

**«Å skrive refleksjonsnotater har hjulpet
meg å se skriveprosessen på en annen
måte»:**

**Om refleksjonsskriving og metakognisjon i
skriveopplæringen i norsk på ungdomstrinnet.**

Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap

Master i norskdiraktikk

Marthe Berg Reffhaug

Mars/2013

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært spennende, interessant, slitsomt, utfordrende og mest av alt lærerikt. Da jeg startet dette arbeidet var selvtilliten min stor, og oppfatningen om at det var en enkel sak å skrive masteroppgave enda større. I løpet av skriveprosessen har denne oppfatningen fått seg en knekk – heldigvis. Oppdagelsene jeg har gjort underveis, både når det gjelder meg selv som skriver og temaet jeg har skrevet om, har ført til dypere innsikt på et personlig og på et faglig plan. Teksten jeg har skrevet er en refleksjon om refleksjon – og selvsagt må man bli reflektert av sånt. Når jeg nå er dager fra å levere, sitter jeg igjen med en følelse av stor ydmykhet og respekt. Respekt og ydmykhet overfor dem som har utviklet et sterkt teoretisk fundament jeg har kunnet bygge mine konklusjoner på. For dem som forsøker å legge til rette for refleksiv undervisning og læring i landets mange klasserom. Og ikke minst for mine gode hjelpere.

Først og fremst vil jeg takke verdens flotteste veileder, Dagrun Skjelbred, for oppmuntring, tålmodighet, kritiske spørsmål og inspirasjon. Tusen takk til Tor Arne Wølner for kyndig hjelp med det digitale. Uten deg hadde modellene vært tegnet for hånd. Takk til Karianne Skovholt og medstudentene mine som hjalp meg å finne plattformen for oppgaven. Takk til Helle, Kjersti, Katrine, Mariann og Tony for nyttige innspill og korrekturlesing. Den siste, viktigste og største takken rettes til «Anita» og resten av niendeklasse som gjennom skriving av refleksjonstekster gjorde det mulig for meg å skrive denne oppgaven.

Drammen, mars 2013.

hva de vektlegger i refleksjonstekstene de skriver. Ordsky kan ikke brukes alene. Derfor ble alle setningene som inneholder de tre største ordsky-ordene i hver tekst isolert og analysert ved bruk av *grounded theory*. Denne analysen resulterte i 21 kategorier som enten er rent tekstlige, som påvirker det tekstlige over tid eller som er rettet mot element som ikke er rent tekstlige. Hver kategori er kompleks og består av ulike aspekt som varierer fra å være svært konkrete (tekstnære) til svært abstrakte (refleksive). Disse kategoriene plasseres i teksttrekanten (etter Hillocks og Hoel). Teksttrekanten synliggjør likheter og forskjeller på refleksjonstekstene. Analysen viser at for å bruke teksttrekanten på refleksjonstekster, må den utvides. Denne utvidelsen kan gjøres på to måter: (1) Ved å plassere kategorier som er relatert til det tekstlige rundt teksttrekanten og (2) ved supplere teksttrekanten med en ekstra trekant som omfavner de utenomtekstlige aspektene. Denne trekanten kalles den metakognitive trekanten. Den metakognitive trekanten kan brukes på spesifikke kategorier samtidig som den kan brukes på, og kombineres med alle nivåene i teksttrekanten. Denne sammensmeltingen kalles refleksjonstrekanten.

Analysen av datamaterialet består av to deler. Den første kalles klasseanalysen, og den andre elevanalysen. I klasseanalysen benyttes metoden som er beskrevet ovenfor, der utvalgte sitat belyses i forbindelse med kategorien og aspektet de tilhører. I elevanalysen analyseres refleksjonstekstene til to elever i sin helhet.

Analysen viser at elevenes refleksjonstekster i forbindelse med skriveopplæringen i norsk, utvikler seg til å bli mer vurderende, og dermed mer kognitive og metakognitive gjennom skoleåret. Analysen viser også at det er usikkert om skriving av refleksjonsnotat er grunnen til at refleksjonstekstene er mer metakognitive mot slutten av skoleåret. Det er større sannsynlighet at faktorer som oppgavetekst, tekstens form og funksjon og tid, er utslagsgivende for utviklingen.

Innhold

Kapittel 1: Bakgrunn og problemstilling	1
Kapittel 2: Teori	3
2.1 <i>Kunnskapsløftet</i> og andre styringsdokumenter	3
2.2 Tidligere forskning	4
2.2.1 Historisk gjennomgang av skriveforskning	5
2.2.2 Tidligere forskning på refleksjonsskriving	8
2.3 Metakognisjon	11
2.3.1 Vygotskij og metakognisjon	11
2.3.2 Flavell og metakognisjon	15
2.3.3 Vygotskij og Flavell: Likheter og forskjeller	17
2.4 Refleksjon	19
2.5 Tekst og skriving	22
2.6 Refleksjonstekst og refleksjonsskriving	23
2.7 Refleksjonstekst: Refleksjonsnotat og presentasjonstekst	25
2.8 Oppsummering	29
Kapittel 3: Metode	30
3.1 Presentasjon av kontekst og materiale	32
3.1.1 Beskrivelse av prosjektet	32
3.1.2 Gjennomføring av prosjektet	34
3.2 Etikk	36
3.3 Ordsky	37
3.4 Grounded theory	39
3.4.1. Grounded theory i denne konteksten	42
3.5 Teksttrekanten	43
3.6 Bruk av ordsky, grounded theory og teksttrekanten i analyse	45
Kapittel 4: Resultat	51
4.1 Refleksjonstekstene	51
4.2 Innledende bemerkninger om kategorisering og analyse	53
4.2.1 Analyse av kategoriene	53
4.2.2 Presentasjon av kategoriene	55
4.3 Det første refleksjonsnotatet	58
4.3.1 Nivå 1: Kategori	58
4.3.2 Nivå 2 og 3: Aspekt og sitat	59

4.3.3 Hva handler dette egentlig om?	65
4.4 Det andre refleksjonsnotatet	66
4.4.1 Nivå 1: Kategori	66
4.4.2 Nivå 2 og 3: Aspekt og sitat	67
4.4.3 Hva handler dette egentlig om?	69
4.5 Det tredje refleksjonsnotatet	70
4.5.1 Nivå 1: Kategori	71
4.5.2 Nivå 2 og 3: Aspekt og sitat	72
4.5.3 Hva handler dette egentlig om?	74
4.6 Presentasjonsteksten	75
4.6.1 Nivå 1: Kategori	75
4.6.2 Nivå 2 og 3: Aspekt og sitat	76
4.6.3 Hva handler dette egentlig om?	86
4.7 Analyse av to elevers refleksjonstekster	88
4.7.1 Anne	88
4.7.2 Anders.....	95
4.7.3 Oppsummering.....	99
Kapittel 5: Drøfting	100
5.1 Sammenlikning av de fire refleksjonstekstene.....	100
5.1.1 Nivå 1: Kategori	100
5.1.2 Nivå 2 og 3: Aspekt og sitat	102
5.1.3 Metodiske refleksjoner	108
5.2 Sammenlikning av klassen og Anne og Anders	109
5.3 Utforming av refleksjonstekstene	110
5.3.1 Oppgavetekst.....	110
5.3.2 Tekstens form og funksjon	113
5.3.3 Tid	115
5.3.4 Oppsummering.....	115
5.4 Diskusjon av teori og funn	116
5.5 Svar på problemstilling	119
5.6 Avsluttende refleksjoner	121
Litteraturliste	123
Vedlegg.....	129

Liste over figurer og tabeller

Liste over figurer

Figur 1. Den utvidede teksttrekanten (inspirert av Hillocks, 1987 og Hoel, 2000)	44
Figur 2. Ordskyen til det første refleksjonsnotatet	45
Figur 3. Ordskyen til det andre refleksjonsnotatet	46
Figur 4. Ordskyen til det tredje refleksjonsnotatet	46
Figur 5. Ordskyen til presentasjonsteksten	46
Figur 6. Teksttrekanten med kategorier	49
Figur 7. Den metakognitive trekanten med kategorier	50
Figur 8. Refleksjonstrekanten med kategorier	51
Figur 9. Teksttrekanten møter refleksjonsnotat 1	58
Figur 10. Refleksjonstrekanten møter refleksjonsnotat 1	59
Figur 11. Teksttrekanten møter refleksjonsnotat 2	66
Figur 12. Teksttrekanten møter refleksjonsnotat 3	71
Figur 13. Refleksjonstrekanten møter refleksjonsnotat 3	72
Figur 14. Teksttrekanten møter presentasjonsteksten	75
Figur 15. Refleksjonstrekanten møter presentasjonsteksten	76
Figur 16. Teksttrekanten møter alle refleksjonstekstene	101
Figur 17. Refleksjonstrekanten møter alle refleksjonstekstene	101

Liste over tabeller

Tabell 1. Oversikt over ordsky-ord og kategorier	48
Tabell 2. Oversikt over kategoriens kvantitet i refleksjonstekstene	52

Kapittel 1: Bakgrunn og problemstilling

Å reflektere over egen læring er en vanlig del av mange elevers skolehverdag. Refleksjon kan være et svar på det å drive egenvurdering som alle lærere er pålagt gjennom vurderingsfor-skriften (KD, 2006a). I mye pedagogisk litteratur hevdes det at refleksjon bidrar til læring, og at det er med på å gjøre elever bevisst hva de skal lære og hvordan de lærer (Haanæs, 2009; Hattie, 2009; Imsen, 2006; Slemmen, 2010). Det finnes teoretisk litteratur på området, men hvordan fungerer dette egentlig i praksis? Mange har skrevet om refleksjon og metakognisjon i forbindelse med læring og/eller lesing (blant andre Afflerbach & Meuwissen, 2005; Bauserman, 2005; Block, 2005; Brown, 1985; Færden, 2009; Harris, 1991; Kulbrandstad, 2003; Krogh 2007; 2011; Roe, 2008). Få har beskrevet hvordan elever uttrykker seg når de reflekterer over egen skriving. For å utforske dette har jeg fulgt en niendeklasse i norsk skriftlig gjennom ett skoleår.

Min forskningsprosess startet allerede i 2010 da jeg ble invitert inn i et forskningsprosjekt ved høyskolen jeg studerte. I samarbeid med en høyskolelektor og et lærerteam på en lokal ungdomsskole tok jeg del i et aksjonsforskningsprosjekt. Prosjektet hadde egenvurdering som tema, der et fokusområde var refleksjon i form av skriving av refleksjonstekster.

Klassen jeg fulgte jobbet med mappevurdering. Elevene skrev flere tekster i ulike sjangre gjennom året, og til sist leverte de inn en presentasjonsmappe som inneholdt et utvalg av tekstene de hadde jobbet med. I forbindelse med tre av tekstene skrev elevene korte, styrte refleksjoner som jeg refererer til som *refleksjonsnotat*. I løpet av vårhalvåret leverte elevene inn en presentasjonsmappe. Den første teksten i denne mappen var en tekst der elevene reflekterte rundt egen arbeidsinnsats og læring i norsk skriftlig i løpet av niendeklasse. Denne teksten refererer jeg til som *presentasjonstekst*. Disse fire refleksjonstekstene er datamaterialet i denne studien, og utgangspunkt for følgende problemstilling:

Hvordan utvikler² elever sine refleksjonstekster gjennom et skoleår i norsk skriftlig på ungdomstrinnet, og hvordan kan skriving av refleksjonstekster bidra til å utvikle elevers metakognitive kompetanse?

Med dette arbeidet har jeg et dobbelt siktemål. Jeg søker å gi en bedre innsikt i hva en refleksjonstekst kan være³, samtidig som jeg søker å videreutvikle eksisterende teori om reflek-

² Utvikling viser i denne sammenhengen til prosess og vekst (ordbok.no). Vekst kan være progresjon, men det kan også være stagnasjon eller regresjon. På den måten er ikke utvikling ensbetydende med fremskritt. Utvikling viser mer til hva som skjer over tid.

sjonsskriving. Dette arbeidet søker altså å finne verktøy som kan beskrive refleksjon hos elever, og bidra til å føre diskusjonen om refleksjonsskriving i skolen videre.

Denne studien befinner seg innen et konstruktivistisk paradigme med vekt på sosialkonstruktivisme (Kjørup, 2008, s. 161-191; Postholm, 2010, s. 20ff). Som jeg utdyper i metodekapitlet, har dette pedagogiske grunnsynet gjennomsyret planleggingen, innsamlingen og analysen av datamaterialet. Dette innebærer at mennesket blir sett på som en aktiv konstruktør av kunnskap i samhandling med andre (Dysthe, 1993, s. 25). Gjennomgående i prosessen og i denne teksten spiller det kontekstspesifikke språket hovedrollen i forståelsen. Dette innebærer et syn som tilsier at «kunnskap om verden blir til gjennom språk» (Hitching & Veum, 2011, s. 31).

For å svare på problemstillingen har jeg delt inn teksten i to deler, en teoretisk og en empirisk. I den teoretiske delen vil jeg nærme meg et svar på hva en refleksjonstekst *kan være* fra et teoretisk standpunkt. Det finnes mange innfallsvinkler for å omtale og definere «refleksjonstekst». I dette arbeidet har jeg valgt én. Det innebærer at jeg ikke ønsker å definere begrepet og dermed begrense dets innhold og betydning slik at det blir konstant. Begrepet er fleksibelt og må være i bevegelse for hele tiden å kunne utvikles. Innfallsvinkelen jeg har valgt for å forklare den første delen av begrepet refleksjonstekst, er teorier om metakognisjon representert ved Vygotskij (2001) og Flavell (1979; 1985; Flavell et al., 2002). De mer tekstorienterte teoriene er hentet fra kognitiv skriveforskningstradisjon og prosessorientert skriving. Teorien som presenteres i teorikapitlet er utgangspunktet for analysen i den empiriske delen. Empirien er også delt i to deler. I den første delen analyserer jeg refleksjonstekstene til niendeklassen som helhet. Der ser jeg nærmere på hva de skriver om og hvordan de uttrykker seg. Analysen innebærer å se nærmere på kategorier, aspekt og sitat i refleksjonstekstene. Hvilke deler av teksten som analyseres er valgt ut ved å benytte *ordsky* og *grounded theory* som metode. Dette gjøres det rede for i metodekapitlet.

Denne analysen gir et generelt innblikk hva elevene vektlegger i skriveprosessen, men den gir ikke en grundig forståelse av hvordan refleksjonstekstene utvikler seg. For å få en dypere forståelse av utvikling, er det nødvendig å følge enkeltelever over tid. I den andre delen av analysen, ser jeg nærmere på to elevers refleksjonstekster i sin helhet. Den andre delen

³ Refleksjonstekster er en personlig sjanger, der elevene ofte reflekterer like mye over seg selv og egen identitet som det faglige (Krogh, 2009a; 2009b; Yancey, 1998). Da jeg startet på denne oppgaven var jeg i tvil om jeg skulle fokusere på det personlige aspektet ved refleksjonstekstene, eller det mer faglige og tekstlig orienterte. Jeg valgte det siste fordi jeg ville finne ut hva slags teksttype refleksjonsteksten egentlig er, og hva som kjenner seg ut som sjanger. Dette betyr ikke at jeg påstår at det er en motsetning mellom det personlige og det faglige slike tekster tilkjenner. Jeg er innforstått med at alle tekster er personlige, men at fokuset for denne masteroppgaven er mer rettet mot det ene enn det andre.

av analysen, eleanalysen, fungerer som et supplement til den første delen, klasseanalysen. Det innebærer at eleanalysen er kortere enn klasseanalysen. I drøftingskapitlet diskuteres funn og implikasjoner disse kan ha for praksis, og funnene blir sett i lys av teorien som presenteres i teorikapitlet.

Kapittel 2: Teori

Med dette kapitlet søker jeg å skape en ramme for arbeidet, og å gjøre rede for hvilke teorier som er lagt til grunn for analysen av refleksjonstekstene som er datamaterialet i denne studien. Først vil jeg omtale *Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06)* og *Forskrift til opplæringslova* kapittel 3; Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring (vurderingsforskriften), som er bestemmende både for hva som skjer i skolen, og for gjennomføringen av prosjektet og innsamlingen av datamaterialet.

2.1 Kunnskapsløftet og andre styringsdokumenter

Skriving av refleksjonstekster fungerer som egenvurdering i den forstand at elevene vurderer egne tekster og egen utvikling i en skriveprosess. Viktigheten av elevmedvirkning i vurderingsarbeidet i skolen er nedfelt i grunnlagsdokumentene LK06 og vurderingsforskriften. LK06 er delt i tre deler: Læreplanens generelle del, prinsipper for opplæringen og læreplaner for fag. Jeg vil videre trekke frem enkelte momenter fra hver av de tre delene for å understreke betydningen egenvurdering bør ha i skolen.

Læreplanens generelle del påpeker at det fremste målet for utdanning er utvikling, og at utvikling blant annet skapes gjennom systematisk opplæring av ”Det integrerte mennesket.” Eleven skal lære å bli kjent med seg selv og danne seg en sosial og faglig identitet. Selv om skolen bidrar til denne opplæringen, påpeker LK06 at kunnskap og lærdom må konstrueres i hver enkelt elev. Dette gir grunnlag for økt fokus på elevmedvirkning og elevens egenvurdering i skolen. Egenvurdering som disiplin er i tråd med formuleringene i ”Det skapende mennesket”. Her står det at kunnskap skal føre til utvikling. Eleven skal tørre å utfordre dagens rådende diskurser, og trene blikket for eget arbeid. Oppfinnsom, reflekterende og kritisk tenkning skal utfordre eleven til å oppøve ny innsikt slik at han eller hun forberedes til å ta del i demokratiske prosesser (KD, 2006b).

Læreplanen i norsk påpeker at opplæringen skal gi grunnlag for livslang læring. Et av formålene til norskfaget er at det «skal stimulere til utvikling av gode læringsstrategier og evne til kritisk tenking og motivere til utvikling av lese- og skrive- og gode lese- og skrive-

vaner» (KD, 2006b). Dette kan gjøres gjennom refleksjonsskriving. Når det gjelder den grunnleggende ferdigheten, å kunne uttrykke seg skriftlig i norsk, står det i læreplanen at «skrivning er en måte å utvikle og strukturere ideer og tanker på, men det er også en kommunikasjonsform og en metode for å lære» (KD, 2006b). Dette sitatet uttrykker selve kjernen i refleksjonsskriving.

Jeg har valgt å trekke frem ett kompetansemål etter 10. trinn for å påpeke viktigheten av egenvurdering og refleksjon. Eleven skal kunne ”vurdere egne tekster og egen skriveutvikling ved hjelp av kunnskap om språk og tekst” (KD 2006b). For at eleven skal kunne vurdere en sak, er det nødvendig at han eller hun utvikler metakognitiv kompetanse og et metaspråk. Hva som ligger i disse begrepene utdypes i kapittel 2.3. LK06 fremhever altså at eleven skal utvikle et kritisk blikk og evne til å se sin egen faglige utvikling fra flere sider. Dette er i tråd med vurderingsforskriften § 3-12 om egenvurdering:

Eigenvurderinga til eleven, lærlingen og lærekandidaten er ein del av undervegsvurderinga. Eleven, lærlingen og lærekandidaten skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling, jf. Opplæringslova §2-3 og §3-4 (KD, 2006a)

Denne stedfester elevens rett til underveisvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon av opplæringen. Den understreker også at eleven skal delta i vurderingen av eget arbeid. Dette ivaretas gjennom mappevurdering og refleksjonsskriving (Burner, 2012). Videre skal jeg omtale synet på skrivning før LK06, mappevurdering og refleksjonsskriving. Det neste kapitlet tar for seg tidligere skriveforskning.

2.2 Tidligere forskning

Forskning handler om oppmerksomhet (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 487). Med dette kapitlet søker jeg å vise leseren hvilken tradisjon jeg skriver innenfor, hva som er perspektivet i denne teksten og vise at jeg er i dialog med andre forskere for å minske den rene subjektiviteten en masteroppgave kan bære preg av (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 40ff).

I denne delen av teksten skal jeg skrive om historiske linjer innen forskning på skrivning generelt og refleksjonsskriving spesielt. Refleksjonsskriving er en komponent i det som kalles prosessorientert skrivepedagogikk eller prosessorientert skrivning (POS). Skrivning handler om kommunikasjon og meningsskapning gjennom ord og tegn, og har gjennom flere tiår vært gjenstand for følgende spørsmål: Hvordan kan elever lære (kommunikativ) skrivning på en god og effektiv måte? Historien viser at oppfatningen av hva som er det «rette» svaret på dette har forandret seg. I dag er refleksjonsskriving et av flere mulige svar på dette.

Videre skal jeg gi en oppsummering av hvordan dette har forgått fra 1970-årene til i dag. Grunnen til at jeg starter med 1970 er at det var da POS begynte å gjøre seg gjeldende (Dysthe, 1993, s. 41). Fokuset vil hovedsakelig være norsk kontekst, men jeg trekker inn internasjonal forskning der det er nødvendig.

2.2.1 Historisk gjennomgang av skriveforskning

Frem til 1970-tallet var skriveforskning ensbetydende med tekstforskning der man analyserte ferdige tekster skrevet av en individuell skriver. Synet på skriving var hovedsakelig lineært. Dette synet innebærer en tanke om at skriving er en overføring av ferdig tenkte tanker til papiret, uten krumspring og revisjoner underveis (Dysthe, 1993, s. 41; Hoel, 1997, s. 4).

I løpet av 1970-årene begynte derimot annen skriveforskning å gjøre seg gjeldende. Oppfatningen om at skriving foregikk lineært, ble til en oppfatning om at inndeling i faser eller prosesser var mer hensiktsmessig⁴. Skriveforskningen på 1970-tallet var inspirert av kognitiv psykologi med Flower og Hayes i spissen. De mente at evnen til å utforske, styrke og endre målene man setter seg i en skriveprosess, er en vesentlig side ved å utvikle skriveferdighet (Hoel, 1997, s. 10f). De utviklet en kognitiv prosessmodell og formulerte fire hovedpunkter for skriving:

1	Skrijving som prosess lar seg best forstå som eit sett av differensierte tankeprosessar som skrivaren arrangerer eller organiserer under arbeidet.
2	Tankeprosessane vi går inn i når vi skriv, er hierarkisk organiserte og omfattar ei rekke underprosessar som er i konstant interaksjon med kvarandre. Skrivaren må ustansleg veksle mellom ulike nivå i teksten som veks fram, og mellom nivå av ulik abstraksjonsgrad. Utvikling av idear, planlegging, gjennomsyn og revisjon er ikkje åtskilde stadium, men kan inntreffe gjennom heile skriveprosessen. Slik blir skriveprosessen rekursiv og syklisk, ein vender stadig attende til underprosessar eller delelement av skrivinga, men på ulike stadium.
3	Skrivearbeidet i seg sjølv er ein målstyrt tankeprosess som er dirigert av skrivarens eige veksande nettverk av målsettingar.
4	Skrivaren skaper sine eigne mål på to måtar: stundom ved å utvikle både overordna mål og delmål som uttrykker skrivarens veksande oppleving av det formålet skrivinga har, stundom ved å endre dei overordna måla eller sette opp nye i lys av den kunnskapen ein har utvikla under skrivearbeidet.

Fire hovedpunkter for skriving basert på Flower og Hayes, i Hoel (1997, s. 11).

Den kognitive skriveforskningen har vist at elever og studenter bruker strategier som er situasjonsspesifikke, og at deres subjektive oppfatning av oppgaveteksten bestemmer hvordan de løser den. Den viser at elever vurderer hva som kreves av dem i ulike situasjoner, at de gjør prioriteringer og handler ut fra disse. Den viser at tankeutvikling foregår før, under og etter skrivingen, og at skriving ikke er en lineær prosess, men en rekursiv prosess. En rekursiv pro-

⁴ Dette er representert ved Rohman og Wlecke som så på førskriving, skriving og omskriving, Elbow som så på oppdagelsesskriving, Murray som så på ytre og indre revisjon, Britton som så på personlig skriving og Emig som hevdet at skoleskriving må spenne over ulike teksttyper og skriveformål (Dysthe, 1993, s. 42-48).

sess innebærer at skriving består av mange underprosesser på ulike abstraksjonsnivå. Den kognitive skriveforskningen har altså vist at det ikke finnes én skriveprosess, men mange, og at ulike skrivere har ulike skriveprosesser fordi man benytter mange skrivestrategier (op.cit., s. 12ff). Den har vist at samme arbeidsmønster ikke passer for alle elever, og at det er viktig å hjelpe elever med å forstå sin egen skriveprosess. Altså at det er nødvendig med opplæring i metakognisjon (Dysthe, 1993, s. 53). Den tidlige POS, som dominerte på 70- og 80-tallet, bærer preg av å være ekspressiv og fri fra formkrav (op.cit., s. 250). Et ekspressivt syn på skriving og kognitiv skriveteori legger vekt på skriveren og hans eller hennes indre prosesser (Hoel, 1997, s. 3). Den kognitive skriveforskningen har fått kritikk for kun å gjennomføre isolerte eksperimenter som ikke tar hensyn til kultur og kontekst, og at forskningen kun fanger opp det bevisste hos skriveren (op.cit., s. 13).

På starten av 1980-tallet fortsatte skriveforskningen å være dominert av kognitiv skriveforskning, men skiftet etter hvert hovedfokus fra den individuelle skriveren til forholdet mellom skriver og leser og den sosiale konteksten for skrivingen (Dysthe, 1993, s. 41, 49). Det skjedde et perspektivskifte fra det kognitive til det sosiale.

På 1980-tallet ble teoriene til Vygotskij og Bakhtin kjent i Vesten, og med det kom fokus på kontekst, mottaker, intertekstualitet og dialog i samspill med andre. På bakgrunn av dette formulerte Nystrand en teori om samspill mellom skriver og leser. Teorien sier at skriveren skriver på leserens premisser, og leseren leser på skriverens premisser (op.cit., s. 53-56). Målet ble å forstå hvordan tekster utvikles og brukes, sammenhengene de inngår i, hvem tekstene er beregnet på, og normer og forventninger for den spesifikke skrivehandlingen.

Ifølge Smidt (2008) ble det i Norge for første gang gjennomført større forskningsprosjekter om skriving. Det var blant andre *Prosjekt skolestil* (PROSKO) som så nærmere på tekstoppbygging og tekstkvalitet, *Barn skriver* som hadde elevskriveren i fokus og Berge som så på artiumsstilen og skolestilen som sjanger.

1990-tallet var hovedsakelig en videreføring av 1980-tallet når det gjaldt syn på skriving. I skolen gjorde POS seg mer gjeldene under påvirkning av blant andre Dysthe (1993). Ifølge Smidt (2008) gjorde også andre skriveprosjekter seg gjeldende utover på 1990-tallet⁵.

⁵ Av disse fremhever han Berge (norsksensorers tekstnormer i videregående skole), Evensen (utvikling av elevers skriving), Hoel (muntlig respons i videregående skole), Dysthe (skriving for å lære i andre fag enn norsk), Igland (hvordan elever bruker lærerkommentarer i ungdomsskolen), Nilsen (ungdomsskoleelevers mottakerbevissthet), Skjelbred (elevtekster) og Johnsen (oppgaveformulering til examen artium gjennom 100 år). Videre omtaler han sitt eget prosjekt SkrivePUFF som fremhevet viktigheten av forholdet mellom pedagogisk kontekst, skriveprosesser og tekst.

Disse prosjektene har påvirket skriveforskningen og skrivepraksisen, som har ledet frem til et sterkere fokus på refleksjonsskriving.

På 2000-tallet var forskning på skriving dominert av sosiokulturelle teorier. Man var opptatt av å beskrive det kontekstavhengige og trakk sjelden allmenne slutninger eller generaliseringer ut fra funn (Dysthe & Hertzberg, 2007, s. 13). På 2000-tallet er nok det største og mest innflytelsesrike prosjektet som ble gjort på skriving i skolen KAL-prosjektet, tett etterfulgt av SKRIV. Med SKRIV-prosjektet har forskerne utviklet et skrivehjul til bruk i undervisning og gjennomføring av skriftlighet. Hjulet kan hjelpe (norsk)lærere med å se hva slags skriving som blir vektlagt i undervisningen (Smidt, 2008). SKRIV-prosjektet avdekket at reflekterende skriving med tanke på eget eller andres arbeid var underrepresentert i mange av klasserommene de undersøkte (Smidt, 2010, s. 26). «Kanskje burde lærere og elever arbeide mer med det i skolen?», spør Smidt (2011, s. 17). SKRIV bringer oss over til skriveforskningen i dag.

Dysthe og Hertzberg (2007, s. 12) hevder at skrivepraksisen i dag stort sett består av ulike grader av POS. Dette hevder de med bakgrunn i survey-undersøkelser fra 1996 og 2002, og hva de har plukket opp av uformelle kommentarer og holdninger blant lærere. Undersøkelsene dreide seg om norsklæreres bruk av POS i ungdomsskolen og i videregående skole. Allerede da den første surveyen ble gjennomført gikk det rykter om at POS var «en bølge som hadde lagt seg» (Hertzberg & Dysthe, 2012, s. 60). Likevel viste surveyen at to tredjedeler av alle lærere brukte POS i en eller annen form. I oppfølgingssurveyen fra 2002, har dette tallet økt ytterligere. Bakgrunnen for disse tallene tror Hertzberg og Dysthe har å gjøre med surveyens oppdeling av begrepet prosesskriving i «idéfase», «responsgrupper» og «logg». På den måten vil man få tak i delelement som er betydningsfulle i og for POS. Med bakgrunn i forskning, lærerutdanning og lærebøker, hevder Hertzberg og Dysthe at POS har blitt den «konvensjonelle visdommen» i Norge, samtidig som mange lærere ser på POS som noe gammeldags og utdatert. Det mener de gir grunnlag for fornyelse på feltet (op.cit., s. 60ff).

For å få en bedre oversikt over hva som finnes av skriveforskning og hvilken vei skriveforskningen bør ta videre, er det opprettet et Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning ved Høgskolen i Sør-Trøndelag. Initiativtakerne bak Skrivesenteret fastholder at en ikke kan generalisere og overføre resultater fra leseforskning til skriveforskning. Derfor mener de at det er nødvendig med et organ som ivaretar det spesifikke ved skriveopplæring og skriveforskning. Med utgangspunkt i skrivehjulet utvikles det i disse dager nasjonale skriveprøver som skal gjennomføres i utvalgte klasser i Norge (NSSS, 2012).

POS har gått fra å være sterkt elevsentrert med svak styring fra læreren, til å involvere eksplisitt undervisning, refleksjon og egenvurdering (Hertzberg & Dysthe, 2012, s. 63). Ifølge Hertzberg spenner nå POS over en skala fra ekspressiv, individorientert pedagogikk på den ene siden, og en pedagogikk som er orientert mot det retoriske og strukturerte på den andre (Hertzberg, 2001, s. 98). I klasserommene varierer lærerne fra å bruke en rendyrket POS, til å benytte enkelte element fra pedagogikken. Om man bruker mange eller få element fordrer POS en aktiv og skapende elev.

Til nå har jeg skrevet generelt om skriveforskning og POS. Videre skal jeg spisse meg inn mot forskning som omhandler den enkeltdelen av POS som er gjenstand for denne studien, nemlig refleksjon.

2.2.2 Tidligere forskning på refleksjonsskriving

Innen forskning på refleksjonsskriving er det spesielt tre morsmålsdidaktikere som har hatt mye å si for utformingen av denne studien: Krogh, Grüthers og Dagsland. Videre vil jeg utdype hva disse tre har kommet frem til i sine publikasjoner og hvordan og hvorfor de er relevante for min problemstilling. Jeg vil omtale dem i den samme rekkefølgen de ble presentert i.

I Norden har Krogh (2007; 2008; 2009a; 2009b) bidratt til forståelsen av refleksjonsskriving hos elever. Forskingen hun har gjort på refleksjon er fra en danskklasser på videregående, som har jobbet med mappevurdering og systematisk oppøving i refleksjonsskriving. Elevene hadde en mappe de samlet refleksjoner i som inneholdt to former for refleksjonsskriving: (1) løpende refleksjoner fra skoleåret i form av spørreark og (2) innledende presentasjonsskriving (presentasjonstekster). I de nevnte publikasjonene har Kroghs fokus hovedsakelig vært rettet mot presentasjonstekstene. Hun har vært spesielt opptatt av refleksjonsteksten som sjanger og hva som kjennetegner kvalitet i refleksjon. I sitt teoretiske fundament bruker hun Dewey og Vygotskij.

Ifølge Krogh må sjangeren refleksjonstekst være definert som en skolesjanger med spesifikke kjennetegn for at den skal kunne vurderes (Krogh, 2008). Kroghs klasse definerte refleksjonsskriving som en argumenterende tekstsjanger. Dette åpnet opp for å definere spesifikke sjangertrekk som teksten kunne vurderes etter (Krogh, 2009b, s. 287f).

I analysen av presentasjonstekstene (de innledende tekstene til presentasjonsmappene) så Krogh på (1) elevenes tolkning av refleksjon som tekstlig sjanger, balansen mellom refleksive og retoriske element, og (2) elevenes posisjonering som skrivere. Analysen viser at kjønnsforskjeller og sosiokulturelle forskjeller viser seg i retorisk stil, skriverposisjonering og skriveridentitet. Krogh fant at det overordnede metaperspektivet i presentasjonsteksten til jul

var skriveridentitet⁶, ikke skrivekompetanse, og at presentasjonsteksten til våren var en dokumentasjon av faglig skriveridentitet og skriveutvikling, samt argumentasjon for kvaliteten på arbeidet (Krogh, 2009a).

Når det gjelder kvalitet i refleksjonstekster, skriver Krogh: «Kvaliteten af selvevaluerende refleksjon afgøres af om den demonstrerer overbevisende dømmekraft, dvs. evne til at skelne skidt fra kanel, både i processer og produkter» (Krogh, 2009b, s. 293). Kvalitet kan altså vurderes etter nye perspektiver, holdbare begreper og dømmekraft. Krogh fant også at refleksjonsskriving kan fungere som medium for tre typer didaktiske prosesser: interaksjon, begrepsdannelse og selvevaluering.

Grüthers' (2011) og Dagslands (2012) forskning er så vidt jeg vet den ferskeste refleksjonsforskningen i Norge. I sin doktoravhandling fra 2011, kobler Grüthers sammen refleksjon og IKT når hun skriver om lærerstudenters bruk av refleksjon i fagblogg. I min sammenheng er det ikke hennes tekstanalyser som er interessante, men hennes teoretiske gjennomgang av begrepet refleksjon. Grüthers omtaler bruken av refleksjon i sentrale styringsdokumenter som læreplaner og fagplaner, og hun ser på refleksjonsbegrepets opprinnelse ved å gå til hermeneutikken, retorikken og teknologien. På den måten søker hun å finne ut hvor det stammer fra og hvordan det tolkes og benyttes i undervisningssammenheng. Hun finner at begrepet er uartikulert og at hver enkelt lærer tolker det i henhold til sin forståelse og bakgrunnskunnskap.

Grüthers påpeker at refleksjon er en etablert term og verdi som hylles i norsk skole, men at betydningsinnholdet i begrepet ikke er definert og ubestridt. Dette kaller hun *doxisk refleksjonsforståelse*. Med det mener hun at man vet hva refleksjon er, og at det tas for gitt at refleksjon er til det gode i undervisning (Grüthers, 2011, s. 13). Videre påpeker hun at refleksjon er kontekst- og sjangerspesifikt. Hun ser at begrepet tilpasser seg ulike kontekster og teoretiske innfallsvinkler, noe som gjør det dynamisk og tilpasningsdyktig.

Dagsland (2012) har som Grüthers (2011) og meg selv, undret seg over hva refleksjon er og kan være. Med utgangspunkt i LK06s bruk av refleksjonsbegrepet påpeker han at refleksjonens nytteverdi er «hevet over enhver tvil» (Dagsland, 2012, s. 5). Han hevder at begrepet skal være innforstått og selvsagt for pedagogen, selv om det er vanskelig å finne det eksplisitt forklart. Han påpeker at begrepet er utvannet og vanskelig å få tak på. Med oppgaven sin forsøker Dagsland å operasjonalisere og *utvendiggjøre* begrepet slik at det skal bli mer synlig for lærere og elever i klasserommet.

⁶ Som nevnt i innledningen, er ikke skriveridentitet fokus i denne teksten.

Dagsland skriver om refleksjonens nytteverdi i forbindelse med analyse og tolkning av skjønnlitteratur i en klasse på videregående skole. Han bygger sin analyse på Bakhtins translingvistikk med fokus på ytring, og danning, som teoretiske innganger til å forstå begrepet refleksjon. I det følgende oppsummeres min tolkning av Dagslands viktigste funn.

Dagsland hevder at refleksjon gjør at elevene setter ord på det de har lært. Dette kan bidra til at elevene forstår noe annerledes. Han mener at dette kan gjøres gjennom spørsmålet «Hva har du lært av dette (som du ikke visste tidligere)?». Videre hevder han at elevene ikke benytter seg av refleksjonspotensialene loggen har. I refleksjonsloggene «refererer» og «forteller» elevene mer enn de «begrunner» og «reflekterer». Han mener også at refleksjonen til elevene er såpass generell at den kan overføres fra en kontekst til en tenkt annen. Dette begrunner han med at elevenes ytringer rekontekstualiserer, dekontekstualiserer og generaliserer kunnskap. Evnen til å generalisere kan utvikles gjennom spørsmål som «Hva har du lært av dette (som du kan få nytte av senere)?»

Dagsland trekker følgende konklusjoner når det gjelder refleksjonskompetanse og hvordan refleksjonsbegrepet kommer til uttrykk, eller bør komme til uttrykk, i elevenes tekster. Han hevder at refleksjonskompetanse innebærer at man begrunner egne perspektiver. Dette må gjøres ved bruk av «hvorfor»-spørsmål som synliggjøres i refleksjonen. Dette mener Dagsland kan være et grunnlag for vurdering. Videre skriver han at refleksjon innebærer å ha et metaspråk om resepsjon og produksjon. Dette mener Dagsland vises i begrunnelsene av teksten(e)s formål, form og innhold (se Ongstad, 2004). På lik linje med Grüthers hevder han at refleksjon er sjangeravhengig og situasjonsavhengig, noe som gjør det til et dynamisk og kontinuerlig begrep. Det siste poenget hans er at refleksjon innebærer å bevege seg i tekst. Dette innebærer å bevege seg mellom et tilskuer- og deltakerperspektiv, mellom fagkunnskap og situasjonsforståelse. Det kan dreie seg om bevegelse i en spesifikk tekst, bevegelse mellom det generelle og spesielle i egne resonnementer og mellom ulike tekster. Dette kobler Dagsland til danning.

Til tross for at Krogh, Grüthers og Dagsland skriver om ulike temaer og ulike sider ved refleksjonsskriving, har jeg trukket dem frem av to årsaker. For det første nærmer de seg refleksjonsbegrepet fra ulike innfallsvinkler, og for det andre er flere av deres analyser og konklusjoner overførbare til mitt materiale. Disse har gitt meg retning og forståelse for hva refleksjonstekster kan være. Selv utforsker jeg en annen side ved refleksjonstekster, nemlig hvordan metakognitiv kompetanse kommer til uttrykk. Dette vil jeg gjøre ved å se på teoriene til den russiske psykologen Lev Vygotskij (2001) og den amerikanske utviklingspsykologen John Flavell (1979; 1985; Flavell, Miller & Miller, 2002). Med sine teorier trakk Vygotskij

opp stien for utviklingen av begrepet metakognisjon. Videre ble det utviklet og fremmet av Flavell som kognisjon om egen kognisjon, eller tenkning om egen tenkning.

2.3 Metakognisjon

2.3.1 Vygotskij og metakognisjon

Til tross for at Vygotskij ikke bruker begrepene metakognisjon og refleksjon, regnes han som opphavsmannen til begrepene. Det er fordi han var den første til å se på tenkning og språk som uatskillelige variabler som påvirker hverandre gjensidig (Bråten, 1996, s. 94; Krogh, 2011, s. 91). Vygotskij (2001) fastholder at utvikling av tenkning bestemmes av språket, og at språket er forutsetningen for intellektuell vekst og evnen til problemløsning. Kun ved bruk av språket kan man lære å styre og regulere egne mentale prosesser (op.cit., s. 95, 104f).

For å forstå hvordan Vygotskij åpnet det metakognitive feltet med sine teorier, vil jeg se nærmere på to av disse. Den første er teorien om egosentrisk tale og den andre er teorien om begrepsutvikling. Dette vil gjøres med utgangspunkt i *Tenkning og tale* (2001). Selv om Vygotskij gjennomgående referer til «barnet», vil jeg referere til «eleven» der det er snakk om barn over seks år. Det gjør jeg fordi det er elevskrevne tekster som er analyseobjekt i denne studien.

Egosentrisk tale

Når det gjelder teorien om egosentrisk tale tar Vygotskij utgangspunkt i Piaget. Piaget hevder at egosentrisk tenkning er bindeleddet mellom den tidligste formen for tenkning og utviklet tenkning. Grovt forklart utvikler tenkning hos Piaget seg i faser fra indre, individuell tenkning, gjennom egosentrisk tenkning til ytre, sosial tenkning. Egosentrisk tenkning kan være uartikulert fordi tankene er ikke-kommuniserbare (egosentrisk tenkning), og det kan være artikulert og dermed vises i form av at mennesket snakker høyt med seg selv som en problemløsningsstrategi (egosentrisk tale). Hos Piaget spiller den egosentriske talen ingen spesiell rolle for barns atferd og utvikling, og er kun et tegn på barnets egosentrisitet. Denne formen for tale er et tegn på umodenhet og forsvinner som regel med alderen. Egosentrisk tenkning kan forbli lenger hos barnet, men vil da få andre og mer abstrakte uttryksformer. Dette er Vygotskij uenig i.

For det første hevder Vygotskij at egosentrisk tenkning ikke kan ses på som et mellomledd mellom lavere og høyere stadier i menneskets kognitive utvikling. Egosentrisk tenkning må helles ses på som et mellomledd mellom en ytre, sosial tale og en indre tale. For Vygotskij handler all tale om kommunikasjon og sosial kontakt. Derfor hevder han at barnets

første tale er grunnleggende sosial (ytre) før den blir individuell (indre). Relativt tidlig i barnets utvikling deles den første talen inn i kommunikativ og egosentrisk tale. Den egosentriske talen fører med tiden til indre tale, som videre fremmer all slags tenkning. Vygotskijs teorier om talens utvikling går altså motsatt vei av Piagets. På den måten utvikler talen seg fra det sosiale til det individuelle (op.cit., s. 49).

For det andre hevder Vygotskij at egosentrisk tale spiller en spesifikk rolle i barns virksomhet. I et av sine eksperimenter viser Vygotskij at barn bruker egosentrisk tale (snakke høyt med seg selv) som løsningsstrategi når de møter på problemer. Dess større problemer barn møter på, dess mer bruker de egosentrisk tale. Dette, hevder han, gjelder også for ungdom og voksne. Slik det unge barnet stopper opp og snakker høyt med seg selv, snakker det eldre barnet eller den voksne lydløst med seg selv i form av tenkepauser. Den ytre talen har blitt en indre tale. Egosentrisk tale er dermed ikke bare et akkompagnement til aktiviteten slik Piaget hevder. Den egosentriske talen er på-vei-til-å-bli indre tale (op.cit., s. 45ff).

Vygotskij hevder at talen vender seg innover fordi den skal tjene andre funksjoner enn hva den ytre talen gjør (op.cit., s. 88). Den ytre talen er en prosess der tanker forvandles til ord, mens den indre talen er en omvendt prosess som går utenfra og inn (op.cit., s. 196). Den indre talen er et verktøy for tenkningen. Den indre talen er tale for en selv og dermed delvis uforståelig for andre fordi den er kontekstavhengig. Dette innebærer at dersom talen er løsrevet fra sammenhengen vil den være uforståelig for andre fordi den ikke nevner opplagte aspekt (op.cit., s. 46f). Dette er viktig kunnskap å ha med seg når man ser på elevens refleksjonstekster (og andre tenketekster, se s. 23). Flere av disse tekstene er personlige og skrevet av eleven for eleven, og mangler muligens aspekt som gjør den forståelig for en utenforstående leser.

For det tredje hevder Vygotskij (op.cit., 50ff) at det ikke er et nivå-kognitivt skille mellom behovsbasert og logisk-rasjonell tenkning. Han mener at alle handlinger og tilpasninger reguleres av behov, enten det gjelder enkle eller komplekse kognitive prosesser.

På bakgrunn av de tre argumentene ovenfor mener Vygotskij at egosentrisk tale ikke er noe som dør ut, men som blir mer komplekst med alderen. Han opphever dermed forbindelsen Piaget skapte mellom egosentrisk tenkning og egosentrisk tale. Han mener at det ikke er en direkte forbindelse (en-til-en-forhold) mellom uttrykt egosentrisk tale og egosentrisk tenkning. Dette begrunner han slik: Nettopp fordi egosentrisk tale er forbundet med indre tale, er den et hjelpemiddel til realistisk tenkning på høyere kognitive nivå (op.cit., s. 48).

Den andre teorien jeg skal utdype i dette kapitlet er Vygotskijs teorier om begrepsdannelse, og dens betydning for tenkningen. Grunnen til at denne teorien er relevant for min problemstilling, er koblingen mellom tanke og språk, at tanke fordrer et språk og omvendt.

Dersom en elev skal kunne utvikle metakognitiv kompetanse innen et spesielt fag er det nødvendig at han eller hun kan tenke på det spesifikke språket. På samme måte som at ulike fag fordrer ulik skrivemåte, fordrer ulike fag beherskelse av ulike begreper. Metakognisjon i norskfaget innebærer dermed å ha et metaspråk som dannes gjennom aktiv læring av begreper.

Begrepsdannelse

Vygotskij hevder at begrepsdannelsesprosessen innebærer å lære å styre egne mentale prosesser ved hjelp av ord eller tegn⁷ (op.cit., s. 105). På samme måte som med egosentrisk tale utvikler dette seg med alderen, og får sin blomstring i tenårene når denne evnen får sin fulle utvikling.

Vygotskij skiller mellom to former for begreper: spontane og vitenskapelige. Grovt skissert vokser de spontane frem av generaliseringer over opplevelser i dagliglivet, mens de vitenskapelige utvikles gjennom systematisk arbeid blant annet i skolen. På grunn av denne systematikken læres de vitenskapelige begrepene tidligere enn de spontane, *fordi* de er abstrakte og løsrevet fra virkeligheten. Dette høres kanskje rart ut, men nettopp fordi de er abstrakte, dekontekstualiserte, logiske, hierarkisk organiserte og lært systematisk kan de brukes bevisst. Det samme kan ikke sies om de spontane, som er ubevisste. Det tar altså lengre tid før elevene forstår betydningsinnholdet i de spontane enn i de vitenskapelige begrepene. Vygotskij skriver at «bevisst innføring av nye begreper ikke utelukker en spontan utvikling, men baner heller nye veier for den» (op.cit., s. 139).

Nå ser det kanskje ut som at Vygotskij ser på de to begrepsdannelsesprosessene som en holistisk prosess, og at de nødvendigvis ikke må skilles fra hverandre. Det er feil, da han mener at begrepene utvikler seg samtidig. Han mener at begrepene må utvikle seg forskjellig og fungere forskjellig, men samtidig påvirke hverandres utvikling. Når eleven lærer et nytt begrep vil betydningsinnholdet i det forrige begrepet han eller hun lærte seg også utvikles, det være spontant, vitenskapelig eller begge på en gang. Når eleven utvikler høyere kognitive funksjoner som bevisst oppmerksomhet, logisk erindring, abstraksjon, og evnen til å sammenlikne og differensiere, utvikler begrepene seg i takt med dette (op.cit., s. 137f). De to ulike begrepsformene spiller på hverandre og bidrar til kontinuerlig utvikling av hverandre, og er nødvendige for hverandres eksistens (op.cit., s. 147).

Ifølge Vygotskij er skolens vitenskapelige begreper grunnpilaren i elevenes evne til å utvikle en reflekterende bevissthet. Gjennom vitenskapelige begreper får elevene verktøy til å

⁷ Som jeg skal utdype senere, er det omtrent dette Flavell (1979) legger til grunn i sin definisjon av metakognisjon.

reflektere over de spontane begrepene (op.cit., s. 150-156). På den måten blir de i stand til å organisere egen livsverden og skape sine egne kunnskapsskjemaer. Begreper er altså nødvendig for å kunne tenke abstrakt, analysere og etablere forbindelser. Gjennom generalisering og systematisering av begreper utvikler eleven evnen til å tenke abstrakt (op.cit., s. 133, 179).

Begrepsdannelsesprosessen er også nødvendig for at eleven skal kunne utvikle et *metaspråk*. Slik metakognisjon kan sies å være 'kognisjon om kognisjon' (Flavell, 1979), kan metaspråk sies å være 'et språk om språket.' Metaspråklig evne innebærer at man er i stand til å velge ut og vurdere hvilke språklige uttrykk og innholdsmoment som er gunstige for et bestemt formål med en spesiell mottaker i tankene (Hoel, 2000, s. 58; 2008, s. 151).

Begreper er ifølge Vygotskij et medium til å regulere egne mentale prosesser. Det eleven har lært gjennom erfaring, får på skolen et begrep, og blir dermed en form for problemløsning, som igjen kan åpne opp for nye perspektiver (Vygotskij, 2001, 176ff). I samhandling med læreren kan økt fokus på fagspesifikke begreper og fagterminologi bidra til økt metaspråklig bevissthet hos eleven. Om eleven har et godt utviklet metaspråk vil det være lettere å utvikle hans eller hennes evne til metakognisjon.

Gjennom refleksjonsskriving kan elever lære nye begreper. Når elever skriver refleksjonstekster møtes deres spontane og vitenskapelige livsverden, og de spontane og vitenskapelige begrepene møtes og utvikler hverandre. Dette gjelder ikke bare på et teoretisk plan. Som nevnt, fant Krogh, at refleksjonsskriving stimulerer begrepsdannelsen.

I en forlengelse av Vygotskijs teorier om begrepsdannelsen kan man snakke om læring innen ulike domener. Ifølge Macken-Horarik finnes det tre domener for læring: dagliglivets, det spesialiserte og det refleksive domenet (Macken-Horarick, 1996, s. 235ff). I grove trekk kan dagliglivets domene ses på som en forlengelse av Vygotskijs teorier om spontane begreper, og det spesialiserte domenet ses på som en forlengelse av hans teorier om vitenskapelige begreper. Det refleksive domenet er derimot et mer overordnet domene som åpner for distansering og kritisk tenkning over de to andre domenenene. Det refleksive domenet krever og utvikler et metaspråk. Teorien om domener handler ikke bare om språk, men også om hendelser og erfaringer. På samme måte som Vygotskij skriver om interaksjon mellom spontane og vitenskapelige begreper, skriver Macken-Horarik om interaksjon mellom de tre domenenene.

Vygotskij (2001, s. 46) og Flavell (1985, s. 116) tar i bruk verktøy-metaforen når de skriver om tenkning. Vygotskij ser på egosentrisk tale og begreper som et verktøy for tenkningen, og Flavell ser på metakognisjon som et kognitivt verktøy. Flavells teorier om metakognisjon vil være fokus i det følgende.

2.3.2 Flavell og metakognisjon

Flavell innførte begrepet metakognisjon på 1970-tallet (Bråten 1996, s. 75), og definerte det som «knowledge and cognition about cognitive phenomena» (Flavell 1979, s. 906) eller ‘kognisjon omhandlende kognisjon’, eller ‘tenkning om egen tenkning’ (Flavell, 1985, s. 104; Flavell et al., 2002, s. 164). Ordet «meta» betyr over eller ut over (Ongstad, 2004, s. 20), og kognisjon er høyere mentale prosesser som dreier seg om kunnskap, bevissthet, intelligens, resonnering, konkludering, problemløsning, tolkning, klassifisering og relatering og symbolisering (Flavell et al., 2002, s. 2).

Ifølge Flavell kan metakognisjon deles inn i to ulike typer; kunnskaper og ferdigheter, som samlet utgjør det jeg kaller metakognitiv kompetanse. Jeg vil først utdype *metakognitiv kunnskap* og *metakognitiv erfaring*, som er bestanddelene i kunnskapsdelen, før jeg skriver om *metakognitive ferdigheter*. Ved første gjennomlesing kan Flavells begreper fremstå som uoversiktlige. For å gjøre dem mer oversiktlige har jeg laget en figur der de ulike begrepene operasjonaliseres og tydeliggjøres i forhold til hverandre. Figuren er å finne i vedlegg 1.

Metakognisjon handler om kognitiv overvåking, evaluering og selvregulering. For Flavell er metakognitiv overvåking og selvregulering to sider av samme sak. Overvåking skjer gjennomgående i metakognitive prosesser og gjør seg gjeldende når det gjelder læring, erfaring, planlegging, bruk av strategier, veiledning og evaluering. Overvåking av kognitive prosesser gjøres gjennom fire element. (1) metakognitiv kunnskap, (2) metakognitive erfaringer, (3) oppgaver og/eller mål og (4) handlinger og/eller strategier. Av disse er det de to første Flavell ser på som hovedkonseptene i sin forskning. Slik jeg leser det, er det fordi Flavell etter hvert innlemmet punkt (3) og (4) i punkt (1). (Flavell 1979; 1985; Flavell et al., 2002, s. 263). I den videre fremstillingen vil jeg derfor kun skrive om punkt en og to. Disse punktene vil være gjenstand for undersøkelse i den empiriske delen av teksten, og danner grunnlag for analytiske redskap som benyttes.

Flavell definerer *metakognitiv kunnskap* slik: «Metacognitive knowledge is that segment of your (a child's, an adult's) stored world knowledge that has to do with people as cognitive creatures and with their diverse cognitive tasks, goals, actions, and experiences» (Flavell, 1979, s. 906). Metakognitiv kunnskap handler altså om hvilken kunnskap en person har om mennesket som kognitiv skapning og om menneskets ulike kognitive oppgaver, mål, handlinger og erfaringer. Metakognitiv kunnskap kan deles inn i tre kategorier: personer, oppgaver og strategier (Flavell et al., 2002, s. 164), og handler hovedsakelig om interaksjonen mellom disse (Flavell, 1979, s. 907).

Den personlige kategorien handler om hvordan man tenker at en selv og andre tenker. Den oppgaverelaterte delen av metakognitiv kunnskap handler om at det er forskjell på oppgaver. Noen er enkle, andre er vanskeligere. Den handler også om kunnskap om at løsningsprosess og løsningsmetoder har betydning for utfallet (Flavell et al., 2002, s. 165). Strategikategorien viser til hvilke tiltak man må sette inn for å gjennomføre oppgaver og nå mål. Kognitive strategier læres for å skape kognitiv progresjon og man tar i bruk metakognitive strategier for å overvåke og påvirke disse (Flavell, 1979, s. 906ff; Flavell et al., 2002, s. 165).

Flavell hevder at metakognitiv kunnskap ikke skiller seg fra annen type kunnskap som ligger lagret i langtidsmindet. Kunnskapen blir hentet frem når personen trenger det, og kan (som all annen kunnskap) mistolkes, feilbrukes og/eller ikke aktiveres når det er nødvendig (Flavell, 1979, s. 907f; 1985, s. 105ff; Flavell et al., 2002).

Metakognitiv erfaring påvirker metakognitiv kunnskap ved å legge til, slette eller revidere eksisterende kunnskap, og kan minne om Piagets skjemateorier. Metakognitive erfaringer er enhver bevisst kognitiv og affektiv erfaring som bidrar til intellektuell virksomhet. Disse kan være korte, lange, enkle eller komplekse (Flavell, 1979, s. 908; Flavell, 1985, s. 107ff). Metakognitive erfaringer kan for eksempel være en elevs tanker om egen skriveprosess i forbindelse med for- under- og etterarbeid av en skriveoppgave, altså en elevs erfaring av en kognitiv handling (Færden, 2009, s. 23f). Å lære om metakognisjon handler om å lære om tenkning og problemløsning og prosessene rundt dette. Det er noe som læres gradvis og ofte gjennom erfaring (acquisition).

Flavell hevder at metakognitiv erfaring er noe som oppstår i situasjoner der det foregår (eller simuleres) bevisst tenkning på høyere kognitive nivå (Flavell, 1979, s. 907f; Flavell et al., 2002, s. 166). Dette betyr at metakognitiv erfaring er noe som kan jobbes målrettet med i skolen. Det samme gjelder for metakognitiv kunnskap. Modellering og stillasbygging er nødvendig for læring av metakognitive strategier (Griffith & Ruan, 2005, s. 10). Ved å se på skrivning av refleksjonstekster over tid, håper jeg å identifisere hva slags metakognitive kunnskaper og erfaringer elevene har tilegnet seg fra starten til slutten av et skoleår.

Til nå har jeg skrevet om kunnskapsaspektet ved begrepet metakognisjon. Ferdighetsaspektet dreier seg om regulering av kognisjon. Dette gjøres ved hjelp av *metakognitive ferdigheter*, som kan sies å være *utøvelse* av metakognitiv kunnskap i forbindelse med problemløsning.

Elever trenger ferdigheter for å kunne reflektere over og vurdere egen læring og forståelse. Eksempler på dette kan være skrivning, persepsjon, oppmerksomhet og andre former for selvinstruksjon og selvkontroll (Flavell et al., 2002, s. 164). Elever med høyt utviklede

metakognitive ferdigheter, klarer å overvåke og regulere egen læringsprosess i lys av læringsmålene.

I norsk skriftlig vil trolig metakognitive ferdigheter være «taus» kunnskap som kun blir synliggjort indirekte i elevens tekster (se s. 68, 81 og 102). Metakognisjon i forbindelse med skriving handler om at eleven er bevisst hva han eller hun vil uttrykke, hvem han eller hun skriver til, og at han eller hun kan styre og kontrollere selve skriveprosessen (Hoel, 2000, s. 58).

I refleksjonstekstene skal elevene reflektere over egne metakognitive ferdigheter ved å ta i bruk sin metakognitive kunnskap og erfaring. På den måten vil skriveaktiviteten kontinuerlig inneholde en vekselvirkning mellom det metakognitive kunnskapsaspektet og ferdighetsaspektet. Dette vil igjen føre til utvikling av *metakognitiv kompetanse*. *Metakognitiv kompetanse* er symbiosen av metakognitiv kunnskap og ferdighet, og er målet med opplæringen i metakognisjon.

Ifølge flere forskere (Bråten, 1996; Grastveit, 2009, s. 23; Griffith & Ruan, 2005, s. 16) er det å ha et metaperspektiv på egen læring en viktig del av selve læringen da forutsetningen for å forbedre et produkt, i denne sammenhengen en norskfaglig tekst, er at man klarer å identifisere tekstens sterke og svake sider (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2000, s. 201). Det er altså bred enighet om at metakognisjon spiller en sentral rolle for læring (Afflerbach & Meuwissen, 2005, s. 142; Block, 2005, s. 85; Flavell, 1979, s. 906; Flavell et al., 2002, s. 167).

I det følgende skal jeg se på hvordan Vygotskij og Flavell utfyller og skiller seg fra hverandre før jeg beskriver hva slags betydning det har for min definisjon av metakognisjon.

2.3.3 Vygotskij og Flavell: Likheter og forskjeller

Både Vygotskij og Flavell omtaler kognisjon fra et pedagogisk-psykologisk ståsted, da de skriver om kognitive prosesser og læring. I sammenlikningen med Flavells teori, er Vygotskij's teori om begrepsdannelse vesentlig, fordi den utfyller Flavells teorier. Ifølge Vygotskij innebærer begrepsdannelsesprosessen å lære å styre egne mentale prosesser ved hjelp av ord eller tegn. Hos Flavell innebærer metakognisjon kognitiv overvåking, evaluering og selvregulering. Begge teoriene legger vekt på styring av egne mentale prosesser.

Både Vygotskij og Flavell er opptatt av hvordan læring foregår, og de hevder at det er gjennom problemløsning. Der Vygotskij skriver om tenkning, skriver Flavell om tenkning om tenkning og overvåking av egne tanker.

Vygotskij skriver om utvikling av kognisjon som noe som foregår ved hjelp av spontane og vitenskapelige begreper. Dette betyr at kognisjon ikke kan eksistere uavhengig av

språk. Flavell tar det for gitt at kognisjon er noe som eksisterer, og utvikler teoriene om kognisjon til et høyere abstraksjonsnivå.

Til tross for at verken Vygotskij eller Flavell skriver om det eksplisitt, er betydningen av metaspråk betydningsfull for kognisjon og metakognisjon. For Vygotskij skjer problemløsning ved at det ukjente blir satt ord på gjennom egosentrisk og indre tale, og gjennom begrepsutvikling. Begreper er en forutsetning for tenkning, og systematisering og generalisering av disse er en forutsetning for abstrakt tenkning. Det gjør at indre tale, som består av spontane og vitenskapelige begreper, er et hjelpemiddel til realistisk tenkning på høyere kognitive nivå. På den måten er også indre tale en forutsetning for metaspråk, som også er en forutsetning for metakognisjon. Metaspråk dannes gjennom læring av begreper, som igjen danner grunnlag for metakognisjon.

Erfaring er et viktig stikkord hos både Vygotskij og Flavell når det gjelder utvikling av kognisjon og metakognisjon. Flavell skriver at metakognisjon er noe som læres gradvis og ofte gjennom tilegnet erfaring (acquisition). Det innebærer at det utvikles over tid. Erfaring kan likevel tilskyndes og stimuleres gjennom bevisst tenkning på høyere kognitive nivå. Det betyr at det kan jobbes aktivt med i skolen. Dette stemmer med Vygotskijs syn på utvikling og undervisning. Han mener at begreper læres gjennom en blanding av naturlig utvikling (erfaring) og undervisning. Han mener at skolen gir erfaringer et spesifikt språk ved å koble sammen spontane og vitenskapelige begrep. Ved å sette ord på erfaringer kan språket føre til ny innsikt. Hos Vygotskij skjer denne konfrontasjonen og utviklingen i asymmetriske relasjoner der en lærer legger til rette for elevens begrepsdannelsesprosesser. Han mener også at det å sette ord på erfaringer er en form for problemløsning. Man må sette ord på erfaringer, for først da er det mulig å oppnå økt innsikt.

Oppfatningen av begrepet metakognisjon er i denne oppgaven en blanding av Flavells begrep og innholdet han tiller det, i tillegg til Vygotskijs syn på indre, ytre og skriftlig tale og begrepsdanning. I gjennomgangen av disse teoriene er enkelte elementer utelatt, og andre uthevet. Det er gjort for å tilpasse teoriene til hverandre. I den empiriske delen av oppgaven vil fundamentet for analysen ligge på denne fremstillingen av kognisjon og metakognisjon.

Som formulert ovenfor er begrepet stort og komplekst. Kanskje er det en av grunnene til at verken metakognisjonstekst, metakognisjonslogg eller metakognisjonsnotat har etablert seg som begreper i skolen, mens refleksjonstekst, refleksjonslogg og refleksjonsnotat har det. Videre skal jeg derfor se nærmere på begrepet refleksjon og sammenlikne refleksjon med metakognisjon.

2.4 Refleksjon

Refleksjon er et begrep som har flere definisjoner og forklaringer. Felles for dem alle er at refleksjon innebærer å se tilbake på en erfaring, opplevelse, hendelse, situasjon eller episode. De fleste forklaringene sier også noe om at refleksjon innebærer å se ting på en annen og gjerne ny måte enn tidligere. Refleksjon kan være en prosess som fører til ny forståelse og innsikt (Alvesson & Sköldbberg, 2008; Dyste et al., 2000; Ellmin, 2000; Evensen, 2010; Juell, 2003; Krogh, 2009a; 2009b; 2011; Quale, 2007).

”Ordet refleksjon kommer fra latin (re-flectio) og betyr å ”vende” (flectio) ”tilbake” (re)” (Postholm, 2007, s. 45). Refleksjon handler derfor om å erverve ny kunnskap ved å gruble over det foregående. Refleksjon innebærer distanse til egne tankemønstre. Ved å distansere seg fra egne tanker vil man lettere kunne søke nye løsninger, fordi man ved hjelp av distansering åpner opp for å utforske andre og nye element ved det man reflekterer over (Rosdal, 2008, s. 8 og 36). Postholm skriver at refleksjon skal være med på å gi mening, som senere skal gjøre det mulig å endre eksisterende praksis og/eller oppfatning (Postholm, 2008, s. 1720). Krogh tilføyer at dette som regel gjøres ved hjelp av språket (Krogh, 2009a, s. 106).

Om refleksjonsskriving skriver Krogh at det kan ses på som et tenkestillas for elevene under skriveprosessen. Refleksjonsskriving bidrar til å koble sammen begreper om språk og skriving med selve skrivingen og understøtter dermed elevens læring. Refleksjon kan altså ses på som en bro mellom spontan aktivitet og bevisst tenkning., og er dermed bundet til språk som medium for begreps- og betydningsdannelse (op.cit., s. 108). En viktig forutsetning for refleksjon er at det forutsetter et materiale. For å reflektere må man ha noe å reflektere over. Derfor vil alltid refleksjonen være bestemt av et spesifikt materiale (Grüthers, 2011, s. 11).

Refleksjon har, på lik linje med metakognisjon, som mål å bidra til økt forståelse og læring. Dette innebærer at man ikke bare lærer nye ting ved å reflektere, men at man også avlærer noe av det man kan fra før, og reviderer sin egen kunnskap og forståelse (Grastveit, 2009, s. 65; Rosdal, 2008, s.14). Ifølge Alvesson og Sköldbberg (2008) er hensikten med refleksjon å bryte ut av fastsatte mønstre og ekspandere egne oppfatninger av fenomenet det reflekteres over (op.cit., s. 488). Det er en ikke-entydig, subjektiv prosess og er derfor avhengig av forforståelse (Grüthers, 2011, s. 20; Juell, 2003, s. 21). Refleksjon er en personlig aktivitet fordi man «kobler seg opp mot» egen forforståelse og bakgrunnskunnskap (Rosdal, 2008, s. 55). Personlige faktorer vil alltid være en del av kunnskapen eleven tilegner seg og som blir en del av hans eller hennes erfaringsbakgrunn. Dette kalles «taus» kunnskap, og vil komme til uttrykk når eleven skal vurdere seg selv og utvikle metaperspektiv på egen læring

(Postholm, 2008, s. 1720). Gjennom refleksjonsskriving blir taus kunnskap artikulert. Begrepet er utviklet av Polanyi, og handler grovt sett om å sette ord på tanker. «Vi kan ikke vite mer enn vi kan si» hevder Polanyi (2000, s. 16). Ved å rette oppmerksomhet mot et spesielt fenomen vier man det oppmerksomhet, og først da kan man finne ut hva som ligger i det, og hva man mener med det (op.cit., s. 20).

Refleksjonsskriving er altså en del av det som kalles vurdering *for* læring. Vurdering for læring er vurdering som har til hensikt å føre til økt læringsutbytte. Dette kan gjøres gjennom egenvurdering. Egenvurdering er en metakognitiv prosess, altså en metode for å fremme utvikling av metakognisjon (Bauserman, 2005, s. 168). Elever som vurderer sitt eget arbeid og sin egen forståelse gjennom vurdering, regulering og overvåking, vil oppdage områder som trenger forbedring (Samuels et al., 2005, s. 55). Egenvurdering er en samling av metakognitiv kunnskap og erfaring som tas i bruk i jakten på læring og for å planlegge hvordan man kan nå et bestemt mål (Afflerbach & Meuwissen, 2005; Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007).

Metakognisjon er en nøkkelferdighet i egenvurdering, som er et av de viktigste virkemidlene for å fremme læring (Dobson, Eggen & Smith, 2009, s. 13). Afflerbach og Meuwissen (2005) skriver: Egenvurdering er nødvendig for utviklingen av metakognisjon, og metakognisjon er nødvendig for utvikling av egenvurdering (op.cit., s. 149). I det man tar aktiv kontroll over læringen er man metakognitiv (Bråten, 2002; Grastveit, 2009, s. 32; Hattie, 2009). Hattie og Timperley (2007) skriver:

When students have the metacognitive skills or self-assessment, they can evaluate their levels of understanding, their effort and strategies used on tasks, their attributions of others about their performance, and their improvement in relation to their goals and expectations (Hattie & Timperley, 2007, s. 94).

Yancey har forsket mye på refleksjon, og har gjennom analyse og teori definert tre ulike former for refleksjon i skolen. Disse formene for refleksjonsskriving er kanaler for synliggjøring av refleksjon og metakognisjon. Hun skiller mellom tre former for refleksjon: refleksjon i handling (reflection-in-action), konstruktiv refleksjon (constructive reflection) og refleksjon i presentasjon (reflection-in-presentation) (Yancey, 1998, s. 14f).

Den første formen for refleksjon, refleksjon i handling, viser til samspillet mellom refleksjon, tanke, tekstdialog (med egen og andres tekster), og produksjon i skriveprosessen. Gjennom denne formen for refleksjon forklarer man til andre, samtidig som man forklarer for seg selv, og kan med det begynne å forstå det man forklarer på nytt fordi det usynlige gjøres synlig (op.cit., s. 24ff). Ved å skrive refleksjonstekster ser man bakover og forholder seg til det som har vært, samtidig som man forholder seg til fremtiden, det som skal bli. For der

fremme ligger målet man stadig forholder seg når man reflekterer. Derfor fordrer refleksjon i handling bevegelse i tid.

Refleksjon i handling krever fire typer «kunnskap»: (1) kunnskap om person, (2) kunnskap om innhold, (3) kunnskap om oppgave og (4) kunnskap om vurdering (op.cit., s. 44f). I denne studien er det første, andre og tredje refleksjonsnotatet en representasjon av denne formen for refleksjon.

Konstruktiv refleksjon er den andre formen for refleksjon. Den viser til prosessen med å utvikle en skrive(r)identitet og hvordan eleven kan skape mønstre for skriving som kan overføres til fra en retorisk situasjon til en annen. Arbeidet med konstruktiv refleksjon skjer mellom utkastene når eleven beveger seg mellom ulike retoriske situasjoner og rekontekstualiserer kunnskap. Gjennom refleksjon forteller man sin læringshistorie (op.cit., s. 53). Når man skriver refleksjonstekster, skriver man ofte i språket man tenker på. Dette kan vi se eksempler på i notatene i denne studien. Noen bruker mange småord, lange setninger og resonnerende tenkning, mens andre skriver korte stikkord. Uten at jeg skal gå nærmere inn på det, kan også bruk av metaforer avsløre hvordan eleven tenker.

Konstruktiv refleksjon er nyttig på to måter. For det første er den verdifull i seg selv fordi den fanger opp det som foregår mellom utkastene elevene skriver, både på det tekstlige og det personlige planet. For det andre er konstruktiv refleksjon en øvelse til å skrive presentasjonstekster (op.cit., s. 68). Den tredje formen for refleksjon, refleksjon i presentasjon, handler om nettopp refleksjon og presentasjon. Det innebærer at teksten både er offentlig og retorisk, samtidig som den er personlig. Gjennom refleksiv presentasjonsskriving blir tenkningen retorisk (op.cit., s. 70ff). Yancey forklarer at presentasjonstekstene i en mappeinnlevering burde skape kontekst, beskrive og gjerne vurdere prosessen, forklare elevens egne mål, og forklare læringsmål (op.cit., s. 73).

Dette kapitlet har forsøkt å tydeliggjøre hva refleksjon kan være og hvordan det kan gjenkjennes i tekst. En mer konkret måte å identifisere refleksjon på, er gjennom Hatton og Smiths (1985) fire refleksjonsnivåer. Det første nivået deres er deskriptiv skriving (descriptive writing). Dette handler om beskrivelse og gjengivelse av hendelser, tekstdeler eller liknende. Det andre nivået kaller de deskriptiv refleksjon (descriptive reflection). Her tillegges beskrivelsene vurderinger. Enkelte ganger diskuteres også vurderingene. Det tredje nivået kalles dialogisk refleksjon (dialogic reflection). Her tar elevene avstand fra hendelsene eller teksten og problematiserer og utforsker. Det siste nivået kalles kritisk refleksjon (critical reflection). På dette nivået setter elevene seg inn i de historiske og politiske kontekstene hendelsen eller teksten ble til i.

Denne beskrivelsen av refleksjonsbegrepet viser at refleksjon skiller seg fra metakognisjon på flere områder. Som en oppsummering vil jeg si at refleksjon er et middel som tas i bruk for å oppnå målet som er metakognisjon. I denne studien ses det nærmere på refleksjon og metakognisjon i tekst som er skrevet av elever. Tekst og skriving er derfor fokus i neste kapittel.

2.5 Tekst og skriving

Ifølge Murray (1991) er den mest nøyaktige definisjonen av skriving «en prosess der vi bruker språket til å gi våre erfaringer mening og til å formidle den» (op.cit., s. 10). I lys av denne definisjonen handler skriving om å skape mening og kommunisere med omverdenen. Det handler dermed om å ta i bruk kunnskap om mottakerbevissthet, formål, sjanger, struktur og virkemidler. Det handler om å gjøre seg forstått innenfor det språkfellesskapet man er en del av eller ønsker å få innpass i (Hoel, 1990, s. 27). Skriving foregår ikke i et vakuum, men i et samspill med omverdenen.

I kapittel 2.2 om metakognisjon skrev jeg om Vygotskijs teorier om ytre og indre tale eller språk. Vygotskij skiller ikke bare mellom disse to formene for tale; han skriver også om skriftlig tale. I motsetning til indre og ytre språk, hevder Vygotskij at skriftspråket er løsrevet fra kontekst. Skriving er en bevisst og konvensjonell prosess. Det må være eksplisitt og presist fordi det skal kunne kommunisere like godt innenfor og utenfor opprinnelseskonteksten, og innenfor andre og nye kontekster. For å få til dette, er skriveren derfor nødt til å ta i bruk språklige konvensjoner (Vygotskij, 2001, s. 162f).

Ifølge Vygotskij er skriving en abstraksjon som skiller seg fra talespråket både strukturelt og funksjonelt grunnet mangel på intonasjon og uttrykksfullhet. Videre skriver han at skriving er et monologspråk, en samtale med et blankt ark. Skriving er for Vygotskij en dobbel abstraksjon i den forstand at det fordrer abstraksjon fra språklyder og abstraksjon fra en samtalepartner (op.cit., s. 161).

Vygotskijs syn på skriving er uløselig knyttet til hans teorier om begrepsdanning. I skriveprosessen bygger elevene bro mellom de spontane og de vitenskapelige begrepene ved å knytte de vitenskapelige begrepene til sin egen livsverden. Med dette foregår en bevisstgjøringsprosess av språk og språkets betydning. Ved å utforske forholdet mellom spontane og vitenskapelige begreper, drives den kognitive utviklingen fremover fordi man får testet sin oppfatning av begrepene (Witteck & Dale, 2013). I utdanningsammenheng kan skriving ses på som et medierende redskap som støtter begrepsutvikling, og med det kognitiv utvikling og læring. Læring ligger i den refleksive kontrollen over begreper.

Skriving kan på lik linje med egosentrisk tale og indre tale fungere som et verktøy i problemløsningsfasen. Dette kan gjøres på to ulike måter, enten som tenkeskriving eller som presentasjonsskriving. Tenkeskriving kalles også skriverbasert skriving fordi den er utforskende og ekspressiv. Ifølge Hoel (1990) ligger det ekspressive språket nærmest tanken, og tjener derfor best den «utprøvande, spørjande, undrande og reflekterande tankeverksemda som karakteriserer læring» (op.cit., s. 37). Tenkeskriving er en form for skriving som forholder seg fritt til sjangerkrav og korrekt språk, fordi hensikten er at elevene skal bli mer bevisst egen skriveprosess og muligheter for egen tekst- og skriveutvikling (Hertzberg, 2011, s. 12). Ifølge Hoel (2000, s. 66) er skriftliggjøring av tanker (tenkeskriving) en bevissthetsprosess som bidrar til å utvikle elevers kunnskap og fremme deres utviklingspotensial. Presentasjonsskriving legger mer vekt på det formelle og retoriske aspektet ved skriving. Denne formen for skriving kalles også leserbasert, fordi man skriver med en ekstern mottaker i tankene. Teksten skal ikke bare tjene en personlig hensikt, men også en kommunikativ hensikt.

Om man skriver tenkeskriving eller presentasjonsskriving avhenger av formålet med skriveaktiviteten. I det følgende skal jeg derfor gjøre rede for hva som kjennetegner refleksjonstekster og refleksjonsskriving, da det er den type tekst og skriving som er gjenstand for analyse i denne studien.

2.6 Refleksjonstekst og refleksjonsskriving

En refleksjonstekst består av to aktiviteter: refleksjon og skriving. Disse aktivitetene knyttes sammen og danner grunnlag for å interagere med stoff og oppgaver, se tilbake på tidligere arbeider og tanker, legge grunnlag for nye tanker, kombinere kunnskap, og bruke kunnskap. Ved refleksjonsskriving kan man lære om egen skriveprosess, men man kan også lære gjennom den. Ifølge Lorentzen (2008, s. 11) viser senere tids forskning hvor sentral skriving er, både for å tilegne seg skrivekompetanse og for å utvikle kunnskap om og kritisk refleksjon til det en lærer. Jeg vil først skrive om læring *om* ens skriveprosess, før jeg skriver om læring *gjennom* skriveprosess.

Ved å ta i bruk refleksjonstekster i arbeidsprosessen får elever mulighet til å ta et skritt vekk fra sin egen tekst, og se på den i et annet perspektiv på et annet nivå. Ved å få avstand til sitt eget arbeid vil man lettere kunne vurdere det mer kritisk (Harris, 1991, s. 57). På den måten kan refleksjonsteksten være en hjelp for den som skriver ved å synliggjøre “ongoing conversation” mellom skriving og kontekst (Krogh, 2007), og fungere som et bindeledd mellom tekst og kognisjon. Refleksjonsskriving kan også ses på som et tenkestillas for elevene under

skrivningen. Den kan hjelpe eleven med å koble sammen kunnskap om begreper, språk og skriving med selve skrivingen (Krogh, 2009b, s. 281).

Skriving av refleksjonstekster åpner også for å se på skriveprosessen som todelt: Skrivning kan for det første være en overføringsprosess av tanker og ideer til et synlig språk, og for det andre kan det være en oppdagelsesprosess der tanker og meninger vokser frem av skrivingen (Hoel, 2007, s. 66). Så lenge kunnskapen elevene har ikke er konkretisert gjennom språket, kalles den for taus kunnskap. Denne kunnskapen må synliggjøres for å bli tilgjengelig, og det skjer ved arbeid med språk og tekst.

Skriving omtales ofte som et redskap for læring (Langer & Applebee, 1991, s. 144). Dette bygger på den ovennevnte ideen om at språket er en forutsetning for tanken, og at tanken er en forutsetning for læring. Gjennom formulering av skrift setter en ord på tanken, og nettopp denne formuleringsprosessen fremmer læring (Dysthe, 1993, s. 13; Hoel, 2000, s. 88). Slik små barn bruker egosentrisk tale, og slik elever bruker indre tale i sin problemløsningsprosess, kan skriving benyttes på samme måte. Ved skriving av refleksjonstekster uttrykker elevene sin indre tale gjennom skrift.

Ifølge Bereiter og Scardamalia (1991, s. 54) eier vi ikke våre egne tanker før vi har utvekslet dem med oss selv, og skriving er den beste måten å gjøre det på. Fulwiler (1991, s. 133) støtter seg også til dette. Han mener at skriving er den aktiviteten som best mulig fremmer selvstendig tenkning, fordi skriving er en aktiv handling som krever at en produserer ord og setninger, altså tanker. Gjennom skriving tvinges eleven til å reflektere over verden han eller hun lever i og beveger seg i (Aase, 2012, s. 53). Ved denne aktiviteten gis eleven mulighet til å si noe om sitt eget produkt, sin egen prosess og ikke minst sin egen målsetting. Dette hevder Langer og Applebee (1991, s. 150) er nødvendig for enhver virkningsfull undervisningsaktivitet.

Refleksjonstekster er for mange elever en ny sjanger og en ny måte å skrive på, og fremstår ofte som vanskelig. Hvordan elevene forstår ny kunnskap og nye arbeidsmåter henger ofte sammen med hvordan det nye stoffet blir presentert i lærebøkene. Niendeklasse ved «Holmen skole» brukte læreverket *Kontekst* (Blichfeldt, Heggem & Larsen, 2006). I basisboken, læreboken, tilhørende dette læreverket nevnes ordene «reflektere», «refleksjoner» og «refleksjon» en gang hver. Ordene er nevnt i kapitlet om lesestrategier. «Reflektere» brukes i beskrivelsen av hva en læresamtale kan være (s. 44), «refleksjoner» brukes i en oppgavetekst om loggskrivning (op.cit., s. 49), og «refleksjon» er brukt som et oppslagsord med forklaring tilhørende «refleksjoner» (ibid.). I boken blir ikke begrepet utdypet og forklart med mer enn

fire ytringer: tenke omkring, tenke tilbake på (reflektere) og grundig gjennomtenkning, ettertanke (refleksjon).

Denne nevningen av refleksjonsbegrepet og de få beskrivelsene av hva det innebærer, underbygger Grüthers (2011) påstand om at refleksjonsbegrepets innhold antas å være kjent og gitt. Refleksjon er dermed ikke noe elevene kan lese seg til, og lære om gjennom læreboken. Elever som har en refleksjonsdoxa⁸ som stemmer overens med institusjonelle forventninger vil dermed ha en bedre utviklet forståelse av hva en refleksjonssjanger innebærer enn elever som ikke har utviklet en slik doxa. Dette er et sentralt aspekt ved hvorfor noen refleksjonstekster er «bedre» enn andre. Dette vil jeg komme nærmere inn på i diskusjonsdelen.

Mangel på refleksjonsdoxa henger sammen med erfaring. Bereiter og Scardemalia (1991, s. 46) hevder at enhver aktivitet krever mindre mental kapasitet jo mer øvelse en får i den. Ifølge Bråten og Olaussen (1997, s.15), kreves det «erfaring, undervisning og trening» for å utvikle metakognisjon og refleksive ferdigheter. Det er derfor nødvendig å øve opp denne formen for skriving over tid (Færden, 2009, s. 23). Dale og Wærness (2006, s. 149) påpeker at læring handler om å forstå gjennom erfaring, og Molloy (2010, s. 262) peker på at det er nødvendig at elever er trygge på arbeidsmetoden som benyttes for å lette innlæring. Det er nødvendig å sørge for at elevene føler de eier og behersker de ulike strukturene, metodene og sjangrene som benyttes i læringen deres. I denne sammenhengen jobbes det med dette gjennom to typer tekster: refleksjonsnotat og presentasjonstekst.

2.7 Refleksjonstekst: Refleksjonsnotat og presentasjonstekst

Refleksjonstekst er en samlebetegnelse for alle tekster som har som målsetting å bidra til økt refleksjonskompetanse og metakognitiv kompetanse hos eleven. Refleksjonstekster kan være svært ulike og ha svært ulike formål, men de skrives alltid på bakgrunn av et materiale. I denne sammenhengen er refleksjonstekstene skrevet av niendeklassinger på bakgrunn av deres mappetekster og respons de har fått på disse. Skriving av disse tekstene er et pålegg elevene fikk fra læreren som et ledd i opplæringen i egenvurdering (jamfør vurderingsforskriften).

Under skriving er sjanger noe man alltid må forholde seg til. Sjangre bidrar til å sette rammer for å lette kommunikasjonen, samtidig som de avgrenser valgfriheten (Dysthe, 1997, s. 68). Sjangre setter rammer for innhold, bruk og form, og er derfor av betydning for hvordan elever uttrykker seg i ulike tekster (Smidt, 2010, s. 31). Når man velger sjanger, må man spør-

⁸ Doxa kan defineres som «oppfatning av og kunnskap om tilværelsen» (Bakken, 2009, s. 44).

re seg: Hva er formålet med denne skrivingen? Svaret på dette er ulikt når det gjelder refleksjonsnotat og presentasjonstekst.

Refleksjonsnotat er en sjanger som legger til rette for tenkeskriving. Målet med skrivingen er å øke elevens metakognitive kompetanse og refleksjonskompetanse. Notatet er en tekst eleven hovedsakelig skriver for seg selv, til seg selv. Det er en kort tekst som skrives på bakgrunn av en bestemt aktivitet, og som ofte har styrte spørsmål. Notatet er relatert til elevtekster⁹ i ulike sjangre og har som formål å bidra til økt læring om og gjennom disse.

Formålet med skriving av refleksjonsnotat er å bevisstgjøre eleven sin egen arbeidsprosess, legge til rette for opplæring i metakognitive strategier og metakognitiv kompetanse. Gjennom skriving av refleksjonsnotat må eleven ta stilling til responsen han eller hun får, og han eller hun må vurdere hvordan det videre arbeidet med oppgaven skal gjennomføres. Eleven må gjøre sine indre tanker eksplisitte og tilgjengelige for seg selv (og en eventuelt annen leser). Samtidig er refleksjonsnotatet en sjanger i seg selv som eleven skal lære å beherske. Det finnes ingen standarddefinisjon for hva et refleksjonsnotat er. Ifølge Krogh (2009b) bør normer for sjangeren utvikles i hvert enkelt klasserom.

Det tydeligste skillet mellom refleksjonsnotatet og presentasjonsteksten er fremstillingsformen. Der notatet hovedsakelig er en tenketekst, er presentasjonsteksten nettopp en presentasjonstekst. Refleksjonsskrivingen er ikke lenger for eleven selv, men for en ekstern leser. Denne teksten må derfor struktureres og artikuleres på en slik måte at den er forståelig for en annen. Teksten er ofte lang (ca. en-to sider) og åpen, altså ikke styrt av spørsmål.

En presentasjonstekst skrives som regel i forbindelse med en større innlevering. Den kan fungere både som en rød tråd for innleveringen som helhet, og som en informasjonstekst om skrive- og læringsprosessen eleven har vært gjennom i løpet av en lengre periode¹⁰. Videre skal jeg utdype tre ulike prosesser som er med på å forme refleksjonsskrivingen: oppgave, respons, revisjon og vurdering.

Oppgave

Oppgavetekster er instruksjoner som styrer elevens arbeid med tekst. De er konkrete retningslinjer for en spesifikk arbeidsoppgave, samtidig som de spiller på løsningsstrategier eleven tidligere har internalisert (Hoel, 1993, s. 103). Grunnet ulik grad av tidligere internalisering og ulik bakgrunnskunnskap, vil elever (og lærere) tolke oppgavetekster ulikt (Nilsen, 1997, s. 193).

⁹ Med «elevtekster» viser jeg til tekstene som er bakgrunnen for refleksjonstekstene.

¹⁰ Som regel et halvt eller helt skoleår, eller som en del av en summativ vurdering på slutten av grunnskolen eller videregående skole.

Oppgaver er sjangre i den forstand at de er institusjonaliserte forventninger om hva som bør gjøres (Ongstad, 2004, s. 185). Når elever ikke forstår disse forventningene, og tekstene fremstår med store kunnskapsmangler, handler som oftest ikke dette om mangel på kunnskap i seg selv, men snarere om mangel på erfaring med en bestemt oppgavetype eller sjanger (Bråten, 1996, s. 91). Lærere bør derfor løfte frem formålet med skrivingen og funksjonen tekstene har for å gi elevene erfaring og kunnskap om hva man kan oppnå gjennom skriving, og hvordan man kan oppnå det (Solheim, 2011, s. 46).

Refleksjonsnotatene er skrevet på bakgrunn av en bestemt elevtekstoppgave, og er som regel relatert til kun en elevtekstsjanger. Refleksjonsnotatet er dermed gunstig for utvikling av sjangerkompetanse. Oppgaveteksten til selve refleksjonsnotatet kan variere fra notat til notat, eller være like gjennom skoleåret. Oppgaveteksten er som regel kort og inneholder 3-5 spørsmål som er rettet mot teksten elevene holder på å skrive.

Presentasjonsteksten skrives ikke på bakgrunn av en bestemt oppgave, men på bakgrunn av mange oppgaver og hele prosessen rundt skrivingen av disse. For å kunne skrive en presentasjonstekst må eleven vurdere sin egen innsats, sin bruk av metakognitive strategier, responsen han eller hun har fått underveis, og gjennomføringen av de enkelte oppgavene i relasjon til den store oppgaven, innleveringen. Oppgaveforventningene til en slik tekst skiller seg fra forventningene til notatet ved at denne teksten må inneholde sjangerspesifikke elementer (jamfør Krogh og Yancey).

Respons

Et av formålene med respons er at eleven skal få tilbakemelding som kan hjelpe i det videre arbeidet med den aktuelle teksten. I POS er det ikke uvanlig med responsgrupper der elever gir hverandre tilbakemeldinger. Formålet med responsgrupper er at de skal fungere som et middel til å forbedre elevtekstene, bidra til at elevene blir bedre skrivere ved internalisering av et mottakerperspektiv og å skape fellesskap og delingskultur (Dysthe, 1993, s. 164ff). I responsgruppene skal ikke elevene komme frem til et felles produkt, men jobbe med sin egen tekst (Hoel, 1993, s. 102).

At responsgrupper fungerer som et middel til å forbedre tekst innebærer at elevene kommer til gruppen med teksten slik den er. De får tilbakemeldinger på mikronivå (lokal), så vel som makronivå (global) i teksten. Responsgrupper danner dermed grunnlag for videre revisjon.

Når det gjelder internalisering av et mottakerperspektiv, hevder Nystrand (1997, s. 146) at elever både må skrive regelmessig og få regelmessig tilbakemelding fra lesere dersom

de skal meste skriving som en kommunikativ prosess. Responsgrupper kan derfor fungere godt fordi elevene skriver for virkelige lesere, og ikke en abstrahert leserskikkelse (op.cit., s. 143). Mottakerbevissthet er noe som utvikler seg gradvis ved at eleven blir mindre egosentrisk og forstår at leseren ikke tenker og føler det samme som han eller hun selv (Dysthe, 1993, s. 117). Om fellesskap og delingskultur, skriver Dysthe at elever må lære at hverandre-vurdering i responsgrupper handler om å hjelpe hverandre og lære av hverandre fremfor å konkurrere (op.cit., s. 149).

På førsteutkastet til tekstene sine, kan eleven få respons enten fra lærer, annen kompetent voksen eller medelever. På bakgrunn av utkastet sitt og denne responsen skriver elevene refleksjonsnotat. Notatet kan, som i to av tre tilfeller i dette materialet, inneholde styrte spørsmål om respons og tilbakemeldinger. På den måten tvinges eleven til å gå igjennom responsen på nytt og ta stilling til den. Respons har til hensikt å inspirere eleven til videre revisjon av tekstene sine.

Når det gjelder skriving av presentasjonsteksten må eleven finne tilbake til tidligere responskommentarer han eller hun har fått på enkeltoppgaver underveis i skriveprosessen. Disse kommentarene kan brukes som utgangspunkt for refleksjon, og eleven kan kommentere sin egen utvikling på bakgrunn av dem (jamfør Yancey og refleksjon i handling og refleksjon i presentasjon s. 21). Når det gjelder respons på skriving av refleksjonsteksten kan læreren velge om det skal gis respons underveis, og om den skal gis av læreren selv eller av medelever.

Revisjon

Refleksjonsteksten kan ses på som en hjelp til videre revisjon av elevens oppgavebesvarelser. Revisjon – «re-vision» - innebærer å se på nytt, å lese egen tekst med nye øyne (Dysthe et al., 2000, s. 55). Revisjon kan både tjene til å tette hull og skape forståelse for leseren, samtidig som det kan brukes til å tette hull og skape forståelse for en selv. Det er da vanlig å starte med makronivået (global) i teksten, for deretter å bevege seg til mikronivået (lokal) (Hoel, 1993, s. 101). Uerfarne skrivere reviderer som regel på lokalt nivå, mens erfarne gjør endringer på globale tekstnivå (Dysthe, 1993, s. 192).

Murray (1991) skiller mellom to former for revisjon – indre og ytre. Indre revisjon foregår gjennom hele skriveprosessen og innebærer alt forfatteren gjør for å oppdage, klargjøre og videreutvikle innholdet i teksten sin. Under den indre omskrivingen er den eneste mottakeren av teksten forfatteren selv, i dette tilfellet eleven. Ytre revisjon handler om mottakerbevissthet og formidling. Det handler om å få tak på konvensjoner, teknikker og stiler som

formidler det eleven ønsker å si på en hensiktsmessig måte. Til tross for at de fleste som skriver bruker mer tid på indre, enn ytre revisjon, er det forsket mye mer på ytre enn indre revisjon (op.cit., s. 15f; Hoel, 2007, s. 65f).

På bakgrunn av de styrte spørsmålene i refleksjonsnotatene, skriver elevene om hva slags ytre revisjon de planlegger å gjøre, eller har gjort. På den måten skriftliggjør elevene enkelte av sine tanker om indre revisjon, og gjør sine tanker synlige og sin tause kunnskap eksplisitt. Refleksjonsnotatet kan derfor ses på som et forsøk på å få tak i en del av den indre revisjonen elevene gjør i en skriveprosess.

I presentasjonsteksten skriver elevene om revideringer de har gjort. De skriver om konkrete endringer i form av ytre revisjon. Enkelte elever vil nok også skrive om hvorfor de har revidert, og hvordan de har gjort det, i tillegg til hva de har endret på. «Hva» vil være konkrete spesifiseringer av ytre revisjon, mens «hvorfor» og «hvordan» vil være eksempler på tankeprosesser, og dermed den indre revisjonen. Dette vil eksemplifiseres og diskuteres nærmere i kapittel fire og fem. Først skal jeg gjøre rede for metodene som er brukt i analysearbeidet.

2.8 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg påpekt at jeg skriver innenfor en kognitiv skrivetradisjon der fokuset på skriving har gått fra å være lineært til rekursivt, og at kontekst er viktig for forståelsen av tekst og skriving. Innen den kognitive skrivetradisjonen gjorde Vygotskijs teorier seg gjeldende fra midten av 1980-tallet. Enkelte av disse teoriene er vesentlige for å forstå refleksjonsskriving innen en kognitiv og sosialkonstruktiv ramme. Teoriene til Vygotskij gjør seg gjeldende i refleksjonsskriving ved at elevene får mulighet til å språkliggjøre tanker om tekst og skriving i skrift. På den måten artikulerer de sin indre tale og gjør de sin tause kunnskap eksplisitt. Det gjøres gjennom spontane og vitenskapelige begreper, og åpner for erobring av det spesialiserte og refleksive domenet (jamfør Macken-Horarik, s. 14).

I denne studien legger begrepet metakognisjon hovedgrunnlaget for forståelsen av hva refleksjon, refleksjonstekster og refleksjonsskriving kan være. Begrepet forstås i dette arbeidet, i lys av teoriene til Flavell og Vygotskij. Metakognisjon går ut på å overvåke egne tanker ved å benytte metakognitiv kunnskap, metakognitiv erfaring og metakognitive ferdigheter. Forståelsen av refleksjon utvides av teoriene til Krogh, Grüthers, Dagsland og Yancey som skriver om refleksjon i forbindelse med ulike teoretiske og empiriske innganger til analyse.

I delkapittel 2.7, blir det gjort rede for hva som kjennetegner refleksjonstekster, og hva som skiller refleksjonsnotat og presentasjonstekster fra hverandre. Teoriene og forklaringene

som gjennomgås i dette kapitlet, utgjør fundamentet for analysen og forståelsen av den i kapitlene *resultat* og *drøfting*. Før jeg utfører analysen, skal jeg utdype hvilke metoder jeg har brukt i gjennomføringen av den.

Kapittel 3: Metode

Å ta i bruk en bestemt metode er å følge en bestemt vei mot et mål. Metode viser til måter man innhenter data, og måter man analyserer dataene på. Metoder bidrar til hensiktsmessige valg av tilnæringsmåter for å svare på ulike problemstillinger (Johannessen et al., 2010, s. 29, 401). I dette arbeidet har jeg hovedsakelig brukt kvalitative metoder fordi jeg ønsker å forstå «den andre» (i denne sammenhengen eleven) og løfte frem hans og hennes perspektiv (Postholm, 2010, s. 32). Enkelte deler av analysen kan likevel sies å være kvantitativ fordi jeg koder materialet på en måte som gjør den målbar med tall. For å si det med Strauss og Corbin (1998, s. 11) kvantifiserer jeg kvalitative data. Hvilke metoder, og hvordan de er brukt vil jeg utdype senere i dette kapitlet. Først vil jeg skrive om hva som kjennetegner kvalitativ forskning generelt, og denne studien spesielt.

Denne masteroppgaven er som alle andre oppgaver drevet frem av et ønske om en objektiv fremstilling av objektive funn. Men som vi vet er objektivitet et problematisk begrep, da all forskning vil være påvirket av forskerens tidligere erfaringer (Johannessen et al., 2010, s. 29; Postholm, 2010, s. 126f; Strauss & Corbin, 1998, s. 5, 58; Tjora, 2010, s. 26, 176). Ifølge Strauss og Corbin (1998, s. 58) inneholder forskning tre aspekt: Datamaterialet, forskeren og interaksjonen mellom disse. I denne delen av metodekapitlet søker jeg å gjøre rede for noe av mitt ståsted før jeg presenterer datamaterialet.

Ifølge Postholm (2010, s. 127) og Johannessen et al. (2010, s. 229f) er forskeren selv sitt viktigste forskningsinstrument, og ethvert instrument må beskrives. Som en kvalitativ forsker er det nødvendig å synliggjøre ståsted og posisjon for å øke kvaliteten på forskningen. Teoriene jeg har presentert ovenfor og metodene jeg skal presentere nedenfor, danner grunnlaget for tilnærmingen jeg har til elevtekstene jeg skal analysere. Dette utvalget representerer en del av min bakgrunnskunnskap og skaper retning for analyse og funn.

Kvalitet i kvalitativ forskning kjennetegnes ifølge Tjora (2010, s. 175) av pålitelighet, gyldighet, generalisering, transparens og refleksivitet. Videre skal jeg skrive om hva som legges i begrepene og hvordan de gjør seg gjeldende i dette arbeidet.

Pålitelighet handler hovedsakelig om å redegjøre for sitt forskningsmessige og teoretiske ståsted, og å tydeliggjøre hvordan dataene er samlet inn, hvilke data som brukes og

hvordan de bearbejdes. Det er ogs a viktig å gjøre rede for sitt forhold til informantene (Johannessen et al., 2010, s. 40; Tjora, 2010, s. 176ff). Dette skriver jeg mer om når jeg presenterer kontekst og materiale. Som et ledd i å sikre studiens pålitelighet har norsklæreren som gjennomførte dette arbeidet i klassen, lest gjennom teksten og godkjent det som er skrevet («member checking»).

Gyldighet er det samme som validitet, og handler om at svarene vi finner i forskningen faktisk er svar på det vi har spurt om. Når det gjelder gyldighet må vi sammenstille egne funn med tidligere forskning og aktuelle teorier og perspektiver (Tjora, 2010, s. 179). Dette gjøres i teoridelen om tidligere forskning, og blir tatt opp igjen i de avsluttende delkapitlene.

Om det er mest hensiktsmessig å bruke begrepet *generalisering* eller *overførbarhet* er det diskusjoner om. Johannessen et al. (2010) mener at generalisering bør brukes i kvantitative unders kkelser, mens overføring bør brukes i kvalitative unders kkelser. Tjora (2010) mener derimot at generalisering er like god for begge typer forskning. Videre vil jeg, som Tjora, bruke begrepet generalisering. Dette gjør jeg fordi jeg har innslag av både kvalitative og kvantitative metoder i analysen av datamaterialet.

Tjora deler generaliseringsprinsippet inn i tre: Ved bruk av *naturalistisk generalisering* legges det til rette for at leseren selv skal kunne vurdere om funnene er gyldige for hans egen forskning. Ved bruk av *moderat generalisering* skal forskeren vise hvilke situasjoner resultatene vil kunne være gyldige i. Ved bruk av *konseptuell generalisering* vil man kunne utvikle «konsepter, typologier eller teorier som vil ha relevans for andre tilfeller (case) enn det (eller dem) som er studert» (op.cit., s. 181). I drøftingskapitlet viser jeg hvordan resultatene av analysen åpner for moderat og konseptuell generalisering.

  skape *transparens* eller *gjennomsiktighet* i forskningsteksten handler om hele tiden å vise til forsknings- og analyseprosessen, slik at det er mulig for leseren å følge forskeren sitt arbeid (op.cit., s. 188). Når man forsker må man være bevisst prosessene som gjøres og vise hva slags inferens, slutningsrekkef lge, som brukes. På den måten tydeliggjøres forskningen og den blir mer transparent.

Refleksivitet i forskning handler om å være kreativ, belest, nytenkende og bifallende. Dette er ifølge Alvesson og Sk lberg (2008, s. 500) definisjonen på god forskning. De fremholder viktigheten av å beherske teorier, og ikke la teoriene beherske deg, samtidig som man må anerkjenne den som først har hatt en tanke. Med *refleksivitet* i forskning menes at man skal reflektere over egne funn, og tolke egen tolkning (op.cit., s. 491; Tjora, 2010, s. 188f). I arbeidet med forskningsteksten har refleksivitet vært en gjennomgående målsetting. Videre

skal jeg beskrive den konkrete konteksten og datamaterialet som er gjenstand for analyse i denne studien.

3.1 Presentasjon av kontekst og materiale

3.1.1 Beskrivelse av prosjektet

Datamaterialet ble samlet inn i løpet av skoleåret 2010/2011 i en niendeklasse i faget norsk. Dette var mitt tredje år på lærerutdanningen, og mitt andre år som deltaker i aksjonsforskningsprosjektet *Skolebaserte fellesskap for læring og forskning* (se Burner, 2011; Burner, 2012). Da jeg ble en del av prosjektgruppen på «Holmen skole», hadde de holdt på med aksjonsforskning i ett år (tema: klasseledelse) og skulle i gang med andre året (tema: ikke bestemt). Opprinnelig skulle jeg delta som lærerstudent og observatør, men etter første prosjektmøte i juni 2010, ble jeg tilbudt jobb som faglærer i samfunnsfag. Dermed ble min rolle i prosjektet lærer og «gjennomfører».

På bakgrunn av endringen av vurderingsforskriften i 2009, ble gruppen enig om å jobbe med vurdering generelt og egenvurdering spesielt. Dette skulle gjøres gjennom mappevurdering. Mappevurdering er en prosessorientert arbeidsmåte, som kan hjelpe både lærere og elever med å implementere vurderingsforskriften som en naturlig del av skolehverdagen. I tillegg bidrar den til å skape kontinuitet for elevene. Metoden tydeliggjør elevenes læringsprosess og krever at de forholder seg til vurderingene de får. Dette legger igjen grunnlag for en mer målrettet egenvurdering (Dysthe & Engelsen, 2003).

En av måtene elevene drev egenvurdering på, var å skrive refleksjonstekster. Siden elevene ikke var vant med å skrive refleksjonsnotat (refleksjonstekster underveis i skoleåret) fra før, bestemte gruppen seg for at refleksjonen skulle skrives på bakgrunn av de samme styrte spørsmålene flere ganger i løpet av året. Dette ville være en fordel for elevene da de etter hvert ville bli godt vant med denne typen spørsmål. Det ville også være en fordel for prosjektgruppen da det i ettertid ville bli lettere å sammenlikne elevsvarene fra notat til notat. De fire spørsmålene vi endte opp med ble bestemt på demokratisk vis. Gruppen ble enig om hvilke som var best egnet for å få elevene til å lære å reflektere over egen læring (ønsket fra prosjektgruppen), samtidig som de ville fange opp ulike sider ved elevens skriveprosess. Spørsmålene til refleksjonsnotatene ble derfor slik:

1. Hva er du mest fornøyd med i teksten? Fortell om minst to ting.
2. Hva synes læreren du burde forbedre?
3. Hva endret du faktisk på?
4. Hva lærte du av tilbakemeldingene du fikk?

Det første spørsmålet inviterer eleven til å vurdere egen skrivekompetanse i norskfaget. Spørsmålet innbyr til å frembringe bakgrunnskunnskapen eleven har om hva som kjennetegner en god tekst. Ved å velge ut deler av tekstens attributter og selv formulere hva som faktisk er bra, bruker eleven sin tause kunnskap (se s. 20) til å uttrykke hva han eller hun mener er viktig å ha med i norskfaglige tekster. Eleven omdanner altså sin tause kunnskap til uttrykt kunnskap. På denne måten blir den tause forståelsen eleven har konkretisert, og forholdene legges til rette for å kunne reflektere over den uttrykte, eksisterende kunnskapen eleven har.

Det andre spørsmålet er ikke et spørsmål som i seg selv fremmer refleksjon. Man kan heller si at denne typen spørsmål kan fremme leseutvikling og tolkningskompetanse hos eleven, fordi eleven blir nødt til å plukke ut og omformulere det han eller hun mener er viktigst av hva læreren eller medeleven har kommentert. Spørsmålet sier noe om lærerrespons, men det er ikke det som er mitt fokus. Hva elevene svarer på spørsmålet er likevel interessant for å avdekke hva elevene trekker ut av lærerens respons, og hva de tror læreren mener er det viktigste. Det gjør det mulig å sammenlikne stemmer i refleksjonstekstene. Er svarene på spørsmål tre og fire elevenes autonome svar? Eller kopierer de lærerstemmen¹¹? Lærerens kommentarer bør fungere som en slags norm for hvordan tilbakemelding kan gis. Det er derfor vesentlig at læreren er dette bevisst når det gjelder hvordan han eller hun formulerer seg, og hva han eller hun legger vekt på.

Det tredje spørsmålet er mer sammensatt og komplekst enn de to foregående. Dette spørsmålet utfordrer eleven til å tenke kritisk gjennom tilbakemeldingene: Er jeg enig i det lærer eller medelev foreslår at jeg skal endre på? Spørsmålet krever også at eleven tar tak i tilbakemeldingene som skrives og jobber aktivt med dem. Eleven må reflektere rundt andres meninger om egen tekst. For at eleven skal få til dette er det nødvendig at eleven, medelevene og læreren snakker samme språk. Dersom eleven skal kunne stille seg kritisk til en tilbakemelding, må han eller hun forstå den fullt ut. Dette er i samsvar med Hattie (2009) som mener at den fremste måten å utvikle metakognitive ferdigheter på er å stille kritiske spørsmål til seg selv.

Det fjerde spørsmålet er trolig det spørsmålet som innbyr til mest direkte refleksjon over egen tekstskaping og læring i norskfaget. For å kunne besvare dette spørsmålet, kan ikke eleven lete frem et svar i teksten sin, da alt må komme fra dem selv. Eleven blir nødt til å se tilbake på tidligere arbeider, og ut ifra dem *vurdere* egen kompetanse, slik LK06 sier.

¹¹ Jamfør Bakhtins forståelse av stemme: «All forståing av levande tale, av levande ytring har ein aktivt svarande karakter (sjølv om aktivitetsgraden kan variere mykje). All forståing er svanger med eit svar og føder alltid eit svar, - lyttaren vert talar» (Bakhtin, 2005, s. 11).

I stedet for en tradisjonell tentamen på vårhalvåret, leverte elevene inn en presentasjonsmappe. Før mappen ble levert til læreren, hadde elevene en individuell muntlig presentasjon der de presenterte mappen. Utgangspunktet for den muntlige fremføringen var den første teksten i mappen, presentasjonsteksten. I denne teksten reflekterte elevene rundt egen arbeidsinnsats og læring i norsk skriftlig i løpet av hele niende klasse. Oppgaveteksten til presentasjonsmappen og presentasjonsteksten var som følger:

Krav til presentasjonsmappen: 1 saktekst, 1 skjønnlitterær tekst, 1 selvvalgt tekst – velg den du er mest fornøyd med og 1 presentasjonstekst: Fortell om tekstene du har valgt ut. Denne teksten er “limet” i presentasjonsmappen din. Hvorfor har du valgt akkurat disse tekstene? Hva er du mest fornøyd med ved hver av dem? Fortell om prosessen. Hva lærte du i arbeidet med tekstene – hva endret du på fra 1. til 2. utkast? osv. Hva har du lært om skriving og deg selv som skribent i år? Her finnes ingen fasitsvar. Målet er at du setter ord på din egen læring.

3.1.2 Gjennomføring av prosjektet

«Holmen skole» er en rural skole med over 500 elever. Skolen ligger i et område med god sosioøkonomisk bakgrunn. Norskklassen prosjektet ble gjennomført i, var en niendeklasse med 30 elever, derav 15 gutter og 15 jenter¹². Prosjektet ble presentert for elevene på starten av skoleåret, og foreldrene ble informert om det på det første foreldremøtet. I løpet av skoleåret leverte elevene inn sju tekster om ulike emner i ulike sjangre og samlet dem i en mappe.

I denne forbindelsen er det ikke interessant å si noe om hvordan læreren jobbet i for- og etterkant av mappetekstene. Det som derimot er interessant er å se nærmere på hvordan hun jobbet med refleksjonstekstene. Informasjon om dette er fremskaffet via et intervju med henne 23.10.12. Intervjuet ble gjort ett og et halvt skoleår etter at prosjektet var avsluttet, og noe av informasjonen bærer dessverre preg av tidens tann. De følgende avsnittene bygger blant annet på dette intervjuet.

Tidlig på høsten i 2010, da elevene ble introdusert for arbeidsmetoden, ble de også introdusert for begrepet «refleksjon». I fellesskap klarla læreren og elevene begrepet. Læreren la vekt på at refleksjonstekster ikke har noen fasit, og at det er viktig å være ærlig når man skriver den type tekster. For å få frem ærligheten hos elevene, påpekte hun også at tekstene ikke skulle karaktersettes, og at ingenting er riktig eller galt. De to første refleksjonsnotatene var fundert i spørsmålene som var utviklet av prosjektgruppen. Det første notatet ble skrevet etter at elevene hadde fått tilbakemelding og karakter fra læreren¹³. Refleksjonene elevene gjør seg her, kan dermed være påvirket av lærerens oppfatning av teksten. Til sammen skrev 17 elever dette refleksjonsnotatet. Det andre refleksjonsnotatet ble skrevet etter at elevene

¹² Ingen av elevene er minoritetsspråklige.

¹³ Dette diskuterte vi i prosjektgruppa og kom frem til at det er bedre å gi tilbakemelding uten karakter på slike utkast. Derfor fikk elevene kun halvårsvurderinger med karakter etter dette.

hadde vurdert hverandres tekster. Refleksjonene elevene gjør seg her, er dermed fundert i hverandrevurdering (peer-assessment). Til sammen skrev 27 elever dette refleksjonsnotatet.

Elevene hadde ikke jobbet noe særlig med medelevvurdering før, derfor var utbyttet av dette varierende. Likevel mener norsklæreren at det kom noe godt ut av det for alle elevene: «Jeg tenker at det er jo læring i det, fordi det har fått dem til å tenke på en annen måte. Selv om det ikke nødvendigvis, det å gi tilbakemelding, eller det å lære av noens tilbakemelding, var det de lærte. Så er det jo en måte å utforske tekst på, og forbedre tekst på» (Anita, intervju 23.10.12). I tillegg til dette mente hun at elevene så på tilbakemeldingen mer kritisk ved at de stilte spørsmål til den. Erfaringen læreren fikk gjennom arbeid med denne tilbakemeldingsformen, var at hverandrevurdering må gjøres flere ganger dersom det skal ha god effekt. Å gi og motta gode tilbakemeldinger må øves på og trenes opp. Erfaringene hun gjorde er dermed i tråd med annen forskning som viser det samme (Hoel, 2000). Før elevene skrev det andre refleksjonsnotatet ble det ikke repetert hva refleksjon er eller kan være. Introduksjonen var heller: «Da gjør vi sånn som sist, dere».

Det tredje refleksjonsnotatet ble skrevet etter at elevene hadde hatt et undervisningsopplegg i regi av «Lokalavisen». I et par uker hadde klassen jobbet i grupper med å lage avis. Oppgaven var at klassen skulle lage et dobbeltsidig oppslag om et stort arrangement i lokalmiljøet. Noen hadde gjort omfattende intervjuer med arrangørene, noen med deltakerne og/eller publikum, noen hadde laget énket, noen tegneserie og noen hadde testet pølsekvaliteten i de ulike bodene. Refleksjonsnotatet elevene skulle skrive i etterkant av dette var ikke bestemt av prosjektgruppen, men av journalisten som gjennomførte undervisningsopplegget. Spørsmålene er derfor noe annerledes enn i de forrige notatene:

Å reflektere er å tenke over hendelser/hospiteringer du har vært med på. En refleksjonslogg er å skrive ned de tanker og oppfatninger du får etter forskjellige opplevelser du har hatt. Du skal spørre deg selv om: (1). Hvilke erfaringer har jeg fått? (2). Hva har jeg lært? (3). Gjorde dette inntrykk på meg? (4). Kan jeg få bruk for disse erfaringene senere?¹⁴

Til sammen skrev 18 elever dette refleksjonsnotatet.

I presentasjonsteksten skulle elevene reflektere over egen arbeidsprosess gjennom skoleåret. De skulle også fremheve utdrag fra de(n) teksten(e) de er mest fornøyd med i mappen sin. Ved å skrive en slik tekst fikk elevene øvelse i å begrunne egne valg, og reflektere over egen læreprosess. Til sammen skrev 27 elever presentasjonstekst.

Av de fire refleksjonstekstene ble arbeidet med presentasjonsteksten mest vektlagt. Denne teksten hadde en annen funksjon enn de andre. Teksten bærer preg av å være presenta-

¹⁴ Det er de fire spørsmålene jeg ser nærmere på i denne sammenhengen. Jeg ser da bort fra hvilken aktivitet de har vært med på.

sjonsskriving, fremfor tenkeskriving som de tre første. Da elevene startet på arbeidet med presentasjonsteksten fikk de utdelt sine tidligere refleksjonsnotat. For mange var det spennende å lese de gamle tekstene sine. For andre var det kanskje en «vekker» at de kun hadde skrevet ett eller kanskje ingen refleksjonsnotat underveis. Ved at elevene fikk tilbake de tidligere refleksjonsnotatene ble veien de har gått mer synliggjort for dem, fordi den fantes tilgjengelig i skrift.

I intervjuet påpekte læreren at presentasjonsteksten fremsto som viktig for elevene. De stilte mange spørsmål underveis, både om innhold og form. Læreren tror at de jobbet mer sjangerspesifikt med presentasjonsteksten enn med de andre refleksjonstekstene. Hun modellerte en presentasjonstekst hun hadde skrevet selv, og denne ble brukt som et utgangspunkt for hva en presentasjonstekst kan inneholde, og hvordan den kan bygges opp.

Til sammen skrev 10 elever alle de fire refleksjonstekstene. Av disse er tre gutter og syv jenter. Da skoleåret var over hadde ingen gått ned i karakter i norsk, og noen få (ca. fire-fem stykker) hadde gått opp. I den første delen av analysen ser jeg på tekstene til alle elevene, i den andre ser jeg på tekstene til en jente og en gutt som har skrevet alle fire tekstene.

Forskning på elever og elevarbeider er ikke uproblematisk og fordrer etiske hensyn. Videre skal jeg derfor gjøre rede for hvilke etiske valg jeg har tatt i forbindelse med dette arbeidet.

3.2 Etikk

All forskning innebærer etiske overveielser (Johannessen et al., 2010, s. 25). Etikk er refleksjon over egen og andres moral, og kan sies å være moralens teori (Tjønneland, udat.). Det dreier seg om vurdering av handlinger, og hvorvidt de er rette eller gale. Etiske problemstillinger oppstår når forskning berører mennesker direkte (Johannessen et al., 2010, s. 89f). I denne masteroppgaven er datamaterialet tekster, og forskningen er mer distansert fra individet enn ved for eksempel forskning som benytter intervju. Likevel er det elever involvert i forskningen, og det er dermed viktig å gjøre noen etiske overveielser.

I en forskningsprosess må det foretas etiske betraktninger før, under og etter datainnsamlingen (Postholm, 2010, s. 142). Siden min masteroppgave inngår som en del av et større prosjekt, var godkjenning fra skoleeier og virksomhetsleder på plass før datainnsamlingen startet. Da jeg gikk i gang med masteroppgaven, fikk jeg likevel underskrift og godkjenning fra virksomhetsleder og foreldre, for å være helt sikker på at alle involverte parter visste hva de innsamlede dataene skulle brukes til og at de ville behandles konfidensielt (se vedlegg 2 og 3). I materialet er alle navn og steder anonymisert, og pseudonymer anvendt (Postholm, 2010,

s. 145). Elevene og foreldrene som ønsker det er også gitt muligheten til å lese gjennom teksten før innlevering. Dette gjelder også for læreren.

Da prosjektet startet, var rollene våre avklart som beskrevet ovenfor. At jeg skulle bruke et utvalg av materialet i en masteroppgave, var derimot informasjon som kom etter at datainnsamlingen var over. Forholdet mellom norsklæreren og meg, ble dermed svakt endret. Fra å være to lærere som gjennomførte prosjektet i hver vår klasse i hvert vårt fag, ble hun en informator for min masteroppgave.

For å gi noe igjen til skolen som ble forsket på, la jeg og norsklæreren frem foreløpige resultater og erfaringer fra prosjektet for resten av personalet ved skolen i juni 2011. Når det gjelder min masteroppgave, vil skolen få et eksemplar av den, som takk for hjelpen. Forhåpentligvis vil det være mulig for skolen å videreføre noe av det vi jobbet med i skoleåret 2010/2011.

Av de 30 elevene i klassen har en elev behov for spesiell tilrettelegging. Denne eleven har gjort andre oppgaver underveis i skoleåret og har skrevet to refleksjonsnotat på bakgrunn av disse oppgavene. Disse tekstene er ikke relevante for denne studien, så jeg har derfor valgt å ta dem ut av materialet for å unngå feilaktige funn.

I forskningsprosessen har jeg gjennomgående tatt hensyn til de etiske retningslinjene som er utformet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, jus og humaniora (NESH, 1999). I det følgende er metodene som brukes for å analysere det presenterte datamaterialet i fokus. Den første av disse er ordskyen.

3.3 Ordsky

Ordsky er en metode for å finne høyfrekvente ord i en stor tekstmasse ved hjelp av et dataprogram. Ordskyen er et visualisert sammendrag av nøkkelord, og et effektivt hjelpemiddel for å oppsummere og sammenlikne informasjon fra ulike kilder om samme tema. (Cidell, 2010, s. 514; Pendergast, 2010, s. 292). Ordskyen er et godt hjelpemiddel til å raskt se generelle mønstre i en tekst og er derfor god som en inngangsport til dataanalyse (McNaught & Lam, 2010, s. 641). Metoden har også kraftige begrensninger som gjør at den kun bør brukes som et supplement til andre metoder.

Ifølge McNaught og Lam (2010, s. 630ff) er ordsky hensiktsmessig å bruke i kvalitativ og tematisk analyse i pre-analyser, for å stake ut en retning, og for å validere funn. I masteroppgaven har jeg stort sett brukt ordsky som en hjelp til å stake ut en retning for min analyse, altså som en pre-analyse.

I et forskningsøyemed gjør ordskyen det mulig å se tekstens innholdsord i et hierarki. Det er lett å se hva som omtales mye, og hva som omtales lite. I denne studien vil det si ordskyene som blir til av innholdet i elevtekstene. Ordskyen viser hva elevene har skrevet mest om og vil derfor også vise hva elevene ser på som viktig i norsk skriftlig. På den måten viser ordskyen konturene av «elevenes norskfag», som kanskje er et annerledes fag enn det som er fremstilt i læreplanen, eller hva slags oppfatning lærere har av faget. Med utgangspunkt i dette går det an å starte en kategoriseringsprosess. Dette skriver jeg mer om når jeg omtaler *grounded theory*.

I tillegg til det som er beskrevet ovenfor, kan ordskyen være en innfallsvinkel som kan gjøre «skjulte» sammenhenger synlige (Pendergast, 2010, s. 293). I analysen av refleksjonstekstene jeg funnet et eksempel på dette. I den ene av de fire¹⁵ ordskyene er de største ordene «litt» og «mer». Da jeg gikk til materialet, så jeg at disse to ordene nesten uten unntak var skrevet sammen, altså som «litt mer». Dette viser at elevene bruker demperer når de skriver om egne tekster, tilbakemeldinger de har fått og endringer de gjorde. Som jeg skal utdype senere, ble denne sammenhengen tydelig ved hjelp av ordskyen.

For å få et raskt overblikk over hva elevene skrev om i refleksjonstekstene lagde jeg ordskyer på wordle.net¹⁶. For å lage en ordsky kopierte jeg elevenes refleksjonstekster inn i hvert sitt dokument¹⁷. Deretter klippet jeg ut hele dokumentet og limte det inn i Wordle. Wordle lagde deretter en ordsky, der det eller de ordene som er skrevet flest ganger er størst, og de ordene som er brukt få ganger er veldig små. Funksjonsord og lavfrekvente ord er skjult, slik at ordskyen bare viser innholdsord.

Ordskyene er med på å klargjøre det generelle aspektet i refleksjonstekstene. Det er en inngang til å finne ut noe om hva som karakteriserer dem, og forhåpentligvis vil det kunne hjelpe med å finne ut litt om utviklingen tekstene gjennomgår. Skriver elevene om det samme i det første refleksjonsnotatet som i presentasjonsteksten? Eller skjer det en forskyving av fokuspunkt? Slike spørsmål er gjenstand for analyse i resultatkapitlet.

I analysen har jeg tatt utgangspunkt i de tre største ordsky-ordene i hver refleksjonstekst og trukket ut sitat disse figurerer i. Ved å bruke ordskyen på denne måten begrenses materialet slik at det blir mer håndterbart og det stokes ut en retning. Denne tilnæringsmåten tar

¹⁵ En ordsky per refleksjonstekst. Det er fire refleksjonstekster til sammen.

¹⁶ Wordle er en av flere nettstedet som kan lage ordskyer. Wordle lager ordskyer der alle ord oppfattes som autonome, det vil si at programmet ikke smelter sammen liknende ord som for eksempel tekst og tekstene. Det gjør derimot TagCrowd, som er et annet ordsky-program. TagCrowds ordskyer har derimot ikke bokstavene æ, ø og å, og ordskyene er mindre estetiske enn i Wordle.

¹⁷ Et dokument for det første refleksjonsnotatet, et for det andre, et for det tredje og et for presentasjonsteksten.

for seg et bestemt ord og hva det er skrevet om i forbindelse med det. Et minus ved dette er at deler av tekstene går tapt. Ordsky er, som McNaught og Lam (2010) skriver, fin som en inngang til analyse. Men den bør ikke brukes alene. Selve refleksjonen er ikke så lett å få øye på med ordskyen. I min masteroppgave har jeg brukt ordsky for å få et raskt overblikk over tekstene kvantitativt, og deretter nærlest tekstene kvalitativt med utgangspunkt i de største ordskyordene. I nærlesingen har jeg benyttet *grounded theory*. I dette arbeidet har jeg altså valgt å hente ut og kombinere ulike analytiske tilnærminger.

3.4 Grounded theory

Grounded theory (GT) kan betraktes både som en metode og som et mål (Johannessen et al., 2010, s. 180). I dette arbeidet er det hovedsakelig GT som metode som er i fokus. GT er en kvalitativ metode som søker å lukke gapet mellom de overbyggende teoriene og empirien (Alvesson & Skoldberg, 2008, s. 133). Strauss og Corbin definerer det som «theory that was derived from data, systematically gathered and analyzed through the research process» (Strauss & Corbin, 1998, s. 12).

Ifølge Postholm (2010, s. 87) er en rendyrket GT fullstendig induktiv. Målet er å sette den subjektive fortolkningsrammen til side, og bare la dataene tale for seg. Tjora (2010, s. 23) kaller dette for et teorifritt utgangspunkt. Richardson og Kramer (2006) og Reichertz (2007) argumenterer mot dette synet på GT. De hevder at all GT er abduktiv.

Abduksjon er en slutningsrekkefølge eller inferens der teori brukes for å utvikle og forstå data. Gjennom abduksjon brukes teori konstruktivt og kreativt for å finne forklaringer på et fenomen. Abduksjon er en logisk og innovativ inferens som i GT bidrar til at sammenhengen mellom teori og praksis forbedres og utvikles ved å ta utgangspunkt i eksisterende teori i møte med materialet. Abduksjon er en prosess for å fremskaffe ny kunnskap som starter med observasjon som igjen leder til en hypotese (Svennevig, 2001). «Abduktiv tilnærming starter fra empirien (som induksjon), men aksepterer betydningen av teorier og perspektiver i forkant og/eller i løpet av forskningsprosessen» (Tjora, 2010, s. 191). Abduksjon tar hensyn til forskerens subjektivitet og vektlegger samtidig en bevegelighet mellom induksjon og deduksjon. Richardson og Kramer (2006) og Reichertz (2007) hevder at teoretisk kunnskap er nødvendig for å kunne stille de riktige spørsmålene. For å kunne stille effektive spørsmål, må forskeren ha en teoretisk forankring. Det samme gjelder for observasjon. Hvis man ikke vet hva man skal se etter, vil man heller ikke finne det. I GT må slutninger som trekkes på bakgrunn av data ses på utover dataene i seg selv. De må assosieres med andre ideer. Prosessen med å assosiere data med ideer er abduksjon, og eksisterende teorier kan brukes som et verk-

tøy til å utvikle slike ideer. Richardson og Kramer (2006) referer til Kelle når de skriver ‘an open mind does not mean an empty head’.

Richardson og Kramer (2006) kobler sammen GT og abduksjon gjennom fire punkter. For det første hevder de at prosessen med å utvikle GT bør forstås som en prosess av å utvikle hypoteser på et spesifikt felt. For det andre hevder de at denne prosessen er basert på abduksjon. For det tredje utgjør et teoretisk rammeverk en sentral rolle i prosessen med å utvikle en hypotese og for det fjerde mener de at et analytisk rammeverk består av teoretiske ideer og begreper som ble utviklet under hypotesedannelsen.

Ved bruk av abduksjon dannes det en hypotese på bakgrunn av et enkelttilfelle. Dette enkelttilfellet må imidlertid testes videre fordi hypotesen styrkes gjennom induksjon, altså gjennom å samle flere eksempler. Hvordan det kan gjøres vil jeg komme tilbake til i de avsluttende refleksjonene.

Problemstillinger i GT er ofte rettet mot handling og prosess (Johannessen et al, 2010, s. 184). Min problemstilling (se s. 1) er rettet mot prosess ved at den ser på utvikling gjennom et år. Den er også rettet mot handling ved at den ser på elevers refleksive aktiviteter i form av skriftlige tekster.

Analyse er interaksjon mellom forsker og data. Derfor ønsker Strauss og Corbin at hver enkelt forsker skal bruke teorien om GT kreativt og fleksibelt. De ønsker at forskerne skal heve dataene til et abstraksjonsnivå, så studere det konkrete datanivået for deretter å heve abstraksjonsnivået på nytt (Strauss & Corbin, 1998, s. 8ff).

Johannessen et al. (2010) skriver om ulike faser i GT. Den første av disse er undersøkelsesdesign. I denne fasen avgrenses forskningsfeltet når det gjelder tema, omfang og setting. Fase 2-4 foregår parallelt og omhandler datainnsamling, organisering og analyse av data. Den første av disse prosessene er koding. Kodingsprosessen gjøres i tre steg: åpen koding, koding langs handlingsaksen og selektiv koding (Johannessen et al., 2010, s. 185; Postholm, 2010, s. 88). Hva som kjennetegner de ulike kodingsprosessene kommer jeg nærmere inn på nedenfor.

I kodingsprosessen kategoriseres fenomener etter en nøye gjennomgang av materialet. Materialet blir delt inn grupper som får et navn, en kode (op.cit., s. 88). Koding defineres som den analytiske prosessen der data blir delt opp, utviklet og integrert for å forme teori (Strauss & Corbin, 1998, s. 3).

Fase 5 i GT dreier seg om sammenlikning med eksisterende litteratur. I GT skjer dette under eller etter analysen. Da søker forskeren å finne likheter og forskjeller mellom egen teori og andres teorier (Johannessen et al., 2010, s. 193). Gjennomgående i analyseprosessen er det viktig at forskeren trekker seg tilbake og foretar kritiske vurderinger av analysen så langt

(op.cit., s. 181). På den måten har man både nærhet og distanse til materialet. GT er komparativ ved at den gjennomgående sammenlikner kategorier og koder (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 134).

Strauss og Corbin (1998) definerer åpen koding som «the analytic process through which concepts are identified and their properties and dimensions are discovered in data» (op.cit., s. 101). Åpen koding dreier seg om å undersøke og kategorisere fenomener gjennom analyse. I denne delen av analysen legges grunnlaget for å finne spor av mønstre i materialet (Postholm, 2010, s. 90). Under denne prosessen blir data plukket fra hverandre, studert nøye og sammenliknet. De som likner blir deretter plassert i det mer abstrakte konseptet «kategori». “Categories¹⁸ are concepts¹⁹, derived from data, that stand for phenomena²⁰” Dette er analytiske ideer som svarer på spørsmålet «What is going on here?» (Strauss & Corbin, s. 114).

Kategorisering er viktig for å samle og kutte antall grupperinger slik at det blir færre grupper å jobbe med (op.cit., s. 113). Kategoriene blir til på grunnlag av egenskaper og navnet på kategoriene er som regel det som er mest logisk for å forklare hva som skjer. Under den åpne kodingsprosessen bruker forskeren en konstant komparativ fremgangsmåte. Han eller hun sammenlikner data for å være sikker på at de virkelig har likt eller ulikt innhold. Det gjør at forskeren kan oppdage nyanser og dermed videreutvikle nye koder eller egenskaper ved koden som studeres (Johannssen et al., 2010, s. 187). Dette er en dynamisk prosess. For å komme nærmere et svar på hva som kjennetegner en kategori bør den brytes ned i subkategorier som skal svare på når, hvor, hvorfor og hvordan.

Konteksten har betydning for hvordan et ord, en setning eller et avsnitt blir klassifisert. Det gjør at man kan se nye muligheter i et fenomen, noe som er selve hovedpoenget med forskning. I den åpne kodingsprosessen sammenlikner man og stiller spørsmål til materialet og man leter frem ytringenes ulike meningspotensial (Strauss & Corbin, 1998, s. 109).

Samtidig som det foregår åpen koding, foregår det aksial koding, det vil si koding langs handlingsaksen. Strauss og Corbin (1998) definerer aksial koding som «the process of relating categories to their subcategories, termed «axial» because coding occurs around the axis of a category, linking categories at the level of properties and dimensions» (op.cit., s. 123). Meningen med aksial koding er å samle de delte dataene fra den åpne kodingen og finne forbindelser mellom disse. Når dataene gjennomgår en aksial kodingsprosess blir de definert tydeligere, og relateres i sterkere grad til konteksten de ble til i og den tekstlige konteksten de

¹⁸ Categories: Concepts that stand for phenomena

¹⁹ Concepts: The building blocks of theory

²⁰ Phenomena: Central ideas in the data represented as concepts

står i (Postholm, 2010, s. 90). Når man koder aksialt ser man etter svar på spørsmål som hvorfor, hvor, når og med hvilke resultater.

Selektiv koding foregår samtidig med åpen og aksial koding og skjer over tid fra første start på analysen til forskningsteksten er ferdig skrevet. Selektiv koding defineres av Strauss og Corbin (1998) som «the process of integrating and refining the theory» (op.cit., s. 143). I denne prosessen skrives det en tekst som binder sammen de ulike kategoriene (Johanessen et al., 2010, s. 189; Postholm, 2010, s. 90). Prosessen handler om å integrere og forfine kategoriene og samtidig finne frem til hovedkategorien som utgjør essensen i datamaterialet. Målet er å finne en hovedkategori som alle de andre kategoriene kan ses opp mot. Den danner fokus for analyse og resultat. Her blir data til teori (Strauss & Corbin, 1998, s. 143f). I enkelte tilfeller er ingen av kategoriene representative for å være den sentrale kategorien. Det er tilfellet for analysen i neste kapittel. Alle kategoriene som er definert forteller hver sin del av historien, men for å forstå dem fullt og helt må de ses i lys av den sentrale kategorien. I denne teksten er den utledet av temaet for arbeidet, og kalles *metakognisjon*. Hva jeg legger i begrepet er redegjort for i teoridelen. Videre skal jeg skrive om hvordan GT som metode påvirker analysen av datamaterialet i denne studien.

3.4.1. Grounded theory i denne konteksten

Når man koder materiale, kan det gjøres på ulike måter. Jeg har kodet hver enkelt setning. I noen tilfeller har ikke det vært mulig fordi setningen ikke har «snakket for seg selv». Da har jeg sett på konteksten og kategorisert etter avsnitt. Dette kommer frem ved bruk av fotnoter i vedlegg 4.

I mitt materiale er det til sammen 21 kategorier som representerer ulike sider ved det elevene skriver om i refleksjonstekstene. Kategoriene ble til gjennom abduksjon der jeg studerte materialet og leste teori vekselvis. Kategoriene er gradert fra å være sterkt tekstnære, konkrete, til å være sterkt metakognitive, abstrakte. Dette, og en nærmere forklaring av de enkelte kategoriene, skal jeg utdype i selve analysen. I GT ser en materialet i lys av en kjernekategori. I min oppgave er denne kategorien *metakognisjon*. Denne kategorien ble isolert før analysen startet, fordi det er refleksjonstekster elevene har skrevet, og fordi refleksjon er fenomenet jeg studerer.

GT har flere momenter og kjennetegn enn jeg har beskrevet her. GT er en metode som i utgangspunktet er svært kontekstavhengig, og som oftest brukes på mer praksisnære fenomener enn tekster. I denne studien bruker jeg ikke hele det teoretiske rammeverket GT består

av, men henter ut deler av teorien og metoden jeg har hatt bruk for. Det er disse som er beskrevet ovenfor.

I undersøkelsen av refleksjonstekstene til elevene bruker jeg ordsky og GT som utgangspunkt for utvelgelse og analyse. For å strukturere og sammenlikne tekstene bruker jeg teksttrekanten etter Hillocks (1987) og Hoel (2000, s. 34) som grunnlag.

3.5 Teksttrekanten

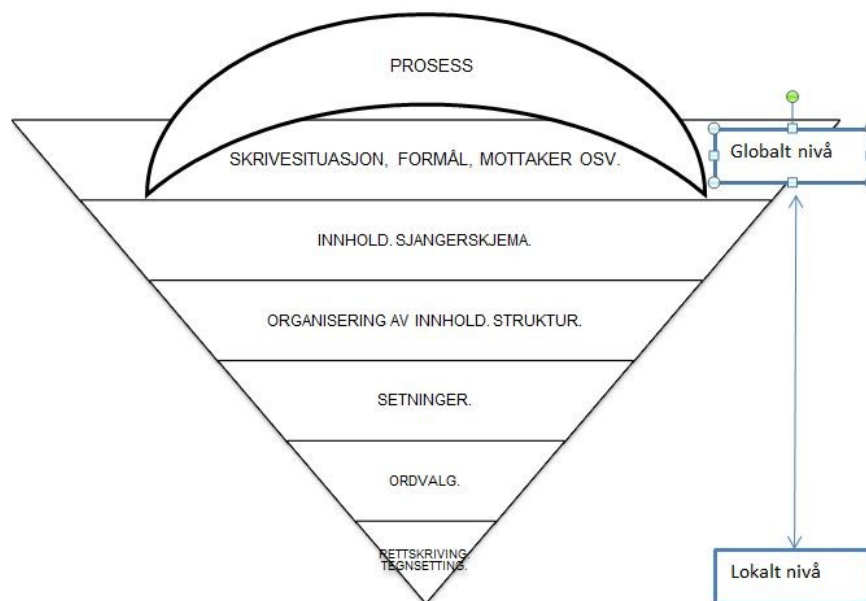
Teksttrekanten er basert på kognitiv skriveforskning, og da spesielt teoriene til Flower og Hayes. De mener at skriving handler om å binde sammen ulike deloperasjoner, og at disse operasjonene kan være organisert i et hierarki der det globale tekstnivået er øverst, og det lokale nederst. I teksttrekanten fremstilles dette i en omvendt pyramide. Nivåene i pyramiden er systematisk relatert, og gjensidig avhengige av hverandre. De globale nivåene er abstrakte og innebærer komplekse kognitive prosesser, mens de lokale er mer konkrete og spesifikke (Hoel, 2000, s. 33).

Teksttrekanten jeg tar i bruk som et strukturings- og analyseverktøy er modifisert etter Hillocks (1987). I tillegg til å støtte seg til Flower og Hayes, støtter Hillocks seg også til de kognitive skriveforskerne Bereter og Scardemalia når han hevder at skriving er en komplisert aktivitet som krever kunnskap om (1) funksjon og mottaker, (2) innhold og diskursive strukturer, (3) «gist units» - organisering av innhold, (4) syntaks (5) ordvalg (6) rettskriving og tegnsetting, og (7) revidering. Disse kunnskapene utgjør de tidligere nevnte nivåene i trekanten. Disse interagerer med hverandre under hele skriveprosessen fordi at for å kunne skrive, må man vite hva som er skrevet tidligere (op.cit., s. 71).

Med (7) revidering mener Hillocks endring på de lokale nivåene. Han fremholder at revisjon også kan forekomme på høyere nivå, men at det foreløpig er underforsket felt. I Hoels (2000, s. 32) revidering av denne trekanten har hun tatt bort (7) revidering (editing). I *Skrive og samtale* forklarer hun ikke hvorfor hun har gjort det. Min tolkning av det er at revisjon ikke bare kjennetegnes av endring i rettskriving og tegnsetting, men at det kan dreie seg som endring på alle nivåene i trekanten. Dette synet på revisjon ble nok mer fremtredende med POS, som er tradisjonen Hoel hovedsakelig skriver innenfor.

Som et ledd i å forstå elevers refleksjonstekster så jeg meg nødt til å tilføre teksttrekanten en ny komponent jeg har valgt å kalle prosess. Denne komponenten kan ses på som en utvidelse av Hillocks' punkt (7) revidering. I stedet for kun å fokusere på de lokale nivåene, fokuserer *prosess* på alle nivåene i trekanten. Komponentene kan ses på som et nytt nivå og er derfor plassert på toppen av trekanten i en bue. Dette tillegget til trekanten er inspirert av Fol-

keryd, Gejerstam og Edlings (2008) teorier om bevegelse i tekst, og viser det de kaller bevegelse utover. Bevegelse utover innebærer at man står med et ben i teksten, og et i egen erfaringsverden (op.cit., s. 139). Med denne fremstillingsmåten søker jeg å vise at komponenten ikke er en integrert del av teksten (slik som de andre nivåene er), men en komponent som inneholder kontekstavhengige sider ved skriveprosessen, som for eksempel tid. På den måten er prosess et nivå som binder sammen tekst og kontekst.



Figur 1. Den utvidede teksttrekanten (inspirert av Hillocks, 1987 og Hoel, 2000)

Når man skriver for å oppdage og reflektere, har man ikke alltid kontroll på hva som blir manifestert på papiret, rett og slett fordi man ikke har oversikt over tankeutviklingen som skjer underveis i skriveprosessen. Teksttrekanten er et konkret hjelpemiddel som visualiserer ulike deler av skrivingen. Den skal kunne vise planen for teksten, tankene til skriveren og teksten som utvikler seg (Hoel, 2000, s. 32). Videre vil jeg omtale den utvidede teksttrekanten som teksttrekanten. I det følgende skal jeg se nærmere på hvordan ordsky, GT og teksttrekanten kan brukes sammen i analyse.

Dette eksempelet er hentet fra det andre spørsmålet i det første refleksjonsnotatet. Sitatet handler om tilbakemelding, da det er det spørres etter. Likevel er ikke sitatet kategorisert som det. Hensikten med spørsmålet var ikke å finne ut at elevene skrev om tilbakemelding, som er gitt grunnet spørsmålsstillingen, men hva elevene mener de fikk tilbakemelding på. I dette eksempelet benytter eleven faguttrykkene «skildring» og «fortelling». Det er eksempler på sjangerspesifikt språk. Sitatet ble dermed kategorisert som *sjanger*, innen aspektet *tilbakemelding*. Alle sitatene var derimot ikke like lette å kategorisere. Sitat nedenfor er et eksempel på det:

Jeg har for eksempel blitt bedre på å ha en rød trå i tekstene mine (Jens, presentasjonsteksten, sitat 257)

Å ha en «rød tråd» i en tekst er et uttrykk som benyttes om tekst og skriving. Ifølge min doxa, viser en «rød tråd» til innhold, struktur, flyt og sammenheng. Uten at sitatet påpeker hva det omtaler, ønsket jeg ikke å kategorisere sitatet som innhold, struktur eller kanskje språk. Under analyseprosessen dukket det opp flere sitat som liknet på dette som for eksempel: «Jeg ble mye mer fornøyd med den [nye teksten]» (Emma, notat 1, spm. 3, sitat 21). Dette sitatet fremhever ingen tekstlige trekk, men omtaler teksten som en helhet. Slike sitat er derfor kategorisert som *helhet*.

Oversikten over alle kategoriene, sitatene og svarene på spørsmålet finnes vedlegg 4 og 5. Svarene på spørsmålet «hva handler dette om?» var først fortolkninger og subkategorier som etter hvert ble utgangspunktet for aspektene i kategoriene.

Kategoriene sier noe om hva sitatene handler om. På samme måte som at enkelte kategorier var enkle å bestemme, og andre vanskeligere, var noen sitat tydelige, og relativt enkle å kategorisere, mens andre var mer tvetydige. Fordi språk og språkbruk er komplekse aktiviteter er det ikke nødvendigvis slik at en setning bare omtaler et element. Det gjorde det nødvendig å plassere noen setninger i flere kategorier. Det er derfor flere kategoriseringer (604²⁴) enn sitat (507²⁵) i materialet. Videre vil jeg trekke frem to ulike eksempler på dette:

Jeg må skrive en tydelig, tredelt oppbygging (Anne, notat 2, spm. 2, sitat 141).

Eleven omtaler «oppbygging», som jeg umiddelbart kategoriserte som *struktur*. På samme tid skriver hun at den er «tydelig, tredelt». Dette er igjen et viktig aspekt i fagartikkel som er sjangeren hun skriver. Sitatet ble derfor også kategorisert som *sjanger*.

²⁴ Se tabell 1 (neste side)

²⁵ Se vedlegg 4

Jeg har lært meg å lage flere utkast av en tekst, følge en oppskrift hvis jeg skriver etter en spesiell sjanger, skrive betydningsfulle setninger med få ord og bearbeide tekstene mine underveis i skriveprosessen (Charlotte, presentasjonsteksten, sitat 209).

I det andre eksempelet skriver eleven om hva hun har lært i løpet av året. Hun skriver altså om sin lærings*prosess*. Prosessen har bestått av omfattende læring av ulike element. Hun har lært å følge en oppskrift når hun skriver *sjanger*, hun har lært å bruke *språket* mer effektivt og hun har lært å bearbeide tekstene sine, hun omtaler altså *revisjon*. Til sammen inngår derfor dette sitatet i hele fire kategorier. At et sitat blir kategorisert i fire ulike kategorier hører til sjeldenhetene. Likevel ville jeg eksemplifisere med dette sitatet for å vise frem hvor komplekst et sitat kan være.

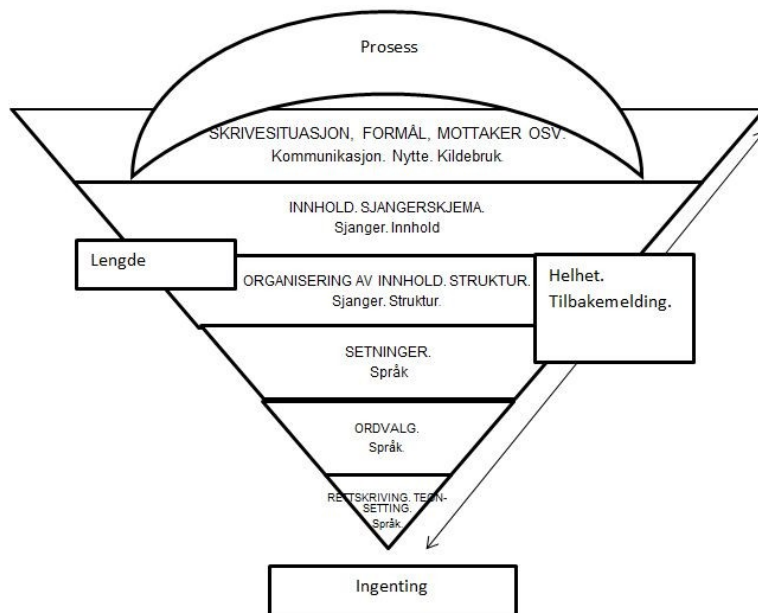
Tabellen nedenfor viser ordsky-ordene (vannrett) og kategoriene (loddrett). Tallene viser hvor mange ganger et sitat som inneholder et bestemt ordsky-ord er kategorisert i en bestemt kategori. Til sammen kom jeg frem til 21 kategorier som viser den kvantitative bruken av de åtte ordsky-ordene.

	Teksten	Skrive	Tekstene	Mer	Litt	Lært	Fornøyd	Gjorde	Total
Sjanger	29	48	9	24	10	6	8		136
Innhold	23	12	3	32	18	1	6		96
Prosess	16	13	12	4		1			48
Utvalg	23	3	19						45
Språk	10	8	4	11	6		3		42
Revisjon	16	4	18						38
Kommunikasjon	7	2	22			1			32
Helhet	9	8	6	3			2		28
Tilbakemelding	10	4	13						27
Arbeidsoppgave	3	8	9					1	21
Innsats	3	2	10						15
Lengde	4	4		2	4		1		15
Struktur	7	3	2		1		1		14
Inntrykk		4	1					7	12
Nytte	1	6	2						9
Samarbeid		3				3			6
Ingenting						4		1	5
Yrkeskunnskap		1				4			5
Kreativitet	2	1	1						4
Kildebruk		1	1						2
Digitale verktøy						2			2

Tabell 1. Oversikt over ordsky-ord og kategorier

I analysen i neste kapittel, plasseres kategoriene inn i teksttrekanten. Teksttrekanten er et verktøy og et hjelpemiddel for å avdekke hvilke(t) tekstlig nivå eleven skriver på. Den kan brukes på enkelttekster, men også på mange tekster om gangen slik jeg gjør her. Kategoriene jeg kom frem til på bakgrunn av ordsky-ordene er plassert inn i trekanten etter kategoriens innhold og kjerne. Faren med dette er at det kan fremstå som unyansert. Som jeg viste ovenfor er språk og skriving komplekst, og selv om noe er kategorisert et sted, så kunne det også vært

kategorisert et annet sted. På den andre siden er fordelene at det er lettere å danne seg et bilde av hva elevene fokuserer på i de ulike refleksjonstekstene. Teksttrekanten fungerer som strukturerende prinsipp i den forstand at kategoriene plasseres inn i den. Hvordan dette gjøres, blir eksemplifisert i figur seks nedenfor.

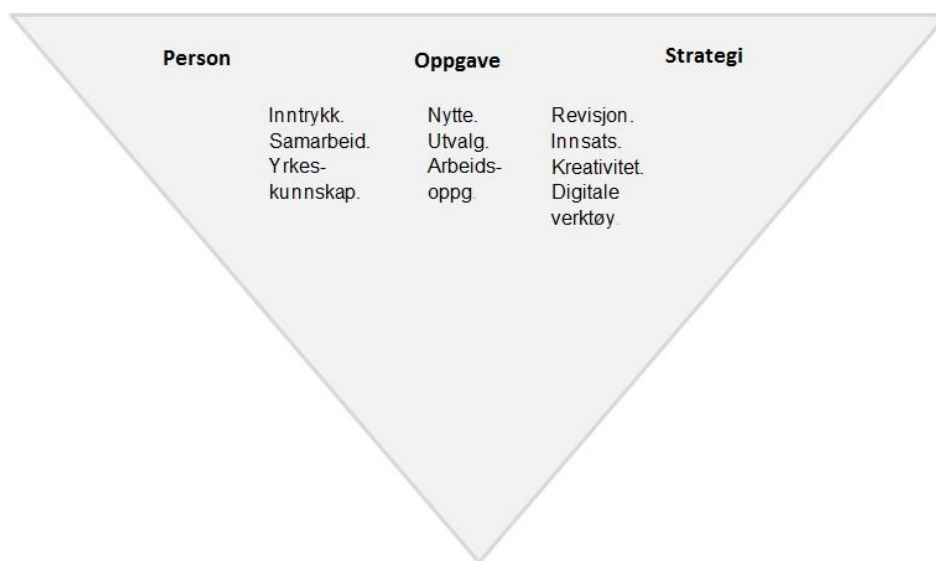


Figur 6. Teksttrekanten med kategorier

Kun syv av 21 kategorier kan plasseres rett inn i teksttrekanten. Det betyr at elevene ikke bare skriver om element som er konkret tekstlige i refleksjonstekstene. De skriver også om element som er utenomtekstlige og element som kun er relatert til teksten. Enkelte av disse passer ikke inn i teksttrekanten fordi de fortrinnsvis handler om prosess og læring, og ikke det konkret tekstlige. Dersom teksttrekanten skal kunne brukes for å vise hva elever skriver om i refleksjonstekster, må den utvides. Den ene formen for utvidelse viste jeg ovenfor, ved å legge til et nivå som handler om prosess. På dette nivået finnes kategorien *prosess* som jeg skal omtale nærmere senere. Den andre formen for utvidelse kan ses på som en forlengelse av dette, ved at jeg plasserer enkelte kategorier rundt trekanten, som vist i figur seks. I dette materialet er fire av de 21 kategoriene har jeg plassert litt «på siden» av trekanten i egne bokser. Disse kategoriene er relatert til det tekstlige, samtidig som at de ikke eksplisitt kan plasseres inn i nivåene i trekanten. Disse kategoriene er *prosess*, *helhet*, *tilbakemelding* og *lengde*. Kategorien *ingenting* plassert på siden uten en direkte link trekanten i det hele tatt.

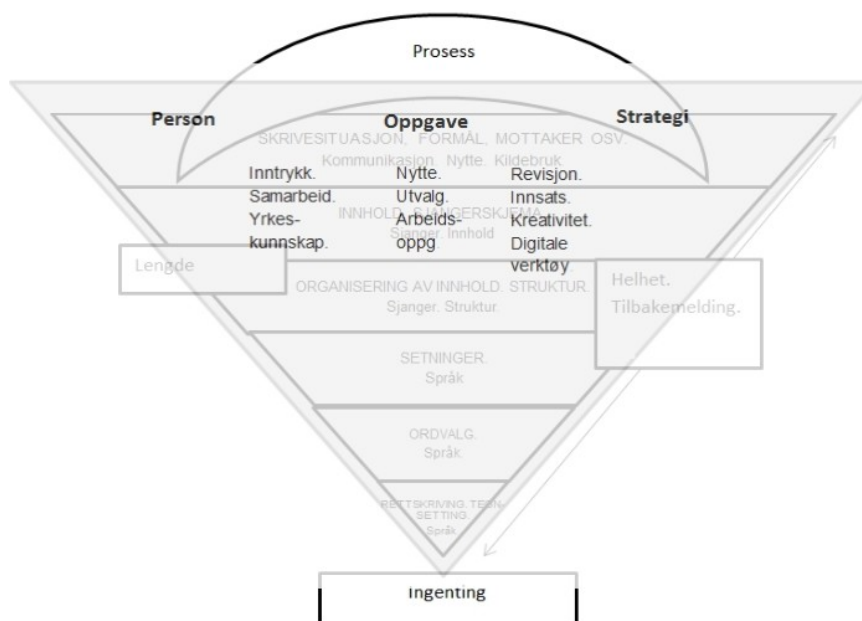
Under analyseprosessen fant jeg at den utvidede teksttrekanten kun fanget opp enkelte sider av det elevene skrev om i refleksjonstekstene. Den tredje måten jeg har valgt å utvikle teksttrekanten på er ved å supplere teksttrekanten med en ekstra trekant som omfavner de

utenomtekstlige elementene. Denne trekanten har jeg valgt å kalle den metakognitive trekanten.



Figur 7. Den metakognitive trekanten med kategorier

Den metakognitive trekanten ble til i møtet med materialet, og kan dermed sies å være fundert i GT. Trekanten har jeg laget med bakgrunn i Flavells (1979; 1985; 2002) teorier om metakognitiv kunnskap. Trekanten fungerer som et supplement til teksttrekanten i analyse av refleksjonstekster i den forstand at den synliggjør utenomtekstlige refleksjoner. Den metakognitive trekanten deles inn person, oppgave og strategi uten at det markeres med atskilte linjer. Valget om å ikke benytte linjer for å skille delene i trekanten fra hverandre, er fundert i to årsaker. For det første er det i tråd med Flavells teorier som sier at det skal være interaksjon mellom de tre delene. Delene er integrert i hverandre og er like viktige for å kunne utvikle metakognitiv kunnskap. For det andre er det for tydeligere å vise at de tre delene kan omfavne alle de tekstlige nivåene i teksttrekanten. For å tydeliggjøre sammenhengen mellom trekantene er tanken at den metakognitive trekanten skal kunne «legges oppå» den andre trekanten, som vist i figur åtte:



Figur 8. Refleksjonstrekanter med kategorier

Sammensmeltingen av teksttrekanten og den metakognitive trekanten har jeg valgt å kalle for refleksjonstrekanter. Refleksjonstrekanter viser at alle refleksjonstekster kan være konkret tekstlige (teksttrekanten), de kan være kognitive og/eller metakognitive (den metakognitive trekanten) og de kan være en blanding av disse. Refleksjonstrekanter viser også at sitat som omhandler lokale, så vel som globale element kan være abstrakte og metakognitive. På den måten forener refleksjonstrekanter det konkrete og abstrakte, det situasjonsspesifikke og det prosessuelle og det tekstlige og det virkelige. Kapittel 3.6 vil være utgangspunkt for analysen i det neste kapitlet.

Kapittel 4: Resultat

4.1 Refleksjonstekstene

I forrige kapittel ble det vist hvordan ordskyene og ordsky-ordene ble benyttet for å frembringe kategorier gjennom GT som metode. Det ble også vist hvordan disse kategoriene kunne plasseres inn i teksttrekanten og den metakognitive trekanten, og hvordan disse trekantene smeltet sammen til en refleksjonstrekanter. Det ble også skrevet om bakgrunnen for refleksjonstekstene. I dette kapitlet skal jeg gi et innblikk i kategoriene som gjorde seg gjeldende i de ulike refleksjonstekstene. Tabell tre på neste side er en annen oversikt over kategoriene enn tabell to som jeg omtalte tidligere. Denne tabellen viser en oversikt over hvor mange ganger de ulike kategoriene (som igjen er basert på de åtte ordsky-ordene) er identifisert i de ulike

refleksjonstekstene. Her er de rangert fra størst til minst etter hvor mange ganger de er identifisert.

Tabellen kan brukes som en oversikt over antall ganger kategoriene er skrevet om i de ulike tekstene. Den bidrar til at man enkelt kan se hvilke kategorier som omtales, og hvor hyppig denne bruken er. For en mer inngående omtale av de ulike kategoriene, henviser jeg til vedlegg 5. Tabellen gir et grunnlag for sammenlikning og viser hovedtendensen i den samlede tekstmassen, tekstkorpuset, for denne studien.

	Kategori	Notat 1	Notat 2	Notat 3	Presentasjons- teksten	Total
1	Sjanger	27	23	11	75	136
2	Innhold	21	48	3	24	96
3	Prosess	6		1	41	48
4	Utvalg				45	45
5	Språk	14	11		17	42
6	Revisjon	4			34	38
7	Kommunikasjon			2	30	32
8	Helhet	5	1		22	28
9	Tilbakemelding		1		26	27
10	Arbeidsoppgave			3	18	21
11	Innsats				15	15
12	Lengde	3	8		4	15
13	Struktur	3	2		9	14
14	Inntrykk			8	4	12
15	Nytte			5	4	9
16	Samarbeid			3	3	6
17	Ingenting			5		5
18	Yrkeskunnskap			4	1	5
19	Kreativitet				4	4
20	Kildebruk		1		1	2
21	Digitale verktøy			2		2

Tabell 2. Oversikt over kategoriens kvantitet i refleksjonstekstene

Tabellen viser at elevene er svært opptatt av *sjanger* og *innhold* når de skriver om egne tekster. Til sammen utgjør de to kategoriene omtrent en tredjedel av sitatene i datamaterialet. Det kan bety at det er de faktorene elevene mener er viktigst å beherske for å skrive gode tekster. Den tredje største kategorien, *prosess*, er mye mindre enn de to første, noe som innebærer at kvantifiseringen har en drastisk nedgang fra den største, til den nest største og deretter til den tredje største kategorien. Videre minsker kategoriene mer jevnt. *Prosess*kategorien er sterkest representert i presentasjonsteksten. Det er ikke overraskende av minst to grunner. For det første er presentasjonsteksten en mye lengre tekst med flere sitat enn refleksjonsnotatene. For det andre er presentasjonsteksten en tekst der elevene skal gjøre rede for prosessen de har vært igjennom. De reflekterer altså over en prosess som har vært, ikke en de er i²⁶.

²⁶ Det finnes også elever som skriver om skriveprosessen som uavsluttet.

Til tross for at mappemetodikken og refleksjonstekstene åpner for fokus på endring og revisjon i tekst, er det ikke så mange elever som skriver om det. *Revisjon* er en av de største kategoriene, men inneholder 98 færre sitat enn *sjanger*-kategorien. Hva dette har å si for utvikling av refleksjonstekstene og av elevenes metakognisjon, vil jeg komme tilbake til i drøftingskapitlet.

Tabellen er også utgangspunkt for den videre analysen der jeg skal se etter hvordan elevene utvikler sine refleksjonstekster og hvordan de utvikler metakognisjon.

4.2 Innledende bemerkninger om kategorisering og analyse

4.2.1 Analyse av kategoriene

I kapittel 4.1, viste jeg hovedtendensen i tekstkorpuset ved en tabell som viste antall ganger elevene omtalte kategoriene i de ulike refleksjonstekstene. En mulig analysemetode er å se nærmere på den tabellen, og trekke konklusjoner om utvikling på bakgrunn av kategorier. I denne sammenhengen er det uheldig fordi man ved omtale og sammenlikning av større grupperinger, som kategorier, kan gå glipp av nyansene i analysematerialet. Videre vil jeg vise tre eksempler på dette.

Elevene omtaler sjanger på mange ulike måter, både konkret, diffust og refleksivt. Det første er et eksempel på konkret bruk, det andre på diffus, og det tredje på en mer abstrakt/reflekterende bruk:

- (1) Grunnen til at dette er en skildring er fordi den har sammenlikninger, som gjør at leserne lever seg lett inn i teksten (Karoline, presentasjonstekst, sitat 387)²⁷

Dette eksemplet viser hvordan eleven skriver om sjanger på en konkret måte. Hun formidler sin sjangerkompetanse ved å forklare hva hun mener kjennetegner en skildring.

- (2) Være litt mer nøye på å ha det viktige først (Esther, notat 2, spm. 2, sitat 79)

Her skriver eleven om hvilke tilbakemeldinger hun fikk fra medeleven sin, som mener at hun må være flinkere til å skrive om det viktige først. Dette er et sjangerkjennetegn for sjangeren hun skriver, nemlig nyhetsartikkel. I dette eksempelet omtaler ikke eleven sjangeren eksplisitt.

- (3) jeg har begynt skjenerelt å skildre mer og bedre enn jeg gjorde før (Tiril, notat 1, spm. 1, sitat 1).

²⁷ Alle sitatene er nummerert i vedlegg 4.

Denne setningen er en overordnet betraktning om egen skriveutvikling. Eleven tar med dette i bruk sin metakognisjon ved at hun observerer, reflekterer over og skriftliggjør sitt syn på egen fremgang.

For å ikke gå glipp av slike nyanser som er skissert ovenfor, vil jeg videre i analysen se på ordsky-sitatene i refleksjonstekstene på tre nivåer. Det første nivået er det mest generelle nivået der jeg ser på hvordan kategoriene i de ulike refleksjonstekstene passer inn i refleksjonstrekanten (som ble omtalt i kapittel 3.6). Det andre nivået åpner for å ta inn mer av det komplekse ved kategoriene, og omfatter det jeg refererer til som aspekt ved kategoriene (fra GT: subkategorier). Det tredje nivået er det mest detaljerte nivået, og ser på sitat tilhørende de ulike aspektene. I omtalen av dette nivået vil jeg ikke utdype alle sitatene, men trekke frem de som best belyser aspektet det tilhører og problemstillingen. Denne fremstillingsmåten tar hensyn til kompleksitet og utvikling på flere nivåer, og vil bidra til å belyse elevenes metakognitive utvikling.

I analysen omtaler jeg det første nivået for seg, før jeg omtaler det andre og tredje nivået sammen. Aspektene ble til på bakgrunn av sitatene, og aspektene har sortert og samlet sitatene. Det er derfor vanskelig å behandle aspekt og sitat som helt atskilte element uten at jeg må gjenta meg selv. Jeg vil kun omtale det spesifikke ved aspektene og den tilhørende kategorien *en* gang. Det innebærer at omtalen av det første refleksjonsnotatet er lengre og mer utfyllende enn de andre, fordi det er der de fleste aspektene blir presentert for første gang. Videre er det nødvendig å klargjøre hvordan det skiller mellom element som er metakognitive og de som ikke er det i analysen. I denne distinksjonen bruker jeg ordene *konkret*, *kognitiv* og *metakognitiv*.

Inndelingen i konkret, kognitiv og metakognitiv er laget etter inspirasjon fra Flavell (se s. 15), Macken-Horarik (se s. 14) og Hatton og Smith (se s. 21f). Fra Flavell kommer hovedsakelig begrepsdefinisjonene. Den tredelte inndelingen er inspirert av Macken-Horarik, der det *konkrete* kan ses på som dagliglivets domene, det *kognitive* som det spesialiserte domenet (fagspråk), og det *refleksive* domenet som *metakognisjon*. Hatton og Smith lagde inndelinger for refleksjon, der de delte grad av refleksjon inn i fire²⁸. Det første nivået deres kalles deskriptiv skrivning og går ut på at elevene beskriver og gjengir. I denne sammenhengen er dette sammenliknbart med det som kalles konkret. *Konkret* brukes om faktaorienterte utsagn, og kan som oftest knyttes til teksttrekanten og spørreordet «hva». Konkret er i sterkere grad direkte gjengivelser som svarer på et «hva», det inneholder altså ingen beskrivelser i form av

²⁸ Hatton og Smiths fjerde nivå blir ikke innlemmet i de tre inndelingene konkret, kognisjon og metakognisjon fordi elevenes evne til å sette seg inn i historisk og politisk kontekst ikke er relevant for denne oppgaven

«hvordan». Det gjør derimot det som kalles kognisjon. *Kognisjon* viser til tanker og omtaler som regel element som befinner seg i skjæringspunktet mellom det konkrete og abstrakte, altså mellom teksttrekanten og den metakognitive trekanten. Kognisjon knyttes til spørreordene «hva» og «hvorfor». Kognisjon er en parallell til det Hatton og Smith kaller deskriptiv refleksjon, og går ut på å vurdere beskrivelsene. Hos Hatton og Smith kan deskriptiv refleksjon også innebære diskusjon av vurderingene. Det er ikke en del av kognisjon, men derimot av *metakognisjon*. Det gjelder også Hatton og Smiths tredje nivå dialogisk refleksjon. Metakognisjon handler altså om å diskutere vurderinger, problematisere og utforske deler av tekst og prosess ved å betrakte teksten på avstand. Metakognisjon brukes om tanke om tanken. Denne er mer abstrakt enn kognisjon og knyttes til spørreordene «hvorfor» og «hvordan». I forbindelse med aspektene i kategoriene vil det i enkelte tilfeller være nødvendig å definere aspekt som både konkret, kognitivt og/eller metakognitivt. Det samme gjelder for enkelte sitat.

Som nevnt tidligere, skal jeg ikke analysere alle kategoriene og de tilhørende aspektene og sitatene. Dersom hele tekstkorpuset skulle vært omtalt ville jeg sprengt grensene for denne teksten. De øvrige kategoriene er likevel betydningsfulle for forståelsen av refleksjonsteksternes utvikling og utviklingen av metakognisjon. Disse kan leses om i vedlegg 5. I denne teksten har jeg valgt å næranalysere tre kategorier som representerer ulike deler av refleksjonstrekanter og som gjentas i enten tre eller fire refleksjonstekster. Analysen er derfor begrenset til kategoriene *sjanger*, *prosess* og *revisjon*.

4.2.2 Presentasjon av kategoriene

Sjanger tar opp aspekt som er konkret tekstlige, og plassert i teksttrekanten. Det er den største kategorien, og den finnes i alle refleksjonstekstene. Til tross for at det nest øverste nivået i teksttrekanten heter «sjangerskjema» har jeg i tillegg valgt å plassere kategorien på et lavere nivå, nemlig organisering av innhold/struktur. Det er fordi ulike sjangre, krever ulik struktur for å kommunisere på en optimal måte. I alt har sjanger blitt omtalt 136 ganger i de fire refleksjonstekstene, og i forbindelse med syv av åtte ordsky-ord. Når elevene skriver om sjanger, skriver de om følgende aspekt²⁹:

- Tilbakemelding (fra læreren)³⁰, (fra medelev)³¹
- Eleven meddeler tekstens sjanger³²

²⁹ På samme måte som med kategoriseringen, er det enkelte sitat som passer inne flere steder når det gjelder hvilke «deler» av sjangerbegrepet det omtaler. Det mest ekstreme av disse tilfellene er sitat 278, som er tilhører fire av de 12 isolerte aspektene i like stor grad.

³⁰ Vedlegg 4, sitat 3, 4, 5, 6, 7, 8, 13, 16, 51

³¹ Vedlegg 4, sitat 77, 79, 84, 107, 110, 112, 119, 120, 141, 142

- Eleven omtaler sjangertrekk/tekstlige element som knyttes opp mot sjanger³³
- Eleven omtaler deler av teksten (som for eksempel innledning og avslutning)³⁴
- Eleven omtaler prosess og revisjon³⁵
- Eleven referer sjangerkunnskap³⁶
- Eleven omtaler sjangerkunnskap (overordnet, refleksivt)³⁷
- Eleven omtaler nytteverdi (når det gjelder sjanger og/eller arbeidsoppgave)³⁸
- Eleven omtaler læring³⁹
- Eleven reflekterer omkring egen progresjon⁴⁰
- Eleven vurderer egne tekster⁴¹

Prosess og revisjon er knyttet til den tekstlige prosessen og kan kalles prosesskategorier. *Prosess* er den tredje største kategorien. Den viser til tidsbruk og er en del av utvidelsen av teksttrekanten. Ved å spesifisere hva den inneholder og hvordan den blir brukt, kan jeg argumentere for hvorfor den er nødvendig i en teksttrekant. Prosess finnes i det første og andre refleksjonsnotatet og i presentasjonsteksten. Kategorien ble til gjennom en prosess. Den var først delt i tre: forarbeid, helhetlig prosess og etterarbeid. Etter hvert ble for- og etterarbeid innlemmet i prosesskategorien, og er nå ulike aspekt av kategorien. Prosess er en kategori som påvirker og blir påvirket av alle nivåene i trekanten og konteksten skriveprosessen pågår innenfor. I denne sammenhengen er prosess den tredje største kategorien. I alt har prosess blitt omtalt 48 ganger, og i forbindelse med fem av åtte ordsky-ord. Når elevene skriver om prosess, skriver de om følgende aspekt:

- Eleven omtaler forarbeid⁴²
- Eleven omtaler lesing før og underveis i skriveprosessen⁴³
- Eleven omtaler gjennomføring av en oppgave⁴⁴
- Eleven omtaler bruk av tid⁴⁵
- Eleven omtaler læring om skriveprosessen⁴⁶
- Eleven vurderer skriveprosessen⁴⁷

³² Vedlegg 4, sitat 146, 182, 309, 326, 345, 363, 366, 368, 395, 400, 421, 430, 450

³³ Vedlegg 4, sitat 40, 59, 65, 68, 69, 77, 79, 93, 94, 102, 131, 142, 245, 309, 312, 316, 319, 320, 393, 444, 494, 500

³⁴ Vedlegg 4, sitat 43, 45, 61, 71, 73, 92, 122, 141, 317, 341, 364, 435

³⁵ Vedlegg 4, sitat 20, 25, 28, 29, 37, 92, 93, 94, 99, 102, 122, 123, 129, 251, 317, 361, 465, 477, 504

³⁶ Vedlegg 4, sitat 244, 353, 357, 367, 368, 386, 390, 421

³⁷ Vedlegg 4, sitat 36, 198, 209, 233, 251, 277, 280, 346, 443, 446, 447, 448, 450, 452, 453, 455, 464, 474, 476, 479, 480, 485, 488

³⁸ Vedlegg 4, sitat 174, 175, 177, 183

³⁹ Vedlegg 4, sitat 26, 37, 133, 146, 150, 155, 160, 161, 162, 164, 173, 277, 339, 356, 361, 504

⁴⁰ Vedlegg 4, sitat 1, 74, 271, 277, 339, 370, 435, 440, 445, 454, 456, 466, 468, 469, 476, 478, 479, 480, 486, 491, 493.

⁴¹ Vedlegg 4, sitat 40, 43, 45, 59, 61, 65, 68, 69, 71, 73, 198, 279, 280, 319, 320, 431

⁴² Vedlegg 4, sitat 30, 31, 32, 33, 281, 337, 496

⁴³ Vedlegg 4, sitat 30, 31, 32, 33, 47, 251

⁴⁴ Vedlegg 4, sitat 159, 263, 272, 337, 378, 405, 417, 499

⁴⁵ Vedlegg 4, sitat 199, 274, 275, 359, 360

⁴⁶ Vedlegg 4, sitat 159, 209, 274, 275, 297, 332, 403, 436

- Eleven vurderer egne tekster⁴⁸

Revisjon er plassert i den metakognitive trekanten og er en metakognitiv strategi elevene tar i bruk for å nå et mål. Kategorien er plassert under strategidelen av trekanten fordi den handler om kontroll og ettersyn, og har som mål å føre til forbedring. I alt er 38 sitat kategorisert som revisjon, derav fire i det første refleksjonsnotatet og 34 i presentasjonsteksten. Kategorien er omtalt i forbindelse med tre av åtte ordsky-ord. Når elevene skriver om revisjon, skriver de om følgende aspekt:

- Eleven konstaterer at han/hun har revidert⁴⁹
- Eleven omtaler og beskriver arbeid med tilbakemelding og/eller tekst⁵⁰
- Eleven omtaler utfordringer ved revisjon (konkret rettet mot tekst og som arbeidsmåte)⁵¹
- Eleven er fornøyd etter revisjon⁵²
- Eleven omtaler revisjon for å nå et ønsket resultat⁵³
- Eleven omtaler revisjon for/som læring⁵⁴

En oppsummering viser at den videre analysen skal foregå på tre nivåer der det første nivået, *kategori*, er det mest generelle. Nivå to, *aspekt*, og nivå tre, *sitat*, er mer spesifikke og analyseres og omtales sammen. I det følgende skal kategoriene og aspektene med tilhørende sitat analyseres i lys av refleksjonstekstene de fremgår av. For å kunne se sammenhenger og for å lette sammenlikningsprosessen, vil kategoriene plasseres inn i teksttrekanten og refleksjonstrekanen. Trekantene vil også vise hvor mange ganger de ulike kategoriene er omtalt i refleksjonsteksten trekantene er laget på bakgrunn av. Det første nivået bidrar hovedsakelig til å svare på den første delen av problemstillingen, mens nivå to og tre hovedsakelig bidrar til å svare på den andre delen (se s. 1). I analysen av nivå to og tre vil aspektene og sitatene defineres som konkrete, kognitive og/eller metakognitive. Hva som er bestemmende for defineringen utdypes i analysen nedenfor. Refleksjonstekstene omtales i rekkefølgen de ble skrevet i.

⁴⁷ Vedlegg 4, sitat 38, 210, 237, 321, 339, 362, 378, 404, 407, 418, 420, 427, 428, 429, 432, 433, 439, 467, 471, 499

⁴⁸ Vedlegg 4, sitat 323, 332, 359, 360, 372, 378, 427, 433

⁴⁹ Vedlegg 4, sitat 55, 56, 253

⁵⁰ Vedlegg 4, sitat 225, 236, 239, 243, 311, 317, 328, 397, 398, 402, 441, 495

⁵¹ Vedlegg 4, sitat 53, 54, 264, 331, 399, 415, 498

⁵² Vedlegg 4, sitat 54, 219, 266, 294, 413

⁵³ Vedlegg 4, sitat 278, 292

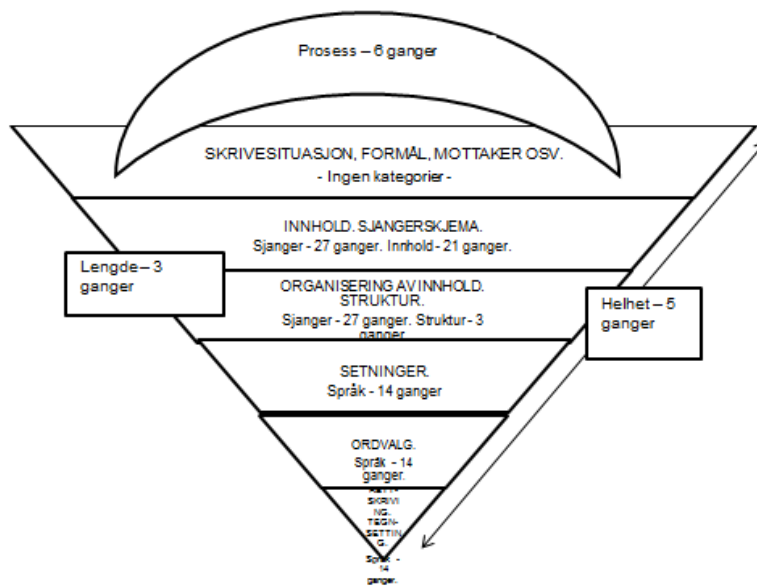
⁵⁴ Vedlegg 4, sitat 209, 246, 247, 256, 277, 358, 361, 438

4.3 Det første refleksjonsnotatet

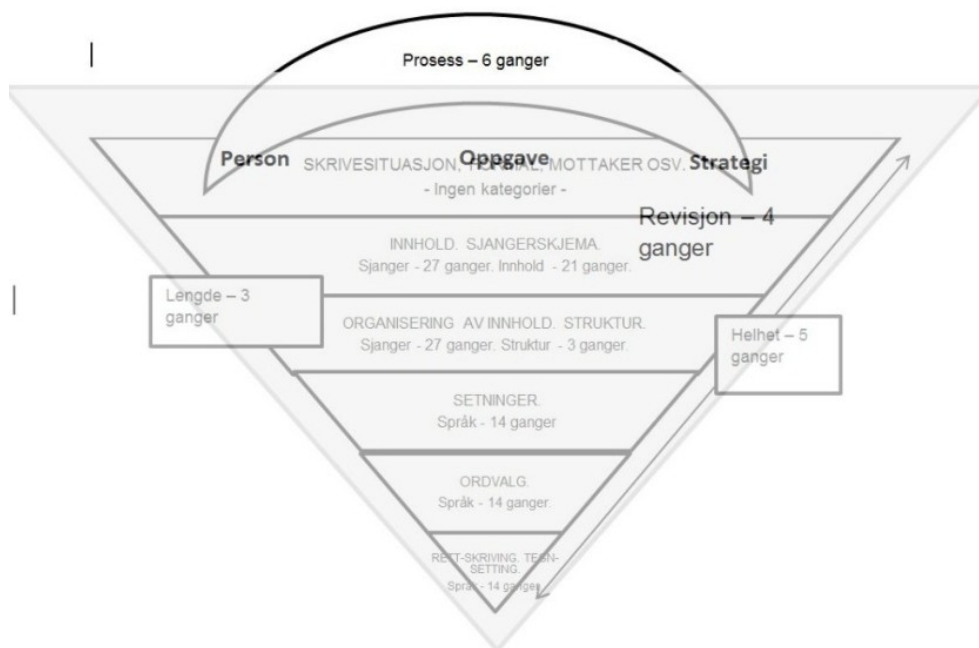
Det første refleksjonsnotatet ble skrevet i september, og var knyttet til en hjemmeoppgave der elevene kunne skrive rapport, skildring eller fortelling. Notatet ble skrevet etter at elevene hadde fått tilbakemelding med karakter fra læreren. Med utgangspunkt i hva elevene skrev, lagde jeg en ordsky (se s. 45) for å få et innblikk i hva elevene var opptatt av. Til det første refleksjonsnotatet, var ordsky-ordene «mer», «teksten» og «fornøyd» de tre største, og dermed bestemte for hvilke sitat og kategorier som omtales. I dette notatet finnes sitat som er kategorisert som åtte av totalt 21 kategorier. Disse er sjanger, innhold, prosess, språk, revisjon, helhet, lengde og struktur.

4.3.1 Nivå 1: Kategori

I dette notatet kan syv av åtte kategorier plasseres inn i teksttrekanten, mens en av de åtte plasseres i den metakognitive trekanten. I det følgende vil ikke den metakognitive trekanten vises for seg, fordi det er mulig å se hva den inneholder ved å vise hele refleksjonstrekanter.



Figur 9. Teksttrekanten møter refleksjonsnotat 1



Figur 10. Refleksjonstrekanter møter refleksjonsnotat 1

Trekantene viser at elevene hovedsakelig skriver om tekstlige aspekter på mellom-globale nivå. Nivået «innhold/sjangerskjema» er sterkest representert med hele 48 sitat (51 med *lengde*). Elevene omtaler revisjon som en metakognitiv strategi. Av de tre kategoriene jeg skal se nærmere på er alle representert i dette notatet.

4.3.2 Nivå 2 og 3: Aspekt og sitat

Sjanger

I det første refleksjonsnotatet er *sjanger* den største kategorien. I dette notatet omtales *sjanger* i forbindelse med åtte av totalt tolv aspekter: Tilbakemelding, tekstlige element som er sjangerrelatert, vurdering av egne tekster, deler av teksten (som for eksempel innledning og avslutning), prosess og revisjon, læring, sjangerkunnskap og progresjon.

Tilbakemelding handler om elevenes omtale av hva læreren har gitt tilbakemelding på når det gjelder sjanger. Dette aspektet er utviklet fra elevenes svar på spørsmål to: «Hva synes læreren du burde forbedre»? Når det gjelder tilbakemelding fra læreren på sjanger kan det dreie seg om konkrete element i teksten, eller det kan være forslag til strategi og planlegging. Sitatene nedenfor er eksempler på konkrete element i teksten:

Hun [læreren] synes at jeg skrev mer fortelling enn rapport (Charlotte, spm. 2, sitat 4)
Læreren synes jeg burde få enda mer rim i diktet (Ninni, spm. 2, sitat 13)
sa også at jeg måtte skildre mye mer (Søren, spm. 2, sitat 16)

Ingen av sitatene er direkte svar på spørsmål to, men omformulering av tilbakemeldinger de har fått fra læreren. I stedet for å fokusere på hva som kan bli bedre (slik spørsmålet åpner

for), skriver elevene om det som ikke var bra nok: Ikke sjangerkonsekvent, trenger mer rim, trenger mer skildring. Dette handler ikke om forbedring, men om ikke å innfri sjangerforventninger tilstrekkelig. Spørsmålet fungerer derfor kanskje mot sin opprinnelige hensikt, som er å fokusere på det som kan forbedres, ikke på det som er dårlig i teksten. Formålet er å hjelpe eleven til å se hva som må til for å fylle gapet mellom der han eller hun er, og dit han eller hun skal (mål). Sitatene som dreier seg om konkrete element i teksten, vil mest sannsynlig ikke hjelpe eleven til å se hvordan han eller hun kan bruke tilbakemeldingene og jobbe videre med teksten. Det kan derimot sitatet som dreier seg om strategi og planlegging:

Jeg burde lese mer om rapport (Charlotte, spm. 2, sitat 3)

Her konkretiserer Charlotte hva som må til for å skrive en bedre tekst. Sitatet inneholder et element av «hvordan», og er løsningsorientert. Med dette sitatet er ikke tilbakemeldingsaspektet lenger bare konkret, men også kognitivt ved å omtale lesing som strategi i skriveprosessen. Som vist i vedlegg 6 er aspektet *tilbakemelding* konkret og kognitivt. De tilhørende sitatene er konkrete og kognitive.

Aspektet *tekstlige element som er sjangerrelatert* viser til omtale av konkrete tekstelement. Aspektet kan derfor plasseres inn i teksttrekanten på samme måte som hele sjangerkategorien. Sitatene til dette aspektet er elevenes svar på det første spørsmålet: «Hva er du mest fornøyd med i teksten din?»

Jeg ble mest fornøyd med de få skildringene jeg hadde i teksten (Emma, spm. 1, sitat 40, 65)

Jeg er mest fornøyd med at jeg klarte å utvide en del av øyeblikkene (Karoline, spm. 1, sitat 68)

Jeg ble fornøyd med at jeg fikk en rytme i før og nå diktet (Ninni, spm. 1, sitat 69)

Når det gjelder sjangerrelaterte element skriver elevene om det som er typisk for skildring og dikt, som er sjangrene de skrev i. Elevene er fornøyd med skildringer, beskrivelser, utvidelser og rytme. Sitatene understreker det aspektet i seg selv indikerer, at det dreier seg om konkrete tekstelement. Oppsummert viser *tekstlige element som er sjangerrelatert* at aspektet og sitatene er konkrete.

I forbindelse med dette notatet inneholder aspektet *tekstlige element som er sjangerrelatert* og aspektet *vurdering av egne tekster* de samme sitatene. Fordi vurdering er uløselig knyttet til kognisjon og metakognisjon, er dette aspektet i seg selv mer (meta)kognitivt orientert enn det forrige. Likevel eksemplifiseres de med de samme sitatene. Dette betyr ikke at aspektet *tekstlige element* dermed blir (meta)kognitivt, men at innholdet i sitatene omfatter element som befinner seg på ulike nivå. Sitatene er altså konkrete når det gjelder tekstlige element, samtidig som de er abstrakte når det gjelder vurdering. Dette innebærer at like sitat kan vise ulikt innhold når man nærmer seg dem fra forskjellige vinkler.

Når elevene vurderer tekstene sine, trekker de frem element de er fornøyd med. Det er et direkte resultat av hva de ble bedt om (jamfør spørsmålsstillingen). I de to første sitatene ovenfor konstaterer elevene hva de er fornøyd med. De har altså trukket ut enkelte tekstdeler fra helheten som viser kognisjon, men uten at sitatene blir begrunnet. I de to siste sitatene kan det derimot leses inn en begrunnelse: Jeg er fornøyd med teksten *fordi* jeg utvidet øyeblikket, *fordi* jeg fikk til en rytme. Sitatene artikulerer et «hvorfor», som er nødvendig for å være en bevisst aktør i egen skriveprosess. De to siste sitatene kan derfor sies å være kognitive med fokus på oppgave. Som vist i vedlegg 6 er *vurdering av egne tekster* et aspekt som er kognitivt og metakognitivt, med sitat som er kognitive.

Vurderingsaspektet er i tillegg til *tekstlige element* også knyttet til aspektet *deler av teksten (som for eksempel innledning og avslutning)*⁵⁵. Her vurderer elevene enkelte tekstdeler som bedre enn andre uten å begrunne hvorfor⁵⁶:

Jeg er nok mest fornøyd med begynnelsen og slutten av teksten (Pernille, spm. 1, sitat 43 og 71)

Det jeg er mest fornøyd med i teksten min, er starten (Tiril, spm. 1, sitat 45 og 73)

Jeg er mest fornøyd med innledningen (Charlotte, spm. 1, sitat 61)

Sitatene viser at elevene er bevisst oppbygging i teksten, og at de mest sannsynlig er bevisst trekk som gjør ulike deler av en tekst god. Dette er tekstlig kunnskap. Denne delen av sjangerkategorien kan dermed relateres til aspekt fra kategoriene struktur og innhold. Når elevene sier at de er mest fornøyd med avslutningen, tolker jeg det slik at de er fornøyd med det konkrete innholdet i avslutningen, samtidig som den oppfyller en hensikt. Avslutningen kommuniserer noe eleven vil ha frem – og for å klare det er eleven avhengig av å skrive innenfor en sjanger. Aspektet i seg selv, og de tilhørende sitatene, viser til det tekstlige elementet som synliggjøres ved teksttrekanten. Oppsummert er aspektet og sitatene i *deler av teksten (som for eksempel innledning og avslutning)* konkrete.

Til tross for at dette er det første refleksjonsnotatet elevene skrev, er det noen som skriver om *prosess og revisjon*. Dette aspektet viser til arbeid med sjanger over tid og handler om tiltak og strategier for å nå mål. Aspektet befinner seg i skjæringspunktet mellom det konkrete tekstlige ved at det er relatert til sjanger, og det prosessuelle ved at det er relatert til endring (jamfør spørsmål tre i notatet). Selv om jeg karakteriserer revisjon som et metakognitivt aspekt andre steder, er det ikke sikkert at det gjelder for revisjonsaspektet ved sjangerkategorien. Det avgjøres av sitatene, som er svar på spørsmål tre og fire:

⁵⁵ Videre vil aspektet omtales som både *deler av teksten (som for eksempel innledning og avslutning)* og *deler av teksten*.

⁵⁶ Det kan hende «hvorfor»-begrunnelser gjøres av enkelte elever i andre setninger som ikke fanges opp av ordsky-metoden.

Jeg skildret mye mer (Søren, spm. 3, sitat 25)

Jeg lærte at jeg måtte skildre hele tiden og mye mer (Søren, spm. 4, sitat 37)

At jeg må gjøre teksten litt større ved å beskrive følelsene mine enda mer og forklare mer hvordan alt så ut (Fabian, spm. 4, sitat 28 og 29)

Det første sitatet er en konstatering av hva eleven har revidert, og viser til et konkret tekstlig nivå. Det andre sitatet er en konstatering av hva eleven har lært. Dette sitatet er både kunnskapsbasert (konkret) og kognitivt. Eleven har lært noe om hva som må til for å skrive en god skildring. Det siste sitatet er beskrivende ved at det uttrykker hvilke strategier som må til for at teksten skal bli bedre. Dette innebærer at aspektet *prosess og revisjon* er kognitivt og meta-kognitivt, mens sitatene er konkrete og kognitive.

I forbindelse med sjanger er det et aspekt som handler om *læring*. Læring er målet med å utvikle metakognitiv kompetanse. Aspektet er derfor en mer rettet mot kognitiv refleksjon enn tekstlig kunnskap. Aspektet er tett knyttet opp til spørsmål fire som handler om læring av tilbakemeldinger. Da jeg omtalte spørsmål fire i metodekapitlet skrev jeg at dette spørsmålet er det som best legger til rette for selvstendig refleksjon. Det er fordi eleven må vurdere og begrunne hva han eller hun har lært. Det er det tendenser til i sitatene til Søren og Fabian ovenfor, men sitatet nedenfor viser noe annet:

Lært mer om hvordan en skildring var (Esther, spm. 4, sitat 26)

Sitatet er en konstatering av læringens innhold og viser mer til tekstlig fakta enn til kognitiv virksomhet. Det er ikke overraskende da spørsmålsformuleringen ikke krever noe annet. Om det er en heldig spørsmålsstilling for å fremme refleksjon og metakognisjon vil jeg komme nærmere inn på i drøftingskapitlet. Som vist i vedlegg 6, er aspektet *læring* er kognitivt og metakognitivt, mens sitatene er konkrete og kognitive.

Sjangerkunnskap handler om overordnet kunnskap om sjanger, mer enn konkrete sjangerkjennetegn i teksten. Når det gjelder *sjangerkunnskap* i dette notatet, er det en elev som reflekterer over tilbakemeldingen sin:

Jeg lærte at jeg burde bruke de 5 sansene mine når jeg skriver en skildring. Eller det var vel mer en påminnelse (Pernille, spm. 4, sitat 36)

Dette sitatet er metakognitivt fordi eleven tar stilling til tilbakemeldingen og relaterer den til tidligere kunnskap om oppgave og strategi. Hun viser at hun har kunnskap om skildring som sjanger (oppgave), at hun har kunnskap om hva hun skal gjøre for å skrive en god skildring (strategi), og at hun har kunnskap om egen kognisjon (person). Med dette sitatet er Pernille innom alle de tre elementene i den metakognitive trekanten, samtidig som hun relaterer seg til tidligere kunnskap og viser at hun har metakognitiv erfaring. Det gjør at aspektet og sitatene i *sjangerkunnskap* er kognitive og metakognitive.

Det siste aspektet ved sjangerkategorien som gjør seg gjeldende i det første refleksjonsnotatet, er elevenes *refleksjon rundt egen progresjon*. Aspektet er metakognitivt fordi det innebærer refleksjon over personlig utvikling. Dette kan knyttes til det personlige, oppgaveorienterte og strategiorienterte ved metakognitiv kunnskap. Sitatet til dette aspektet viser til det personlige:

jeg har begynt skjennerelt å skildre mer og bedre enn jeg gjorde før (Tiril, spm. 1, sitat 1 og 74).

Sitatet er et svar på hva eleven er fornøyd med i egen tekst (jamfør det første spørsmålet). Men eleven skriver ikke om den konkrete teksten. Hun tar et skritt tilbake og vurderer egen progresjon. Hun vurderer altså sitt nåtidige skriver-jeg med et fortidig blikk. Både aspektet og sitatet er metakognitivt.

Prosess

I det første refleksjonsnotatet er seks sitat kategorisert som *prosess*. Prosess er omtalt i forbindelse med tre aspekt. Disse er forarbeid, lesing om sjanger og tema før og underveis i skriveprosessen og vurdering av skriveprosessen.

Elevene skriver om *forarbeid* i forbindelse med spørsmål to og fire. Aspektet viser til arbeid elevene må gjøre før de begynner å skrive. Dette kan dreie seg om å bli bevisst egen bakgrunnskunnskap eller innhenting av annen fakta. Aspektet inneholder et «hva», et «hvorfor» og et «hvordan» og er kognitivt og metakognitivt.

Det samme kan sies for det andre aspektet, *lesing før og underveis i skriveprosessen*. Den eneste forskjellen på disse to aspektene, er at *forarbeid* åpner for å bruke flere og andre strategier i problemløsning enn lesing, og at det skjer før skrivingen tar til. *Lesing før og underveis*, åpner for å benytte lesing som strategi også underveis i skriveprosessen. Aspektene inneholder de samme sitatene:

Jeg burde lese mer om rapport før jeg endrer på teksten (Charlotte, spm. 2)

lære mer om det [det du skal og sjangre] før jeg skriver (Hedda, spm. 4, sitat 32)

At jeg skal lære/lese litt mer om sjangeren før jeg begynner å skrive (Heidi, spm. 4, sitat 33)

Prosesskategorien er mindre tekstnær enn sjanger. Dette gjør det vanskeligere å definere sitatene som konkrete, kognitive eller metakognitive. Charlotte skriver at læreren mener hun må lese mer før hun endrer. Det er et spesifikt forslag til strategi for hvordan hun kan lære mer om sjanger, og hva som må til for at teksten skal bli bedre. På den måten oppmuntrer tilbakemeldingen til videre arbeid med kognisjon og metakognisjon. Likevel mener jeg at sitatet ikke kan karakteriseres som kognitivt eller metakognitivt, fordi det referer lærerens tilbakemelding. Det inneholder ingen begrunnelser og viser ikke tegn til elevens selvstendige tenkning.

Sitatene fra spørsmål fire er konstateringer av hva elevene har lært. De har lært noe konkret om prosess, samtidig som de har lært om strategier de kan ta i bruk i selve skriveprosessen. Disse sitatene er derfor konkrete, samtidig som de er kognitive. Oppsummerende viser vedlegg 6 at aspektene *forarbeid* og *lesing før og underveis* er konkrete, kognitive og metakognitive, mens sitatene er konkrete og kognitive.

Det tredje aspektet handler om *vurdering av skriveprosess*. Dette aspektet er som alle andre aspekt som dreier seg om vurdering, (meta)kognitivt i seg selv. Når en elev vurderer egen prosess, må han eller hun ta stilling til sin fortid som skriver, samtidig som han eller hun relaterer fortid til nåtid og identifiserer et gap mellom før og nå. Det gjør Anne når hun svarer på det første spørsmålet i notatet:

Jeg har blitt flinkere til [...] å sjekke teksten for feil (Anne, spm. 1, sitat 38).

I sitatet konstaterer Anne et identifisert faktum om egen skriveutvikling med første delen av sitatet. Hun skriver «jeg har blitt flinkere». Dette viser at hun allerede i det første spørsmålet i det første notatet har en prosesstiltærning til egen skriveutvikling. Som vist i vedlegg 6 er aspektet *vurdering av egen prosess* kognitivt og metakognitivt, mens sitatet er kognitivt.

Revisjon

I det første refleksjonsnotatet skriver elevene om *revisjon* i to aspekt og fire sitat som alle er svar på spørsmål tre: «Hva endret du faktisk på?» Et av aspektene dreier seg om *konstatering av revisjon*. Dette aspektet kan sammenliknes med aspektet i sjangerkategorien som kalles meddelelse av sjanger, da det kun inneholder sitat som slår fast noe. I denne forbindelse skriver to elever at de ikke har fått endret på teksten:

Jeg har ikke endret så veldig på teksten (Heidi, spm. 3, sitat 55)

Jeg har ikke fått rettet teksten (Jens, spm. 3, sitat 56)

Både aspektet *konstatering av revisjon* og de tilhørende sitatene er altså konkrete.

Aspektet *utfordringer ved revisjon* handler om det elevene har opplevd som vanskelig når det gjelder å få tilbakemeldinger, ta til seg tilbakemeldinger, gjennomføre revisjoner og forstå hvilke krav som stilles til dem. Sitatene nedenfor er eksempler på noe av dette:

Jeg synes det ble vanskelig å endre på teksten min (Emma, spm. 3, sitat 53)

det kommer til å bli mye enklere å jobbe med den nye teksten (Emma, spm. 3, sitat 54)

Sitatene viser at eleven er mer fornøyd etter revisjonen hun gjorde. I motsetning til mange av hennes medelever skriver hun om endringer som *er* gjort, samtidig som hun skriver at hun skal jobbe mer. På den måten plasserer hun tekstarbeidet inn i en pågående prosess. Oppsummert er *utfordringer ved revisjon* et kognitivt og metakognitivt aspekt der sitatene er konkrete og kognitive.

Sitatene som kommer frem i denne delen av analysen, viser at kun to elever har gjennomført en reell endring i teksten sin. De andre svarene dreier seg om hva de har «lyst til» eller «kommer til». Et par utsagn viser verken om de har endret eller skal endre. Svarene konstatere bare at de ikke har gjort endringer. Revisjon er dermed en kategori som er mer i «tenkefasen», enn konkret utført i det første refleksjonsnotatet.

4.3.3 Hva handler dette egentlig om?

Det første refleksjonsnotatet ble skrevet etter at elevene fikk tilbakemelding fra læreren. Hva elevene er fornøyd med kan derfor være påvirket av lærerens meninger. I dette notatet skriver elevene hovedsakelig om tekstnære aspekt, der de fleste sitatene befinner seg på det nest mest globale nivået i teksttrekanten (sjanger og innhold). Få elever skriver om det mest lokale nivået, tegnsetting og rettskriving, og ingen elever skriver om det mest globale nivået i trekanten, formål og mottakerbevissthet. Derimot er det en del som skriver om prosess. Sitatene i prosesskategorien passer like godt i teksttrekanten som i den metakognitive trekanten. Sitatene i kategorien handler for det meste om lesing, som kan ses på som en metakognitiv strategi.

Revisjon er den eneste kategorien som er plassert i den metakognitive trekanten i det første refleksjonsnotatet. Her skriver elevene om endring, eller mangel på endring. Denne kategorien viser at elevene foreløpig ikke har endret noe på tekstene, og at revisjonen er på et «tankestadium». At elevene fortsatt er på tankestadiet på dette punktet i prosessen (spørsmålsstillingen hentyder jo at det er meningen at de skal ha revidert teksten sin allerede), viser noe av viktigheten med refleksjonsnotatet. Tidsmessig befinner vi oss ganske tidlig på høsthalvåret, og elevene prøver en ny metode, mappe, for første gang. Når noe prøves for første gang tar det ofte litt tid før man forstår hva som forventes. Refleksjonsnotatene kan være en påminnelse om hva som forventes, og en hjelp til å komme i gang. Dette viser at skriving av refleksjonsnotat kan være en start, påminner og/eller motivator for å fortsette skriveprosessen.

I sjangerkategorien er det stort samsvar mellom aspekt og sitat. Det innebærer at dersom aspektet er konkret, er sitatene det også. Det er likevel enkelte unntak. Aspektene *prosess og revisjon, læring og vurdering av egne tekster* er definert som kognitive og metakognitive, mens sitatene er konkrete. I sjangerkategorien finnes de eneste eksemplene på metakognitive sitat. Det er i forbindelse med aspektene sjangerkunnskap og progresjon. I prosesskategorien kan aspektene inneha konkrete, kognitive og metakognitive element, mens ingen av sitatene er metakognitive. Til tross for at revisjonskategorien tidligere er definert som en metakognitiv strategi, er det ingen tegn til metakognitive element i verken aspektene eller sitatene til denne kategorien.

Dette, og de andre funnene jeg har skrevet om ovenfor, understreker viktigheten av å analysere flere nivåer. Aspekt og sitat avdekker flere sider ved refleksjonsteksten enn kategoriene alene. For å kunne se om det har skjedd en utvikling av elevenes refleksjons- og metakognitive kompetanse over tid, skal jeg analysere notat to, notat tre og presentasjonsteksten på samme måte som jeg analyserte det første refleksjonsnotatet.

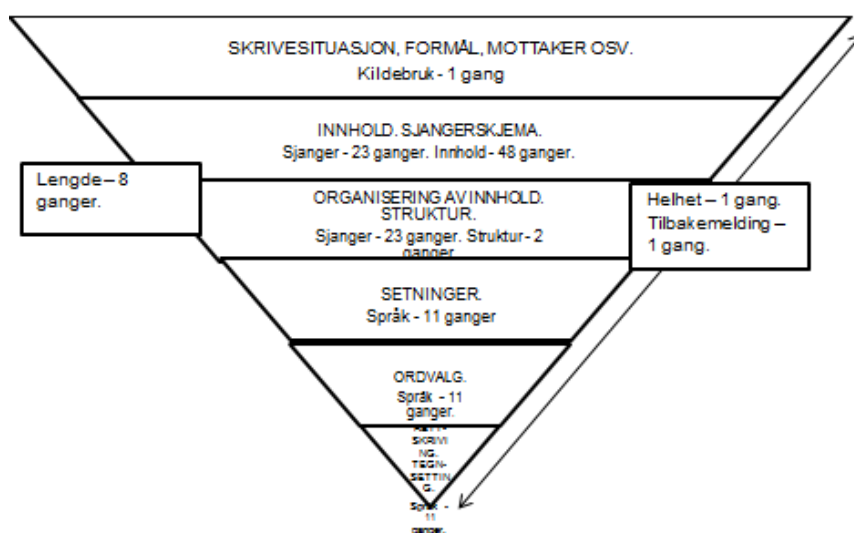
4.4 Det andre refleksjonsnotatet

Det andre refleksjonsnotatet ble skrevet på bakgrunn av en fagartikkel om fredsprisvinneren Liu Xiaobo. Notatet ble skrevet etter at elevene hadde fått tilbakemelding fra en medelev. Dette refleksjonsnotatet gir et innblikk i hva elevene ser på som viktig. Gjennom tilbakemeldinger formidler de kunnskap de har tilegnet seg i løpet av de åtte årene de har gått på skole. Hva elevene skriver i refleksjonsnotatet reflekterer dermed hva de mener skolediskursen vektlegger i forbindelse med sjangeren fagartikkel.

Til refleksjonsnotat to, var ordsky-ordene «litt», «mer» og «skrive» de tre største, og dermed bestemmende for hvilke sitat og kategorier som omtales. I dette notatet finnes sitat som er kategorisert som åtte av totalt 21 kategorier. Disse er sjanger, innhold, språk, helhet, tilbakemelding, lengde, struktur og kildebruk.

4.4.1 Nivå 1: Kategori

I det andre refleksjonsnotatet kunne alle kategoriene plasseres inn i eller rundt teksttrekanten. Den metakognitive trekanten er derfor ikke med i analysen av dette refleksjonsnotatet. Teksttrekanten er med på å synliggjøre hva elevene er opptatt av når det gjelder skriving av fagartikler. Figur elleve nedenfor viser teksttrekanten og kategoriene i refleksjonsnotat to.



Figur 11. Teksttrekanten møter refleksjonsnotat 2

4.4.2 Nivå 2 og 3: Aspekt og sitat

Fordi alle kategoriene i dette notatet kan plasseres i teksttrekanten, er verken revisjon eller prosess nevnt her. Videre skal jeg omtale *sjanger*.

Sjanger

I det andre refleksjonsnotatet er *sjanger* den nest største kategorien etter innhold. I notatet blir *sjanger* omtalt i forbindelse med seks av tolv aspekt: Tilbakemelding, tekstlige element som er sjangerrelatert, prosess og revisjon, deler av teksten (som for eksempel innledning og avslutning), meddelelse av sjanger og læring.

Aspektet *tilbakemelding* kan handle om de aller fleste elementene ved elevenes tekster og kan dermed være både konkret og kognitivt. Sitatene som utgjør aspektet er en del av elevenes svar på spørsmål to «Hva synes medeleven du burde forbedre?»

Jeg burde hatt en litt mer fengende overskrift (Esther, spm. 2, sitat 77, 110)

Være litt mer nøye på å ha det viktige først (Esther, spm. 2, sitat 79, 112)

Hun syntes å mangler litt ting som kan gjøre at det minner om en debatt artikkel (Pelle, spm. 2, sitat 84)

Å huske innledning, og ingress å skrive litt lenger enn det vi må (Søren, spm. 4, sitat 107)

Elevene tolker medelevene sine dit hen at de etterlyser bedre overskrift, gjennomtenkt rekkefølge, relevante sjangertrekk, ingress og tydeligere oppbygging. Av sitatene kommer det frem at medelevene etterspør tydeligere sjangertrekk. Dette samsvarer med hva læreren var opptatt av i det første refleksjonsnotatet. Det er derfor mulig at elevene har fått instruksjoner fra læreren på hva de skal kommentere, og at de kommenterer det de er instruert til.

På samme måte som med det første refleksjonsnotatet er elevene tilbøyelige til å påpeke mangler og feil når de svarer på spørsmål to. Esther bruker formuleringen «Jeg burde hatt». Hun benytter et fortidsverb og indikerer at fengende overskrift er noe hun burde tenkt på fra starten. Min tolkning av dette er at hun ikke ser på tilbakemelding som en mulighet til forbedring, men heller en konstatering av det som ikke er bra nok. Når elevene har svart på hva medeleven mener de bør forbedre har «litt» blitt brukt 15 ganger. «Litt» er stort sett brukt som en demper. Eleven trenger ikke «mer fakta», men «litt mer fakta». Eleven trenger ikke jobbe mye med skriften, men det er fint med «litt penere skrift». Eleven trenger ikke forkorte mye, men «litt» og så videre. Sitatene er konstateringer som er konkret rettet mot element i teksten. Oppsummert er derfor *tilbakemeldings*aspektet konkret og kognitivt, og sitatene konkrete.

Noen av sitatene ovenfor er også en del av elevenes omtale av *tekstlige element som er sjangerrelatert*. Sitatene i dette aspektet er svar på spørsmål to, tre og fire, og dreier seg stort sett om overskrift:

Jeg burde hatt en litt mer fengende overskrift (Esther, spm. 2, sitat 77)

Jeg lagde en litt bedre overskrift (Esther, spm. 3, sitat 93)

Tenke litt mer på overskriften så den blir fengende (Esther, spm. 4, sitat 102 og 131)

Med disse sitatene fortsetter jeg analysen av Esthers sitat som jeg startet på i forbindelse med *tilbakemeldings*aspektet. Esther får tilbakemelding på at overskriften burde vært mer fengende (jamfør spørsmål to). Denne tilbakemeldingen tar hun med seg og reviderer teksten i henhold til det. Hun lagde en «bedre» overskrift (jamfør spørsmål tre). Hva hun legger i dette er derimot uvisst, da hun verken forklarer eller begrunner det. Når hun omtaler læring skriver hun også om overskrift. Hun har lært å tenke på overskriften så den blir fengende (jamfør spørsmål fire). Dette er en interessant betraktning. Esther har lært å «tenke litt mer» på overskriften, men hun sier ingenting om hvordan og hvorfor det skal gjøres. Om det i virkeligheten har foregått læring er vanskelig å vite. Det som derimot er sikkert, er at Esther har tatt med seg tilbakemeldingen inn i ulike faser av skriveprosessen. Ved å skrive om overskrift i forbindelse med tre spørsmål i notatet, artikulere hun sin tause kunnskap ved å vise at hun er bevisst overskriften, og arbeider aktivt for å nyttiggjøre seg av kunnskapen. Som vedlegg 6 viser, er aspektet *tekstlige element som er sjangerrelatert* konkret og de tilhørende sitatene konkrete.

Esthers sitat i forbindelse med spørsmål tre og fire, inngår også i aspektet som dreier seg om *prosess og revisjon*. Det kommer frem i elevenes svar på spørsmål tre:

også skrev jeg en litt mer interessant overskrift (Emma, spm. 3, sitat 94 og 123)

Lagde ingress og fikk litt mer fakta (Søren, spm. 3, sitat 99)

Og litt mer utfyllende i innledningen (Dennis, spm. 3, sitat 92 og 122)

Alle elevene skriver om endringer de *har* gjort. Selv om sitatene ikke viser konkrete beskrivelser av det som er gjort, er de likevel konkrete i den forstand at de slår fast at de har endret noe, enten det er ingress, innledning, fakta eller overskrift. Elevene bruker adjektiver som «mer interessant», «mer spennende» og «mer utfyllende». Disse er med på å artikulere elevenes syn på og tanker om egen tekst. Aspektet *prosess og revisjon* er kognitivt og metakognitivt, mens sitatene er konkrete og kognitive.

Sitatet til Dennis ovenfor, er ikke bare en del av *prosess*aspektet, men også av aspektet der elevene omtaler *deler av teksten* (som for eksempel *innledning og avslutning*). I det første refleksjonsnotatet var dette aspektet knyttet til elevenes svar på det første spørsmålet. I dette notatet skriver elevene derimot om det når de svarer på spørsmål to og tre. Aspektet viser til konkrete tekstelement. Det samme gjelder for sitatene til Dennis (ovenfor) og Anne:

Jeg må skrive en tydelig, tredelt oppbygging (Anne, spm. 2, sitat 141)

Læreverket *Kontekst* (Blichfeldt et al., 2006), som elevene bruker, fremhever denne tredelingen som et kjennetegn på en fagartikkel. Det er derfor sannsynlig å tro at dette er noe elevene

har jobbet med i klassen, og som medelevene ser på som viktig. Som vist i vedlegg 6 er aspektet og sitatene til *deler av teksten* konkret.

Aspektet *meddelelse av sjanger* viser til elevenes «naturlige» bruk av sjangerbetegnelser, som for eksempel artikkel, novelle, roman etc. Elevene nevner sjangeren som en naturlig del av deres ordforråd, uten å utdype hva de legger i det. Aspektet er derfor konkret. Vedlegg 6 viser at det samme gjelder for det tilhørende sitatet:

Også lærte jeg at jeg kunne skrive en artikkel bedre enn det jeg trodde (Emma, spm. 4, sitat 146)

Sitatet til Emma omtaler også *læring*, som er det siste aspektet jeg skal skrive om i forbindelse med sjanger i dette notatet. *Lærings*aspektet er knyttet til elevenes svar på spørsmål fire, og legger til rette for kognitiv eller metakognitiv refleksjon. I dette notatet er det to elever som skriver om læring og sjanger:

At overskrifter på artikler må være mer spennende og interessante (Emma, spm. 4, sitat 133)

det er viktig å følge oppskriften til den typen tekst jeg skal skrive (Karoline, spm. 4, sitat 150)

Emma har lært at overskrifter er sjangerrelatert i den forstand at de skal tjene et formål. Hun skriver om konkret sjangerkunnskap, samtidig som hun generaliserer kunnskap til å gjelde for alle artikler og ikke bare den hun skriver nå. Karoline generaliserer ikke bare sjangerkunnskap om artikkel, men sjangerkunnskap generelt. Hun omtaler læring om sjanger med metaforen «oppskrift». En oppskrift består av bestemte ingredienser som må mikses sammen i riktig rekkefølge for å oppnå ønsket resultat. I skolesammenheng kan en oppskrift være «faste tekstmønstre og prosedyrer for tekstproduksjon» (Helstad & Hertzberg, 2013, s. 225). En av farene ved å følge oppskrifter er at de kan bli for rigide med tanke på skjønn og kreativitet. Helstad og Hertzberg (2013) viser til en pågående debatt om bruk av oppskrifter i skriveopplæringen er heldig. I lys av deres artikkel er det interessant at eleven bruker oppskriftmetaforen om arbeid med egne tekster. I en annen sammenheng kunne det vært interessant å se nærmere på hva elever mener om bruk av oppskrifter, og om det er mulig å arbeide med oppskrifter i forbindelse med skriving av refleksjonstekster. Oppsummert er aspektet *læring* kognitivt og metakognitivt, og sitatene konkrete og kognitive.

4.4.3 Hva handler dette egentlig om?

I dette refleksjonsnotatet er alle kategoriene plassert i eller rundt teksttrekanten. Notatet kan dermed sies å være svært tekstlig forankret. De tre største ordene i det andre refleksjonsnotatet er «litt», «mer» og «skrive». Ved å snu om på rekkefølgen og sette sammen ordene får vi setningen «skrive litt mer». Dette er ikke bare omstokking av ord, men selve kjernen av hva elevene skriver om i notatet, både når det gjelder vurdering fra medelever og hva de endret på

(jamfør spørsmål to og tre). Det er spesielt tydelig i kategoriene *sjanger*, *innhold* og *lengde* som til sammen utgjør 79 av totalt 95 sitat.

«Litt mer» er en sammensetning av ord som forekommer ofte i dette refleksjonsnotatet. Sammensetningen skaper demping i språket. Jeg antar dette er en konkret følge av medelevvurdering. Slik jeg ser det har denne dempingen tre årsaker. For det første er eleven usikker på hvordan han eller hun skal gi tilbakemelding og om hans eller hennes oppfatning av medelevens tekst er «riktig». For det andre er eleven redd for å såre følelsene til han eller hun det gis tilbakemelding til (jamfør Goffmans teorier om face saving actions og Hoels forskning på responsgrupper). For det tredje er eleven som skriver refleksjonsnotat på bakgrunn av medelevens tilbakemelding usikker på om tilbakemeldingen han eller hun har fått, er «riktig» og/eller god nok. Tilbakemeldingene elevene gir hverandre kan også være fundert i det de har lært om POS. Kanskje har de lært at de skal starte med det positive, ikke bare fokusere på det negative og at de skal stille spørsmål til teksten.

I svaret på spørsmål fire om læring av tilbakemeldinger, er «litt» brukt seks ganger. Bruken av «litt» i denne sammenhengen er interessant i den forstand at elevene demper og modifierer seg selv. Elevene har lært å tenke «litt», de har lært å skrive «litt» mer, de har lært at de kan skrive «litt» enklere, at de trenger «litt» flere kjennetegn, og at det er lurt å skrive «litt» lenger enn man må. I forbindelse med spørsmål fire, er det som skiller det andre refleksjonsnotatet nevneverdig fra det første, at elevene skriver om endringer de *har* gjort. De skriver altså i fortid.

Analysen av aspekt og sitat understreker hva analysen av kategoriene viste, at elevene skriver om konkrete aspekt. I refleksjonsnotat to er ingen sitat metakognitive, og svært få kognitive.

4.5 Det tredje refleksjonsnotatet

Det tredje refleksjonsnotatet ble skrevet etter at elevene hadde vært gjennom et undervisningsopplegg i samarbeid med «Lokalavisen». Elevene hadde arbeidet med ulike oppgaver og fått tilbakemelding på disse fra journalisten som gjennomførte opplegget.

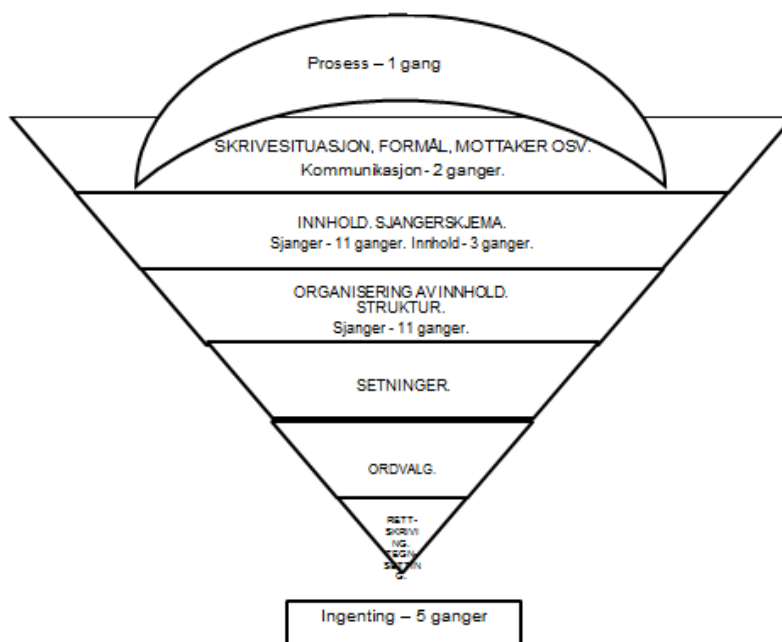
Undervisningsopplegget og skrivesituasjonen som er bakgrunnen for dette refleksjonsnotatet var et forsøk på autentisk skriving. Autentisk skriving handler om å relatere skriveoppgaver og skrivesituasjoner til formål, tilfeller og lesere utenfor skolen. Med henvisning til egen og andres forskning hevder Bjørkvold at autentisk skriving skaper motivasjon og øker kvaliteten på elevenes tekster (Bjørkvold, 2013, s. 178f). Grunnen til at jeg nevner dette

er fordi det kan ha påvirkning på hva elevene skriver i refleksjonstekstene sine, og dermed på deres artikulering av metakognisjon.

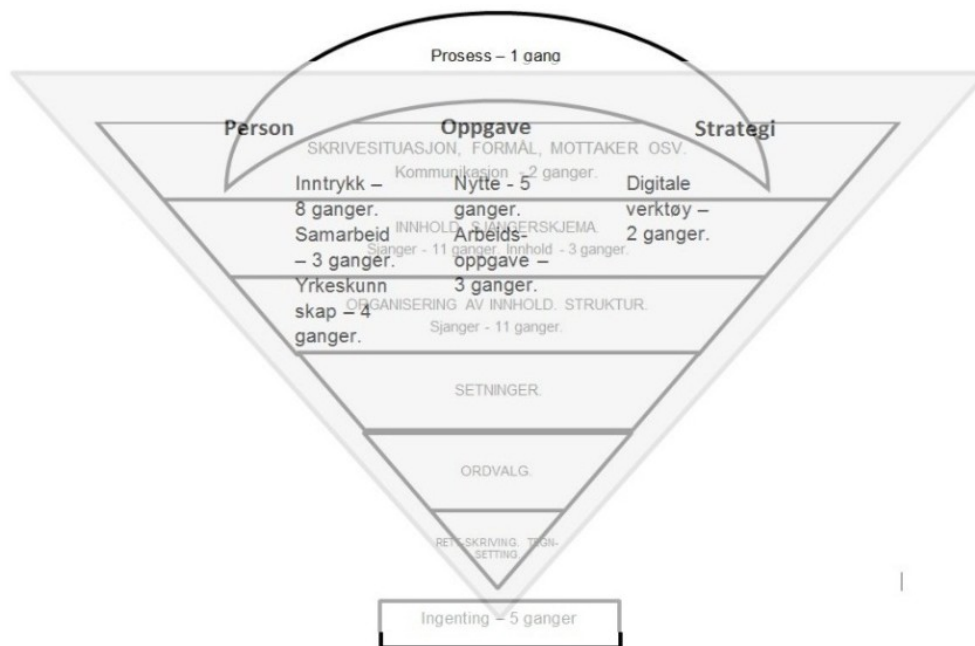
Refleksjonsnotatet var utarbeidet av journalisten og hadde derfor en annen formulering enn de to første notatene (se s. 35). Disse spørsmålene handler mer om erfaringer rundt arbeidsmåte og metode og går ikke direkte til det tekstlige produktet som spørsmålene i det første og det andre notatet. Dermed skiller de gjeldende kategoriene i dette notatet seg ut fra kategoriene i de forrige notatene.

4.5.1 Nivå 1: Kategori

Til det tredje refleksjonsnotatet var ordsky-ordene «lært», «skrive» og «gjorde» de tre største. I dette notatet finnes det sitat som er kategorisert som elleve av totalt 21 kategorier. Disse er sjanger, innhold, prosess, kommunikasjon, arbeidsoppgave, inntrykk, nytte, samarbeid, ingenting, yrkeskunnskap og digitale verktøy. Av disse kategoriene kunne fire kategorier plasseres rett inn i teksttrekanten og to kunne plasseres rundt. De resterende fem er plassert i den meta-kognitive trekant.



Figur 12. Teksttrekanten møter refleksjonsnotat 3



Figur 13. Refleksjonstrekanter møter refleksjonsnotat 3

4.5.2 Nivå 2 og 3: Aspekt og sitat

Sjanger

I det tredje refleksjonsnotatet er *sjanger* den nest største kategorien. Sitatene i dette notatet er knyttet til tre av tolv aspekter ved *sjanger*-kategorien: Meddelelse av sjanger, sjangerens nytteverdi og læring.

Det første aspektet er *meddelelse* av sjanger. Dette aspektet viser til at eleven har integrert sjangerspesifikt metaspråk i sitt primærspråk. Det Vygotskij kaller vitenskapelige begreper, er blitt en del av elevens dagligtale. Når eleven kan meddele sjangerbetegnelse uanstrengt, betyr det at han eller hun er i ferd med, eller har erobret, et domene (jmfør Macken-Horarik, s. 14). I denne sammenhengen er det norskfagets fagspråk. En elev skriver at denne oppgaven var som å skrive en vanlig artikkel, uten at hun går nærmere inn på hva hun legger i det:

Nei, jeg synes ikke dette gjorde så stor inntrykk på meg, for det ble på en måte som å skrive en vanlig artikkel (Tiril, sitat 182)

En «vanlig artikkel» er trolig det samme som skolesjangeren artikkel. Med dette sitatet viser eleven at hun ikke ser forskjell på skriving av en autentisk artikkel og en artikkel skrevet for skolen. Som vist i vedlegg 6 er *meddelelse av sjanger* et konkret aspekt med konkrete sitat.

Det andre aspektet finnes kun i det tredje refleksjonsnotatet og omtaler *nytteverdi* når det gjelder sjanger og/eller arbeidsoppgave. Dette aspektet handler om å få utbytte av, utnytte og bruke det man gjør i norskfaget til andre formål på en måte som kan hjelpe eller gagne

eleven. Aspektet er derfor kognitivt eller metakognitivt ettersom det abstraherer element ut fra den enkelte teksten. Når det gjelder *nytteverdi* skriver elevene at de kan få bruk for kunnskap om intervjusjangeren senere, enten i videre skolegang, eller i arbeidslivet:

Ja jeg kan få bruk for dette senere hvis jeg får en jobb der hvor jeg skal skrive et intervju (Charlotte, sitat 174)

jeg kan få bruk for disse erfaringene senere når jeg skal skrive intervju og artikkel i skolesammenheng (Heidi, sitat 177)

Men jeg kan få bruk for å kunne skrive nyhetsartikler, intervjuer osv. til tentamener eller andre oppgaver (Vivi, sitat 183)

Sitatene viser til skolesammenheng, så vel som yrkessammenheng. Charlotte viser med dette at hun klarer å relatere skoleoppgaver til et fremtidig yrkesliv. Dette kan sies å være en abstraksjon av arbeidsoppgaven. Oppsummert viser *nytteverdi* at det er et kognitivt og metakognitivt aspekt med kognitive og metakognitive sitat. Det siste aspektet i denne kategorien er *læring*:

lært å samarbeide bedre i gruppe og å fordele oppgaver (Ola, sitat 155)

jeg har jo lært mer om hvordan man skriver et intervju og intervjuer andre (Charlotte, sitat 161)

Jeg har lært hvordan man skal jobbe med en skoleavis (Esther, sitat 162)

Jeg har ikke lært så mye nytt, vi har jo tegnet tegneserier før (Jonas, sitat 173)

Alle sitatene er kognitive i den forstand at de omtaler tanken. Ingen av sitatene er direkte knyttet til noe tekstlig, men er mer generelle. Ola skriver at han har lært å samarbeide. Dette er konkret omtale av hva han har lært, altså et svar på «hva», men ikke noe om «hvorfor». Dette er ikke uventet da det ut ifra spørsmålsstillingen er det som kan forventes. Som vedlegg 6 viser, er aspektet *læring* kognitivt og metakognitivt, mens sitatene er konkrete og kognitive.

Prosess

I det tredje refleksjonsnotatet er kategorien *prosess* representert med to aspekt og ett sitat. Det ene aspektet er *gjennomføring av oppgave*. Det andre er omtale av *læring om skriveprosessen*.

Det første aspektet kan være konkret, kognitivt og metakognitivt. Når man omtaler gjennomføring kan det gjøres konkret og beskrivende. Man kan skrive om tanker man hadde under gjennomføringen og man kan omtale egen løsningsprosess ved å koble det opp mot metakognitive kunnskaper. Det samme gjelder for det andre aspektet.

Jeg har lært at man må huske å ta bilder før, under, etter et intervju (Charlotte, sitat 159)

Sitatet er konkret ved at det omtaler det som er lært. Det er kognitivt fordi eleven abstraherer hva hun har lært ut ifra prosessen hun har vært gjennom. Hun har lært noe om oppgave. Kategorien *prosess* handler i dette notatet mer om hvordan man jobber som journalist enn hvordan man jobber med tekster slik kategorien hadde fokus på tidligere. Som vist i vedlegg 6 er aspektene *gjennomføring av oppgave* og *læring om skriveprosessen* konkrete og kognitive. Det samme gjelder for det tilhørende sitatet.

4.5.3 Hva handler dette egentlig om?

På bakgrunn av ordsky-ordene «lært», «skrive» og «gjorde» fant jeg elleve kategorier. I rangert rekkefølge fra størst til minst er disse: Sjanger, inntrykk, nytte, ingenting, yrkeskunnskap, innhold, arbeidsoppgave, samarbeid, kommunikasjon, digitale verktøy og prosess. Av disse kategoriene kunne bare tre plasseres rett i teksttrekanten, to kunne plasseres rundt, og seks ble plassert i den metakognitive trekanten. Grunnen til dette er at det tredje refleksjonsnotatet er mer «personlig» enn «tekstlig» forankret. Det henger sammen med undervisningssituasjonen og spørsmålsstillingen i oppgaveteksten til refleksjonsnotatet.

Som nevnt tidligere, er undervisningsopplegget og skriveprosessen elevene har skrevet refleksjonsnotat om, et forsøk på autentisk skriving. Analysen ovenfor viser at det påvirker elevenes refleksjoner. Aller tydeligst vises dette i kategoriene, da elevene skriver om skriver om samarbeid og yrkeskunnskap fremfor innhold og språk.

I dette refleksjonsnotatet ser enkelte elever i større grad enn tidligere utover den spesifikke teksten de har skrevet. De klarer med andre ord å se undervisningsopplegget og skrivesituasjonen i lys av kontekster som ikke er direkte relatert til skolen. Det gjelder likevel de færreste. De fleste elevene skriver om tekst, skriving og kontekst som om det skulle være en hvilken som helst skoleoppgave. Det kan henge sammen med at elevene referer til undervisningsopplegget som 'skoleavis', og ikke 'avis'. Det er trolig et resultat av hvordan undervisningsopplegget og tekstskrivningen ble introdusert for elevene.

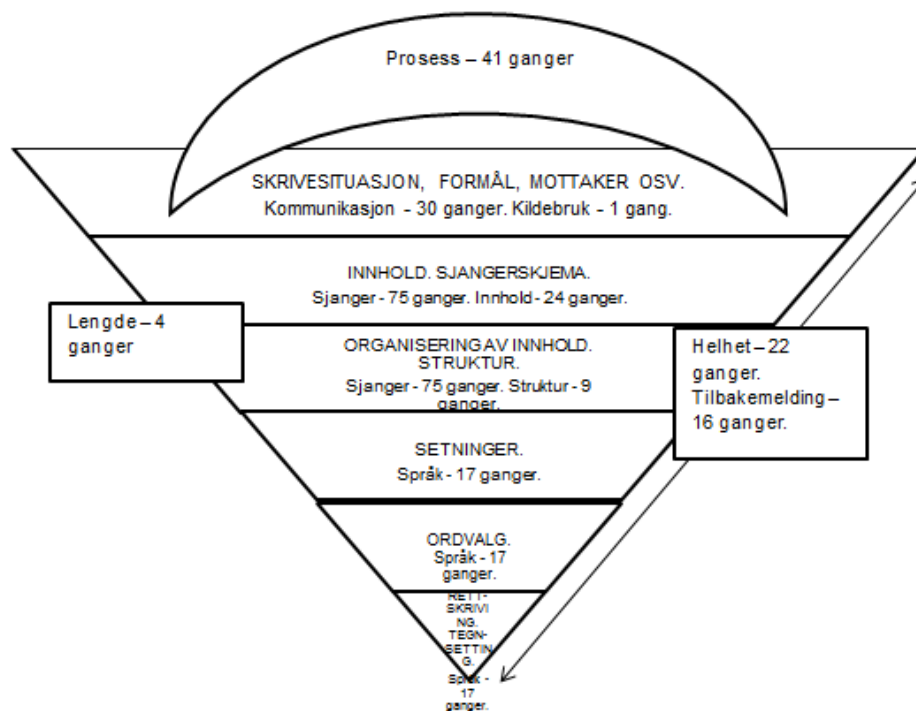
Om autentiske skrivesituasjoner fører til mer metakognitiv kunnskap og erfaring enn vanlig klasseromsskriving, kan jeg ikke konkludere med på bakgrunn av dette materialet. Det jeg derimot kan konkludere med, er at det i enkelte tilfeller åpner for nye tanker og innfallsvinkler til tekst og skriving. Vedlegg 6 viser at kategoriene, aspektene og sitatene i refleksjonsnotat tre, er mer kognitive og metakognitive enn i de forrige notatene. Om det kommer av forsøk på autentisk skriving eller spørsmålsstillingen i refleksjonsnotatet, er uvisst. Spørsmålene i dette notatet dreier seg mer om erfaring, læring og inntrykk, enn tilbakemelding og revisjon som karakteriserer spørsmålsstillingen i de to første notatene. Jeg har nå sett nærmere på de tre refleksjonsnotatene. Videre skal jeg gjøre samme analyseprosess med presentasjonsteksten, før jeg sammenlikner de fire refleksjonstekstene.

4.6 Presentasjonsteksten

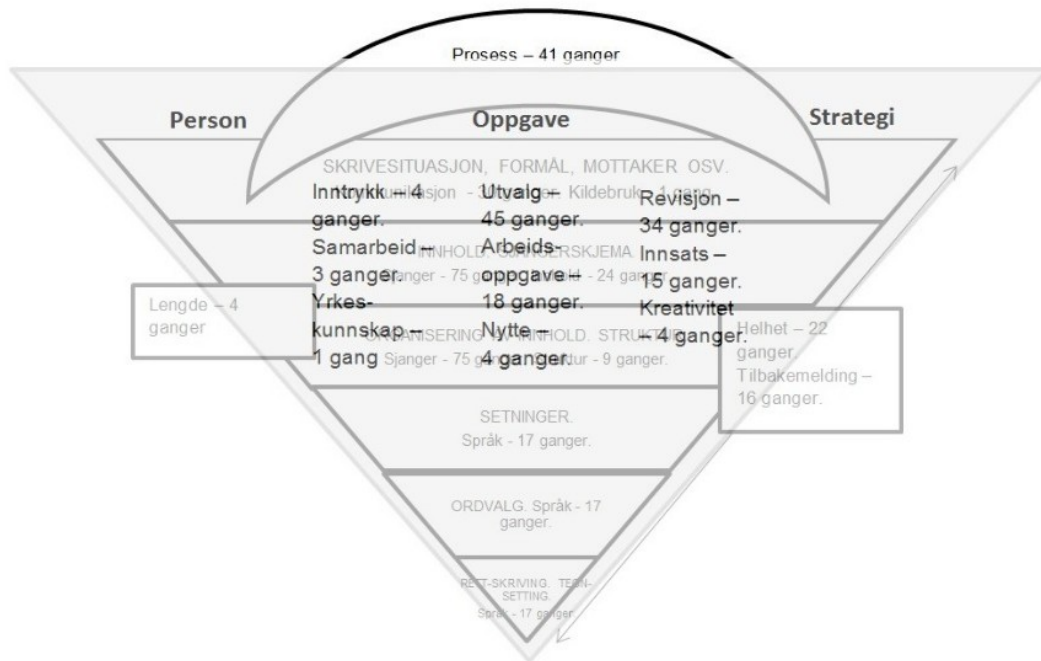
Presentasjonsteksten ble skrevet som en presentasjon av mappeinnleveringen elevene hadde på våren i niendeklasse. Til presentasjonsteksten var ordsky-ordene «tekstene», «teksten» og «skrive» de tre største, og dermed bestemmede for hvilke sitat og kategorier som omtales når jeg skal se nærmere på hva som kjennetegner dette notatet.

4.6.1 Nivå 1: Kategori

I denne teksten finnes sitat som er kategorisert som 19 av totalt 21 kategorier. Disse er sjanger, innhold, prosess, utvalg, språk, revisjon, kommunikasjon, helhet, tilbakemelding, arbeidsoppgave, innsats, lengde, struktur, inntrykk, nytte, samarbeid, ingenting, yrkeskunnskap og kreativitet og kildebruk. Av disse kategoriene kunne seks kategorier plasseres rett inn i teksttrekanten og fire kunne plasseres rundt. De resterende ni er plassert i den metakognitive trekant.



Figur 14. Teksttrekanten møter presentasjonsteksten



Figur 15. Refleksjonstrekanter møter presentasjonsteksten

4.6.2 Nivå 2 og 3: Aspekt og sitat

Presentasjonsteksten er en lengre og mer åpen tekst enn refleksjonsnotatene. Det er derfor ikke overraskende at antall kategorier og aspekt er høyere, og at sitatene er mer komplekse enn i notatene.

I presentasjonsteksten reflekterer⁵⁷ elevene mer enn i notatene fordi de har en tydeligere avstand til skriveprosessen og tekstene sine når de ser tilbake på det de har lært og gjort. Fordi sitatene er mer komplekse og refleksive i seg selv, er det vanskeligere å skille mellom det konkrete, kognitive og metakognitive i denne teksten enn i notatene. Det er derfor flere eksempler på at sitat er både konkrete og kognitive, konkrete og metakognitive og/eller kognitive og metakognitive i denne teksten.

Sjanger

I elevenes prestasjonstekster er *sjanger* den største kategorien med følgende aspekt: Meddelelse av tekstens sjanger, sjangertrekk/tekstlige element som knyttes opp mot sjanger, deler av teksten (som for eksempel innledning og avslutning), prosess og revisjon, referering av sjangerkunnskap, sjangerkunnskap (overordnet/refleksivt), læring, progresjon og vurdering av egne tekster.

Flere steder i presentasjonsteksten *meddeler elevene tekstens sjanger*. Uten inngående beskrivelser og forklaringer blir sjangeren konstatert:

⁵⁷ Jamfør definisjonen på s. 19 (å se tilbake på)

Teksten er en debattartikkel hvor jeg forteller om hva jeg anser som "Det gode liv" (Erik, sitat 345)
Teksten som jeg har kalt "Turen til Sjøen" er en reportasje om en overnattingstur vi var på i starten av 9. klasse (Hedda, sitat 363)
Den andre teksten, som er et intervju av Arrangøren var et gruppearbeid (Charlotte, sitat 326)
Det som gjenkjenner at denne teksten er sakprosa er jo at det er en debattartikkel (Hege, sitat 368)
Jeg syntes det er utrolig morsomt å skrive noveller og skildringer (Emma, sitat 450)

Elevene omtaler tekstens sjanger på ulike måter. Hedda og Erik introduserer tekstene sine med sjanger. Charlotte konstaterer at intervjuet hun skrev var et gruppearbeid. Hege skriver om kjennetegn og Emma om glede. Felles for alle elevene er at de bruker sjangerbenevnelse uanstrengt, noe som innebærer at de har et metaspråk. Alle sitatene er konkrete, men beskrivende og gir mer informasjon enn sitatene til aspektet i de tidligere omtalte notatene. Aspektet *meddelelse av tekstens sjanger* og de tilhørende sitatene er konkrete.

Aspektet *sjangertrekk/tekstlige element* er forklaring eller omtale av trekk som er typiske for en bestemt sjanger. Dette kan være alt fra tegn til ord til innhold til kommunikasjon, og kan tydeliggjøres i alle nivåene i teksttrekanten. Aspektet er konkret. Når elevene skriver om sjangertrekk/tekstlige element, gjør de det blant annet på disse måtene:

Jeg brukte blant annet tid på å finne de ordene som passet perfekt til det øyeblikket som teksten var i (Ola, sitat 312)
I 2. utkastet av teksten, hadde jeg endret overskrift til "2. Verdenskrig" (Anne, sitat 316)
Felles for disse tekstene er at de har et saklig innhold (Hege, sitat 245)
Før hadde jeg et språk med lite "innlevelse" før kunne jeg for eksempel skrive: "Det luktet vondt i hele korridoren", men hvis jeg skulle skrevet det samme i en skildring nå ville jeg heller skrevet noe som det her: "Den vonde lukten bare presset seg opp i hjernen på en". (Dennis, sitat 444)
Mens artikler og rene faktatekster blir ofte litt tørt for meg så jeg har prøvd å skrive de med innlevelse [...] (Pernille, sitat 500)

Ola skriver om ordvalg og tid (prosess). Han arbeider rundt en strategi om at bruk av spesifikke ord vil heve oppgaven. Anne skriver om en konkret endring hun gjorde i teksten uten å utdype det nærmere. Hege meddeler sjangertrekk og viser konkret til tekstene hun har skrevet. I tillegg til å være konkret kan dette sitatet ses på som kognitivt fordi eleven generaliserer og ser fellestrekk ved egne tekster. Dennis skriver om sjangertrekk i forbindelse med prosess, eksemplifisert med utvikling. Han tenker om egne tanker, noe som gjør sitatet metakognitivt. I den metakognitive trekanten ville dette sitatet vært plassert i grensesnittet mellom person og strategi. Pernille vurderer sitt forhold til sakpregede tekster. Dette er metakognitivt fordi hun ser utfordringene sine og lager strategier for å tilpasse sjangrene til det hun ser på som egne styrker. Dette avsnittet og vedlegg 6 viser dermed at *sjangertrekk/tekstlige element* er et konkret aspekt med konkrete, kognitive og metakognitive sitat.

Annes sitat ovenfor er også en del av aspektet *deler av teksten*. Dette aspektet er hovedsakelig konkret. Sitatene er derimot både konkrete, kognitive og metakognitive:

Jeg har også lært å starte den med en innledning, slik at teksten ikke starter for brått (Emma, sitat 341)
Den første delen er viktigst, så blir teksten mindre og mindre viktig (Hedda, sitat 364)

Jeg synes at jeg har forbedret med mye til å skrive tekster som henger sammen, altså med innledning, hoveddel og avslutning (Anne, sitat 435)

Sitatene til Emma og Hedda handler om læring om sjangerkunnskap, og er kognitive. Sitatet til Anne er metakognitivt ved at hun ser tilbake og vurderer egen kompetanse og egen utvikling i forhold til tidligere. Oppsummert er aspektet *deler av teksten* konkret, som i de andre notatene, mens sitatene her er kognitive og metakognitive.

Aspektet *prosess og revisjon* handler om konkrete endringer i teksten eller kognitiv og/eller metakognitiv utvikling og læring over tid. I presentasjonsteksten skriver elevene:

I tillegg til å endre overskriften, fjernet jeg underoverskriftene og fikk avsnittene i teksten min til å henge mer sammen (Anne, sitat 317)

Måten jeg har utviklet tekstene mine på er ved å lære mer om hver sjanger og hva de ulike sjangerne innebærer (Heidi, sitat 251)

Jeg lærte i skildringene at man ikke skal skrive over flere dager og skildre mye mer, jeg slet mye i starten (Søren, sitat 504)

Anne skriver om konkrete endringer. Heidi skriver om læringsprosess og strategier for læring. Hun skriver altså om sin metakognitive kunnskap. Søren ser tilbake på egen skriveprosess og utfordringer han hadde. Han har lært konkrete kjennetegn på skildring som sjanger. Dette sitatet er kognitivt ved at han viser sjangerkunnskap, og det er metakognitivt ved at han overvåker utviklingen av egen kognisjon ved å si at han slet i starten. Som vist i vedlegg 6 er *prosess og revisjon* et konkret, kognitivt og metakognitivt aspekt med konkrete, kognitive og metakognitive sitat.

Det neste aspektet dreier seg om *referering av sjangerkunnskap*, som innebærer at elevene forklarer sjangerkjennetegn i teksten de har skrevet. Dette er et konkret aspekt fordi elevene gjør sin kunnskap eksplisitt og viser leseren hva de vet om sjangre, som for eksempel debattartikkel og skildring:

Dvs. at teksten henger sammen og at alle avsnitt skal ha noe til felles og være rettet mot samme tema (Fabian, sitat 353)

Grunnen til at dette er en skildring er fordi den har sammenligninger, som gjør at leserne lever seg lett inn i teksten (Karoline, sitat 386)

Dette er en artikkel fordi det er en struktur i teksten (Karoline, sitat 390)

Fabian skriver om debattartikkel og bruker faguttrykk som tema og avsnitt uanstrengt. Han viser dermed at han har et metaspråk og er kjent med faglige begreper. Karolines sitat viser to sider av hvordan det går an å referere sjangerkunnskap. I det første sitatet utdyper hun hvorfor hun mener teksten er en skildring, og i det andre hvorfor hun mener teksten er en artikkel. Elevene viser at de har kunnskap om sjangertrekk og sjangerspesifikt språk. Oppsummert er aspektet *referering av sjangerkunnskap* konkret og de tilhørende sitatene konkrete og kognitive.

Elevene referer ikke bare *sjangerkunnskap* i presentasjonsteksten, de reflekterer over den også. Dette aspektet skiller seg fra det forrige ved at det inneholder begrunnelser, overveielser og vurderinger. Det er dette aspektet elevene skriver mest om når de skriver om sjanger.

Sitatene viser at elevene reflekterer over hva sjanger er, egen kunnskap om sjanger og gjennomføring av spesifikk sjangerskriving. Elevene vurderer egen sjangerforståelse, de vurderer egne tekster etter sjangertrekk, de er stolt over å ha fulgt «oppskriften», og de er bevisst hvilke sjangre de liker og mestrer (eventuelt ikke liker/ikke mestrer). Aspektet belyses ved fire sitat:

Det å skrive bokmelding syntes jeg er ganske lett og det er heller ikke så kjedelig (Emma, sitat 455)
Denne teksten [skildring om andre verdenskrig] har det vært mest utfordrende og vanskelig p.g.a. at jeg tidligere ikke har fått til å skrive denne type sjanger (Heidi, sitat 476)
Siden jeg ikke er så altfor god på sjangere men jeg vet i det minste et par av kriteriene som gjør at teksten er en debattartikkel (Erik, sitat 346)
Jeg hater og skrive norsk tekster som artikler og skildringer og jeg er heller ikke noe flink til det så det er vel derfor det har gått så dårlig (Jørn, sitat 480)

Emma konstaterer sitt forhold til å skrive bokmelding. For å være sikker på at noe er enklere enn noe annet, har hun sammenliknet skriving av bokmelding med skriving av andre sjangre. Dette sitatet er kognitivt. Heidi ser skriving av sjanger i sammenheng med erfaring, og bruker det som forklaring for hva som er vanskelig. Hun skriver at denne teksten har vært *mest* utfordrende. Her sammenlikner hun ikke bare skildringen med tidligere skildringer, men også med andre tekster i andre sjangre. Sitatet er metakognitivt. Erik er mer skeptisk til egen sjangerskriving enn det jentene gir uttrykk for. Hans sitat er kognitivt og metakognitivt ved at han tilsynelatende er ærlig, ved å påpeke mangler, samtidig som han gir uttrykk for at han har kunnskap. På den måten overvåker han egne tanker. Jørn kobler sammen gjennomføring av sjangerskriving med lyst og motivasjon når han reflekterer over gjennomføring av sjangerskriving. Sitatet er kognitivt. Han uttrykker egne tanker, meninger og følelser knyttet til sjangerskriving, samtidig som han prøver å forklare sin tilkortkommenhet med manglende lyst. Omtalen av *sjangerkunnskap* viser at aspektet og sitatene er kognitive og metakognitive.

I presentasjonsteksten skriver elevene også om *læring* om/av sjanger. Dette aspektet er større i notatene enn i presentasjonsteksten. Grunnen til det er trolig spørsmålsstillingen. *Lærings*aspektet i sjangerkategorien er som alle andre *lærings*aspekt, kognitivt og metakognitivt. Det kommer også til syne i sitatene:

Jeg føler at jeg har fått bedre taket på debattartikkel ved å rette tekstene og se hva jeg har gjort feil (Otilie, sitat 277)
Jeg har alltid syntes at det er vanskelig å skrive artikler, men etter å ha skrevet teksten og fått tilbakemeldinger lærte jeg mer om hvordan en artikkel skal skrives og hva som er bra å ha med (Emma, sitat 339)

Det jeg har lært er at hele teksten er en eneste stor beskrivelse av det som skjer rundt meg (Fabian, sitat 356)

Synes teksten ble helt grei, har fått et bedre overblikk over hvordan en skildring skal være, og jeg må skrive den på en annen måte (Gorm, sitat 361)

I presentasjonsteksten skriver elevene at de har lært om tekster, spesifikke sjangerkjennetegn og om ulike sjangre som for eksempel artikkel og skildring. De to første elevene uttrykker at de har lært om sjanger og sjangerskriving gjennom tilbakemeldinger og revisjon. De to siste har lært hvordan en skildring skal være, og de har dermed innarbeidet kunnskap og strategier om hvordan de skal gjennomføre oppgaven. Vedlegg 6 viser at *lærings*aspektet og de tilhørende sitatene er kognitive og metakognitive.

Alle sitatene som er omtalt under aspektet læring, er også en del av aspektet *progresjon*. I dette aspektet skriver elevene om utvikling av seg selv som skrivere når de ser tilbake, sammenlikner og vurderer:

Jeg syns jeg har blitt bedre på å skrive artikkel (Jens, sitat 486)

Men jeg ser at jeg er blitt bedre til å skrive skildringer, enn det jeg var før (Gorm, sitat 466)

Jeg er godt på vei, men trenger litt mer trening i å skrive en skildring fordi det er ganske nytt og annerledes for meg (Heidi, sitat 479)

De har vært krevende fordi vi blir eldre og da krever man at vi kan skrive litt mer voksent språk i en bestemt sjanger (Charlotte, sitat 440)

Generelt skriver de fleste elevene at de har forbedret seg. I sitatene skriver de om forbedring i spesifikke sjangre, at revisjon har ført til mer kunnskap om sjangre, at prosessen har gjort det lettere å skrive i ulike sjangre, at prosessen har vært krevende, og at det er vanskeligere å skrive gode tekster nå enn tidligere fordi det forventes mer når man blir eldre. Jens og Gorm skriver at de har blitt bedre til å skrive artikler. Sitatene kan ved første øyekast se like ut, men ved nærmere ettersyn er det forskjell på dem: «Jeg syns» (Jens) og «Jeg ser» (Gorm). Ved å skrive «Jeg ser» viser Gorm at han har en mer konkret oppfatning av egne tekster enn Jens, som blir mer vag og følelsesorientert. Heidi vurderer sin egen progresjon som positiv, men uferdig. Charlotte ser på prosessen som krevende grunnet ytre krav. Hun har en «vi»-tilnærming, og vurderer prosessen på vegne av klassen, ikke bare i forbindelse med personlig utvikling. Oppsummert er aspektet *progresjon* metakognitivt, mens sitatene er kognitive og metakognitive.

I presentasjonsteksten *vurderer* også elevene sine egne tekster. I denne forbindelse i lys av sjangrelement:

Grunnen til at jeg valgte disse tre tekstene var at jeg følte at jeg oppnådde de fleste av kravene til sjangren på hver av dem (Ola, sitat 198)

Mine skjønnlitterære tekster i mappen er sterkere en sakprosa tekstene (Pernille, sitat 279)

Tekstene mine har ofte vært gode, men på grunn av manglende sjangerkarakter har de falt i verdi (Pernille, sitat 280)

I sitatene skriver elevene at de har klart å oppnå sjangerkravene som stilles til teksten og at vellykket bruk av sjangerkrav bidrar til å «treffe» leseren. De skriver om mestring av sjanger som bakgrunn for utvalg til presentasjonsmappen og de vurderer egne tekster ved å vise til sjangerkjennetegn for å sammenlikne teksters styrke.

Ola skriver om utvalg og begrunner det med vellykket sjangerskriving. Sitatet er kognitivt og metakognitivt fordi han sammenlikner egen tekst med det han oppfatter som nødvendige sjangertrekk og institusjonelle krav. Det første sitatet til Pernille er konsterende og kognitivt. Det andre sitatet hennes er både kognitivt og metakognitivt. Det er fordi hun sammenlikner og vurderer og ser tekstene i sammenheng med kunnskap om sjanger. Med andre ord skriver hun om et «hva», «hvorfor» og «hvordan». Som vist i vedlegg 6 er aspektet og sitatene i *vurdering av egne tekster* kognitive og metakognitive.

Prosess

I presentasjonsteksten er *prosess*kategorien sterkt representert, med 41 av 48 *prosess*-sitat. På lik linje med *sjanger*, er alle aspektene ved *prosess*kategorien representert i presentasjonsteksten. Når elevene skriver om *prosess* i presentasjonstekstene skriver de om forarbeid, lesing før og underveis, gjennomføring av oppgave, tid, læring om/av skriveprosessen, vurdering av egen skriveprosess og vurdering av egne tekster.

Som nevnt er sitatene som er kategorisert som *prosess* mer kognitive og metakognitive i seg selv enn sitatene i sjangerkategorien. I analysen av sitatene vil jeg likevel hevde at flere av sitatene er konkrete, fordi de omtaler konkrete element ved prosessen. Det innebærer at elevene ikke bruker «hvorfor» og «hvordan» når de skriver om *prosess*.

Elevene skriver at de har prøvd å planlegge bedre og bruke mer tid på *forarbeid*, altså førskrivefasen:

Utover det har jeg prøvd å planlegge tekstene mine bedre, før jeg begynner å skrive de (Pernille, sitat 281 og 496)

Det jeg tenkte før jeg skrev teksten, var at jeg skulle skildre på en mest mulig spennende måte med et godt språk (Emma, sitat 337)

Her skriver elevene om strategier i forbindelse med skriving. De uttrykker taus kunnskap om planlegging, og tanker om skriving og den spesifikke teksten. Pernille skriver om «hva» hun har gjort som er forskjellig fra tidligere. Emma skriver om «hva» hun tenkte før hun skrev teksten. De nevner ikke «hvorfor» de har gjort det eller «hvordan». Sitatene er derfor konkrete. *Forarbeid* kan altså være et konkret, kognitivt og metakognitivt aspekt. I presentasjonsteksten er sitatene konkrete.

Den ene eleven som omtaler det å *lese før og underveis* og skriver at hun har utviklet tekstene sine ved å lære mer om ulike sjangre:

Måten jeg har utviklet tekstene mine på er ved å lære mer om hver sjanger og hva de ulike sjangerne innebærer (Heidi, sitat 251)

Dette aspektet er metakognitivt fordi det innebærer kunnskap om, og utøvelse av strategier. Eleven skriver om hvordan hun har utviklet tekstene sine, og at det innebærer læring. Aspektet *lesing før og underveis* kan være konkret, kognitivt og metakognitivt, mens sitatet her er metakognitivt.

Aspektet *gjennomføring av oppgave* handler om hvordan elevene har jobbet med oppgaven. Aspektet kan være konkret, kognitivt og metakognitivt alt ettersom hvordan elevene redegjør for prosessen. Elevene beskriver hvordan prosessen har vært i grove trekk (skrivning, innlevering, tilbakemelding, revisjon, innlevering), at det har tatt tid, at de har planlagt bedre for å øke tekstkvaliteten og at de gjør et grundig arbeid i tolkning av oppgaveteksten både før og under skrivingen. De har også beskrevet hva de bommet på i førsteutkastet, og de har påpekt at diskusjon med andre er ok:

Når jeg har skrevet tekstene mine har jeg først skrevet dem, levert de inn. Når jeg da fikk de tilbake med tilbakemelding, rettet jeg opp det læreren hadde skrevet at jeg måtte rette opp (Karoline, sitat 263)
Jeg går grundig i gjennom både oppgaven i forkant og under arbeidet av teksten (Tiril, sitat 417)
Dette har vært en prosess, hvor jeg har jobbet med tekstene over tid (Otilie, sitat 272)

Karoline gir en detaljert beskrivelse av gangen i gjennomføringen av oppgaven. Tiril skriver at hun går gjennom oppgaven i forkant og under arbeidet. Om hun skriver om oppgaveteksten som ble gitt av læreren i forkant av skriveprosessen eller sin egen tekst er uvisst. Otilie konstaterer at skriveprosessen har tatt tid. De tre første sitatene er altså konstateringer og beskrivelser. Sitatene er med andre ord konkrete.

Et av elementene elevene skrev om i gjennomføring av oppgave er *tid*. Flere elever skriver om tid i presentasjonsteksten:

Jeg synes selv at jeg har brukt en god del tid på hver av tekstene og jeg har gjort mitt aller beste (Ola, sitat 199)
Selv om jeg ikke synes det er så gøy å jobbe med tekstene har jeg lært at det lønner seg å jobbe med tekstene over tid ikke bare dagen før du skal levere de (Otilie, sitat 274 og 275)
Jeg er mest fornøyd med teksten min om krigens gang fordi jeg har brukt masse tid på denne teksten og jeg brukte et bra voksent språk (Gorm, sitat 359 og 360)

Sitatene er kognitive ved at elevene vurderer, evaluerer og lærer om både innsats og tekstelement. Som vist i vedlegg 6 er *tid* et konkret, kognitivt og metakognitivt aspekt med kognitive sitat.

Elevene skriver også om hva de har lært om/av skriveprosessen. Dette aspektet er kognitivt og metakognitivt ved at elevene må reflektere over hva de har lært over tid. Når elevene skriver om læring om/av skriveprosessen, skriver de at de har lært å lage flere utkast til en tekst, å bearbeide tekster underveis, at det lønner seg å jobbe med tekstene over tid – til

tross for at de mener det er kjedelig, de skriver om hvordan de forholder seg til tilbakemeldinger, og at de ønsker å lære av egne feil:

Jeg har lært meg å lage flere utkast av en tekst, følge en oppskrift hvis jeg skriver etter en spesiell sjanger, skrive betydningsfulle setninger med få ord og bearbeide tekstene mine underveis i skriveprosessen (Charlotte, sitat 209)

Hvis jeg hadde tatt frem tekstene mine med en gang jeg fikk dem utdelt med tilbakemeldinger og rettet de ordentlig ville jeg ha spart meg for mye arbeid senere (Tiril, sitat 297)

Charlotte skriver om alt hun lært i løpet av en lengre periode. Hun har lært om konkrete tekstaspekt og metakognitive løsningsstrategier. Tiril ser tilbake på prosessen, og ser at hun kunne gjort ting annerledes. Hun har lært hvordan hun kan fylle gapet mellom der hun er og der hun ønsker å være. Begge elevene har bedret sin metakognitive kunnskap. Det innebærer at aspektet *læring om/av skriveprosessen* er kognitivt og metakognitivt og at sitatene er metakognitive.

Når elevene skriver om prosess, skriver de ikke bare om hvordan prosessen har vært gjennomført, de reflekterer også rundt den. Aspektet *vurdering av egen skriveprosess* handler om hvordan elevene betrakter egen innsats, og hvordan de selv mener de har jobbet og gjennomført arbeidet med skriveoppgaven. Aspektet kan være kognitivt og/eller metakognitivt:

Det har også vært litt krevende å skrive tekstene (Charlotte, sitat 210 og 439)

Jeg har alltid syntes at det er vanskelig å skrive artikler, men etter å ha skrevet teksten og fått tilbakemeldinger lærte jeg mer om hvordan en artikkel skal skrives og hva som er bra å ha med (Emma, sitat 339)

Fag-artikkelen jeg skrev om Liu Xiaobo, synes jeg ble ganske bra, men det ble mye surr, fordi jeg mistet teksten min, og måtte skrive den på nytt (Gorm, sitat 362 og 467)

Å skrive refleksjonsnotater har hjulpet meg å se skriveprosessen på en annen måte (Anders, sitat 420)

Jeg er ikke så veldig flink til å skrive artikler, men man blir jo ikke flinkere til noe hvis man bare gir det opp (Anne, sitat 427)

Charlotte ser tilbake på prosessen ved å konstatere at det har vært krevende. Emma skriver om utvikling hun har hatt som skriver, at tilbakemeldinger underveis har hjulpet henne til å bli bedre og om kunnskap om tekst. Gorm hadde andre vanskeligheter i prosessen, da han mistet den første teksten sin. Likevel skriver han at ble fornøyd med produktet. Anders skriver ikke om tekstene han har skrevet, men om refleksjonsnotatene han har skrevet underveis. Han fastholder at de har hjulpet ham å se skriveprosessen på en annen måte. For Anders har skriving av refleksjonsnotat hatt en effekt. Anne påpeker at man ikke kan gi opp selv om man møter utfordringer. I presentasjonsteksten er altså sitatene til *vurdering av egen skriveprosess* kognitive, mens aspektet er kognitivt og metakognitivt.

I presentasjonsteksten har elevene også vurdert sine egne tekster i forbindelse med prosessen de har vært gjennom. Aspektet *vurdering av egne tekster* kan, som jeg har skrevet tidligere, være kognitivt og metakognitivt. Det samme gjelder for sitatene:

Skildringen er fra 8.klasse, så da jeg skulle ta den fram for å skrive et 2.utkast, så jeg straks hvor dårlig oppbyggingen av teksten var! (Anne, sitat 433)
Denne teksten ble starten på ”de bedre tekstene” (Heidi, sitat 372)
Jeg er mest fornøyd med teksten min om krigens gang fordi jeg har brukt masse tid på denne teksten og jeg brukte et bra voksent språk (Gorm, sitat 359 og 360)
Jeg bomma på at jeg delte opp teksten for mye, og hadde rot i ”virkelighetens fordommer” (Jonas, sitat 378)

En elev skriver hvordan hun så en ett år gammel tekst med nye øyne, en annen skriver om at hun har lært spesielt mye av en bestemt tekst. En elev skriver om teksten hun ser på som et vendepunkt, en annen er fornøyd med en tekst fordi han har brukt mye tid på den, mens to andre fremhever feiltrinn og hevder at de ikke er gode til å skrive. Sitatene ovenfor viser ulike sider av hvordan elevene kan vurdere egne tekster i et *prosess*perspektiv. Sitatene er kognitive fordi de svarer på et «hva» og et «hvorfor», men ikke et «hvordan».

Revisjon

I presentasjonsteksten finnes det 34 sitat som er kategorisert som revisjon. Aspektene elevene skriver om i forbindelse med kategorien er: Konstatering av revisjon, arbeid med tilbakemelding og/eller tekst, utfordringer ved revisjon, fornøyd med revisjon, revisjon for å nå et ønsket resultat og revisjon for/som læring. Videre vil jeg gå nærmere inn på hvert av disse aspektene.

I aspektet *konstatering* av revisjon konstaterer en elev at han har revidert tekster ved å skrive at han har rettet de få tekstene han har skrevet:

Og det angrer jeg litt på, men de tekstene jeg hadde har jeg rettet og sånt (Jørn, sitat 253)

Eleven angrer på noe han mest sannsynlig ikke har gjort sitt beste på. Akkurat hva det er og hvorfor kommer ikke frem i dette sitatet. Sitatet er konkret ved at det informerer, og kognitivt fordi eleven tar stilling til det han informerer om. Det gjør at *konstatering* av revisjon er et konkret aspekt med konkrete og kognitive sitat.

Aspektet *arbeid med tilbakemelding og/eller tekst* kan være kognitivt eller metakognitivt. Når elevene omtaler og beskriver dette aspektet skriver de om ulike element de har fått tilbakemelding på. De skriver at de kutter og legger til. De skriver om hvordan de bearbeider tekster, der noen først leser gjennom for så å finne feil. Andre bearbeider ved å jobbe med tilbakemeldinger de har fått. Disse tilbakemeldingene kan være kommentarer på innhold, avsnitt, flyt og struktur, muntlig språkbruk, skrivefeil og/eller tegnsettingsfeil:

Måten jeg bearbeider tekstene mine på, er at jeg først leser igjennom dem og finner grammatiske feil osv (Fabian, sitat 225)
jeg får ofte kommentarer om at jeg skriver for ”muntlig” og det er noe jeg har prøvd å rette opp i, i disse tekstene (Hege, sitat 243)
Det jeg retta da jeg fikk tilbake teksten var stort sett ordstillingsfeil, skrivefeil og kommafeil (Ola, sitat 311)
Vi lagde flere utkast og rettet veldig mange ganger på både spørsmål og svar i teksten (Charlotte, sitat 328)

Alle sitatene er kognitive fordi elevene bevisstgjør seg hvordan de jobber, og hva slags strategier de benytter i skriveprosessen. De er også kognitive fordi elevene uttrykker hva slags endringer de har gjort og hvordan de gjør dem. Som vist i vedlegg 6 er aspektet *arbeid med tilbakemelding og/eller tekst* kognitivt og metakognitivt, og sitatene kognitive.

Flere elever har også opplevd *utfordringer* knyttet til revisjon. For å belyse dette har jeg valgt tre sitat som eksempler:

Det som har vært vanskelig for meg i denne prosessen var å forbedre tekstene, dette er noe jeg syntes er litt vanskelig, som jeg jobber med (Karoline, sitat 264)

Den teksten som var mest krevende var intervjuet av Arrangøren på grunn av at vi måtte endre mye på intervjuet før vi fikk det resultatet vi ønsket (Charlotte, sitat 331)

Det [krav om revisjon] gjør meg umotivert for å skrive en god tekst (Pernille, sitat 498)

Karoline skriver at hun sliter med å revidere tekstene sine fordi det er vanskelig. Prosesskri-ving er en ny arbeidsmåte for elevene, og revidering av tekster likeså. Selv om dette er en «avsluttende» tekst, skriver Karoline at revisjon er noe hun «jobber med». Charlotte skriver om revisjon av en enkelt tekst og uttrykker denne som spesielt utfordrende. Hun hadde en oppfatning av hvordan produktet skulle være, og oppdaget at hun måtte jobbe mye for å nå sitt eget mål. Pernille knytter revisjon til motivasjon. Hun er negativ til arbeidskravet. I alle sitatene tar elevene stilling til revisjon og egen evne og vilje til å gjennomføre det. Det gjør at sitatene er metakognitive. Aspektet kan både være kognitivt og metakognitivt.

Aspektet *fornøyd med revisjon* omhandler en form for positiv vurdering av innsats, gjennomføring og/eller produkt. Fordi elevene vurderer og tar stilling til egen tekst kan sitatene i dette aspektet være kognitive og metakognitive. I sitatene skriver elevene at de er fornøyd med tekstene sine etter å ha revidert dem, og noen skriver at de ble fornøyd med selve revisjonsarbeidet. Aspektet er eksemplifisert ved to sitat:

Alt i alt ble jeg veldig fornøyd med tekstene mine etter å ha rettet dem og gjort dem bedre (Emma, sitat 219)

og forbedringen av tekstene mine gikk supert (Søren, sitat 294)

Emma skriver om produkt og Søren skriver om prosess. Elevene konstaterer at de er fornøyd med revisjonene uten å utdype «hvorfor» eller «hvordan». Sitatene er kognitive.

Aspektet *revisjon for å nå et ønsket resultat* dreier seg om å benytte revisjon som strategi for å nå et mål. Aspektet er hovedsakelig metakognitivt, men kan også ha kognitive elementer. I sitatene henvender en elev seg til læreren og håper at hun vil se at eleven har jobbet med, og forbedret tekstene sine. En annen elev skriver om uønsket karakter som bakgrunn for forbedring:

Da vil jeg egentlig helt til slutt bare ønske deg en god fornøyelse, også håper jeg at du ser at jeg har jobbet med tekstene og at de har blitt bedre (Otilie, sitat 278)

[...] og ønsker og forbedre disse tekstene slik at de får den karakteren jeg ville ha (Søren, sitat 292)

De to sitatene er appellerende og dreier seg mer om et ønske om godt resultat enn om veien dit. Elevene har jobbet med revisjon («hva») for å få bedre karakter («hvorfor»). Det viser at aspektet *revisjon for å nå et ønsket resultat* er kognitivt og metakognitivt og at sitatene er kognitive.

Elevene omtaler også *revisjon for/som læring*. Med *revisjon for* læring mener jeg at revisjon er et middel til læring om andre elementer enn revisjon. Med *revisjon som* læring mener jeg at læring om revisjon er et mål i seg selv. I dette aspektet er revisjon en strategi, og aspektet er dermed kognitivt og metakognitivt. Når elevene skriver om *revisjon for/som læring* skriver de:

Jeg føler at jeg har fått bedre taket på debattartikkel ved å rette tekstene og se hva jeg har gjort feil (Otilie, sitat 277)

Jeg skjønner at det er viktig å bearbeide tekstene med jevnere mellomrom fordi da blir du flinkere til å se feilene dine, slik at de etter hvert blir automatisk å rette dem når du skriver tekstene (Hege, sitat 246 og 247)

Det har ikke akkurat vært gøy å rette tekstene, men jeg har jo lært av mine feil, og det har gjort meg til en bedre skriver (Jens, sitat 256)

Det jeg lærer gjennom en slik arbeidsmåte, er at jeg lettere ser hva som er feil og hvor jeg kan utvide eller utdype teksten bedre (Fabian, sitat 358)

Otilie skriver at hun har blitt flinkere i en spesifikk sjanger ved å rette egne tekster. Hege har lært at jevn jobbing lønner seg fordi det utvikler en kunnskap og automatisering som luker ut «feil». Hva slags feil det er snakk om kommer ikke frem i dette sitatet. Jens skriver at til tross for at revidering er kjedelig, har han lært av sine feil og blitt en bedre skriver. Fabian reflekterer over arbeidsmåten ved å skrive at den gjør det lettere å se hva som er feil og hvor teksten bør utdypes ytterligere. Alle sitatene er metakognitive fordi de inneholder et svar på «hva», «hvorfor» og «hvordan». Elevene har lært at revisjon er en strategi for å lære og at revisjon i seg selv er noe som kan læres. Sitatene i *revisjon for/som læring* er altså metakognitive. Aspektet er kognitivt og metakognitivt.

4.6.3 Hva handler dette egentlig om?

Presentasjonsteksten handler om å kommunisere erfaringer, kunnskap, interesser, valg, utvikling, mestring og utfordringer. Det handler om å vise seg fra sin beste side, samtidig som man viser ydmykhet. Presentasjonstekstene til elevene varierte i lengde fra en halv side til tre sider⁵⁸. Det var en klar oppgaveformulering til teksten, men ingen styrte spørsmål. Alle elevene skrev en sammenhengende tekst.

⁵⁸ Times New Roman, skriftstørrelse 12.

På bakgrunn av ordsky-ordene «tekstene», «teksten» og «skrive» isolerte jeg 19 kategorier. Det er ikke bare mange kategorier i denne teksten, men også mange aspekt ved kategoriene. Analysen av aspektene og sitatene viser at flere elever uttrykker seg kognitivt og metakognitivt i denne teksten enn i notatene.

Sjangerkategorien underbygger min hypotese om at presentasjonsteksten er en kompleks tekst. De fleste aspektene er ikke rent konkrete, kognitive eller metakognitive, men en blanding av disse. Navnet på aspektene kan gi indikasjon på innholdet i det, men navnet på aspektet har liten verdi uten at det ses i sammenheng med de tilhørende sitatene. I presentasjonsteksten er det sterk grad av samsvar mellom kognitivt nivå i aspektene og sitatene. Prosesskategorien viser at alle aspektene kan være enten konkrete og kognitive, kognitive og metakognitive eller inneholde element av alle tre på en gang. Sitatene er som oftest kun en ting, enten konkrete, kognitive eller metakognitive. De fleste er kognitive. Revisjonskategorien viser at de fleste sitatene er kognitive, der aspektet er kognitivt og metakognitivt. Kun ett aspekt og tilhørende sitat i revisjonskategorien er konkret. Det understreker at kategorien er mer abstrakt enn de andre, som har flere konkrete element.

Det er vanskelig å spore utvikling hos en klasse fordi klassen består av ulike individer med ulike tanker og innfallsvinkler til skriving og refleksjonsskriving. Analysen av kategori, aspekt og sitat ovenfor viser at ulike elever skriver om forskjellige element. Det innebærer at de individuelle forskjellene er så store at det er umulig å generalisere noe ut fra en slik tilnærming som er benyttet. For å finne ut hvordan elever utvikler sine refleksjonstekster over et skoleår er det nødvendig med grundige tekstanalyser i tillegg til analyse av et større tekstkorpus.

For å belyse hvordan enkeltelever har utviklet metakognitiv kompetanse skal tekstene til to elever analyseres i sin helhet. En slik analyse kan på en spesifikk måte dokumentere utvikling eller en eventuelt manglende utvikling. Neste kapittel er et supplement til kapittel 4.6, og skal bidra til å utdype forståelsen av hvordan refleksjonstekster og metakognisjon utvikles i løpet av et skoleår.

4.7 Analyse av to elevers refleksjonstekster

I denne delen av analysen skal tekstene til to av de sterkeste elevene i norsk skriftlig under lupen. Disse elevene har skrevet alle fire refleksjonstekstene, som kan leses i sin helhet i vedlegg 7-14. Elevene er pekt ut av læreren som de sterkeste i norsk skriftlig basert på karakterer⁵⁹.

Grunnen til at jeg har valgt å se nærmere på de sterkeste elevene er at jeg er interessert i å finne ut hva elevene *kan* få til. Dette håper jeg kan bidra med å definere hva slags refleksjonstekster man kan forvente at niendeklassinger kan skrive. Ved å analysere tekster skrevet av de sterkeste elevene, er det lettere å trekke allmenne slutninger på bakgrunn av et lite datamateriale. Dersom disse elevene (som er de flinkeste) ikke utvikler metakognisjon gjennom skriving av refleksjonstekster spør det om de andre elevene får det til.

Elevtekstene som skal belyse problemstillingen er skrevet av Anne og Anders. Både Anne og Anders' sitat er en del av analysen over, og har vært med å sette preg på klasseanalysen. I det følgende skal først Annes tekster analyseres, før Anders sine.

4.7.1 Anne

Det første refleksjonsnotatet

Det første og andre refleksjonsnotatet besto av fire spørsmål. Når det gjelder det første spørsmålet, «hva er du mest fornøyd med i teksten? Fortell om minst to ting», svarte Anne med tre setninger. Videre vil jeg utdype hver av disse:

Jeg er veldig fornøyd med at jeg har blitt flinkere til å plassere kommaet ☺
Jeg har også blitt mye flinkere til å skildre (bruke sammenlikninger, beskrivende ord ol.).
Jeg har blitt flinkere til å unngå skrivefeil, og sjekke teksten bedre for feil.

I den første setningen skriver Anne om plassering av komma som er en del av det mest lokale nivået i tekstrekanter. Setningen er skrevet i presens, og er et direkte svar på spørsmålsstillingen. Anne har en personlig skrivestil i dette svaret. Det slås fast av to årsaker. For det første benytter Anne seg av smilefjes som ellers er vanlig i kommunikasjon som foregår over digitale medier. Til tross for at disse kommunikasjonskanalene er skriftlige, regnes de ofte som muntlige og personlige tekstsjangre. For det andre skriver Anne om et skriver-jeg. I stedet for å skrive «jeg er fornøyd med plasseringen av kommaet, skildringene og rettskrivingen», skriver Anne «jeg er fornøyd med at jeg har blitt flinkere». På den måten personliggjør hun skrivingen. Det er også tilfellet for de to andre setningene. Det som derimot skiller den første setningen fra de to siste er bruk av tempus.

⁵⁹ Anne fikk 6, Anders fikk 5.

I den andre setningen skriver Anne «jeg har». Dette viser at hun allerede i første spørsmålet i det første refleksjonsnotatet har en prosesstilnærming til egen skriveutvikling. I denne setningen skriver hun om sjangerbetegnelsen skildring og hva hun legger i den. Dette er et eksempel på fagspesifikt språk og forklaring av hva skildring innebærer.

I den andre setningen benytter Anne adjektivet mye. Hun har blitt mye flinkere til å skildre. Dette adjektivet er ikke med i den tredje setningen som handler om skrivefeil. Det betyr at hun har en oppfatning av egen progresjon, og at den har forbedret seg mer når det gjelder å skildre, enn når det gjelder språklige element.

Annes svar på det første spørsmålet, viser at hun skriver om tekstens lokale nivåer i form av konkrete tekstelement som inngår i språkkategorien (se vedlegg 7 og s. 43). Samtidig viser det at hun er metakognitiv i den forstand at hun er bevisst hva som må til for å nå et mål. Annes svar på dette spørsmålet viser at hun har tanker om hva som må til for at en tekst skal bli god, altså om strategier. Den metakognitive kunnskapen uttrykkes ikke eksplisitt, men implisitt.

Når det gjelder det andre spørsmålet, «hva synes læreren du burde forbedre?», svarer Anne i to setninger:

Anita syntes jeg at jeg kunne bygd opp skriften bedre og skape litt mer helhet i teksten min. Jeg måtte også ha overskriften på plass.

Min tolkning av Annes svar på spørsmål to, er at læreren ga tilbakemeldinger på skrift, oppbygging, helhet og overskrift. Dette er element som finnes i både lokale og globale nivåer i teksttrekanten. Også i svaret på dette spørsmålet bruk Anne «jeg». Det personlige aspektet er derfor også til stede her. Anne skiller ikke mellom tekst og skriver.

Anne bruker tre metaforer i svaret på dette spørsmålet. Metaforen er vanlige i forbindelse med skoleskriving: «Bygd opp skriften bedre», «skape litt mer helhet» og «ha overskriften på plass». Jeg tror at Anne har misforstått den første av disse. «Å bygge opp teksten» er en metafor som trolig er vanlig å bruke blant lærere. Metaforen viser til struktur og sammenheng.

Den andre metaforen «skape litt mer helhet» er også relativt diffus. Hva innebærer det egentlig «å skape helhet»? Den tredje metaforen, «overskriften må på plass», sier meg som ekstern ingenting mer enn at overskriften ikke er slik læreren mener den bør være. Dette svaret understreker det jeg skrev om tenkeskriving og indre tale i teoridelen. Teksten er skrevet av eleven for eleven og mangler kontekststøttet informasjon som er nødvendig for å kommunisere med en ekstern leser.

En mulig grunn til dette er at eleven ser for seg læreren som leser. Læreren vet hva slags tilbakemelding hun har gitt og hvorfor. Hun kjenner elevteksten og er dermed en bevisst

deltaker i konteksten. Kanskje trenger hun ikke kontekstuavhengig informasjon. Om dette er tilfellet kan det sammenliknes med Vygotskijs teorier om den ytre talen eller dialogen. Hva formuleringen derimot viser, er elevens forsøk på å erobre et nytt domene og et nytt sekundærpråk.

I svaret på det tredje spørsmålet, «hva endret du faktisk på?», fyller Anne noen hull fra svaret på spørsmål to. Det gjør hun ved å inkludere mer kontekstuavhengig informasjon, som gjør teksten mer forståelig for en utenforstående leser. Dette underbygger min tolkning om at Anne skriver til læreren sin, da hun skriver sterkt kontekststøttet der læreren allerede «vet» svaret, og mer kontekstuavhengig der læreren ikke vet det. I svaret på spørsmål 3, skriver hun:

Jeg hadde satt på overskrift, rettet opp skrivefeil, bygget opp mer helhet mellom hoveddel, innledning & avslutning og sett over enkelte kommafeil.

Anne endret altså på innhold, sjanger, struktur og språk. Hva hun endret på samsvarer med hva hun fikk tilbakemelding på. Hun har også endret på det hun var fornøyd med. Det viser at selv om hun er blitt bedre på noe, så ser hun sitt eget utviklingspotensial.

I svaret på dette spørsmålet skriver Anne i fortid. Det betyr at hun har gjort endringer i teksten sin. Dermed skiller hun seg fra gjennomsnittet i klassen, som skriver om endringer de tenker å gjøre. Det fjerde spørsmålet, «hva lærte du av tilbakemeldingene du fikk?», svarte ikke Anne på.

Det andre refleksjonsnotatet

I det andre refleksjonsnotatet er tilbakemeldingene elevene forholder seg til gitt av en eller flere medelever. Anne svarer på det første spørsmålet i to punkter:

At jeg har et saklig og godt formulert språk.
Fyldig og presist budskap

Av disse sitatene ville det første blitt kategorisert som språk, og plassert på ord- og setningsnivået i teksttrekanten (se s. 43f). Det andre sitatet ville blitt kategorisert som innhold, og handler dermed om et mer globalt nivå. Hun skriver ikke hele setninger og har et enda mer kontekststøttet språk enn i det første notatet.

Anne benytter adjektiver i svaret sitt, og gir substantivene «språk» og «budskap» egenskaper. Adjektivene saklig, godt, fyldig og presist, har eleven enten funnet på selv eller så har hun blitt påvirket av en medelev.

I svaret på spørsmål to, skriver Anne at hun fikk tilbakemelding fra medeleven om å forbedre struktur, sjanger og innhold:

Jeg må skrive en tydelig, tredelt oppbygging.
Jeg må skrive bedre overskrift.

Når det gjelder den første setningen, er trolig en «tydelig, tredelt oppbygging», noe medeleven har plukket opp fra læreverket *Kontekst*. Kanskje har klassen også snakket om dette i timen.

I det første og andre notatet har Anne fått tilbakemelding på overskriften. I det forrige notatet måtte den «på plass», mens i dette må den bli bedre. Igjen, benytter Anne et adjektiv, «bedre», som ikke er spesifisert. Det gjør det vanskelig for en ekstern leser å forstå hva hun egentlig mener.

Anne skiller seg ut fra klassen som stort sett brukte språklige dempere i svaret på spørsmål to. Medelevene hennes skrev «litt» og «litt mer» der Anne skriver «må». Uten at jeg skal gå nærmere inn på det her, har nok det noe å si for hvordan Anne ser på tilbakemeldinger. Om det betyr at hun er mindre kritisk til dem enn noen av sine medelever, kan kanskje synes i hennes svar på det neste spørsmålet som tar opp hvordan hun har tatt til seg tilbakemeldingene.

I sitt svar på det tredje spørsmålet, svarte Anne med ett ord: «over». Dette tolker jeg som at hun har endret på det hun fikk tilbakemelding om at burde forbedres. Det fjerde spørsmålet har hun heller ikke svart på i dette notatet. Om bruken av «må» gjør henne mindre kritisk til tilbakemeldingene enn medelever hennes er, får vi altså ikke svar på.

Når det gjelder likheter og forskjeller på dette notatet og det første, er det noen punkter jeg vil trekke frem. I det første notatet skriver Anne lengre, fullstendige setninger. I det andre svarer hun punktvis. Når det gjelder det første spørsmålet har Anne en prosesstilnærming til sin egen skriving i det første notatet, men ikke i det andre. I det første notatet skriver hun «har blitt flinkere» og henspiller på skriveutvikling, mens hun i det andre notatet forholder seg til den konkrete teksten. I svaret på spørsmål to skriver Anne «måtte» i det første notatet, og «må» i det andre. Til tross for at Anne gir inntrykk av å ha endret teksten sin i det andre notatet ved å skrive «over», kan den formuleringen ha vært en måte å slippe å skrive mer på. Kanskje har Anne endret teksten sin, kanskje ikke. Ved å sammenlikne bruk av verbtider, ble dette gjort synlig. I begge notatene skriver Anne med et personlig språk.

Det tredje refleksjonsnotatet

Det tredje refleksjonsnotatet skiller seg som nevnt fra de to første på flere måter (se s. 35 og s. 70-74). På samme måte som med korpusanalysen tidligere, vil jeg kun se på det tredje punktet i refleksjonsnotatet (se vedlegg 10). Grunnen til det er at det første og andre punktet ikke har relevans for problemstillingen til dette arbeidet.

Spørsmålet til det tredje punktet deles inn i fire delspørsmål⁶⁰. Til tross for at dette punktet var delt inn med fire spørsmål, svarer Anne med en sammenhengende tekst av fire setninger. Nedenfor har jeg valgt å dele dem opp for å gjøre det lettere å analysere dem:

Jeg føler ikke at jeg har lært noe.
Samarbeidet kunne vært bedre.
Jeg har jo lært ulike redigeringsmetoder i "Samo Paint".
Jeg har også lært at internvitser ikke fungerer i en tegneserie.

Den første setningen er en konstatering og innskytelse som viser at eleven har fått lite utbytte av aktiviteten. Denne setningen ville vært kategorisert som ingenting. Den andre setningen, kategorisert som samarbeid, understreker poenget i den forrige, men ikke like bastant. Anne sier ikke at samarbeidet var dårlig, og har lagt inn en modifikasjon med «kunne vært bedre». De to første setningene er eksempler på det jeg har kalt konkret, ved at eleven konstaterer noe. Samtidig er det kognitivt fordi eleven ser tilbake, tenker, sammenlikner med det hun kan fra før og konstaterer noe om egen læring og arbeidsprosess. Videre er det som om Anne likevel kommer på at hun har lært noe. Disse to setningene tar opp emner som ville blitt kategorisert som digitale verktøy og kommunikasjon. I de siste setningene viser Anne sterkere tegn til refleksjon. Hun ser tilbake på aktiviteten og innser at hun har lært noe. Likevel er det ingen eksempler på vurderinger av aktivitet, hendelse eller tekst. Derfor er de siste setningene også det Hatton og Smith (1985) kaller deskriptiv skriving, og jeg kaller kognisjon.

Anne svarer ikke på hele spørsmålsstillingen, men ser ut til hovedsakelig å svare på punkt to. Det kan ha en sammenheng med hennes tidligere erfaring med å skrive refleksjonsnotat. I det første og andre notatet handler det siste spørsmålet om læring. Til tross for at hun ikke har svart på det tidligere, er det det hun svarer på her. Mitt inntrykk er at Anne ikke liker å skrive refleksjonsnotat. Kanskje er det fordi hun mener det er kjedelig, eller kanskje hun ser på det som bortkastet. Det er kun spekulasjoner fra min side, som jeg ikke skal gå nærmere inn på. Det er interessant at hun aldri svarer på alle spørsmålene.

Presentasjonsteksten

Presentasjonsteksten til Anne er nesten to sider lang⁶¹, og delt inn i fem deler: Innledning/presentasjon av innleveringsmappen, omtale av utvalgt tekst 1, omtale av utvalgt tekst 2, omtale av utvalgt tekst 3 og avslutning. Videre vil jeg gå gjennom hver enkelt del. Jeg vil ikke referere eller gjengi teksten i sin helhet, og viser til vedlegg 10 for lesing av presentasjonsteksten til Anne.

⁶⁰ (1) Hvilke erfaringer har jeg fått? (2) Hva har jeg lært? (3) Gjorde dette inntrykk på meg? (4) Kan jeg få bruk for disse erfaringene senere?

⁶¹ Times New Roman, linjeskift 1,5 og skriftstørrelse 12.

Innledningen er jevnt over konkret og presis med en innsnevrende struktur. Den starter med vide beskrivelser av oppgavene, for så å handle om de utvalgte tekstene. Et unntak fra denne tydeligheten er den siste setningen. «Jeg tenkte jeg kunne fortelle litt om hver tekst», har et muntlig språk, som ikke hører hjemme i presentasjonsskriving. Dette er en videreføring av Annes personlige språk fra tenketekstene (notatene) inn i en presentasjonstekst. Dette tyder på at eleven ikke har internalisert sjangeren presentasjonstekst fullt ut.

Innledningen er stort sett deskriptiv og forklarende, med unntak av setningene der eleven begrunner bakgrunn for valg: «Grunnen til at jeg har valgt å presentere nettopp disse tekstene, er fordi jeg ville vise frem det jeg syns jeg mestrer/det jeg får best tilbakemelding på, og noe jeg syns er utfordrende/som jeg trenger å øver mer på». Bruken av /, får meg til å tvile på elevens vurderinger av egen tekstkompetanse. Har eleven valgt ut tekster hun selv er fornøyd med eller tekster læreren er fornøyd med? Er det noen motsetning mellom dette? Forholder eleven seg til lærerens tilbakemeldinger som ubestridelige? Jeg lurar på om eleven har valgt tekster ut ifra egen mestringsfølelse og refleksive vurderinger, eller av strategiske grunner. Kanskje er det heller ikke noen motsetning mellom dette. Som en del av denne begrunnelsen benytter eleven begrepene «faglitterær» og «skjønnlitterær» uanstrengt og uten nærmere forklaring. Det er et tegn på at hun har internalisert fagbegrepene.

Anne kaller denne presentasjonen for mappevurdering, og har ikke internalisert skillet mellom «mappevurdering» og «presentasjonsmappe». Videre i teksten bruker eleven begrepet presentasjonsmappe, og viser at hun forstår hva det er. Det betyr at hun har hørt begrepet, samtidig som det understreker at hun ikke er sikker på likhetene og forskjellene mellom «presentasjonsmappe» og «mappevurdering».

I innledningen henvender Anne seg direkte til leseren to ganger. Det første ordet i teksten: «Hei!» viser at eleven har en spesiell mottaker i tankene. I den andre henvendelsen skriver Anne: «Denne mappen du nå leser i, inneholder de tre tekstene». Denne henvendelsen er enda tydeligere enn den forrige, da Anne benytter pronomenet «du».

Den første teksten Anne har valgt ut til mappen er en artikkel om andre verdenskrig. Anne beskriver sitt forhold til fagartikkel som sjanger, og beskriver egne styrker og svakheter, samtidig som hun viser hvordan hun mener en fagartikkel skal være. Her kommuniserer hun innsikt på et faglig og et personlig plan.

I omtalen av fagartikkelen henvender Anne seg direkte til leseren en gang. Dette er når hun omtaler overskriften i teksten: ««Krigens gang» het den. «Hvilken krig da?» hadde du kanskje tenkt da». Her trekker hun leseren inn i egen tankegang samtidig som hun tillegger leseren tanker. Hun bruker leseren som aktør i eget resonnement.

I presentasjonsteksten skriver Anne at hun liker å skrive skjønnlitterært fordi det er kreativt. Dette vises i hennes omtale av fagartikkelen. Hun tar i bruk språklige trekk som er typiske for muntlig språkbruk som adjektiver og muntlige «fyll-ord». Den andre teksten Anne har valgt til mappen handler også om andre verdenskrig, men i en helt annen form. Dette er en skildring av en jøde i en konsentrasjonsleir.

I omtalen av den andre teksten skriver Anne om personlige preferanser for skriving. I dette resonnetet tar hun i bruk kunnskap om sjangertrekk, og begrunner ut ifra det. Ved å benytte og utheve sjangertrekk, argumenterer hun også for hvorfor hun mener teksten er god. Et annet argument for hvorfor teksten er god er hvordan hun har jobbet. Her viser hun at hun er bevisst hva som må til for å skrive gode skildringer. I skriveprosessen tok hun i bruk meta-kognitive strategier som å se film, bilder og liknende, for å nå målet om en virkelighetstro fremstilling av konsentrasjonsleirene.

I introduksjonen av denne teksten, hevder Anne at hun har skrevet en skildring om andre verdenskrig. Litt senere viser hun derimot usikkerhet: «Dette ble vel på en måte en slags novelle, men jeg ble veldig fornøyd med den». Her viser Anne at hun er bevisst sjangertrekk som er typiske for novelle og skildring, men klarer likevel ikke å skille dem fra hverandre, eller argumentere for at skildring kan være et sjangertrekk ved novellen.

Selv om det ikke er skrevet refleksjonsnotat i forbindelse med denne teksten, går det an å sammenlikne det første refleksjonsnotatet med beskrivelsen av denne teksten i presentasjonsteksten, fordi begge handler om skildring. I det første notatet skriver Anne om sammenlikninger. Det gjør hun her også. Hun har i tillegg utdypet med å skrive at hun er flink til å formidle sinnsstemning og følelser.

Den tredje og siste teksten Anne valgte til presentasjonsmappen er enda en skildring. Denne kaller hun «En regnfull natt i August», og er ifølge henne både fredfull og hyggelig. Når Anne skriver om denne teksten, skriver hun om skriveprosessen og hun sammenlikner denne skildringen med skildringen om andre verdenskrig.

Anne skriver at dette er en tekst hun skrev i åttende klasse⁶², som hun ønsket å jobbe mer med for å bli bevisst egne feil og se om hun hadde blitt flinkere til å skrive. På den måten fikk hun et konkret innblikk i egen utvikling. Hun fremhever at hun har forbedret seg når det gjelder kommagregler, å skrive sammenhengende og dele teksten inn i innledning, hoveddel og avslutning.

⁶² Selv om Anne skriver at teksten ble skrevet i åttendeklasse, ble den skrevet helt på starten av niendeklasse. Dette er teksten det første refleksjonsnotatet ble skrevet til.

Teksten ble skrevet etter en klassesettur til «Sjøen». Anne syntes det var lett å skrive denne fordi det er lettere å skildre en opplevd hendelse enn en som er oppdiktet. Hun avslutter omtalen med å konstatere at det er en tekst hun er fornøyd med.

Før jeg omtaler avslutningen av denne presentasjonsteksten vil jeg bruke noen linjer på å sammenlikne omtalen av denne teksten og det første refleksjonsnotatet. Til tross for at Anne skriver noe annet, ble det første refleksjonsnotatet skrevet på bakgrunn av denne teksten. I det første notatet skrev Anne at hun var fornøyd med plassering av komma, sjangerspesifikt språk og rettskriving. Læreren ønsket at hun skulle forbedre helhet og overskrift. Hun endret på kommafeil, rettskriving og struktur, som hun referer til som «hoveddel, innledning & avslutning». Det Anne endret på mellom første- og andreutkast av denne teksten, er det samme hun endret på mellom andreutkast og innleveringen av presentasjonsmappen. Det viser at refleksjonsnotat kan bidra til fokus for revisjon og utvikling. Dette kommer jeg tilbake til i drøftingsdelen.

Avslutningen i presentasjonsteksten er skrevet i kursiv og er en direkte henvendelse til leseren: «*Jeg håper at du har fått et litt bedre innblikk i tekstene mine, og at de gleder deg som leser, like mye som det har gledet meg å skrive tekstene*». Sitatene som er kategorisert som aspektet *direkte leserhenvendelse* i *kommunikasjons* kategorien (se vedlegg 5), viser at flere sitat har omtrent samme ordlyd. Det kan tyde på at avslutning er noe det er jobbet med i klassen, da mange elever henvender seg til leseren på omtrent samme måte.

4.7.2 Anders

Det første refleksjonsnotatet

I svaret på det første spørsmålet i det første refleksjonsnotatet skriver Anders en setning:

Jeg er fornøyd med hvordan jeg beskrev landskapet i skildringen.

Dette svaret er kategorisert som sjanger. Setningen er konkret, da Anders kun gjengir hva han er fornøyd med uten å utdype og problematisere det. Det er ikke overraskende, da det er det spørsmålsstillingen ber om. Men spørsmålsstillingen ba ikke om en ting, men to. Anders svarer derfor ikke helhetlig på spørsmålet.

Når det gjelder det andre spørsmålet svarer Anders med ett ord: «Overskrifta». Han er en gutt av få ord, og skriver ikke flere enn nødvendig. Anders svarer verken på det tredje eller fjerde spørsmålet. Grunnen til at Anders er så knapp kan ha mange grunner. Det er derfor ikke noe jeg vil spekulere i her.

I forhold til Anne skriver Anders knapt og konsist. Han utdyper ikke, bruker ingen adjektiver og teksten hans preges ikke av et personlig språk.

Det andre refleksjonsnotatet

I dette notatet skriver Anders mer utfyllende enn i det forrige, og svarer på alle de fire spørsmålene. Som svar på det første skriver han:

Jeg er fornøyd med språket i teksten, fordi det er tydelig at det ikke er kopiert fra wikipedia.
Jeg er fornøyd med at det er mye fakta fra forskjellige kilder i teksten.

I dette svaret skriver Anders hele setninger. Han er fornøyd med språk og kildebruk, kategorier som er plassert mest lokalt og mest globalt i teksttrekanten. Felles for begge setningene, er at de handler om selvstendighet. Anders er opptatt av at teksten skal være autonom.

I dette svaret skriver ikke Anders bare om hva han er fornøyd med, han skriver også om hvorfor han er fornøyd. Han begrunner meningene sine. Dette tydeliggjør det kognitive elementet i setningene. Indirekte skriver Anders også om sin metakognitive kunnskap, fortrinnsvis når det gjelder oppgave. Han vet at autonomi, autonomt språk og evne til å lese og velge ut relevant informasjon fra kilder, er kjennetegn på sterke fagartikler. Han har altså en oppfatning av sjangerforventinger.

Når han svarer på det andre spørsmålet, som dreier seg om tilbakemelding fra medelev, svarer han nærmest punktvis:

Overskriften
Færre avsnitt
Han synes jeg ikke burde ha en så brå slutt og skrevet mer om livet hans.

Anders tolker medeleven sin dit hen at han bør forbedre innhold, sjanger og struktur. Når det gjelder overskrift og færre avsnitt, er det ikke så mye å si om dem bortsett fra at de er konkrete. Det gjelder også for den siste setningen. I setningen er «hans» en ukjent for en ekstern leser, og dermed en kontekstavhengig størrelse. Svaret til Anders viser at tilbakemeldingen han fikk var konstruktiv, med konkrete forslag til forbedringer. Om Anders tok tak i alle punktene i tilbakemeldingen er derimot usikkert, da hans svar på det tredje spørsmålet kun består av to ord:

Tittelen og

Anders skriver ikke mer enn «tittelen og». Det er derfor vanskelig å vite om han har endret på mer enn tittelen. Om han ikke har det, viser det at han ikke tar til seg alt medeleven har påpekt. I svaret på spørsmål tre har han brukt «tittel» fremfor «overskrift» som er brukt i de to øvrige svarene.

Når Anders svarer på spørsmålet som dreier seg om hva han har lært av tilbakemeldingen han fikk, svarer han ikke noe av det han nevnte i spørsmål to. Han skriver:

Å se gjennom teksten

Om dette svaret er en direkte gjentakelse av hva medeleven fortalte han, eller om det er hans egen tolkning, abstraksjon og oppsummering av tilbakemeldingen han fikk, kommer ikke frem her. Anders' svar på dette spørsmålet kan være en metakognitiv strategi han har lært å ta i bruk for å forbedre tekster.

Oppsummert er Anders mer kognitiv og metakognitiv i det andre refleksjonsnotatet, enn det første. På mange måter er det motsatt av Anne, som viste større evne til refleksjon og metakognisjon i det første notatet, enn det andre. I svaret på det første spørsmålet uttrykker Anne meningene sine, mens Anders grunngir dem. Anders har dermed beveget seg mot et høyere refleksjonsnivå. Dette ser vi også eksempel på i hans svar på spørsmål fire, det mest refleksive av spørsmålene. Han har lært å se gjennom teksten.

Det tredje refleksjonsnotatet

I det tredje refleksjonsnotatet har Anders svart på hvert av de fire spørsmålene for seg. Han har markert svarene sine med tall. Svarene er i hele setninger og direkte knyttet opp mot spørsmålene.

- 1) Jeg har erfart hvordan en journalist jobber, og at de har stort press på å levere artikler til riktig tid.
- 2) Jeg har lært å intervju folk, og lage avtaler.
- 3) Ja, det gjorde inntrykk på meg
- 4) Ja, jeg kan få bruk for de erfaringene senere i livet.

Som et svar på det første spørsmålet skriver Anders om yrkeskunnskap som noe han har erfart. Det er her snakk om konkret erfaring, og ikke metakognitiv erfaring som beskrevet hos Flavell (se s. 15). Slik jeg ser det skriver Anders om erfaringsbasert kunnskap. Gjennom arbeidet med skriving av artikler til «Lokalavisen», måtte han trolig forholde seg til tidsfrister og arbeidsprosedyrer på en mer autentisk og rigid måte enn han må med skolens innleveringsfrister.

Når Anders svarer på det andre spørsmålet, skriver han også om yrkeskunnskap. Dette svaret kan ses på som en presisering av svaret på det første spørsmålet. I svarene på det tredje og fjerde spørsmålet svarer Anders med hele setninger. Ved å svare med hele setninger på denne måten er det rimelig å anta at Anders ikke ser på skriving av dette notatet som noe han gjør for seg selv, men for en ekstern leser. Han svarer på det siste spørsmålet på samme måte. Han svarer på spørsmålet, men utdyper ikke svarene sine.

Alle setningene i dette notatet er konkrete, uten tegn til kognitive og metakognitive kommentarer. Likevel vil alle setningene plasseres i den metakognitive trekanten på grunn av kategoriene. Spørsmålene i dette refleksjonsnotatet makter ikke å artikulere Anders' tause kunnskap, da de ikke åpner for utdyping gjennom «hvorfor» og «hvordan».

På bakgrunn av både Anders' og Annes svar på dette refleksjonsnotatet, er min mening at spørsmålene i dette notatet er eksempler på dårlig utnyttelse av refleksjonsnotatets potensial som medium til utvikling av metakognitiv kompetanse.

Presentasjonsteksten

Presentasjonsteksten til Anders er ca. en og en halv side lang⁶³, og er på samme måte som Annes tekst delt inn i fem deler. Oppbyggingen i presentasjonsteksten til Anders er systematisk. Han opererer med tydelig definert innledning, hoveddel og avslutning, og skriver om et tema per avsnitt. Teksten viser at han har forstått hensikten med avsnitt.

I den første delen av presentasjonsteksten skriver Anders om skriveprosessen gjennom året, om gruppearbeid i forbindelse med tekstene klassen skrev til «Lokalavisen» (jamfør refleksjonsnotat tre) og om skriving av refleksjonsnotat. Til sist presenterer han tekstene som er valgt ut til mappen og begrunner hvorfor de er valgt. Alle punktene både beskrives og vurderes. Det gjøres på et faglig, men hovedsakelig et personlig plan, gjennom formuleringer som «jeg synes jeg har forbedret meg», «vi jobbet godt sammen» og «det er jeg veldig stolt av».

Den første teksten Anders har valgt er en skildring av jødene under andre verdenskrig. I beskrivelsen av denne teksten, viser Anders at han behersker bevegelighet utover (Folkeryd et al., 2008). Han beskriver sammenhenger mellom tekst og egen erfaringsverden, og relaterer tekstarbeidet til egen virkelighet.

Den andre teksten Anders har valgt er en debattartikkel om «det gode liv». Han påpeker at debattartikkel er hans favorittsjanger, og underbygger begrunnelsen med sjangerkjennetegn. På den måten viser han at han har kunnskap om sjanger, samtidig som han ser sjangerkjennetegnene i lys av sin egen tekst. Anders skriver også om læring: «Jeg har lært å begrunne egne meninger, grave dypere for å finne ut mer om emnet, å se ting fra flere synspunkt, og at det kan være flere sider ved samme sak som jeg er enige i». Dette sitatet viser metakognitiv kunnskap om oppgave og strategi.

Den tredje og siste teksten Anders valgte til presentasjonsmappen sin var en artikkel om andre verdenskrig. Han skriver at han synes det var spennende å skrive teksten fordi han lærte mye om krigens utvikling. Med andre ord skriver Anders om læring gjennom skriving. I dette avsnittet formidler han også sjangerkunnskap, ved å informere om hva han mener er bra med teksten: «Det er godt språk i den, god kildebruk og mye faglig innhold». Dette sier han, er sjangertrekk som er typiske for artikkel.

⁶³ Times New Roman, skriftstørrelse 12, 1,5 linjavstand.

Avslutningen i presentasjonsteksten til Anders er kort og oppsummerende med en klar appell: «Det var litt om hva jeg har lagt i mappa og hva jeg har lært. Til slutt vil jeg ønske deg en god fornøyelse og håper at du liker tekstene like godt som jeg gjør». Den første av disse setningene er muntlig og bryter med fremstillingsformen Anders hadde lagt seg på. Appellen i den siste setningen kjenner vi igjen fra presentasjonstekstene til Anne og flere av de andre elevene.

Når det gjelder refleksjonsnivåene til Hatton og Smith som ble omtalt på s. 21-22, er Anders innom tre av disse i denne teksten. Han er innom deskriptiv skriving når han informerer om ulike element. Dette gjør han som regel i første setning i hvert avsnitt. Han er innom det andre nivået, refleksiv skriving, når han vurderer egne tekster og egen innsats og utvikling. Det fjerde nivået, kritisk refleksjon, skriver Anders innenfor når han beskriver tanker om tekst i forbindelse med jødeskildringen. Han viser at han setter seg inn i den historiske konteksten og sammenlikner den med sin egen livskontekst. Nivået Anders ikke er innom går ut på å problematisere og utforske. Det er noe Anders gjør lite av. Det er lite kritikk og motsetninger å spore i Anders' tekst.

Anders' presentasjonstekst viser at han fått en opplevelse av å kunne oppnå noe med å skrive. Han har lært om nye tema, han har lært at samarbeid kan føre deg frem og han har lært at tekstrevisjon kan bidra til forbedring av tekster. Anders evner å koble kunnskap om sjangertrekk, innhold og personlige opplevelser til tekst og skriving. Han makter å se sammenhenger, og legitimerer valg han har tatt gjennom kunnskap, læring og tidligere tilbakemeldinger han har fått. Anders svarer på oppgaveteksten, og behersker sjangeren (jamfør Yancey og Kroghs definisjon av presentasjonsskriving).

Anders har en mer skriftlig tilnærming til presentasjonsteksten enn Anne. Han er saklig, deskriptiv og informativ, han bruker få «fyll-ord» og bruker «lærer» i stedet for «du» selv om han vet at læreren er mottaker av teksten.

Fordi oppgaven handler om refleksjonsskriving, er det spennende at Anders skriver om sine erfaringer med det. Han mener at det har hjulpet han å se skriveprosessen på en annen måte og at synspunkter fra medelever har hjulpet ham å forbedre tekstene.

4.7.3 Oppsummering

Anne og Anders er to individuelle elever med individuelle måter å uttrykke og formulere seg på. Begge skrev korte refleksjonsnotat med lite utbrodering. I flere tilfeller svarte ikke Anne på spørsmålene i det hele tatt, og Anders svarte med ett eller to ord. Når det gjelder presentasjonsteksten, skrev derimot begge langt, beskrivende og vurderende. Som oppgaveteksten

antyder skrev de om egen prosess, egne tekster, om revisjon, endring og om hva de er stolt av og fornøyd med. Annes presentasjonstekst er som nevnt mer personlig, ved at hun benytter et personlig språk. Begge relaterer tekstarbeidet til egen virkelighet, og kobler sammen faglige og personlige element. Likevel benytter Anders et faglig språk. Det gir inntrykk av at han behersker sjangeren bedre enn Anne. Når det gjelder utvikling av metakognisjon er det ingen tvil om at begge elevene er mer metakognitive i presentasjonsteksten enn i notatene. Hvorfor dette er som det er, skal jeg se nærmere på i drøftingskapitlet.

Kapittel 5: Drøfting

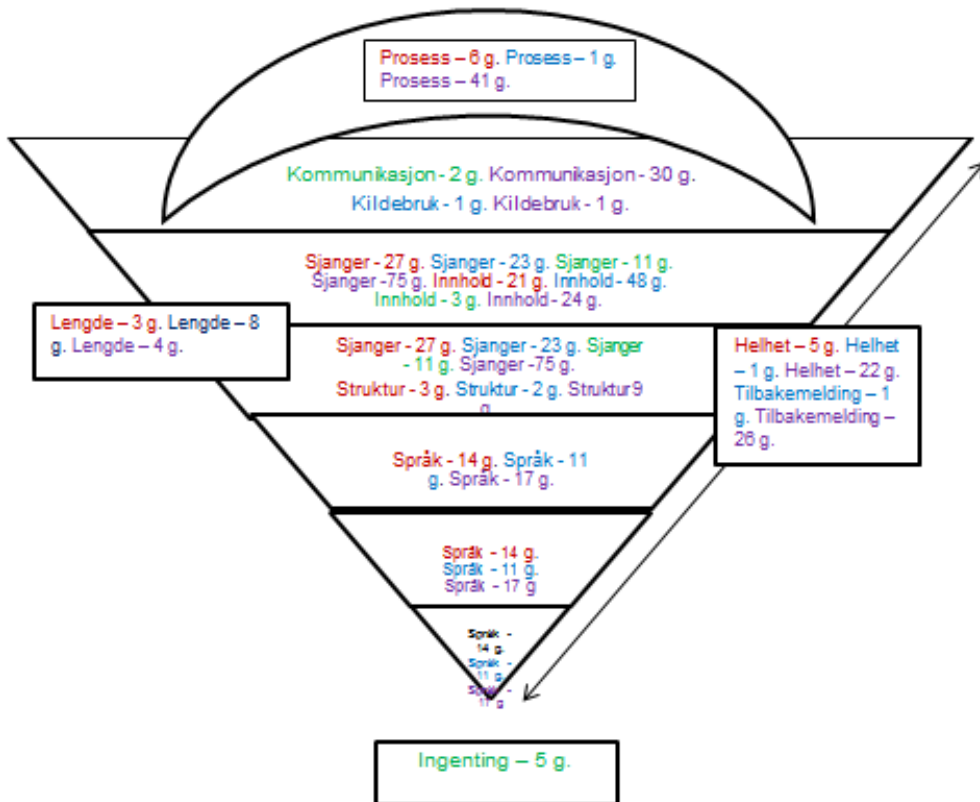
I denne delen av teksten skal jeg diskutere og drøfte analysen i det forrige kapitlet. Det skal jeg gjøre gjennom seks delkapitler. I det første sammenliknes de fire refleksjonstekstene med hverandre. Deretter sammenliknes klassens refleksjonstekster med Anne og Anders' refleksjonstekster. Videre fokuseres det på hva som er bestemmende for utformingen av refleksjonstekstene og hva som kjennetegner resultatene i lys av teori. Det femte delkapitlet søker å oppsummere funn og se dem i lys av problemstillingen. I det siste delkapitlet rundes teksten av med noen avsluttende refleksjoner rundt gjennomføring, funn og videre forskning.

5.1 Sammenlikning av de fire refleksjonstekstene

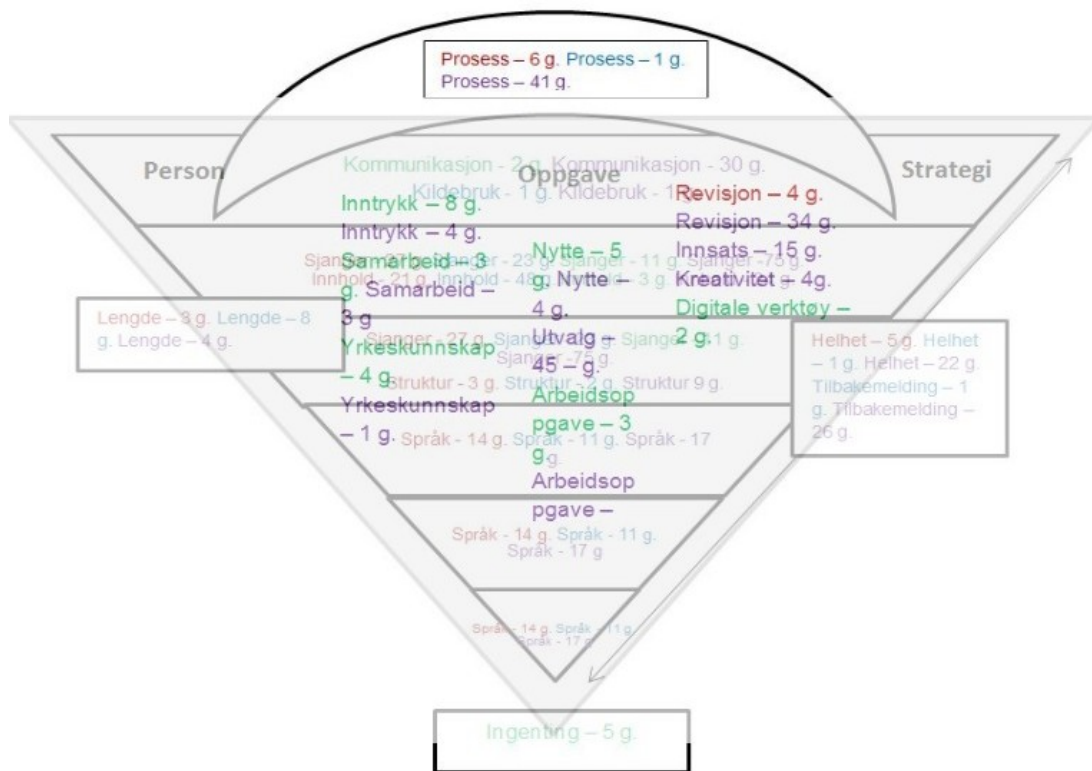
Refleksjonsnotatene og presentasjonsteksten er som nevnt ulike tekster, skrevet for ulike formål. I dette kapitlet vil de sammenliknes og drøftes på bakgrunn av kapittel 4.6. Her skal jeg først sammenlikne det første nivået, før jeg sammenlikner nivå to og tre.

5.1.1 Nivå 1: Kategori

For å finne ut hvordan tekstene har utviklet seg fra det første refleksjonsnotatet til presentasjonsteksten, har jeg fargekodet og plassert alle kategoriene inn i trekantene. Refleksjonsnotat 1 = burgunder, refleksjonsnotat 2 = blå, refleksjonsnotat 3 = grønn og presentasjonsteksten = lilla. «g» står for antall sitat i de ulike kategoriene. På bakgrunn av trekantene vil man kunne se et mønster for hvordan kategoriene har utviklet seg.



Figur 16. Teksttrekanten møter alle refleksjonstekstene



Figur 17. Refleksjonstrekanen møter alle refleksjonstekstene

Grovt sett viser trekantene at det første og andre refleksjonsnotatet er sterkest representert i teksttrekanten, mens det tredje refleksjonsnotatet er sterkest representert i den metakognitive trekanten. Presentasjonsteksten er sterkest representert i teksttrekanten (200 sitat), men også i den metakognitive trekanten (128 sitat).

I den videre sammenlikningen vil jeg holde på inndelingen i sjanger, prosess og revisjon, og se på utviklingstrekk innen disse kategoriene. I delkapittel 5.1.2 og 5.1.3 vil jeg fremsette ett og ett punkt og så begrunne dem. Til sist vil jeg skrive en mer generell sammenlikning av utviklingstrekk i tekstene, ved å sammenholde det som kom frem av analysen i de tre nivåene, kategori, aspekt og sitat, og det jeg skrev om likheter og forskjeller på refleksjonsnotat og presentasjonstekst i kapittel 2.7.

5.1.2 Nivå 2 og 3: Aspekt og sitat

Sjanger

Sjanger er en av de største kategoriene i alle tekstene. Til sammen består kategorien av 14 aspekt og 136 sitat. Når det gjelder utvikling av refleksjonstekster og utvikling av metakognisjon, har sjangerkategorien bidratt til å kaste lys over dette. Videre vil jeg omtale syv punkter som utdyper dette:

- (1) Det er små forskjeller på aspektene fra det første notatet til presentasjonsteksten.

Aspektene *tekstlige element som er sjangerrelatert og meddelelse av sjanger*, med tilhørende sitat, er konkrete i det første og andre refleksjonsnotatet. I aspektet er det altså ingen utvikling å spore.

Referering av sjangerkunnskap omtaler sjangerkunnskap som noe konkret. I dette aspektet artikulere elevene sin kunnskap om ulike sjangre ved å skrive: «Dette er en «...sjanger...» fordi «...nevner sjangertrekk...». Når elevene refererer sjangerkunnskap, viser de at de har internalisert et metaspråk, og at de behersker de vitenskapelige eller faglige begrepene de nevner. Når det gjelder *overordnet sjangerkunnskap* (her: sjangerkunnskap), skriver elevene om sjangerkunnskap på en refleksiv og abstrakt måte. De vurderer, sammenlikner, kobler og ser paralleller. De uttrykker hva de mener er egen sjangerkunnskap, og de ser det opp mot hva institusjonen (skolen) forventer at de skal kunne. Ingen av disse aspektene utvikler seg fra det første refleksjonsnotatet til presentasjonsteksten. Når det gjelder sjanger og *nytteverdi*, omtales dette kun i ett notat, og det er derfor ikke mulig å se om det har skjedd en utvikling. Det samme gjelder for aspektet *sjangertrekk/tekstlige element* som kun omtales i presentasjonsteksten.

Aspektet *vurdering av egne tekster* er kognitivt og metakognitivt. Det er ikke alltid tilfelle for sitatene, som i det første notatet er konkrete og kognitive. Vurdering er en aktivitet som fordrer kognisjon og metakognisjon fordi man må trekke ut, abstrahere og begrunne. Grunnen til at sitatene i dette aspektet er konkrete og kognitive, og ikke metakognitive, er at elevene ikke begrunner hvorfor de mener teksten sin er god eller dårlig. Dette mener jeg, henger sammen med artikulering av taus kunnskap. Eleven er trolig klar over tekstens sterke og svake sider, men uttrykker det ikke i refleksjonsteksten.

Analysen av kategorier, aspekt og sitat viser at enkelte deler ved sjangerkategorien har utviklet seg til å bli mer metakognitive, men at disse er få. Den største forskjellen på sjangerkategorien i refleksjonstekstene er at det skrives om ulike fokuspunkt, altså aspekt. Det henger sammen med oppgave og kontekst mer enn bevisst bruk av metakognisjon hos elevene.

Videre viser sjangerkategorien at:

- (2) *Læring* om/gjennom sjanger er det eneste aspektet som omtales i alle refleksjonstekstene.
- (3) Aspekt som handler om læring, progresjon og nytteverdi, og som legger til rette for problematisering rundt bruk av kunnskap utvikler metakognitiv kunnskap.

Læring om/gjennom sjanger er det eneste aspektet elevene skriver om i alle de fire tekstene. I de tre notatene er aspektet kognitivt og metakognitivt, mens sitatene er konkrete og kognitive. Det betyr at «læring» i teorien er på et høyt kognitivt nivå, men at det i praksis ikke nødvendigvis er det. Elevenes omtale av læring kan altså gjøres ureflektert og ugjennomtenkt. I presentasjonsteksten er det derimot annerledes. I presentasjonsteksten er sitatene konkrete og kognitive, og i tillegg metakognitive. Det tror jeg henger mer sammen med tre faktorer: Spørsmålsstilling, tekstens form og funksjon og tid. Disse faktorene vil jeg komme tilbake til i delkapittel 5.3. Når elevene omtaler læring i refleksjonstekstene abstraherer de ut noe av en prosess som de på en eller annen måte har festet seg ved. I refleksjonstekstene gjøres dette ved å skrive «jeg har lært at», eller ved bruk av liknende formuleringer.

Progresjon er metakognitivt, både når det gjelder aspekt og sitat. I det første notatet er progresjon det eneste aspektet der aspekt og sitat kun er definert som metakognitivt. I presentasjonsteksten, som er den neste teksten aspektet gjør seg gjeldende i, er aspektet metakognitivt og sitatene kognitive og/eller metakognitive. Selv om det ikke er noen merkbar utvikling å spore i forbindelse med dette aspektet, er det interessant å merke seg at det er metakognitivt allerede i den første teksten. Det mener jeg er en grunn for å arbeide aktivt med elevenes forhold til egen progresjon, gjerne gjennom refleksjonsskriving. I omtalen av punkt fire, vil jeg ikke omtale *læring*, da det er omtalt i forbindelse med det forrige aspektet.

- (4) Aspektene *læring, deler av teksten* og *prosess og revisjon* er mer kognitive og metakognitive i presentasjonsteksten enn i notatene.

Aspektet *deler av teksten* er konkret i det første og andre notatet og i presentasjonsteksten. Det samme gjelder for sitatene. Men i presentasjonsteksten er ikke sitatene bare konkrete, de er også kognitive og metakognitive fordi elevene skriver om læring og kunnskap knyttet til det.

Aspektet om *prosess og revisjon* forandrer seg ikke fra det første til det andre notatet, der sitatene er konkrete og kognitive. I presentasjonsteksten får sitatene i aspektet en ekstra dimensjon, i tillegg til å være konkrete og kognitive er noen også metakognitive. Det neste punktet sjangerkategorien viser er relatert til tilbakemelding.

- (5) Når elevene får tilbakemelding fra lærer referer de tilbakemeldingene. Når de får fra medelever problematiserer de tilbakemeldingene mer.

Tilbakemelding på sjanger er et aspekt elevene skriver om det i det første og det andre refleksjonsnotatet. Både aspektet og sitatene er konkrete og kognitive, enten tilbakemeldingen kommer fra læreren eller medelevene. I det andre notatet er derimot ingen av sitatene konkrete, kun kognitive. Det tror jeg kan ha å gjøre med hvem som gir tilbakemelding. Dette kan være et tegn på at elevene ser på tilbakemelding fra lærer som en slags «fasit», og at de er mer betenkelige til tilbakemelding fra medelevene. Som jeg skrev i teoridelen fant Hoel (2000) at elevene var mer skeptiske til tilbakemelding fra medelever enn fra lærer. Refleksjon over tilbakemelding fra medelever ser ut til å bidra til økt tekning og problematisering hos eleven.

Analysen av kategorier, aspekt og sitat viser at enkelte deler ved sjangerkategorien har utviklet seg til å bli mer metakognitiv. Analysen viser at det ikke er noen utvikling mellom notatene, med unntak av ulike fokuspunkter (elevene skriver om ulike aspekt i ulike notat). Dette henger sammen med oppgave og kontekst mer enn bevisst bruk av metakognitive strategier hos elevene. Det er små forskjeller på aspektene fra det første refleksjonsnotatet til presentasjonsteksten. Kun tre aspekt, *læring, deler av teksten* og *prosess og revisjon*, er mer kognitive og metakognitive i presentasjonsteksten enn i notatene.

Prosess

Prosesskategorien inneholder syv aspekt og 48 sitat, der de fleste finnes i presentasjonsteksten. Når det gjelder utvikling av refleksjonstekster og utvikling av metakognisjon belyser *prosess*kategorien tre element som har betydning for problemstillingen. Det første og andre av disse vil omtales sammen.

- (1) Alle aspektene i prosesskategorien har et metakognitivt element ved seg.

(2) Flere sitat er metakognitive i presentasjonsteksten enn i notatene.

To aspekt omtales i det tredje refleksjonsnotatet og i presentasjonsteksten. Det første av disse er *gjennomføring av oppgave*. Aspektet handler om hvordan elevene har jobbet med oppgaven, og kan være konkret, kognitivt og metakognitivt alt ettersom hvordan elevene redegjør for prosessen. Det andre aspektet er *læring om/av skriveprosessen*. Dette aspektet er kognitivt og metakognitivt ved at elevene må reflektere over hva de har lært over tid. I det tredje refleksjonsnotatet er ett sitat⁶⁴ plassert under begge aspektene. Videre vil jeg derfor omtale dem sammenliknende. I det tredje refleksjonsnotatet skriver en elev om *prosess* i forbindelse med en enkelt oppgave. Hun har lært at man må ta bilder før, under og etter et intervju. Ses sitatet i lys av aspektet *gjennomføring av oppgave* er det konkret. Eleven skriver om en del av gjennomføringen. I presentasjonsteksten er sitatene om gjennomføring av oppgave konkrete i den forstand at elevene refererer prosessen og hvordan de har jobbet. Sitatene er altså av samme karakter. Likevel er det et element som skiller dem fra hverandre. I presentasjonsteksten er sitatene kun beskrivelser av elevens arbeidsprosess, mens eleven kobler sammen gjennomføring med læring i det tredje notatet. I det tredje refleksjonsnotatet er sitatet om gjennomføring av oppgave også en del av aspektet *læring om/av skriveprosessen*. Når sitatet leses i lys av dette aspektet er hovedvekten på læring, og sitatet er ikke lenger konkret, men kognitivt fordi eleven har abstrahert og fremhevet det som festet seg hos henne i løpet av læringsprosessen. Samtidig som sitatet er kognitivt, er det også konkret fordi eleven påpeker nøyaktig hva hun har lært. Dette viser at ulike aspekt viser ulike sider av samme sitat, og at sitatenes kjerne forandres ettersom hva slags «briller» de leses med.

Aspektet *forarbeid* finnes i det første notatet og i presentasjonsteksten. Aspektet handler om arbeid som gjøres eller bør gjøres før skrivingen tar til. Når elevene omtaler *forarbeid* i notatet er det konkret og/eller kognitivt, mens det i presentasjonsteksten er konkret. Det er liten endring å spore.

På samme måte som med forarbeid, skriver elevene om *lesing før og underveis* i skriveprosessen i det første notatet og i presentasjonsteksten. I det første notatet er sitatene konkrete og kognitive, mens de i presentasjonsteksten er metakognitive. En elev skriver om lesing som strategi i forbindelse med tilbakemelding, og refererer tilbakemeldingen. Det gjør at sitatet er konkret, ved å svare på et «hva». Når elevene skriver om *lesing som løsningsstrategi*, er sitatene kognitivt forankret. I det første notatet, eksemplifiserer et sitat begge disse

⁶⁴ «Jeg har lært at man må huske å ta bilder før, under, etter et intervju» (Charlotte, sitat 159)

aspektene: «lære mer om det [det du skal og sjangre] før jeg skriver» (Hedda, spm. 4, sitat 32).

I presentasjonsteksten skrives det om *læring om og/eller gjennom strategi*. *Lesing før og underveis* i skriveprosessen omtales som en vei til læring, altså en strategi som kan benyttes for å lære og nå mål. Kunnskap om strategi er en metakognitiv kunnskap. Metakognitiv kunnskap handler om overvåking av egne tanker, og at det ikke gjøres før mot slutten av et skoleår er ikke rart. Det er først da eleven kan skape distanse til læringen som har foregått. Spørsmålsstillingen i presentasjonsteksten åpner for det.

(3) Elevene omtaler aspektene *tid* og *vurdering av egne tekster* i et prosessperspektiv kun i presentasjonsteksten.

Det tredje og siste aspektet som det skrives om i det første notatet og i presentasjonsteksten er *vurdering av skriveprosessen*. I forbindelse med aspektet tar elevene stilling til sin fortid som skrivere ved å betrakte seg selv på avstand og relatere fortid til nåtid. Aspektet handler om elevenes syn på innsats og gjennomføring av skriveprosessen. I det første refleksjonsnotatet konstaterer en elev at hun ser en utvikling hos seg selv ved å skrive «jeg har blitt flinkere til». Til tross for at dette er det første notatet elevene skrev, viser denne elevene at hun har en prosesstilnærming til skriving. I presentasjonsteksten tar elevene opp ulike element ved skriveprosessen og vurderer den i ulik grad. Noen skriver om konkrete tekster, mens andre skriver om formål, rammer og strategier. Sitatene i begge tekstene er kognitive. Ut ifra sitatene er det ikke mulig å spore noen utvikling i hvordan elevene skriver om vurdering av skriveprosessen. Det som derimot kommer tydelig frem er at ulike elever skriver om ulike element, og at de individuelle forskjellene er så store at det er umulig å generalisere noe ut fra en slik tilnærming som jeg har valgt å bruke på dataene.

I forbindelse med aspektet *læring om/av skriveprosessen* i presentasjonsteksten skriver elevene om metakognitiv kunnskap de har tatt i bruk i sin skrive- og læringsprosess. Sitatene er metakognitive. De to siste aspektene *tid* og *vurdering av egne tekster* omtales kun i presentasjonsteksten. Det er derfor ikke mulig å spore en utvikling i de aspektene.

Prosesskategorien har fortrinnsvis vist at sitat får ulik betydning etter hvordan det leses, altså etter hvilket aspekt som styrer lesingen. Det har også vist at det er vanskelig å spore utvikling hos en klasse, fordi klassen består av ulike individer med ulike tanker og innfallsvinkler til skriving og refleksjon. Kategorien har også vist at det er flere sitat som bærer preg av å være metakognitive i presentasjonsteksten enn i notatene. Analysen av aspektene og sitatene i forbindelse med denne kategorien viser at metakognitiv kunnskap, som handler om overvåking av egne tanker, stort sett blir skrevet om mot slutten av skoleåret (i presentasjons-

teksten). Det er da eleven kan skape distanse til læringen som har foregått. Det betyr at tid er en viktig faktor for utvikling av metakognisjon.

Revisjon

Revisjon er den sjette største kategorien bestående av seks aspekt og 38 sitat. Kategorien er kun representert i det første refleksjonsnotatet og i presentasjonsteksten. Siden kun fire av sitatene er i det første refleksjonsnotatet, og resten i presentasjonsteksten er det ikke så lett å sammenlikne flere aspekt og tekster. Likevel har jeg valgt revisjon som en kategori som skal bidra til å svare på problemstillingen. Grunnen til at jeg valgte revisjon, er at det er den største kategorien som ikke er «tekstnær», altså som er plassert i teksttrekanten. Kategorien er plassert under strategi i den metakognitive trekanten, og vil forhåpentligvis bidra med en annen innfallsvinkel til å svare på problemstillingen enn kategoriene i teksttrekanten. Når det gjelder utvikling av refleksjonstekster og utvikling av metakognisjon belyser revisjonskategorien problemstillingen med fem punkter.

- (1) Elevene skriver bare om revisjon i det første refleksjonsnotatet og i presentasjonsteksten.
- (2) I det første refleksjonsnotatet skriver elevene om revisjon som noe de er midt oppe i.

I det første refleksjonsnotatet skriver elevene om revisjon som en uavsluttet prosess, som for enkelte elever så vidt er påbegynt. I notatet er revisjon en kategori i «tenkefasen». I alle sitatene i presentasjonsteksten tar elevene stilling til revisjon og egen evne og vilje til å gjennomføre det. Det gjør at sitatene er metakognitive. Dette skrives det om i forbindelse med aspektet, *utfordringer ved revisjon*. Her skriver elevene om hva de har opplevd som vanskelig når det gjelder å få tilbakemeldinger, om å ta til seg tilbakemeldinger, gjennomføre revisjoner og hele tiden forstå hvilke krav som stilles til en. Elevene skriver også om at det har vært vanskelig å forbedre tekstene sine, utfordringer knyttet til en spesiell tekst og at revisjon er kjedelig og umotiverende. Aspektene *utfordringer ved revisjon* og *konstatering av revisjon* er til stede i både notatet og presentasjonsteksten.

- (3) Av alle aspektene er det bare *konstatering av revisjon* som inneholder konkrete element.

Aspektet *konstatering av revisjon* handler om at elevene skriver at de har revidert eller ikke. I notatet ble dette gjort i forbindelse med spørsmål tre. I presentasjonsteksten skriver en elev at han har rettet tekstene sine. Dette aspektet kan sammenliknes med *meddelelse av sjanger*. Det er et aspekt som ikke kan utvikles til å bli mer kognitivt eller metakognitivt. Dersom et sitat hadde vært kognitivt eller metakognitivt, ville det blitt plassert i en annen kategori. At det

bare er en kategori som inneholder konkrete element, understreker at revisjon er en mer abstrakt kategori enn de to andre jeg har omtalt.

- (4) I alle sitatene i presentasjonsteksten tar elevene stilling til revisjon og egen evne og vilje til å gjennomføre det. Det gjør at sitatene er metakognitive.
- (5) At revisjon er en stor kategori viser at revisjon er noe elevene har vektlagt i skriveprosessen.

Aspektene *arbeid med tilbakemelding og/eller tekst, fornøyd med revisjon, revisjon for å nå et ønsket resultat og revisjon for/som læring* er kun omtalt i presentasjonsteksten, og kan derfor ikke sammenliknes med aspekt og sitat i tidligere tekster. At revisjon er en såpass stor kategori som det er, viser at det er noe elevene har vektlagt i skriveprosessen. De har brukt tid og energi på revisjon og lært om det og gjennom det.

5.1.3 Metodiske refleksjoner

Denne måten å analysere datamateriale på viser at:

- (1) Det er ikke alltid samsvar mellom aspekt og sitat.

Noen aspekt kan være metakognitive, men inneholde sitat som omtaler konkrete element (av tekst, prosess eller liknende). Enkelte aspekt kan være kognitive og metakognitive, mens sitatene er konkrete. Det betyr at aspektets innhold er på et høyt kognitivt nivå i teorien, men at det i praksis ikke nødvendigvis er det. Når elevene omtaler svært abstrakte fenomener som for eksempel vurdering og læring, kan det gjøres ureflektert og ugjennomtenkt ved å referere eller meddele.

- (2) Mangel på samsvar kan begrunnes i taus (uartikulert) kunnskap.

Trolig er grunnen til at sitatene i dette aspektet er kognitive og ikke metakognitive, er at elevene ikke artikulere begrunnelsen for at de er har vurdert ulike sider av teksten sin som god eller dårlig. Jeg mener begrunnelsen finnes, men at den fortsatt er en del av elevenes tause kunnskap.

- (3) Aspektet påvirker forståelsen av sitatet.

Sitat får ulik betydning etter hvordan de leses, altså etter hvilket aspekt som styrer lesingen.

- (4) Individualitet og autonomi hos hver enkelt elev gjør det vanskelig å oppdage utvikling og/eller stagnasjon i refleksjonstekstene.

5.2 Sammenlikning av klassen og Anne og Anders

Analysen av klassens refleksjonstekster viser en tendens til hvordan refleksjonstekstene har utviklet seg. Analysen av tekstene til de to elevene viser derimot en reell utvikling, da hele teksten blir analysert, og ikke bare setninger som inneholder ordsky-ordene. I det følgende skal jeg sammenlikne den første og andre delen av resultatkapitlet, altså klassens tekster (klasseanalysen) og Anne og Anders' tekster (elevanalysen).

I det første refleksjonsnotatet skriver klassen om innhold, sjanger og prosess. Anne skriver om innhold, sjanger, struktur, språk og prosess. Anders skriver om sjanger. Både Anne og Anders skriver konkret i dette notatet. Anne skriver også metakognitivt når hun skriver implisitt om hva som gjør en tekst god⁶⁵. Fordi Anne og Anders også er en del av klasseanalysen er dette et av sitatene som fremheves som metakognitivt der også.

I det andre refleksjonsnotatet skriver elevene kun om kategorier fra teksttrekanten. Analysen av de to tekstene viser at Anne og Anders skriver om språk, kildebruk, innhold, sjanger og struktur, og fanger opp det samme som klasseanalysen. Klassen er opptatt av overskrift, det gjelder også for Anne, men ikke for Anders, som er mer opptatt av autonomi. Anders skiller seg fra klassen og Anne på flere punkter. For det første er han mer kognitiv og metakognitiv i dette notatet, enn det forrige. For det andre skriver Anders med et kontekst-uavhengig språk, som gjør det lettere for en ekstern leser å forstå hva han skriver om. Det gjør også refleksjonene tydeligere for ham selv, fordi de artikuleres og gjøres synlige. For det tredje bruker Anders «mer» i sine beskrivelser, og ikke «litt mer» som var vanlig i klasseanalysen. Som jeg viste tidligere brukte Anne «må» i den samme sammenhengen. Begge skiller seg dermed fra klassen, ved å ikke bruke dempere. Når det gjelder spørsmål tre, om revisjon og endring, viser klasseanalysen at elevene har gjort endringer. Om Anne og Anders har det, er uvisst fordi de ikke benytter verb i svarene sine.

Det tredje refleksjonsnotatet er mer personlig, enn tekstlig forankret hos klassen, Anne og Anders. Det gjenspeiles i kategoriene, der begge analysene viser at elevene skriver om samarbeid, yrkeskunnskap, kommunikasjon, digitale verktøy og «ingenting». Det kan henge sammen med spørsmålsstillingen i refleksjonsnotatet og forsøket på autentisk skriving av elevtekster. Klasseanalysen viser at noen få elever skriver om undervisningsopplegget som autentisk, men de fleste omtalte det som en vanlig skoleoppgave. Anne mener det siste, mens Anders det første. I dette notatet skriver Anders konkret, og skiller seg «negativt» ut fra klas-

⁶⁵ Jeg har også blitt mye flinkere til å skildre (bruke sammenlikninger, beskrivende ord ol.). Jeg har blitt flinkere til å unngå skrivefeil, og sjekke teksten bedre for feil.

seanalysen, som viste at flere sitat var kognitive og metakognitive i dette notatet enn i det forrige. Anne er igjen mer på linje med klassen, og skriver reflekterende ved å sammenlikne tidligere kunnskap med nåværende kunnskap.

Presentasjonsteksten er en mer kompleks tekst, enn notatene og er mer kognitiv og metakognitiv. I klasseanalysen er de fleste sitatene kognitive. Tekstene til Anne og Anders er deskriptive og vurderende, og inneholder konkrete, kognitive og metakognitive sitat.

I resultatkapitlet så jeg nærmere på elevenes refleksjonstekster og hva som kjennetegner dem, hvordan de har utviklet seg og hvordan metakognisjon kommer til uttrykk i refleksjonstekstene. Videre skal jeg se nærmere på hva som påvirker utformingen av refleksjonstekstene. Det er nødvendig å vite mer om det for å forstå hvordan elevene utvikler sine refleksjonstekster og hvordan refleksjonstekster kan bidra til å utvikle metakognitiv kompetanse.

5.3 Utforming av refleksjonstekstene

Den nivådelte analysen av kategori, aspekt og sitat og næranalysen av to elevers refleksjonstekster, kan bidra til å kaste lys over hvordan elever utvikler sine refleksjonstekster gjennom et skoleår i norsk skriftlig. I teoridelen skrev jeg om likheter og forskjeller på notat og presentasjonstekst. Der fremhevet jeg oppgavetekst, respons, revisjon og vurdering, som spesifikke element som skiller tekstene fra hverandre. Analysen viser at spesielt tre element påvirker utformingen av refleksjonstekstene: (1) oppgavetekst, (2) form og funksjon og (3) tid. Oppgavetekst og spørsmålsstilling er to sider av samme sak og vil videre bli omtalt om hverandre. Respons, revisjon og vurdering er element som påvirker tekstens form og funksjon og vil bli omtalt under det punktet. Disse tre elementene er altså bestemmende for hvordan elevene utvikler refleksjonstekstene sine og hvordan de utvikler metakognisjon. Videre skal jeg drøfte disse i lys av teori og empiri.

5.3.1 Oppgavetekst

Refleksjonstekstene som er analysert, er skrevet på bakgrunn av hvert sitt materiale og på bakgrunn av hver sin oppgavetekst. I det første og andre refleksjonsnotatet skulle elevene svare på fire spørsmål⁶⁶. Som vist på tidligere svarer elevene på spørsmålene i refleksjonsnotatene på ulike måter. Enkelte elever skriver i stikkordsform, enkelte skriver ikke noe, andre skriver litt mer utfyllende, men stort sett er svarene korte og kontekstspesifikke. Det betyr at notatene inneholder få beskrivelser og begrunnelser, og at de mangler ord og forklaringer som

⁶⁶ (1) Hva er du mest fornøyd med i teksten? Fortell om minst to ting. (2) Hva synes læreren eller medeleven du burde forbedre? (3) Hva endret du faktisk på? (4) Hva lærte du av tilbakemeldingene du fikk?

er nødvendig for at de skal forstås av en utenforstående leser. For å forstå de fleste av notatene må man være en del av den spesifikke oppgave- og skrivekonteksten som refleksjonsnotatet er skrevet innenfor.

Spørsmålene i det første og andre refleksjonsnotatet har fokus på tilbakemelding. Tilbakemelding er styrende for spørsmål to, tre og fire. For mange elever gjelder det også for det første spørsmålet, fordi elevene hadde fått tilbakemelding før de skrev disse notatene. Det er grunn til å anta at dersom eleven har fått ros for noe spesielt, er det dette eleven fremhever som det han eller hun er fornøyd med.

I de første refleksjonsnotatene elevene skrev ble det lagt opp til refleksjon over elevtekstene deres gjennom styrte spørsmål. Elevene ble oppfordret til å kartlegge hvor han eller hun befinner seg, hvor han eller hun er på vei og hvilke tiltak som må settes inn for å nå målet. Refleksjonsnotatene ble skrevet på bakgrunn av tilbakemelding. Det er tydeligst i det første og andre notatet, men også tilfellet for det tredje. Tilbakemelding kan åpne for nye tanker, og bidra til å løse eleven i en bestemt retning. Det kan også åpne for å skape bevissthet om positive sider ved teksten og kanskje bidra til løsningsideer. Både å gi og ta til seg tilbakemeldinger krever evne til kritisk tenkning og refleksjon (Hoel, 2000, s. 107). Tilbakemeldinger alene utvikler ikke tekst. Det innebærer at tilbakemelding alene heller ikke utvikler metakognitiv kompetanse. For å utvikle metakognitiv kompetanse, bør fokuset være på flere aspekt enn tilbakemeldingen.

Men unntak av en gang er ordet «fornøyd» brukt i forbindelse med det første spørsmålet. Det sier noe om at elevene svarer med det samme ordet som er i spørsmålsstillingen. Elevene er mest fornøyd med innholdet i teksten sin. Aspekt knyttet til innhold nevnes av elevene hele ti ganger. Emma er den eneste eleven i klassen som har brukt «fornøyd» når hun har besvart et annet spørsmål enn det første spørsmålet. «Jeg ble mye mer fornøyd med den [nye teksten]» (Emma, spm. 3). Emma valgte å skrive en helt ny tekst i stedet for å revidere førsteutkastet. Her påpeker hun at hun er mye mer fornøyd med den nye teksten. Dette er kun et par eksempler av mange, på hvordan spørsmålene styrer elevenes svar.

Spørsmålene i det tredje refleksjonsnotatet⁶⁷ søker å få elevene til å abstrahere erfaringer og læring ut fra den spesifikke læringskonteksten og inn i nye og andre kontekster. Svarene på disse spørsmålene resulterte i fremveksten av andre kategorier enn dem som gjorde seg gjeldende i det første og andre notatet. En større andel av sitatene i dette notatet er metakognitive, enn i de to første notatene.

⁶⁷ (1) Hvilke erfaringer har jeg fått? (2) Hva har jeg lært? (3) Gjorde dette inntrykk på meg? (4) Kan jeg få bruk for disse erfaringene senere?

Oppgaveteksten til presentasjonsteksten⁶⁸ er også styrt av flere spørsmål. Den største forskjellen når det gjelder oppgavetekst til presentasjonsteksten og notatene er at elevene står mer fritt til å bestemme hva de skal fokusere på og hvordan teksten skal struktureres.

Valg av spørsmål til refleksjonstekster blir som alle andre oppgavetekster, bestemt av formålet med skrivingen. Prosjektgruppens mål var å lære elevene å reflektere over egen læring. Det er bakgrunnen for spørsmålsstillingen. I denne studien ønsket jeg å se etter eksempler på refleksjon, og for å finne det måtte jeg først definere begrepet. Jeg valgte metakognisjon som innfallsvinkel for å forstå refleksjon, og gjorde dermed metakognitiv kompetanse til målestokk for studien. Målet er å finne ut hvordan elevene utvikler sine refleksjonstekster i lys av teorier om metakognisjon, og hvordan de utvikler sin metakognitive kompetanse gjennom refleksjonsskriving. Ved analyse og tolkning har jeg kommet frem til enkelte momenter som kan belyse hva spørsmål som har som mål å utvikle metakognitiv kompetanse bør vektlegge. Disse kan oppsummeres i fem punkter: For det første kan spørsmålene med fordel legge vekt på element som progresjon, læring og nytteverdi. For det andre bør spørsmålene legge til rette for problematisering, vurdering og sammenlikning. For det tredje bør spørsmålene hjelpe elevene til å abstrahere kunnskap og erfaringer, og til å forstå at de kan brukes i andre kontekster. For det fjerde bør spørsmålene hjelpe eleven til å få avstand til egne tekster og se på dem distansert. For det femte bør spørsmålene inneholde spørreordene «hvorfor» og «hvordan», fordi disse spørreordene krever at elevene artikulere sin tause kunnskap.

⁶⁸ Fortell om tekstene du har valgt ut. Denne teksten er "limet" i presentasjonsmappen din. Hvorfor har du valgt akkurat disse tekstene? Hva er du mest fornøyd med ved hver av dem? Fortell om prosessen. Hva lærte du i arbeidet med tekstene – hva endret du på fra 1. til 2. utkast? Osv. Hva har du lært om skriving og deg selv som skribent i år? Her finnes ingen fasitsvar. Målet er at du setter ord på din egen læring.

5.3.2 Tekstens form og funksjon

Teksters form og funksjon bestemmes i sterk grad av oppgaveteksten. Dette elementet må derfor ses i lys av det forrige. Tekstene som analyseres i dette arbeidet, er refleksjonstekster, men de er likevel forskjellige fordi de skrives på bakgrunn av ulikt materiale og med utgangspunkt i ulike oppgavetekster. Det gir seg utslag i ulike kategorier og aspekt. Dysthe (1993) hevder at «ei rekkje samanliknande studiar har vist at teksttypen påverkar kva slag læring som skjer» (op.cit., s. 280). Ved å benytte refleksjonstekster i skriveopplæringen er målet å legge til rette for økt læring og kompetanse i metakognisjon og refleksjon.

I teoridelen skrev jeg at notatene hovedsakelig kan ses på som tenketekster og presentasjonsteksten som nettopp en presentasjonstekst. Etter analysen av tekstene er denne inndelingen noe jeg står fast ved.

Elementene revisjon, respons og vurdering skrev jeg om i teoridelen. Dette er element som inngår i tekstens form og funksjon ved at de gjensidig påvirker hverandre. Revisjon handler om endring av tekst. Dersom eleven endrer et element så vil tekstens form endres, endrer elevene mange element, kan det hende de endrer tekstens funksjon. I motsatt fall kan tekstens form og funksjon være bestemmende for hva slags endringer som gjøres. Respons er et element som påvirker den tekstlige utformingen og skriveprosessen underveis. Respons kan være rettleidende og utviklende for tekstens form og funksjon, men den kan også være misvisende. Om responsen er rettleidende eller misvisende bestemmes av hva slags tolkninger som legges til grunn av den som gir respons og den som mottar respons.

Vurdering vil alltid være et bakteppe for utforming av tekst, og dermed tekstens form og funksjon. Om teksten skal vurderes formativt eller summativt, underveis eller til slutt (tekstens funksjon) er avgjørende for grad av struktur og sjangerspesifikt språk og fremstilling (tekstens form). Når det gjelder vurdering er refleksjonsnotatet unndratt formell vurdering. Det innebærer at elevene ikke skal føle prestasjonspress eller bry seg om hva læreren vil tenke og tro. Notatene trenger ikke være organisert på en spesiell måte. Likevel vil jeg hevde at også refleksjonsnotatet bør være gjenstand for vurdering *for* læring. Om man ikke forstår hva man leser (her: lærerens tilbakemelding eller kilder elevene trenger for å skrive oppgave) og ikke har noen å diskutere spørsmålene sine med, kan ikke den kritiske refleksjonen begynne å spire (Molloy, 2010, s. 212). Derfor bør refleksjonsnotat som elevene skriver være bedre integrert i undervisningen og læringsprosessen. Læreren bør ta tak i elevenes refleksjoner, gi dem oppmerksomhet, og veilede også på bakgrunn av disse, ikke bare på bakgrunn av elevtekstene. På den måten får læreren tatt tak i elevenes indre og ytre revisjon. Det skaper en mer hel-

hetlig undervisning. Det letter veien mot å nå kompetansemål i faget, og ikke minst letter det utviklingen av den enkelte elevs skriveferdighet og skriftkyndighet. Hvorfor det skrives, eller hvorfor det bør skrives, refleksjonstekster i skolen er en mer omfattende debatt enn det jeg har mulighet til å utdype her. Det finnes mange svar og enda flere spørsmål.

Dersom elevene skal få mest mulig ut av å reflektere og arbeide systematisk med metakognitive kunnskaper, bør det gjøres under kyndig veiledning fra læreren (Flavell 1979; 1985; Flavell et al., 2002; Vygotskij, 2001). Dersom elevene ikke får tilbakemeldinger og tilgang på formativ vurdering underveis, vil det være vanskeligere for dem å få refleksjonsjangeren «under huden». Når det gjelder vurdering er min påstand at refleksjonsnotatene bør vurderes formativt, altså underveis med læring som målsetting. Dette hevder jeg fordi refleksjon og evne til metakognisjon er noe som bør utvikles og jobbes med systematisk over tid. Hoel (2000) fastholder at «skrivning i skolen dreiar seg om interaksjon i ein spesiell kontekst som er styrt av spesielle kommunikasjonsreglar og diskursreglar, og mykje av skriveopplæringa går ut på å lære elevane kva tekstnormer som rår i dette diskursmiljøet» (op.cit., s. 46). Roe (2008, s. 161ff), som har sett på refleksjon i leseopplæringen, hevder at lærere bør vurdere elevenes evne til metakognisjon som en del av leseopplæringen, nettopp fordi at å være en teknisk god leser, ikke nødvendigvis er ensbetydende med at man er god til å overvåke egne leseprosesser (metakognitiv kompetanse). Det er risikabelt å ikke følge opp refleksjonene, fordi elevene kan skrive ting de egentlig ikke mener eller forstår, kun for å smigre læreren (Molloy, 2010, s. 316). Ifølge Krogh (2008; 2009a; 2009b) må tekster som skal bedømmes arbeides systematisk med over tid slik at det etableres et gjenkjennelig tekstformat. Dette kaller hun sjangerutvikling. Gjennom sin forskning så hun at det er nødvendig å etablere didaktiske krav og kvalitetskrav til refleksjonssjangeren, for å utvendiggjøre hva som forventes av en slik tekst.

Et annet element som påvirker hvordan tekster utformes er elevenes doxiske forståelse av refleksjonstekster (jamfør Grüthers). Elevenes oppfatning av hva refleksjon er, og hva som forventes i en slik tekst påvirker hva elevene skriver. Elevene må tolke oppgavetekst, sjanger og prøve å forstå institusjonelle forventninger. Målet med å skrive refleksjonstekster kan være ulike for læreren og for eleven. Målet for eleven kan for eksempel være læring, status i klassen, om å gjøre å bli ferdig eller å tilfredsstille læreren. Enkelte elever legger kanskje vekt på ærlighet, slik læreren ba om. Andre legger kanskje mer vekt på hva de tror læreren vil ha, fremfor å være ærlige. Med tanke på metakognisjon kan det være positivt. Eleven bruker strategier han eller hun tror han eller hun kan lykkes med. Det er utøvelse av metakognitiv kompetanse. Dette er altså et annet synspunkt enn Molloy ovenfor. Grunnen til at jeg og Molloy

oppfatter dette ulikt, handler ikke om hva som er rett eller galt, men om funksjonen skrijving av refleksjonstekster skal ha. Der Molloy skriver om refleksjon i forbindelse med tolkning av skjønnlitteratur, skriver jeg om refleksjon i forbindelse med strategibruk og overvåkning av egne tanker.

5.3.3 Tid

Tid, eller timing, er avgjørende for utforming av refleksjonstekster fordi det er bestemmende for hva eleven har lært (kunnskap) og hva slags erfaring han eller hun har med en enkelt tekst og/eller med en skriveprosess. Når det gjelder skrijving av refleksjonsnotat underveis, kan det diskuteres om det lønner seg å skrive refleksjon før, under eller etter en tekstrevisjon. Det avhenger også av formålet med skrijvingen. Når det gjelder tid, er det trolig at elevene ser de flere ting når de ser tilbake på læring over et skoleår, enn når de ser tilbake på en tekst de skrev for en ukes tid tilbake. Trolig er det tidsaspektet som gjør at de trekker seg mer tilbake fra arbeidet de har gjort og klarer å se det fra et mer overordnet perspektiv. Skrijving av refleksjonstekster oppleves av flere elever som vanskelig. Det vises i tekstene enten ved at elevene skriver om det, ved at de kun skriver refererende eller ved at de ikke svarer på enkelte spørsmål i det hele tatt. Skrijving av refleksjonstekster må derfor gjøres mange ganger for at det skal ha effekt.

5.3.4 Oppsummering

Refleksjonsnotatene og presentasjonsteksten er skrevet for ulike formål. Det gjenspeiles i kategoriene, aspektene og sitatene refleksjonstekstene består av. Analysen av tekstkorpuset (se tabell 1 og 2), viser at elevene skriver mest om sjanger og innhold. Dette avhenger av oppgavetekst og tekstens form og funksjon, mer enn det avhenger av tid. Årsaken til hvorfor disse kategoriene er så store i forhold til de resterende, er det vanskelig å definere. Min oppfatning er at det henger sammen med elevenes doxa for hva en god tekst skal inneholde. Doxaen kan ha blitt formet gjennom blant annet undervisning, lærebøker og tilbakemeldinger.

Når det gjelder svært generelle trekk ved tekstene, viser analysen i kapittel fire at refleksjonsnotatene er forskjellige fra hverandre når det gjelder vektlegging av kategori og aspekt, at det første og andre refleksjonsnotatet er sterkest representert i teksttrekanten, at det tredje notatet er sterkest representert i den metakognitive trekanten og at presentasjonsteksten er sterkt representert i begge trekantene, men mest i teksttrekanten. Analysen viser at elevenes sitat er mer kognitive og metakognitive i refleksjonsnotat tre og presentasjonsteksten enn i de to første notatene. Om det kommer av formforskjeller, øvelse i å skrive refleksjonstekster eller

distanse, er uvisst. Jeg vil hevde at det påvirkes av alle punktene, fordi spørsmålsstilling, form og funksjon og tid påvirker enhver skrivesituasjon og enhver tekst.

På bakgrunn av denne studien kan jeg ikke gi noen generaliseringer av hva som kjennetegner refleksjonstekster, men jeg kan bidra med enkelte synspunkter som igjen kan være utgangspunkt for skriving av refleksjonstekster i andre kontekster.

- (1) Refleksjonsteksters utforming og innhold påvirkes av oppgavetekst, form og funksjon og tid.
- (2) Utvikling av metakognisjon bestemmes av fokus for refleksjonen.
- (3) Refleksjonstekster bør vurderes formativt.

Videre skal jeg belyse hvordan resultatene som kom frem gjennom denne studien kan lære oss noe om teorien jeg skrev om i teorikapitlet. I neste kapittel skal jeg koble mine funn opp mot teori i den rekkefølgen teorien ble presentert i teorikapitlet: Kognitiv skriving, egosentrisk tale, begrepsdannelse, Flavells teorier om metakognisjon og refleksjon. Til sist vil jeg sammenlikne mine funn med funnene Dagsland gjorde i 2012.

5.4 Diskusjon av teori og funn

Refleksjonsskriving er kognitiv skriving fordi skriveren resonnerer, vurderer og utvikler tanker og tekster. Kognitiv skriving kjennetegnes av at eleven vurderer tekst opp mot mål, og evner å forandre og tilpasse teksten og målet til hverandre. Kognitiv skriving legger vekt på prosessen. Refleksjonsskriving kan sies å underbygge og bidra til kognitiv skriving. Når elevene skriver refleksjonstekster, tenker de ikke bare over den konkrete teksten de skriver, men også over mål, prosess og strategier. Gjennom refleksjonsskriving artikuleres elevenes tause kunnskap om prosessen. Analysen viser at kognitiv skriving utvikler kognisjon. Dette hevder jeg med utgangspunkt i analysen av sitatene. Ved at elevene blir utfordret til å sette ord på sin kunnskap om skriving, kan de samtidig lære å tenke over skriveprosessen. Det uttrykkes i refleksjonstekstene som blir mer kognitivt orientert i løpet av skoleåret.

Vygotskij (2001) hevder at egosentrisk tale er et mellomledd mellom ytre tale og indre tale, og at talen utvikler seg fra det sosiale til det individuelle. Det innebærer at læring skjer i fellesskap. Ved å uttrykke egne tanker og meninger om en tekst, som gjøres i responsgrupper, setter elevene ord på sin tause kunnskap i samhandling med andre. De kan spille på hverandres ideer og utvikle hverandres tanker. Når elevene skriver refleksjonstekster, fortsetter denne prosessen ved at hver enkelt elev har en skriftlig samtale med seg selv. Fordi skrivesituasjonen er kontekstspesifikk, er det ikke nødvendig at eleven artikulerer teksten så den kan forstås kontekststøttet, altså av lesere som ikke er innvidd i den spesifikke skrivekonteksten.

Teksten skrives altså av eleven, for eleven. Når elevene skriver refleksjonstekster kan de også se for seg læreren som mottaker, siden det ofte er læreren som leser disse tekstene. Når elevene ser for seg en spesiell mottaker av tekstene, blir skrivingen en samhandling med et annet individ.

Vygotskij hevder videre at egosentrisk tale brukes som løsningsstrategi i problemløsningsprosesser. Når elevene har blitt 14-15 år, har store deler av deres egosentriske tale utviklet seg til indre tale. Refleksjonsskriving er et forsøk på å gjøre denne eksplisitt og artikulert. Når det settes ord på tanken, blir den synlig og tilgjengelig for drøfting. Samtidig blir det mulig å distansere seg fra den nedskrevne tanken og betrakte den fra andre vinkler. Dette er teori det er hensiktsmessig å kjenne til for å forstå hva som skjer når elevene skriver refleksjonstekster.

For å kunne uttrykke tanker må man ha et språk. Dette språket kommer ifølge Vygotskij fra spontane og vitenskapelige begreper. Begreper er nødvendig for å kunne tenke abstrakt. Vygotskij skriver at dette er noe som utvikler seg gjennom livet, men at den store blomstringen skjer i tenårene. Det er grunn til å anta at tid er en vesentlig faktor for at elevenes presentasjonstekster i en sterkere grad er metakognitive, enn notatene. Fordi presentasjonstekstene skrives senere på året, har elevene har hatt mer tid til å lære begreper og tenke abstrakt, samtidig som de har blitt eldre. I refleksjonstekstene benytter elevene seg av fagspesifikke begreper som sjanger, artikkel, tema og så videre, uanstrengt og i en sterk grad. Disse begrepene er automatisert. På den andre siden er tekstene, spesielt notatene, svært muntlige i språket og ligger nærmere opp til elevenes primærspråk enn deres sekundære «skolespråk». Refleksjonsskriving er jo et medium der elevene kan sette ord på kunnskapen sin, samtidig som ord og uttrykk blir utviklet gjennom skrivingen. Refleksjonsskriving er derfor ideelt for utvikling av metaspråk. I denne sammenhengen benyttes ikke i denne muligheten, mye på grunn av spørsmålsstillingen i refleksjonstekstene. Metaspråk kan på sin side igjen påvirke elevenes metakognisjon. Det skal jeg se nærmere på videre.

Metakognisjon handler om kognitiv overvåking, evaluering og selvregulering. Overvåking skjer gjennomgående i metakognitive prosesser og gjør seg gjeldende når det gjelder læring, erfaring, planlegging, bruk av strategier, veiledning og evaluering. Overvåking skjer gjennom metakognitiv kunnskap. Metakognitiv kunnskap kan deles inn i person, oppgave og strategi (se vedlegg 1 og s. 15). Disse tre elementene påvirker hverandre og jobber sammen. Et eksempel på dette er når elevene skriver «jeg har blitt flinkere til». Her ser eleven seg selv (person), og sammenlikner nå med før. Han eller hun relaterer «flinkere» til noe spesielt, som oftest oppgave og/eller strategi. Det er flere eksempler der elevene skriver om metakognitiv

kunnskap i refleksjonstekstene. Dette har jeg gjort rede for i resultatkapitlet og tidligere i drøftingen. Det jeg derimot ikke har gjort rede for er den andre måten man kan overvåke egne metakognitive prosesser på, nemlig metakognitiv erfaring (se vedlegg 1).

Metakognitiv erfaring påvirker metakognitiv kunnskap ved å legge til, slette eller revidere eksisterende kunnskap. Metakognitiv erfaring er enhver bevisst kognitiv og affektiv erfaring som bidrar til intellektuell virksomhet. Det jeg tidligere har definert som kognitivt, kan i flere tilfeller være metakognitiv erfaring. Utvikling av metakognitiv erfaring fordrer tid ved at den læres gjennom tilnærming (aquisition), og at den skal bidra til intellektuell vekst. Om den har bidratt til intellektuell vekst, er vanskelig å fastslå gjennom tekstanalyse alene. Gjennom metoden jeg har valgt er det vanskelig å spore metakognitiv erfaring, og jeg har derfor valgt å ikke gjøre dette. Dersom sporing av metakognitiv erfaring er et mål, er nok intervju en bedre metode å bruke.

Metakognitiv ferdighet handler om utøvelse av metakognitiv kunnskap. Metakognitive ferdigheter kan være skriving, persepsjon, oppmerksomhet og andre former for selvinstruksjon og selvkontroll. Dette synliggjøres i presentasjonsteksten. Når elevene skriver refleksjonstekster skriver de om metakognitiv kunnskap, mens metakognitive ferdigheter gjør seg gjeldende i den spesifikke teksten de skriver. Dette gjelder spesielt gjennom skoleåret når elevene skriver det jeg referer til som elevtekster og refleksjonsnotat. Av refleksjonstekstene vil metakognitive ferdigheter være mest synlig i presentasjonsteksten, fordi det er en tekst som har en ekstern mottaker. I denne teksten skriver elevene om sin metakognitive kunnskap ved å bruke metakognitive ferdigheter. Fordi presentasjonsteksten inneholder både metakognitiv kunnskap og metakognitive ferdigheter er det en grunn til at den er mer kognitiv og metakognitiv enn notatene. Det er først når kunnskap og ferdigheter smelter sammen i en tekst at vi kan se artikulerte eksempler på metakognitiv kompetanse.

Refleksjon handler om å se tilbake på en erfaring, opplevelse, hendelse, situasjon eller episode gjennom et distansert blikk. Refleksjon skal være med på å gi mening, som senere skal gjøre det mulig å endre eksisterende praksis og/eller oppfatning. Refleksjon er et medium for endring og et middel til læring ved at det kan brukes som et tenkestillas for elevene i skrive- og læringsprosessen. Det kan også og kan fungere som en bro mellom spontan aktivitet og bevisst tenkning. I refleksjonsskriving kan læringsfokuset styres av spørsmål. Igjen er tid et stikkord. For at det skal være effektivt, må refleksjon og oppøvelse i metakognisjon gjøres over tid.

Til tross for at Dagsland (2012) og jeg skriver om refleksjon i forbindelse med ulike sider av norskfaget, inneholder masteroppgavene våre en del sammenfallende funn. I teorika-

pitlet fremhever jeg det jeg mente var Dagslands viktigste funn og oppsummerte dem med kommentarer (se s. 10). Videre skal jeg ikke gjenta disse, men utdype et par av dem, som min studie kan tilføre noe ekstra, eller som er nødvendig å påpeke i forbindelse med min problemstilling. Dagsland hevder at refleksjonskompetanse innebærer at man begrunner egne perspektiver. For å sikre at elevene begrunner og utdyper utdypende i refleksjonstekster, er «hvorfor»-spørsmål nødvendig. «Hvorfor»-spørsmål er også en forutsetning for å utvikle metakognisjon. Videre hevder han at refleksjon innebærer å ha et metaspråk om resepsjon og produksjon. Jeg mener at refleksjon ikke innebærer å ha et metaspråk, men refleksjonen kan bidra til å utvikle det. Det må gjøres i forbindelse med undervisning og tydeliggjøres i oppgaveteksten. Dersom spørsmålene stilles riktig, kan refleksjonstekster bidra til å utvikle metakognitiv kompetanse. Hvorfor, skal jeg se nærmere på i neste delkapittel.

5.5 Svar på problemstilling

I denne masteroppgaven spurte jeg: *Hvordan utvikler elever sine refleksjonstekster gjennom et skoleår i norsk skriftlig på ungdomstrinnet, og hvordan kan skriving av refleksjonstekster bidra til å utvikle elevers metakognitive kompetanse?* I dette delkapitlet vil den todelte problemstillingen få et samlet svar. Til tross for at den første delen av problemstillingen tar for seg utvikling av refleksjonstekster, og den andre metakognisjon, handler de på mange måter om det samme. Det er fordi metakognisjon har vært den teoretiske inngangen til forståelsen av hva refleksjonstekster kan være.

Denne studien antyder at elevenes refleksjonstekster i forbindelse med skriveopplæringen i norsk, utvikler seg til å bli mer vurderende, og dermed mer kognitive og metakognitive gjennom skoleåret.

Skriving av refleksjonstekster er med på å utvikle elevenes metakognitive ferdigheter ved at eleven ser tilbake på sin egen tekst og skriveprosess, og blir nødt til å fremheve hva som fungerte og eventuelt også hva som ikke fungerte. Skriving av refleksjonstekster artikulerer taus kunnskap om strategi og kognisjon. Dette er en strategi for å utvikle metakognitive ferdigheter og skrivebevissthet. Refleksjon er hensiktsmessig å bruke i utviklingen av metakognisjon, fordi refleksjon hjelper eleven til å forholde seg til fortid, nåtid og fremtid. Når elevene reflekterer tar de et skritt tilbake og forholder seg til teksten sin med en viss distanse.

Skriving av refleksjonstekster er et ledd i læringsprosessen da skriving fører til dybdelæring, samtidig som det kan føre til ny erkjennelse og innsikt. Ifølge Hoel (2008, s. 118) er refleksjon nødvendig i skrive- og læringsprosesser for at elevene skal kunne bruke kompetansen sin i nye situasjoner og ta egne avgjørelser. Man kan si at skriving av refleksjonstekster

kan bidra til å utvikle metakognisjon «av seg selv» fordi refleksjonsteksten krever at elevene tar stilling til sin egen tekst og artikulere tanker om den. Derfor er refleksjonsskriving et middel til å oppnå metakognisjon. Slik refleksjon ses på som et middel til metakognisjon, kan metakognisjon ses på som et middel til læring.

Metakognisjon handler om å overvåke egne læringsprosesser ved å skaffe seg kunnskaper om egen kompetanse og strategibruk. Dette er egenvurdering fordi elevene må stoppe opp og relatere eget arbeid i forhold til målene han skal nå. Egenvurdering er pålagt gjennom vurderingsforskriften. Refleksjonsskriving er en konkretisering av egenvurdering, og et forslag til hvordan det kan gjøres. Gjennom refleksjonsskriving gis elevene mulighet til å finne ut hva de kan og hva som mangler frem til god måloppnåelse, samtidig som de gis mulighet til å forstå og påvirke egne læringsaktiviteter. Ved bruk av formålstjenlige oppgavetekster kan refleksjonsskriving få elevene til å sette ord på egen læring og utvikling.

Skriving av refleksjonstekster svarer også på flere målformuleringer og kompetansemål i LK06, som jeg gjorde rede for innledningsvis. I denne sammenhengen kobles egenvurdering til skriving, der læring er hensikten. Utvikling av metakognitiv kompetanse kan hjelpe flere elever til å bli gode skrivere, fordi metakognisjon handler om aktiv bevissthet og kontroll over egne mentale prosesser. Gode skrivere makter å vurdere egne tekster i lys av tilstand og mål, og de makter å forskyve og regulere disse ved hjelp av strategier.

Elevenes refleksjonstekster utvikles gjennom tid, erfaring og læring. De fleste sitatene og aspektene går fra å være konkrete til å bli mer kognitive og metakognitive. Det konkrete elementet «forsvinner» i midlertid aldri, men forblir en del av refleksjonstekstene. Et mål med refleksjonstekstene vil være at det konkrete kun er tilstede for å utdype refleksjoner og metakognitive fremstillinger.

Analysen har også vist at det er usikkert om skriving av refleksjonsnotat er grunnen til at metakognisjonen har utviklet seg. Resultatet viser at det er større sannsynlighet at faktorer som oppgavetekst, tekstens form og funksjon og tid, er utslagsgivende for at tekstene blir mer kognitive og metakognitive gjennom skoleåret. Refleksjonstekst som sjanger er gjeldende studieobjekt i flere av skolens fag. Skriving av, og forskning på refleksjonstekster er altså relevant og viktig også utenom norskfaget⁶⁹.

Siktemålet med oppgaven er ikke bare å analysere og isolere metakognitive element, men også vise en metode å gjøre det på. Metoden som er brukt i analysen er en kombinasjon av ordsky, grounded theory og teksttrekanten. Ved å benytte den metoden, har jeg ønsket å

⁶⁹ Skriving av refleksjonstekster i forbindelse med mappevurdering, ble ikke bare gjennomført i norskklassen, men også i en samfunnsfagsklasse i vårt prosjekt.

bidra til å videreutvikle teksttrekanten og utvikle en refleksjonstrekan, til bruk i arbeid med refleksjonstekster.

5.6 Avsluttende refleksjoner

Ved å kun analysere elevenes refleksjonstekster og ikke se dem i sammenheng med den eller de tilhørende teksten(e) og tilbakemeldingen(e), kan man ikke vite om det har foregått en metakognitiv endring og/eller utvikling hos den enkelte eleven. Flavell hevder at det er forskjell på utenatføring og forståelse (Flavell et al., 2002, s. 165). På samme måte hevder jeg at det er forskjell på å skrive at man har lært noe, og at man faktisk har det. Skrivning av refleksjonstekster er i denne sammenhengen en tvungen refleksjon. Jeg vil hevde at tvungen refleksjon er bedre enn ingen refleksjon, rett og slett fordi det ikke finnes noe alternativ. Vi må skape læringssituasjoner der elevene må gjøre noe, men være bevisst på at dette er skole. Det er konteksten. Gitt den forståelsen kan det likevel være mye å hente og lære når det gjelder refleksjon og metakognisjon.

Selv om refleksjonsskriving er et forsøk på å artikulere elevenes tause kunnskap om egne tekster, egen tekstproduksjon og skriveprosess er det ikke sikkert at refleksjonstekstene fanger opp læringen som foregår. Det kan være at elevene har lært noe, selv om det ikke tydeliggjøres i notatene (eller elevenes tekster). På den andre siden kan det være at elevene skriver om noe de har lært, uten at de har lært det. Selv om man ikke gjør endringer, betyr det ikke at man ikke lærer noe om skriving. Hva som er tilfelle for elevene er det ikke mulig å konkludere med ut ifra mitt materiale.

I arbeidet med denne oppgaven har jeg støtt på flere utfordringer underveis, som jeg ser kunne vært unngått dersom jeg hadde benyttet andre metoder i innsamlingen av datamaterialet. For det første kunne jeg sett nøyere på konteksten, fordi det elevene skriver i notatene ikke nødvendigvis er forenelige med virkeligheten. En mulighet kunne vært og supplert analyse av refleksjonstekster med intervjuer.

Arbeid med refleksjonsskriving kan også gjennomføres på andre måter enn hva som ble gjort i denne konteksten. For eksempel kunne elevene skrevet flere refleksjoner oftere. De kunne hatt en loggbok som de skrev i etter hver norsktime, etter hver skriveøkt eller liknende. Loggboken kunne dermed vært med på å knytte oppgave og refleksjon tydeligere sammen

Det sies at «kunnskap utvikles i små skritt» (Tjora, 2010, s. 179), og at nye svar baner vei for nye spørsmål. Etter å ha analysert refleksjonstekster og lest om skriving, refleksjon, metakognisjon, læring og vurdering i over ett år, føler jeg meg på langt nær ferdig med temaene.

Det er flere sider ved elevers refleksjonstekster jeg kunne tenke meg å vite mer om enn de som er fremstilt her, det være seg min eller andres forskning. Disse sidene kan for eksempel være det «personlige skriver-jeg'et» i refleksjonstekstene, eller hva slags metaforer elever benytter og å forstå «elevens norskfag» ved bruk av metaforer. Det kan også være å koble sammen flere metoder, som tekst, intervju og observasjon, i innsamlingen av elevrefleksjoner. På den måten vil det være enklere å oppdage sammenhenger mellom det faglige og personlige, og mellom tekst og kontekst, enn det som er tilfellet i denne studien. Disse innfallsvinklene er helt sikkert bare noen av dem som kan bidra til å utvikle kunnskap om refleksjonsskriving i skriveopplæringen i norskfaget.

Denne masteroppgaven har forsøkt å klargjøre hvordan refleksjonstekster kan utvikles gjennom et skoleår, og hvordan skriving av refleksjonstekster kan bidra til å utvikle metakognitiv kompetanse. Oppgaven må ses på som et eksempel på, og et bidrag til, forskning på refleksjonsskriving i skolen. Jeg håper at innsiktene dette arbeidet gir, gjør at det kan fungere som en veiviser for andre som ønsker å benytte refleksjonsskriving som middel til å utvikle metakognitiv kompetanse. Til sist vil jeg avslutte med et sitat av Vygotskij, som er representativt for utvikling av metakognisjon gjennom refleksjonsskriving i skolen: «Utviklingen skaper muligheter, undervisningen utnytter dem» (Vygotskij, 2001, s. 157).

Litteraturliste

- Aase, L. (2012). Skriveprosesser som danning. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim. *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 48-58). Oslo: Universitetsforlaget.
- Afflerbach, P., & Meuwissen, K. (2005). Teaching and Learning Self-Assessment Strategies in Middle School. I S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (red.), *Metacognition in Literacy Learning: Theory, Assessment, Instruction and Professional Development* (s.141-164). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bakhtin, M. M. (2005). Spørsmålet om talegenrane. Oslo, pensumtjeneste. Opptrykk. Originalutgave: Bergen: Adriane, 1998.
- Bakken, J. (2009). *Retorikk i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bauserman, K. L. (2005). Metacognitive Process Inventory: An Informal Instrument to Assess a Student's Developmental Level of Metacognition. I S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (red.), *Metacognition in Literacy Learning: Theory, Assessment, Instruction and Professional Development* (s. 165-180). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1991). Må det være så vanskelig å lære og skrive? I E. Bjørkvold & S. Penne (red.), *Skriveteori* (s. 43-57). Oslo: J. W. Cappelens forlag.
- Bjørkvold, T. (2013). Autentisk skriving i og utenfor klasserommet: Nysgjerrigper-metoden som eksempel. I D. Skjelbred & A. Veum (red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 178-187). Oslo: Cappelen akademisk.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-71.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G., & Dyve Larsen, E. (2006). *Kontekst 8-10. Basisbok*. Oslo: Gyldendal undervisning.
- Block, C. C. (2005). What Are Metacognitive Assessments? I S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (red.), *Metacognition in Literacy Learning: Theory, Assessment, Instruction and Professional Development* (s. 83-100). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Brown, A. L. (1985). Metakognition: The Development of Selective Attention Strategies for Learning from Texts. I H. Singer og R. B. Ruddell (red.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (3 utg.). (s. 501-526). Newark, NJ: International Reading Association.
- Bråten, I. (2002). Selv-regulert læring i et sosialt-kognitivt perspektiv. I I. Bråten (red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 164-193). Oslo: Cappelen akademisk.
- Bråten, I., & Olaussen, B. S. (1997). *Strategisk læring hos norske høgstskolestudenter. En foreløpig rapport. HiO-rapport nr. 3*. Oslo: HiO-trykkeriet.
- Bråten, I. (1996). Vygotsky som forløper for metakognitiv teori. I I. Bråten (red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 74-96). Oslo: Cappelen akademisk.
- Burner, T. (2012). «Jeg lærer mye av mappevurdering, og ser hva jeg har gjort og kan forbedre mye mer...» – En studie av mappevurdering i praksis. IRønning, F., Diesen, R., Hoveid, H., & Pareliussen, I. (red.), *FoU i praksis 2011. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning* (s. 61-70). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

- Burner, T. (2011). Skolebaserte fellesskap for læring og forskning. *Tidsskriftet FoU I Praksis*, 5(1), 29-46.
- Cidell, J. (2010). Content Clouds as Exploratory Qualitative Data Analysis. *AREA*, 42, 514-23.
- Dagsland, S. (2012). *Refleksjonens nytteverdi: En kvalitativ kasusstudie av tre elevers reflekterende ytringer om arbeid med skjønnlitteratur*. (Masteroppgave, HiST) Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag.
- Dale, E.L., & Wærness, J. I. (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dobson, S., Eggen, A.B., & Smith, K. (2009). Innledning. I: S. Dobson, A. B. Eggen & K. Smith (red.), *Vurdering, prinsipper og praksis: Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s. 11-16). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2007). Kunnskap om skriving i utdanning og yrkesliv – hvor står vi i dag? I S. Matre & T. L. Hoel (red.), *Skrive for nåtid og framtid: Skriving i arbeidsliv og skole* (s. 10-28). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Dysthe, O., & Engelsen, K. S. (2003). Mapper som lærings- og vurderingsform. I O. Dysthe & K. S. Engelsen (red.), *Mapper som pedagogisk redskap: Perspektiver og erfaringer* (s. 13-34). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2000). *Skrive for å lære: Skriving i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (1997). Skriving sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvenser for undervisning. I L. S. Evensen & T. L. Hoel (red.), *Skriveteorier og skrivepraksis* (s. 45-77). Oslo: Cappelen akademisk.
- Dysthe, O. (1993). *Ord på nye spor: Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk* (2 utg.). Oslo: Samlaget.
- Ellmin, R. (2000). *Mappemetodikk i skolen: som arbeidsmåte, tenkemåte og læremåte*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I J. Smidt, I. Folkvord og A. J. Aasen (red.), *Rammer for skriving: Om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (s. 13-32). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (2002). *Cognitive development* (4. utg.). Upper Saddle River, NJ: Peasons Education, Inc.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive Development*. NJ: Prentice-Hall.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Folkeryd, J. W., Geijerstam, Å., & Edling, A. (2008). Tekstbevegelse – hvordan elever snakker om egne og andres tekster. I Bjar, L. (red.), *Det er språket som bestemmer: Læring og språkutvikling i grunnskolen* (s. 138-154). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fulwiler, T. (1991). Skriving på tvers av faggrensene. I E. Bjørkvold & S. Penne (red.), *Skriveteori* (s. 128-143). Oslo: J. W. Cappelens forlag.
- Færden, M. (2009). *Egenvurdering og selv-regulert læring i grunnskolen: Hvordan kan egenvurdering betraktes som et aspekt ved selv-regulert læring, og på hvilken måte kan skolen bidra til utviklingen av egenvurdering?* (Masteroppgave, UiO). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Grastveit, S. A. (2009). *Hvilke betydning har metakognisjon for lesing, og hvordan kommer*

- metakognitive ferdigheter til uttrykk hos elever på 5.trinn?* (Masteroppgave, UiS). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Griffith, P., & Ruan, J. (2005). What is Metacognition and What Should Be Its Role in Literacy Instruction? I S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (red.), *Metacognition in Literacy Learning: Theory, Assessment, Instruction and Professional Development* (s. 3-18). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Grüthers, R. (2011). *Refleksjon i blogg: En hermeneutisk studie av refleksjon og dens tekstlige og retoriske manifestasjoner i en ny type skrive- og arkiveringsteknologi* (Doktoravhandling, NTNU). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Haanæs, I. R. (2009). Vurdering. I J. Smidt (red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (3. utg.) (s. 368-378). Oslo: Universitetsforlaget.
- Harris, M. (1991). Ett eller flere utkast – to ulike former for skriveatferd. I E. Bjørkvold & S. Penne (red.), *Skriveteori* (s. 57-78). Oslo: J. W. Cappelens forlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Oxon: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 1, 81-112.
- Hatton, N., & Smith, D. (1985). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 1(11), 33-49.
- Helstad, K., & Hertzberg, F. (2013). Faste mønstre som læringsstøtte i skriveundervisningen: Erfaringer fra et tverrfaglig utviklingsarbeid blant lærere i videregående skole. I D. Skjelbred & A. Veum (red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 225-248). Oslo: Cappelen akademisk.
- Hertzberg, F., & Dysthe, O. (2012). Prosesskriving – hvor står vi i dag? I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 59-71). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. (2011). Skrivning i fagene – viktig, riktig og nødvendig. I K. H. Flyum & F. Hertzberg (red.), *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole* (s. 9-20). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans: Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. *Rhetorica Scandinavica*. 18, 92-105.
- Hitching, T. R., & Veum, A. (2011). Introduksjon. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (red.), *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse* (s. 11-40). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hoel, T. L. (2008). *Skriving ved universitet og høyskolar: for lærarar og studentar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoel, T. L. (2007). Omskriving – ein kritisk faktor i skrivning og rettleiing. I S. Matre & T. L. Hoel. *Skrive for nåtid og framtid: Skrivning i arbeidsliv og skole* (63-76). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Hoel, T. L. (2000). *Skrive og samtale: Responsgrupper som læringsfellesskap*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hoel, T. L. (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar. I L. S. Evensen & T. L. Hoel (red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 3-44). Oslo: Cappelen akademisk.

- Hoel, T. L. (1993). Responsgrupper i pedagogisk kontekst. I I. Moslet & L. S. Evensen (red.), *Skrivepedagogisk fornying* (s. 101-132). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hoel, T. L. (1990). *Skrivepedagogikk på norsk*. Oslo: J. W. Cappelens forlag.
- Imsen, G. (2006). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskapene 2: Humanistiske forskningstraditioner* (2. utg.). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Krogh, E. (2011). Om refleksjon og almindannelse. *Gymnasiepædagogik*, 84, 89-96. Hentet 10. november 2012, fra <http://static.sdu.dk/mediafiles//7/B/F/%7B7BF58A79-2C68-4BB6-9C81-B491D9B64313%7D84.pdf>
- Krogh, E. (2009a). Potentialer og utfordringer i refleksionsskrivning. I O.K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s.106-116). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krogh, E. (2009b). Refleksionsskriving som et fagdidaktisk skriveprosjekt. *Gymnasiepædagogik*, 72, 277-295. Hentet 10. november 2012, fra http://static.sdu.dk/mediafiles//Files/Om_SDU/Institutter/Ifpr/Gymnasiepædagogik/72.pdf
- Krogh, E. (2008). Developing Reflection as a Genre. Abstract fra Writing Research Across Borders. Santa Barbara, CA.
- Krogh, E. (2007). Didaktisering af dansk undervisning med portefolioevaluering. I S. Matre & T. L. Hoel (red.), *Skrive for nåtid og framtid: Skrivning i arbeidsliv og skole* (s. 362-374). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Juell, E. (2003). *Refleksjon: innspill til nye utspill*. Oslo: Damm & Søn.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Forskrift til opplæringslova*. Sist endret 27. august 2012. Hentet 24. januar 2013, fra <http://www.lovdata.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html>
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Læreplan for Kunnskapsløftet (LK06)*. Hentet 01. mars 2013, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/>
- Langer, J. A., & Applebee, A. N. (1991). Læring gjennom skriving – veier til målet. I E. Bjørkvold & S. Penne (red.), *Skriveteori* (s. 144-161). Oslo: J. W. Cappelens forlag.
- Lorentzen, R. T. (2008). Å skrive i alle fag. I R. T. Lorentzen & J. Smidt. (red.), *Å skrive i alle fag* (s. 9-21). Oslo: Universitetsforlaget.
- Macken-Horarik, M. (1996). Literacy and Learning Across the Curriculum: Towards a Model of Register for Secondary School Teachers. I R. Hasan & G. Williams (red.), *Literacy in Society* (s. 232-278). London og New York: Longman.
- McNaught, C., & Lam, P. (2010). Using Wordle as a Supplementary Research Tool. *The Qualitative Report*, 15(3), 630-643. Hentet 20. November 2012, fra: <http://www.nova.edu/ssss/QR/>
- Molloy, G. (2010). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- Murray, D. M. (1991). Indre revisjon – en oppdagelsesprosess. I: E. Bjørkvold & S. Penne (red.), *Skriveteori* (s. 9-29). Oslo: J. W. Cappelens forlag.

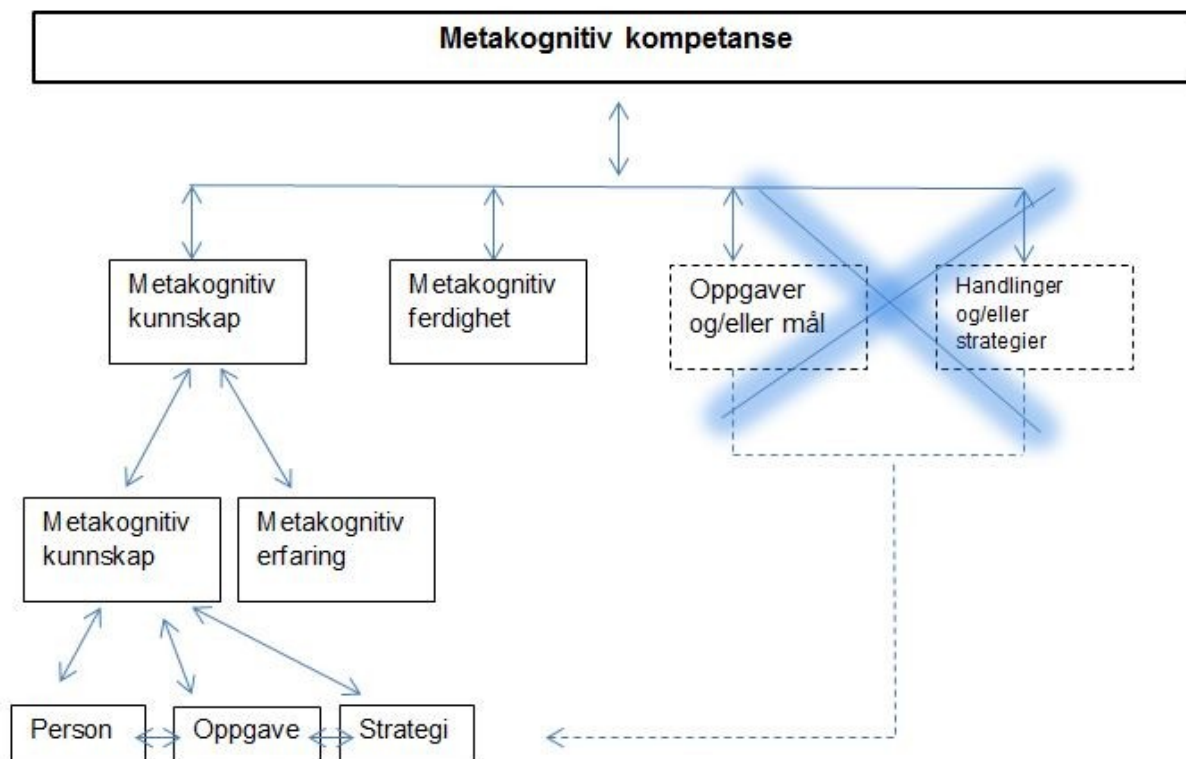
- NESH (1999). (red.), *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora.
- Hillocks, G. (1987). Synthesis of Research on Teaching Writing. *Educational leadership*, 8(44), 71-82.
- Nilsen, H. (1997). Underveisskriverne – hvem skriver de til? I L. S. Evensen & T. L. Hoel (red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 179-204). Oslo: Cappelen akademisk.
- NSSS: Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. (2012). *Bakgrunn: om skriveferdigheiter hos norske elever*. Sist endret 11. april 2012. Hentet 21. desember 2012, fra http://www.skrivesenteret.no/nyhet?a=bakgrunn_om_skriving&b1=laringsressurser/fagtekster&b2=Fagtekster
- Nystrand, M. (1997). Tekst på deling: Lesernes innvirkning på unge skrivere. I L. S. Evensen & T. L. Hoel (red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 130-152). Oslo: Cappelen akademisk.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk: Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pendergast, D. (2010). Connecting with Millennials: Using Tag Clouds to Build a Folksonomy from Key Home Economics Documents. I: *Family & Consumer Sciences Research Journal*, 38, 289-302.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: En introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Spartacus forlag.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2008). Teachers Developing Practice: Reflection as Key Activity. I: *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1717-1728.
- Postholm, M. B. (2007). Refleksjon, nøkkelen til utvikling i skolen? I: *Bedre skole*, 4(4), 45-49.
- Quale, A. (2007). Konstruktivisme i naturvitenskapen: Kunnskapssyn og didaktikk. *NorDiNa* 3(2), 175-188.
- Reichertz, J. (2007). Abduction: The Logic of Discovery of Grounded Theory. I A. Bryant & K. Charmaz (red.), *The Handbook of Grounded Theory*. Los Angeles, London, New Dehli og Singapore: SAGE Publications.
- Richardson, R., & Kramer, E. H. (2006). Abduction as the Type of Inference that Characterizes the Development of a Grounded Theory. *Qualitative Research* 6(4), 497-513. London, Thousand Oaks og New Dehli: SAGE Publications.
- Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosdal, B. (2008). *Mellan reproduktion och reflektion: Om reflektionens möjligheter i en postmodern skola*. (Masteroppgave, UiT). Tromsø: Univesitetet i Tromsø. Hentet 04. juni 2012, fra <http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/1441/thesis.pdf?sequence=1>
- Samuels, S. J., Ediger, K-A. M., Willcutt, J. R., & Palumbo, T. J. (2005). Role of Automaticity in Metacognition and Literacy Instruction. I S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (red.), *Metacognition in Literacy Learning: Theory, Assessment, Instruction and Professional Development* (s. 41-60). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skrivning i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (red.), *På sporet av god skriveopplæring: Ei bok for lærere i alle fag* (s. 43-52). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse – fra beskrivelser til utvikling. I J. Smidt (red.), *Skrivning i alle fag – innsyn og utspill* (s. 11- 35). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Smidt, J. (2008). Skrivning og skriveformål – barns og unges veier til ulike fag. I R. T. Lorentzen & J. Smidt (red.), *Å skrive i alle fag* (s. 22-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solheim, R. (2011). Kvifor skriv vi? Og hva brukar vi skrivninga til? I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (red.), *På sporet av god skriveopplæring: Ei bok for lærere i alle fag* (s. 43-52). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Svennevig, J. (2001). *Abduction as Methodological Approach to Spoken Interaction*. Hentet 03. januar 2013, fra <http://home.bi.no/a0210593/Abduction%20as%20a%20methodological%20.pdf>
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tjønneland, E. (udat.). Etikk. *Store norske leksikon*. Hentet 26. januar 2013, fra <http://snl.no/etikk>
- Vygotskij, L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wittek, L. & Dale, E. L. (2013). Skrivning som læringsressurs sett i lys av Vygotskys teorier. I N. Askeland & B. Aamotsbakken (red.), *Syn for skrivning: Om læringsressurser og skrivning i skolens tekstkulturer* (s. u.u.) Oslo: Cappelen akademisk.
- Yancey, K. B. (1998). *Reflection in the Writing Classroom*. Logan, UT: Utah State University Press.

Vedlegg

Vedlegg 1. Flavells begreper.....	130
Vedlegg 2. Søknad til foreldre/foresatte.....	130
Vedlegg 3. Søknad til virksomhetsleder	130
Vedlegg 4. Refleksjonstekstene i skjema.....	130
Vedlegg 5. Kategori, aspekt, sitat.....	130
Vedlegg 6. Grad av refleksjon.....	130
Vedlegg 7. Anne: Det første refleksjonsnotatet.....	130
Vedlegg 8. Anne: Det andre refleksjonsnotatet	130
Vedlegg 9. Anne: Det tredje refleksjonsnotatet.....	130
Vedlegg 10. Anne: Presentasjonsteksten	130
Vedlegg 11. Anders: Det første refleksjonsnotatet.....	130
Vedlegg 12. Anders: Det andre refleksjonsnotatet.....	130
Vedlegg 13. Anders: Det tredje refleksjonsnotatet.....	130
Vedlegg 14. Anders: Presentasjonsteksten	130

Vedlegg 1. Flavells begreper



Operasjonalisering og tolkning av begrepene til Flavell.

Fra Flavell (1979; 1985; Flavell et al., 2002)

Vedlegg 2. Søknad til foreldre/foresatte

[sted] 07.02.12

Til foreldre/foresatte

Jeg heter Marthe Berg Reffhaug og jobbet på «Holmen skole» forrige skoleår. Nå holder jeg på med en mastergrad (tidligere hovedfag) i norskdidaktikk, altså hvordan man på en best mulig måte kan lære bort skolefaget norsk.

I skoleåret 2010/2011 var klassen med i et forskningsprosjekt i regi av Høgskolen der de jobbet med mappevurdering i norsk. I den forbindelse skrev elevene ned tanker om eget arbeid i norsk skriftlig i form av refleksjonsnotat. Dette ble gjort tre ganger i løpet av skoleåret. I tillegg til de tre refleksjonsnotatene skrev elevene en presentasjonstekst til mappen si, der de også skrev litt om arbeidsprosessen og egen innsats og utvikling gjennom skoleåret.

I arbeidet med masteroppgaven min ønsker jeg å finne ut hvordan skriving av refleksjonsnotat kan bidra til læring i norsk skriftlig på ungdomstrinnet. I dette arbeidet vil elevenes refleksjonsnotat være til stor hjelp fordi de kan vise utviklingen elevene har hatt gjennom et helt skoleår, noe som er ganske unikt i mastergradsarbeid.

På denne bakgrunn ber jeg om tillatelse til å analysere og tolke refleksjonsnotatene, og bruke sitater og utdrag fra dem i masteroppgaven.

Alle opplysninger som kommer frem er konfidensielle og vil bli anonymisert. Alle elevarbeider vil bli slettet etter at arbeidet er avsluttet.

Dersom du/dere har spørsmål eller innvendinger vennligst send en e-post til marthe.reffhaug@hotmail.com.

Dersom du/dere ønsker å lese oppgaven når den er ferdig, ber jeg om at dere vennligst skriver e-post adressen din/deres på returslippen slik at jeg får sendt den til dere når den er klar en gang i 2013.

Vennlig hilsen

Marthe Berg Reffhaug, student, Høgskolen i Vestfold

Returslipp til skolen. Leveres så fort som mulig.

Jeg/vi gir tillatelse til bruk av refleksjonsnotat i mastergradsarbeidet.

Foreldre/foresattes underskrift

Min e-post adresse (valgfritt): _____

Vedlegg 3. Søknad til virksomhetsleder

Marthe Berg Reffhaug

[adresse]

«Holmen skole»

[adresse]

[sted] 28.01.2012

Forespørsel om bruk av datainnsamling til mastergradsarbeid med tittelen "Refleksjonsnotat som læringsverktøy i norskfaget".

I skoleåret 2010/2011 deltok Holmen skole i forskningsprosjektet Skolebaserte fellesskap for læring og forskning, som var et samarbeid mellom ungdomsskolen og Høgskolen. I løpet av dette året ble det samlet inn ulike data fra klasserommet i form av muntlige intervjuer og skriftlige refleksjonsnotat.

Våren 2012 skal jeg i gang med mastergradsarbeid i norskdidaktikk. Jeg ønsker å undersøke hvordan skriving av refleksjonsnotat kan bidra til læring i norsk skriftlig. Med dette søker jeg derfor om tillatelse til å ta i bruk de ovennevnte refleksjonsnotatene som empirisk materiale i min studie.

I den skriftlige fremstillingen vil jeg sikre anonymitet ved anvendelse av pseudonymer.

Håper på positivt svar.

Vennlig hilsen

Marthe Berg Reffhaug

Innvilgning av søknad:

Sted/dato. Underskrift

Vedlegg 4. Refleksjonstekstene i skjema

Refleksjonsnotat 1

Ord 1: «mer».

Nr	Sitat	Hva handler det om?	Kategori
1	jeg har begynt skjønnerelt å skildre <u>mer</u> og bedre enn jeg gjorde før (Tiril, spm. 1)	Vurdering av egen utvikling	Sjanger
2	Skape litt <u>mer</u> helhet (Anne, spm. 2)	Tilbakemelding	Helhet
3	Jeg burde lese <u>mer</u> om rapport (Charlotte, spm. 2)	Tilbakemelding	Sjanger
4	Hun [læreren] syns at jeg skrev <u>mer</u> fortelling enn rapport (Charlotte, spm. 2)	Tilbakemelding	Sjanger
5	At jeg burde jobbe <u>mer</u> med komma, skrivefeil, sammensatte ord [...] (Esther, spm. 2)	Tilbakemelding	Språk
6	[...] og skildre <u>mer</u> (Esther, spm. 2).	Tilbakemelding	Sjanger
7	At jeg hadde fulgt sjangeren <u>mer</u> (Hedda, spm. 2)	Tilbakemelding	Sjanger
8	Siden jeg da skrev skildring, syntes hun at jeg skrev <u>mer</u> en ren fortelling (Heidi, spm. 2)	Tilbakemelding	Sjanger
9	Hun ville også at jeg skulle skrevet <u>mer</u> [...] (Ninni, spm. 2)	Tilbakemelding	Lengde
10	[...]så jeg hadde fått med meg <u>mer</u> som hadde hvert viktig (Ninni, spm. 2)	Tilbakemelding	Innhold
11	Hun synes jeg burde variere språket <u>mer</u> [...] (Ninni, spm. 2)	Tilbakemelding	Språk
12	[...] og skrive litt <u>mer</u> konkret (Ninni, spm. 2)	Tilbakemelding	Språk
13	Læreren synes jeg burde få enda <u>mer</u> rim i diktet (Ninni, spm. 2)	Tilbakemelding	Sjanger
14	Skrive teksten med <u>mer</u> fylde (Jens, spm. 2)	Tilbakemelding	Innhold
15	Læreren syntes jeg burde hatt med litt <u>mer</u> beskrivelser (Pernille, spm. 2)	Tilbakemelding	Innhold
16	sa også at jeg måtte skildre mye <u>mer</u> (Søren, spm. 2)	Tilbakemelding	Sjanger
17	være <u>mer</u> nøye med dobbelkonsonant, sammensatte ord og og/å. (rettskriving) (Tiril, spm. 2)	Tilbakemelding	Språk
18	Bygget opp <u>mer</u> helhet mellom hoveddel, innledning & avslutning (Anne, spm. 3)	Eleven endret sammenbindinger mellom ulike deler i teksten	Helhet
19	Jeg endret teksten til å bli <u>mer</u> fakta (Charlotte, spm. 3)	Eleven endret innholdet	Innhold
20	Jeg prøvde og skildre <u>mer</u> (Esther, spm. 3)	Eleven prøvde å skildre	Sjanger
21	Jeg ble mye <u>mer</u> fornøyd med den [nye teksten] (Emma, spm. 3)	Vurdering av egne tekster/utkast	Helhet
22	Fordypa meg <u>mer</u> i hvordan jeg følte det (Fabian, spm. 3)	Eleven fordypet seg	Innhold
23	skrev det litt <u>mer</u> rett fram (Hedda, spm. 3)	Eleven forklarer prosess og revisjon	Språk
24	har lyst til å få inn litt <u>mer</u> natur (Pernille, spm. 3)	Eleven ønsker å skrive mer om natur i teksten sin	Innhold
25	Jeg skildret mye <u>mer</u> (Søren, spm. 3)	Eleven forklarer revisjon	Sjanger
26	Lært <u>mer</u> om hvordan en skildring var (Esther, spm. 4)	Å ta til seg tilbakemeldinger	Sjanger

27	Lært <u>mer</u> om hvordan ordene jeg hadde feil er skrevet (Esther, spm. 4)	Å ta til seg tilbakemeldinger	Språk
28	At jeg må gjøre teksten litt større ved å beskrive følelsene mine enda <u>mer</u> [...] (Fabian, spm. 4)	Å ta til seg tilbakemeldinger	Sjanger Innhold
29	[...] og forklare <u>mer</u> hvordan alt så ut (Fabian, spm. 4)	Å ta til seg tilbakemeldinger	Sjanger Innhold
30	Å lese litt <u>mer</u> (Hedda, spm. 4)	Å ta til seg tilbakemeldinger	Prosess
31	lese litt <u>mer</u> om sjangrene (Hedda, spm. 4)	Å ta til seg tilbakemeldinger	Prosess
32	lære <u>mer</u> om det [det du skal og sjangre] før jeg skriver (Hedda, spm. 4)	Å ta til seg tilbakemeldinger	Prosess
33	At jeg skal lære/lese litt <u>mer</u> om sjangeren før jeg begynner å skrive (Heidi, spm. 4)	Å ta til seg tilbakemeldinger	Prosess
34	At jeg må variere <u>mer</u> (Ninni, spm. 4)	Å ta til seg tilbakemeldinger	Språk
35	Si det litt <u>mer</u> konkret (Ninni, spm. 4)	Tydelighet	Språk
36	Jeg lærte at jeg burde bruke de 5 sansene mine når jeg skriver en skildring. Eller det var vel <u>mer</u> en påminnelse (Pernille, spm. 4)	Eleven posisjonerer seg «mot» tilbakemeldingen	Sjanger
37	Jeg lærte at jeg måtte skildre hele tiden og mye <u>mer</u> (Søren, spm. 4)	Å ta til seg tilbakemeldinger	Sjanger

Ord 2: «teksten».

Nr	Sitat	Hva handler dette om?	Kategori
38	Jeg har blitt flinkere til [...] å sjekke <u>teksten</u> for feil (Anne, spm. 1)	Vurdering av egen skriveutvikling	Språk Prosess
39	Jeg var fornøyd med innholde i <u>teksten</u> (Esther, spm. 1)	Vurdering av egen tekst	Innhold
40	Jeg ble mest fornøyd med de få skildringene jeg hadde i <u>teksten</u> (Emma, spm. 1)	Vurdering av egen tekst	Sjanger
41	At jeg klarte å bygge opp <u>teksten</u> (Emma, spm. 1)	Vurdering av egen tekst	Struktur
42	Jeg ble fornøyd med egentlig hele <u>teksten</u> (Ninni, spm. 1)	Vurdering av egen tekst	Helhet
43	Jeg er nok mest fornøyd med begynnelsen og slutten av <u>teksten</u> (Pernille, spm. 1)	Vurdering av egen tekst	Sjanger Innhold
44	Jeg er også fornøyd med hvordan jeg ordla meg i <u>teksten</u> (Pernille, spm. 1)	Vurdering av egen tekst	Språk
45	Det jeg er mest fornøyd med i <u>teksten</u> min, er starten (Tiril, spm. 1)	Vurdering av egen tekst	Sjanger Innhold
46	skape litt mer helhet i <u>teksten</u> min» (Anne, spm. 2)	Tilbakemelding	Helhet
47	Jeg burde lese mer om rapport før jeg endrer på <u>teksten</u> (Charlotte, spm. 2)	Tilbakemelding	Prosess
48	Ikke dele opp <u>teksten</u> med bilder (Emma, spm. 2)	Tilbakemelding	Struktur
49	Skrive <u>teksten</u> mer variert (Jens, spm. 2)	Tilbakemelding	Innhold
50	Skrive <u>teksten</u> med mer fylde (Jens, spm. 2)	Tilbakemelding	Innhold
51	at jeg måtte skildre bedre utover <u>teksten</u> (Tiril, spm. 2)	Tilbakemelding	Sjanger
52	Jeg endret <u>teksten</u> til å blir mer fakta (Charlotte, spm. 3)	Eleven endret innhold	Innhold
53	Jeg synes det ble vanskelig å endre på <u>teksten</u> min (Emma, spm. 3)	Vanskeligheter ved revisjon	Revisjon
54	det kommer til å bli mye enklere å jobbe med den	Eleven ser mer	Revisjon

	nye <u>teksten</u> (Emma, spm. 3)	potensial i ny tekst, enn gammel	
55	Jeg har ikke endret så veldig på <u>teksten</u> (Heidi, spm. 3)	Ingen endring	Revisjon
56	Jeg har ikke fått rettet <u>teksten</u> (Jens, spm. 3)	Ingen endring	Revisjon
57	lyst til å få inn litt mer natur i <u>teksten</u> min (Pernille, spm. 3)	Eleven ønsker å skrive mer om natur i teksten sin	Innhold
58	At jeg må gjøre <u>teksten</u> litt større (Fabian, spm. 4)	Å ta til seg tilbakemeldinger	Lengde

Ord 3: «Fornøyd».

59	Jeg er <u>fornøyd</u> med hvordan jeg beskrev landskapet i skildringen (Anders, spm. 1)	Vurdering av egen tekst	Sjanger
60	Jeg er veldig <u>fornøyd</u> med at jeg har bitt flinkere til å plassere kommaet (Anne, spm. 1)	Vurdering av egen utvikling	Språk
61	Jeg er mest <u>fornøyd</u> med innledningen (Charlotte, spm. 1)	Vurdering av egen tekst	Sjanger Innhold
62	Jeg ble også <u>fornøyd</u> med at jeg klarte å ikke skrive så veldig langt (Charlotte, spm. 1)	Vurdering av egen tekst	Lengde
63	Jeg var <u>fornøyd</u> med innholde i teksten (Esther, spm. 1)	Vurdering av egen tekst	Innhold
64	<u>Fornøyd</u> med hvordan den var bygd opp (Esther, spm. 1)	Vurdering av egen tekst	Struktur
65	Jeg ble mest <u>fornøyd</u> med de få skildringene (Emma, spm. 1)	Vurdering av egen tekst	Sjanger
66	Jeg er veldig <u>fornøyd</u> med innholdet (Hedda, spm. 1)	Vurdering av egen tekst	Innhold
67	Jeg var mest <u>fornøyd</u> med at jeg fikk med ganske mye viktig og lite skrivefeil (Heidi, spm. 1)	Vurdering av egen tekst	Innhold Språk
68	Jeg er mest <u>fornøyd</u> med at jeg klarte å utvide en del av øyeblikkene (Karoline, spm. 1)	Vurdering av egen tekst	Sjanger
69	Jeg ble <u>fornøyd</u> med at jeg fikk en rytme i før og nå diktet (Ninni, spm. 1)	Vurdering av egen tekst	Sjanger
70	Jeg ble <u>fornøyd</u> med egentlig hele teksten (Ninni, spm. 1)	Vurdering av egen tekst	Helhet
71	Jeg er nok mest <u>fornøyd</u> med begynnelsen og slutten (Pernille, spm. 1)	Vurdering av egen tekst	Sjanger Innhold
72	Jeg er også <u>fornøyd</u> med hvordan jeg ordla meg (Pernille, spm. 1)	Vurdering av egen tekst	Språk
73	Det jeg er mest <u>fornøyd</u> med i teksten min, er starten (Tiril, spm. 1)	Vurdering av egen tekst	Sjanger Innhold
74	Den andre tingen jeg er <u>fornøyd</u> med er at jeg synes jeg har begynt skjønnerelt å skildre mer og bedre enn jeg gjorde før (Tiril, spm. 1)	Vurdering av egen tekst	Sjanger
75	Jeg ble mye mer <u>fornøyd</u> med den [nye teksten] (Emma, spm. 3)	Vurdering av egne tekster/utkast	Helhet

Refleksjonsnotat 2

Ord 1: «litt»

Nr.	Sitat	Hva handler dette om?	Kategori
76	At jeg kunne skrive <u>litt</u> mer utfyllende om Liu Xiaobo (Dennis, spm. 2)	Tilbakemelding	Innhold
77	Jeg burde hatt en <u>litt</u> mer fengende overskrift (Esther, spm. 2)	Tilbakemelding	Sjanger Innhold
78	Bruke <u>litt</u> mer variert språk (Esther, spm. 2)	Tilbakemelding	Språk
79	Være <u>litt</u> mer nøye på å ha det viktige først (Esther, spm. 2)	Tilbakemelding	Sjanger
80	<u>litt</u> lettere ordforråd (Gorm, spm. 2)	Tilbakemelding	Språk
81	<u>litt</u> mer om charter08 (Jens, spm. 2)	Tilbakemelding	Innhold
82	synes jeg burde forkorte teksten <u>litt</u> (Ninni, spm. 2)	Tilbakemelding	Lengde
83	det ble <u>litt</u> opprømsing (Ninni, som. 2)	Tilbakemelding	Språk
84	Hun syntes å mangler <u>litt</u> ting som kan gjøre at det minner om en debatt artikkel (Pelle, spm. 2)	Tilbakemelding	Sjanger
85	<u>Litt</u> mer fakta (Pelle, spm. 2)	Tilbakemelding	Innhold
86	<u>litt</u> penere skrift» (Pelle, spm. 2)	Tilbakemelding	Språk
87	<u>litt</u> mer fakta (Pernille, spm. 2)	Tilbakemelding	Innhold
88	At jeg burde skrive <u>litt</u> mere om han (Renate, spm. 2)	Tilbakemelding	Innhold
89	Og at det burde være <u>litt</u> lengere (Renate, spm. 2)	Tilbakemelding	Lengde
90	jeg burde skrevet <u>litt</u> mer om hvorfor myndigheten i Kina ikke likte at Liu Xiabo vant (Tiril, spm. 2)	Tilbakemelding	Innhold
91	endret <u>litt</u> på hoveddelen (Charlotte, spm. 3)	Endring i tekst	Innhold
92	Og <u>litt</u> mer utfyllende i innledningen (Dennis, spm. 3)	Endring i innledning	Innhold Sjanger
93	Jeg lagde en <u>litt</u> bedre overskrift (Esther, spm. 3)	Endring	Innhold Sjanger
94	også skrev jeg en <u>litt</u> mer interessant overskrift (Emma, spm. 3)	Endring	Innhold Sjanger
95	Jeg prøvde å variere språket der jeg sa ting flere ganger så det virka <u>litt</u> annerledes (Ninni, spm. 3)	Endring	Språk
96	men gjorde den ikke kortere for det ble <u>litt</u> feil synes jeg (Ninni, spm. 3)	Å ta til seg tilbakemeldinger	Lengde
97	fikk også fått sett <u>litt</u> mer på forholdet mellom de 2 landene og skrivd mer om det (Otilie, spm. 3)	Endring	Innhold
98	tilføyde <u>litt</u> fakta om nobelsfredspris (Pernille, spm. 3)	Endring	Innhold
99	Lagde ingress og fikk <u>litt</u> mer fakta (Søren, spm. 3)	Endring	Sjanger
100	endret <u>litt</u> på rekkefølgen (Søren, spm. 3)	Endring	Struktur
101	<u>litt</u> mer fakta (Tiril, spm. 3)	Endring	Innhold
102	Tenke <u>litt</u> mer på overskriften så den blir fengende (Esther, spm. 4)	Å ta til seg tilbakemeldinger	Innhold Sjanger
103	jeg må tenke <u>litt</u> mer over hva jeg faktisk skriver (Emma, spm. 4)	Å ta til seg tilbakemeldinger	Innhold
104	at jeg også må skrive <u>litt</u> mer utfyllende (Fabian, spm. 4)	Å ta til seg tilbakemeldinger	Innhold
105	At jeg kan skrive tekster med <u>litt</u> lettere ord (Gorm, spm. 4)	Å ta til seg tilbakemeldinger	Språk
106	At jeg trenger mer fakta og <u>litt</u> flere kjennetegn (Pelle, spm. 4)	Å ta til seg tilbakemeldinger	Innhold Sjanger
107	Å huske innledning, og ingress å skrive <u>litt</u> lenger enn det vi må (Søren, spm. 4)	Å ta til seg tilbakemeldinger	Sjanger Lengde

Ord 2: «mer»

Nr.	Sitat	Hva handler dette om?	Kategori
108	skrevet <u>mer</u> om livet hans (Anders, spm. 2)	Tilbakemelding	Innhold
109	At jeg kunne skrive litt <u>mer</u> utfyllende om Liu Xiaobo (Dennis, spm. 2)	Tilbakemelding	Innhold
110	Jeg burde hatt en litt <u>mer</u> fengende overskrift (Esther, spm. 2)	Tilbakemelding	Sjanger Innhold
111	Bruke litt <u>mer</u> variert språk (Esther, spm. 2)	Tilbakemelding	Språk
112	Være litt <u>mer</u> nøye på å ha det viktige først (Esther, spm. 2)	Tilbakemelding	Sjanger
113	Kunne kanskje skrivd <u>mer</u> (Gorm, spm. 2)	Tilbakemelding	Lengde
114	litt <u>mer</u> om charter08 (Jens, spm. 2)	Tilbakemelding	Innhold
115	Medeleven min syntes at jeg burde skrive <u>mer</u> om hvorfor Liu ble fredsprisvinner (Karoline, spm. 2)	Tilbakemelding	Innhold
116	bør få med <u>mer</u> om Kina's og Norges forhold (Otilie, spm. 2)	Tilbakemelding	Innhold
117	litt <u>mer</u> fakta (Pelle, spm. 2)	Tilbakemelding	Innhold
118	litt <u>mer</u> fakta (Pernille, spm. 2)	Tilbakemelding	Innhold
119	Inngress og <u>mer</u> fakta (Søren, spm. 2)	Tilbakemelding	Sjanger Innhold
120	burde få en <u>mer</u> spennende overskrift, (Tiril, spm. 2)	Tilbakemelding	Sjanger Innhold
121	jeg burde skrevet litt <u>mer</u> om hvorfor myndigheten i Kina ikke likte at Liu Xiabo vant (Tiril, spm. 2)	Tilbakemelding	Innhold
122	Og litt <u>mer</u> utfyllende i innledningen (Dennis, spm. 3)	Endring	Innhold Sjanger
123	også skrev jeg en litt <u>mer</u> interessant overskrift (Emma, spm. 3)	Endring	Innhold Sjanger
124	Jeg skrev <u>mer</u> om hvorfor han ble fredsprisvinner (Karoline, spm. 3)	Endring	Innhold
125	jeg fikk også fått sett litt <u>mer</u> på forholdet mellom de 2 landene [...] (Otilie, spm. 3)	Endring	Innhold
126	[...] og skrivd <u>mer</u> om det (Otilie, spm. 3)	Endring	Innhold
127	Mer fakta (Pelle, spm. 3)	Endring	Innhold
128	fikk litt <u>mer</u> fakta (Søren, spm. 3)	Endring	Innhold
129	jeg skrev en ny overskrift som jeg synes høres <u>mer</u> spennende ut (Tiril, spm. 3)	Endring	Sjanger Innhold
130	å med litt <u>mer</u> fakta om hvorfor Kina ikke likte at Liu vant» (Tiril, spm. 3)	Endring	Innhold
131	Tenke litt <u>mer</u> på overskriften så den blir fengende (Esther, spm. 4)	Å ta til seg tilbakemeldinger	Sjanger Innhold
132	Og variere språket mitt mer (Esther, spm. 4)	Å ta til seg tilbakemeldinger	Språk
133	At overskrifter på artikler må være <u>mer</u> spennende og interessante (Emma, spm. 4)	Å ta til seg tilbakemeldinger	Sjanger
134	jeg må tenke litt <u>mer</u> over hva jeg faktisk skriver (Emma, spm. 4)	Å ta til seg tilbakemeldinger	Innhold
135	at jeg også må skrive litt <u>mer</u> utfyllende (Fabian, spm. 4)	Å ta til seg tilbakemeldinger	Innhold
136	Jeg lærte at jeg må variere språket enda <u>mer</u> (Ninni, spm. 4)	Å ta til seg tilbakemeldinger	Språk
137	At jeg trenger <u>mer</u> fakta (Pelle, spm. 4)	Å ta til seg tilbakemeldinger	Innhold

Ord 3: «skrive»

Nr.	Sitat	Hva handler dette om?	Kategori
138	Jeg har klart og skrive masse om Liu Xiaobo enn jeg trodde (Renate, spm. 1)	Vurdering av egen tekstproduksjon	Innhold
139	At jeg har veldig lite skrive feil ⁷⁰ (Renate, spm. 1)	Vurdering av egen tekst	Språk
140	At jeg burde skrive litt mere om han (Renate, spm. 2)	Tilbakemelding	Innhold
141	Jeg må <u>skrive</u> en tydelig, tredelt oppbygging (Anne, spm. 2)	Tilbakemelding	Struktur Sjanger
142	Jeg må <u>skrive</u> bedre overskrift (Anne, spm. 2)	Tilbakemelding	Innhold Sjanger
143	At jeg kunne <u>skrive</u> litt mer utfyllende (Dennis, spm. 2)	Tilbakemelding	Innhold
144	at jeg skulle <u>skrive</u> hvilke kilder jeg brukte (Dennis, spm. 2)	Tilbakemelding	Kildebruk
145	jeg burde <u>skrive</u> mer om hvorfor Liu ble fredsprisvinner (Karoline, spm. 2)	Tilbakemelding	Innhold
146	Også lærte jeg at jeg kunne <u>skrive</u> en artikkel bedre enn det jeg trodde (Emma, spm. 4)	Å ta til seg tilbakemeldinger	Sjanger
147	At jeg må <u>skrive</u> lenger (Fabian, spm. 4)	Å ta til seg tilbakemeldinger	Lengde
148	at jeg også må <u>skrive</u> litt mer utfyllende (Fabian, spm. 4)	Å ta til seg tilbakemeldinger	Innhold
149	At jeg kan <u>skrive</u> tekster med litt lettere ord (Gorm, spm. 4)	Å ta til seg tilbakemeldinger	Språk
150	det er viktig å følge oppskriften til den typen tekst jeg skal <u>skrive</u> (Karoline, spm. 4)	Å ta til seg tilbakemeldinger	Sjanger
151	At jeg kan <u>skrive</u> mere viss jeg gidder (Renate, spm. 4)	Å ta til seg tilbakemeldinger	Lengde
152	at jeg kan <u>skrive</u> bra og at jeg kan få kjempebrae tilbake meldinger (Renate, spm. 4)	Å ta til seg tilbakemeldinger	Helhet ⁷¹ Tilbakemelding
153	<u>skrive</u> litt lenger enn det vi må (Søren, spm. 4)	Å ta til seg tilbakemeldinger	Lengde

Refleksjonsnotat 3 i skjema

Ord 1: «lært»

Nr.	Sitat	Hva handler dette om?	Kategori
154	Jeg har <u>lært</u> å intervju folk, og lage avtaler (Anders).	Læring om →	Sjanger Yrkeskunnskap
155	<u>lært</u> å samarbeide bedre i gruppe og å fordele oppgaver (Ola)	Læring om →	Samarbeid
156	Jeg føler ikke at jeg har <u>lært</u> noe (Anne)	Læring om →	Ingenting
157	Jeg har jo <u>lært</u> ulike redigeringsmetoder i "Samo Paint" (Anne)	Læring om →	Digitale verktøy

⁷⁰ Skrive feil → egentlig skulle ikke sitatet vært med. blabla

⁷¹ «Å skrive bra» kan være så mangt. Jeg har derfor valgt å kategorisere dette som helhet fordi vi ikke kan vite (hverken ut fra sitatet eller konteksten) om eleven snakker om innhold, språk, struktur, sjanger etc.

158	Jeg har også <u>lært</u> at intervitser ikke fungerer i en tegneserie (Anne)	Læring om →	Kommunikasjon
159	Jeg har <u>lært</u> at man må huske å ta bilder før, under, etter et intervju» (Charlotte)	Læring om →	Prosess
160	Jeg har <u>lært</u> hvordan man skriver og lager et intervju (Charlotte)	Læring om →	Sjanger
161	jeg har jo <u>lært</u> mer om hvordan man skriver et intervju og intervjuer andre (Charlotte)	Læring om →	Sjanger
162	Jeg har <u>lært</u> hvordan man skal jobbe med en skoleavis (Esther)	Læring om →	Sjanger
163	Jeg har også <u>lært</u> at det er viktig og samarbeide (Esther)	Læring om →	Samarbeid
164	Har på en måte <u>lært</u> meg litt bedre hvordan man kan bygge opp intervjuet (Hedda)	Læring om →	Sjanger
165	Har ikke fått noen erfaringer. Jeg har <u>lært</u> Ingenting egentlig. Nei det gjorde jeg ikke. Sikkert! (Jørn)	Læring om →	Ingenting
166	Jeg er ikke sikker på om jeg har <u>lært</u> så mye, kanskje at man må holde tidsfristen (Jens)	Læring om →	Ingenting Yrkeskunnskap
167	Jeg har ikke <u>lært</u> så mye nytt, vi har jo tegnet tegneserier før (Jonas)	Læring om →	Ingenting
168	Jeg har <u>lært</u> litt om Northug (Jonas)	Læring om →	Innhold
169	Jeg har <u>lært</u> at det er mye jobb, med å lage avis (Otilie)	Læring om →	Yrkeskunnskap
170	Har <u>lært</u> hvordan man skulle laste opp (Otilie)	Læring om →	Digitale verktøy
171	Jeg har <u>lært</u> om hvordan man jobber i en avis (Tiril)	Læring om →	Yrkeskunnskap
172	Jeg har også <u>lært</u> (som i oppgave) at det er viktig og samarbeide (Tiril)	Læring om →	Samarbeid
173	har <u>lært</u> om hvordan man skriver artikler osv. til aviser (Vivi)	Læring om →	Sjanger

Ord 2: «skrive»

Nr.	Sitat	Hva handler dette om?	Kategori
174	Ja jeg kan få bruk for dette senere hvis jeg får en jobb der hvor jeg skal <u>skrive</u> et intervju (Charlotte)	Arbeidsoppgaven kan få en nytteverdi fremtiden	Nytte Sjanger
175	eller hvis jeg skal <u>skrive</u> et jobbintervju (Charlotte)	Arbeidsoppgaven kan få en nytteverdi fremtiden	Nytte Sjanger
176	hvis man skal <u>skrive</u> noe i en avis senere, hvet man hvordan det skal gjøres (Esther)	Arbeidsoppgaven kan få en nytteverdi fremtiden	Nytte
177	jeg kan få bruk for disse erfaringene senere når jeg skal <u>skrive</u> intervju og artikkel i skolesammenheng (Heidi)	Arbeidsoppgaven kan få en nytteverdi fremtiden	Nytte Sjanger
178	Jeg har blitt flinkere til å <u>skrive</u> om "ting" (Pelle)	Vurdering av egen utvikling	Innhold
179	Jeg synes ikke det var lett å skulle <u>skrive</u> en interessant tekst om shuttelbussene slik at det skulle være spennende for leseren (Pernille)	Vurdering av tekstskrivings-prosessen	Innhold Kommunikasjon
180	<u>skrive</u> /intervjue folk til Lokalavisa var veldig gøy (Renate)	Glede ved skriving	Arbeidsoppgave
181	Opplavde arrangementet og <u>skrive</u> ned ent enket (Rune)	Hva eleven gjorde	Arbeidsoppgave

182	Nei, jeg synes ikke dette gjorde så stor inntrykk på meg, for det ble på en måte som å <u>skrive</u> en vanlig artikkel (Tiril)	Læring og erfaring	Inntrykk Sjanger
183	Men jeg kan få bruk for å kunne <u>skrive</u> nyhetsartikler, intervjuer osv. til tentamener eller andre oppgaver (Vivi)	Arbeidsoppgaven kan få en nytteverdi fremtiden	Nytte Sjanger

Ord 3: «Gjorde»

Nr.	Sitat	Hva handler dette om?	Kategori
184	Ja, det <u>gjorde</u> inntrykk på meg (Anders)	Refleksjon i etterkant av oppgaven	Inntrykk
185	Det <u>gjorde</u> ikke veldig stort inntrykk på meg (Charlotte)	Refleksjon i etterkant av oppgaven	Inntrykk
186	Det <u>gjorde</u> ikke ett stort inntrykk på meg (Esther)	Refleksjon i etterkant av oppgaven	Inntrykk
187	for jobben jeg <u>gjorde</u> på [arrangementet] var ikke så stor (Esther)	Refleksjon i etterkant av oppgaven	Arbeidsoppgave
188	Har ikke fått noen erfaringer. Jeg har lært Ingenting egentlig. Nei det <u>gjorde</u> jeg ikke. Sikkert! (Jørn)	Refleksjon i etterkant av oppgaven	Ingenting
189	Det som <u>gjorde</u> mest inntrykk på meg var alle de koselige, vennelige folkene vi pratet med (Karoline)	Refleksjon i etterkant av oppgaven	Inntrykk
190	Nei det <u>gjorde</u> ikke så mye inntrykk på meg (Pelle)	Refleksjon i etterkant av oppgaven	Inntrykk
191	Ja! Det <u>gjorde</u> det faktisk. Fordi da vet jeg bedre til neste gang viss det blir noe neste gang da (Renate)	Refleksjon i etterkant av oppgaven	Inntrykk
192	Nei, jeg synes ikke dette <u>gjorde</u> så stor inntrykk på meg (Tiril)	Refleksjon i etterkant av oppgaven	Inntrykk

Presentasjonsteksten

Ord 1: «tekstene»

	Sitater	Hva handler dette om?	Kategori
193	Jeg har lært å forbedre innholdet i <u>tekstene</u> jeg allerede har skrevet ved hjelp av synspunkter fra medelever (Anders)	Hva eleven har lært	Innhold Tilbakemelding
194	I denne mappa har jeg valgt ut 3 av de beste <u>tekstene</u> fra i år (Anders)	Info om valg	Utvalg
195	Det er de 3 <u>tekstene</u> jeg er mest stolt av og som jeg har fått god tilbakemelding på fra lærer og medelever (Anders)	Bakgrunn for valg	Utvalg Tilbakemelding
196	Mens jeg skrev lærte jeg en del om kildebruk og å trekke ut det viktigste fra <u>tekstene</u> (Anders)	Bruk av kilder	Kildebruk
197	Til slutt vil jeg ønske deg god fornøyelse og håper at du liker <u>tekstene</u> like godt som jeg gjør (Anders)	Oppfordring til leser. «Standardisert»	Kommunikasjon
198	Grunnen til at jeg valgte disse tre <u>tekstene</u> var at jeg følte at jeg oppnådde de fleste av kravene til sjangeren på hver av dem (Ola)	Bakgrunn for valg	Utvalg Sjanger
199	Jeg syns selv at jeg har brukt en god del tid på hver av <u>tekstene</u> og jeg har gjort mitt aller beste (Ola)	Elevenes innsats og prosess	Innsats Prosess

200	Alle disse <u>tekstene</u> skulle inn i en mappevurdering (Anne)	Forklarer og informerer om oppgaven hun har fått	Arbeidsoppgave ⁷²
201	Denne mappa du nå leser i, inneholder de tre <u>tekstene</u> (Anne)	Leserhenvendelse. Informasjon om mappa.	Arbeidsoppgave
202	Grunnen til at jeg har valgt å presentere nettopp disse <u>tekstene</u> , er fordi jeg ville vise frem det jeg syns jeg mestrer/det jeg får best tilbakemelding på, og noe jeg syns er utfordrende/som jeg trengte å øve mer på (Anne)	Bakgrunn for valg. Egenvurdering	Utvalg Tilbakemelding
203	Grunnen til at jeg ville ha med akkurat denne teksten, er fordi jeg mener at dette er en av de beste skjønnlitterære <u>tekstene</u> mine (Anne)	Bakgrunn for valg	Utvalg
204	Jeg håper at du har fått et litt bedre innblikk i <u>tekstene</u> mine (Anne)	Leserhenvendelse. «Standardisert»	Kommunikasjon
205	og at de gleder deg som leser, like mye som det har gledet meg å skrive <u>tekstene</u> (Anne)	Leserhenvendelse. «Standardisert»	Kommunikasjon
206	I denne presentasjonsmappa vil jeg presentere tre av <u>tekstene</u> som jeg har skrevet og jobbet med i løpet av hele 9. klasse (Charlotte)	Informasjon om innhold i presentasjonsteksten.	Innhold
207	Alle <u>tekstene</u> har jeg fått bra karakter og tilbakemelding på [...] (Charlotte)	Tilbakemelding på tekstene	Tilbakemelding
208	[...] derfor har jeg valgt disse <u>tekstene</u> (Charlotte)	Valg	Utvalg
209	Jeg har lært meg å lage flere utkast av en tekst, følge en oppskrift hvis jeg skriver etter en spesiell sjanger, skrive betydningsfulle setninger med få ord og bearbeide <u>tekstene</u> mine underveis i skriveprosessen (Charlotte)	Hva eleven har lært gjennom arbeidsmetoden	Prosess Sjanger Språk Revisjon
210	Det har også vært litt krevende å skrive <u>tekstene</u> (Charlotte)	Utfordringer med tekstskriving	Prosess
211	Det har tatt tid å skrive og bearbeide de 3 <u>tekstene</u> og det er en av grunnene til at jeg er glad i dem og stolt over å ha skrevet dem (Charlotte)	Egenvurdering. Eierskap til tekst.	Innsats
212	Jeg valgte ut disse <u>tekstene</u> fordi det var de jeg skrev sist og var mest fornøyd med (Dennis)	Bakgrunn for valg	Utvalg
213	Jeg har valgt de <u>tekstene</u> fordi det var dem jeg var mest fornøyd med og fikk en bra tilbakemelding på (Esther)	Bakgrunn for valg	Utvalg Tilbakemelding
214	Jeg kunne hvert litt flinkere til å jobbe videre med <u>tekstene</u> mine (Esther)	Egenvurdering av innsats	Innsats
215	Jeg har også prøvd å tenke mer på kommafeil, skrivefeil og variere språket i <u>tekstene</u> mine (Esther)	Hva eleven har fokusert mer på.	Språk
216	Til slutt vil jeg ønske deg som leser, en god fornøyelse og jeg håper <u>tekstene</u> som jeg har valgt ut "faller i smak." (Esther)	Leserhenvendelse. «Standardisert»	Kommunikasjon
217	I denne presentasjonsteksten skal du lese litt om hvordan jeg har jobbet med <u>tekstene</u> mine, [...] (Emma)	Leserhenvendelse. «Standardisert»	Kommunikasjon
218	[...] hva jeg har lært, hva jeg ble fornøyd med og om <u>tekstene</u> generelt (Emma) ⁷³	Leserhenvendelse. «Standardisert»	Kommunikasjon

⁷² For å kunne kategorisere sitat X på en hensiktsmessig måte, var det ikke nok å se sitatet alene. Jeg måtte gå til elevens tekst for å se hvordan sitatet var brukt. Utdrag fra elevens tekst: «Jeg har jobbet med mange tekster i løpet av skoleåret som jeg har bearbeidet, rettet og fått tilbakemeldinger på. Alle disse tekstene skulle inn i en mappevurdering, og så skulle jeg velge ut tre tekster fra mappevurderingen som jeg ønsket å presentere». Det er tydelig at hun presenterer presentasjonsmappa sin ved å skrive om oppgaven hun fikk i forkant. Derfor ble kategorien *arbeidsoppgave*. Dette gjelder også for sitat XX (den rett etter).

219	Alt i alt ble jeg veldig fornøyd med <u>tekstene</u> mine etter å ha rettet dem og gjort dem bedre (Emma)	Elevens forhold til egen tekst og tekstskaping	Revisjon
220	Jeg skal fortelle litt om hvordan jeg har jobba med noen av <u>tekstene</u> i arbeidsmappa mi i norsk (Eskil)	Leserhenvendelse. «Standardisert»	Kommunikasjon
221	<u>tekstene</u> jeg nå skal beskrive er noe av det lille jeg har gjort (Erik)	Leserhenvendelse. «Standardisert»	Kommunikasjon
222	Denne teksten er en av <u>tekstene</u> jeg er mest fornøyd med av alle jeg har skrevet i løpet av 8. og 9. klasse (Erik)	Vurdering av egne tekster	Helhet
223	Teksten er den teksten jeg er mest fornøyd med av alle disse <u>tekstene</u> (Erik)	Vurdering av egne tekster	Helhet
224	Jeg trenger ikke å sette et personlig preg på <u>tekstene</u> for å gjøre dem spesielle (Fabian)	Tekstkvalitet	Helhet
225	Måten jeg bearbeider <u>tekstene</u> mine på, er at jeg først leser igjennom dem og finner grammatiske feil osv (Fabian)	Beskrivelse av prosess	Revisjon
226	Jeg lærer også veldig mye av at andre leser <u>tekstene</u> mine (Fabian)	Læringseffekt	Tilbakemelding
227	Som regel, pleier jeg å skrive på engelsk, for det er et internasjonalt språk og jeg kan på den måten nå andre deler av verden med <u>tekstene</u> mine (Fabian)	Deling av tekster	Språk Nytte
228	Jeg kan også legge til musikk på <u>tekstene</u> i etterkant og produsere dem til en sang osv (Fabian)	Muligheter innen lyrikksjangeren ⁷⁴	Kreativitet
229	Håper du liker <u>tekstene</u> mine ☺ (Fabian)	Leserhenvendelse. «Standardisert»	Kommunikasjon
230	Dette året fikk vi en ny type tentamen og det var å skrive en presentasjonstekst om <u>tekstene</u> jeg har skrevet (Gorm)	Forklaring av oppgave	Arbeidsoppgave
231	Jeg valgte disse <u>tekstene</u> fordi jeg har jobbet mest med dem, (Gorm)	Bakgrunn for valg	Utvalg Innsats
232	og det er de <u>tekstene</u> jeg har skrevet som jeg synes har vært litt spennende å skrive (Gorm)	Bakgrunn for valg	Inntrykk
233	Jeg skrev disse <u>tekstene</u> i disse sjangrene fordi jeg synes det er mest spennende, og det er det jeg kan best (Gorm)	Bakgrunn for valg av oppgave tidlig i prosessen	Sjanger
234	Noe jeg må forbedre meg på er å lage flere avsnitt i <u>tekstene</u> mine (Gorm)	Eleven er bevisst egne utfordringer i tekstproduksjon	Struktur
235	som gir <u>tekstene</u> mine mer ryddighet, og struktur (Gorm)	Eleven er bevisst egne utfordringer i tekstproduksjon	Struktur
236	I disse tre <u>tekstene</u> har jeg fått tilbake melding og forbedringspunkter som jeg har tatt til meg og jobbet med (Hedda)	Prosesen i tekstproduksjonen	Tilbakemelding Revisjon
237	Jeg syntes innholdet i <u>tekstene</u> har vært interessant å jobbe med og lære om (Hedda)	Hva som er spennende.	Innhold Prosess
238	<u>Tekstene</u> er forskjellige i stil og jeg har lært forskjellige ting å tenke på som fremtidig skriver (Hedda)	Eleven har lært noe hun kan ta med seg videre.	Nytte
239	Jeg har gått igjennom <u>tekstene</u> etter innlevering, og rettet opp (Hedda)	Beskriver prosessen	Revisjon
240	Jeg har valgt disse tre <u>tekstene</u> fordi [...] (Hege)	Valg	Utvalg
241	det er de <u>tekstene</u> jeg ble mest fornøyd med og trivdes best med å skrive (Hege)	Bakgrunn for valg	Utvalg
242	Etter tilbakemeldinger av lærere har jeg rettet opp	Beskriver prosessen	Tilbakemelding

⁷³ Sitat X og XX er fra samme setning og blir derfor kategorisert likt.

⁷⁴ Sitatet inngår i en kontekst der eleven drodler rundt sjangeren lyrikk.

	skrivefeil, lest kommentarer og studert <u>tekstene</u> nøysommere (Hege)	sen	Revisjon
243	jeg får ofte kommentarer om at jeg skriver for "muntlig" og det er noe jeg har prøvd å rette opp i, i disse <u>tekstene</u> (Hege)	Eleven tar til seg tilbakemeldinger og reviderer tekster	Tilbakemelding Revisjon
244	Sakprosa er nok der det med at jeg plutselig blir litt for muntlig i språket mitt, noe jeg måtte rette ganske mye opp, når det gjelder <u>tekstene</u> (Hege)	Eleven har lokalisert utfordringen sin	Sjanger Revisjon
245	Felles for disse <u>tekstene</u> er at de har et saklig innhold (Hege)	Beskrivelse av sakprosa ⁷⁵	Sjanger
246	Jeg skjønner at det er viktig å bearbeide <u>tekstene</u> med jevnere mellomrom (Hege)	Eleven tror jevn jobbing lønner seg	Revisjon
247	Fordi da blir du flinkere til å se feilene dine, slik at de etter hvert blir automatisk å rette dem når du skriver <u>tekstene</u> (Hege)	Jevn jobbing fører til automatisering	Revisjon
248	Det vil si at jeg skriver en tekst eller flere tekster, og disse <u>tekstene</u> blir så vurdert av en lærer (Heidi)	Beskrivelse av oppgaven/prosessen	Arbeidsoppgave
249	Videre må jeg rette <u>tekstene</u> og legge de inn i en presentasjonsmappe (Heidi)	Beskrivelse av oppgaven/prosessen	Arbeidsoppgave
250	Etter en stund tar jeg opp disse <u>tekstene</u> slik at de kan bearbeides i forhold til både språk og tekst (Heidi)	Beskrivelse av oppgaven/prosessen	Arbeidsoppgave
251	Måten jeg har utviklet <u>tekstene</u> mine på er ved å lære mer om hver sjanger og hva de ulike sjangerne innebærer (Heidi)	Beskrivelse av den personlige prosessen.	Sjanger Prosess
252	Denne teksten ble starten på "de bedre <u>tekstene</u> " (Heidi)	Eleven ser et «skifte» i egen skriving.	Prosess
253	Og det angrer jeg litt på, men de <u>tekstene</u> jeg hadde har jeg rettet og sånt (Jørn)	Arbeidsprosess.	Revisjon ⁷⁶ Innsats
254	Jeg har valgt disse <u>tekstene</u> [...] (Jens)	Valg	Utvalg
255	[...] fordi det er de <u>tekstene</u> jeg er mest fornøyd med etter at de ble rettet (Jens)	Bakgrunn for valg	Utvalg
256	Det har ikke akkurat vært gøy å rette <u>tekstene</u> , men jeg har jo lært av mine feil, og det har gjort meg til en bedre skriver (Jens)	Prosess	Revisjon
257	Jeg har for eksempel blitt bedre på å ha en rød tråd i <u>tekstene</u> mine (Jens)	Forbedringer i tekstene	Helhet
258	Tre av <u>tekstene</u> jeg har skrevet skal legges i en mappe, for senere å bli vurdert (Jonas)	Arbeidsoppgaven	Arbeidsoppgave
259	Disse tre <u>tekstene</u> skal jeg presentere for deg (Jonas)	Leserhenvendelse	Kommunikasjon
260	Grunnen til at jeg har valgt disse <u>tekstene</u> er fordi jeg ville vise hva jeg mestrer og hva jeg ikke mestrer og trenger å øve mer på (Jonas)	Bakgrunn for valg	Utvalg
261	<u>Tekstene</u> jeg skal fortelle om er en tentamensoppgave jeg hadde i fjor(altså en stil), en artikkel om	Leserhenvendelse	Kommunikasjon ⁷⁷

⁷⁵ Sitat XXX er tatt fra følgende kontekst i elevens tekst: «sakprosa: fagartikler, debattartikler, nyhetsartikler og reportasje. Felles for disse tekstene er at de har et saklig innhold. De vil informere om noe eller begrunne noe. Saktekster er tekster som ikke er oppdiktet. De regnes som objektiv sjangrer, der forfatteren skriver saklig og korrekt»

⁷⁶ Fra konteksten: «Jeg hadde nesten ingen tekster jeg har skrevet i niende klasse. Og det angrer jeg litt på, men de tekstene jeg hadde har jeg rettet og sånt. Jeg hater og skrive norsk tekster som artikler og skildringer og jeg er heller ikke noe flink til det så det er vel derfor det har gått så dårlig. Jeg tror ikke jeg har fått noen utvikling som skriver»

	Liu Xiaobo, og en skildring jeg skrev fra en klasse- tur ved Sjøen (Jonas)		
262	Takk for at jeg fikk presentere <u>tekstene</u> mine, håper det har fortalt litt om hvordan det har vært for meg å jobbe med dem, og hva jeg synes om dem (Jonas)	Leserhenvendelse	Kommunikasjon
263	Når jeg har skrevet <u>tekstene</u> mine har jeg først skrevet dem, levert de inn. Når jeg da fikk de tilbake med tilbakemelding, rettet jeg opp det læreren hadde skrevet at jeg måtte rette opp (Karoline)	Beskrivelse av prosessen	Prosess
264	Det som har vært vanskelig for meg i denne prosessen var å forbedre <u>tekstene</u> , dette er noe jeg syntes er litt vanskelig, som jeg jobber med (Karoline)	Utfordringer i prosessen	Revisjon
265	Jeg er ganske fornøyd med de fleste <u>tekstene</u> jeg har skrevet, enkelte er jeg jo mer fornøyd enn med andre, men sånn er det (Karoline)	Elevens forhold til egne tekster	Helhet
266	Disse <u>tekstene</u> var de jeg fikk forbedra og ble mest fornøyd med (Ninni)	Elevens forhold til egne tekster	Revisjon
267	Så da er det bare å lese <u>tekstene</u> mine og nyte dem (Ninni)	Leserhenvendelse	Kommunikasjon
268	I denne presentasjonsteksten vil jeg komme til å presentere 3 av mine tekster, disse <u>tekstene</u> har jeg jobbet med gjennom hele 9 trinn (Otilie)	Presenterer innhold	Kommunikasjon
269	Jeg har valgt disse <u>tekstene</u> på grunnlag av at [...] (Otilie)	Valg	Utvalg
270	jeg har fått en bra tilbakemelding på disse <u>tekstene</u> [...] (Otilie)	Bakgrunn for valg	Tilbakemelding
271	[...] men også fordi det er disse <u>tekstene</u> og disse sjangrene jeg har forbedret meg i og lært mye av (Otilie)	Bakgrunn for valg	Sjanger
272	Dette har vært en prosess, hvor jeg har jobbet med <u>tekstene</u> over tid (Otilie)	Prosess	Prosess
273	Jeg har først sett på tilbakemeldingene som læreren har gitt meg på disse <u>tekstene</u> (Otilie)	Prosess	Tilbakemelding
274	Selv om jeg ikke synes det er så gøy å jobbe med <u>tekstene</u> [...] (Otilie)	Engasjement for oppgaven	Prosess
275	[...] har jeg lært at det lønner seg å jobbe med <u>tekstene</u> over tid ikke bare dagen før du skal levere de (Otilie)	Erfaring	Prosess
276	Jeg har nå sagt en del om at jeg er veldig fornøyd med arbeidet mitt og hvordan jeg har jobbet og reflektert over <u>tekstene</u> (Otilie)	Tekstbinder	Kommunikasjon
277	Jeg føler at jeg har fått bedre taket på debattartikkel ved å rette <u>tekstene</u> og se hva jeg har gjort feil (Otilie)	Læring	Sjanger Revisjon
278	Da vil jeg egentlig helt til slutt bare ønske deg en god fornøyelse, også håper jeg at du ser at jeg har jobbet med <u>tekstene</u> og at de har blitt bedre (Otilie)	Leserhenvendelse. Ønske om å bli sett.	Kommunikasjon Revisjon
279	Mine skjønnlitterære tekster i mappen er sterkere en sakprosa <u>tekstene</u> (Pernille)	Vurdering av egne tekster	Sjanger
280	<u>Tekstene</u> mine har ofte vært gode, men på grunn av manglende sjangerkarakter har de falt i verdi (Pernille)	Vurdering av egne tekster	Sjanger
281	Utover det har jeg prøvd å planlegge <u>tekstene</u> mine	Beskriver prosess	Prosess

⁷⁷ I tillegg til kommunikasjon, kunne dette sitatet også vært kategorisert som innhold fordi det presenterer innholdet i presentasjonsteksten. Grunnen til at den ikke kategoriseres som innhold er nettopp det at det er en presentasjon av innhold, der funksjonen er å kommunisere og forberede mottakeren på det som skal komme.

	bedre, før jeg begynner å skrive de (Pernille)		
282	Som skriver lærer jeg mest av å få tilbake meldinger på <u>tekstene</u> mine å bruke de neste gang jeg skal skrive en tekst (Pernille)	Hvordan eleven mener hun lærer	Tilbakemelding
283	Ikke bare fordi det er en utfordring å forbedre <u>tekstene</u> sine, men fordi det er en måte å jobbe på som passer meg dårlig (Pernille)	Refleksjon over hvordan eleven mener hun lærer og arbeidsoppgave	Arbeidsoppgave
284	Nå skal du få lese <u>tekstene</u> mine håper du liker dem og får en god fornøyelse (Renate)	Leserhenvendelse «standardisert»	Kommunikasjon
285	Jeg skal fortelle litt om hva <u>tekstene</u> handler om senere (Rune)	Leserhenvendelse	Kommunikasjon
286	Når jeg har arbeidet med disse <u>tekstene</u> må jeg starte med Aleksander Kielland (Rune)	Leserhenvendelse	Kommunikasjon
287	Når jeg ser på det vanskelige i <u>tekstene</u> mine finner jeg masse grammatiske feil hele tiden (Rune)	Når eleven ser over finner han grammatiske feil	Språk
288	Da skjønner du ikke hva som skjer i <u>tekstene</u> (Rune)	Instruksjon ⁷⁸	Kommunikasjon
289	Jeg er ganske fårnøyd med hvordan jeg har jobbet med <u>tekstene</u> (Sigurd)	Fornøyd med innsats	Innsats
290	de <u>tekstene</u> jeg har valgt ut er artikkel om vk. 2 skildring om jødene og liu xaiobo (Sigurd)	Info om valg	Utvalg
291	Grunnen til at disse <u>tekstene</u> ble valgt var at jeg fikk ikke den karakteren jeg ville [...] (Søren)	Bakgrunn for valg	Utvalg Tilbakemelding
292	[...] og ønsker og forbrede disse tekstene slik at de får den <u>karakteren</u> jeg ville ha (Søren)	Bakgrunn for valg (ønsker å forbedre seg)	Revisjon
293	Jeg syntes det gikk bra med de fleste <u>tekstene</u> (Søren)	Vurdering av egne tekster	Helhet
294	og forbedringen av <u>tekstene</u> mine gikk supert (Søren)	Om arbeidet med tekstene	Revisjon
295	Jeg har valgt de <u>tekstene</u> jeg er mest fornøyd med og er stolt over å vise frem (Tiril)	Info om valg	Utvalg
296	Jeg kunne nok vært nøyere med rettingen av <u>tekstene</u> mine slik at jeg ville fått mer utbytte av dem senere (Tiril)	Læring om/av prosessen	Innsats
297	Hvis jeg hadde tatt frem <u>tekstene</u> mine med en gang jeg fikk dem utdelt med tilbakemeldinger og rettet de ordentlig ville jeg ha spart meg for mye arbeid senere (Tiril)	Læring om/av prosessen	Prosess
298	Jeg synes jeg jobber veldig bra med <u>tekstene</u> mine og gjør dem ordentlig (Tiril)	Vurdering av egen innsats	Innsats
299	Jeg føler selv at jeg har gjort en god jobb med <u>tekstene</u> mine (Tiril)	Vurdering av egen innsats	Innsats
300	Til slutt vil jeg bare ønske deg en god fornøyelse med å lese <u>tekstene</u> mine og håper du liker dem (Tiril)	Leserhenvendelse «standardisert»	Kommunikasjon
301	Jeg synes jeg har jobbet veldig godt med alle <u>tekstene</u> så jeg håper de faller i smak (Tiril)	Leserhenvendelse «standardisert»	Innsats Kommunikasjon
302	Mappevurdering er at vi skriver flere tekster i løpet av en viss tid, så redigerer man <u>tekstene</u> etter tilbakemelding fra enten lærer eller meddelev (Vivi)	Beskriver skriveprosessen	Arbeidsoppgave
303	Her har jeg valgt noen av de beste <u>tekstene</u> mine (Vivi)	Valg	Utvalg

⁷⁸ Utdrag fra elevteksten: «Når du nå skal lese mine tekster så vil jeg si en ting. Ikke stopp opp i teksten når du leser. Du må lese hele med en følelse at alt er bra. Ikke når du er sur. Da skjønner du ikke hva som skjer i tekstene. Alt skal skjønnes av du som leser»

304	Men dette er de <u>tekstene</u> som jeg har blitt mest fornøyd med (Vivi)	Vurdering av egne tekster	Helhet
305	Jeg tror jeg har blitt mer kreativ til <u>tekstene</u> mine, har blitt veldig inspirert av det andre har skrevet (Vivi)	Læring gjennom prosess og arbeidsmåte	Kreativitet

Ord 2: «teksten»

	Sitat	Hva handler dette om?	Kategori
306	Når jeg skrev denne <u>teksten</u> , prøvde jeg å sette meg inn i hvordan situasjonen kan ha vært for en jøde i øyeblikket før døden i en konsentrasjonsleir (Anders)	Innlevelse i tekst-handlingen	Innhold
307	<u>Teksten</u> har fått meg til å tenke over hvilke følelser og tanker de hadde, frykten for å ikke vite hva som skulle skje med dem, hva som skjedde med venner og familie og hvordan framtiden skulle bli (Anders)	Tenke over et tema	Innhold
308	Jeg fikk veldig bra karakter på <u>teksten</u> og liker den godt selv, derfor har jeg valgt å ta med den i mappa (Anders)	God karakter og preferanse som utvalgskriterium	Utvalg Tilbakemelding
309	Mange av sjangertrekkene for debattartikkel er lette å se i <u>teksten</u> (Anders)	Sjangertrekk i teksten	Sjanger
310	En annen grunn til at jeg valgte denne <u>teksten</u> var fordi at den ble valgt til å bli lest opp på et av foreldremøtene i 8.klasse (Ola)	Fått anerkjennelse for teksten	Utvalg Tilbakemelding
311	Det jeg retta da jeg fikk tilbake <u>teksten</u> var stort sett ordstillingsfeil, skrivefeil og kommafeil (Ola)	Retting etter tilbakemelding	Revisjon Språk
312	Jeg brukte blant annet tid på å finne de ordene som passet perfekt til det øyeblikket som <u>teksten</u> var i (Ola)	Ord som passer til sjanger. Forklaring av arbeidsprosessen	Språk. Sjanger
313	Siden den forrige skildringa mi, natur skildringen, gikk veldig bra fikk jeg en slags motivasjon til at denne <u>teksten</u> også skulle gå bra, og det syns jeg at det gjorde (Ola)	Motivasjon for tekstskriving på bakgrunn av tidligere suksess	Helhet Tilbakemelding
314	Etter å ha skrevet en del tekster har jeg lært at det er ikke lengden på <u>teksten</u> som teller (Ola)	Erfaring	Lengde
315	En vellykket tekst kommuniserer med leseren og leseren skal få et innblikk og en litt dypere forståelse om hva <u>teksten</u> handler om (Ola)	Tekstkunnskap	Kommunikasjon
316	I 2.utkastet av <u>teksten</u> , hadde jeg endret overskrift til "2.Verdenskrig" (Anne)	Endring av tittel	Sjanger
317	I tillegg til å endre overskriften, fjernet jeg underoverskriftene og fikk avsnittene i <u>teksten</u> min til å henge mer sammen (Anne)	Hvordan skape flyt i teksten	Struktur Revisjon Innhold Sjanger
318	Derfor valgte jeg å ha denne <u>teksten</u> i presentasjonsmappa min (Anne)	Valg	Utvalg
319	Jeg syns jeg har greid å skildre <u>teksten</u> bra (Anne)	Skildringer i teksten	Sjanger
320	jeg er flink med sammenlikninger og at jeg kan få leseren til å skjønne sinnsstemningen i <u>teksten</u> /hvordan hovedpersonen har det og føler seg (Anne)	Språkbruk og stemning i tekst	Sjanger Kommunikasjon
321	I løpet av tiden jeg jobbet med denne <u>teksten</u> , var nok det vanskeligste å sette seg ordentlig inn i hendelsen (Anne)	Tekstarbeid, empati og innhold	Prosess
322	Grunnen til at jeg ville ha med akkurat denne <u>teks-</u>	Bakgrunn for valg	Utvalg

	<u>ten</u> , er fordi jeg mener at dette er en av de beste skjønnlitterære tekstene mine (Anne)		
323	Skildringen er fra 8.klasse, så da jeg skulle ta den fram for å skrive et 2.utkast, så jeg straks hvor dårlig oppbyggingen av <u>teksten</u> var! (Anne)	Eleven ser at hun er blitt bedre	Prosess Struktur
324	Den siste <u>teksten</u> jeg har valgt er en fagartikkel om andre verdenskrig (Charlotte)	Informasjon om valg	Utvalg
325	Den skjønnlitterære <u>teksten</u> jeg har valgt, har jeg jobbet en god del med (Charlotte)	Informasjon om valg	Utvalg
326	Den andre <u>teksten</u> , som er et intervju av Arrangøren var et gruppearbeid (Charlotte)	Beskrivelse av/informasjon om tekst	Sjanger Arbeidsoppgave
327	Vi jobbet en god del med denne <u>teksten</u> (Charlotte)	Innsats Arbeidsprosess	Innsats
328	Vi lagde flere utkast og rettet veldig mange ganger på både spørsmål og svar i <u>teksten</u> (Charlotte)	Endringskompetanse. Arbeidsprosess	Revisjon
329	Fagartikkelen om andre verdenskrig er den siste <u>teksten</u> jeg har valgt å ha med i presentasjonsmappen min (Charlotte)	Informasjon om valg	Utvalg
330	<u>Teksten</u> er et lite sammendrag av de viktigste hendelsene og hva som skjedde under andre verdenskrig (Charlotte)	Hva <u>teksten</u> handler om. Hva slags tekst det er.	Innhold
331	Den <u>teksten</u> som var mest krevende var intervjuet av Arrangøren på grunn av at vi måtte endre mye på intervjuet før vi fikk det resultatet vi ønsket (Charlotte).	Bevisstgjøring av hvilken tekst som er mest krevende	Revisjon
332	Jeg tror det er den <u>teksten</u> jeg har lært mest av i løpet av 9. klasse (Charlotte).	Teksten eleven har lært mest av.	Prosess
333	Før jeg klarte å bestemme meg for hvilke saktekster jeg skulle bruke, var jeg meget usikker om jeg skulle velge <u>teksten</u> om andre verdenskrig eller en tekst om emigrasjon (Dennis)	Utvelgelsesprosessen	Utvalg
334	Jeg har arbeidet spesielt mye med <u>teksten</u> om andre verdenskrig og dens gang (Dennis)	Arbeidsprosess. Vurdering av egen innsats	Innsats
335	Jeg føler at det er den beste <u>teksten</u> i mappen min (Dennis)	Vurdering av egne tekster	Helhet
336	I denne <u>teksten</u> skildret jeg tankene og følelsene til en jøde under andre verdenskrig (Emma)	Info om tekst	Innhold
337	Det jeg tenkte før jeg skrev <u>teksten</u> , var at jeg skulle skildre på en mest mulig spennende måte med et godt språk (Emma)	Refleksjon rundt arbeid med tekst og tekstkvalitet	Prosess
338	Det er også en av grunnene til at jeg valgte å ta med denne <u>teksten</u> (Emma)	Utvalg	Utvalg
339	Jeg har alltid syntes at det er vanskelig å skrive artikler, men etter å ha skrevet <u>teksten</u> og fått tilbakemeldinger lærte jeg mer om hvordan en artikkel skal skrives og hva som er bra å ha med (Emma)	Læringsprosess, utvikling og tekstkunnskap	Prosess Sjanger Tilbakemelding
340	Det jeg har blitt bedre på er vel det at jeg klarer å ha et bedre språk i <u>teksten</u> og at oppbyggingen og helheten er bedre (Emma)	Læringsprosess, utvikling og tekstkunnskap	Struktur Språk Helhet
341	Jeg har også lært å starte den med en innledning, slik at <u>teksten</u> ikke starter for brått (Emma)	Tekstkunnskap	Sjanger
342	<u>Teksten</u> handler om krigen (2.vk) hvor jeg har tatt med noen kjente slag og ødeleggelser av forskjellige byer (Eskil)	Hva <u>teksten</u> handler om	Innhold
343	I den <u>teksten</u> hadde jeg brukt komma bedre [...]	Tegnsetting	Språk

	(Eskil)		
344	[...] så det blir lettere for leserne å lese <u>teksten</u> (Eskil)	Mottakerbevissthet	Kommunikasjon
345	<u>Teksten</u> er en debattartikkel hvor jeg forteller om hva jeg anser som "Det gode liv" (Eskil)	Presentasjon og informasjon	Sjanger Innhold
346	Siden jeg ikke er så altfor god på sjangere men jeg vet i det minste et par av kriteriene som gjør at <u>teksten</u> er en debattartikkel (Erik)	Info om tekstens sjanger. Egenvurdering av sjangerkunnskap	Sjanger
347	Denne <u>teksten</u> er en av tekstene jeg er mest fornøyd med av alle jeg har skrevet i løpet av 8. og 9. klasse (Erik)	Vurdering av egne tekster	Helhet
348	<u>Teksten</u> er en skjønnlitterær tekst og er den jeg har valgt som valgfri oppgave (Erik)	Info om og valg av tekst	Utvalg
349	<u>Teksten</u> er [...] (Erik) ⁷⁹	Vurdering av egne tekster	Helhet
350	[...] den <u>teksten</u> jeg er mest fornøyd med av alle disse tekstene (Erik)	Vurdering av egne tekster	Helhet
351	<u>Teksten</u> beskriver ganske detaljrikt hva holocaust var (Erik)	Innholdet i teksten	Innhold
352	Jeg tenkte at fordi den <u>teksten</u> var en 5'er tekst i mappa, så skal jeg bruke den (Fabian)	Karakterer som bakgrunn for valg	Utvalg
353	Dvs. at <u>teksten</u> henger sammen og at alle avsnitt skal ha noe til felles og være rettet mot samme tema (Fabian)	Beskriver sjangertrekk ⁸⁰	Sjanger
354	I den nye versjonen av <u>teksten</u> har jeg fordypet meg enda mer i følelser og beskrivelser (Fabian)	Eleven skriver om endringer i den nye versjonen	Innhold
355	Denne <u>teksten</u> valgte jeg fordi jeg fikk en god karakter i mappa (Fabian)	Karakterer som bakgrunn for valg	Utvalg Tilbakemelding
356	Det jeg har lært er at hele <u>teksten</u> er en eneste stor beskrivelse av det som skjer rundt meg (Fabian)	Elevens forhold til skildring som sjanger ⁸¹	Sjanger
357	Man kan utvide <u>teksten</u> og fortelle om detaljer (Fabian)	Sjangertrekk (se fotnote til sitat 356)	Sjanger
358	Det jeg lærer gjennom en slik arbeidsmåte, er at jeg lettere ser hva som er feil og hvor jeg kan utvide eller utdype <u>teksten</u> bedre (Fabian)	Eleven reflekterer over læringsmetode	Revisjon Arbeidsoppgave
359	Jeg er mest fornøyd med <u>teksten</u> min om krigens gang fordi [...] (Gorm)	Vurdering av egen tekst ⁸²	Språk Prosess
360	jeg har brukt masse tid på denne <u>teksten</u> og jeg brukte et bra voksent språk (Gorm)	Vurdering av egen tekst	Språk Prosess
361	Synes <u>teksten</u> ble helt grei, har fått et bedre overblikk over hvordan en skildring skal være, og jeg må skrive den på en annen måte (Gorm)	Vurdering av egen tekst.	Sjanger Revisjon
362	Fag-artikkelen jeg skrev om Liu Xiaobo, synes jeg ble ganske bra, men det ble mye surr, fordi jeg	Å miste teksten har en innvirkning på	Prosess

⁷⁹ Sitat 44 og 45 blir kategorisert likt fordi de er fra samme setning.

⁸⁰ Det kan være vanskelig å se at sitat 48 handler om sjangertrekk. Grunnen til at jeg har kategorisert det som sjanger er konteksten sitatet sto i. I presentasjonsteksten til Fabian sto sitatet i følgende sammenheng: «Det jeg har lært, er at en artikkel må være sammenhengende og at den skal være tekstbindende. Dvs. at teksten henger sammen og at alle avsnitt skal ha noe til felles og være rettet mot samme tema. Artikkelen skal ikke være argumenterende, påvirkende eller få frem nye synspunkter». Med den informasjonen til grunn er det lett å se at sitatet handler om sjanger.

⁸¹ Kategoriseringen av sitat 51 er basert på den tekstlige konteksten: «Det jeg har lært er at hele teksten er en eneste stor beskrivelse av det som skjer rundt meg. Noen ganger ser jeg på en skildring som en karamell. Man kan dra karamellen veldig langt ut ifra en liten klump. Slik kan man også gjøre med skildringer»

⁸² Sitat 54 og 55 er hver sin del av en setning. De vil derfor bli kategorisert likt.

	mistet <u>teksten</u> min, og måtte skrive den på nytt (Gorm)	skriveprosessen	
363	<u>Teksten</u> som jeg har kalt "Turen til Sjøen" er en reportasje om en overnattingstur vi var på i starten av 9. klasse (Hedda)	Info om tekst	Innhold Sjanger
364	Den første delen er viktigst, så blir <u>teksten</u> mindre og mindre viktig (Hedda)	Tekstopbygging i lys av sjangertrekk	Sjanger
365	Det er på denne måten jeg har bygget opp <u>teksten</u> om Turen til Sjøen (Hedda)	Oppbygging	Struktur
366	<u>Teksten</u> som inneholder intervjuet av Arrangementslederen, er også en slags reportasje, i hvert fall i oppbyggingen (Hedda)	Struktur og oppbygging	Sjanger
367	Også i denne <u>teksten</u> er bygget opp på samme måte som en reportasje (Hedda)	Struktur og oppbygging	Sjanger
368	Det som gjenkjenner at denne <u>teksten</u> er sakprosa er jo at det er en debattartikkel (Hege)	Kategorisering av tekster	Sjanger
369	Den første <u>teksten</u> er en skildring som er skrevet i sammenheng med den andre verdenskrig (Heidi)	Beskrivelse av valg i lys av oppgaveteksten	Utvalg ⁸³
370	Denne <u>teksten</u> [skildring om 2vk] har det vært mest utfordrende og vanskelig p.g.a. at jeg tidligere ikke har fått til å skrive denne type sjanger (Heidi)	Eleven ser at skrivning kan være vanskelig. Egen-vurdering	Sjanger
371	Den andre <u>teksten</u> er en debattartikkel/innlegg og den er skrevet i forbindelse med tentamen høsten 2010 (Heidi)	Beskrivelse av valg	Utvalg
372	Denne <u>teksten</u> ble starten på "de bedre tekstene" (Heidi)	Eleven ser et «skifte» i egen skrivning.	Prosess
373	Den tredje og siste <u>teksten</u> er en fagartikkel som også er skrevet i sammenheng med den andre verdenskrig (Heidi)	Info om valg	Utvalg
374	Jeg er veldig fornøyd med denne <u>teksten</u> fordi jeg fikk god karakter og fordi jeg har samlet mye viktig og god informasjon i artikkelen (Heidi)	Vurdering av egne tekster	Tilbakemelding Innhold
375	Den første <u>teksten</u> er fra tentamen høsten 2010 (Jens)	Info om valg	Utvalg
376	Den andre er en Skildring fra Sjøen, og denne <u>teksten</u> er en Skjønnlitterær tekst (Jens)	Info om valg	Utvalg
377	Og til slutt er det den valgfrie <u>teksten</u> (Jens)	Info om valg	Utvalg
378	Jeg bomma på at jeg delte opp <u>teksten</u> for mye, og hadde rot i "virkelighetens fordommer" (Jonas)	Fremhever feiltrinn (som kanskje er påpekt av en annen?)	Prosess
379	Jeg synes selve <u>teksten</u> ble bra, selvom det var akkurat det – en vegg med tekst, ikke akkurat spennende å lese (Jonas)	Eleven er i konflikt mellom egen og skolens oppfattelse av hva en god tekst er.	Kreativitet
380	Jeg er fornøyd med <u>teksten</u> , selvom jeg kunne gjort den mye lengre og mer spennende å lese (Jonas)	Eleven er fornøyd, (men ser at noe kunne vært bedre)	Helhet Lengde
381	Jeg har ikke mange skrivefeil, men det ble litt rot i selve <u>teksten</u> (Jonas)	Eleven opplever å ha en rotete tekst.	Struktur Språk

⁸³ Heidis omtale av hvilke tekster hun har valgt ut, kunne blitt kategorisert som sjanger fordi hun tydelig beskriver sjangeren tekstene er skrevet i. Grunnen til at jeg likevel har kategorisert dette som utvalg, er basert på oppgaveteksten læreren ga for presentasjonsteksten. Oppgaveteksten spesifiserer hva slags utvalg av tekster mappen skulle inneholde, og derfor mener jeg at eleven redegjør mer for utvalg i lys av oppgavetekst, enn for sjanger alene.

		(«Forsvarer» seg ved å til gjengjeld ha få skrivefeil)	
382	Jeg valgte et litt ekkelt og festlig tema, men jeg er fornøyd med <u>teksten</u> , derfor den er med i mappen min (Karoline)	Bakgrunn for valg	Utvalg
383	Dette gjør at leserne kan få en følelse av hva som skjer i <u>teksten</u> (Karoline)	Eleven er bevisst leseren	Kommunikasjon
384	<u>Teksten</u> sier litt om hvordan det var å være jøde på denne tiden (Karoline)	Info om tekst	Innhold
385	Jeg fikk høy måloppnåelse på denne <u>teksten</u> i samfunnsfagsmappa mi (Karoline)	Vurdering	Tilbakemelding
386	Grunnen til at dette er en skildring er fordi den har sammenligninger, som gjør at leserne lever seg lett inn i <u>teksten</u> (Karoline)	Tekstkunnskap: Forklaring av hvorfor teksten er en bestemt sjanger.	Sjanger
387	<u>Teksten</u> handler om å finne Arrangementets glede-spreder (Karoline)	Info om innholdet i teksten	Innhold
388	Jeg lagde <u>teksten</u> som vi skulle lage ang skoleavisa (Karoline)	Egen rolle i tekstproduksjonen	Arbeidsoppgave
389	Denne <u>teksten</u> fikk jeg bra tilbakemelding på og den kom i Lokalavisa (Karoline)	Info om tekst	Tilbakemelding Nytte
390	Dette er en artikkel fordi det er en struktur i <u>teksten</u> (Karoline)	Tekstkunnskap: Forklaring av hvorfor teksten er en bestemt sjanger	Sjanger
391	<u>Teksten</u> er ikke lang (Karoline)	Info om tekst	Lengde
392	Jeg valgte tentamens <u>teksten</u> , der tema var Det gode liv (Ninni)	Valg av tekst	Utvalg ⁸⁴
393	I <u>teksten</u> fikk jeg med alt i som sto i oppskriften og fikk et bra resultat (Ninni)	Oppskrift = godt resultat	Sjanger Tilbakemelding
394	Så i det store og hele er jeg fornøyd med <u>teksten</u> (Ninni)	Fornøyd med teksten	Helhet
395	Den skjønnlitterære <u>teksten</u> er en skildring av jødene under 2.vk. (Otilie)	Info om tekst	Innhold Sjanger
396	Den siste <u>teksten</u> som er en valgfri tekst har jeg valgt min tentamen fra før jul (Otilie)	Info om tekst og valg	Utvalg
397	Jeg har rettet på <u>teksten</u> og sett hva jeg kan gjøre bedre (Otilie)	Endring og forbedring	Revisjon
398	Endret på mye av <u>teksten</u> og prøvd og gjøre den bedre (Otilie)	Endring og forbedring	Revisjon
399	Jeg er veldig glad i å glemme <u>teksten</u> etter at jeg er ferdig med den og synes ikke det er så gøy å forbedre tekster (Otilie)	Eleven liker ikke å forbedre/jobbe videre med samme tekst	Revisjon
400	Den skjønnlitterære <u>teksten</u> er en skildring fra en klasseset til Sjøen (Pernille)	Info om tekst	Sjanger
401	Den første <u>teksten</u> min, Liu Xiaobo, trengte mye jobb (Pernille)	Tekstarbeid	Innsats
402	Jeg rettet opp skrivefeil og tok bort deler i <u>teksten</u> jeg ikke følte hadde noen hensikt (Pernille)	Hvilke grep eleven tok da hun forbedret teksten sin	Revisjon
403	Hva jeg gjorde riktig med teksten og hva jeg burde forbedre lagrer seg bra i hjernen min (Pernille)	Hvordan eleven forholder seg til tilbakemeldinger.	Prosess

⁸⁴ I dette sitatet ser vi et eksempel på særskriving. Dersom eleven ikke hadde delt ordet (tentamens teksten) hadde ikke sitatet vært en del av denne analysen. Fordi jeg har brukt elevenes autentiske tekster når jeg har laget ordskyen, er dette sitatet med likevel. Derfor er det også kategorisert, og blir dermed en del av resultatet.

404	Når jeg jobber med en tekst handler det for meg om at den <u>teksten</u> skal være på sitt beste når jeg leverer den (Pernille)	Tekstarbeid	Prosess
405	Denne <u>teksten</u> skrev jeg får litt siden (Rune)	Info om teksttilblivelsen	Prosess
406	Jeg er mest fornøyd denne <u>teksten</u> , fordi jeg liker fakta (Rune)	Begrunner hvorfor han er fornøyd	Innhold
407	Når folk for eksempel ikke kan si hva som er galt med <u>teksten</u> eller bare sier det er ok (Rune)	Om medelevervurdering ⁸⁵	Prosess
408	Ikke stopp opp i <u>teksten</u> når du leser (Rune)	Instruks til leser	Kommunikasjon
409	Ellers så mister du poenget i <u>teksten</u> som jeg ikke sier (Rune)	Instruks til leser	Kommunikasjon
410	I denne presentasjon <u>teksten</u> skal du lese litt om hvordan jeg har jobbet, hva jeg har lært og hvordan jeg har jobbet, og hvordan det har gått (Søren)	Presentasjon av innhold	Kommunikasjon ⁸⁶
411	Jeg valgte artikkelen om krigen fordi jeg ikke klarte alle kravene til <u>teksten</u> (Søren)	Info om bakgrunn for valg	Utvalg
412	Han blir urolig og <u>teksten</u> handler om følelsene hans, og det han opplever (Søren)	Handlingsreferat	Innhold
413	Jeg syntes denne <u>teksten</u> ble best forbedret (Søren)	Egenvurdering rundt tekstlig bearbeiding	Revisjon
414	Jeg er ikke så fornøyd med teksten, så det var derfor jeg valgte den til presentasjonsmappen for og forbedre den (Søren)	Info om bakgrunn for valg	Utvalg
415	Denne <u>teksten</u> var hard og rette på syntes jeg (Søren)	Vanskelig å rette	Revisjon
416	Jeg har også lært av tilbakemeldingene mine og refleksjonsnotater at jeg må være tydeligere på å få frem temaet i <u>teksten</u> (Tiril)	Lært at hun må bli tydeligere	Tilbakemelding Innhold
417	Jeg går grundig i gjennom både oppgaven i forkant og under arbeidet av <u>teksten</u> (Tiril)	Beskriver hvordan hun har jobbet.	Prosess

Ord 3: «skrive»

Nr	Sitat	Hva handler dette om?	Kategori
418	Det har vært en utfordring å <u>skrive</u> en del av dem [tekstene] (Anders)	Vurdering av skriveprosessen	Prosess
419	Vi hadde en gruppeoppgave om å <u>skrive</u> avisartikler til skoleavisa i Lokalavisa om Arrangementet (Anders)	Forklaring av oppgave	Arbeidsoppgave
420	Å <u>skrive</u> refleksjonsnotater har hjulpet meg å se skriveprosessen på en annen måte (Anders)	Prosess og erfaring	Prosess
421	Dette er av favorittsjangerne mine fordi da kan jeg <u>skrive</u> akkurat hva jeg mener om en sak og prøve å overbevise andre om at jeg har rett (Anders)	Elevers forhold til en sjanger (sakprosa)	Sjanger
422	Artikkelen om 2. verdenskrig var spennende å <u>skrive</u> om fordi jeg lærte mye om krigens utvikling (Anders).	Interesse for tema	Innhold

⁸⁵ Utdrag fra teksten som understreker hva sitatet relaterer seg til: «Vi har også hatt mye hverandre vurdering. Det hjelper lite synes jeg. Når folk for eksempel ikke kan si hva som er galt med teksten eller bare sier det er ok. Slik hjelper det ikke»

⁸⁶ I dette sitatet ser vi et eksempel på særskrivning. Dersom eleven ikke hadde delt ordet (presentasjon teksten) hadde ikke sitatet vært en del av denne analysen. Fordi jeg har brukt elevenes autentiske tekster når jeg har laget ordskyen, er dette sitatet med likevel. Derfor er det også kategorisert, og blir dermed en del av resultatet.

423	Det er et stort emne å <u>skrive</u> om, men jeg synes resultatet ble bra og derfor tok jeg den med i mappa (Anders)	Bakgrunn for valg	Utvalg
424	Grunnen til at jeg valgte skildring var at jeg synes det er gøy å <u>skrive</u> skildringer og jeg har fått gode tilbakemeldinger (Ola)	Bakgrunn for valg av oppgave	Utvalg Sjanger Tilbakemelding
425	Det jeg personlig var fornøyd med i denne skildringen var at jeg greide å <u>skrive</u> noen metaforer (Ola)	Fornøyd med språklig trekk	Språk
426	Vi jobbet med 2.verdenskrig i norsk/samf.fag, og da var en av oppgavene å <u>skrive</u> en artikkel om nettopp denne krigen (Anne)	Info om oppgave	Arbeidsoppgave
427	Jeg er ikke så veldig flink til å <u>skrive</u> artikler, men man blir jo ikke flinkere til noe hvis man bare gir det opp (Anne)	Vurdering av egen kompetanse. Innsikt i at det ikke hjelper å gi opp.	Prosess
428	Jeg synes det var utfordrende å <u>skrive</u> artikkelen fordi jeg ikke er så flink til å plukke ut den aller viktigste informasjonen (Anne)	Vurdering av skriveprosessen	Prosess
429	Jeg er egentlig fornøyd over min egen utvikling innenfor det å <u>skrive</u> fagtekster (Anne)	Vurdering av egen utvikling	Prosess
430	Det å <u>skrive</u> skildring synes jeg er morsomt (Anne)	Glede i skriving	Sjanger
431	Jeg mener jeg har klart å <u>skrive</u> spennende (Anne)	Vurdering av egen tekstskriving	Sjanger ⁸⁷
432	Denne skildringen var ikke vanskelig å <u>skrive</u> , fordi jeg synes det er lettere å skildre en opplevelse enn å skildre en oppdiktet hendelse (Anne)	Vurdering av egen tekstskriving	Prosess
433	Skildringen er fra 8.klasse, så da jeg skulle ta den fram for å <u>skrive</u> et 2.utkast, så jeg straks hvor dårlig oppbyggingen av teksten var! (Anne)	Eleven ser at hun er blitt bedre	Prosess
434	Jeg måtte <u>skrive</u> nesten dobbelt så mye på skildringen for å få den til å henge sammen (Anne).	Utvikling av tekst	Lengde
435	Jeg synes at jeg har forbedret med mye til å <u>skrive</u> tekster som henger sammen, altså med innledning, hoveddel og avslutning (Anne)	Vurdering av egen tekstskriving	Prosess Sjanger
436	Grunnen til at jeg ville dra fram denne skildringen igjen, var for å se om jeg hadde blitt flinkere til å <u>skrive</u> / se mine egne feil (Anne)	Bakgrunn for valg	Prosess
437	Jeg håper at du har fått et litt bedre innblikk i tekstene mine, og at de gleder deg som leser, like mye som det har gledet meg å <u>skrive</u> tekstene (Anne)	Lesehenvendelse	Kommunikasjon
438	Jeg har lært meg å [...] <u>skrive</u> betydningsfulle setninger med få ord og bearbeide tekstene mine underveis i skriveprosessen (Charlotte)	Læring av/om skriveprosess	Språk Revisjon
439	Det har også vært litt krevende å <u>skrive</u> tekstene (Charlotte)	Utfordringer med tekstskriving	Prosess
440	De har vært krevende fordi vi blir eldre og da krever man at vi kan <u>skrive</u> litt mer voksent språk i en bestemt sjanger (Charlotte)	Utvikling og forventninger	Sjanger
441	I tillegg måtte vi omformulere spørsmål og <u>skrive</u> mellomtekst til intervjuet (Charlotte)	Arbeid med tekst	Revisjon
442	Det har tatt tid å <u>skrive</u> og bearbeide de 3 tekstene og det er en av grunnene til at jeg er glad i dem og stolt over å ha skrevet dem (Charlotte)	Egenvurdering. Eierskap til tekst.	Innsats

⁸⁷ Fra elevteksten: «Jeg mener jeg har klart å skrive spennende, og "utvide" øyeblikket. I en skildring, er det for meg like viktig å beskrive det som er/skjer rundt deg, og det som foregår i hodet til den som observerer det som skjer». Ved å utvide sitatet ser vi at eleven skriver om sjanger.

443	Hver eneste gang vi har hatt å <u>skrive</u> en skildring som alternativ i en stil eller oppgave, har jeg valgt det bort (Dennis)	Valg av oppgave	Sjanger
444	Før hadde jeg et språk med lite "innlevelse" før kunne jeg for eksempel <u>skrive</u> : "Det luktet vondt i hele korridoren", men hvis jeg skulle skrevet det samme i en skildring nå ville jeg heller skrevet noe som det her: "Den vonde lukten bare presset seg opp i hjernen på en". (Dennis)	Eksempel på utvikling	Sjanger Språk
445	Jeg synes at jeg har blitt bedre til å <u>skrive</u> tekster innen en bestemte sjangere i løpet av 9. klasse (Esther).	Vurdering av egen utvikling	Sjanger
446	Jeg føler jeg er bedre til å <u>skrive</u> sakprosa tekster, enn skjønnlitterære tekster (Esther)	Vurdering av egne tekster	Sjanger
447	Jeg synes disse måtene å <u>skrive</u> på [...] (Esther)	Vurdering av egen skrivning	Sjanger ⁸⁸
448	[...] var enklere enn å <u>skrive</u> skildringen om jødene (Esther)	Vurdering av egen skrivning	Sjanger
449	Jeg kan jo starte å <u>skrive</u> litt om skildringen (Emma)	Tekstbinder. Presentasjon.	Innhold
450	Jeg syntes det er utrolig morsomt å <u>skrive</u> noveller og skildringer (Emma)	Glede i skrivning	Sjanger
451	Jeg er egentlig ikke noe særlig flink til å <u>skrive</u> artikler [...], (Emma)	Vurdering av egen tekstkompetanse	Sjanger
452	[...] men når vi skulle <u>skrive</u> artikkel om andre verdenskrig syntes jeg det var mye lettere av en eller annen grunn (Emma)	Vurdering av egen tekstskriving	Sjanger
453	Jeg har alltid syntes at det er vanskelig å <u>skrive</u> artikler (Emma)	Vurdering av egen tekstskriving	Sjanger
454	Jeg syntes jeg har forbedret meg masse siden i høst når det kommer til det å <u>skrive</u> artikkel og jeg syntes det er mye lettere nå! (Emma)	Vurdering av egen tekstskriving	Sjanger
455	Det å <u>skrive</u> bokmelding syntes jeg er ganske lett og det er heller ikke så kjedelig (Emma)	Vurdering av egen tekstskriving	Sjanger
456	Jeg har også blitt bedre på å <u>skrive</u> bokmeldinger enn i høst (Emma)	Vurdering av egen tekstskriving	Sjanger
457	Jeg har lært meg å <u>skrive</u> den [bokmeldingen] som en helhet [...] (Emma)	Læring om tekstoppbygging og sammenheng	Helhet
458	[...] og ikke ha et og et avsnitt med de forskjellige delene, men <u>skrive</u> den i en helhet (Emma)	Læring om tekstoppbygging og sammenheng	Helhet Struktur
459	Som regel, pleier jeg å <u>skrive</u> på engelsk, for det er et internasjonalt språk og jeg kan på den måten nå andre deler av verden med tekstene mine (Fabian)	Deling av tekster	Språk Nytte
460	Jeg kan også <u>skrive</u> så mange metaforer jeg vil (Fabian)	Mulighet med lyriksjangeren ⁸⁹	Språk
461	Dette året fikk vi en ny type tentamen og det var å <u>skrive</u> en presentasjonstekst om tekstene jeg har skrevet (Gorm)	Forklaring av oppgave	Arbeidsoppgave
462	Jeg skulle velge 3 tekster å <u>skrive</u> om (Gorm)	Forklaring av oppgave	Arbeidsoppgave
463	det er de tekstene jeg har skrevet som jeg synes har vært litt spennende å <u>skrive</u> (Gorm)	Bakgrunn for valg	Inntrykk
464	Jeg er ikke så veldig god til å <u>skrive</u> skildringer (Gorm)	Vurdering av tekstkompetanse	Sjanger

⁸⁸ Sitat XXX og XXX er samme setning, derfor ble de kategorisert likt.

⁸⁹ Sitatet inngår i en kontekst der eleven drodler rundt sjangeren lyrikk

465	jeg må <u>skrive</u> den [skildringen] på en annen måte (Gorm)	Vurdering av tekstkompetanse	Sjanger
466	Men jeg ser at jeg er blitt bedre til å <u>skrive</u> skildringer, enn det jeg var før (Gorm)	Vurdering av tekstkompetanse og utvikling	Sjanger
467	Fag-artikkelen jeg skrev om Liu Xiaobo, synes jeg ble ganske bra, men det ble mye surr, fordi jeg mistet teksten min, og måtte <u>skrive</u> den på nytt (Gorm)	Å miste teksten har en innvirkning på skriveprosessen	Prosess
468	Jeg synes jeg har blitt bedre til å <u>skrive</u> fag-artikler også, enn det jeg var før (Gorm)	Utvikling	Sjanger
469	jeg synes jeg har blitt mye flinkere til å <u>skrive</u> artikler (Gorm)	Utvikling	Sjanger
470	Og som gir en liten slutt på det jeg har skrevet, og en liten start på det jeg skal <u>skrive</u> om (Gorm)	Sammenheng i tekst ⁹⁰	Struktur
471	Jeg har aldri likt å <u>skrive</u> stil, men dette har blitt mye bedre etter hvert som jeg har lært mer og klarer å fantasere bedre (Hedda)	Utvikling og prosess	Prosess
472	Jeg lærte at journalister må være litt pågående men samtidig tålmodige og være kjappe til å <u>skrive</u> i stikkordsform, og ha oppfølgingsspørsmål (Hedda)	Kjennetegn for journalistisk skrive.	Yrkeskunnskap
473	Jeg har valgt disse tre tekstene fordi det er de tekstene jeg ble mest fornøyd med og trivdes best med å <u>skrive</u> (Hege)	Trivsel	Utvalg
474	Skjønnlitterære tekster er nok de som faller mer naturlig for meg, men det å <u>skrive</u> jødeskildring var ikke like lett (Hege)	Skriveutfordringer	Sjanger
475	Vi lærer hverandres metoder å <u>skrive</u> på og andre måter å lage tekster (Hege)	Læring gjennom gruppearbeid ⁹¹	Samarbeid
476	Denne teksten [skildring om 2vk] har det vært mest utfordrende og vanskelig p.g.a. at jeg tidligere ikke har fått til å skrive denne type sjanger (Heidi)	Eleven ser at skrive kan være vanskelig. Egenvurdering	Sjanger
477	Det var også veldig spennende og lærerikt å <u>skrive</u> en debatt med sterke meninger (Heidi)	Glede og læring gjennom skrive	Sjanger
478	Jeg føler også at jeg har fått bedre kunnskap om denne sjangeren og at jeg nå kjenner til det å <u>skrive</u> en artikkel (Heidi)	Læring om sjanger	Sjanger
479	Jeg er godt på vei, men trenger litt mer trening i å <u>skrive</u> en skildring fordi det er ganske nytt og annerledes for meg (Heidi)	Læring om sjanger Prosess	Sjanger
480	Jeg hater og <u>skrive</u> norsk tekster som artikler og skildringer og jeg er heller ikke noe flink til det så det er vel derfor det har gått så dårlig (Jørn)	Vurdering av egen skrive, innsats og prosess	Sjanger
481	Jeg har vel ingen gode sider som skriver siden jeg ikke er flink til å <u>skrive</u> tekster i det heletatt (Jørn)	Vurdering av seg selv som skriver. Personlig plan	Helhet
482	Jeg har mange dårlige sider som jeg allerede har sagt så er jeg ikke flink til å <u>skrive</u> tekster... (Jørn)	Vurdering av seg selv som skriver. Personlig plan	Helhet

⁹⁰ Fra elevteksten: «Noe jeg må forbedre meg på er å lage flere avsnitt i tekstene mine, som gir tekstene mine mer ryddighet, og struktur. Og som gir en liten slutt på det jeg har skrevet, og en liten start på det jeg skal skrive om»

⁹¹ Fra teksten: «Gruppe arbeid er noe jeg liker veldig godt, fordi da blir mange hoder samlet, og det kommer mange spennende ideer og tanker fram. Vi har hatt mange prosjekter der vi er opptil fire jenter samlet og det er kjempe gøy. Vi lærer hverandres metoder å skrive på og andre måter å lage tekster. Vi hadde en presentasjon om auschwitz der vi var fire jenter, og da var det mange gode ideer som kom fram og det var spennende å tolke hverandres synspunkt på oppgaven. Gruppearbeid er absolutt noe for meg»

483	Jeg skrev den fordi vi fikk i oppgave om å skildre turen vår opp til en topp, og det var det som inspirerte meg til å <u>skrive</u> en bra skildring (Jens)	Bakgrunn for valg av oppgave	Arbeidsoppgave Sjanger
484	Jeg har selv vært i Kina, og sett urettferdighetene der, så jeg likte faktisk å <u>skrive</u> om nobel pris vinneren fordi Kina turen min har inspirert meg (Jens)	Arbeidet med oppgaven. Glede over skriving	Inntrykk
485	Jeg føler selv at jeg ikke er så god til å <u>skrive</u> fag artikler, men jeg føler at jeg er god på debatt artikler (Jens)	Vurdering av egen tekstkompetanse	Sjanger
486	Jeg synes jeg har blitt bedre på å <u>skrive</u> artikkel (Jens)	Vurdering av egen skriveutvikling	Sjanger
487	Vi hadde noen forskjellige oppgaver vi måtte velge mellom når vi skulle <u>skrive</u> stilen, og jeg fant ingen som passet bra, så jeg bare tok en (Jonas)	Bakgrunn for valg av oppgave	Arbeidsoppgave
488	Det viste seg å være et dårlig valg, jeg er ikke flink til å <u>skrive</u> debattinnlegg (Jonas)	Vurdering av egen tekst	Sjanger
489	Jeg husker ikke helt hvorfor jeg skulle <u>skrive</u> om Liu Xiaobo, men det er et tema som interesserer meg (Jonas)	Interessant tema	Innhold
490	Jeg følte selv at jeg ikke var så flink, men etter å ha lest denne [tilbakemeldingen] ser jeg at jeg kan og får lyst til å gjøre <u>skrive</u> mer (Ninni)	Vurdering av egne tekster	Tilbakemelding
491	Jeg har også blitt bedre i ulike sjangere og til å <u>skrive</u> generelt (Otilie)	Vurdering av egen utvikling	Sjanger Helhet
492	Dette fordi en medelev tenker som en elev og er i samme situasjon og har kanskje samme problemer med å <u>skrive</u> som deg (Otilie)	Hverandrevurdering	Samarbeid
493	Jeg føler at jeg i løpet av denne perioden har blitt mye bedre på å <u>skrive</u> spennende [...] (Otilie)	Vurdering av egen utvikling	Sjanger
494	[...] innen de sjangrene jeg skal <u>skrive</u> spennende (Otilie)	Vurdering av egen utvikling	Sjanger
495	Det var noen små <u>skrive</u> ⁹² feil jeg rettet på (Pernille)	Revisjon av språk	Revisjon Språk
496	Utover det har jeg prøvd å planlegge tekstene mine bedre, før jeg begynner å <u>skrive</u> de (Pernille)	Beskriver prosess	Prosess
497	Som skriver lærer jeg mest av å få tilbake meldinger på tekstene mine å bruke de neste gang jeg skal <u>skrive</u> en tekst (Pernille)	Hvordan eleven mener hun lærer	Tilbakemelding
498	Det [krav om revisjon] gjør meg umotivert for å <u>skrive</u> en god tekst (Pernille)	Arbeidsformen fungerer dårlig for eleven	Revisjon
499	Å <u>skrive</u> en tekst er noe jeg må gjøre selv, men å diskutere med andre hva den skal handle om og hva budskapet skal være er helt greit (Pernille)	Skriveprosessen	Prosess Samarbeid
500	Mens artikler og rene faktatekster blir ofte litt tørt for meg så jeg har prøvd å <u>skrive</u> de med innlevelse [...] (Pernille)	Info om elevens tekster og hvordan hun har skrevet dem.	Sjanger
501	[...] for å de skal være lettere for meg å <u>skrive</u> (Pernille)	Å gjøre skrivingen lettere	Kreativitet
502	Jeg har vel lært også noe det er masse rart, sånn	Om å <u>skrive</u> ⁹³	Språk

⁹² Grunnet skrivefeil (skrive feil) har dette sitatet blitt tatt med i ordskyen. Jeg gjør rede for forlempet og ulemper med ordsky som metode på s. XXX. Jeg har likevel valgt å kategorisere sitatet, selv om det på mange måter må betraktes som en «feil»

⁹³ Fra elevteksten: «Når jeg har skrevet så har jeg tatt det ut av luften hvis det var en skjønnlitteraturtekst. Ikke når det er en fakta tekst. Da leser jeg alt fra alt jeg kan finne. Så skriver jeg. Jeg har vel lært også noe det er masse rart, sånn som å skrive mer spennende. Må vel ikke glemme, ikke ha egnene meninger i fakta tekst og

	som å <u>skrive</u> mer spennende (Rune)		
503	De var vanskeligere når den ene på gruppen glemmer å <u>skrive</u> eller ikke gidder (Rune)	Om hverandrevurdering	Innsats
504	Jeg lærte i skildringene at man ikke skal <u>skrive</u> over flere dager og skildre mye mer, jeg slet mye i starten (Søren)	Hvordan skrive sjangeren skildring	Sjanger
505	Jeg synes jeg har blitt litt bedre i det å <u>skrive</u> norsk tekster generelt en i fjor (Tiril)	Vurdering av egen utvikling	Helhet
506	Jeg er ikke flink til å <u>skrive</u> som en forfatter (Vivi)	Vurdering av egen skriving	Helhet ⁹⁴
507	Jeg tror jeg skal begynne å <u>skrive</u> om mer ting jeg interesserer meg for, sånn som krim, musikk, religion, skrekk, sosionomer og politi (Vivi)	Å finne noe av interesse	Inntrykk

sånne ting som det. Slike ting lærer jeg nå». Kjernen av setningen mener jeg er «å skrive mer spennende». Dette kan sees i sammenheng med innhold i tekstene (jf. de første refleksjonsnotatene)

⁹⁴ Kategorien ble valgt på bakgrunn av flere aspekter i teksten: «Jeg er ikke flink til å skrive som en forfatter. Jeg skriver akkurat sånn som jeg tenker. Og jeg er ikke veldig flink med grammatikken min. Men jeg har hatt ei god venninne som har forklart ting for meg og hjulpet meg masse igjennom dette» Slik jeg tolker eleven gir hun uttrykk for at hun sliter med flere aspekter ved tekstskriving, og at hun har en forestilling om hva gode tekster er, og det kan ikke plukkes fra hverandre til spesifikke aspekter, men må inngå i en større helhet.

Vedlegg 5. Kategori, aspekt, sitat

* Alle sitatene er referert i vedlegg 4.

Nr.	Kategori	Aspekt	Sitat
4	Utvalg	Eleven forklarer <i>hvorfor</i> en tekst er valgt	195, 198, 202, 212, 213, 231, 241, 255, 260, 269, 291, 295, 308, 310, 322, 325, 354, 355, 382, 411, 414, 423, 424, 473
		Eleven vurderer de utvalgte tekstene	195, 198, 203, 212, 213, 241, 255, 295, 303, 322, 382, 423, 473
		Eleven omtaler utvelgelsesprosessen	335
		Eleven omtaler tema og/eller innhold i den/de utvalgte teksten(e)	369, 371, 373, 375, 376, 392
		Eleven konstaterer et utvalg	208, 240, 254, 290, 318, 324, 329, 338, 348, 375, 377, 392, 396
5	Språk	Tilbakemelding fra læreren	5, 11, 12, 17
		Tilbakemelding fra medelev	78, 80, 83, 86, 111
		Eleven omtaler tegnsetting	5, 38, 60, 215, 311, 343
		Eleven omtaler rettskriving	5, 17, 27, 28, 38, 67, 139, 215, 287, 311, 381, 495
		Eleven omtaler språklig variasjon	11, 34, 49, 78, 83, 95, 111, 132, 136, 215
		Eleven omtaler konkret språkbruk (å skrive konkret)	12, 23, 35, 209, 438
		Eleven omtaler prosess og revisjon	23, 209, 311, 312, 438, 495
		Eleven omtaler ordvalg	44, 72, 80, 105, 149, 312, 359, 360, 438
		Eleven omtaler skriftforming	86
		Eleven omtaler bruk av språklige virkemidler (sjangerspesifikt språk)	425, 444
		Eleven omtaler læring om språklige element (jf. disse aspektene)	27, 34, 35, 105, 132, 136, 209, 502
		Eleven omtaler språk som middel til kommunikasjon	459
		Eleven vurderer egen tekst	44, 67, 72, 139, 359, 360, 380, 381, 425
		Eleven vurderer egen progresjon	60, 209, 215, 340
7	Kommunikasjon	Direkte leserhenvendelse (presentasjon i presentasjonsteksten)	217, 218, 220, 221, 259, 260, 285, 286, 410
		Direkte leserhenvendelse (avslutning i presentasjonsteksten)	204, 216, 262, 278, 284, 300, 437
		Direkte leserhenvendelse (ønske om at læreren vil like tekstene)	197, 205, 216, 229, 262, 267, 278, 284, 300, 301, 437
		Tekstbinder for å lede leseren gjennom teksten	276, 285
		Leserinstruksjon	288, 408, 409
		Kommunisere med leseren/være mottakerbevisst	158, 179, 315, 320, 344, 383
8	Helhet	Tilbakemelding	2, 46, 152
		Eleven omtaler prosess og revisjon	18, 340
		Eleven omtaler sammenheng i tekst	2, 18, 46, 257, 457, 458
		Eleven omtaler teksten på et mer overordnet nivå	224

		Eleven omtaler læring når det gjelder å skrive helhetlig	457, 458
		Eleven vurderer egen progresjon	257, 340, 481, 482, 491, 505
		Eleven vurderer egne tekster	21, 42, 70, 75, 222, 223, 265, 293, 304, 481, 482, 506
9	Tilbakemelding	Eleven konstaterer at han/hun har fått god tilbakemelding	152, 195, 207, 270, 374, 385, 389, 393
		Eleven omtaler tilbakemelding som hjelp til forbedring	193, 236, 242, 243, 273, 291
		Eleven omtaler tilbakemelding som grunnlag for valg av tekster til presentasjonsmappa	202, 207, 213, 270, 308, 310, 355, 424
		Eleven omtaler tilbakemelding som (middel til) læring	152, 226, 339
		Eleven reflekterer rundt hvordan han/hun anvender tilbakemeldinger	282, 497
		Eleven reflekterer rundt hvordan tilbakemeldinger skaper motivasjon	313, 490
10	Arbeidsoppgave	Eleven beskriver arbeidsoppgaven	181, 200, 201, 230, 248, 249, 250, 258, 263, 302, 419, 426, 461, 462
		Eleven omtaler valg av oppgave	483
		Eleven informerer om (egen rolle i) arbeidsoppgaven	187, 326
		Eleven vurderer arbeidsoppgaven	180, 283, 487
		Eleven omtaler læring i forbindelse med arbeidsmåte (oppgave)	358
11	Innsats	Eleven omtaler bruk av tid	199, 211, 231, 327, 334, 442
		Eleven omtaler bakgrunn for valg av oppgave	231
		Eleven omtaler prosess og revisjon	199, 211, 253, 296, 301, 327, 334, 401, 442
		Eleven omtaler medelevers innsats	503
		Eleven vurderer egen innsats	199, 253, 289, 296, 298, 299, 301, 442
12	Lengde	Tilbakemelding fra lærer	9
		Tilbakemelding fra medelev	82, 89, 96, 113
		Eleven konstaterer noe om tekstens lengde	391
		Eleven omtaler endring av lengde	9, 58, 82, 89, 113, 147, 434
		Eleven vurderer tekstens lengde	62, 96, 380
		Eleven omtaler læring om tekstlengde	107, 151, 153, 314
13	Struktur	Tilbakemelding fra lærer	48
		Tilbakemelding fra medelev	141
		Eleven omtaler oppbygging	41, 64, 141, 323, 340, 365
		Eleven omtaler avsnitt og sammenheng	234, 235, 317, 470
		Eleven omtaler layout	48
		Eleven omtaler rekkefølge	100
		Eleven vurderer egen tekst	41, 64, 323, 340, 381
		Eleven vurderer egen prosess	234, 235, 340, 458
14	Inntrykk	Eleven konstaterer om opplevelsen og/eller teksten gjorde inntrykk (ja/nei)	182, 184, 185, 186, 190, 192
		Eleven omtaler opplevelsen som noe som gjorde inntrykk	189
		Eleven omtaler innholdet i tekstene som noe som gjorde inntrykk	232, 463, 484
		Eleven vurderer inntrykk	507
15	Nytte	Eleven omtaler oppgavens nytte for videre skolegang	177, 183

		Eleven omtaler oppgavens nytte for arbeidsliv	174, 175
		Eleven omtaler oppgavens nytte når det gjelder sjanger og medium	176
		Eleven omtaler oppgavens nytte for publisering	389
		Eleven omtaler språkvalg for å lette kommunikasjon	227, 459
		Eleven omtaler læring gjennom skriveprosessen som nyttig	238
16	Samarbeid	Eleven omtaler samarbeid som viktig	163, 172
		Eleven reflekterer rundt hverandrevurdering	492, 499
		Eleven omtaler læring om samarbeid	154, 163, 172
		Eleven omtaler læring gjennom samarbeid	475, 492, 499
17	Ingenting	Eleven omtaler læring	156, 165, 166, 167, 188
18	Yrkeskunnskap	Eleven omtaler læring om hvordan journalister jobber	154, 166, 169, 171, 472
19	Kreativitet	Eleven konstaterer at han/hun er mer kreativ	305
		Eleven omtaler revisjon og prosess	305
		Eleven omtaler kreativitet som følge av inspirasjon	305
		Eleven omtaler å legge musikk til tekst	228
		Eleven omtaler mangel på kreativitet	379
		Eleven omtaler kreativitet som metode for å løse oppgaven	501
20	Kildebruk	Tilbakemelding fra medelev	144
		Eleven omtaler læring om kildebruk	196
21	Digitale verktøy	Eleven omtaler læring om digitale verktøy	157, 170

Vedlegg 6. Grad av refleksjon

KATEGORI	ASPEKT	Notat 1		Notat 2		Notat 3		Pres.-	Tekst
		Aspekt	Sitat	Aspekt	Sitat	Aspekt	Sitat	Aspekt	Sitat
Sjanger	Tilbakemelding	Konk. Kogn.	Konk Kogn	Konk. Kogn.	Kogn	----	----	----	----
	Tekstlige element som er sjangerrelatert	Konk.	Konk	Konk.	Konk	----	----	----	----
	Deler av teksten (som f.eks...)	Konk.	Konk	Konk.	Konk	----	----	Konk.	Konk. Kogn. Meta.
	Meddelelse av sjanger	----	----	Konk.	Konk	Konk.	Konk.	Konk.	Konk.
	Prosess og revisjon	Kogn. Meta.	Konk Kogn	Kogn. Meta.	Konk Kogn	----	----	Kogn. Meta.	Konk. Kogn. Meta.
	Referere sjangerkunnskap	----	----	----	----	----	----	Konk.	Konk.
	Sjangerkunnskap (overordnet)	Kogn. Meta.	Kogn Meta	----	----	----	----	Kogn. Meta.	Kogn. Meta.
	Læring	Kogn. Meta.	Konk Kogn	Kogn. Meta.	Konk Kogn	Kogn. Meta.	Konk Kogn	Kogn. Meta.	Kogn. Meta.
	Progresjon	Meta.	Meta	----	----	----	----	Meta.	Kogn. Meta.
	Vurdering av egne tekster	Kogn. Meta.	Kogn	----	----	----	----	Kogn. Meta.	Kogn. Meta.
	Nytteverdi	----	----	----	----	Kogn. Meta.	Kogn Meta	----	----
	Sjangertrekk/ tekstlige element	----	----	----	----	----	----	Konk.	Konk. Kogn. Meta.
Prosess	Forarbeid	Konk. Kogn. Meta.	Konk Kogn	----	----	----	----	Konk. Kogn. Meta.	Konk.
	Lesing før og underveis	Konk. Kogn. Meta.	Konk Kogn	----	----	----	----	Konk. Kogn. Meta	Meta.
	Vurdering av skriveprosessen	Kogn. Meta.	Kogn	----	----	----	----	Kogn. Meta.	Kogn.
	Gjennomføring av oppgave	----	----	----	----	Konk. Kogn. Meta	Konk.	Konk. Kogn. Meta	Konk.
	Læring om/av skriveprosessen	----	----	----	----	Konk. Kogn. Meta	Konk. Kogn.	Kogn. Meta.	Kogn.
	Tid	----	----	----	----	----	----	Konk. Kogn. Meta	Kogn.

	Vurdering av egne tekster	----	----	----	----	----	----	Kogn. Meta.	Kogn.
Revisjon	Konstatering av revisjon	Konk.	Konk	----	----	----	----	Konk.	Konk. Kogn.
	Utfordringer ved revisjon	Kogn. Meta.	Konk Kogn	----	----	----	----	Kogn. Meta.	Meta.
	Arbeid med tilbakemelding og/eller tekst	----	----	----	----	----	----	Kogn. Meta.	Kogn.
	Fornøyd med revisjon	----	----	----	----	----	----	Kogn. Meta.	Kogn.
	Revisjon for å nå et ønsket resultat	----	----	----	----	----	----	Kogn. Meta.	Kogn.
	Revisjon for/som læring	----	----	----	----	----	----	Kogn. Meta.	Meta

Refleksjonsnotat ①

Anne

29-10-10

1. Hva er du mest fornøyd med i de/den ~~te~~ teksten?
Fortell minst 2 ting.

Svar: Jeg er veldig fornøyd med at jeg har blitt flinkere til å plassere kommaet 😊 Jeg har også blitt mye flinkere til å skildre (bruke sammenligninger, beskrive de ord d.).

Jeg har blitt flinkere til å unngå skrivfeil, og sjekke teksten bedre for feil.

- 2) Hva syntes læreren din at du burde forbedre?

Svar: Anita syntes at jeg kunne ha bygd opp stoffet bedre, og skape litt mere helhet i teksten min. Jeg måtte også ha overskriften på plass.

- 3) Hva endret du på?

Jeg hadde satt på overskrift, rettet opp skrivfeil, bygget opp mer helhet mellom hoveddel, innledning & avslutning, og rettet over enkelte kommafeil.

Vedlegg 8. Anne: Det andre refleksjonsnotatet

Refleksjonsnotat norsk

Onsdag 2.11.2010

Navn:

Anne

1. Hva er du mest fornøyd med i de/den teksten? Fortell om minst to ting.

- At jeg har et raskt og godt formulert svar.
- Fyldig og presist budskap.

2. Hva syns med-eleven din du burde forbedre?

- Jeg må skrive en tydelig, tredelt oppbygging.
- Jeg må skrive et bedre overskrift.

3. Hva endret du faktisk på?

Over

4. Hva lærte du av tilbakemeldingen du fikk?

Refleksjonslogg

Å reflektere er å tenke over hendelser/hospiteringer du har vært med på. En refleksjonslogg er å skrive ned de tanker og oppfatninger du får etter forskjellige opplevelser du har hatt. Du skal spørre deg selv om:

Hvilke erfaringer har jeg fått?

Hva har jeg lært?

Gjorde dette inntrykk på meg?

Kan jeg få bruk for disse erfaringene senere?

Navn:

Anne

Dato: 9. mars 2011

Sted og aktivitet jeg har vært med på:

Arrangementet

Kort referat:

Jeg var på lesepreggruppen sammen med Fabian, Jonas, Jørn, Erik og Emma. Vi jobbet ganske bra sammen, men det var også noen som ikke jobbet i det hele tatt. Jeg illustrerte et av bildene sammen med Jonas og Fabian, og redigerte brosjyrbildet i Photoshop.

Mine refleksjoner etter aktiviteten:

Jeg føler ikke at jeg har lært noe. Samarbeidet kunne vært bedre. Jeg har jo lært ulike redigeringsmetoder. Samopåstand: jeg har også lært at internettiser ikke fungerer i en lesepreg.

Hei! Jeg heter «Anne», og jeg går i 9.klasse på «Holmen skole». Jeg har jobbet med mange tekster i løpet av skoleåret som jeg har bearbeidet, rettet og fått tilbakemeldinger på. Alle disse tekstene skulle inn i en mappevurdering, og så skulle jeg velge ut tre tekster fra mappevurderingen som jeg ønsket å presentere. Denne mappen du nå leser i, inneholder de tre tekstene. Grunnen til at jeg har valgt å presentere nettopp disse tekstene, er fordi jeg ville vise frem det jeg syns jeg mestrer/det jeg får best tilbakemelding på, og noe jeg syns er utfordrende/som jeg trengte å øve mer på. Denne mappen inneholder en faglitterær, og to skjønnlitterære tekster.

- **En artikkel om 2. verdenskrig**
- **En skildring som heter "Fanget"**
- **En skildring som heter "En regnfull natt i August"**

Jeg tenkte jeg kunne fortelle litt om hver tekst..

Artikkelen: Vi jobbet med 2.verdenskrig i norsk/samf.fag, og da var en av oppgavene å skrive en artikkel om nettopp denne krigen. Jeg er ikke så veldig flink til å skrive artikler, men man blir jo ikke flinkere til noe hvis man bare gir det opp. Jeg syns det var utfordrende å skrive artikkelen fordi jeg ikke er så flink til å plukke ut den aller viktigste informasjonen. Jeg har derfor vanskeligheter med å gjøre ting kortfattet og bra samtidig. Førsteutkastet av artikkelen hadde veldig mange underoverskrifter, og selve overskriften var dårlig og lite informativ. "Krigens gang" het den. "Hvilken krig da?" hadde du kanskje tenkt da. I 2.utkastet av teksten, hadde jeg endret overskrift til "2.Verdenskrig". Det er en kjedelig overskrift, men jeg googlet artikler på internett for å se om det var noen andre som hadde kommet på andre ting, men det var ikke noe mer kreativt

der heller. I tillegg til å endre overskriften, fjernet jeg underoverskriftene og fikk avsnittene i teksten min til å henge mer sammen. Jeg er egentlig fornøyd over min egen utvikling innenfor det å skrive fagtekster, og syns at jeg har forbedret meg mye siden første gangen jeg skrev en artikkel. Derfor valgte jeg å ha denne teksten i presentasjonsmappen min.

Skildring: "Fanget". I denne skildringen, skildrer jeg hvordan en jøde under 2.verdenskrig kunne oppleve en dag i konsentrasjonsleir. Det å skrive skildring syns jeg er morsomt. Det skjønnlitterære er en mye mer ubegrenset sjanger med færre regler enn den faglitterære. Dette ble vel på en måte en slags novel- le, men jeg ble veldig fornøyd med den. Jeg syns jeg har greid å skildre teksten bra, at jeg er flink med sammenlikninger og at jeg kan få leseren til å skjønne sinnsstemningen i teksten/hvordan hovedpersonen har det og føler seg. Jeg syns jeg har gitt et godt innblikk i hvor fælt jødene hadde det, noe som var vik- tig for meg å få fram. Jeg mener jeg har klart å skrive spennende, og "utvide" øyeblikket. I en skildring, er det for meg like viktig å beskrive det som er/skjer rundt deg, og det som foregår i hodet til den som observerer det som skjer. I løpet av tiden jeg jobbet med denne teksten, var nok det vanskeligste å sette seg ordentlig inn i hendelsen. Det som skjedde under 2.Verdenskrig, virker jo uvirkelig for meg som ikke har opplevd det. Det var vanskelig å skildre noe jeg ikke hadde sett eller opplevd selv. Derfor var "Schindler's liste" en stor inspira- sjon for meg. Når man skal skildre noe, handler det mye om hva man selv kan klare å se for seg. Etter jeg hadde sett denne filmen og googlet litt på nettet etter bilder og sånt, så ble oppgaven veldig enkel. Grunnen til at jeg ville ha med akkurat denne teksten, er fordi jeg mener at dette er en av de beste skjønnlitterære tekstene mine, og fordi jeg er veldig fornøyd med hvordan jeg har klart å skildre omgivelser og følelser.

(Valgfri tekst)Skildring: "En regnfull natt i August". Dette er i motsetning til "Fanget", en ganske "fredfull" og hyggelig skildring. Jeg skrev skildringen etter at klassen hadde vært på tur til «Sjøen». Denne skildringen var ikke vanskelig å skrive, fordi jeg synes det er lettere å skildre en opplevelse enn å skildre en oppdiktet hendelse. Skildringen er fra 8.klasse, så da jeg skulle ta den fram for å skrive et 2.utkast, så jeg straks hvor dårlig oppbyggingen av teksten var! Jeg måtte skrive nesten dobbelt så mye på skildringen for å få den til å henge sammen. Det var også en haug med kommafeil. Jeg synes at jeg har forbedret med mye til å skrive tekster som henger sammen, altså med innledning, hoveddel og avslutning. Grunnen til at jeg ville dra fram denne skildringen igjen, var for å se om jeg hadde blitt flinkere til å skrive/ se mine egne feil. Dette er også en tekst jeg ble veldig fornøyd med.

Jeg håper at du har fått et litt bedre innblikk i tekstene mine, og at de gleder deg som leser, like mye som det har gledet meg å skrive tekstene.

God fornøyelse!

Refleksjonsnotat 1

Anders

29. sep. 2010

1. Hva er du mest fornøyd med i de/den teksten(e)?

- Jeg er fornøyd med hvordan jeg beskriver landskapet i skildringen

2. Hva synes læreren du burde for bedre

Over skrifta

3

Vedlegg 12. Anders: Det andre refleksjonsnotatet

Refleksjonsnotat norsk

Onsdag 2.11.2010

Navn: Anders

1. Hva er du mest fornøyd med i de/den teksten? Fortell om minst to ting.

Jeg er fornøyd med språket i teksten fordi det er tydelig at det ikke er kopiert fra Wikipedia.

Jeg er fornøyd med at det er mye fakta fra forskjellige kilder i teksten.

2. Hva synes med-eleven din du burde forbedre?

Øverstiften
oførre avsnitt

forsees jeg ikke brøte her en så bra slutt og skrev et mer om livet hans

3. Hva endret du faktisk på?

Tittelen og

4. Hva lærte du av tilbakemeldingen du fikk?

Å se gjennom om teksten

Refleksjonslogg

Å reflektere er å tenke over hendelser/hospiteringer du har vært med på. En refleksjonslogg er å skrive ned de tanker og oppfatninger du får etter forskjellige opplevelser du har hatt. Du i: skal spørre deg selv om:

- 1) Hvilke erfaringer har jeg fått?
- 2) Hva har jeg lært?
- 3) Gjorde dette inntrykk på meg?
- 4) Kan jeg få bruk for disse erfaringene senere?

Navn: Anders

Dato: 9/3-2011

Sted og aktivitet jeg har vært med på: Skoleavis

Kort referat: -Vi lagde grupper, brainstorm,
- lagde intervjubøt
- rettelstekster
- hadde besøk
- lastet opp til Lokalavisa

Mine refleksjoner etter aktiviteten:

- 1) Jeg har erfart hvordan en journalist jobber, og at de har stort press på å levere artikler til riktig tid.
- 2) Jeg har lært å intervjue folk, og å lage artikler.
- 3) Javel, gjorde inntrykk på meg.
- 4) Ja, jeg kan få bruk for de erfaringene senere i livet.

Vedlegg 14. Anders: Presentasjonsteksten

I 9. klasse har jeg vært innom nesten alle sjangerne som finnes på norsk og skrevet om mange spennende temaer. Det har vært en utfordring å skrive en del av dem, blant annet skildringer og dikt, men jeg synes jeg har forbedret meg. Noen sjangere har vært lettere for eksempel debattartikler og fortellinger.

Vi hadde en gruppeoppgave om å skrive avisartikler til skoleavisa i «Lokalavisen» om «Arrangementet». Det gikk ganske bra. Vi jobbet godt sammen i gruppa og derfor klarte vi å få med en artikkel i papirutgaven av «Lokalavisen». Det er jeg veldig stolt av.

Å skrive refleksjonsnotater har hjulpet meg å se skriveprosessen på en annen måte. Jeg har lært å forbedre innholdet i tekstene jeg allerede har skrevet ved hjelp av synspunkter fra medelever.

I denne mappa har jeg valgt ut 3 av de beste tekstene fra i år: En skildring om å være jøde under 2. Verdenskrig, en debattartikkel om "*det gode liv*" og en artikkel om 2. verdenskrig. Det er de 3 tekstene jeg er mest stolt av og som jeg har fått god tilbakemelding på fra lærer og medelever.

Skildringen av jødene har jeg valgt å ta med fordi jeg er veldig stolt av den. Jeg synes den er veldig beskrivende og har med flere av sjangertrekkene, som kort tidsperspektiv og få hovedpersoner. Når jeg skrev denne teksten, prøvde jeg å sette meg inn i hvordan situasjonen kan ha vært for en jøde i øyeblikket før døden i en konsentrasjonsleir. Det har fått meg til å tenke mye på at jeg lever et helt annet liv i dag enn det jødene gjorde da. Teksten har fått meg til å tenke over hvilke følelser og tanker de hadde, frykten for å ikke vite hva som skulle skje med dem, hva som skjedde med venner og familie og hvordan framtiden skulle bli.

Debattartikkelen er tentamensoppgaven min fra i vinter, og den ble jeg veldig fornøyd med. Dette er av favorittsjangerne mine fordi da kan jeg skrive akkurat hva jeg mener om en sak og prøve å overbevise andre om at jeg har rett. Jeg fikk veldig bra karakter på teksten og liker den godt selv, derfor har jeg valgt å ta med den i mappa. Det som var i hodet mitt når jeg skrev den var at jeg må overbevise leseren og få fram mest mulig av mine poeng. Mange av sjangertrekkene for debattartikkel er lette å se i teksten, blant annet sitater fra forskere,

mine egne synspunkter og å trekke inn eksempler. Jeg har lært å begrunne egne meninger, grave dypere for å finne ut mer om emnet, å se ting fra flere synspunkt, og at det kan være flere sider av samme sak som jeg er enige i.

Artikkelen om 2. verdenskrig var spennende å skrive om fordi jeg lærte mye om krigens utvikling. Det er et stort emne å skrive om, men jeg synes resultatet ble bra og derfor tok jeg den med i mappa. Det er godt språk i den, god kildebruk og mye faglig innhold, som er noen av sjangertrekkene ved en fagartikkel. Det som var den største utfordringen når jeg skrev den var å plukke ut det viktigste og finne det stoffet som var relevant for artikkelen. Det ble litt vanskelig siden det er ekstremt mye som står om 2. verdenskrig. Mens jeg skrev lærte jeg en del om kildebruk og å trekke ut det viktigste fra tekstene. Jeg synes det var spennende å lese om det og jeg ønsket å lære mer om emnet.

Det var litt om hva jeg har lagt i mappa og hva jeg har lært.