



UiT Noregs arktiske universitet

Institutt for lærarutdanning og pedagogikk

Revisjonsprosessen som eit samarbeidsprosjekt mellom lærar og elev

Ein kvalitativ studie om dialogen mellom lærarkommentarar og elevrevisjonar i eit skriveforløp.

Maren Skår

Masteroppgåve i norskdidaktikk. LRU-3904. Mai 2021

Forord

Denne oppgåva markerer slutten på mastergraden i grunnskulelærerutdanninga 5.-10. trinn ved UiT Noregs Arktiske Universitet. Det har vore fem fine år med flotte medstudentar, men no er eg klar for å møte nye utfordringar i eit nytt kapittel som lektor.

Det å skrive masteroppgåva har vore ein lærerik og spennande prosess, der eg har fått dykke ned i eit tema eg synest er interessant og utfordrande. Samstundes har det vore krevjande å arbeide åleine og sjølvstendig, og finne vegen fram mot eit ferdig resultat. No som prosessen nærmar seg slutten kan eg sjå tilbake på eit halvår med mykje arbeid, men også mykje læring.

Eg vil først takke den engasjerte og dyktige samarbeidspartnaren min «Sigrid» for å delta i prosjektet, og raust opne opp for hyggeleg og lærerikt samarbeid. Takk for at du satt av tid til planlegging, gjennomføring og etterarbeid med meg, det er eg veldig takknemleg for.

Eg ønsker også å rette ein stor takk til rettleiar Morten Bartnæs. Takk for god oppfølging og tilbakemeldingar gjennom heile prosessen, med konstruktiv kritikk og gode råd. Eg set pris på at du har vore så tilgjengeleg og delaktig, og brukt mykje tid på både samtalar og gjennomlesing.

Takk også til Bjørg, Øystein og Tone for gjennomlesing og nynorsk-korrektur.

Til slutt vil eg takke mine herlege studiekameratar på masterkontoret. I ei tid med lite anna sosial omgang har delte samtalar, frustrasjon, latter og middagar vore avgjerande for å halde motivasjonen oppe. Samstundes som det er godt å vere ferdig, kan eg sjå tilbake på masterperioden som ei artig og sosial tid.

Samandrag

Korleis går samhandlinga mellom lærar og elevar føre seg i ein revisjonsprosess? Formålet med dette masterprosjektet er å få meir kunnskap om handlingane og reaksjonane til lærarar og elevar i eit prosess- og revisjonsfokuserert skriveforløp. Casestudien opnar for å sjå tekstmaterialet i lys av konteksten, og å sjå nærare på korleis undervisningsformer, roller og tekstideal kan ha påverka tilbakemeldings- og revisjonspraksisen.

Datamaterialet er henta inn i eit skriveprosjekt i ein klasse på mellomtrinnet der elevane over tre veker skreiv ei forteljing. Elevane fekk undervisning i sjangertrekk og verkemiddel, og blei instruert i korleis dei kunne å gi og ta i mot tilbakemeldingar som dei kunne nytte til revisjonsarbeid. Prosjektet blei avslutta med to rundar med skriftleg lærarrespons, i samsvar med innhald og samanheng, og rettskriving og andre formsaker. Elevtekstane og dei tilhøyrande tilbakemeldingane dannar empirien i prosjektet, og desse har blitt analysert for å finne ut kva som kjenneteiknar handlingane til partane og korleis dei samhandlar.

Analysen av tilbakemeldingane viser at lærarpraksisen både inviterer elevane til dialog om tekst, og er styrande gjennom spesifikke forslag og lukka spørsmålsformuleringar.

Tilbakemeldingane syner eit tekstideal med fokus på utførlege skildringar, noko som mellom anna viser seg i at lærarkommentarane ikkje omfattar oppfordringar om å slette tekst. Elevane gjer relativt få eigeninitierte endringar, og revisjonane er tett knytt opp til responsen. Det er stor skilnad i elevgruppa når det gjeld mengde og kompleksitet i revisjonane. Medan nokre elevar klarar å følgje opp kommentarar godt, utfører andre berre små endringar eller unngår revisjonar. Årsaker til dette kan vere manglande forståing for språkbruken i eller intensjonen med lærarkommentarane.

Revisjonsprosessen er prega av at elevane har liten erfaring med revisjon, og at lærarane styrer revisjonshandlingane til elevane. Gjennom tilbakemeldingar forsøker lærarane å skape dialog gjennom å stille seg undrande til elevtekstane, men nokre stader kan fokuset på læringsprosess bli overskygga av ønsket om eit godt produkt.

Innholdsliste

1	Innleiing	1
1.1	Tema og utvikling av problemstilling	1
1.2	Bakgrunn for problemstillinga.....	1
1.2.1	Forskingsspørsmål.....	2
1.3	Vidare struktur i oppgåva	3
2	Teoretisk utgangspunkt: Revisjonskompetanse, tilbakemeldingar og tekstideal.....	5
2.1	Skrijving og skriveundervisning.....	6
2.1.1	Skrijving som kognitiv prosess, og skriveopplæring i samhandling.....	6
2.1.2	Skriveundervisning.....	7
2.2	Metaspråk	9
2.3	Revisjonskompetanse	10
2.3.1	Forskning om revisjonskompetanse	12
2.4	Tilbakemeldingar for læring.....	13
2.4.1	Respons som dialog.....	17
2.5	Implisitte tekstideal og kvalitetskriterium	17
2.5.1	Tekstideal i <i>Elevens tekst</i> og NORM-prosjektet	19
2.5.2	Forteljinga som kvalitetskriterium	20
3	Framgangsmåte i den empiriske undersøkinga	23
3.1	Utval av materiale.....	24
3.1.1	Informantar og elevtekstar	24
3.2	Innsamling av empiri	25
3.2.1	Skriveoppgåva og skriveforløpet	25
3.2.2	Tilbakemeldingsarbeidet	27
3.3	Analysemetode	27

3.3.1	Elevtekstar i fleire versjonar	27
3.3.2	Synleggjering av elevrevisjonar	28
3.3.3	Tekstanalyse av elevtekstar og tilbakemeldingar	29
3.3.4	Utforming av kodar og kategoriar	30
3.3.5	Frå kategoriar til funn.....	31
4	Funn og diskusjon	33
4.1	Korleis er lærarkommentarane utforma?	33
4.1.1	Kva ber lærarkommentarane elevane om å gjere?	38
4.1.2	Kva kan revisjonsforslaga og tilbakemeldingane fortelje om eit tekstideal?....	40
4.1.3	Tilbakemeldingspraksisen.....	41
4.2	Korleis reviderer elevane tekstane sine?	43
4.2.1	Kva er det som gjer at elevane unnlèt å ta i bruk revisjonsforslaga?	44
4.3	Korleis opnar skrive- og revisjonsprosessen for dialog mellom lærar og elev?.....	49
4.4	Perspektivering og oppsummerande diskusjon	51
5	Forskingskvalitet og forskningsetikk	57
5.1	Forskingskvalitet	57
5.2	Forskingsetikk	59
6	Avsluttande refleksjonar	61
	Referanseliste	63
	Vedlegg A	69
	Vedlegg B.....	72
	Vedlegg C.....	77

Figurliste

Figur 1 «Tekst- og responstrekanten (basert på Hillocks, 1987 og Hoel, 2000)» (Bueie, 2017, s. 25).....	16
Figur 2 Oversikt over tekstutkasta som blei samla inn gjennom skriveperioden.....	28
Figur 3 Eksempel på koding av materialet.....	30
Figur 4 Oversikt over kategoriar, inndelt i elevrevisjonar og lærarkommentarar.....	31

1 Innleiing

1.1 Tema og utvikling av problemstilling

Tema i denne masteroppgåva er revisjonsprosessar, og korleis lærarar og elevar samhandlar og går i dialog i vurderingssituasjonar. Igland (2009, s. 29) skildrar revisjonsprosessen som eit fellesprosjekt mellom lærar og elev, der eleven må forstå og anerkjenne kommentarane til læraren for at dei skal føre til revisjon. Å kunne planlegge, vurdere og revidere egne tekstar er ein sentral del av skriveferdigheita (Utdanningsdirektoratet, 2017), og i dette prosjektet ønsker eg å sjå nærare på korleis unge elevar klarer å ta i bruk tilbakemeldingar for å gjere nettopp dette. Eg vil sjå på lærarkommentarar og elevtekstar frå eit prosessorientert skriveforløp for å søke svar på korleis lærarar og elevar inngår i dialog. Kor går skiljet mellom rettleiing og det å ta kontroll over elevteksten, og kva styrer vurderinga som læraren gjer? Forstår og brukar elevar tilbakemeldingane dei får på tekstane sine? Korleis kan læraren legge til rette for dialog? Desse spørsmåla var ein del av utgangspunktet mitt for prosjektet, og undring rundt desse har leidd meg fram til problemstillinga: *Korleis går samhandlinga mellom lærar og elevar føre seg i ein revisjonsprosess?*

1.2 Bakgrunn for problemstillinga

Gjennom lærarstudiet har eg i fleire praksisperiodar opplevd vurdering og tilbakemelding på skriftleg arbeid som utfordrande, og eg har møtt lærarar med ulik rettleiing, råd og praksis. Eg har blitt frustrert over usikkerheit om korleis lærarar kan skape gode revisjonsprosessar for elevar, men det har også gitt meg eit behov for å lære meir. I val av masterprosjekt blei det derfor viktig å velje eit tema som gir meg lærdom og bidrar til refleksjonar som eg kan ta med meg inn i klasserommet, og som kan påverke min kommande praksis. Eg ønskte derfor å delta i eit skriveprosjekt der eg kunne få innblikk i revisjonsprosessar gjennom å vere deltakande i klasserommet, og då forhåpentlegvis få større kunnskap om både lærar- og elevperspektivet.

I kompetansemåla for norsk i kunnskapsløftet står det at elevar etter 7.trinn skal kunne omarbeide egne tekstar på bakgrunn av tilbakemeldingar, og gi tilbakemelding til andre. I omtalen av vurderingspraksis i faget blir det vist til prosessorienterte arbeidsmåtar der lærar og elev skal vere i dialog, med rettleiing om kva eleven meistrar og korleis dei kan arbeide vidare (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Elevar må få tid til å arbeide med respons for å

forbetre den aktuelle teksten, og ta med seg læringsutbytte inn i kommande skriveoppgåver (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12). Sjølv om prosessrespons har vist seg å ha mange fordelar, fann forskingsprosjektet FIVIS i 2013 at det i norske klasserom er ein manglande kultur for å arbeide med revisjon av tekstar (Buland, et al., 2013, s. 109). Dette er urovekkande når ein veit at uerfarne skrivarar gjer små og få eigeninitierte revisjonar i tekstar (Fitzgerald, 1987, s. 490; Chanquoy, 2009, s. 10). Det viser eit behov for kunnskap om korleis lærarar kan legge til rette for skriveprosessar som kan hjelpe elevane til å bli sjøvlstendige og reviderande skrivarar.

Fleire master- og doktoravhandlingar har undersøkt tilbakemeldingspraksis og revisjonskompetansen til elevar, både frå lærar- og elevperspektiv. Avhandlinga til Agnete Andersen Bueie (2017) har vore ei inspirasjonskjelde for arbeidet mitt, og gjorde meg bevisst på manglande forskning om formativ vurdering på barnetrinnet (Hirsh & Lindberg, 2015 i Bueie, 2017, s. 4). Eg ønsker å bidra til forskingsfeltet ved å ta utgangspunkt i elevar på mellomtrinnet, og har forsøkt å få innblikk i både lærar- og elevperspektivet ved å vere aktivt deltakande i skriveprosjektet og rette fokus mot samhandlinga mellom partane.

1.2.1 Forskingsspørsmål

Forskingsspørsmåla vil gjennom undersøkinga bidra til å svare på problemstillinga. Med utgangspunkt i denne har eg laga to forskingsspørsmål, der eitt retter seg mot praksisen til læraren og eit mot eleven:

- (1) *Korleis er tilbakemeldingspraksisen til lærarar, og korleis kjem tekstideala til lærarar til syne gjennom tilbakemeldingar?*

Hensikten med spørsmålet er å få kunnskap om korleis lærarar gir og utformar tilbakemeldingar i vurderings- og rettleiingssituasjonar. Eg ønsker å få innsikt i kva vurderinga tar utgangspunkt i, og korleis subjektivt skjønn og tekstideal kan påverke praksisen til lærarar.

Undersøkingar av tilbakemeldingar kan bidra med auka forståing om kvifor elevar reviderer som dei gjer. Det andre forskingsspørsmålet retter seg derfor mot handlinga til elevane:

- (2) *Korleis reviderer elevar tekstar på bakgrunn av tilbakemeldingar, og kva trekk ved revisjonsforslaga er det som gjer at elevane unnlèt å ta dei i bruk?*

Bakgrunnen for dette spørsmålet er ønsket om å sjå nærare på kva type revisjonar elevar gjer, og i kva grad desse kan sjåast som respons på tilbakemeldingar frå læraren. Eg vil sjå nærare på moglege årsaker til manglande revisjon, og kva slags tilbakemeldingar elevar viser at dei forstår og tar i bruk.

1.3 Vidare struktur i oppgåva

I kapittelet *Teoretisk utgangspunkt: Revisjonskompetanse, tilbakemeldingar og tekstideal*, gjer eg greie for det fagdidaktiske grunnlaget for oppgåva. Teorien er sentrert rundt skrivning som ein kognitiv og sosial prosess, tilbakemeldingar, respons som dialog, revisjonskompetanse og metaspråk. Eg kjem også inn på ein diskusjon om tekstideal, kva som skaper det og korleis det kan påverke vurdering.

I kapittelet *Framgangsmåte i den empiriske undersøkinga* viser eg til dei metodiske vala eg har gjort, og vegen fram mot innsamling av empiri. Skriveprosjektet og tilbakemeldingsarbeidet skaper rammene for analysearbeidet, og vil bli skildra før eg viser til tekstanalyse som analysemetode. Eg vil vise korleis tekstane er blitt koda og kategorisert, og korleis dette har leidd meg fram til fem spørsmål som er utgangspunktet for diskusjonen i kapittel 4.

I kapittelet *Funn og diskusjon* har eg valt å presentere funn og eksempel på desse, og samstundes diskutere desse opp mot teori. Eg vil først sjå på eksempel på korleis tilbakemeldingar er utforma, og diskutere dette opp mot tekstlege ideal. Vidare vil eg sjå på elevrevisjonane, og diskutere moglege årsaker til at tilbakemeldingar ikkje blir følgt opp. Dette legg grunnlag for å sjå nærare på dialogen mellom lærar og elev, før eg avsluttar kapittelet med å gjere ei perspektivering av eigne funn opp mot rollefordeling, tekstideal og eksplisitt undervisning.

I kapittelet *Forskingskvalitet og forskningsetikk* diskuterer eg styrkar og svakheiter ved studien, før eg viser til dei etiske betraktningar eg har gjort meg i løpet av prosjektet.

I kapittelet *Avsluttande refleksjonar* vil eg sjå tilbake på problemstillinga og kort gjere greie for kva eg har undersøkt i prosjektet og kva eg har funne ut. Heilt til slutt vil eg nemne nokre moment det kunne vore interessant å sjå nærare på i vidare forskning innanfor temaet.

2 Teoretisk utgangspunkt: Revisjonskompetanse, tilbakemeldingar og tekstideal

For å sjå på revisjonsprosessar ønske eg å gjennomføre eit prosess- og responsorientert skriveforløp i ein klasse på mellomtrinnet. Då eg fekk anledning til å delta i skriveprosjektet hos læraren som eg her omtaler som Sigrid, opplevde eg det som nødvendig å gripe moglegheita. Usikkerheit knytt til covid-19 og fare for stengde skular gjorde at eg samla inn empiri tidleg i prosjektet. Dette har ført til at empirien har vore leiande i val og vinkling av teori. Eg har fått moglegheit til å fordjupe meg i det innsamla materialet for å finne interessante moment, og dette har generert ei rekke spørsmål som eg no søker svar på og reflekterer over. I dette teori-kapittelet ønsker eg både å kople prosjektet mitt til det norskdidaktisk feltet, men òg å vise dei refleksjonar som har prega prosessen og dei praktiske og teoretiske vala eg har tatt.

Eg gjekk inn i skriveprosjektet med mål om å få større innsikt i revisjonsprosessar. Revisjonsprosessar er eit stort felt som rommar mange undertema, men som samstundes heng saman. For kva vil det seie å skrive? Skiljet mellom kognitive- og sosiokulturelle perspektiv bidrog til å vise at skriving består av både mentale og praktiske prosessar, som begge er sentrale i utvikling av strategiar for revisjon. Samstundes vil også interaksjon med lærar og medelevar kunne føre til revisjonskompetanse. Språk og dialog har ei sentral rolle i læringssituasjonar. Utviklinga av eit metaspråk med eit vokabular om tekst kan vere verktøy for å lære å reflektere over eigen skriving og opne for dialog med lærar om eigen tekst. På skrivne tekstar gjer tilbakemeldingar det mogleg for læraren å kommunisere med elevane, og legge til rette for revisjonsarbeid. Eg ønsker å sjå nærare på kva som kan påverke dei tilbakemeldingar som lærarar gir, og korleis dette kan påverke samhandlinga med eleven.

Nedanfor vil eg vise til den teoretiske grunnmuren for oppgåva, som også vil vere med på å kontekstualisere og forklare målsettinga bak skriveprosjektet. Eg vil starte med å gjere greie for ulike syn på skriving og skriveundervisning (2.1). Vidare vil eg ta føre meg metaspråk som ein viktig kompetanse i revisjonsprosessar og for å mogleggjere dialog (2.2). Dette leier vidare til ein omtale av revisjonskompetanse og forskning på området (2.3), før eg ser på vurdering for læring, tilbakemeldingar og dialog i respons (2.4 og 2.4.1). Eg avsluttar med ein diskusjon om utfordringar knytt til objektive kriterium for kvalitet i vurderingssituasjonar. Eg vil her sjå nærare på kva som kan påverke vurderinga til lærarar, ved å sjå nærare på fagdidaktiske kjelder og forteljinga som sjanger (2.5).

2.1 Skrivning og skriveundervisning

Det å skrive er ei ferdigheit som rommar mange delferdigheiter, og som tener funksjonar for vidare læring, kommunikasjon og deltaking i samfunnet. «Å kunne skrive vil si å kunne ytre seg forståelig og på en hensiktsmessig måte om ulike emner og å kommunisere med andre. Skrivning er også et redskap for å utvikle egne tanker og egen læring» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Olga Dysthe (1993, s. 13) bygger vidare på omtalen frå Utdanningsdirektoratet gjennom å vise til skrivning som noko som ein kan lære, samstundes som det er ein måte å lære på. Utdanningsdirektoratet (2017) konkretiserer skrivning som ei samansett og kompleks ferdigheit gjennom å dele inn i ferdigheitsområda; *planlegge og omarbeide, utforme, kommunisere og reflektere og vurdere*. Utviklinga av skriveferdigheiter beveger seg frå grunnleggande bokstav- og ordforming til kognitivt krevjande og avanserte oppgåver, og vil henge saman med fagutviklinga (Utdanningsdirektoratet, 2017). Hoel (2000, s. 34-35) synleggjer desse ulike oppgåvene gjennom å dele inn i ulike nivå frå lokale til globale. Dei lokale nivåa er avgrensa til å meistre å forme ord og setningar, medan dei globale nivåa inneber kognitivt krevjande skriveferdigheiter. Ferdigheiter på globale nivå vil vere abstrakte fenomen som organisering og tilpassing av innhald til sjanger, formål og mottakar. Nivåa bygger på kvarandre, som vil innebere at svake skrivarar som slit med dei lokale nivåa vil ha vanskar med å meistre arbeidsoppgåver på det globale nivået (Hoel, 2000, ss. 34-35).

2.1.1 Skrivning som kognitiv prosess, og skriveopplæring i samhandling

Sjølv om skrivning og lesing er prosessar som heng saman, er det ei orientering innanfor det norske fagmiljøet mot at lesing er ein meir kognitiv og individuell aktivitet enn skrivning. Skriveteori har i Noreg sentrert seg nærare dei kommunikative og sosiokulturelle perspektiva på skrivning (Berge, 2005, s. 19). Olga Dysthe og Frøydis Hertzberg (2014, ss. 17-18) skriv at både sosiokulturelle, kognitive og dialogiske syn på skrivning inngår i den prosessorienterte skrivepedagogikken, og her vil eg også plassere prosjektet mitt.

Ingvar Lundberg (2016, s. 36) skriv at «Å skrive er å gjøre tenkning synlig», og omtaler med dette skrivning som kognitiv prosess. Kognitivismen er opptatt av å sjå på dei mentale prosessane som skjer og verkar saman medan ein skriv. Linda Flower og John R. Hayes (1981) visualiserer i sin anerkjente modell korleis fasar og prosessar i skrivearbeidet heng saman og påverkar kvarandre. Modellen viser til korleis vi nyttar langtidsmindet og skrivestrategiar, samt planlegg, reviderer og skaper tekst allereie før orda når papiret. Dette er overlappende og sykliske prosessar som kan avbryte kvarandre, og som går føre seg heile tida

medan ein skriv (Lundberg, 2016, ss. 37-38; Flower & Hayes, 1981 i Fjørtoft, 2014, ss. 156-157). Synet på skrivning som kognitive prosessar støttar opp om kor viktig det er å lære og utvikle skrivestrategiar som kan vere gode verktøy i skriveprosessen (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 17; Dysthe, 1993, s. 52). Eit kognitivistisk syn på skrivning presenterer eit syn på at revisjon ikkje kan bli degradert til ein skrivefase i eit skriveforløp, men at revisjonshandlingar er ein del av skriveferdigheita som ein konstant kognitiv prosess.

Den sosiokulturelle teorien står i kontrast til individfokuset i kognitivismen, og koplar skrivning opp mot sosial og kulturell samhandling. Føregangsmannen Vygotskij peikte på språket som viktig reiskap for å kunne gå i dialog og delta i læringsfellesskap som bidrar til vekst. Gjennom fagleg og sosial støtte frå medelevar og lærar kan elevar få hjelp til å stadig meistre meir på eige hand for å nå målet dei arbeider mot (Kvithyld, Kringstad, & Melby, 2020, s. 13; Fjørtoft, 2014, s. 161). I overordna del av læreplanen er sosial og fagleg læring tett bunde saman som gjensidig avhengige av kvarandre (Kunnskapsdepartementet, 2020). Samhandling strekker seg lenger enn interaksjon i klasserommet og inneber også å gå i dialog med tidlegare tekstar og mottakaren av eigen tekst. Sosiokulturelle teoriar ser på skrivning som ein kulturell aktivitet, der våre skriveferdigheiter vil vere prega av den sosiale og kulturelle konteksten vi er ein del av (Dysthe & Hertzberg, 2014, ss. 18-19).

Prosjektet Sigrid og eg gjennomførte legg til grunn eit syn på skrivning som både mentale prosessar, arbeidsoppgåver, sosial interaksjon og kommunikasjon. Eit slikt vidt syn på skrivning opnar for at det er mange delferdigheiter elevar må lære å meistre, noko som føreset ulike måtar å drive undervisning og opplæring på.

2.1.2 Skriveundervisning

Det vide spekteret av situasjonar og formål som ein nyttar skrivekompetansen til viser eit behov for god og brei opplæring i skulen. Innanfor undervisningstradisjonen i Noreg finn ein ulike tilnærmingar til læring og skrivning. Prosjektet vi gjennomførte inneheld trekk frå fleire tradisjonar, og vil bli nærare presentert gjennom ein omtale av desse.

Proessorientert skrivepedagogikk (POS) «bygger på både kognitive og sosiokulturelle teorier om skriveutvikling» (Fjørtoft, 2014, s. 164) og ser på mentale prosessar og tekstbunde arbeid som er involvert i skrivesituasjonar (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 15). Samstundes som eit sentralt trekk ved proessorientert skrivepedagogikk er arbeidet gjennom fastsette skrive- og revisjonsfasar (Iversen & Otnes, 2016, s. 34), presenterer POS like fullt eit læringsyn som

viser kor viktig strategibruk, eksplisitt undervisning og fokusert respons i skriveprosessen er. Eit eksempel på dette kan ein finne i læreplanen. Her kan ein sjå at prosessarbeid blir omtalt utan at dette blir knytt direkte til den prosessorienterte metodikken med gjennomføring av eksplisitte skrivefasar (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Skriveprosjektet eg deltok i ber i seg fleire trekk frå den prosessorienterte metodikken med fokus på skrivefasar og responsrundar. Gjennom tre responsrundar la vi opp til at elevane skulle få rettleiing som kunne hjelpe dei i revisjonsarbeidet.

Vi tok også i bruk modelltekstar som inspirasjon og innleiing til sjangeren forteljingar, og underviste om sjanger og bruk av verkemiddel. Bruk av modelltekstar og eksplisitt sjangerundervisning har lange tradisjonar, der elevar lærer gjennom å observere og delta i lærande fellesskap. Målet med bruk av eksempeltekstar er å gi elevane ei forståing for tekstnormer og sjangrar, slik at desse kan bli internalisert hos eleven som sjølv kan nytte kunnskapen som skrivestøtte og ramme i eget arbeid (Kverndokken, 2014, s. 202; Skjelbred, 2012, s. 25). Skriverammer må ikkje nyttast som instrumentelle oppskrifter eller skjema for skrivinga til elevar (Iversen & Otnes, 2016, s. 147), men som eit hjelpemiddel for å dele opp teksten i meir oversiktlege einingar (Kringstad & Kvithyld, 2012, s. 77).

I arbeid med eksempeltekstar må læraren hjelpe elevane til «å se, skrivegrep skal bli synlige og elevane skal utforske hvordan modelltekstene kan opne for *kreativ bruk*» (Kverndokken, 2014, s. 202, kursiv i orig.). Elevar må delta i diskusjonar om korleis dei sjølv skal skrive innanfor ein sjanger, fordi det ikkje er tilstrekkeleg å berre lære om sjangertrekk (Senje & Skjong, 2005, s. 22). Skilnaden mellom *å vite at* og *vite korleis* er stor, og det er ikkje nødvendigvis ei direkte kopling mellom desse to (Hoel, 2000, s. 71). Gjennom modellering kan læraren sette standardar og forventningar til skrivesituasjonen (Kverndokken, 2014, s. 47), og det kan også vere viktige skriverammer for elevar som har utfordringar med oppstart eller organisering av skrivearbeidet (Kringstad & Kvithyld, 2012, ss. 76-78). Sentralt i modelleringa og bruk av skriverammer er at elevar og lærar har eit felles språk, felles forståing for omgrep og like forventningar til teksten. Manglande forståing for modellering og tilbakemeldingar kan vere årsaker til at elevar ikkje nyttiggjer seg av desse i eigen skriving.

Graham og Perin (2007) har gjennomført ein metastudie om læringseffektar av eksplisitt skriveundervisning, og viser til bruk av modelltekstar som ein av dei elleve metodane med størst effekt på skriveferdigheitene til elevar. Gjennom undervisning og instruksjonar lærer elevane å reflektere over og lære av modelltekstar, og nytte desse som modellar og rammer

for eigen skrivning (Graham & Perin, 2007, s. 20). I samsvar med denne forskinga har læreplanar fram til LK06 innehalde kompetansemål med bruk av eksempeltekstar (Kverndokken, 2014, s. 37), medan dette ikkje er vidareført i LK20. Slik eg forstår læreplanen frå 2020, opnar den for friare framgangsmåtar når fokuset er retta mot at elevar skal prøve ut ulike verkemiddel og framstillingsmåtar, og gjennomføre ulike skrivehandlingar innanfor fleire sjangrar (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Til kontrast til skriverammer og eksempeltekstar vektlegg andre tradisjonar fri og ekspressiv skrivning, med fokus på at elevar skal oppdage og utfalde seg kreativt (Skjelbred, 2012, ss. 26-27). Norskdidaktikaren Anders Mæhlum viser til at barn må få friheit til å skape utan å bli fastlåst av oppgåveformuleringar og forventningar, samstundes som stimuli og rettleiing er viktig for å hindre at elevar blir rådlause med for mange moglegheiter (Iversen & Otnes, 2016, s. 53). Vi valde å legge til rette for at elevane kunne skrive om eit valfritt tema og gjennomførte ein førskrivefase med kreativ skrivning og diktning, før dei fekk presentert sjangerkrav og kriterium for oppgåva.

Gjennom å skape eit prosjekt som både inneheldt friskrivning og tydelege sjangerkrav stilte vi oss i eit skilje mellom tradisjonar. Sigrid fortalte at ho ønskte at ho hadde innleidd prosjektet med å la elevane skrive innanfor skriverammer for å øve på ulike innleiingar, som in-medias-res og miljø-skildringar. Friskrivninga blei lausriven frå resten av prosjektet, og dette kan ha påverka til å svekke fokuset på kriterium for kva ei god forteljing er. Samstundes gjorde friskrivninga det mogleg for elevane å generere mange idear utan å måtte forholde seg til styrande rammer, noko som kan ha bidratt som god igangsettar og motivator for fleire.

2.2 Metaspråk

Felles for undervisning er eit behov for forståing og eit felles språk som gjer det mogleg å kommunisere. Metaspråk er eit språk om språket, og er ein nødvendig reiskap for å kunne snakke om tekstar og ulike fenomen i tekst (Skjelbred, 2012, s. 156). Det gir oss moglegheit til å «snakke om tekster med utgangspunkt i noe annet enn bare emosjonelle kriterier og subjektive perspektiver» (Blikstad-Balas, 2019, s. 110) og gir oss eit vokabular. I tillegg til å opne for diskusjonar med andre, bidrar metaspråk til bevisstheit om kognitive prosessar. Metaspråket kan sjåast som ein sjølvregulerande strategi som gjer det mogleg å overvake og

styre eigen merksemd undervegs i skriveprosessen, (Lundberg, 2016, s. 104) og vil vere avgjerande for å utvikle revisjonskompetanse.

«Studier har vist at lærere har behov for et mer presist fagspråk når de skal undervise, veilede og vurdere elevenes tekster» (Iversen & Otnes, 2016, s. 25). Fag- og metaspråk legg grunnlag for gode tolkingsfellesskap blant lærarar, og er sentralt for å kunne gi gode læringsfremjande tilbakemeldingar på elevtekstar. Dette betyr at fagspråket både må vere felles blant lærarar, men at også elevar må få eksplisitt opplæring i omgrep og faguttrykk dei kan nytte i samtale om tekst. Gjennom samtalar om til dømes modelltekstar, verkemiddel, sjangrar og kriterium for kvalitet i tekst kan elevar bli bevisste om og få eit språk om språkleg utforming (Iversen & Otnes, 2016, s. 25).

Kunnskapsdepartementet (2020) skriv i prinsipp for opplæringa at elevar skal lære å lære, som inneber å utvikle bevisstheit om læringsprosessar ein sjølv og andre gjennomgår (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 11). Ein viktig del av dette er å kunne sette ord på eigen forståing og val ein gjer. Metaspråket er ein reiskap for å kunne sjå eigen tekst utanfrå, og læraren har gode moglegheiter til å støtte eleven i dette arbeidet gjennom tilbakemeldingar. Sommers (1982) skriv at lærarar må modellere og synleggjere blikket lesaren har på teksten. Dette kan bidra til at eleven kan utvikle seg til å bli spørjande lesar av eigen tekst, for å kunne sjølv vurdere og evaluere teksten (Sommers, 1982, s. 148). Dette er sentrale aspekt ved revisjonskompetanse, som inneber evne til å vurdere og sette i gang reviderande tiltak ut frå eit kvalitetskriterium.

2.3 Revisjonskompetanse

Med eit syn på skrivning som ein prosess er revisjon ein viktig og stor del av skriveferdigheita. Revisjon betyr at ein på nytt ser over eigen tekst med mål om endring og forbetring av teksten (Dysthe, Hertzberg, & Hoel, 2010; Hoel, 2000, s. 39). Fitzgerald (1987) utdjupar at:

Revision means making any changes at any point in the writing process. It involves identifying discrepancies between intended and instantiated text, deciding what could or should be changed in the text and how to make desired changes, and operating, that is, making the desired changes (Fitzgerald, 1987, s. 484).

Å ha revisjonskompetanse inneber at ein meistarar varierte strategiar for å vurdere og sette i verk tiltak for forbetring av teksten. Dette er krevjande oppgåver som både krev eksplisitt opplæring og oppfølging.

Synet på skrivning som både sosiokulturelle og kognitive prosessar opnar opp for ei vid revisjonsforståing, ved at revisjon kan skje både før, undervegs eller etter teksten har nådd papiret (Fitzgerald & Markham, 1987, s. 4). Murray (1978) omtaler revisjon gjennom å skilje mellom *internal* og *external revision* (Murray, 1978 i Hoel, 2000, s. 39). Han viser med dette at revisjon kan vere endringar i skriven tekst, men også at det er kognitive prosessar der ein gjennomfører indre revisjon med mål om å «oppdage, utvikle og klargjøre for seg sjølv» kva ein ønsker å seie (Hoel, 2000, s. 39). I prosjektet mitt har eg fokusert på revisjon av tekstutkast. Dette vil gi meg informasjon om endringar elevar gjer i tekst, samstundes som eg håper at det kan gi ei viss innsikt i den forståinga som elevar har av revisjonsomgrepet og den interne revisjonen dei gjer.

Revisjonskompetanse inneber også evne til å forstå og ta i bruk tilbakemeldingar på ein måte som aukar både kvaliteten på teksten og læringsutbyttet frå skrivesituasjonen (Kvithyld, Kringstad, & Melby, 2020, s. 30). Tilbakemeldingar frå lærarar kan støtte opp om utviklinga av revisjonskompetanse, gjennom at læraren kan hjelpe eleven «back into the chaos, back to the point where they are shaping and restructuring their meaning» (Sommers, 1982, s. 154). Elevar må lære å bevege seg mellom skrivning og omskriving og sjå revisjon som grunnleggande for all tekstskaping. Utdanningsdirektoratet (2017) vektlegg revisjonskompetanse som ei sentral delferdigheit i det å skrive. Elevar skal allereie på mellomtrinnet arbeide med å «gi tilbakemelding på andres tekster ut fra faglige kriterier og bearbeide egne tekster på bakgrunn av tilbakemeldingene» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dette er komplekse utfordringar som krev god lærarstøtte, utvikling av eit felles fagleg metaspråk og gode øvingssituasjonar.

Forståing og bruk av respons inneber ei forståing av at skrivning er ein prosess der ein gjennomgåande tar ulike val, og at det finst fleire alternative uttrykksmåtar og formuleringar ein kan ta i bruk (Kringstad & Kvithyld, 2012, s. 77). Samstundes er det sentralt å diskutere og vere bevisste om at det ikkje er ein «automatisk sammenheng mellom graden av omskriving og tekstkvalitet. Tvert om kan man revidere for mye og for lenge» (Dysthe, Hertzberg, & Hoel, 2010, s. 52). Vellukka revisjonar avhenger av at ein meistarar å vurdere

tekst på jakt etter endringar som aukar kvaliteten, og gjer at teksten oppfyller kriteria for oppgåva.

2.3.1 Forsking om revisjonskompetanse

I forskningslitteraturen om skrivning og revisjon skjedde det eit skifte på 70-talet frå at ein undersøkte produkt av skriveprosessar, til at ein såg nærare på prosessen i seg sjølv. Det inkluderte å sjå nærare på korleis skrivarar beveger seg fram og tilbake mellom planlegging, revisjon og vurdering av tekst. I tillegg blei revisjon sett på som ein gjennomgåande prosess i skrivinga, ikkje berre som ei avsluttande handling på slutten av eit skriveprosjekt (Fitzgerald, 1987, ss. 482-483).

Uerfarne skrivarar gjer få og små sjølvstendige tekstrevisjonar, medan erfarne skrivarar har strategiar for å revidere på ulike nivå i teksten (Fitzgerald, 1987, s. 490; Chanquoy, 2009, s. 10). Lundberg (2016) skriv at uerfarne skrivarar ikkje har utvikla tekstkompetanse til å meistre dei globale forholda i tekst. Elevar som bruker all kapasitet på å forme ord og setningar, vil ikkje ha nok mentale ressursar til å gjennomføre dei meir «krevende kognitive operasjonene ... – å generere ideer, finne de rette ordene, planlegge mens en skriver, revidere og redigere» (Lundberg, 2016, s. 42; Allal & Chanquy, 2004). Dette er prosessar som krev at elevane har utvikla eit metaspråk og bevisstheit omkring tekst. I tillegg kan det vere fleire andre årsaker til at elevar og studentar ikkje reviderer tekstane sine. Til dømes kan manglande forståing av intensjonen og kriteria for oppgåva verke hemmande på vurderinga av teksten. Andre moglege årsaker til at elevar ikkje reviderer tekstar kan vere manglande mottakarbevisstheit eller manglande strategiar for å oppdage manglar, og sette i gang reviderande tiltak (Philippakos & MacArthur, 2016, s. 420; Hoel, 2000, s. 244; Fitzgerald, 1987, ss. 489-490; Fitzgerald & Markham, 1987, s. 4). Manglande forståing for revisjonsomgrepet og revisjonskompetanse viser at elevar har behov for støtte frå lærarar i dette arbeidet (Kvithyld & Aasen, 2012, s. 25).

Forskningsprosjektet FIVIS frå 2013 såg på individuell vurdering i skulen, og fann at det var «en manglende kultur for eksplisitt arbeid med revidering av tekster og en strukturert tilnærming til skriveprosessen» (Buland, et al., 2013, s. 109). Dette gjaldt særleg høgare klassetrinn i arbeid med skrivning, medan det på lågare trinn blei rapportert om eit større fokus på bruk av strategiar i til dømes før-skrivefasar. Til tross for ønske om å arbeide

proessorientert og med revisjon rapporterer norsklærarar at «tidsklemma» ofte set ein stoppar for dette arbeidet (Buland, et al., 2013, s. 109). Dette er urovekkande når ein veit at eksplisitt undervisning og instruksjon i strategibruk for å planlegge, revidere og evaluere tekstar har stor læringseffekt på skriveferdigheitene til elevar (Graham & Perin, 2007, s. 15). Fitzgerald og Markham (1987) rapporterer at 6. klasseelevar etter å ha fått eksplisitt opplæring i revisjon fekk betre evne til å «identify discrepancies between goals and intentions, [and] their knowledge of what could be changed in their texts» (Fitzgerald, 1987, s. 495) og korleis å gjennomføre nødvendige tiltak.

I kombinasjon med instruksjonsarbeid har tilbakemeldingar stor læringseffekt og påverknad på tekstkvaliteten i elevtekstar. Ei føresetnad er at elevar og studentar forstår fagspråket i tilbakemeldingane og hensikta med dei. Anders Jonsson (2013) skriv i ein oversynsartikkel at vanlege årsaker til at studentar ikkje bruker tilbakemeldingar er fordi dei ikkje forstår fagspråket som læraren nyttar. Ved å ikkje ta i bruk tilbakemeldingar i revisjonsprosessen går store læringsmoglegheiter tapt (Jonsson, 2013, ss. 64-69). Mange elevar opplever også at læraren ikkje er til stades og hjelper i revisjonsprosessen, noko som fører til at elevar ikkje utfører revisjon på eigne tekstar (MacArthur, 2007, i Kvithyld & Aasen, 2011, s. 15). Det må bli sett av tid til at elevar kan revidere, og få støtte og opplæring i dette arbeidet.

2.4 Tilbakemeldingar for læring

Vurdering i skulen har fleire funksjonar, men viser gjennom presiseringa *vurdering for læring* at den skal bidra til auka læring for elevar og for lærarar. Utdanningsdirektoratet (2020a) viser til fire prinsipp for læringsfremmande vurdering i undervisninga, der elevar skal

- Delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglige utvikling
- Forstå hva de skal lære og hva som blir forventet av dem
- Få vite hva de mestrer
- Få råd om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Desse prinsippa viser til ei vurdering som inkluderer eleven, tydeleggjer forventningar og gir tilbakemelding om kva den einskilde meistrar. Eg kallar kapittelet for «Tilbakemeldingar for læring» for å vise at fokuset mitt ligg på å sjå nærare på korleis tilbakemeldingar kan bidra til auka læring og utvikling av skrivekompetansen til elevar. Omgrepa tilbakemelding og

respons vil bli brukt parallelt i omtale av vurderings- og rettleiingspraksisen til lærarar. Tilbakemeldingar er ein vanleg vurderingsform på skriftleg arbeid, og Igland (2009) omtaler lærarkommentarar som eit «medierande middel. Det vil seie at dei er diskursive, didaktiske verktøy som er mynta på å trekkje i gang læring og utvikling gjennom verbal samhandling – på kort sikt og på lang sikt» (Igland, 2009, s. 27). På kort sikt er målet forbetring av den aktuelle teksten, medan på langt sikt er målet kognitiv utvikling for den einsskilde elev (Igland, 2009, s. 27).

Hattie og Timperley (2007) viser i ein effektstudie at tilbakemeldingar er ein av dei faktorane med størst effekt på læring og prestasjonar til elevar. Tilbakemeldingar har moglegheit til å hjelpe dei til å meistre stadig fleire utfordringar åleine på veg mot eit satt mål (Hattie & Timperley, 2007). På same måte viser Utdanningsdirektoratet (2020a) at tilbakemeldingar må gi eleven informasjon om målet med oppgåva, korleis dei meistrar utfordringane dei arbeider med og korleis dei kan arbeide for å nå mål dei har sett seg (Slemmen, 2012, s. 116). Hattie og Timperley (2007, s. 86) kallar tilbakemeldingar med desse fokusa for høvesvis *feed up*, *feed back* og *feed forward*, og viser med dette den sentrale posisjonen tilbakemeldingar har undervegs i læreprosessen.

For at tilbakemeldingar skal utnytte dei store moglegheitene for læring er det sentralt både korleis dei er formulert, når dei er gitt og kva dei inneheld. Straub (2000) bygger på eit anerkjent empirisk forskingsfelt når han viser til syv prinsipp for responspraksis på tekstarbeidet til elevar og studentar, omtalt som *contemporary response theory* (Straub, 2000, s. 23):

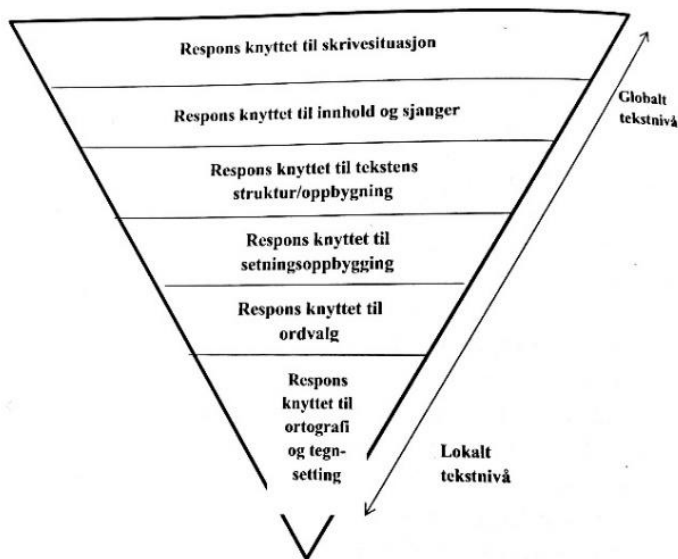
Turn your comments into a conversation. Create a dialogue with students on the page. Do not take control over the text: instead of projecting your agenda on student writing and being directive, be facilitative and help students realize their own purposes. Limit the scope of your comments. Limit the number comments you present. Give priority to global concerns of content, context, and organization before getting (overly) involved with style and correctness. Focus your comments according to the stage of drafting and the relative maturity of the text. Give your comments to the individual student behind the text. Make frequent use of praise. Tie your responses to the larger classroom conversations (Straub, 2000, ss. 23-24).

Samstundes som desse prinsippa viser korleis lærarar kan legge til rette for god vurderingspraksis og læringsfremmande tilbakemeldingar, kan ein vanskeleg argumentera for berre ein riktig måte å drive responspraksis. Alle klasserom er ulike og det vil alltid vere

nødvendig for den enkelte lærer å gjøre tilpassingar til eigen elevgruppe og kontekst (Straub, 2000, s. 24).

Kvithyld og Aasen (2011) presenterer på bakgrunn av fleire forskingsprosjekt fem prinsipp for funksjonell respons, og underbygger sitatet til Straub. Det første prinsippet dei løfter fram, er kor viktig det er at respons blir gitt medan eleven framleis er i skriveprosessen (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12). Prosessrespons oppfordrar eleven til å tenke over, revidere og omarbeide kva hen ønsker å seie og korleis dette skal uttrykkast (Igland, 2009, s. 24). Med mål om at elevar skal bli reviderande skrivarar er det nødvendig med medierande tilbakemeldingar. Særleg sidan ein veit at elevar gjer små og få revisjonar på eigen tekst dersom dei blir overlatne åleine med dette arbeidet (Igland, 2008 i Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12). På same måte som vanleg praksis innanfor POS, viser Sommers (1982) og Straub (2000) til at tilbakemeldingar på eit tidleg tidspunkt bør sentrere seg om det globale nivået i teksten. Dette kan hjelpe eleven med å synleggjere brot på logikk, manglande informasjon eller samanheng i teksten. Elevar må få hjelp til den krevjande oppgåva det er å omskape og restrukturere meininga, før dei tar fatt på dei lokale nivåa i teksten (Straub, 2000, ss. 23-24; Sommers, 1982, s. 155).

Dei ulike tekstlege nivåa (nemnt ovanfor i kap. 2.1) bygger på kvarandre og synleggjer ulike sider ved skrivekompetanse. Oppbygginga kan synleggjerast i ein trekant, som er vidare kopla opp mot revisjon. Modellen nedanfor bidrar til å synleggjere korleis revisjon kan rette seg spesifikt inn mot ulike nivå i teksten (Hoel, 2000, i Bueie, 2017, s. 25). Dette er sentralt fordi utforminga av responsen «og hvilke tekstnivåer den vektlegger, får altså betydning for elevenes revisjon. Dette peker i retning av at hvilken tekstrespons elevene får, også preger deres oppfatning av hva revisjon innebærer» (Bueie, 2014, s. 127). Dersom elevar berre møter skriveundervisning og tilbakemeldingar som omhandlar lokale forhold i tekst kan dette bidra til å utvikle eit syn på skriving og revisjon som avgrensar seg til dette. I eige prosjekt tok vi utgangspunkt i dei tre øvste nivåa i responstrekanten i første runde med lærarkommentarar, før vi i andre runde gav tilbakemeldingar på rettskriving og setningsbygning.



Figur 1 «Tekst- og responstrekanter (basert på Hillocks, 1987 og Hoel, 2000)» (Bueie, 2017, s. 25).

I doktoravhandlinga til Bueie (2017) ser ho på korleis elevar forstår og tar i bruk lærarkommentarar i tekstar. Dette arbeidet bidrar med innsikt i korleis norske elevar arbeider med skriftlege tekstar i norskfaget, og vil bli nærare omtalt som inspirasjon- og utgangspunkt for prosjektet mitt i kapittel 3. Avhandlinga hennar består av tre separate undersøkingar, der resultatane frå desse kan oppsummerast i tre overordna funn: lojalitet overfor tilbakemeldingane frå læraren, svak bevisstheit om vurderingskriterium for skriveoppgåva og at elevar i møte med revisjon av eigen tekst berre gjer det som er forventet av dei. Bueie finn få protestar mot tilbakemeldingane frå lærarar og ser dette som særleg interessant fordi ei rekke andre studiar har vist det motsette. Bueie diskuterer at moglege årsaker til at elevar viser låg bevisstheit omkring vurderingskriterium kan vere at «lærere og studenter har ulik oppfatning av kriterier, og at det er vanskelig å lage eksplisitte kriterier, ettersom disse ofte er komplekse og basert på en taus kunnskap som vanskelig lar seg artikulere» (Bueie, 2017, s. 64). Det tredje funnet var at elevar gjer det som er forventet av dei, som inneber at dei berre gjennomfører revisjon dersom det blir lagt til rette for dette. Elevane uttrykker også ønske om konkrete og framoverretta tilbakemeldingar som kan hjelpe dei i revisjonsarbeidet, og desse må bli gitt på ulike tekstlege nivå og med nødvendig støtte frå lærar. Det at læraren forventar og legg til rette for at tilbakemeldingar skal nyttast til revisjon er avgjerande for om dette arbeidet blir gjort (Bueie, 2017, ss. 61-68).

2.4.1 Respons som dialog

Straub (2000) presiserer i sitatet ovanfor (2.4) at tilbakemeldingar frå læraren må inngå i ein dialog med elevteksten. I klasserom i dag er dialog og gjensidige diskusjonar vektlagt, der læraren er ein organisator for gode skrive- og læreprosessar. Dette står i stor motsetnad til meir autoritære undervisningsmetodar med retting og stilskriving som tidlegare fann stad i norske klasserom (Moslet, 2009, s. 34). Ein viktig del av dialog-tanken er at læraren ikkje skal projisere egne tekstideal og meiningar over på elevteksten. Læraren vil ha med egne tekstideal inn i vurderingssituasjonen, noko som vil kunne prege kva slags tilbakemeldingar som blir gitt. Straub (2000, s. 31) skriv at læraren må unngå å lese tekstar ut frå egne tekstideal, og heller gi elevar rom til å realisere egne meiningar gjennom å legge til rette for refleksjon og diskusjon (Straub, 2000, ss. 23-24). Dialog vil då innebære at læraren ser på eleven som ein reell samtalepartner, og motarbeider det asymmetriske forholdet som blir skapt ved at læraren er ein ekspertlesar av teksten. Igland (2009, 29) skriv at omarbeiding av utkast må sjåast på som eit fellesprosjekt mellom lærar og elev, der revisjon skjer på bakgrunn av at eleven forstår og anerkjenner lærarkommentarane. Dette betyr at læraren må anerkjenne dei val eleven tar og at desse kan gå i mot tekstideala til læraren eller forslag til revisjon. Endringar i teksten må ikkje bli oppfatta som ei plikt overfor læraren. Eleven må få rom til å gjere egne vurderingar av kva som vil leie til ei forbetring av teksten (Sommers, 1982, s. 149).

I arbeidet med tilbakemeldingar har eg erfart det som utfordrande å balansere mellom støtte, rettleiing og styring i kommentarane mine. Bakgrunnen min og synet mitt på tekst vil prege korleis eg gir tilbakemeldingar og kva eg ser på som ein god tekst, og dette vil då også påverke dialogen eg har med elevar.

2.5 Implisitte tekstideal og kvalitetskriterium

Som sagt kan tekstidealet til læraren prege vurderingssituasjonen og dei tilbakemeldingar som blir gitt. Etter innsamling av empiri undra eg meg over kva som fekk oss til å ville leie elevane i den eine eller den andre retninga. Kva ser Sigrid og eg på som tekst av høg kvalitet? I vurderingssituasjonar vil tekstnormene og tekstideala til den einskilde lærar prege dei tilbakemeldingar som blir gitt, og kva retning dei peiker ut for eleven. I kapittel 4 vil eg diskutere om ein kan tolke eit tekstideal ut frå tilbakemeldingane Sigrid og eg gav. For å

innleie denne diskusjonen vil eg sjå nærare på kva som kan bidra til å forme tekstideal, gjennom å gå til ulike kjelder som uttrykker seg om tekst og vurdering.

Skrivesenteret (2017) og Utdanningsdirektoratet (2016, s. 1) har begge utvikla kjenneteikn «på måloppnåing [som] er beskriving av kvaliteten på kompetanse i fag», som igjen vil vere prega av normer for kvalitet. Desse kjenneteikna seier noko om kva ein ser på som kvalitet i tekst, og er ei viktig leiesnor i skrive- og vurderingsprosessen for elevar og lærarar. I sensorrettleiinga i norsk skriftleg eksamen etter 10. klasse finn ein eit vurderingsskjema med store likskapar til skjemaet frå Utdanningsdirektoratet om standpunktarakter. Her står det at sensor «skal bruke matrisa og sitt profesjonelle skjønn i grunngivinga av vurderinga av vist kompetanse» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 6). Dette opnar opp for at tekstnormene og dei implisitte tekstideala til lærarar vil kunne gjere seg gjeldande. Rapporten frå NIFU om rettferdige standpunktarakterar viser at norsklærarar rapporterer at karakterar i faget blir basert på skjønn, i tillegg til kriterium og målformuleringar (Prøitz & Borgen, 2010, s. 117). Det er vanskeleg å legge vekk eigen subjektivitet, og Dysthe og Hertzberg (2014) skriv at «tekstvurdering inneber *alltid* element av kvalifisert skjønn» (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 27, kursiv i orig.). Tekstideala og preferansane til læraren vil styre kva slags tekstar og skriveoppgåver elevane møter i klasserommet. Forventningar læraren har til elevtekstane kan også vere styrande for korleis elevane vel å utforme eigne arbeid (Hoel, 2000, s. 40). Samstundes vil også tekstkulturen og tekstnormer i samfunnet prege tekstane elevane møter. Gjennom sosialisering skal dei lære om og tileigne seg ulike sjangrar, konvensjonar og forventningar til sjangrane, og kva som blir rekna som kvalitet (Gripsrud, 1990, s. 72).

Hoel (2000) skriv at lærarar i vurderingssituasjonar «syntest å ha i tankane ein ideell tekst og eit sett abstrakte kriterium for «god skrivning».... Dei hadde – medvite eller umedvite – «idealkosten» i hovudet og såg elevteksten i høve til kriterium for denne» (Hoel, 2000, s. 162). Samstundes vektlegg Utdanningsdirektoratet (2019) at vurdering ikkje omhandlar dei preferansar og den stilen den einskilde læraren har, men at vurdering skal ta utgangspunkt i samarbeid i tolkingsfellesskap for å «skape felles forståelse for begreper og prinsipper og hva som kjennetegner kvalitet» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 21) og ulik grad av måloppnåing (Utdanningsdirektoratet, 2016, s.1). Denne felles forståinga er viktig mellom lærarar, men også mellom lærar og elev for at eleven skal få ei betre forståing av forventningar og formålet med vurderingssituasjonen (Hoel, 2000, s. 230).

Vurderingsarbeidet er prega av både fagleg skjønn, tekstideal og tekstnormer, men kor stammer desse førestillingane frå? Eg vil rette blikket mot anerkjente kjelder innanfor faglitteratur og forskning som omtaler tekst og vurdering. Korleis uttrykker dei seg om kvalitetskrav i tekstar, og kan ein anta at desse kan ha påverka vurderingspraksisen min?

2.5.1 Tekstideal i *Elevenes tekst* og NORM-prosjektet

Dagrunn Skjelbred har skrive boka *Elevenes tekst – Et utgangspunkt for skriveopplæring*, ei bok som sidan den kom ut i 2006 har utvikla seg til å bli ein klassikar innanfor lærarutdanning. Posisjonen boka har innanfor lærarutdanninga gjer det rimeleg å anta at ho kan ha påverka det tekstideal som lærarstudentar utviklar. Boka tar opp tema knytt til arbeid med elevtekstar i ulike sjangrar og vurdering av desse, men Skjelbred gir overraskande nok ikkje ei skildring av kva ho ser på som kvalitetstrekk ved ei forteljing. Samstundes gir ho ei detaljert skildring av sjangerkjenneteikn, og eg tolkar at desse kan stå som modell for korleis gode forteljingar bør utformast (Skjelbred, 2012, s. 65). Gjennom ein tekstanalyse viser Skjelbred korleis lærarar kan vurdere elevtekstar på ulike nivå, frå globale strukturelle forhold til lokale forhold som omhandlar ortografi og teiknsetting. Dette kan vise eit syn på at kvalitet i tekst blir avgjort av fleire faktorar, både i ordforming, innhald og struktur. Ut frå lesinga av Skjelbred kan ein tolke eit implisitt tekstideal, men lesinga bidrar ikkje med dei aspekta ved kvalitet som er interessante for meg i prosjektet mitt og i dei kommande analysane mine. Dette leidde meg til å søke rettleiing i NORM-prosjektet som spesifikt omtaler forventningsnormer i vurdering av tekstar.

NORM-prosjektet blei sett i gang på bakgrunn av ei rekke andre prosjekt (KAL, SKRIV, nasjonale prøver i skriving, (Solheim & Matre, 2014, ss. 76-77)) som viste at norske elevar skriv innanfor eit snevert tekstrepertoar, og at lærarar manglar felles forventningar og tolkingsfellesskap i vurderingsarbeid (Solheim & Matre, 2014, s. 77). Prosjektet har teoretisk forankring i sosiosemiotikken og har eit pragmatisk syn på skriving som kommunikativ handling. Dette er nedfelt i skrivehjulet som viser til skrivehandlingar og formål som utgangspunkt for skriveundervisning og vurdering (Berge, et al., 2019, ss. 10-12; Solheim & Matre, 2014, s. 81). Innanfor prosjektet er det utforma forventningsnormer til tekst, men sjølv om dei omtaler ulike nivå i tekst er dei generelle i omtalen. Forventningsnormene kan hjelpe lærarar til å rette blikket mot fleire sider ved ein tekst, men det kan vere problematisk å skulle lese eit tekstideal ut frå desse skildringane. Særleg sidan prosjektet tydeleg beveger seg vekk frå ein slik omtale av tekst. Skrivesenteret (2017) har også tatt utgangspunkt i skrivehjulet når

dei laga eit sett med læringsstøttande prøver i skrivning. I motsetnad til NORM-prosjektet har dei utarbeidd eit vurderingsskjema med meistringsnivå innanfor kvart vurderingsområde. Ei slik nærare operasjonalisering kunne tydeleggjort meistringsforventningar for både lærarar og elevar.

Verken Skjelbred og NORM-prosjektet bidrar med ein omtale av dei aspekt ved kvalitet i tekst som eg søkte, for å kunne reflektere rundt min eigen vurderingspraksis. Sjølv om det er klare forskjellar i kva dei to vektlegg i skriveoppgåver, er det også likskapar mellom dei. Dei omtaler begge tekst på eit overordna nivå som sentrerer seg om formål, struktur og sjanger. Desse generelle føringane legg opp til at lærarar sjølv må gjere ei operasjonalisering for å tydeleggjere kva som er rekna som kjenneteikn på kvalitet og måloppnåing i den aktuelle skrivesituasjonen. Sjølv om eg ikkje kan kople eigen vurdering direkte opp mot eit tydeleg tekstideal hos Skjelbred og NORM, er det nærliggande å tru at mine tekstideal er påverka av eller har opphav i den skrivedidaktiske litteraturen som dei er ein del av.

2.5.2 Forteljninga som kvalitetskriterium

Som omtalen ovanfor viser er det utfordrande å tydeleggjere kvalitetstrekk i elevtekstar som kan vere utgangspunkt og støtte i vurderingsarbeid. Gjennom prosessen har eg undra meg over om det ikkje vil vere mogleg å skape ei felles referanseramme med skildringar av kvalitetskriterium for elevtekstar. Slik eg ser det motarbeider fokuset på lærarens autonomi i norsk skule ein slik praksis, der skjønnnet til pedagogen er sentralt for tilpassing til situasjon og elevgruppe. Både Skjelbred og NORM-prosjektet viser til rammer for vurderingsarbeid, samstundes som dei også unngår utfordringar som kjem med ønsket om nærare konkretisering. Frå eige prosjekt opplevde eg også utfordringa med å uttrykke implisitte tekstideal og forventningar eksplisitt.

Forteljande skrivning og personlege tekstar preger den tekstkulturen og skrivemåten ein finn i grunnskulen. Elevar skriv innanfor eit lite utval av sjangrar, og mange vel forteljande tekstar også på avsluttande eksamen i 10. klasse (Solheim & Matre, 2014, s. 76; Skjelbred, 2012, s. 60; Evensen, 2003, ss. 15-16). Sjølv om dette viser eit behov for å utfordre elevar til å skrive innanfor fleire sjangrar, treng elevane også opplæring i sjangerkonvensjonar knytt til forteljingar. Vurderingsarbeidet vårt tok utgangspunkt i undervisninga i prosjektet, med fokus på kjenneteikn på og verkemiddel nytta i sjangeren forteljing (sjå vedlegg C). I ettertid ser eg noko overraskande at alle kriterium for kvalitet i tekst er knytt til innhaldet i forteljninga, noko

som skil seg frå Skjelbred (2012) og NORM-prosjektet som har fokus på fleire tekstlege nivå. Skriveprosjektet og undervisninga la vekt på at elevane skulle få kjennskap til sjangeren, kvalitetstrekk og verkemiddel dei kunne nytte som støtte og verktøy i skrivinga. I skulen er det vanleg å snevre den store sjangeren *forteljing* ned til ei meir handterbar storleik ved å velje ut nokre karakteristikkar. Tone Senje og Synnøve Skjong (2005) omtaler det spesifikke for fortellinga som sjanger som «obligatoriske sjangerkomponenter». Dette er trekk som må vere til stades for at teksten skal bli rekna som ei forteljing (Senje & Skjong, 2005, s. 31), og inneber ein forteljarinnstans, organisering etter tid og ein tredelt «forteljingsgrammatikk» (Skjelbred, 2012, s. 66; Senje & Skjong, 2005, s. 33).

Merete Morken Andersen (2008) omtaler i *Skriveboka* trekk ved forteljinga som sjanger ut frå eit litteraturvitskapeleg perspektiv. Omtalen har store likskapar med den eg finn hos Senje, Skjong og Skjelbred, med fokus på forteljarinnstans, tredelt komposisjon, spenningsauke og skildringar av karakterar, kjensler og stader (Skjelbred, 2012, ss. 65-66; Merete, 2008, ss. 196-240; Senje & Skjong, 2005, ss. 30-33). Fleire av desse trekka er representert i kriteria for skriveprosjektet Sigrid og eg gjennomførte, og var førande i vurderingsarbeidet. Samstundes la vi også vekt på verkemiddel som *å utvida augneblinken*. Å utvide augneblinken inneber å trekke ein liten augneblink ut i tid og gi lesaren detaljerte skildringar av det som skjer for å bygge opp spenning.

Tydeleggjeringa av desse «obligatoriske sjangerkomponentane» kan bidra til å skape ei skriveramme for elevar, men kan også fungere som ein strukturerte mental strategi i møte med skriveoppgåver. Hoel (2000) meiner at sjangerkonvensjonar vanskeleg kan la seg konkretisere ned i slike punkter som nemnt ovanfor, sidan sjangrar er komplekse, globale strukturar i ein tekst. I motsetnad kan verkemiddel tydelegare skildrast enn overordna sjangertrekk, og på denne måten fungere som rammer for skrivinga til elevane (Hoel, 2000, s. 71).

Dette teoretiske grunnlaget har vore både utgangspunktet for, og er eit resultat av den empiriske innsamlinga eg har gjort. Innsamlinga og analysen som blir skildra i kapittel 3 har prega kva eg ønsker å rette fokus mot og sjå nærare på i kapittel 4.

3 Framgangsmåte i den empiriske undersøkinga

Kapittelet vil innehalde ein omtale av korleis eg har arbeidd frå innsamling av empiri og fram mot tekstanalyse av tilbakemeldingar og elevtekstar i skriveprosjektet. Eg vil gjere greie for korleis materialet er koda og korleis dette har leidd meg fram til dei spørsmåla og momenta som eg vil diskutere i kapittel 4.

For å kunne svare på problemstillinga om samhandling i revisjonsprosessar har eg valt eit kvalitativt casestudie som gir meg moglegheit til å sjå nærare på nokre få personar, skriveprosjekt og tilbakemeldingspraksisar innanfor eit klasserom. Eg har vore deltakande i casen som eg studerer, noko som opnar for moglegheita til å reflektere over eigen praksis. Dette har ført til at denne masteroppgåva har nokre fellestrekk med dei såkalla refleksjonsnotata som vi lærarstudentar har skrive i løpet av studiet, for eksempel etter praksisperiodar. Dette er eit arbeid eg ser på som lærerikt, og som er av stor relevans for meg som kommande norsklærer.

Prosjektet har eit sosialkonstruktivistisk perspektiv med utgangspunkt i at kunnskap om verkelegheita er eit resultat av fortolkinga til menneske og gjengiving av denne (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Dette perspektivet knyter forskaren tett til arbeid med materialet, der det ikkje vil vere mogleg å skilje forskar frå objektet som blir studert (Postholm, 2010, s. 49). Eg har eg hatt påverknad på materialet mitt gjennom å produsere eigen empiri, sidan eg i samarbeid med Sigrid skreiv tilbakemeldingar på elevtekstane. Dette opnar for å diskutere om ein kan ta utgangspunkt i materiale som ein sjølv har bidratt til å skape. Eg vil argumentere for at prosjektet bidrar til å synleggjere refleksjonar om eigen praksis, som er sentralt i arbeidet som lærar. Utdanningsdirektoratet (2020c) peiker på kor viktig det er at lærarar er spørjande og opne for å utfordre eigne oppfatningar og idear. Refleksjonar i fellesskap kan bidra til å sette ord på taus kunnskap og styrke fellesskapet. Slik eg ser det vil arbeidet med dette prosjektet bidra til at eg kan rette eit vurderande og undrande blick på eigen praksis. Dette vil kunne bidra med nye tankar og kunnskap som kan ha overføringsverdi til andre lærarar og klasserom.

Eg gjennomførte ein enkelcasestudie for å få informasjon om korleis elevar samhandlar med lærar og andre elevar (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 63-64), med mål om å kunne undersøke og forstå revisjonsprosessen betre. Samstundes har prosjektet trekk frå hermeneutikken, ved at eg beveger meg syklisk mellom ulike nivå i tekstanalyse av

elevtekstar og lærarkommentarar, tekstsamtalar og sjølvrefleksjon. Denne prosessen bidrar til at eg kan reflektere rundt min eigen rolle overfor datamaterialet, i eit forsøk på å sjå egne handlingar og eigen påverknad utanfrå. Prosjektet vil også ha ei fenomenologisk side ved at konteksten synleggjer dialogen og revisjonskompetansen som er mitt eigentlege interessefelt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63)

Inspirasjon og interesse for tematikken kjem frå doktorgradsprosjektet til Bueie (2017), der ho har sett på korleis elevar bruker og forstår lærarkommentarar i norskfaget. Utgangspunktet mitt var å gjennomføre ein replikasjonsstudie av arbeidet til Bueie, men prosjektet har etter kvart bevega seg vekk frå å vere dette. Bueie undersøker korleis elevar forstår lærarkommentarar, og tar i bruk protokollanalyser for å synleggjere kognitive prosessar (Bueie, 2017). Dette var utgangspunktet for at eg valde å gjennomføre tekstsamtalar i prosjektet mitt. Sidan eg har vore delaktig i å skape eige materiale skil prosjektet mitt seg frå Bueie sitt. Prosjektet har større likskapar med prosjektet til Straub (2000) der han undersøkte og reflekterte over eigen tilbakemeldingspraksis og korleis studentar responderte på tilbakemeldingspraksisen hans. Prosjektet mitt tar også utgangspunkt i eigen praksis, der eg reflekterer over min vurderings- og tilbakemeldingspraksis og kva som påverkar denne.

3.1 Utval av materiale

Utforminga av case-studien innbyr til bruk av kvalitative metodar for å undersøke og drøfte problemstillinga i prosjektet. Kvalitative metodar blir nytta for å «beskrive og forstå menneskers handlinger og meningsskaping i deres naturlige kontekst» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113), og eg har valt å sjå på elevtekstar og tilbakemeldingar for å få kunnskap om korleis elevar og lærarar går i dialog om tekst gjennom tilbakemeldingspraksis. Etter inspirasjon frå Bueie (2017, ss. 37-38) valde eg å gjennomføre tekstsamtalar med fem elevar. Målet var å få informasjon om korleis dei forstod tilbakemeldingar og reviderte på bakgrunn av desse. Innhaldet i og refleksjonar rundt tekstsamtalane vil bli ytterlegare omtalt i kapittel 3.3.1, der eg grunngir kvifor desse ikkje er tatt med i analysearbeidet.

3.1.1 Informantar og elevtekstar

Korleis og kven som blir valt ut til å vere informantar til eit forskingsprosjekt avhenger både av problemstillinga til prosjektet, og kva som let seg gjennomføre reint praktisk (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 52). I kvalitative studiar gjer ein eit *strategisk utval*

gjennom å velje deltakarar som kan bidra til å svare på problemstillinga (Thagaard, 2013, s. 60). Kriteria for min samarbeidspartnar var at læraren arbeidde på mellomtrinnet og ønskte å gjennomføre eit skriveprosjekt med vekt på revisjon og vurdering. Eg fekk via vegleiar kontakt med læraren omtalt som «Sigrid», som gav meg tilgang til hennar klasserom.

Elevane i klassen fekk utlevert eit samtykkeskjema (vedlegg B), og innlevering av dette fungerte som eit tilgjengelegheitsutval (Thagaard, 2013, s. 61). Av alle 28 moglege, samtykte 23 elevar til deltaking i prosjektet og vidare analyse av elevteksten. Sigrid kunne fortelje meg at det i klassen var stort fagleg sprik, der fleire elevar tidlegare hadde erfart vanskar med igangsetting og sjølvstendig arbeid med tekstar (sjå vedlegg C). Det vil falle utanfor rammene i prosjektet å sjå på ulikskap innanfor gruppa, fokuset ligg på å sjå etter tendensar i samhandlinga mellom lærar og elev. Det betyr at alle elevtekstar har blitt koda, men alle er ikkje representert i eksempel i presentasjon av funn.

Ønsket eg hadde om å delta i eit prosessorientert skriveforløp, kunne kombinerast med planane Sigrid hadde om eit skriveprosjekt over tre veker. Til tross for covid-19 fekk eg moglegheit til å delta i klasserommet, noko som gav meg ein aktiv deltakarrolle både i undervisnings- og vurderingsprosessen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 116). Sigrid opna raust opp for samarbeid, og dette har vore ein viktig læringsprosess, der samtalar med Sigrid har bidratt til ny kunnskap, refleksjonar og undring. Eg såg på samarbeidet med ein erfaren lærar som har god kjennskap til elevane som ein stor fordel, som gjorde førebuinga og datainnsamlinga tidssparande. Samstundes såg eg utfordringar med dette, som at eksplisitt undervisning om revisjonsprosessar kom meir i bakgrunnen.

3.2 Innsamling av empiri

3.2.1 Skriveoppgåva og skriveforløpet

Elevane fekk ei oppgåve om å skrive forteljingar, med fokus på å skape interessante og spennande tekstar. Tekstane skulle samlast i ei forteljingsbok og nyttast både i eigen og i førsteklasse, og fekk med det ein tydeleg og reell mottar av teksten. Elevane hadde tidlegare ikkje skrive forteljingar og det blei derfor gitt undervisning i kvalitetstrekk og mykje brukte verkemiddel innanfor sjangeren (sjå kap. 2.5.2). Det blei innleiingsvis også vektlagt at vi skulle arbeide med respons og revisjon for å gjere tekstane betre undervegs. Elevane hadde

ingen tidlegare erfaring med revisjon på bakgrunn av skriftleg respons, noko som kan tenkjast å prege korleis og kor mykje dei reviderer tekstane sine.

Introduksjonen av skriveoppgåva leidde ut i ein klasseromsamtale om *kva er ei god forteljing?* Diskusjonen blei samanfatta i eit tankekart som Sigrid etterpå omarbeidde til fem kriterium:

1. Ei innleiing som gir lesaren bilete i hovudet
2. Ein hovudperson som lesaren blir kjent med
3. Hovudpersonen må møte eit problem, og kanskje ein fiende.
4. Problemet må ikkje løysast med ein gong. Spenninga må bli skapt gjennom skildringar.
5. Slutten må gi meining.

Desse punkta blei presentert for elevane som eit sett med kriterium for kva dei måtte bygge forteljinga ut frå. Kvalitetskriteria tydeleggjorde nokre overordna forventningar til elevtekstane, og la samstundes føringar for tekstskapinga. Det er viktig at eleven forstår kva dei skal lære og kva som er forventa av dei når dei går i gang med eit arbeid. Dette legg også grunnlag for at eleven skal kunne vurdere eigen innsats og forstå tilbakemeldingane frå medelevar og lærar (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Utover kvalitetskriteria fekk elevane stor fridom i oppstarten av prosjektet og valde tematikk for eigen forteljing, med moglegheit til å hente inspirasjon i modelltekstar og bilete som blei presentert av Sigrid.

Gjennom dei tre vekene vi arbeidde med skriveprosjektet hadde elevane fem timar norsk kvar veke. Klassen var i fleire timar delt i to, som gjorde det mogleg å gjennomføre grupperespons i mindre grupper. Medelevrespons kan bidra til å gi eleven ein autentisk lesar av teksten, bygge tekstkompetanse hos elevane og synleggjere korleis dei kan vurdere eigen tekst (Kverndokken, 2014, s. 29; Dysthe, 1993, ss. 57-58). I vedlegg C omtaler eg skriveøktene og responssituasjonen nærare, samt gir ei skildring av elevgruppa.

Undervisninga som blei gjennomført fungerte som skriveoppdrag eller skriverammer for elevane, der dei fekk konkrete tekstlege trekk å arbeide med. Skriverammer kan vere knytt til tekststruktur og kan bidra som eit støttande stillas i skriveprosessen til eleven. Ulike sjangertrekk eller disposisjon med tredeling kan gi eleven nødvendige rammer å skrive innanfor. Dette kan vere til særleg stor hjelp for uerfarne og mindre dyktige skrivarar (Iversen & Otnes, 2016, s. 146).

3.2.2 Tilbakemeldingsarbeidet

Sigrid la til rette for samarbeid om tilbakemeldingane, og vi brukte tid saman og såg på fem elevtekstar for å einast om formulering og fokus i responsen. Etter dette delte vi elevtekstane tilfeldig mellom oss og arbeidde individuelt med å gi tilbakemelding på dei resterande tekstane. Utgangspunktet for tilbakemeldingane låg i kriteria våre for gode forteljingar, med fokus på oppbygging av teksten, introduksjon av karakterar, spenningsbygging til eit vendepunkt og logisk samanheng. Utover dette lagde vi ikkje eit vurderingsskjema med nivådeling, slik dei til dømes blir brukt i NORM-prosjektet og læringsstøttande prøver i skriving. Eit vurderingsskjema kunne bidratt til å skape ein tydelegare samanheng mellom undervisning og vurdering, og tydeleggjort funksjonen til dei verkemidla elevane skulle ta i bruk. Sidan kommentarane våre ofte omhandla bruk av verkemiddel vil det vere sentralt for læringsutbyttet at elevane forstår kvifor verkemiddelet kan bli nytta til eit bestemt formål. Dette vil bli nærare diskutert i kapittel 4.2.1.

3.3 Analysemetode

I dette delkapittelet vil eg synleggjere dei val og den prosessen som har leidd meg fram til analysearbeidet. Ein sentral del av analysen er å stille spørsmål for å generere nye idear og nye spørsmål (Nilssen, 2014, s. 102). Gjennom å arbeide med materialet har eg stilt meg undrande til årsaker til funn eg har gjort, og har skrive ned spørsmål som har leidd meg tilbake til å leite i materialet. Dette kapittelet vil gjere greie for korleis eg har gjennomført tekstanalysar, og vil avslutte med dei momenta som vil bli vidare diskutert i kapittel 4.

3.3.1 Elevtekstar i fleire versjonar

Elevane hadde tilgang på kvar sin datamaskin og arbeidde i Office 365-versjonen av Word, noko som gjorde det mogleg for meg å laste ned tekstane på ulike tidspunkt. Eg lasta ned elevtekstane eg hadde tilgang til ved fire anledningar, og datamaterialet mitt består derfor av fire ulike utgåver av dei 23 elevtekstane. Desse tekstane inkluderer også tilbakemeldingane som er gitt av Sigrid og meg.

Ved å dele responsrunden i to var det enklare for oss som responsgjevarar å fokusere på oppbygging av og innhaldet i teksten, utan å måtte ta tak i formelle krav som rettskriving. Oppdeling av responsrunden gjorde det mogleg å legge vekt på ortografi, teiknsetting og setningsbygning i ein andre responsrunde (Lorentzen & Lønnum, 2014). Revisjonsarbeid på

globale nivå i teksten er meir kognitivt krevjande (Hoel, 2000, s. 34), og eg har valt å ta utgangspunkt i elevtekstane og tilbakemeldinga frå den første responsrunden. Det betyr at dei to siste tekstversjonane ikkje er ein del av materialet som har blitt analysert.

Versjonar av elevtekstane	Elevtekstar med respons frå lærar, globalt nivå	Reviderte elevtekstar	Elevtekstar med respons frå lærar, lokalt nivå	Reviderte og fullførte elevtekstar.
----------------------------------	---	-----------------------	--	-------------------------------------

Figur 2 Oversikt over tekstutkasta som blei samla inn gjennom skriveperioden

Etter inspirasjon frå Bueie (2017) gjennomførte eg tekstsamtalar, men eg har valt å utelate dette materialet frå analysen. I motsetnad til Bueie stilte eg spørsmål som i liten grad opna for at elevane fekk vist forståing, noko som kan ha bakgrunn i min manglande erfaring med intervju og at empirien blei samla inn på eit tidleg tidspunkt. Samtalane bidreg derfor ikkje med informasjon som eg ser på som relevant for å kunne svare på problemstillinga. Samstundes opplever eg dei som eit verdifullt sidespor som gav meg innblikk i vokabularet og engasjementet til elevane. Gjennomføringa av tekstsamtalane har også synleggjort kor viktig det er med godt formulerte og gjennomtenkte spørsmål, noko som har stor overføringsverdi til skriftleg dialog med elevane.

3.3.2 Synleggjering av elevrevisjonar

Både i skrivearbeidet og i etterarbeidet har det vore avgjerande at elevane arbeidde digitalt. Datamaskinen som digitalt verktøy «har gjort det mulig for lærere å legge til rette for prosessuelle skriveforløp og gi respons» (Iversen & Otnes, 2016, s. 38). Brukarvennlege skriveprogram gjer det enkelt og kostnadsfritt for elevane å slette, legge til og omorganisere i dokumentet, og gjer det enkelt for lærarar å kommentera i elevteksten.

For å synleggjere kva slags revisjonar og endringar som blei gjort i elevtekstane mellom første og andre utkast tok eg i bruk funksjonen om å samanlikne to dokument i skriveprogrammet Word¹. Word genererer eit nytt dokument der alle endringar, revisjonar og

¹ <https://support.microsoft.com/nb-no/office/sammenligne-dokumentforskjeller-ved-bruk-av-alternativet-markeringslinje-dbf7351-4022-43a2-a0c4-54d1898702a0#:~:text=%C3%85pne%20dokumentene%20du%20vil%20sammenligne,bruke%20som%20det%20oppriinnelige%20dokumentet.>

slettingar elevane hadde gjennomført blei synleggjort. Dette var eit avgjerande verktøy i analysearbeidet, og presenterte på ein oversiktleg måte korleis elevar hadde, eller ikkje hadde, arbeidd med teksten. Alle tilføyingar elevar har i eigen tekst vil vere understreka, medan slettingar vil vere markert med ein kommentarboks. Lærarkommentarane vil også vere synlege i dette dokumentet slik at det er mogleg å sjå etter ei kopling mellom tilbakemeldinga og revisjonen til eleven. Fargen på kommentarboksane vil ikkje gjenspegle om det er Sigrid eller eg som har skrive kommentaren.

3.3.3 Tekstanalyse av elevtekstar og tilbakemeldingar

Hovudmaterialet i prosjektet er tekstar, men eg ser på omtalen av dokumentanalyse som berre delvis treffande for metoden eg har gjennomført. Dokumentanalyse er ein av dei mest brukte metodane innanfor samfunnsvitskapane (Thagaard, 2013, s. 59; Lynggaard, 2010, s. 153) og er brukt for å tolke og filtrere informasjon frå tekst for å få informasjon om innhald, idear, formål eller verkemiddel i teksten (Bratberg, 2014, s. 11). Eg ønsker å sjå på elevtekstane for å også få informasjon om revisjonsprosessen og situasjonen, og vil med dette som mål ikkje gjennomføre ein analyse av innhald, oppbygging eller intensjon i dei enkelte elevtekstane.

Dokumentanalyse som metode inneheld fleire retningar med ulike fokus, men er overordna opptatt av kvalitetar i tekst og verknaden tekst kan ha på omgjevnadene (Postholm & Jacobsen, 2018, s.163; Thagaard, 2013, s. 59). Det er viktig å sjå tekstane i lys av konteksten dei er blitt til i (Thagaard, 2013, s. 59), og eg ønsker å trekke kausen eg var ein del av sterkt inn i analysen av elevtekstane. Slik eg ser det plasserer eg meg mellom *dokumentanalyse* og *analyse av casestudie* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 157; Thagaard, 2013, s. 59), og har valt å omtale analysen som *tekstanalyse*. Fokuset i analysen vil vere retta mot korleis lærarkommentarane legg opp til revisjon, og korleis elevar gjennom bruk av desse viser forståing og evne til å revidere.

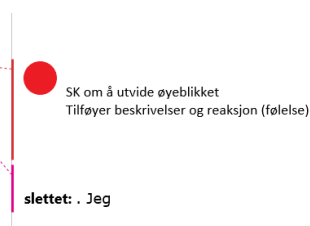
Det er utfordrande å få kunnskap om kva elevar forstår, sidan vi berre kan observere symptoma av forståing. Bueie (2017) skriv at ein utan tilgang til eleven sitt indre må trekke slutningar basert på det ein kan observere, og sjå på dette som teikn på forståing (Bueie, 2017, s. 44). Samhandling mellom lærar og elev føreset at eleven forstår kva læraren skriv og intensjonen bak responsen. Ei vidare utbrodering av omgrepet vil ta for stor plass, men forståing vil bli tematisert i diskusjonen i kapittel 4.2.

3.3.4 Utforming av kodar og kategoriar

Sidan innsamlinga av empirien skjedde tidleg i arbeidet gjekk eg opennt inn i materialet i analyseprosessen. Arbeidet med å kode innebar at eg bevegde meg mellom eigen data, kodar frå teori og egne kodar. Ein slik måte å pendle mellom empiri, teori og hypotesar blir av Postholm og Jacobsen (2018, s.102) omtalt som ein abduktiv tilnærming. Induktive metodar kan redusere faren for at forskaren påverker materialet med egne hypotesar, samstundes som det vanskeleg lar seg gjere å møte empiri heilt objektivt. Ein vil alltid dra med seg ei førforståing inn i prosessen (Tjora, 2017, s. 197; Nilssen, 2014, s. 87). Metoden min ligg nært opp til ein abduktiv tilnærming fordi eg drog nytte av teori eg hadde kjennskap til i analyseprosessen, samstundes som eg ikkje forsøkte å motarbeide min subjektive tilknytning til materialet.

Kodane eg har nytta for å systematisere materialet kjem delvis frå observasjonar i materialet og undervisninga, medan andre er danna på bakgrunn av teori. Til dømes tok eg i bruk kodar som å *legge til*, *omorganisere*, *slette* og *erstatte* som Kvithyld, Kringstad og Melby (2020, s. 32) bruker for å omtale revisjonshandlingar. Kodar med rot i undervisninga omhandla verkemiddel og sjangertrekk slik som *utvida augneblink*, *frampeik* og *skildring av tankar* (sjå vedlegg C og kap. 2.5.2). Til slutt sat eg att med 81 kodar som representerte revisjonshandlingar og innhaldet i revisjonane, og 42 kodar som representerte lærarkommentarane. Kodane er ikkje gjensidig utelukkande. Skjermbiletet nedanfor viser korleis eg har koda ei revisjonshandling, der SK står for *svar på kommentar*. Denne koden blei nytta dersom eleven følgde opp moment frå ein lærarkommentar.

Det var en mann med spade som gravde noe ned i en hule. Jeg så ikke hva det var han gravde ned, men jeg skjelvet. Mannen hadde mørke klær og en maske på.



Figur 3 Eksempel på koding av materialet

Kodane bidrog til å redusere materialet, men ei vidare kategorisering var nødvendig for å peike på meir generelle trekk og tendensar. Prosessen med å setje kodar i samanheng bidrog til å skilje ut dei som ikkje bidrog med nok informasjon til prosjektet (Tjora, 2017, s. 207). Kodane blei plassert i grupper som hadde likskapar eller ein fellesnemnar. Dei som ikkje kunne grupperast med andre, men som eg såg på som interessante, fekk stå åleine. Dette arbeidet resulterte i ei mengde kategoriar som er skissert i modellen nedanfor, som viser både

elevrevisjonane og lærarkommentarane. For å tydelegare skildre materialet har eg gjort ei inndeling i *handlingar* og *innhald*. Kategoriseringa bidrog til å redusere omfanget på materialet, og synleggjere gjennomgåande trekk.

ELEVREVISJON - INNHALD	ELEVREVISJON - SKRIVEHANDLING	LÆRARKOMMENTAR - SKRIVEHANDLING	LÆRARKOMMENTAR - INNHALD
<ul style="list-style-type: none"> - SKILDRE - REVISJON PGA. KOMMENTAR - EGENINITIERT ENDRING - KVALITETSTREKK VED FORTELJING - HISTORIEENDRING - FORKLARE / GI INFORMASJON - RETTSKRIVING 	<ul style="list-style-type: none"> - SLETTE - TILFØYE - ERSTATTE - OMORGANISERE 	<ul style="list-style-type: none"> - BESTILLING - DIALOG - OVERTAR PROSJEKTET - RETTING / KORREKTIV / SPRÅKLEG ENDRING - OPPDRAG 	<ul style="list-style-type: none"> - KVALITETSTREKK VED FORTELJING - SPRÅKLEGE TREKK

Figur 4 Oversikt over kategoriar, inndelt i elevrevisjonar og lærarkommentarar

3.3.5 Frå kategoriar til funn

Kategoriane var eit viktig springbrett i prosessen fordi dei bidrog med å synleggjere nokre tendensar i materialet. Arbeidet genererte mange spørsmål om revisjonane elevane gjorde og tilbakemeldingane vi gav. Eg stilte meg undrande til materialet, og skreiv ned alle spørsmål og moment eg fann interessante. Gjennomgåande i masterprosessen har eg skrive logg, som har vore til stor hjelp for å systematisere og konkretisere tankar. I denne fasen av prosjektet var loggen eit veldig nyttig verktøy, der eg samla refleksjonar og undringar om funn i materialet. Eit lite utval av spørsmål eg undra meg over er gjort greie for her:

- Kva slags revisjonar er det lærarkommentarane ber om? Ber kommentarane elevane om å slette eller omorganisere i teksten?
- Forstår elevane omgrepa som blir nytta og formålet med kommentarane?
- Kva slags revisjonar er det elevane gjer?
- Kva vurderer lærarkommentarane ut frå?

Spørsmåla gjorde det nødvendig å gå tilbake til empirien på jakt etter eksempel som kunne bidra med svar. Dette var starten på ein syklisk prosess der eg bevegde meg mellom egne spørsmål, empiri og teori – for å finne nokre interessante moment som empirien min kunne legge grunnlag for å diskutere. Gjennom å konkretisere kva slags type informasjon eg søkte i

dei ulike spørsmåla mine, klarte eg å trekke fleire av dei saman, medan eg valte vekk spørsmål eg ikkje kunne svare på ut frå materialet mitt. Etter fleire rundar med utveljing og loggskrivning sat eg att med nokre spørsmål, der desse retter seg mot handlingane til både læraren og eleven, og mot dialogen mellom dei. Gjennom diskusjon rundt desse spørsmåla vil eg i kapittel 4 forsøke å svare på forskingsspørsmåla og problemstillinga for prosjektet.

4 Funn og diskusjon

Prosesen min har innebore ei pendling mellom teori og empiri, i forsøk på å forstå og forklare funna mine (Nilssen, 2014, s. 104). Eg har valt å framstille funn og diskusjon i eit felles kapittel, der eg vil sjå nærare på dei fem spørsmåla nedanfor. Eg vil vise til eksempel i materialet som kan bidra med forklaringar og døme på korleis elevane, Sigrid og eg handla i revisjonsprosessen. Funna vil bli diskutert ut frå rolla mi som deltakande forskar og lærar, og samstundes bli koplå opp mot teorigrunnlaget frå kapittel 2.

Kapittelet er strukturert etter desse fem spørsmåla:

- Korleis er lærarkommentarane utforma, kva ber dei om, og korleis er dei gitt?
- Kva kan kommentarane seie om tekstidealet til læraren og bakgrunnen for vurdering?
- Korleis reviderer elevane tekstane sine?
- Kva er årsaker til at elevar ikkje reviderer tekstane sine?
- Korleis opnar skrive- og revisjonsprosessen for dialog mellom lærar og elev?

Eg vil innleie med å sjå nærare på tilbakemeldingspraksisen til Sigrid og meg, og kva slags revisjonshandlingar kommentarane legg opp til. Dette vil innleie ein diskusjon om det er mogleg å sjå eit tekstideal i responsen vi gir, og korleis dette kan vere med på å påverke samhandlinga mellom lærar og elev. Deretter vil eg sjå på elevrevisjonar og korleis elevar tar i bruk tilbakemeldingar for å gjere endringar. Ein observasjon er at fleire elevar ikkje gjennomfører revisjon, og eg søker derfor svar på kva trekk ved revisjonsforslaga som kan vere moglege årsaker til dette. Eg vil avslutte kapittelet med å diskutere samhandlinga mellom lærar og elev i prosjektet, og vil i kapittel 4.4 utvide perspektivet gjennom ein oppsummerande diskusjon.

4.1 Korleis er lærarkommentarane utforma?

I prosessen med å gi tilbakemeldingar var Sigrid og eg opptatt av at vi skulle gi elevane råd og rettleiing om korleis dei skulle endre teksten, ikkje komme med rettingar eller korreksjonar. Likevel opplever eg at vi gjennom lukka spørsmålsformuleringar og presentasjon av forslag har ein styrande praksis som i nokre tilfelle ikkje inviterer til gjensidig dialog. Mange spørsmålsformuleringar er opne og retter undrande spørsmål direkte til eleven, der dei blir utfordra til å reflektere over korleis dei kan revidere teksten. Andre spørsmål har i

motsetnad meir lukka formuleringar, og presenterer ofte eit konkret forslag til endring eller tilføyning i teksten. Ved å tydeleg ytre forslag i spørsmålsformuleringar eller presentere forslag for eleven kan det lett skje at læraren styrer elevteksten. Det kan det vere ein hårfin balanse mellom å gi støtte gjennom modellering og forslag eleven sjølv kan spinne vidare på, og det å overstyre teksten (Straub, 2000, s. 23-24). Kommenterarar med moglege revisjonsforslag kan også gi elevar ein enkel utveg frå revisjonsarbeidet, gjennom at dei enkelt kan inkorporere forslag frå læraren i eigne tekstar. Dette kan truleg føre til at læringsutbyttet frå revisjonsarbeidet blir lågt.

Eg synest det har vore interessant å observere den rolla vi tar overfor elevane gjennom kommentarpraksisen. Nokon stader klarer vi å inngå i dialog med eleven, medan andre stader tydeleggjer vi det asymmetriske forholdet mellom lærar og elev gjennom å projisere eigne ønsker for forteljinga over på eleven (Straub, 2000, s. 23-24). Samstundes som vi som lærarar gjennom våre forslag viser kompetanse og markerer rolla vår, står vi i ein givar- rolle der vi gir revisjonar til eleven. Sigrid og eg får ei rolle som hjelpar for eleven, i motsetnad til tidlegare då læraren i større grad var ein dommar over elevteksten (Moslet, 2009). Nedanfor vil eg underbygge desse observasjonane ved å vise til eksempel på korleis lærarkommentarane var utforma.

Opne og lukka spørsmålsformuleringar.

I lesinga av materialet var det interessant å sjå at vi på ulike måtar stiller spørsmål til elevtekstane. Kva slags revisjonar er det vi etterspør, og kva handlingsrom opnar vi opp for at elevane skal få?



Hvorfor det? Hun virker jo så dyktig?
Hvorfor er det mørkt allerede? Eller er skogen så tett at det blir mørkt?



Her vil jeg at du skal utvide øyeblikket! Bruk sansene: syn, lukt, hørsel, smak + følelser og tanker!

Kanskje er det en ekstra utfordring rett før toppen?
Og at Bjørn viser ekte heltemot slik at heksa vil belønne han med magiske krefter?

Hvorfor hadde heksa selv kommet til toppen av fjellet? Det må du forklare oss.

Eksempel 1 og 2: Lærarkommentarar som viser høvesvis opne spørsmål, og lukka spørsmål med forslag til revisjon.

Opne spørsmål kan hjelpe eleven til å ta eit steg ut frå teksten og forsøke å ta posisjonen til ein tenkt lesar. Spørsmåla kan verke som springbrett for vidare dikting, og legg opp til sjølvstendigheit i å finne ut kva informasjon lesaren treng. I eksempel 3 stiller

lærarkommentaren spørsmål som er uttrykk for at lesaren har behov for meir informasjon om hendingane. Slik eg ser det, kan desse spørsmåla bidra til at eleven må reflektere og dikte vidare, der ein sentral del av utfordringa er å vurdere *kva* og *kor mykje* informasjon lesaren har behov for.

. Han skjelve og fortalte hva som hadde skjedd med rar stemme.

-Det var en mann med spade som tok meg og kastet meg ned i en hule. Han tok jord over meg som at det var vanskelig å puste. Han het noe Morten tror jeg. - Det er en kriminell som har kommet seg ut av fengselet sa en av politibetjenten. Han er kjent for å kidnappe folk. Nå må vi lete etter mannen. -Han er i en hytte nært hær, sa Ola skjelve. De kom til den gule slitte hytta. Det luktet så forferdelig.

-Men vi har vært der sa, jeg. -Bare sjekk igjen fordi han er

Hva var det som hadde skjedd?
Hva var stemmen til Ola i hytta? Hvorfor fant de han ikke der? Hva hadde mannen gjort med Ola? hvorfor det?

slettet: : Nå måtte de lete etter mannen. -Han er i en hytte nært hær, sa Ola

Eksempel 3: Lærarkommentar med opne spørsmål som kan hjelpe eleven med å sjå behovet til lesaren

I motsetnad til opne spørsmål finn eg ei rekke spørsmål i materialet som har lukka formuleringar, og som kjem med konkrete forslag. Spørsmåla er ofte innleidd med *kanskje* eller *kan*, og får slik ei mindre direkte og korrigerande form enn direkte oppfordringar om endring vil ha. Samstundes opnar desse spørsmålsformuleringane berre opp for to alternativ: å anvende eller forkaste forslaget til læraren. I slike situasjonar ser eg på det asymmetriske maktforholdet mellom lærar og elev som ein faktor som avgrensar valfridommen til eleven.

Jeg så at Peter ble redd og det ble jeg og, men jeg beit tenderne og sa til Peter lavt. vi må redde henne hvis vi redder henne kan vi sikkert få hva vi vill og da skal vi ta hevn på ole og Mikkel.

Dette må du forklare litt mer for oss. Er mannen som har tatt jenta magisk slik at de kan få noen ønsker? Eller er det noen andre de skal få noe fra?

Eller kan de redde jenta, og etterpå få belønning fra henne? Kanskje hun har magiske krefter eller kan si ifra til mobberne?

Eksempel 4: Lærarkommentar med lukka spørsmål og forslag til endringar

Forslag til endringar og nye tilføyningar

I nokre av dei lukka spørsmålsformuleringane finn eg eksempel på at Sigrid og eg foreslår endringsforslag som ikkje har rot i noko som eleven tidlegare har skrive sjølv. I eksempel 5 nedanfor er det interessant at lærarkommentaren gir eleven eit forslag om at heile forteljinga

skal vere ein draum. Dette er interessant fordi det bidrar med ei enkel løysing på forklaringsproblemet i forteljinga, og utfordrar ikkje eleven til å gjere endringar for å betre den logiske bresta og skape samanheng. I elevrevisjonen kan vi sjå at eleven har inkorporert fleire konkrete forslag frå kommentaren. Slik eg les teksten, blir den avsluttande setninga lausriven frå resten av forteljinga og blir brukt ukritisk av eleven. Ei slik tolking får støtte av funn i doktoravhandlinga til Bueie (2017, s. 62) som viser at elevar har stor tiltru til og lojalitet overfor praksisen og tilbakemeldingane til læraren. Samstundes viser Bueie også til ei rekke kjelder som viser det motsette, der elevar ikkje tar i bruk lærarkommentarar. Dette samsvarer med funn i materialet mitt, som eg skal vise til i kap. 4.2.1.

. De ropte på meg. Jeg gikk med dem hele veien ned fjellet. Jeg ringte politiet og fikk dem til å ta ham, og jeg snakket aldri om det igjen. Jeg var på vei hjem, helt til jeg møtte han igjen. Han tok opp noe fra lommen, det var en pistol. Han siktet på meg. Jeg lukket øynene. Bang!! Det var en drøm.

What? Skal han ikke ringe politiet? Tenk om dette skjer med flere? Hvem var mannen? Hvorfor var de fanget/drept? Her trengs en forklaring Eller er det en drøm?

slettet: Det eneste

slettet: tenkte på var henne.

Eksempel 5: Eleven tar i bruk mange av forslaga frå læraren, og unngår med dette eit forklaringsproblem.

Også i eksempel 6 er forslaga i lærarkommentaren formulert som spørsmål, men inneheld forslag til nye handlingmoment som vil innebære store endringar i plottet i forteljinga. Kommentaren forklarar ikkje vidare kvifor ei slik revisjon vil vere nødvendig, og utfordrar ikkje eleven til sjølvstendigheit.

Når Bjørn kom til toppen så sto heksa å ventet på. Bjørn ble så glad da han kom opp. Heksa sa at han hadde gjort en bra jobb så heksa gidde han magiske krefter. Heksa sa at hun gidde de magiske kreftene fordi hun ville ikke at hun skulle leve i tristhet. Bjørn ble veldig glad. Det første Bjørn ønsket seg var at han ble rik og fikk venner. Når Bjørn hadde kommet ned så gikk han til mora som bodde i parken og sa at han hadde blitt rik.

Her vil jeg at du skal utvide øyeblikket! Bruk sansene: syn, lukt, hørsel, smak + følelser og tanker!

Kanskje er det en ekstra utfordring rett før toppen? Og at Bjørn viser ekte heltemot slik at heksa vil belønne han med magiske krefter?

Hvorfor hadde heksa selv kommet til toppen av fjellet? Det må du forklare oss.

Svar Løs

Eksempel 6: Lærarkommentaren foreslår nye handlingmoment til teksten.

Gjennom styrande spørsmål eller forslag opplever eg at vi tar styring over teksten til elevane, og forsøker å leie teksten i retning av det vi ser på som ein idealt tekst. Dette blir spesielt synleg når endringsforslaga ikkje bygger på moment i teksten, men bidrar med nytt innhald.

Oppfordringar: styring med bruk av imperativsformar.

I tillegg til å stille spørsmål til elevtekstane gir vi fleire gonger spesifikke oppfordringar om at elevane må gjere endringar, og kva desse bør innehalde. Ut frå min kjennskap til elevgruppa ser eg at dette ofte skjer i møte med tekstar som viser svak måloppnåing, og dei får også fleire forslag til korleis revisjonen kan sjå ut. Det er variasjon i korleis desse oppfordringane om revisjon er utforma, der nokre informerer om at ei revisjon er nødvendig. Andre kommentarar gir informasjon om kva revisjonen bør innehalde. I eksempel 7 og 8 nedanfor ser vi at Sigrid og eg tar i bruk imperativsformar i tilbakemeldingane. Jonsson (2013) hevdar at lærarar kan få dialog med elevteksten dersom dei «keep away from using imperatives, by not having an insensitive tone.... Instead, teachers need to communicate that the feedback is merely their point of view and that it could be open to dispute» (Jonsson, 2013, s. 69). Ved å ta i bruk imperativsformar kan læraren stille seg i ein posisjon der dialogen ikkje blir gjensidig. Tilbakemeldinga må ikkje bli sedd på som eit riktig svar, men ei mogleg forbetring av teksten. Elevane må oppleve at kommentarane ikkje tar over teksten, men er meint som hjelp for å gjere den betre (Straub, 2000). Eksempla nedanfor viser at vi fleire stader tar i bruk formuleringar som hindrar dialog med elevane, og som tydeleg markerer den rolla vi som lærarar har som kompetent lesar av elevteksten.

. De merket et hull i veggen og de løp inn i det. Så ble det trygt til og gå ut igjen. Så kom de til en blind vei. Og de ble fanget inne i en boks som var laget av stein. Boksen de var i begynte og bli mindre. De holdt på å bli most. Men så kom Superman og Batman. Og de brukte superstyrkene sine til og holde igjen veggene og taket. Og Otto og Matts ble reddet.

Her skal du også beskrive hvordan de har det med sansene. Du kan gjøre dem kjemperedde før supermann kommer i siste liten. Så må du skrive hvor glade de blir når de får hjelp.

Eksempel 7: Lærarkommentaren kjem med oppfordringar med spesifikke forslag om endring.

Når de så inn ble de ble skremt det var en jente som hang i et bur og en mann som hadde en frakk og drev og ertet henne. Jeg så at Peter ble redd og det ble jeg og, men jeg beit tenderne og sa til Peter lavt. vi må redde henne hvis vi redder henne kan vi sikkert få hva vi vill og da skal vi ta hevn på ole og Mikkel.

Dette er en dramatisk hendelse! Her MÅ du utvide øyeblikket og fortelle oss om både mannen og jenta. Beskriv hva de ser og hvordan personene er.

Eksempel 8: Lærarkommentaren kjem med oppfordringar om at eleven MÅ gjere ein revisjon.

Tydeleg styring av tekstane til elevane kan opplevast lite motiverande og hindre læringsmoglegheiter for elevane. Samstundes synest eg det er viktig å trekke inn at lærarkommentarane modellerer moglege revisjonsforslag, og at nokre elevar vil ha behov for mykje rettleiing i revisjonsarbeidet. Det kan tenkast at nokon elevar kan ha behov for

eksplisitt formulerte forslag frå læraren for å i det heile kunne gjennomføre ein revisjon. Målet må vere at elevane gjennom øving skal meistre vurdering og revisjon sjølvstendig.

4.1.1 Kva ber lærarkommentarane elevane om å gjere?

Lærarkommentarane som blei gitt i dette skriveprosjektet inneheldt mange tydelege bestillingar og oppfordringar til handlingar vi ønskte at elevane skulle gjennomføre. Det interessante i lesinga av lærarkommentarane og kodinga av desse er at det *ikkje* blei gitt instruksjonar, oppfordringar eller bestillingar om å slette ord, setningar eller avsnitt. Eg gjennomførte ei enkel oppteljing av skrivehandlingar, og her blei det tydeleg at det var ei kraftig skeivfordeling mellom det å legge til og det å slette tekst. Responsen innebar ofte ei oppfordring om å føye til informasjon eller forklare ytterlegare. Ved svært få anledningar bad vi elevane om å omorganisere i teksten, gjennom til dømes å flytte eit frampeik til tidlegare i teksten eller lage avsnitt. På bakgrunn av denne observasjonen ønsker eg å diskutere moglege årsaker til kvifor vi har unngått å gi tilbakemeldingar om å slette tekst, til fordel for det å skrive meir og føye til.



Hvordan oppdager Bø at personen planlegger dette? Hører han det? Ser han noe? Kan du gjøre personen som skal ødelegge litt skummel/kjip? Og skrive hvor mye som blir ødelagt? Her passer det med tre-fire setninger som skaper spenning rundt oppdagelsen. Prøv å få det til.

Eksempel 9: Lærarkommentar som ber eleven om å legge til meir tekst

Det kan vere fleire årsaker til at vi har unngått å oppfordre elevane til å slette tekst, og noko av grunnen kan ligge i relasjonen mellom lærar og elev. Lærarar står i ein posisjon der dei kan avskrive eller anerkjenne prosjektet til eleven, og må ved hjelp av responsarbeidet klare å motivere eleven til vidare skriving og revisjon. Læraren blir ikkje lenger sett på som ein dommar over teksten til eleven, som kan «skille mellom vakkert og stygt, rett og galt, verdifullt og verdiløst» (Moslet, 2009, s. 25). No skal læraren legge til rette for samtalar, læringsprosessar og sjølvstendig refleksjon hos elevane (Moslet, 2009). Denne rolla kan gjere det utfordrande å komme med kritikk som inneber at elevane må ta vekk tekst dei har arbeidd med. Det vil kunne vere negativt for motivasjonen for å skrive vidare og revidere. Sidan elevane hadde liten erfaring med revisjon, hadde Sigrid og eg fokus på at dei skulle bli motivert og oppleve revisjonsoppgåva som overkommeleg og forståeleg. Utan at det har vore uttalt mellom oss, har det leidd oss til å unngå oppfordringar om slettingar. Eksempel 10 er eit

eksempel der kvaliteten på teksten kunne blitt betre dersom eleven hadde sletta nokre detaljar, sidan desse ikkje blir følgt opp seinare i teksten. Eleven skriv i forteljinga om eit blodspor på vegg. Detaljen får ikkje vidare fokus eller forklaring, og spenninga blir heller ikkje bygd opp rundt dette. Responsen han har fått, handlar om å forklare vidare, der eleven responderer med å føye til ei setning. Denne bidrar ikkje med meir oppklaring av dei momenta som lærarkommentaren etterspør.

Gutten sa at han hadde gått seg bort. Han hjalp han med hjem. De måtte gå langt Men, da de endelig kom frem til huset til gutten så var han redd det var svært og skummelt hus. Han ble med gutten inn det var ingen hjemme. Han syntes det var rart at han bodde alene gutten var bare 12 år. Det var masse blod på veggene.

Her blir det skummelt og ekkelt!
Jeg lurer på hvorfor er det blod på veggene? Og hvorfor bor gutten alene?
 Dette må du forklare til oss og førsteklassingene.

Eksempel 10: Kommentaren spør om vidare forklaring, men ei sletting kunne vore meir hensiktsmessig.

I møte med dette eksempelet undra eg meg over om det kunne vore meir forståeleg for eleven å få ei tilbakemelding som til dømes: «Kvifor er det blod på vegg? Dersom du ikkje forklarar eller nemner dette meir i teksten er dette ein detalj som kan gjere lesaren forvirra, eller at han ønsker å vite meir om dette. Det kan vere lurt å enten skrive meir om dette og bygge opp spenninga rundt det, eller ta detaljen heilt vekk». Ein slik kommentar vil tydelegare forklare kvifor lesaren ønsker meir informasjon. Denne diskusjonen vil eg ta vidare i kapittel 4.2.1 der eg blant anna ser på om manglande forståing for intensjonen med tilbakemeldinga er årsak til fråvær av revisjon.

Bueie (2014, s. 127) skriv at kva respons etterspør og kva nivå i teksten den retter seg inn mot vil påverke forståinga elevar har for kva revisjon er. Dersom vi gjennom våre tilbakemeldingar modellerer at å legge til tekst er den regjerande revisjonshandlinga, vil dette stå som eksempel til etterfølging for elevane. Variert respons vil kunne bidra til å hjelpe elevar med å utvikle heilskapleg revisjonskompetanse, med slettingar og omorganisering som viktige reiskap for å kunne gjere forbetringar i teksten. Revisjon inneber meir enn berre små rettingar og tilføyingar (Fitzgerald, 1987, s. 484), og Sommers (1982, s.154) seier at læraren kan vise og lære eleven korleis dei kan skape og omskape meningsinnhaldet i teksten i revisjonsprosessen.


Elevrevisjonane i materialet heng i stor grad saman med tilbakemeldingane Sigrid og eg gav, og handlinga vi etterspør. Det inneber at eg finn få eigeninitierte revisjonar. Ved at vi ikkje legg opp til slettingar og oppstrammingar av teksten synleggjer vi ikkje at dette er ei viktig revisjonshandling. Samstundes overlèt vi elevane til å sjølv vurdere og finne ut kva som er overflødig og unødvendig å ha med i forteljinga. Ut frå dei få eigeninitierte endringane i materialet og erfaringa elevane har med revisjon, ser eg på dette som eit arbeid der elevane er avhengig av støtte frå Sigrid og meg.

4.1.2 Kva kan revisjonsforslaga og tilbakemeldingane fortelje om eit tekstideal?


Ved å gi elevane tilbakemeldingar med forslag til korleis dei kunne gjere teksten betre, synleggjorde Sigrid og eg eit ønske for teksten og ei retning mot eit ideal. Læraren vil som ein «kvalifisert leser... 'diagnostisere' elevtekster på mange nivå» (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12), og vil enkelt kunne peike ut moment som eleven kan utvikle vidare. Denne vurderinga vil henge saman med synet læraren har på kvalitet i tekst, og kva forventningar hen har til elevane ut frå den gitte oppgåva. Sommers (1982) skriv at lærarar ofte les elevtekstar med forutinntatte forventningar til korleis teksten bør sjå ut, og at dette pregar korleis dei forstår teksten (Sommers, 1982, s. 154). Då eg gav elevane tilbakemelding, sat eg med ei subjektiv forståing av kva som er ei god forteljing, noko som kom til uttrykk gjennom kommentarane eg gav. Lærarar bør fokusere på å motarbeide eigne ønsker for teksten, og heller realisere og bygge opp under prosjektet til eleven (Straub, 2000, ss. 23-31), slik at revisjonsprosessen kan bli ein likeverdig dialog. Ved å synleggjere forventningar og vurderingskriterium kan det vere enklare å samlast rundt ei felles forståing for tekstleg kvalitet. Samstundes vil det alltid vere mogleg at lærarar og elevar har ulik forståing av kva kriteria inneber (Bueie, 2017, s. 64), og har ulike tekstideal dei handlar og vurderer ut frå.

Som sagt ovanfor gir Sigrid og eg mange forslag til revisjonar gjennom ulike spørsmålsformuleringar og oppfordringar om endring, og viser gjennom desse kva slags ideell forteljing vi ønsker å leie elevane mot. Planen før responsrunden var at tilbakemeldingane skulle omhandle dei globale nivåa i teksten med mottakarbevisstheit, tilpassing til formålet, sjangerbruk, innhald og struktur (Hoel, 2000, s. 34). Eg observerer at responsen i stor grad omhandlar endringar av eller tilføyning av innhald, og endringar for å nærme seg forteljingssjangeren. Det er eit sterkt fokus retta mot rike skildringar og utbroderingar, og vi spør ofte etter fleire skildringar og omtaler av karakterar, plassar, tankar og kjensler. Ut frå

revisjonsforslaga vi gir, les eg derfor eit tekstideal som i stor grad er basert på eit utval sjangertrekk.




Hvordan oppdager Bø at personen planlegger dette? Hører han det? Ser han noe? Kan du gjøre personen som skal ødelegge litt skummel/kjip? Og skriv hvor mye som blir ødelagt? Her passer det med tre-fire setninger som skaper spenning rundt oppdagelsen. Prøv å få det til.



Kan du skrive en setning eller to om hvordan skogen er å gå i, lukt, lyd, skygger,

Eksempel 11 og 12: Kommentarene fokuserer på handling, skildring og spenningsbygging.

Kommentarpraksisen vår viser at vi la stor vekt på innhald og sjanger, som ut frå responstrekkanten (sjå kap. 2.4) er blant dei øvre nivåa i teksten. I motsetnad gir vi få kommentarar som fokuserer på struktur og oppbygging i teksten, som den tredelte komposisjonen i forteljinga og spenningsoppbygging. Vi beveger oss opp på eit høgt globalt nivå i dei kommentarane der vi etterspør mottakarbevisstheit gjennom å synleggjere at lesaren av teksten skal vere ein førsteklasing, som i eksempel 13:



Her blir det skummelt og ekkelt!
Jeg lurer på hvorfor er det blod på veggene? Og
hvorfor bor gatten alene?
Dette må du forklare til oss og førsteklasingene.

Eksempel 13: Kommentaren gjer eleven bevisst på kven lesaren av teksten skal vere.

Totalt sett kan observasjonane i materialet vise at kommentarane våre beveger seg på nokre globale nivå i teksten, men at vi senterer oss sterkt mot innhald og sjanger. Vi beveger oss i liten grad innanfor alle nivå. At eg finn få kommentarar på dei øvste globale nivåa (Hoel, 2000, s. 34) kan ha bakgrunn i at respons omkring struktur og oppbygging i teksten ofte ikkje vil vere bunde til konkrete tekstsekvensar. Dette vil då krevje at elevane evner å vurdere og finne fram til kor og kva dei skal revidere i eigen tekst.

4.1.3 Tilbakemeldingspraksisen

Med tilbakemeldingspraksis meiner eg både korleis tilbakemeldingar er uforma, når dei blir gitt og kva dei inneheld. Eg vil sjå nærare på korleis vi gav tilbakemeldingar og kva dei inneheldt, med utgangspunkt i dei syv prinsippa til Straub (2000), tesane for respons som

Kvithyld og Aasen (2011) presenterer, og Utdanningsdirektoratet (2000) sine prinsipp for vurdering for læring.

Det er brei einigheit om at tilbakemeldingar på skrivne tekstar må bli gitt medan elevane framleis er i skriveprosessen. Elevane må få moglegheit til å bruke tilbakemeldingane på den aktuelle teksten for at responsen skal ha effekt (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 11; Straub, 2000, ss. 23-24). Sigrid og eg diskuterte at vi ved å gi respons på elevtekstane i tredje veke av prosjektet kunne risikere at elevane følte seg ferdige med teksten, og ikkje var mottakelege for revisjonsforslag. Samstundes såg vi det som nødvendig å gjennomføre responsen seint nok i skriveprosessen til at alle elevane hadde fått tid til å skrive, og hadde ein tekst å få tilbakemelding på.

Som nemnt ovanfor gir vi tilbakemeldingar med fokus på globale nivå, som enten er spørsmål, forslag eller oppfordringar til revisjon. Kvithyld og Aasen (2011, s. 12) vektlegg at det er viktig at elevane får ei passe mengde utfordringar, som er handterbare og tilpassa den einskilde elev. Ved å dele responsrunden vår i to, med fokus på globale og lokale nivå i teksten, fekk elevane moglegheit til å konsentrere seg om nokre utvalde moment om gongen. Sjølv om vi gjorde dette ser eg at vi nokon stader gav elevar så mange som sju til ti kommentarar på tekstar på ei til to sider. I tillegg inneheldt mange av kommentarane fleire spørsmål, noko som gjorde revisjonsoppgåva endå større.



Hvordan oppdager Bø at personen planlegger dette? Hører han det? Ser han noe? Kan du gjøre personen som skal ødelegge litt skummel/kjip? Og skrive hvor mye som blir ødelagt? Her passer det med tre-fire setninger som skaper spenning rundt oppdagelsen. Prøv å få det til.



Dette kan jo være veldig farlig. Da er det viktig å beskrive for å utvide øyeblikket. Sånn kan du fange leseren. Bruk sansene når du beskriver. Følelsen når kartet ikke er der! Følelsen i kroppen når de ikke ser noe, at de kan falle ned, hvordan lukter tåke? Hvordan må de gå? Føle seg fram? Hvilke lyder hører de når de går?

Eksempel 14 og 15: Lærarkommentar med mange spørsmål og oppfordringar.

Vissheita om at tilbakemeldingane skulle bli analysert som ein del av prosjektet kan ha påverka korleis og kor mange kommentarar vi gav. Likevel ser eg ikkje på dette som ei stor feilkjelde, fordi eg er interessert i å sjå nærare på korleis elevar reviderer på bakgrunn på lærarkommentarane.

Utdanningsdirektoratet (2020a) viser i sine fire prinsipp for vurdering for læring at elevar må få informasjon om korleis dei kan arbeide vidare for å nå målet dei arbeider mot. Hattie og Timperley (2007, s. 90) støttar dette ved å vise til respons omtalt som *feed forward*. Ved å gi

kommentarar som informerer, er konkrete og kopla opp mot spesifikke tekstsekvensar, legg læraren til rette for at eleven kan nytte tilbakemeldinga i den aktuelle teksten (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 14). Vi nytta kommentarar i margen der vi skreiv utfyllande setningar med bruk av faguttrykk elevane kjente att frå undervisninga. Dette gjorde det mogleg å kommentere konkrete tekstpasasjar og komme med kommentarar direkte knytt mot desse (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 14). Vi la også vekt på tydelege og spesifikke formuleringar som inneheldt det vi såg på som forståelege revisjonsoppdrag. Vi unngjekk generelle formuleringar som kravde at elevane sjølv fann kor og kva dei skulle revidere, sidan vi vurderte at dette ville vere for krevjande for den aktuelle elevgruppa. Samstundes som vi forsøkte å gjere revisjonsforslaga synlege for elevane, vil eg argumentere for at formålet bak revisjonsforslaga ikkje alltid blei gjort tydeleg, ved at vi ikkje gav forklaring av verknaden ei endring ville få og behovet lesaren hadde for denne endringa.

4.2 Korleis reviderer elevane tekstane sine?

Gjennomgåande viser elevane at dei gjer små og få revisjonar i eigen tekst, og at majoriteten av desse er på bakgrunn av lærarkommentarar. Dette er funn som samsvarar godt med tidlegare forskning. For eksempel vektlegg Chanquoy (2009, s. 10) at overflatiske revisjonar er typisk for uerfarne skrivarar, i motsetnad til erfarne skrivarar som har utvikla revisjonsstrategiar. Ut frå den manglande erfaringa elevane hadde med revisjon, og deira unge alder var dette ei forventning eg sat med i forkant av prosjektet.

Det var stor skilnad i kor mykje elevane reviderte. Eksempla nedanfor viser korleis elevane endra eksisterande setningar eller la til nye, og viser skilnaden i kor store revisjonane var. Eksempel 16 viser eit tekstutdrag der vi i tilbakemeldinga oppfordrar eleven til å gi ei vidare skildring av skogen, og hen følgjer dette opp med to setningar. Dette skil seg frå eksempel 17 der eleven har lagt til syv setningar med skildringar av ei klatreulykke. Eg ser på endringa som eigeninitiert sidan ho ikkje omfattar moment frå lærarkommentaren. I tillegg til å legge til heile setningar er det mange elevar som legg til ord og byggjer ut setningar. Eksempel 18 er eit av få dømer som viser korleis ein elev på eige initiativ har bygd ut og lagt til heile setningar.

De gikk og gikk, det hadde sikkert gått fire timer. Kamilla synes det var ekkelt å gå i en skog når det er så mørkt. Hun hørte mange lyder fra vinden og fra dyrene. "Vi har gått oss vill" sa Elliot med en stemme som var (jeg vet det jeg er dum).

Kan du skrive en setning eller to om hvordan skogen er å gå i, lukt, lyd, skygger,

Eksempel 16: Eleven har endra enkelte ord og lagt til to setningar på bakgrunn av lærarkommentar

Helikopteret kom etter 30 minutter. De gikk ned i hula. Imens de var nede klatret jeg i noen trer. Det var dårlig grep, men det gikk fint. Når jeg skulle klatre følte jeg at noe var galt. Da jeg gikk på en grein, knakk den. Det følte ut at jeg døde, men jeg var langt nede. Endelig kom de opp. Det tok en time før de kom opp. Når de kom opp, var Ola redd i armene til en av sykepleieren. Han skjeltet og fortalte hva som hadde skjedd med rar stemme.

slettet: Det tok lang tid før

Hva var det som hadde skjedd?
Hva var stemmen til Ola i hytta? Hvorfor fant de han ikke der? Hva hadde mannen gjort med Ola? Hvorfor det?

Eksempel 17: Eleven har lagt til eit nytt avsnitt med eit utvida augneblink på eige initiativ. Hen følger opp kommentaren frå læraren lenger ned i forteljinga.

Hun så en mann kledd i svart. Mannen så seg rundt og begynte å putte ting i sekken sin. Rose skulle til å snu for ringe politiet, men det var for sent. Man kunne høre et knirk. Hun hadde tråkket på en knirkende planke. Mannen merket henne. Hun var oppdaget.

slettet: .

Eksempel 18: Eleven har gjennomført ei eigeninitiert endring ved å legge til setningar i eksisterande tekst.

Elevane tar i bruk dei fleste lærarkommentarane til å gjere endringar i teksten, sjølv om fleire av dei er små. Det kan vise at elevane er opptatt av å nytte responsen som dei får av læraren. Ein annan observasjon er at elevar i møte med lærarkommentarar som inneheld mange spørsmål, forslag og oppfordringar, ikkje klarer å følgje opp alle. Evna til å gå fram og tilbake mellom lærarkommentaren og eigen tekst vil krevje at eleven vurderer eigen tekst og overvaker eigen revisjonsprosess. Dette er eit moment som støtter opp under å halde talet på lærarkommentarar lågt.

4.2.1 Kva er det som gjer at elevane unnlèt å ta i bruk revisjonsforslaga?

Eg fann mange eksempel på tilbakemeldingar som ikkje hadde blitt nytta til revisjon, og undra meg over moglege årsaker til dette. Eksempla nedanfor er representative for mange døme i materialet, der eleven i eksempel 19 ikkje har revidert og eleven i eksempel 20 har gjort ei svært lita endring.

på veggen. Det var stein golv og stein vegger. Men så trådde Matts på en stein og det kom skarpe piler ut av veggen. De måtte løpe så fort de kunne for og ikke bli truffet. Det var så hvit de kom unna. Otto spurte hva det der var. Matts sa at det var en felle. Men det viste ikke dem. Så de måtte være

Her skjer det veldig mye. Men det blir enda mer spennende hvis du utvider øyeblikket sånn som du har gjort før, og beskriver hvordan det kjennes (sansene). Gjør det.

Eksempel 19: Eleven har ikkje utført ein revisjon i eigen tekst.

var rett bak kanten av ekstra. Hun åpnet en hemmelig gang. Hun gikk inn vi fulgte stille etter. Vi gikk ned en lang tunnel den var mørk og luktet rart. vi kunne høre henne gå fåran. Etter en lang time kom vi ut i den forbudte skogen. Det var faktisk ganske lyst. Vi så et

Her blir det spennende, så her er det viktig å utvide øyeblikket!! Bruk sansene: hvordan ser det ut, hvordan lukter det, hva føler de to guttene? og er det ingen

Eksempel 20: Eleven har ikkje følgd opp kommentaren, men legg til ei skildring av lukt.

I oversynsartikkelen til Jonsson (2013, s. 64) skriv han at manglande revisjon på bakgrunn av lærartilbakemeldingar er eit vanleg problem, noko som fører til at store læringsmoglegheiter går tapt. Det kan vere ulike årsaker til at elevar ikkje reviderer tekstane sine. Eg har undra meg over kva det er som gjer at elevar ikkje tar i bruk kommentarar for å revidere. Eg vil sjå nærare på ulike trekk ved tilbakemeldingane som moglege årsaksforklaringar. Forstår elevane intensjonen med tilbakemeldingane, og kva dei fortel at eleven må gjere?

Forstår elevane språket som er nytta i tilbakemeldingane?

Revisjon føreset at elevane forstår kva dei skal revidere, kva revisjon er, og korleis dei kan sette i verk tiltak for å forbetre den aktuelle teksten. Forståing er som tidlegare omtalt (sjå 3.3.3) eit abstrakt omgrep, og sidan eg ser på elevtekstar vil eg berre kunne observere symptom på om elevane har forstått tilbakemeldingane. I eksempel der elevar har gjennomført små revisjonar kan det vere nærliggande å tru at elevane ikkje har forstått kva læraren etterspør eller at dei ikkje har kunnskap om korleis dei skal innlemme dette i eigen tekst.

I gjennomlesing av revisjonane til elevane har eg undra meg over om dei forstår omgrepa som vi nyttar i tilbakemeldingane. Sigrid og eg tar i bruk eit fagspråk elevane har møtt i undervisninga, men eg observerer at det er svært ulik praksis blant elevar som møter kommentarar som er like i form. Til dømes kan svært ulik praksis i møte med verkemiddelet *utvida augneblink* tyde på ulik eller manglande forståing for omgrepet. Ein viktig del av det å kunne få til ein god revisjonsprosess ut frå tilbakemeldingar, er å forstå kva tilbakemeldingane ber ein om å gjere. Jonsson (2013, s. 69) gir støtte til bekymringa mi og

viser til at ei vanleg årsak til at studentar ikkje reviderer tekstane sine, er at dei ikkje forstår fagspråket som blir nytta, og derfor ikkje forstår innhaldet i lærarkommentarane (Jonsson, 2013, s. 69). På bakgrunn av undervisning og oppfordring om revisjon hadde Sigrid og eg ei forventning til at elevane forstod innhaldet i oppfordringar om til dømes å utvide augneblinken, noko kommentaren nedanfor er eit eksempel på:



Hvis du rekker det, hadde dette også vært et bra sted å utvide øyeblikket. Du vet hva jeg mener 😊 ...

Eksempel 21: Kommentar med oppfordring til å utvide augneblinken, utan vidare presisering av kva dette inneber.

For å synleggjere korleis elevar responderer ulikt på lærarkommentarane vil eg først vise eksempel der elevane ikkje reviderer etter oppfordring på utviding av augneblink. I eksempel 22 kan vi sjå at eleven har lagt til ei skildring, men at dette ikkje kan kategoriserast som ei utviding av augneblinken som bidrar til å senke tempo og auke spenninga i forteljinga. På same måte har eleven i eksempel 23 på bakgrunn av responsen lagt til ei skildring av korleis det luktar. Desse små tilføyningane i teksten leier meg til å anta at elevane ikkje har forståing for kva læraren spør om og kva det vil seie å utvide augneblinken.

Når de så inn ble de ble skremt det var en jente som hang i et bur og en mann som hadde en frakk og drev og ertet henne. Jeg så at Peter ble redd og det ble jeg og, men jeg beit tenderne og sa til Peter lavt. vi må redde henne hvis vi redder henne kan vi sikkert få hva vi vill og da skal vi ta hevn på ole og Mikkel. Eh eh er du sikker på at vi ikke bare skal ringe politiet Sa Peter med skjelvende stemme. Nei! sa jeg med bestemt stemme. vi går ditt nå og sier at han må slipe henne løs ellers ringer vi politiet. Og da må han jo slippe henne løs. Ok da sa Peter

● Dette er en dramatisk hendelse! Her MÅ du utvide øyeblikket og fortelle oss om både mannen og jenta. Beskriv hva de ser og hvordan personene er.

● Dette må du forklare litt mer for oss. Er mannen som har tatt jenta magisk slik at de kan få noen ønsker? Eller er det noen andre de skal få noe fra?

Eller kan de redde jenta, og etterpå få belønning fra henne? Kanskje hun har magiske krefter eller kan si ifra til mobberne?

Eksempel 22: Eleven legg til ei setning med beskriving etter kommentar med bestilling om å utvide augneblink.

var rett bak kanten av ekstra. Hun åpnet en hemmelig gang. Hun gikk inn vi fulgte stille etter. Vi gikk ned en lang tunnel den var mørk og luktet rart. vi kunne høre henne gå fåran. Etter en lang time kom vi ut i den forbudte skogen. Det var faktisk ganske lyst. Vi så et

● Her blir det spennende, så her er det viktig å utvide øyeblikket!! Bruk sansene: hvordan ser det ut, hvordan lukter det, hva føler de to guttene? og er det ingen

Eksempel 23: Eleven legg til skildringar to stader, men desse bidrar ikkje til å senke tempo og auke spenninga.

I motsetnad til eksempel 22 og 23 finn eg også døme på elevar som har gjort store revisjonar på tekstane på bakgrunn av oppfordring om å utvide augneblinken. Eleven i eksempel 24 har bygd ut eksisterande setningar med fleire skildringar, og svarar på oppfordringa til lærarkommentaren om å skrive meir om då Karl fell ned i sprekkja.

Han letter en stund etter den før han ser pucken under isen. Han sånner ikke hvordan den kom seg dit. Han starter og lette etter hvor den kunne ha falt under, men det var så mørkt at det var for vanskelig. Han er på vei tilbake da han faller ned. "Hjelp!" hører Jonny, Karl rope med redd stemme. Han skøyter fortere enn han noen gang har gjort for å hjelpe han. Men når han kommer fram henger Karl fra hockey kølla og har akkurat ikke falt ned i sprekken. Han har litt av føtter ene ned i vannet så han er litt kald. Karl ber Jonny om å dra å hente pappa, men Jonny har ikke tenkt å forlatte Karl der. Karl vet at Jonny ikke klarer å dra han opp for han er mye mindre. "Ta meg i hånden" røpte Jonny aggressivt. Karl gjorde som han sa

HER BLIR DET SPENNENDE! Her vil jeg at du skal utvide øyeblikket, bruk sansene og beskriv! Skriv noen flere setninger om hva som skjer når han faller ned i sprekken.

slettet: så

slettet: han

slettet: .

Her kan du også utvide øyeblikket! Hva tenker Karl? Hvordan ser det ut? Hva gjør Jonny for å hjelpe Karl? Bruk sansene!

slettet: alt

slettet: bort

Eksempel 24: Eleven legg til fleire beskrivingar i eigen tekst, og bygger ut fleire setningar.

Fagspråket Sigrid og eg nyttar i lærarkommentarane, tar utgangspunkt i at alle elevar har forstått undervisninga om bruk av og funksjonen til verkemiddel. Likevel tyder eksempla ovanfor på at det er store forskjellar i korleis og kor godt elevane har forstått bruken. Manglande forståing for fagspråket vil truleg også innebære at nokre av elevane ikkje har forståing for funksjonen eller verknaden av å legge til skildringar eller utvide spennande passasjar. Elevar treng eksplisitt opplæring i omgrep og uttrykk slik at dei kan forstå tilbakemeldingar, og delta i diskusjonar om blant anna kriterium, moglege skrivemåtar og sjangrar (Iversen & Otnes, 2016, s. 25). Eksempel 21 ovanfor kan tyde på at vi hadde ei forventning om at elevane forstod hensikta med bruk av verkemiddel, og vi forklarte derfor ikkje alltid tydeleg kvifor endringa var nødvendig. Ei vidare presisering og konkretisering av funksjonen til og formålet med revisjonen kunne truleg vore eit tiltak for å hjelpe elevane til å forstå og sjølv kunne vurdere tiltaka. Dersom elevane ikkje forstår kva informasjon læraren er ute etter vil det vere vanskeleg å sette i verk tiltak og vurdere om desse fungerer.

Forstår elevane intensjonen for revisjonshandlinga? Eller finn dei utvegar frå revisjonsarbeidet?

I kapittel 4.1 om lærarkommentarar nemner eg at leiande forslag frå læraren kan bidra til å vise elevane ein enkel utveg frå revisjonsarbeidet, med konsekvens at læringsutbyttet kan bli lågt. I tillegg finn eg fleire stader i materialet at elevane sjølv finn utvegar frå utfordrande situasjonar der responsen etterspør revisjon. Slike utvegar kan vere ein reaksjon på bakgrunn av at eleven ikkje forstår kva informasjon læraren etterspør, eller manglande evne til å vurdere om eller kva revisjonen bidrar med i teksten.

I eksempel 25 nedanfor har eleven skrive ei forteljing der fleire trådar ikkje blir nøsta opp i avslutninga, noko lærarkommentaren stiller spørsmål til. Kommentaren kjem med forslag til revisjonar og ber eleven om å forklare og utdjupe for at lesaren skal forstå. Vi kan sjå at eleven på bakgrunn av kommentaren to stader har lagt til «han tenkte ikke så mye over det» i teksten. Med denne tilføyinga unngår eleven å måtte gi ei vidare oppklaring gjennom å gi detaljen liten betydning for hovudpersonen. Slik eg ser det, viser denne forma for revisjon liten forståing for kva lærarkommentaren etterspør, ved at hen vel ein unnvikande strategi for å komme rundt omfattande revisjonar og slettingar i teksten. Fleire elevar har vist revisjonar tilsvarande denne, der dei unngår å korrigere brot på logikk og samanheng. Andre dømer er elevar som fjernar delar av teksten som læraren stiller spørsmål til, eller som byter ut enkelte ord utan at dette endrar nemneverdig på innhaldet.

Han gikk tilbake til gutten sitt hus han banket på, og gutten kom ut. han spurte om han kunne sove der. Neste dag prøvde han å komme seg hjem igjen. Da fant han huset sitt. men det så litt annerledes ut. Han tenkte ikke mye over det. han gikk inn så han at alle maura han hadde samlet på var borte. Han ble sint, han tenkte at gutten hadde tatt maura hanes fordi han var den eneste som bodde i området. Men han tenkte ikke så mye over det. Han gikk ut for å jakte på mer maur. Han fant mange han ble glad og levde lykkelig i alle sine dager.



Hva hadde skjedd med maurene? Hadde gutten tatt dem? Og hvorfor så huset annerledes ut? Forklar for leseren – henger det sammen med det du forteller oss i starten?

Eksempel 25: Eleven unngår eit forklaringsproblem med å gi detaljen lite merksemd.

På same måte som ovanfor kan ein rette blikket mot lærarkommentaren og argumentere for at behovet for revisjon tydelegare kunne komme fram. Tilbakemeldingane kan bidra til å hjelpe eleven til å ta eit steg ut frå eigen tekst og ta posisjonen til ein lesar, og Sommers (1982) peiker på den viktige rolla læraren har i dette læringsarbeidet gjennom å modellere og

synleggjere behovet til lesaren (Sommers, 1982, s. 148). Å ta eit steg ut frå eigen tekst handlar om å vurdere teksten, og krevjar metaspråkleg bevisstheit om språk og tekst. Eit språk om språket er nødvendig for at eleven skal kunne delta i ein dialog omkring tekst med læraren (Sommers, 1982, s. 148).

Revisjonsarbeidet vil følgeleg vere krevjande dersom elevane ikkje forstår kva lærarrevisjonane etterspør. Dette kan leie til at revisjonar ikkje blir gjort, eller at elevane gjer revisjonar utan evne til å vurdere om revisjonen oppfyller forslaget til læraren. Eleven må ha kompetanse i å vurdere eigen tekst og kunne sette i verk nødvendige tiltak (Fitzgerald, 1987). For å få dette må dei få opplæring i kva revisjon inneber, korleis dei kan endre teksten og kva læraren forventar i den aktuelle skriveoppgåva.

4.3 Korleis opnar skrive- og revisjonsprosessen for dialog mellom lærar og elev?

Skriveprosjektet blei innleidd med ein felles diskusjon rundt kva gode forteljingar inneheld. Vi inviterte allereie her elevane inn i ein diskusjon om kva slags tekst dei skulle skrive, med interesse for kva dei såg på som gode forteljingar. Gjennom undervisning i verkemiddel og sjangertrekk blei elevane kjent med nye omgrep og eit fagspråk dei kunne nytte i møte med tekstane til dei andre i responsituasjonane. Med vissheit om kor viktig dialogbasert tilbakemeldingspraksis er ønskte vi å gi elevane rom for å diskutere tekst, og gi dei verktøy og eit vokabular dei kunne nytte (Jonsson, 2013, s. 69; Straub, 2000, s. 31). Likevel har eg spurt meg sjølv i analyseprosessen om Sigrid og eg inngår i dialog med elevane. Vi tar i stor grad i bruk spørsmålsformuleringar, men inviterer alle desse til dialog? Undringa har bakgrunn i observasjonane om eigen tilbakemeldingspraksis som er omtalt i kapittel 4.1.

Tilbakemeldingar er eit viktig verktøy som gjer det mogleg for læraren å hjelpe eleven til å stille seg kritisk vurderande til eigen tekst. Då er det heilt sentralt at elevane forstår kva læraren etterspør, og korleis denne informasjonen kan bidra til å gjere teksten betre. Bueie (2017, s. 12) skriv at dersom eleven ikkje forstår bakgrunnen for kommentaren så er det sannsynleg at kommentaren ikkje vil bidra til auka skrivekompetanse. Ved å gi elevane ferdige forslag har Sigrid og eg truleg gitt elevane ein enkel utveg fleire stader, som kan føre til at læringsutbyttet blir lågt. Revisjonar på bakgrunn av lærarkommentarar leier ikkje direkte til læring, det er nødvendig at elevane forstår kvifor og kva revisjonen fører fram til. Sommers

(1982) skriv at elevar ofte ikkje forstår bakgrunnen for tilbakemeldingane til læraren, og at dei kan miste sitt eige prosjekt i teksten av syne i arbeidet med å følgje korrektiva og tilbakemeldingane frå læraren. Dette kan leie fram til at den reviderte teksten ikkje blir ei forbetra utgåve av det første utkastet, sidan «students concentrate more, ... on what the teachers commanded them to do than on what they are trying to say» (Sommers, 1982, s. 151). Elevar treng støtte i revisjonsarbeidet, men også undervisning og opplæring i korleis sjølv å vurdere tekst og revidere på bakgrunn av dette (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 25). Dette opplever eg at vi legg opp til i dei tilbakemeldingane der vi stiller eleven opne og autentiske spørsmål, eller forklarar behov lesaren får i møte med teksten deira.

Slik eg ser på praksisen vår har vi mange stader projisert egne ønsker for elevteksten gjennom styrande spørsmål og konkrete forslag til endringar. Dette har særleg skjedd i møte med elevtekstar som har lite handling, spenning eller skildringar. Her har våre tekstlege ideal, ønsker for teksten og syn på revisjon skine tydeleg gjennom. Eg har undra meg over korleis ein kan komme med modellering og forslag til ein tekst, utan at dette bidrar til å ta makta over prosjektet bort frå eleven. Gjennom å gi elevane enkle utvegar eller overlata dei til seg sjølv i refleksjonar kan vi miste målet med prosessen av syne, i jakta på ein idealkost. Målet for revisjonsarbeidet er at eleven skal utvikle revisjonskompetanse og forståing for kvifor revisjon er nødvendig (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 15). Eg opplever at vi i prosjektet møtte på ein konflikt mellom fokus på produkt og prosess. Vi ønskte å produsere spennande forteljingar til eit publikum, noko som førte til ein tilbakemeldingspraksis der elevane fekk mange, og dels styrande, revisjonsforslag. Samstundes ønskte vi også at elevane skulle få oppleve skriveprosessar der dei fekk støtte og rom til å sjølvstendig kunne revidere teksten. Dersom forteljinga berre skulle nyttast i eige klasserom eller liknande kunne våre krav til logikk, spenningsbygging og rettskriving truleg vore meir dempa. Dette kunne lagt endå betre til rette for at elevane fekk oppleve autonomi og eigarskap i skriveprosessen.

Samstundes som det er viktig å legge til rette for gode revisjonsprosessar for elevane meiner eg det er viktig å sjå på elevgruppa i prosjektet, og kva ein kan forvente av elevar som ikkje har arbeidd prosessorientert tidlegare. Med deira utgangspunkt ser eg det som nødvendig at fleire elevar fekk tilbakemeldingar med sterk rettleiing slik at dei hadde moglegheit til å gjennomføre revisjonar. Sjølv om nokon elevar fekk tilbakemeldingar som tok styring over teksten, var dette truleg nødvendig for at teksten deira skulle bli ferdig og kunne bli publisert saman med dei andre forteljingane i ei bok.

Diskusjonen og eksempla ovanfor har vist korleis mange av tilbakemeldingane Sigrid og eg gav var utforma, og korleis elevane responderte på desse gjennom revisjonar – og mangel på revisjon. Vidare vil eg gjere ei perspektivering der eg trekker inn nokre nye moment i diskusjonen.

4.4 Perspektivering og oppsummerande diskusjon

Randi Solheim (2020, s. 129) skriv at forskning om vurdering som er forankra i sosiokulturell teori ofte legg vekt på vurdering som ein praksis prega av dialog og refleksjon, og der ein i stor grad ser på interaksjonen mellom lærar og elev. Dette er ei god skildring av prosjektet mitt der eg har ønskt å sjå på korleis lærarar og elevar samhandlar, og sjå på nokre faktorar som kan påverke denne relasjonen og den vurderinga som blir gjort. Gjennom diskusjonen og eksempla ovanfor har eg synleggjort funna i materialet, og kopla desse opp mot teorigrunnlaget for prosjektet. Ved å vise til praksisen vår, og korleis elevar responderte på denne har eg gjennom diskusjon av forskingsspørsmåla begynt å nærme meg eit svar på problemstillinga som er: *Korleis går samhandlinga mellom lærar og elev føre seg i ein revisjonsprosess?*

Funna i materialet har bidratt til å gi innsikt i korleis vi samhandlar med elevane gjennom tilbakemeldingane våre, og gjennom undervisninga. I kvalitativ forskning vil konteksten vere av stor betydning for dei funn ein gjer, og gode skildringar av den unike konteksten er viktig for å kunne diskutere overføringsverdien prosjektet har (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Ved å gi skildringar av elevgruppa, skrivesituasjon og tilbakemeldingspraksis har eg forsøkt å gjere det mogleg å kjenne att situasjonar slik at funna mine kan bidra med nyttig informasjon for andre lærarar i andre klasserom. Prosjektet og utforminga av forskingsoppgåva har vore verdifullt som bevisstgjerjing og utviklingsprosjekt for meg sjølv. Samstundes meiner eg at prosjektet også vil ha allmenn interesse, med ein tematikk som vil vere aktuell i alle klasserom.

Dette avsluttande kapittelet vil vere tilbakeskodande på funn i materialet, samstundes som det vil vere ei perspektivering der eg opnar for å ta inn fleire moment som har påverka konteksten og prosjektet.

Tekstideal og roller som påverkande faktorar i revisjonsprosessen

Eit av funna eg har gjort greie for i kapittel 4.1.1 er at dei implisitte tekstideala våre ber preg av eit ønske om rikdom, i motsetnad til minimalisme. Gjennom tilbakemeldingane vi gir viser vi eit ønske om at elevane skal legge til tekst, som skildringar og vidare forteljing om hendingar. Dette overflodsidealet finn eg ikkje utan vidare støtte for i faglitteraturen og forskinga som eg gjorde greie for i kapittel 2.5. Kor stammar dei tekstideal som styrer tilbakemeldingspraksisen vår frå?

Det er mogleg å trekke ei linje frå prosjektet og praksisen min til den antikke retorikken. Her finn eg att eit ideal om overflod og rikdom i tekst. Erasmus av Rotterdam viser i verket «On copia of words and ideas» til omgrepet *copia* som skildrar denne overfloda og korleis ein kan nytte ulike retoriske grep for å nå eit slikt tekstideal. Det latinske ordet for forsterke, *amplificatio*, bidrar til å skildre skrivemåten som er prega av rikdom, både i form av uttrykksmåtar og i mengde ord (Erasmus av Rotterdam, 1963). I den antikke retorikken finn ein også omgrepa *inventio* og *disposito* som viser til dei to første arbeidsfasane i oppbygging av ein tale. *Inventio* tyder *oppfinning*, og viser til arbeidet med å finne moment til teksten. Medan *disposito* tyder *designet*, og omhandlar å organisere og arrangere momenta i passande rekkefølge (Grue, 2017). Desse omgrepa kan nyttast for å omtale korleis ein kan ha ulike ideal for tekstskapinga. Med utgangspunkt i *inventio* kan innhaldet vere det styrande og strukturerande i teksten, medan fokus på *disposito* vil innebere at innhaldet er tilpassa struktur. Hos Skjelbred (2012, s. 65) finn eg skildringar av korleis ei forteljing skal byggast opp med blant anna tredelt struktur og spenningskurve. Slik eg ser det, peiker omtalen hos Skjelbred i retning av *disposito* som drivar i skriveprosjektet. Dette skil seg frå fokuset Sigrid og eg hadde, der vi vektla at elevane gjennom idémyldring og tanke-skriving skulle komme fram med innhald til teksten først (*inventio*). Her kan ein også sjå på bruk av idémyldring som ein strategi for å skape overflod, der elevane senterer seg mest om innhaldet i forteljinga i motsetnad til oppbygging. Hos NORM-prosjektet ser eg eit tekstideal som beveger seg i retning av minimalisme, der formålet med skrivehandlinga må komme tydeleg fram. Kanskje kan ein seie at NORM-prosjektet legg seg i eit spenn mellom Skjelbred og prosjektet vårt, med fokus på tilpassing av innhaldet til formålet?

Samstundes, dersom vi samanliknar tekstidealet hos både Skjelbred og i NORM-prosjektet med det vi finn i den gamle *stil-tradisjonen* kan konklusjonen bli ein litt anna. I boka *Stil i storskolen* kan vi lese ei rekke ulike elevtekstar og tilhøyrande oppgåvetekstar (Eriksen,

1944). Her finn eg døme på oppgåvetekstar som presiserer innhaldsmoment som elevane skulle lage ei forteljing ut frå. Her vil læraren allereie ha lagt opp til *inventio*-aspektet, og elevane får i oppgåve å disponere hendingsrekka og knyte dette opp mot egne erfaringar. I samanlikning med eit slikt stil-ideal vil både Skjelbred og NORM-prosjektet ha eit større fokus på fridommen til eleven til å dikte og skape innhaldet i forteljinga.

Tekstidealet i prosjektet vårt, med fokus på å legge til tekst og innhald, blir underbygga av at vi ikkje ber elevane om å slette tekst (sjå kap. 4.1.1). Dette funnet kan seie noko om den relasjonen som er mellom lærar og elev, og den rolla vi som lærarar tar overfor elevane. Opplæringa i skulen skal bidra til at elevane skal bli autonome tenkarar som er sjølvstendige, og tar ansvar (Kunnskapsdepartementet, 2020). For at elevane skal gjennomgå denne utviklinga, må lærarar legge til rette for ein dialog der elevar får moglegheit til å vere reelle samtalepartnarar. Inge Moslet (2009) skildrar rolla til norsklæraren som organisator for gode læringsprosessar i klasserommet, der elevane skal bli høyrte og få delta i kommunikasjon (Moslet, 2009). Desse rollene som læraren og eleven har, og relasjonen mellom dei, vil saman med tekstideal kunne påverke korleis tilbakemeldinga og vurderinga blir utforma. Ein kan ikkje utelate at det relasjonelle aspektet kan gjere det utfordrande for lærarar å inngå i konstruktive og læringsfremmande diskusjonar om tekst med elevar. Dette kan komme av til dømes frykt for å ta kontroll over elevteksten og svekke eigarskapet eleven har over teksten. Samstundes er det grunn til å spørje om det er meir kontrollerande å be elevar om å slette tekst, enn å be dei om å legge til.

Rollene lærar og elev tar overfor kvarandre er i stor grad styrt av læraren. Sommers (1982, s. 255) skriv at tilbakemeldingar handlar om å skape ein dialog mellom lærar og elev, der det er eit partnerskap og samarbeid. Eleven må bli invitert inn i samtalen, men er også avhengig av å ha eit felles språk med læraren. Metaspråket gjer det mogleg å samtale med andre, men det er også ein sjølvregulerande strategi som gjer det mogleg å overvake og vurdere eigen skriveprosess (Lundberg, 2016). Sett slik vil språk og dialog vere sentralt innanfor både den sosiokulturelle- og den kognitive tilnærminga til skiving. Ser ein på skiving som ein reiskap for tanken, blir det tydeleg kor viktig det er at elevar utviklar eit vokabular som hjelper dei til å overvake eigen skiving. Dette kan fungere som eit verktøyskrin med revisjonshandlingar som vil vere nødvendige for å meistre å stille seg undrande til egne tekstar. Tilbakemeldingar frå lærarar synleggjer kva slags revisjonshandlingar som er moglege, og vil prege synet elevar får på revisjon (Bueie, 2014, s. 127). Ved at tilbakemeldingane Sigrid og eg gir ikkje bad elevane om å gjere slettingar i teksten viste vi dei berre eit avgrensa utval av verktøy i møte

med revisjonsoppgåva. Ved å gjere dette overlèt vi til elevane å kritisere eigen tekst. Er dette noko vi kan forvente at elevane skal meistre? Og korleis kan elevar utvikle dette verktøyskrinet med revisjonshandlingar?

Eksplisitt skriveundervisning

I omtalen av skriveprosjektet (3.2.1 og vedlegg C) viser eg korleis Sigrid og eg la opp undervisninga dei to første vekene i prosjektet. Vi gav elevane eksplisitt undervisning i verkemiddel og sjangeren forteljingar, og instruksjonar i korleis å anvende tilbakemeldingar for å gjere revisjonar. Graham og Perin (2007) vektlegg eksplisitt skriveundervisning som sentralt for å utvikle skriveferdigheitene til elevar, og peiker i metastudien på undervisning om ulike strategiar og arbeidsmetodar. I etterkant av skriveprosjektet har eg undra meg over om vi gjennomfører den type praksis som Graham og Perin her omtaler som eksplisitt. Eg ser på praksisen vår som eksplisitt i den forstand at den har bidratt med konkrete og tekstbunde tilbakemeldingar og undervisning om sjanger og verkemiddel. Vil dette leie fram til at elevar sjølv forstår korleis dei kan stille seg undrande til og vurdere eigen tekst? Graham og Perin viser til elleve ulike arbeidsmetodar som kan bidra til auka skriveferdigheiter for elevar, men det er stort sprik i kor omfattande og kva slags aktivitetar dette er. Eg ser ikkje eit tydeleg skilje mellom øvingsaktivitetar og strategiar i omtalen til Graham og Perin, noko som gjer det utfordrande å forstå kva dei meiner med eksplisitt undervisning. Til dømes listar dei opp at instruksjonar i skrivestrategiar, samarbeidslæring og før-skriving vil føre til forbetra skriveferdigheiter (Graham & Perin, 2007). Her er det store ulikskapar i kva slags aktivitetar som blir nemnt, og eg vil argumentera for at både før-skriving og oppsummeringar kan kategoriserast som skrivestrategiar.

Utan å gå nærare inn på denne diskusjonen, kan dette bidra til å synleggjere korleis ein på ulike måtar kan vere eksplisitt i undervisning. Eksplisitt undervisning kan omhandle å sette ord på læringsprosessar og strategiar. Det kan også vere læringsaktiviteter eller oppgåver. Sjølv om vi i prosjektet vårt gjennomførte undervisning om verkemiddel, er det ikkje sikkert at hensikta og formålet med desse blei tydeleg nok forklart. Dette vil kunne resultere i at elevane ikkje forstod hensikta med tilbakemeldingane, og at dei ikkje klarte å vurdere eigne revisjonar. Dersom vi til dømes hadde gjennomført undervisning med øvingsoppgåver i å finne manglar, revidere og vurdere teksten kunne vi truleg lagt til rette for at elevane fekk ei breiare forståing for hensikta med tilbakemeldingane. Dette kunne kanskje lagt til rette for at

elevane gjorde fleire eigeninitierte revisjonar, og at vi som lærarar kunne tatt ei tydelegare rettleiar-rolle.

Prinsippa til Utdanningsdirektoratet (2020a) om god formativ vurdering er ei god rettesnor for lærarpraksis, men dette prosjektet har tydeleg vist meg at det er utfordrande å sjå eigen praksis utanfrå og vurdere kva slags tilbakemeldingar eg gir. Korleis kan ein då forvente at elevar skal klare å vurdere eigen tekst utanfrå, dersom dei ikkje får tilstrekkeleg opplæring i dette?

5 Forskingskvalitet og forskningsetikk

I dette kapitlet vil eg vurdere kvaliteten på prosjektet gjennom å fortelje om dei val eg har tatt undervegs. Sidan prosjektet mitt er erfaringsbasert har eg forsøkt å gjere greie for ein del refleksjonar rundt rolla mi som deltakande forskar i dei føregåande kapitla, og dette vil derfor bli kortare omtalt her. På same måte har eg forsøkt å flette inn kommentarar om svakheiter i prosjektet i metodekapitlet (3), i omtalen av val eg har gjort.

5.1 Forskingskvalitet

Postholm og Jacobsen (2018, s. 219-220) skriv at kvaliteten på forskning blir bestemt ut frå korleis kunnskap er produsert. For å kunne seie noko om gyldigheita, truverdigheita og pålitelegheita til ein studie nyttar ein omgrepa *validitet* og *reliabilitet*. Validitet vil vidare bli omtalt som gyldigheit, medan reliabilitet vil bli omtalt som pålitelegheit (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 222-223; Christoffersen & Johannessen, 2012, ss. 23-24).

I kva grad kan prosjektet føre til pålitelege funn?

For å kunne avgjere om eit prosjekt er påliteleg er det avgjerande at forskingsoppgåva gir gjennomsiktlige og truverdige beskrivingar av prosjektet, funn og analyse. Ved å gi tilbakemeldingar på elevtekstane bidrog eg til å skape min eigen empiri, og subjektiviteten min vil derfor vere ein viktig del av konteksten. Postholm og Jacobsen (2018, s. 224-228) vektlegg at subjektivitet må framhevast som konteksten funna blir forstått innanfor. For å styrke prosjektet som truverdig og påliteleg har det vore viktig at eg har synleggjort forskingsprosessen og refleksjonane mine i teorikapitlet (2), metodekapitlet (3) og diskusjonen (4). Skildringar av framgangsmåtar, undringar og utval skal bidra med informasjon til lesaren slik at dei kan trekke eigne refleksjonar og slutningar på bakgrunn av den føreliggande empirien (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 224-228). Postholm (2010, s. 171) bruker omgrepet «ukontrollert *subjektivitet*», som eg tolkar som moglegheita for at subjektiviteta til forskarar kan bli for styrande i ein analyse av materialet. Eg har i prosjektet vist til eksempel som underbygger og er opphavet til eigne tolkingar, for å forsøke å synleggjere korleis subjektiviteten min har prega utvalet og analysen. Prosjektet mitt har ein reflekterande tone som har gitt meg moglegheit til å diskutere metodiske utfordringar og val gjennomgåande i oppgåva. Det har også gitt meg moglegheit til å vise til svakheiter og utfordringar undervegs i skildringa av gjennomføringa. Eg meiner at dette har bidratt til å styrke prosjektet mitt som påliteleg.

I kva grad kan prosjektet føre til gyldige funn?

For å vurdere om prosjektet kan leie til gyldige funn er ein interessert i å sjå om tolkingar og konklusjonar forskaren har gjort er gyldige for den aktuelle problemstillinga, og om ein gjennom prosjektet har målt det ein trur ein har målt (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 222-223; Thagaard, 2013, s. 204). Problemstillinga mi retter fokus mot samhandlinga mellom lærar og elev, noko eg har fått innblikk i gjennom tilbakemeldingar, elevrevisjonar og skrivesituasjonen. Deltakinga i klasserommet gav meg innsikt i heile kasusen, og har bidratt til å kunne trekke koplingar mellom funn i tekstmaterialet og undervisninga.

Undersøkinga av revisjonsprosessen har gitt meg lite innsikt i dei refleksjonar og tankar elevane har gjort seg undervegs. Tekstsamtalane blei gjennomført med intensjon om større innsikt, men gav ikkje relevant og gyldig informasjon som kunne bidra til å svare på forskings- eller problemstillinga. Metoden med analyse av elevtekstar og lærarkommentarar kan reknast som gyldige for å kunne sjå på samhandlinga mellom partane. Likevel vil det vere rom for vidare tolking av forståinga til elevane og intensjonane lærarane hadde med tilbakemeldingane, noko eg gjerne skulle hatt moglegheit til å undersøke nærare.

Å delta i eit allereie eksisterande skriveopplegg har både fordelar og ulemper. Sigrid har som erfaren lærar høgt fagleg nivå, og god kjennskap til elevane og deira behov for individuelle tilpassingar. Ein viktig faktor var også at det var tidssparande for meg både i førebuinga til datainnsamlinga og undervegs i undervisninga. Samstundes var ei bekymring at problemstillinga med fokus på revisjonsprosessen kom i bakgrunnen av målet om at elevane skulle meistre forteljingssjangeren. Dersom eg hadde gjennomført prosjektet åleine, kan det vere mogleg at undervisninga hadde vore sterkare sentrert mot revisjon. Det er også tenkeleg at eg hadde valt eit skriveprosjekt der elevane skreiv sakprosa, som kunne gjort det enklare å stadfeste kvalitetskriterium.

Gjennom å reflektere og forsøke å forstå dialogen mellom elevtekstane og lærarkommentarane kan eg lære mykje om eigen praksis, som også kan ha betydning utover den aktuelle konteksten. Ytre validitet omhandlar moglegheit for å samanlikne og overføre funn til andre kontekstar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238), med mål om læringsverdi utover den aktuelle konteksten. Prosjektet mitt tar utgangspunkt i eitt skriveopplegg i ein klasse, og funna kan berre seiast å vere gyldige innanfor denne kasusen. Samstundes kan forskaren gjennom «tykke beskrivelser» (Postholm, 2010, s. 51) synleggjere likskapar til

andre kasusar der forskingsresultata kan gjere seg gjeldande. Med eit reflekterande preg på prosjektet meiner eg at funna mine kan bidra til at lærarar retter eit blick mot eigen praksis. Dette kan føre til at dei blir bevisste om korleis dei utformar eigne tilbakemeldingar og korleis elevar responderer på desse.

5.2 Forskingsetikk

Forskingsprosjekt er meldepliktige dersom dei (1) behandlar personopplysningar, og viss (2) opplysningane blir lagra elektronisk (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 43).

Forskingsprosjekt frå universitet eller høgskular der ein får tilgang på personopplysningar er meldepliktige etter personopplysningslova, og skal meldast inn til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) (Thagaard, 2013, s. 25). Eg meldte inn prosjektet fordi eg skulle sjå på personidentifiserande materiale, og fekk med få endringar godkjenning til å samle inn datamateriale i ein skuleklasse (vedlegg A). På bakgrunn av dette var det viktig at elevar og føresette var informert om prosjektet og gav fritt samtykke til deltaking i tekstsamtale, innsamling og analyse av elevtekstane. Dette blei gjort gjennom eit samtykkeskjema (vedlegg B) som gav informasjon om formålet med prosjektet og rettane deltakarane hadde til å avbryte deltakinga (Thagaard, 2013, s. 26).

Eksempel frå elevtekstar er ikkje knytt til ein einskild elev, sidan prosjektet ikkje søker å kunne seie noko om prestasjonane til den einskilde elev og gjere samanlikningar. Sidan elevgruppa hadde ei stor skeivfordeling mellom kjønna har eg vald å omtale alle elevar som *hen*, for å sikre anonymiteten til dei få jentene i gruppa. Læraren har blitt anonymisert med eit fiktivt namn, som også gjer omtalen av ho enklare. Lister og elevtekstar med tilhøyrande namn er blitt behandla konfidensielt, og er blitt lagra på ein passordbeskytta minnepenn gjennom heile prosessen. Alt materiale vil bli destruert etter at prosjektet er avslutta.

I etterkant av innsamlinga av data har dei etiske utfordringane vore å presentere og bevare autonomien til læraren og elevane, utan å gjere krenkande tolkingar eller slutningar på bakgrunn av handlingane deira. Det har vore viktig for meg å behandle Sigrid med respekt, og eg ser det som viktig at refleksjonar rundt tilbakemeldingane vi gav ikkje skal sjåast som kritikk mot hennar praksis.

6 Avsluttande refleksjonar

Målsettinga for prosjektet har vore å sjå nærare på ein revisjonsprosess, med mål om å få meir kunnskap om korleis lærarar kan arbeide for å legge til rette for god samhandling og gode læringsmoglegheiter for eleven.

Det første forskingsspørsmålet søkte svar på: *Korleis er tilbakemeldingspraksisen til lærarar, og korleis kjem tekstideal til lærarar til syne gjennom tilbakemeldingar?*

For å svare på forskingsspørsmålet har eg undersøkt kva slags tilbakemeldingar Sigrid og eg har gitt elevane. Eg har funne at vi inngår i dialog med elevar gjennom å stille oss undrande til tekstane, og synleggjer behov lesaren har i møte med forteljingane. Samstundes er det eit tydeleg funn at vi i mange tilfelle tar styring over elevteksten gjennom forslag og lukka spørsmålsformuleringar. Kommentaraner gir rettleiing til revisjon, men også oppfordringar til spesifikke formuleringar der vi projiserer egne ønske for teksten over på eleven. Gjennom desse synleggjer vi eit tekstideal knytt til overflod og kanskje ei form for ordrikdom, noko som viser seg i mangel på lærarkommentarar med oppfordringar om å gjere slettingar i teksten.

Det andre forskingsspørsmålet var: *Korleis reviderer elevar tekstar på bakgrunn av tilbakemeldingar, og kva trekk ved revisjonsforslaga er det som gjer at elevane unnlèt å ta dei i bruk?*

Eg har funne at elevane følger opp kommentarar frå læraren, men gjer få eigeninitierte revisjonar. Det er stor skilnad i kor omfattande revisjonane er. Nokre elevar bygger ut og reviderer mykje, medan andre elevar har latt teksten stå uendra eller med minimale endringar. Dei store forskjellane i reaksjonar hos elevane har leidd meg til å sjå nærare på moglege årsaksforklaringar. Elevane viser ulik forståing for fagspråket som blir nytta i tilbakemeldingane ved å respondere og revidere på svært ulike måtar. Dei store variasjonane kan også tyde på at elevane misforstår eller ikkje forstår intensjonen med tilbakemeldingane. Fleire elevar viser vanskar med å vurdere eigen tekst, verknad av og behovet for revisjonar. Dette har for nokre elevar resultert i unnvikande strategiar for å unngå store endringar i teksten.

Forskingsspørsmåla har gjort det mogleg å nærme meg eit svar på problemstillinga: *Korleis går samhandlinga mellom lærar og elevar føre seg i ein revisjonsprosess?*

Rolla og påverknaden eg har hatt på eige materiale har gjort det både utfordrande og spennande å undersøke samhandlinga mellom lærar og elev. Det har gjort meg partisk på nokre område, men samstundes gjort det mogleg å forstå kontekst og materiale betre. Ved å sjå nærare på korleis Sigrid og eg har gitt tilbakemeldingar, og korleis elevane har respondert på desse, har eg fått vite meir om samhandlinga. Det interessante har vore å forsøke å forstå dei prosessane som ligg bak denne samhandlinga, og kvifor vi handlar som vi gjer. Eg har sett nærare på korleis implisitte tekstideal og forventningar påverkar tilbakemeldingane vi har gitt. Gjennom å samanlikne fokuset i kommentarane våre opp mot faglitteratur har det teikna seg eit bilete av at vi har eit sterkt fokus på innhald, sjanger og utførlege skildringar. I tillegg vil samhandlinga vere prega av det asymmetriske forholdet mellom lærar og elev, og kva slags rolle vi som lærarar tar overfor elevane. Den styrande praksisen viser at vi overfor mange elevar tar ei givar-rolle, der vi legg fram moglege revisjonsforslag klare til bruk. Dette kan gjere det vanskeleg for elevane å gjere sjølvstendige revisjonar, og gir dei ein enkel og lite utfordrande utveg i revisjonsarbeidet. Eg har også sett kor stor påverknad undervisninga har hatt, og kor viktig eit felles fagspråk er. I undervisning kan elevane lære revisjonsstrategiar og eit fagspråk for å gå i dialog med læraren. Gjennom å diskutere korleis desse momenta har påverka dialogen, relasjonen og tekstane, opplever eg å ha fått ei større forståing for kompleksiteten i revisjonsprosessar.

I arbeidet med dette prosjektet har eg peikt på fleire faktorar som kan ha påverka det materialet eg har fått, og det hadde vore interessant å rette fokus meir spesifikt mot desse faktorane. For eksempel kunne det vore spennande å gjennomføre eit skriveprosjekt med fokus på opplæring i revisjonsstrategiar og skrivestrategiar, med påfølgande protokollanalysar, for å undersøke korleis elevane ser på og forstår revisjonsprosessen. Det kunne også vore interessant å gjennomføre eit skriveprosjekt med ein sakprega tekst med tydelegare vurderingskriterium, for å sjå korleis dette påverkar tilbakemeldingane som blir gitt og korleis elevane klarer å ta desse i bruk.

Referanseliste

- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier. I A.J Aasen (Red.), *Det nye norskfaget* (s.161-188). Bergen: Fagbokforlaget / Landslaget for norskundervisning
- Blikstad-Balas, M. (2019). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bueie, A. A. (2014). «Jeg synes det er ett fett om det er 'klarte' eller 'hadde'.» Om elevers forståelse og reaksjon på lærers tekstrespons i norskfaget. I A. Skaftun, P. H. Uppstad, & A. J. Aasen (Red.), *SKRIV! LES! Artikler fra den andre nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy* (ss. 109-132). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bueie, A. A. (2017). «*Slike kommentarer er de som hjelper*» - Elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer i norskfaget (Doktoravhandling). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, UiO Universitetet i Oslo.
- Buland, T., Sandvik, L, V. (2013). *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser* (Forskning på individuell vurdering i skolen, FIVIS). Henta 26. oktober 2020 frå <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/fivis2.pdf>
- Chanquoy, L. (2009). Revision Process. I R. Beard, D. Myhill, J. Riley, & M. Nystrand (Red.), *The SAGE Handbook of Writing Development*. (ss. 80-97). Los Angeles: SAGE Publications Ltd.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningen*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (1993). *Ord på nye spor: Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk* (2. utg.). Oslo: Samlaget.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep – om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstsaking* (ss. 13-35). Bergen: Fagbokforlaget.

- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære: Skrivning i høyere utdanning* (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Erasmus av Rotterdam, D. (1963[1512]). *On Copia of Words and Ideas*. Overs. Av D. B. King og H. D. Rix. Milwaukee: Marquette University Press
- Eriksen, M. (1944). *Stil i storskolen: Håndbok for lærere*. Oslo: Olaf Norlis forlag.
- Evensen, S. L. (2003). *Kvalitetssikring av læringsutbytte i norsk skriftlig (KAL-prosjektet)*. Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier, NTNU. Henta 17. mars, 2021 frå <https://docplayer.me/1976464-Kvalitetssikring-av-laeringsutbyttet-i-norsk-skriftlig-kal-prosjektet.html>
- Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of educational research*, 57(4), ss. 481-506. Henta 28. januar, 2021 frå <https://www.jstor.org/stable/1170433>
- Fitzgerald, J., & Markham, L. R. (1987). Teaching children about revision in writing. *Cognition and instruction*, 4(1), ss. 3-24. Henta 07. januar, 2021 frå <https://www.jstor.org/stable/3233548>
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington DC: Alliance for Excellent Education.
- Gripsrud, J. (1990). Genrer, læsere og kvalitet. Om tekst- og smagshierarkier. *MedieKultur: Journal of media and communication research*, 6(14), ss. 64-79. <https://doi.org/10.7146/mediekultur.v6i14.86>
- Grue, J. (10.okt, 2017). *Arbeidsfase (retorikk)*. I Store norske leksikon. Henta 30.april, 2021 frå <https://snl.no/arbeidsfase - retorikk>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of educational research*, 77(1), ss. 81-112. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/003465430298487>
- Hoel, T. L. (2000). *Skrive og samtale: Responsgrupper som læringsfellesskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Igland, M.-A. (2009). Ein ettertankens didaktikk: om forståinga av pedagogisk tekstrespons. I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (ss. 24-34). Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, H. M., & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive: Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jonsson, A. (2013). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), ss. 63-76.
<https://doi.org/10.1177/1469787412467125>
- Kringstad, T., & Kvithyld, T. (2017). Skrivning på ungdomstrinnet - Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre skole* (2), ss. 71-79. Henta frå http://www.skriresenteret.no/uploads/files/PDF/5prinsipp_Kringstad_Kvithyld.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Henta frå <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kverndokken, K. (2014). Elevers tekstskapning - øve eller skape selv? – Om eksempeltekster, skriverammer, lærermodellering og samforfatterskap. I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep – om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskapning* (ss. 36-55). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvithyld, T., & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Viden om læsning* (9), ss. 10-16. Henta 13. oktober, 2020 frå http://www.skriresenteret.no/uploads/files/Trygve_Kvithyld_Arne_Johannes_Aasen1.pdf
- Kvithyld, T., & Aasen, J. (2012). Å skrive, det er å omskrive. *Bedre skole* (1), ss. 24-30. Henta frå <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%201%202012.pdf>
- Kvithyld, T., Kringstad, T., & Melby, G. (2020). *Gode skrivestrategier*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Lorentzen, V., & Lønnum, M. (2014). Linjerespons – veiledning før punktum er satt. Responsarbeid i en hektisk vurderingshverdag. I T. Kringstad, & T. Kvithyld (Red.), *Vurdering av skriving*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lundberg, I. (2016). *God skriveutvikling: Kartlegging og undervisning*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Merete, M. A. (2008). *Skriveboka*. Oslo: Aschehoug forlag.
- Moslet, I. (2009). Norsk lærer. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk - ei grunnbok* (3. utg., ss. 23-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Prøitz, T. S., & Borgen, J. S. (2010). *Rettferdig standpunktavurdering – det (u)muliges kunst? : Læreres setting av standpunkt karakter i fem fag i grunnopplæringen*. (Rapport 2010:16). Oslo: NIFU Steps - Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Senje, T., & Skjong, S. (2005). *Elevfortellinger: Analyse og vurdering*. Oslo: Cappelen AS.
- Skjelbred, D. (2012). *Elevens tekst: Et utgangspunkt for skriveopplæring* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skrivesenteret. (27. feb, 2017). Læringsstøttende prøver i skriving 2016. Henta 18. mars, 2021 fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skriveproven/>
- Slemmen, T. (2012). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg.). Oslo: Gyldendal morsk Forlag.

- Solheim, R. (2020). Inngangar til studiar av skriveforløp og vurderingspraksisar. I R. Neteland, & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk* (ss. 114- 1337). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solheim, R., & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. *Viden om læsning* (15), ss. 76-89. Henta 07. oktober, 2020 frå https://www.videnomlaesning.dk/media/1879/videnom_15.pdf
- Sommers, N. (1982). Responding to Student Writing. *College Composition and Communication*, 33(2), ss. 148-156. doi:<https://doi.org/10.2307/357622>
- Straub, R. (2000). The student, the text, and the classroom context: A case study of teacher response. *Assessing Writing*, 7(1), ss. 23-55. doi:[https://doi.org/10.1016/S1075-2935\(00\)00017-9](https://doi.org/10.1016/S1075-2935(00)00017-9)
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (1. april, 2016). Norsk: kjenneteikn på måloppnåing. Henta 3. mai, 2021 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/sluttvurdering/norsk-kjenneteikn-pa-maloppnaing/>
- Utdanningsdirektoratet. (15. nov, 2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Henta 26. oktober, 2020 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (30. jan, 2019). Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018). Henta 03. Mai, 2021 frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/>
- Utdanningsdirektoratet. (25. sept, 2020a). God undervisvurdering. Henta 26. oktober, 2020 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Henta 4. november, 2020 frå <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>

Utdanningsdirektoratet. (2. jul, 2020c). Profesjonsfellesskap - et lærende fellesskap. Henta 14. April, 2021 frå <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/profesjonsfellesskap-et-larende-fellesskap/#155543>

Utdanningsdirektoratet. (2021). Eksamensveiledning - om vurdering av eksamenssvar. Hentet 03 05, 2021 fra Udir.no: <https://docplayer.me/183791745-Eksamensveiledning-om-vurdering-av-eksamens-svar.html>

Vedlegg A

10.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgåve lærerutdanning 5.-10. ved UiT

Referansenummer

994517

Registrert

14.12.2020 av Maren Skår - msk072@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Morten Bartnaes, morten.bartnaes@uit.no, tlf: 47714107

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Maren Skår, marenskaar@gmail.com, tlf: 94820314

Prosjektperiode

01.01.2021 - 15.05.2021

Status

13.01.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

13.01.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 13.01.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5fd727ea-9901-4fed-8481-7d2e91e7a289>

1/3

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna/elevne. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som foresatte kan trekke tilbake. Barna/elevne vil også samtykke til deltakelse.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Maren Urheim

10.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg B

Vil du delta i forskningsprosjektet «Elevens bruk og forståelse av lærerkommentarer?»

Dette er et spørsmål til deg og ditt barn om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut om, og i hvilken grad elever tar i bruk og forstår tilbakemeldinger fra lærer på skriftlig arbeid.

I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Bakgrunnen for prosjektet er en mastergradsoppgave ved lærerskolen 5.-10. klasse ved UiT i Tromsø.

Prosjektet har som formål å undersøke om elever forstår og tar i bruk tilbakemeldinger de får fra lærer på tekster de skriver. Gjennom et skriveprosjekt skal elevene arbeide med respons fra medelever og fra lærer, og jeg er interessert i å se nærmere på endringer de gjør i egen tekst basert på disse. Jeg ønsker derfor å samle inn elevtekstene underveis i skriveforløpet og bruke disse i en dokumentanalyse. Jeg ønsker også å gjennomføre korte individuelle intervju med om lag seks elever, intervjuene kan mer presist kalles tekstsamtaler. I disse samtalene vil vi sammen lese teksten deres høyt og jeg er interessert i å høre elevens tanker omkring tilbakemeldinger de har fått, og hvordan de planlegger å anvende disse. De vil også få noen spørsmål knyttet til skriveoppgaver og bruk av respons på skriftlige tekster i skolen.

Informasjonen skal kun benyttes til masterprosjektet, og elevtekster og lydklipp fra intervjuer vil slettes etter prosjektet er fullført.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

- **ILP** – Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT – Norges arktiske universitet
- **Morten Bartnæs**, førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk
-

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Etter avklaring med ledelse ved skolen og lærer for klassen er jeg blitt invitert til å være med å gjennomføre et skriveprosjekt som strekker seg over tre uker i norskfaget

Hva innebærer det for deg å delta?

Ved deltagelse i prosjektet stiller du ditt barns elevtekst til disposisjon for innsamling og bruk i analyse i en mastergradsoppgave. Tekstene vil bli lastet ned i flere versjoner og lagret elektronisk. Innsamlingen av teksten vil ikke innebære annen personopplysninger enn navn.

Prosjektet innebærer også en intervjusituasjon hvor det vil bli tatt lydopptak med en båndopptaker. Materialet vil lagres på en ekstern enhet og slettes etter prosjektets slutt. Intervjuene skal transkriberes til tekst, men her vil navnene anonymiseres.

I intervjuet vil elevens navn og stemme være personopplysninger som kommer til syne, men navn og lydklippet vil slettes etter prosjektets slutt.

Samtykket skiller mellom deltagelse i intervju/tekstsamtale og bruk av elevtekst, og man kan velge at sitt barn skal delta på en, begge eller ingen av delene. Om ønskelig kan foreldre/foresatte få innblikk i intervjuguiden som skal brukes på forhånd av intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig for barnet å delta i prosjektet. Hvis du samtykker til deltagelse, kan du eller barnet når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser hvis barnet ikke vil delta eller senere velger å trekke seg.

Dersom man velger at barnet ikke skal delta i prosjektet vil ikke dette påvirke barnets forhold til lærer eller skole på noen måte.

Skriveprosjektet som gjennomføres er en del av klassens planlagte skoleopplegg og skal gjennomføres av alle elever. Velger man at barnet skal være med i prosjektet gir man samtykke til at elevtekstene kan samles inn og brukes i en analyse, og at barnet kan plukkes ut til å gjennomføre et kort intervju. Ønsker man ikke å delta i prosjektet vil dette ikke ha noen praktiske konsekvenser for eleven, da alle elever skal gjennomføre skriveoppgaven. Det vil ikke bli synlig hvilke elever og elevtekster som ikke er innlemmet i analysen i prosjektet. Det vil ikke bli opplyst om hvem som deltar i prosjektet, annet enn at noen elever vil delta i intervju.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om barnet ditt til formålene vi har fortalt om i dette skrevet.

Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Student Maren Skår og veileder Morten Bartnæs
- Lydmaterialet vil bli lagret på en minnepenn med kodelås slik at uvedkommende ikke kan få tilgang til personopplysninger. Det vil ikke være lagret tekster eller lydfiler på private datamaskiner.

Det vil ikke være mulig å gjenkjenne deltakere i publikasjonen da alle navn vil bli anonymisert og byttet ut.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i Mai 2021. Ved prosjektslutt vil materialet som inneholder personopplysninger destrueres.

Dine rettigheter

Så lenge ditt barn kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om ditt barn, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om barnet,
- å få slettet personopplysninger om barnet, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av personopplysningene.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra ILP – Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudent: Maren Skår, msk072@post.uit.no, tlf: 948 20 314
- Veileder: Morten Bartnæs, e-post: morten.bartnaes@uit.no, tlf: 776 60 737
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, e-post: personvernombud@uit.no, tlf: 776 46 322 og 976 91 578

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Morten Bartnæs

Student

Maren Skår

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Elevs bruk og forståelse av lærerkommentarer» og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til at mitt barn:

- Jeg/vi tillater studie av barnets elevtekst og tilbakemeldinger på teksten
- Jeg/vi tillater at navngitte elev kan delta i et individuelt intervju

Jeg samtykker til at opplysninger om mitt barn kan behandles frem til prosjektet er avsluttet:

Navn på barnet:

Signatur fra foresatte / foreldre og dato:

Vedlegg C

Skriveopplegg for innsamling av data

Januar veke 2 til veke 4.

Formålet med skriveoppgåva

Skriveoppgåva blir gjennomført for å få tilgang på materiale der elevrevisjonar i forteljingar blei synleggjort. Eg ønsker å sjå på korleis elevar endrar eigen tekst ut frå tilbakemeldingar og eigen vurdering, for å kunne seie noko om i kva grad og kor store revisjonar i denne aldersgruppa gjer.

Prosjektet tar opp i seg fleire kompetansemål, der det er omtalt at elevane skal:

- Leke med språket og prøve ut ulike virkemidler og framstillingsmåter i muntlige og skriftlige tekster
- Beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål
- Skrive tekster med tydelig struktur og mestre sentrale regler for rettskriving, ordbøying og tegnsetting
- Gi tilbakemelding på medelevers tekster ut frå kriterier og bruke tilbakemeldingar i bearbeiding av egne tekster (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Føresetnader

Elevgruppa består av 22 gutter og 6 jenter, og læraren fortel at fleire av dei har utfordringar med å motivere seg for skrivearbeid. Dette har tidlegare vore utfordrande ved skriveoppgåver, der fleire var lite motiverte og opne for å ta imot tilbakemeldingar og endre på eigen tekst.

Elevane hadde tidlegare gjennomført medelevrespons munnleg på tekstar, med utgangspunkt i skjemaet «to stjerner og eit ønske». Likevel fortel Sigrid at elevane opplev respons som noko

nytt kvar gong det blir omtalt i undervisning. Ho har gitt dei tilbakemelding skriftleg eit par gonger tidlegare, men dette har vore i form av ein avsluttande kommentar nedst på sida.

Elevgruppa er i fleire timer ilt veka delt i to, noko som gjer at klassen berre er på om lag 14 elevar. Dette gjer det enklare å gjennomføra fysiske/praktiske oppstartsøvingar og gir betre rom for oppfølging av den enkelte. Samstundes inneber denne organiseringa at skuletimane blir delt i to, og at undervisningsøkter kan bli korte. Dette kan vere særleg utfordrande i arbeid med skriving der det kan vere utfordrande å komme inn i ein god skriveflyt. Stadige oppbrot i skuletimane gjer at elevane ikkje får mange lange skriveøkter. Gjennom prosjektet måtte vi tilpasse timeplanen slik at elevane fekk nokre økter som var lengre og der dei fekk arbeide uforstyrra.

Skriveoppgåva

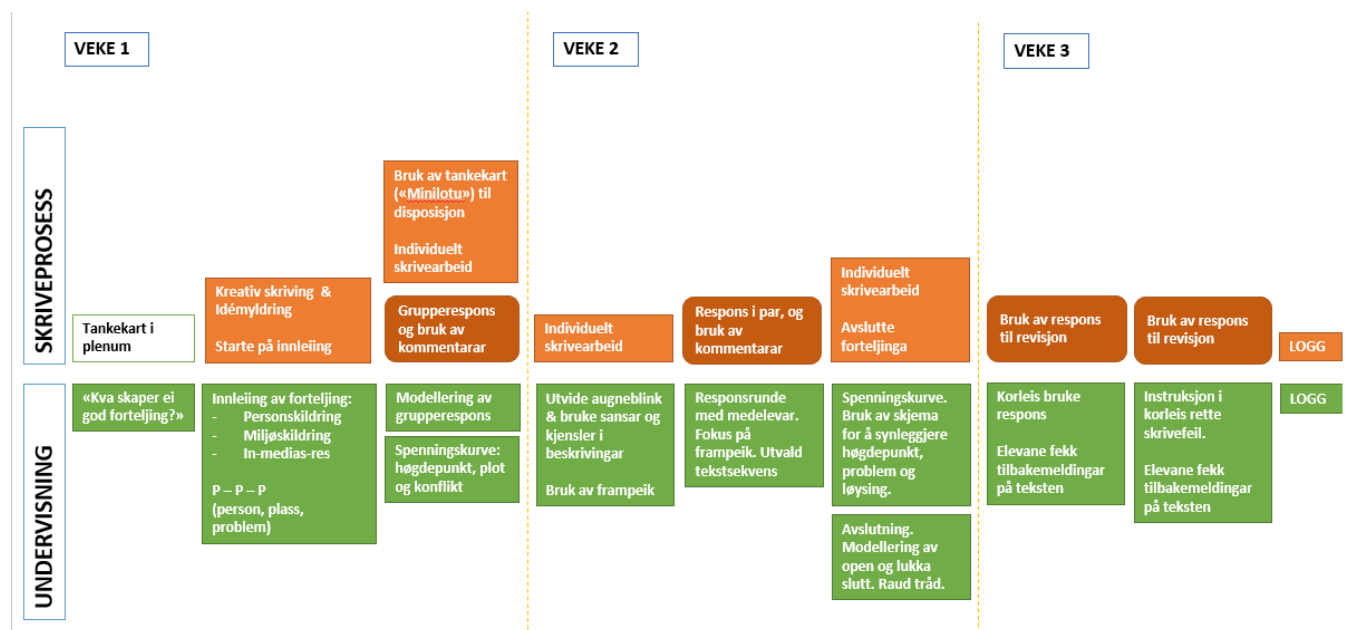
Sigrid hadde tidlegare gjennomført eit liknande skriveprosjekt av forteljingar, og hadde derfor ein plan og eit ønske om korleis vi skulle gjennomføre undervisninga. Elevane fekk i oppgåve å skrive spennande forteljingar som skulle samlast i ei forteljingsbok til bruk i både eigen og i første klasse. Forteljinga skulle innehalde ei rekke kriterium som blei presentert i starten av skriveprosjektet, blant anna oppbygging av spenning til eit høgdepunkt og plassering av ein person, ein plass og eit problem.

Gjennomføring av skriveprosjektet

Sigrid hadde ansvaret for gjennomføringa av undervisninga i klasserommet, og det var ho som teikna opp grovskissa for opplegget. Elevane fekk gjennom skriveprosjektet undervisning om sjangertrekk om forteljingar med mål om at dei sjølv skulle ta i bruk desse i eigen tekst. Før elevane starta på egne forteljingar gjennomførte vi ei rekke idémyldrings- og friskrivingsoppgåver for å aktivere elevane og gi dei idear. Dette leidde vidare til skriving av forteljinga der vi starta med å sjå på korleis innleiingar kan skrivast på ulike måtar, enten med personschildring, miljøskildring eller in-medias-res. Elevane fekk starte arbeidet med å skrive ei innleiing, utan at denne måtte vere utgangspunktet for forteljinga deira. Dette grepet gjorde at elevane kunne få starte å skrive utan å kjenne på eit krav om kvalitet, eller at denne innleiinga var avgjerande for resten av teksten deira. Denne måten å arbeide på kan bidra til at

elevlar som har vanskar med å komme i gang med skrivearbeidet får moglegheit til å skrive fritt og komme på glid før dei må ta val om eigen tekst.

Nedanfor vil undervisninga som blei gjennomført bli omtalt nærare, men i grove trekk fekk elevane undervisning om oppbygging i forteljing med innleiing, høgdepunkt og spenningskurve og plassering av plass, person og problem. Og verkemidla frampeik, utvida augneblink og skildringar, open eller lukka slutt.



Figur: Oversikt over skriveprosessen og undervisninga som blei gitt.

Som oversikta ovanfor synleggjer gjennomførte vi fire responsrundar på tekstutkasta til elevane, der to av desse var munnleg medelevrespons og to var skriftlege lærarkommentarar. Vi gjennomførte grupperespons der elevane las innleiinga i forteljinga høgt for ei gruppe på 6-7 elevlar, der gruppa skulle komme med forslag til forbetringar og peike på kvalitetstrekk ved teksten. Responsen blei gitt munnleg og elevane blei oppfordra til å ta notat undervegs, noko som er ei krevjande oppgåve fordi dei må ha delt fokus. Elevane uttrykte at det var utfordrande å gi konstruktive tilbakemeldingar, og sette seg inn i teksten til dei andre. Slik eg ser det vil ein slik situasjon vere nyttig for elevane sjølv om dei har vanskar med å gi og dra nytte av respons. Det er ei krevjande oppgåve som det tar tid å meistre, og utvikling av responskompetanse krev at elevane får trening i å gi og ta imot respons (Kverndokken, 2014, s. 29). Med gjentakande responsarbeid vil elevane lære seg å meistre og få utbytte av ho. I

prosjektet vårt hadde ikkje elevane arbeidd med bruk av respons tidlegare, og det var truleg stor variasjon i kor mykje tilbakemeldingane frå medelevane påverka tekstane til elevane. Eg trur likevel at det er viktig at elevar allereie på mellomtrinnet møter respons situasjonar med mål om at desse skal bidra til gode tekstsamtalar og revisjonar.

Elevane arbeidde i hovudsak med tekstane på skulen, men fekk også nokre skriveoppdrag i lekse gjennom dei tre vekene.

Gjennomført undervisningsopplegg veke 2 til 4

Måndag veke 2: 40 min. Delt klasse, to økter.

Fysiske oppstartsovingar, med mål om å få i gang kroppen.

Øving med tankeskriving /kreativ skriving utan stopp om eit tema (frukt), for å få elevane i gang med skriving. 2 min skriving.

Ny tankeskriving: **kva skaper ei god forteljing**. Skriv eit minutt, blir samla i felles tankekart.

Felles tankekart over kva som er viktig når ein skriv ei forteljing, dette var utgangspunkt for vurderingskriteria som Sigrid laga og presenterte for elevane.

6. Ei innleiing som gir lesaren bilete i hovudet
7. Ein hovudperson som lesaren blir kjent med
8. Hovudpersonen må møte eit problem, og kanskje ein fiende.
9. Problemet må ikkje løysast med ein gong. Spenninga må bli skapt gjennom beskrivingar.
10. Slutten må gi mening.

Onsdag: 40 min. Klasse delt i to, to økter.

Oppvarming: klappeleiker og «dikt og lytt»-leik for å få i gang fantasien og gjere noko fysisk.

Kreativ skriving: Med utgangspunkt i eit bilete skulle elevane skildre det dei såg, personar og staden. Dei skreiv i 2 min med beskjed om å ikkje løfte blyanten. Dersom ein ikkje visste kva ein skulle skrive fekk ein forslag frå læraren om å skrive «eg gler meg til du kjem på besøk» eller liknande. Målet var kontinuerleg skriving.

Presentasjon av kriteria og samtale rundt desse.

Samling rundt tavla: ulike måtar å starte ei forteljing på: in-medias-res, personskildring eller miljøskildring. Læraren las tre forskjellige innleiingar frå tekstane eit anna kull hadde skrive innanfor same prosjekt.

Introduksjon av Plass- Person – Problem: tre viktige moment som må vere til stades i forteljinga.

Oppstart av arbeidet med ulike innleiingar til forteljinga: elevane fekk utdelt bilete til inspirasjon som dei kunne nytte om dei ønskte. Dei skreiv for hand på farga ark utan linjer for å bevare kjensla av at dette var ei øving og ikkje deira endelege tekst. Dei fekk beskjed om å skrive ein til tre innleiingar med valfri oppstart: personskildring, miljøskildring eller in-medias-res.

Lekse til fredag: Skrive innleiinga inn på data eller skrive vidare 8-10 setningar.

Fredag: 40 min delt klasse, to økter + 60 min full klasse.

Samtale om det å gi respons og ta i mot respons, og bruke dette vidare i eigen tekst. Elevane fekk vite at dei skulle gjennom fleire rundar med respons, og at dei ville få tilbakemeldingar frå oss lærarar som dei skulle bruke til forbetring.

Modellering av respons- og revisjons-situasjon: Eg og læraren las opp forteljingar som me hadde skrive, der elevane og me sjølv skulle kommentere moglege endringar og forbetringar. Me modellerte korleis dette kan bidra til å utvide og bygge spenning i forteljingane våre.

Medelev-respons ved bruk av linjerespons på innleiingar til teksten. Gruppa blei delt i to slik at Sigrid og eg kunne delta i responsgruppe med om lag 7 elevar kvar. Med lærar til stades for å styre diskusjonen og leie ordet såg vi det som meir sannsynleg at elevane fekk konstruktiv respons.

I responsrunden tok vi utgangspunkt i eit skjema med setningsstartarar som til dømes: «Personskildringa i starten av forteljinga gjorde / gjorde ikkje at eg såg føre meg personen, fordi...». Vi snakkar også om kva slags type innleiing dette er? Blir vi fanga i forteljinga? Er han god? Er det noko som er utydeleg? Elevane blei oppfordra til å notere ned forslag, tips og idéar dei fekk frå medelevar.

Siste time fredag:

Undervisning om høgdepunkt, plot, konflikt. Sigrid underviste om korleis forteljingar er oppbygd og korleis konfliktar bidrar til at spenninga bygger seg opp mot eit høgdepunkt. Elevane arbeidde med å planlegge eigen tekst gjennom å lage tankekart eller fylle inn eit *minilotus* som Sigrid hadde laga. Modellen nedanfor viser korleis elevane skulle fylle inn sentrale detaljar, som eit arbeid med å lage disposisjon for oppgåva si.

Avslutning:	Hovudperson:	Biperson:
Løysing:	TITTEL:	Problem:
Høgdepunkt:	Høgdepunkt:	Handling:

Tabell: «Minilotus» som elevane brukte som disposisjon i oppstarten av skriveprosjektet.

Individuelt arbeid og bruk av responsen: Elevane fekk litt tid til å bruke responsen frå dei andre i klassen og arbeide vidare med teksten sin. Dei arbeider individuelt med å fylle inn tankekartet.

Måndag veke 3: 45 min, delt klasse. To økter.

Undervisning om korleis ein i forteljingar kan utvide augneblinken for å gjere historia meir levande og spennande. Gjennom å skildre detaljar og fokusere på små augneblink kan lesaren få innblikk i tankar, kjensler, kroppens reaksjonar eller stemningar. Dette bidrar til at forteljinga blir meir spennande, og meir fargerik.

Frampeik: Undervisning om kva eit frampeik er og korleis det skaper spenning og samanheng i forteljinga. Elevane fekk beskjed om at dei måtte ha eit frampeik i eigen forteljing, aller helst i innleiinga, som gir lesaren eit hint om kva det spennande som kjem er.

Arbeide individuelt med forteljinga: Sigrid delte ut minilotus/tankekartet som elevane lagde på fredag til dei elevane som ønsker dette.

Eg observerte at mange elevar ikkje tok imot og derfor ikkje brukte tankekartet aktivt i den vidare skriveprosessen. Fleire elevar hadde utfordringar med å komme vidare frå innleiinga og som ikkje klarte å finne på kva som kunne skje vidare med karakterane dei hadde skapt.

Lekse til onsdag: skrive meir på forteljinga (5-10 setningar) enten vidare eller utviding av det ein allereie har skrevet.

Onsdag: 60 min, delt klasse og to økter.

Ny responsrunde om utvida augneblink med fokus på: forstår lesaren kva som skjer? Er det spennande? Kva verkemiddel er brukt?

Sigrid hadde før undervisning gått gjennom alle elevtekstane og markert eit gult område som elevane skulle lese høgt for ein annan i klassen, og få respons på.

Eg observerte at fleire av elevane opplevde dette som svært vanskeleg, og det var fleire som berre leste teksten høgt utan å gi kvarandre tilbakemeldingar.

Individuelt arbeid: Elevane arbeidde vidare med tekstane sine.

Lekse til fredag: Skrive vidare på forteljinga med fokus på å utvide augneblink og flette inn eit frampeik.

Fredag: 40 min delt klasse, to økter + 60 min full klasse.

Fokus på spenningskurve: Eg var ikkje til stades den første økta denne dagen, men læraren arbeidde ut frå eit skjema som fokuserte på inndelinga mellom *innleiing*, *hovuddel med spenningsstigning*, *løysing på konflikt og avslutting med nedtrapping*. Elevane fylte ut eit skjema der dei skulle teikne inn ei spenningskurve som representerte spenningsauke i eiga forteljing. Oppgåva på skjemaet var:

«Få oversikt over din egen forteljing. Lag en spenningskurve og skriv stikkord og korte setninger som forklarer handlingen og sammenhengen i din forteljing. Ta bare med det som er viktig for å forstå historien»

Ut frå skjema som blei samla inn viser fleire elevar usikkerheit knytt til korleis dei kan synleggjere forteljingas oppbygging ved hjelp av ei spenningskurve. Fleire elevar klarer å omtale handlinga i eigen forteljing kort og knyte dette til innleiing, hovuddel og avslutning, men ikkje kople dette mot ei spenningskurve.

Individuelt arbeid: Vidare arbeid med teksten

60 minutt full klasse:

Undervisning om avslutningar: Eg gjennomførte undervisning om korleis ein kan avslutte forteljingar på ulike måtar, og kva som var viktig i avslutningar. Avslutningar kan vere blant anna triste, lukkelege, overraskande eller sjokkerande. Eg la vekt på at det var viktig at avslutninga hadde logisk samanheng med resten av forteljinga, og at problemet enten fekk ei løysing eller blei omtalt på anna måte. Løysing av problem kan innebere ein lukka slutt, medan meir opne avslutningar opnar for tolking og undring hos lesaren. Eg las opp to eksempel på avslutningar, ein open og ein lukka, og snakka rundt kva som var karakteristisk ved desse.

Individuelt arbeid: Elevane arbeidde med avslutningar på tekstane sine, der fleire sa at dei var ferdige med teksten. Sigrid snakka avslutningsvis om viktigheita av revisjon, og at

arbeidet i norsktimane veka etterpå ville bli sett av til å arbeide vidare med teksten og forbetre denne.

Innsamling av tekstar digitalt for revisjon: Lasta ned første versjon av elevtekstane. Første runde med respons hadde fokus på globale forhold i teksten, om sjangerbruk, samanheng og oppbygging av forteljinga. Sigrid og eg samarbeidde om respons på fem elevtekstar før me individuelt arbeidde med kvar våre elevtekstar. Eg gav berre tilbakemelding til elevar som hadde sendt inn samtykkeskjema slik at eg skulle ha moglegheit til å sjå nærare på dei tekstane eg sjølv hadde kommentert.

Veke 4: Siste veke var fokuset på revisjon av tekstar på bakgrunn av tilbakemeldingar, og eigeninitierte endringar som elevane ønskte å gjere. Elevane fekk måndag tilbake tekstane med tilbakemeldingar på globalt nivå. Tekstane blei på nytt lasta ned på tysdag slik at eg kunne gi tilbakemelding på lokale nivå i elevtekstane. Elevane fekk då tilbake tekstane på onsdag med tilbakemelding retta mot ortografi og teiknsetting. Oppdelinga i to fasar gjorde at me hadde moglegheit til å gi fleire tilbakemeldingar i kvar runde utan at dette blei for overveldande for eleven.

Min første plan var å peike på nokre utvalde moment i kvar elevtekst som dei kunne fokusere på, og finne att i eigen tekst. På bakgrunn av elevanes alder og erfaring med slik revisjon av tekst tok vi utgangspunkt i at dette ville vere ei for krevjande oppgåve. Ein anna årsak var at forteljinga skulle bli publisert, og det var derfor viktig med rettskriving. Dersom vi ikkje peikte på alle skrivefeil ville vi truleg måtte sitte å gjennomføre ein «språkvask» på ein del tekstar til slutt. Det er mogleg at vi ville gjennomført denne responsen annleis dersom tekstane ikkje skulle nyttast til anna enn opplesing i klassen. Eg synes det hadde vore interessant å sjå korleis elevane meistra ei slik «leit og endre»- utfordring.

I starten av veke 4 gjennomførte eg intervju/tekstsamtalar med elevane om skriveprosessen og teksten deira. Den første tanken var å gjennomføre ein protokollanalyse der elevane las sin eigen tekst høgt og las kommentarane, deretter fortalde kva dei tenkte og korleis dei forstod desse. Sidan det ikkje var praktisk mogleg å gjennomføra samtalane med elevane før dei hadde begynt arbeidet md tilbakemeldingane, blei tekstsamtalane gjennomført dagen etter at dei hadde begynt på revisjonsarbeidet. Samtalen fekk på bakgrunn av dette eit større fokus på arbeidsprosess, der eg meir direkte spurte om korleis dei hadde nytta tilbakemeldingane.

Måndag veke 4:

Innleiing om arbeid med revisjonar: Sigrid viste til korleis dokumentet til elevane ville sjå ut med markeringar og tilbakemeldingar, og viste eit eksempel på korleis dei kunne nytte ein tilbakemelding for å endre eigen tekst.

Individuelt arbeid: Elevane fekk tilgang til og arbeiddeviktigheit med dei individuelle tilbakemeldingane. Sigrid og eg går rundt og snakkar med og rettleiar elevane i dette arbeidet.

Mange elevar viste god og intens arbeidsinnsats i dette arbeidet, og jobba fokusert over lang tid.

Lekse til tysdag: Bli ferdig med å revidere på bakgrunn av respons frå lærar.

Onsdag: 45 minutt, to grupper

Innleiing om språklege endringar: Sigrid viste på nytt korleis dokumentet til elevane ville sjå ut med fargemarkeringar som viste til behov for rettskrivings-ending eller innsetting av teikn mm. Ho skreiv etterpå opp ei sjekklister på tavla som elevane måtte sjå på og jobbe seg gjennom før dei kunne seie seg ferdige med teksten.

Individuelt arbeid: Elevane arbeidde individuelt med revisjonsarbeidet.

Fredag: 45 min + 60 min (Eg deltok ikkje på denne undervisningsøkta)

Første økt: Elevane las opp tekstane til kvarandre og fekk respons ut frå skjemaet «to stjerner og eitt ønske» og svarte på spørsmål rundt «du innleier med ... høgdepunktet i forteljinga di er...» osv.

Elevane fekk nytte desse tilbakemeldingane før dei sa seg ferdig med teksten.

Andre økt:

Læraren hadde laga ein logg med fire spørsmål som elevane fylte ut. Spørsmåla her låg tett opp mot fleire av dei som eg nytta i tekstsamtalen som eg gjennomførte med fem elevar.

- 1) Kva er viktig for at ei forteljing skal fenge lesaren og bli bra (bruk ekspertord når du forklarar)?
- 2) Kva er du nøgd med å ha fått til i forteljinga di? Beskriv
- 3) Kva tenker du at du kan bli enda flinkare til neste gong? Beskriv.
- 4) Du har fått kameratrespons på begynninga og to lærarresponsar mot slutten. Forstod du responsen, og på kva måte hjelpte dei deg til å gjere forteljinga betre? Var det noko som ikkje hjelpte? Beskriv?

(Resten av timen vart nytta til andre ting)

