads resonnement vil jeg hevde at å synliggjøre skrivingens kompleksitet for elevene, er et viktig holdningsskapende arbeid. For at elevene skal kunne mobilisere den innsatsen som trengs for å gå i gang med stadig nye skriveutfordringer, må de også kjenne til den krevende veien som ligger foran dem. Som i all god undervisning handler det om å vise vei og veilede mot et kjent mål. På norskfagets vegne er det samtidig viktig å fremholde at man må unngå et ensidig fokus på redskaps- og ferdighetstenkning, og fastholde norskfagets egenverdi som identitets- og danningsfag.

Referanser

- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), (s. 364–373), International Reading Association.
- Ary, D., Jacobs, L. C., & Sorensen, C. (2010). *Introduction to Research in Education* (8. utg). Belmont, CA: Wadsworth.
- Bakhtin, M. M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Oversatt og med etterord av R. Slaattelid. Oslo: Pensumtjeneste AS/Ariadne.
- Bakke, J. O. (2014). Å "late" tanker med penn og tastatur – om Skrivehjulet og skriving som grunnleggende ferdighet. I: K. Kverndokken (red.), *101 skrivegrep – om skriving, skrivestrategier og elevers tekstskaping*, (s. 56–73). Oslo: LNU/Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. I: H. Hølleland (red.), *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*, (s. 228–250). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bridwell, L. S. (1980). Revising Strategies in Twelfth Grade Students' Transactional Writing. *Research in The Teaching of English*, 14(3), (s. 197–222).
- Bueie, A. (2014). "Jeg synes det er ett fett om det er 'klarte' eller 'hadde'". Om elevers forståelse og reaksjon på lærers tekstrespons i norskfaget. I: A. Skaftun, P. H. Uppstad & A. J. Aasen (red.), *Skriv! Les! 2013*, (s. 109–128). Oslo: Fagbokforlaget.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7. utg.). London & New York: Routledge.
- Coker, D., & Lewis, W. E. (2008). Beyond Writing Next. A Discussion of Writing Research and Instructional Uncertainty. *Harvard Educational Review*, 78(1), (s. 231–250). Cambridge: Harvard Education Publishing Group.
- Dysthe, O. (1993). *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk* (2. utg.). I samarbeid med Mari-Ann Igland. Oslo: Det norske samlaget.
- Dysthe, O. (1997). Skriving sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvensar for undervisning, (s. 45–77). I: L. S. Evensen, & T. L. Hoel (red.). *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2000). *Skrive for å lære. Skriving i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring* (red.). Oslo: Abstrakt forlag.

- Emig, J. (1971). *The Composing Processes of Twelfth Graders*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Evensen, L. S. (1989). Skriveprosesser og skrivestøtte. *Humanistiske data* (1), (s. 113–121). NAVFs EDB-senter for humanistisk forskning.
- Evensen, L. S. (1997). Å skrive seg stor. Utvikling av koherens og sosial identitet i tidlig skriving. I: L. S. Evensen & T. L. Hoel (red.), *Skriveteorier og skolepraksis*, (s. 155–178). Oslo: LNU/Cappelen Akademisk.
- Evensen, L. S. (2006). Hvordan ser vi på utvikling av skrivekompetanse? Som stadier, sprang, som orkestrering? I: S. Matre (red.), *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag*, (s. 14–22). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I: J. Smidt, I. Folkvord & A. J. Aasen (red.), *Rammer for skriving: om skriveutvikling i skole og yrkesliv*, (s. 13–31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Faigley, L., & Witte, S. (1981). Analyzing Revision. *College Composition and Communication*, 32(4), (s. 400–414), National Council of Teachers of English.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2009). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I: A. Fejes & R. Thornberg (red.), *Handbok i kvalitativ analys*, (s. 13–34). Stockholm: Liber.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981a). En teori om skriving som kognitiv prosess. I: E. Bjørkvold & S. Penne (red.), *Skriveteori*, (s. 102–126). Gjøvik: LNU/Cappelens Forlag AS.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981b). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), (s. 365–387). National Council of Teachers of English.
- Flyum, K. H. (2011). Forberdende øvelser i skisseskriving, kildebruk og drøfting – en verktøymakers verktøy til fagskriving. I: K. H. Flyum & F. Hertzberg (red.), *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole*, (s. 33–73). Oslo: Universitetsforlaget.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), (s. 219–245). CA: SAGE.
- Graham, S., & Perin, D. (2007a). *Writing Next. Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools*. New York: Carnegie Corporation of New York.

- Graham, S., & Perin, D. (2007b). What We Know, What We Still Need to Know: Teaching Adolescents to Write. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), (s. 313–335).
- Graham, S., & Perin, D. (2007c). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of educational Psychology*, 99(3), (s. 445–476).
- Halliday, M. A. K. (1998). Registervariasjon. I: K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (red.), *Å skape mening med språk*, (s. 95–118). Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Harris, M. (1989). Ett eller flere utkast – to ulike former for skriveatferd. I: E. Bjørkvold & S. Penne (red.), *Skriveteori* (s. 57–77). Gjøvik: LNU/Cappelens Forlag AS.
- Hayes, J. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. I: C. M. Levy & S. Randall (red.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. *Rhetorica Scandinavica* nr. 18, (s. 92–105).
- Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I: E. Elstad & A. Turmo (red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*, (s. 111–126). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. (2012). Grunnleggende ferdigheter – hva vet vi om skolens praksis? I: G. Melby & S. Matre (red.), *Å skrive seg inn i læreryrket*, (s. 33–45). Trondheim: Akademika forlag.
- Hoel, T. L. (2008). *Skriving ved universitet og høyskolar – for lærarar og studentar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hopfenbeck, T. N. (2014). *Strategier for læring. Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Igland, M.-A. (1991). ”Skriv om!”? Ein analyse av endringsstrategiar i elevtekstar. Hovedoppgave. Universitetet i Oslo.
- Igland, M.-A. (2003). Skrivning i et sosiokulturelt perspektiv. I: I. Audstad (red.), *Mening i tekst: teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*, (s. 67–89). Oslo: Cappelen.
- Johannessen, A., Tufte P. A., & Christoffersen, L. (2010), *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2011): Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kaarby, M. (2012). Sterke skrivere, ulike veier til målet. Skrivestrategier hos to elever på 10. trinn. Masteroppgave. Universitetet i Oslo.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Oxford: Blackwell.
- Ligaard, M. (2012). Femavsnittsmetoden som skrivepedagogisk verktøy i videregående skole, Et praktisk perspektiv på skriveundervisning og fagskriving i engelsk og naturfag. Masteroppgave. Universitetet i Oslo.
- Lorentzen, V. (2014). Skjermopptak – et vindu inn i elevens skriveprosess: «Hvis æ bruke tankekart eller nå sånt [...] – da hækse æ mæ sjøl». I: T. Kringstad & T. Kvithyld (red.), *Vurdering av skriving*, (s. 113–136). Oslo: Fagbokforlaget.
- Ludvigsen-utvalget (2015). Utkast 9 til hovedutredningen, lest 9. april 2015 på: <https://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/26-2/>
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Grunnskolen. (2014). Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.
- MacArthur, C. A. (2013). Best Practices in Teaching Evaluation and Revision. I: S. Graham, C. A. McArthur & J. Fitzgerald (red.), *Best Practices in Writing Instruction* (2. utg.). New York: The Guilford Press.
- Matre, S. (2006). Innleiing. I: S. Matre (red.), *Utfordringar for skriveopplæring og skriveforskning i dag*, (s. 9–13). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case study Applications in Education*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Moreland, J., & Cowie, B. (2007). Young Children Taking Pictures of Technology and Science. *Centre for Science and Technology Education Research*. University of Waikato.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole*. Kunnskapsdepartementet.
- OECD. (2005). The Definition and Selection of Key Competencies. Executive summary. Lest 16. april 2015: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Ongstad, S. (2006). Noen skrivedidaktiske utfordringer for skole, lærerutdanning og

- forskning. I: S. Matre (red.), *Utfordringar for skriveopplæring og skriveforskning i dag*, (s. 86–93). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Otnes, H. (2014).   designe skriveoppgaver. I: A. Skaftun, P. H. Uppstad & A. J. Aasen (red.), *Skriv! Les! 2*, (s. 237–253). Oslo: Fagbokforlaget.
- Pearson, P. D. (2007). An Endangered Species Act for Literacy Education. *Journal of Literacy Research*, 39(2), (s. 145–162).
- Prior, P. (2006). A Sociocultural Theory of Writing. I: C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (red.), *Handbook of Writing Research* (s. 54–66). New York: The Guildford Press.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Randahl, A.-C. (2014). Strategiska skribenter. Skrivprosesser i fysik och svenska.  rebro Universitet.
- Rijlaarsdam, G., & van den Berg, H. (2006). Writing Process Theory: A Functional Approach. I: C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (red.), *Handbook of Writing Research*, (s. 41–52). New York: Guilford.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roe, A., & Helstad, K. (2014). Den andre skriveopplæringen i Norge – om prosesskriving og skrijving i og på tvers av fag, I: R. E. Hvistendahl & A. Roe (red.), *Alle tiders norskdidaktiker*, (s.171–191). *Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70- rdsdagen*. Oslo: Novus forlag.
- Skjelbred, D., & Veum, A. (2013). Innledning – Literacy i læringskontekster. I: D. Skjelbred & A. Veum (red.), *Literacy i l ringskontekster*, (s. 11–23). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Solheim, R., & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver p  skrijving, skriveopplæring og vurdering i ”Normprosjektet”. *Viden om l sning*, 15/2014, (s. 76–87).
- Sommers, N. (1980). Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers. *College Composition and Communication*, 31(4), (s. 378–388).
- Torrance, M., Thomas, G. V., & Robinson, E. J. (1994). The Writing Strategies of Graduate Research Students in the Social Sciences. *Higher Education*, 27(3), (s. 379–392).
- UFD. (2003–2004). *Kultur for læring*. St. meld. 30. Oslo: UFD.

- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplan i norsk [LK06]. Lest 20.mars 2015 på:
http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/
- Utdanningsdirektoratet. (2012a). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Lest 20. mars 2015:
http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2012b). Teoretisk bakgrunnsdokument om skriving på ungdomstrinnet. Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling 2012–2017. Vedlegg 4. Lest 30. mars 2015:
http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_skriving_vedlegg_4.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2013a). Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet. Lest 4. mai 2015 på:
http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Rammeverk_for_skolebasert_kompetanseutvikling_pa_ungdomstrinnet_2013_2017.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). Prinsipper for god skriveopplæring. Lest 11. april 2015 på:
<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skriving/Prinsipper-for-god-skriveopplaring/Prinsipper-for-god-skriveopplaring/Gi-elevene-strategier-som-de-kan-ta-i-bruk-nar-de-skriver/>
- van der Hoeven, J. (1997). Children's Composing: A Study into the Relationships Between Writing Processes, Text Quality, and Cognitive and Linguistic Skills. *Utrecht Studies in Language and Communication*, Vol. 12. Amsterdam: Rodopi.
- Witte, S. P. (1987). Pre-text and composing. *College Composition and Communication*, 38(4), (s. 397–425).
- Aasen, A. J. (2015). Norskfaget i framtida? *Norsklæreren* 1/2015, (s. 25–31).

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenningsskriv til foreldre

Vedlegg 2: Godkjenningsskriv fra NSD

Vedlegg 3: Spørreundersøkelse

Vedlegg 4: Intervjuguide

Vedlegg 5: Eksempel på transkripsjon

Vedlegg 6: Skriveoppgave februar

Vedlegg 7: Vedlegg til skriveoppgave i februar

Vedlegg 8: Skriveoppgave mai

Vedlegg 9: Sarahs tekst fra mai

Vedlegg 10: Louises tekst fra mai

Til _____ foresatte

Trondheim 30. januar 2014

Mitt navn er Vibeke Lorentzen, og jeg arbeider som rådgiver ved Nasjonalt senter for skriveopplæring. Gjennom Skrivesenterets arbeid er jeg involvert i et kurs om målrettet skriveopplæring på 10.trinn i, der lærere fra blant annetskole deltar. Ved siden av rådgiverstillingen, studerer jeg ved masterprogrammet «Norsk fagdidaktikk» ved HiST. Jeg holder nå på med en avsluttende masteroppgave der jeg skal se nærmere på hvilke skrivestrategier elever på tiende trinn benytter seg av når de skriver. Jeg håper gjennom dette prosjektet å få innsikt i hvordan ulike elever går fram når de skriver. I den anledning ber jeg om tillatelse til å få bruke din sønn/datter som informant, sammen med andre elever i klassen.

Metoden jeg skal bruke for å samle inn informasjon er tredelt, og datainnsamlingen vil foregå i to runder, første gang i februar 2014 og andre gang ved terminslutt mai/juni 2014.

Første del består av at elevene skal besvare et spørreskjema som tar sikte på å kartlegge elevenes bevissthet om egen skrivning. Foresatte har rett til å se skjemaet dersom det er ønskelig.

Del to av datainnsamlingen består i et skjermopptak som registrerer hvilke strategier eleven bruker når han/hun skriver. Mens elevene skriver, observerer jeg hvilke skriveaktiviteter elevene foretar seg utenfor skjermen, slik som notering, innhenting av informasjon i tillatte hjelpemidler etc.

Siste del av datainnsamlingen er en individuell samtale med elevene umiddelbart etter at skriveøkta er avsluttet. Denne samtalen blir tatt opp på bånd, og det kommer til å dreie seg om hvilke tanker elevene selv har om skrivningen som nettopp er blitt gjennomført. Dette er ingen kunnskapstest, men en samtale som forsøker å belyse hvordan elever arbeider fram en tekst. For å sikre at analysen blir best mulig, ønsker jeg å ta lydopptak av denne samtalen. Opptakene slettes når oppgaven er ferdig innen utgangen av august 2015.

Opplysninger som innhentes i arbeidet med dette prosjektet blir behandlet strengt fortrolig og kan kun brukes internt i prosjektet. Navn på elever og skole anonymiseres. Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og det er mulig å trekke seg på hvilket som helst tidspunkt uten nærmere begrunnelse.

Med vennlig hilsen
Vibeke Lorentzen
Tlf: 40 22 68 76

Samtykkeerklæring

Vi har mottatt informasjon om prosjektet som omhandler ungdomsskoleelevers bruk av skrivestrategier. Vi samtykker i at vår datter/sønn kan brukes som informant i denne studien, og vet at vi når som helst kan trekke oss fra undersøkelsen. Vi vet at de opplysningene som blir gitt vil bli behandlet med anonymitet i den ferdige oppgaven.

Sted: _____ Dato: _____

Signatur foresatte: _____

Signatur deltaker: _____

Telefonnummer (frivillig): _____



Harald Hårfagres gate 21
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

Mari-Ann Iglund
Avdeling for lærer- og tolkeutdanning Høgskolen i Sør-Trøndelag
Postboks 2320
7004 TRONDHEIM

Vår dato: 25.09.2014

Vår ref: 39614 / 4 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.08.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>39614</i>	<i>Skrivestrategier på ungdomstrinnet</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Sør-Trøndelag, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Mari-Ann Iglund</i>
<i>Student</i>	<i>Vibeke Lorentzen</i>

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, 30.08.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Vibeke Lorentzen vibeke@skrivesenteret.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
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vedlegg 3

I hvilken grad stemmer påstandene for deg når du skriver tekster som skal vurderes av læreren?		Stemmer i stor grad	Stemmer delvis	Stemmer ikke
DETTE GJØR JEG I FØRSKRIVEFASEN				
1	Jeg «analyserer» alltid skriveoppgaven før jeg begynner å skrive			
2	Jeg tenker på hvem som skal lese teksten før jeg begynner å skrive			
3	Jeg tenker på hva teksten skal brukes til før jeg skriver den			
4	Jeg noterer ned det jeg vet om emnet før jeg begynner på selve skrivinga			
5	Jeg innhenter informasjon til temaet jeg skal skrive om			
6	Jeg forestiller meg hvordan den ferdige teksten vil se ut før jeg begynner å skrive den			
7	Jeg lager en disposisjon over teksten før jeg begynner å skrive			
8	Jeg lager overskriften før jeg begynner å skrive			
9	Jeg definerer viktige fagbegrep og definisjoner før jeg begynner på selve teksten			
10	Jeg leser <i>modelltekster</i> før jeg begynner å skrive			
DETTE GJØR JEG I SKRIVEFASEN				
11	Jeg er opptatt av rettskriving og håndskrift når jeg skriver førsteutkast			
12	Jeg fullfører setninger selv om <i>staveprogrammet</i> lager røde og grønne streker under ordene			
13	Jeg skriver ned tankene mine om et tema uten at jeg stopper opp for å lese over det jeg har skrevet			
14	Jeg bruker ulike <i>skriverammer</i> for å få struktur på tekstene mine			
15	Jeg skriver teksten i deler og setter den sammen etterhvert			
16	Jeg skriver førsteutkast sammen med medelever			
DETTE GJØR JEG I REVISJONSFASEN				
17	Jeg leser over teksten før jeg anser meg som ferdig med den			
18	Jeg er opptatt av å finne skrivefeil når jeg leser over førsteutkastene mine			
19	Jeg bruker respons fra lærer eller elever til å <i>revidere</i> tekstene mine			
20	Jeg omskriver førsteutkastet			
21	Jeg innleder setninger og avsnitt på ulike måter			
22	Jeg prøver ut alternative formuleringer for å gjøre teksten min bedre			
23	Jeg flytter om på hele avsnitt eller større tekstdeler for å forbedre tekstene mine			
24	Jeg stryker avsnitt eller tekstdeler for å forbedre tekstene mine			
25	Jeg skriver innledningen til tekstene mine til slutt			
DETTE GJØR JEG I SLUTTFØRINGSFASEN				
26	Jeg bruker retteprogram for å finne skrivefeil			
27	Jeg bruker søk/erstatt-menyer for å finne feil jeg ofte har			
28	Jeg vet hvilke skrivefeil jeg pleier å ha og leter bevisst etter disse når jeg leser over tekstene jeg har skrevet			
29	Jeg gjør teksten presentabel for leseren ved å velge passende skrifttyper, sideoppsett og illustrasjoner			
30	Jeg bruker ordliste, digitalt eller i bokform, når jeg leser over teksten			
31	Jeg skriver ut teksten og leser den på papir før jeg leverer			

Intervjuguide 2014

Hvordan har du forberedt deg til skriveøkta i dag?

Hva gjorde du for å forstå oppgaven?

Hvem så du for deg at skal lese denne teksten?

Kan du beskrive hvordan du kom i gang med skrivinga?

Hvordan brukte du støttematerialet du hadde tilgjengelig (lærebok, skriveramme, notater, modelltekst, vurderingsskjema, oppgavetekst, tekstbinderarkiv, egne tekster).

Hvordan bygde du opp teksten din?

(Hva gjorde du for å finne for- og motargumenter?)

Hva gjorde du for å skape sammenheng i teksten din?

Hvilke endringer/revisjoner gjorde du underveis i skrivinga?

Hva gjorde du for å slutføre teksten din?

Hvordan går du frem for å finne eventuelle skrivefeil i teksten din?

Hvordan brukte du tekstbehandlingsverktøyet?

Leste du over teksten før du leverte? Hvordan?

Eksempel på transkripsjon

1. V: Du nevnte at du ble litt stressa av å bli observert?
2. L: Det var bare det at jeg følte litt det at jeg ble overvåka, eller det jeg skrev, da. Også misforsto jeg, det var litt vanskelig oppgave så jeg gikk litt frem og tilbake. Og da ble jeg litt stressa av det da, om jeg har skrivefeil og sånn, men dere ser kanskje ikke på det, da?
3. V: Absolutt ikke. Vi skal ikke vurdere om det er god og dårlig teksten heller. Hensikten er å finne ut **hvordan du jobbe?** Vi ser ikke etter hvor mange skrivefeil du har heller.
4. L: Også misforsto jeg, det var litt vanskelig oppgave så jeg gikk litt frem og tilbake. Og da ble jeg litt stressa av det da,...
5. V: Du sa du var litt stressa for det var en litt vanskelig oppgave. Hvordan gikk du fram for å velge oppgave? Hvilken beskjed ble gitt av lærer?
6. L: Jeg fikk ikke heller med meg hva han (lærer) sa, (ler) så det var derfor. Jeg spurte han jo senere. Jeg skjønnte fortsatt ikke helt, men så leste jeg jo gjennom oppgaven flere ganger, da, for det sto jo på nynorsk så det var jo litt vanskelig å skjønne, men så skjønnte jeg, jeg tror det var at jeg, jeg tror jeg skjønnte det da.
7. V: Nynorsk er ikke hovedmålet ditt?
8. L: Nei
9. V: Oppgaven sto på nynorsk. Skulle du svare på nynorsk?
10. L: Nei, eller man kunne velge, egentlig vurderte jeg bare å svare på nynorsk siden teksten vi skulle lese også var på nynorsk (tekstvedlegget)
11. V: Forsto du, for det står jo her, dere har fått et utdrag fra den nye eksamen som kommer til våren. Altså, dere får jo ikke disse oppgavene, men det er eksempel på hvilke typer oppgaver dere får. Så står det dere skulle velge noen i del A eller skulle dere gjøre begge?
12. L: Vi skulle gjøre bare oppgave A, ja.

Del A

Del A har to oppgåver. Du skal svare på begge oppgåvene. Det er forventa at du skriv minimum ei side totalt.

Oppgåve A1

Bruk vedlagde tekst og oppsummer Natur og Ungdom sine oppgåver i *Ekstremспортveko*. Teksten skal brukast som informasjon for ei nyoppretta gruppe på eit sosialt medium.

Oppgåve A2

Teksten *Soldaten som ikke skjõt* handlar om ein soldat som ikkje ønskjer å ta livet av nokon. Dei andre i kompaniet gjer narr av han, men til slutt er det den fredelege innstillinga til soldaten som reddar både han og medsoldatane hans. Teksten sluttar med setningane:

«Tsjetsjenarane tok han med seg. Vi blei sette fri, takka vere han. Etter det såg eg han aldri. Eg fekk høyre at han seinare blei sett saman med geriljasoldatane. Eg veit ikkje. Eg skal ikkje lyge.»

Fortel kort kva som skjedde med soldaten etter at tsjetsjenarane tok han med seg. Teksten din må innehalde ulike forteljeteknikkar som skildring, replikkar og tankereferat.

Del B

Del B har tre oppgåver. Du skal svare på ei av oppgåvene.

Oppgåve B1

Ikkje vent på ein helt og Folkets helter i førebuingmateriellet presenterer ulike heltetypar.

Skriv ein tekst der du beskriv ein person mange ser på som helt, og korleis han eller ho blir dyrka. Er du einig eller ueinig i at denne personen har fått heltestatus? Argumenter for synspunkta dine.

Lag ei overskrift som passar til innhaldet.

(Tilleggsinformasjon på grunn av overgang til revidert læreplan:

Dersom du skulle beskrive og grunngi meiningane dine i ei avis, vil det kanskje vere naturleg å forme teksten din som eit innlegg. Dersom du skulle formulere teksten din på ein nettstad, vil blogg også kunne vere et alternativ. Det viktige er at du svarer på det oppgåva spør om!)

Vedlegg 7

Vedlegg til skriveoppgave i mai: Bli med på Ekstremsportveko!



Ekstremsportveko. Foto: Nils Erik Bjørholt / Ekstremsportveko
Skrive av: Line Lønning. Publisert 23.01.2013. Sist endra 30.01.2013.

Natur og Ungdom skal i år samarbeida med Ekstremsportveko, og du kan vere frivillig. Ekstremsportveko er ein festival som vert halden på Voss i juni kvart år, i år er datoen 23.- 30. juni.

Frivillige frå Natur og Ungdom kjem til å ha ansvar for søppelplukking og søppelsortering under festivalen. Men me kjem òg til å ha stands der me informerer om natur- og miljøsaker og kanskje får nokre nye medlemmer. Frivillige jobbar 8 timar i 3 dagar, for dette får du pass for heile veka. Med passet ditt kan du gjera mykje kjekt. Du kan dra på konsertane (om du er over 18), sjå på konkurransane, og du vil treffa mange hyggelege folk.

Dei som vil vera med, men ikkje har ein stad å bu på Voss, kan bu på campen. Dette er eit område som ligg på Bømoen, ved flystripa. Om du er frivillig, får du ein spesialpris på 450 kr. På dagtid går det bussar opp og ned frå campen med ca. ein halvtimes/times mellomrom. Du må ta med telt sjølv, og du har tilgang til eit bygg med dusj og toalett. Her finn du meir [info om Campen](#).

Ekstremsportveko er ein veldig flott festival og konkurranse. Det kjem folk frå heile verda for å delta i konkurransane og for å høyra på konsertane. Under Ekstremsportveko konkurrerer dei i mykje spennande, til dømes kajakking, longboard og base. Om du vil lesa meir om dei forskjellige konkurransane og kva dei inneber, kan du gå inn på [Veko for Dummies](#).

Om du vil sjå kva Ekstremsportveko handlar om, finn du [videoar frå i fjor](#).

For meir info eller for å melde deg på, ta kontakt med

Gerd Sivertsen Prestegard,
Hordaland Natur og Ungdom
Tlf.: 47 85 44 04

Kjelde: <http://nu.no/hordaland/bli-med-paa-ekstremsportveko-article5156-155.html> – Lasta ned 07.06.13
Omarbeidd av Utdanningsdirektoratet, Eksempeloppgåve/eksempeloppgåve, september 2013 Side 8 av 8



Kortsvarsoppgave hovedmål skriveøkt 10. trinn

Mål: Å vise at du kan skrive en kortere, sammenhengende saktekst

Målform: Hovedmål

Hjelpemiddel: Ordbok (digital: iFinger)

Bruk av Internett og andre kommunikasjonsmidler er ikke tillatt

Tid: 90 min.

Lengde: Ca. $\frac{3}{4}$ side

Skrift: Times New Roman, Arial eller Calibri 12

Linjeavstand: 1,5

Levering: Klasserom – elevmapper – norsk vår 2014 – kortsvar SoMe

Oppgave:

Les teksten under og skriv en tekst på tre-fire avsnitt. Formuler hovedsynet de to filmene. Hvilke virkemidler brukes for å få frem poengene? Gi tre eksempler.

Når du nå har sett begge filmene, hvilken versjon er du mest enig med? Hva mener du om vår bruk av sosiale medier?

<https://www.youtube.com/watch?v=Z7dLU6fk9QY>

<https://www.youtube.com/watch?v=9Jhd3HXcaEk>

Kortsvarsoppgave:

Videoen “look up” er en spoken word av Gary Turk. Det handler om vår generasjon og hvor opptatt vi er med mobilen og at vi ikke ser den virkelige verden. Videoen viser hvor mye samfunnet vårt blir oppslukt av teknologien. Gary Turk bruker virkemidler som enderim. Dette virkemidlet altså enderim gjør at budskapet for en slags flyt og det gjør at man virkelig får med seg budskapet hans. Et annet virkemiddel han bruker er at han gir eksempler som virkelig skjer i dagens samfunn, som for eksempel der kvinnen og mannen går i gata og de snakker sammen, men dette ville ikke skjedd hvis de hadde vært opptatt med mobilen. Da hadde vedkommende kanskje ikke sett kvinnen/mannen som de skulle tilbringe hele livet sitt med. Han bruker virkemidler som etos, patos og logos. Jeg mener at han bruker logos mest fordi alt han sier i videoen er logisk. Han bruker også etos fordi som sagt så bruker han eksempler fra hverdagen vår som gjør at han får troverdigheten til en som ser på videoen hans. I videoen er det også blitt brukt patos, altså følelser fordi han bruker familie som eksempel som gjør at det skaper mye følelser hos folk.

Videoen “Look down(look up parody)” er en video som er motsatt versjon av look up videoen. Det handler også om vår generasjon, men Jian(han som har laget videoen) er uenig med alt Gary Turk sa i sin video. Jian bruker virkemidler som for eksempel så sier han motsatte av alt det Gary Turk sa. Eksempel på det er at Gary sier i videoen “I have 422 friends, yet I am lonely”. Jian derimot siden han er uenig sier han det stikk motsatte “I have 5000 friends, so I am not lonely”. Et annet virkemiddel er at han bruker eksempler som også virkelig skjer i dag i samfunnet vårt. Som for eksempel når vi er ute med venner eller i fritiden generelt poster vi et bilde på instagram. Dette er da ganske sant og egentlig troverdig så han bruker etos også. Jian bruker også enderim eller rim generelt som gjør at han får en flyt i videoen sin.

Begge videoene er troverdige. Jeg synes begge to var utrolig brae og gjenspeilet virkelig hvordan samfunnet vårt har blitt i dag. Jeg er mest enig med versjonen av Gary Turk. Jeg mener at alt Gary sa i videoen sin var utrolig troverdig og han spilte mye på seerens følelser. Jeg mener at Gary Turk sin video er mer troverdig en Jian sin fordi videoen til Jian hadde ikke så troverdige argumenter. Jeg mener at vår bruk av sosiale medier har virkelig gjort oss helt dumme. Grunnen til det er vell at vi ser virkelig ikke realiteten vi har laget vår egen verden på netter som vi lever i. Vi ignorerer til og med folk som virkelig er rundt oss, jeg synes det egentlig er ganske trist. Sosiale medier kan være nyttig, men jeg mener at det ikke alltid bør være slik at vi er med venner og driver og for eksempel tekster med noen. Så ja synes det er ganske trist.

Kilder:

<http://www.youtube.com/watch?v=9Jhd3HXcaEk>

<http://www.youtube.com/watch?v=Z7dLU6fk9QY>

Hva gjør sosial media med livene våre? De to ulike filmene vi nettopp så, handler om akkurat dette.

Ved bruk av følelser og overdrivelser viser filmen "look up" hvordan man kan gå glipp av det virkelige livet ved å bruke tid på sosiale medier. Filmen viser hvor viktig det er å legge fra seg alle distraksjoner, og at man kan gå glipp av store muligheter f.eks. å møte sin store kjærlighet hvis man er for opptatt med å se ned i en skjerm. Filmen har mange påstander for å underbygge budskapet og bruker mange eksempler på hendelser man kan gå glipp av. Blant annet oppfordrer filmen oss til å nyte øyeblikket med dem man er med, fremfor å dele det med andre som ikke er tilstede. Dette er helt klart noe som mange mennesker i dagens samfunn burde ta til seg. Mange er for opptatt med å dokumentere hva de gjør og glemmer å sette pris på det. Mange mennesker burde se denne filmen før det er for sent, før de har kastet bort for mye tid av livet sitt på unødvendig internett bruk. Det er så mange mennesker som ikke klarer å skille virkelighet fra teknologi.

Selv om menneskers bruk av teknologi er skremmende og at sosiale medier helt klart har en stor påvirkning av våre liv så vet vi ikke om dette er negativt. Det nevnes f.eks. ikke i filmen at mange finner sin store kjærlighet på nett, og at det finnes en balanse mellom å være tilstede både i og utenfor skjermen. I omvendt versjonen av filmen "look up", får man et annet syn på teknologien. Her kommer det frem alt man kan gå glipp av dersom man ikke er på nett. Filmen oppfordrer ikke til å se ned i mobiltelefonene fremfor å se opp og leve, men den viser at man kan bruke teknologien på en riktig måte slik at man kan få glede av den uten å gå glipp av det som kan skje i virkeligheten. Filmen spiller på humor for og ikke gjøre den like alvorlig, men allikevel er det et seriøs og gjennomført produkt. Her forteller mannen at han også var ute å lekte, men da han datt av sykkelen og den ble ødelagt, så var teknologien en stor underholdning. Man kan derfor utnytte de positive sidene av teknologien.

Selv er jeg mest enig i den første filmen. Det er skremmende at teknologien tar så mye tid og hendelser fra mennesker. Selv om vi ikke har vondt av det vi ikke vet, så er det viktigste å leve på ordentlig.