

Johanne Schive

«TA LIT SMØR PO KNIVEN LEGNEN DET DU HAR I HENEN»

En studie av hvordan visuell respons fører til revidering av to andretrinnslevers tekster.

Masteroppgave i Norskdidaktikk (1-7)

Veileder: Astrid Kufaa Morken

Medveileder: Cecilie Slinning Knudsen

Mai 2023

Johanne Schive

«TA LIT SMØR PO KNIVEN LEGNEN DET DU HAR I HENEN»

En studie av hvordan visuell respons fører til revidering av to andretrinnslevers tekster.

Masteroppgave i Norskdidaktikk (1-7)
Veileder: Astrid Kufaas Morken
Medveileder: Cecilie Slinning Knudsen
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne masteroppgaven utforsker jeg hvordan visuell respons på elevtekster kan føre til revidering av tekstene deres. Denne responsen forstår jeg gjennom Kvithyld og Aasens (2011) fem teser om funksjonell respons på elevtekster. Gjennom å bruke et teoretisk fundert tankeredskap har jeg undersøkt problemstillingen: *Hvordan fører visuell respons under en konkret skriveaktivitet til revidering i to 2. trinnselevers tekster?*

Problemstillingen vil undersøkes på ulike måter gjennom de ulike kapitlene i oppgaven. Først vil jeg ta for meg det teoretiske rammeverket ved å etablere en forståelse av revisjonskompetanse (blant annet Fitzgerald, 1987), og videre støtter jeg meg som sagt til Kvithyld og Aasens (2011) fem teser om respons på elevtekster sett i lys av modellering gjennom visuell respons (Bandura, 1971). Til slutt belyses problemstillingen ved å trekke frem konkrete eksempler i analyse- og drøftingskapittelet, hvor jeg vil bruke de nevnte teoretiske begrepene for å gi innsikt i de ulike elevtekstene.

Denne kvalitative studien tar utgangspunkt i empiri fra to elevtekster, transkripsjoner og feltnotater. Disse metodene har sammen vært med på å skape en større forståelse rundt hvordan man kan bruke visuell respons for å føre til revidering av tekst. Avhandlingen har vist at gjennom å tenke med teori kan man få innsikt i hvordan visuell respons førte til de ulike revideringene som ble gjort. Funnene i denne studien viser at den visuelle responsen i stor grad henger sammen med revideringene som elevene gjorde underveis i den gjennomførte skriveaktiviteten.

Abstract

In this master's thesis, I will explore how visual response to student texts can lead to revision of their texts. I understand this response through Kvithyld and Aasen's (2011) five theses on functional response to student texts. By using a theoretically grounded thinking tool, I have examined the issue: How does visual response during a concrete writing activity lead to revision in two 2nd grade students' texts?

The problem will be investigated in different ways through the various chapters in the thesis. First, I will deal with the theoretical framework by establishing an understanding of revision competence (among others Fitzgerald, 1987), and further, as I said, I support Kvithyld and Aasen's (2011) five theses about response to student texts seen in the light of modeling through visual response (Bandura, 1971). Finally, the problem is illuminated by highlighting concrete examples in the analysis and discussion chapter, where I will use the aforementioned theoretical terms to provide insight into the various student texts.

This qualitative study is based on empirical data from two student texts, transcriptions and field notes. Together, these methods have helped to create a greater understanding of how visual feedback can be used to lead to text revision. The thesis has shown that by thinking with theory one can gain insight into how visual response led to the various revisions that were made. The findings in this study show that the visual response is largely linked to the revisions that the students made during the completed writing activity.

Forord

Det å skrive en masteroppgave har vært tidkrevende og til tider vanskelig, men samtidig givende og veldig lærerikt. For ikke å snakke om alle de ulike revideringen jeg har vært gjennom i denne prosessen. Det å skrive er jo en kompleks prosess, men det å begynne å skrive en master er kanskje en enda mer kompleks prosess.

På veien har jeg derfor fått god hjelp og det er noen personer som fortjener en ekstra takk. Jeg vil først og fremst takke de tålmodige elevene som var med på skriveaktiviteten og som lot meg samle inn deres elevtekster.

Jeg vil takke praksislærer for alle faglige refleksjoner og tanker, samt god veiledning i innsamlingsprosessen og i praksisperioden. Videre vil jeg også takke min eksemplariske praksisgruppe: Anna, Guro og Caroline for god hjelp, inspirasjon og støtte i denne perioden.

Det er også på sin plass å rette en stor takk til min eminente veileder Astrid Kufaas Morken. Tusen takk for veldig god hjelp, mange interessant samtaler, konstruktive tilbakemeldinger og all støtte i denne prosessen. Jeg må også rette en takk til min biveileder Cecilie Slinning Knudsen for god hjelp i utformingen av prosjektet.

Avslutningsvis vil jeg vie en stor takk til nære venner og familie for støtte og oppmuntrende ord, og til mine studievenninner for alle gode samtaler, latter, tårer og lange lunsjer. Denne prosessen ville ikke vært overkommelig uten dere!

Kalvskinnet, mai 2023

Johanne Schive

Innhold

Sammendrag	i
Abstract	iii
Forord	v
1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Oppgavens formål og problemstilling	2
1.3 Min studie i relasjon til tidligere forskning	3
1.3.1 Revisjon på mellomtrinnet	3
1.3.2 Revisjonskompetanse på ungdomstrinnet	4
1.4 Oppgavens struktur og oppbygging	4
2. Teoretisk forankring	7
2.1 Hvorfor skrive i skolen?	7
2.2 Skrive- og revisjonskompetanse	8
2.2.1 Revisjon og revisjonskompetanse	9
2.3 Kvithyld og Aasens (2011) fem teser om funksjonell respons på elevtekster	10
2.4 Modellering som visuell respons	13
2.5 Oppsummering	14
3. Metode	16
3.1 Kvalitativ metode	16
3.2 Casestudie	16
3.3 Kontekst og gjennomføring av oppgaven	17
3.4 Utvalg av informanter	18
3.5 Innsamlingsmetoder	19
3.5.1 Observasjon	19
3.5.2 Deltagende observasjon	20
3.5.3 Lydopptak	20
3.5.4 Innsamling av elevtekster	20
3.6 Analysemetoder	21
3.6.1 Feltnotater	22
3.6.2 Transkripsjon	23
3.6.3 Analyse av elevtekster	23
3.7 Studiens kvalitet	24
3.7.1 Forskerrollen i lys av refleksivitetsbegrepet	24

3.7.2 Etiske betraktninger ved strategisk utvalg	25
3.8 Studiens metodologiske utfordringer.....	25
4. Analyse og drøfting	28
4.1 Odas elevtekst	28
4.1.1 Odas revideringer på basis av visuell respons	31
4.1.2 «1.TA ET FAT. TA EN T BRØD SKIVE».....	31
4.1.3 «4 TA LIT SMØR PO KNIVEN LEGNEN DET DU HAR I HENEN».....	32
4.1.4. «9 LEG SKJEA NED OG SYLTETØYE»	33
4.1.5 «LEG NED KNIVEN»	34
4.1.6 Skrive- og revisjonskompetanse.....	35
4.2 Gabriels elevtekst.....	36
4.2.1 Gabriels revideringer på basis av visuell respons	38
4.2.2 «2 LEG EN BRØSKIVE PÅ FATE».....	39
4.2.3 «7 LEG KNIVEN NED PÅ BOR»	39
4.2.4 «11 LEG LIT SYLTETØJ PÅ BRØSKJIVA Med skjea».....	41
4.2.5 Skrive- og revisjonskompetanse.....	42
4.3 Oppsummerende drøfting.....	42
5. Avsluttende refleksjoner	47
5.1 Didaktiske implikasjoner.....	48
5.2 Muligheter for videre forskning	49
Litteraturliste	50
Vedlegg	53
Vedlegg 1. Bokstavhjelper	53
Vedlegg 2. Ordbank	54
Vedlegg 3. Odas transkriberte elevtekst	55
Vedlegg 4. Gabriels transkriberte elevtekst.....	56
Vedlegg 5. Bilde Odas elevtekst	57
Vedlegg 6. Bilde Gabriels elevtekst.....	58
Vedlegg 7. Godkjenning NSD.....	59
Vedlegg 8. Informasjonsskriv til lærer.	62
Vedlegg 9. Informasjonsskriv til foresatte/barn.	65

Tabell

Tabell 1: Oversikt over elevenes revideringer.....	24
--	----

Figurer

Figur 1: Odas ferdige tekst.....	28
Figur 2: Odas transkriberte tekst.....	28
Figur 3: Gabriels ferdige tekst.....	36
Figur 4: Gabriels transkriberte tekst.....	36

1. Innledning

1.1 Bakgrunn

Skriving er en av fem grunnleggende ferdigheter, noe som understreker hvor viktig det er å ha skrivekompetanse i alle fag. Spesielt viktig er dette i norskfaget, da faget har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne skrive (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre sies det at utviklingen av å kunne skrive i norsk går fra den grunnleggende skriveopplæringen til å planlegge, utforme og bearbeide tekster i ulike sjangre og tilpasset formål (Kunnskapsdepartementet, 2017). Bearbeiding av tekster er et sentralt begrep i denne masteravhandlingen, men for å få en helhetlig forståelse av oppgaven er det også relevant å se på kjerneelementet *skriftlig tekstskapning*. Her vektlegges det at elevene skal oppleve skriveopplæringen som meningsfull, samt at de skal kunne vurdere andres og egne tekster og bearbeide de ut fra tilbakemeldinger (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kjerneelementet er et viktig punkt for å skape forståelse rundt valg av denne studien, da jeg ville legge til rette for en engasjerende skriveaktivitet som ved hjelp av tilbakemelding skulle fremme til bearbeiding av tekst.

Forskning viser at elever som regel trenger støtte for å revidere tekst, og denne støtten kommer som oftest i form av respons fra lærer eller medelever. I begynneropplæringen spiller læreren en spesielt viktig rolle i responsfasen, da elever på lavere klassetrinnene har et større behov for oppfølging i skriveprosessen. Videre hevder Trygve Kvithyld og Arne Johannes Aasen (2011) at hovedgrunnen til å gi respons på tekster som elevene må revidere er å øve opp deres revisjonskompetanse. For igjen å utvikle kunnskap om skrive- og revisjonsprosesser slik at de kan utvikle holdninger som gjør de innstilt til å revidere tekstene sine. Læreren må på denne måten ha en form for motiverende og forståelig respons slik at elevene vil revidere teksten (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 16). På denne måten vil utprøvingen av oppskriften være en slik motiverende faktor, da dette blir sett på som en form for visuell respons hvor læreren¹ modellerer oppskriften (Bandura, 1971). Med bakgrunn i dette, blir det derfor interessant å undersøke hvordan den visuelle responsen fører til revidering.

I møte med elevtekstene kreves det et analytisk blikk for å forstå hvordan responsen gjennom modelleringen har ført til de ulike revideringene i tekstene. Elevtekstene viser eksplisitte tilføyelser i form av de ulike fargene i teksten, men elevene har også streket over ulike ord og bokstaver, da de ikke hadde tilgang på viskelær. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i tilføyelsene elevene har foretatt seg og analysert og drøftet disse i lys av hvordan jeg kan tenke med teorien til Kvithyld og Aasen (2011), og Albert Bandura (1971) for å se hvordan visuell respons kan føre til revidering.

En viktig motivasjonsfaktor for dette prosjektet er interessen av å kunne legge til rette for revisjonskompetanse i tidlig alder. Dette er fordi jeg har inntrykk fra tidligere praksis at elevenes revisjonskompetanse blir vektlagt i liten grad i tidlig skriveutvikling. Hvis elevene får mulighet til å øve opp denne kompetansen i tidlig alder vil dette kunne være med på å legge til rette for elevenes dybdelæring når det kommer til å bli kompetente skrivere. Som kommende lærer i norskfaget finner jeg det interessant å undersøke

¹ Her vil jeg presisere at det egentlig er modelløren som smører på brødskeen ut ifra elevenes oppskrift. For å se dette i en mer overordnet kontekst vil jeg bruke «læreren» når jeg snakker om dette innledningsvis og i kapittel to i masteroppgaven, men med noen unntak.

revisjonskompetanse i begynneropplæringen, i forbindelse med det kommende ansvaret jeg vil ha for elevenes skriveopplæring.

Masterprosjektet er en del av PRANO- prosjektet ved lærerutdanningen på NTNU². PRANO er forkortelsen for prosjektet *Praksisforankrede norskfaglige masterprosjekter*, noe som gjør at min master er tett forankret med skolens praksis. Det å være med i prosjektet har gitt meg mulighet til et tett norskfaglig samarbeid med medstudenter og praksislærere, og et blikk for hvordan jeg som lærer kan ha med meg det forskende blikket inn i eget klasserommet.

1.2 Oppgavens formål og problemstilling

Studiens tematikk utløper fra tanken om å se på elevers revisjonskompetanse i arbeid med en konkret skriveaktivitet. Det bunner videre ut i mulighetene som datamaterialet ga meg til å utforske elevtekstene som ble innhentet i praksisfeltet i forbindelse med PRANO-prosjektet. Ettersom skriveaktiviteten var tilrettelagt for at elevene måtte revidere tekstene sine, ga det meg et grunnlag til å se på hvordan visuell respons førte til disse revideringene. Slik sett kom jeg frem til følgende problemstilling:

Hvordan fører visuell respons under en konkret skriveaktivitet til revidering i to 2. trinnselevers tekster?

Problemstillingen legger videre opp til en avgrensning og konkretisering av tematikken, hvor jeg som forsker vil bruke skriveaktiviteten og den visuelle responsen for å se hvordan disse fører til revideringene i elevtekstene. To sentrale begreper i problemstillingen er *respons* og *revisjon* – disse vil jeg gjøre rede for i teoridelen, men kort fortalt forstår jeg revisjon som en prosess hvor man gjennomgår og forbedrer en skriftlig tekst. En måte å forbedre teksten på er å ha strategier for å vurdere tekst og gjøre revideringer på ulike nivå (Fitzgerald & Markham, 1987, s. 4). For å gjøre disse revideringene kan respons være en avgjørende faktor. Respons er kort fortalt en måte å veilede elevene i deres skriveutvikling, og det kan stor betydning for elevers læringsutbytte (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 11)

Skriveaktiviteten er kort fortalt en oppgave hvor elevene skal skrive en beskrivende tekst i form av en oppskrift på hvordan man skal smøre på en brødskive med smør og syltetøy. Deretter ga elevene oppskriften til modelløren³ som utførte denne helt bokstavelig. Her ble det sagt at personen aldri hadde smurt en brødskive før og elevene måtte derfor beskrive alle stegene helt konkret. På grunnlag av dette ble responsen gitt ut ifra hvordan læreren tolket oppskriften, og påsmøringen av brødskiven ble slik sett en form for det Bandura (1971) kaller for modellering. Modelleringen ble derfor en visuell respons som elevene kunne se på for å forstå hva det var de måtte revidere i teksten sin. Samtidig kunne modelløren gi muntlig tilbakemelding ut ifra modelleringen for å hjelpe elevene hvis de ikke helt forsto hva som måtte revideres.

² PRANO- prosjektet er et treårig forsknings og utviklingsprosjekt som startet våren 2021 og blir avsluttet i desember 2023. Prosjektets formål er å styrke samarbeidet mellom skole og grunnskolelærerutdanningen for å legge til rette for at arbeidet med masteroppgaver kan knyttes til praksis i klasserommet, og fag eller forskergrupper ved universitetet. Hovedmålet for prosjektet er å utvikle gode modeller for samarbeid mellom praksisskoler/praksislærere og universitet/veiledere (Institutt for lærerutdanningen, u.å.)

³ Det er først læreren som viser oppskriften til elevene, men modelløren som utfører elevenes beskrivelser. Dette spesifiseres også senere i oppgaven.

1.3 Min studie i relasjon til tidligere forskning

Internasjonalt er det en del forskning rundt revisjonskompetanse i skolen, men i norsk kontekst er det lite forskning på dette feltet. I det norske feltet har mye av revisjonsforskningen også blitt gjort i høyere utdanning, med voksne eller mer erfarne skrivere, og også på ungdomstrinnene (for eksempel Bueie, 2019). Noen forskere som derimot har forsket på yngre skrivere er Lucile Chanquoy (2001), Stephanie Dix (2006) og Jill Fitzgerald (1987). De har undersøkt hvordan man kan støtte utviklingen av yngre skrivers revisjonsstrategier. Marlene Scardamalia og Carl Bereiter (1986, s. 791) trekker frem at revisjon har fått mye forskningsfokus på grunn av dens viktighet, men også fordi elever har en tendens til og ikke revidere tekstene sine. Et tiltak for å fremme revideringer i større grad, er bruk av respons, noe som går igjen i mye av revisjonsforskningen (Bueie, 2019, s. 42). På bakgrunn av dette ønsket jeg å se på hvordan visuell respons fremmet revidering underveis i skriveaktiviteten. I den forbindelse vil jeg presentere to sentrale studier hvor hovedfunnene vil bli gjengitt i korte trekk.

1.3.1 Revisjon på mellomtrinnet

En forsker som i stor grad har inspirert meg i arbeidet med min studie, og veldig mange andre revisjonsforskere, er Jill Fitzgerald. Hun har skrevet mange artikler angående denne tematikken, og sammen med Lynda Markham har de en studie som særlig har inspirert meg. Studien *Teaching children about revision in writing* (1987) tar for seg hvordan 15 elever på 6. trinn lærer om revisjon i skrivning på basis av tilbakemelding på deres arbeid. Her fikk elevene hjelp med å identifisere svakheter i skrivningen og de ble oppfordret til å redigere og omskrive tekstene sine. Studien undersøker også i hvilken grad revisjonsundervisning påvirker kvaliteten til elevenes skrivning (Fitzgerald & Markham, 1987, s. 3). Videre tar de utgangspunkt i Fitzgeralds (1987) definisjon på revisjonskompetanse

Revision means making any changes at any point in the writing process. It involves identifying discrepancies between intended and instantiated text, deciding what could or should be changed in the text and how to make desired changes, and operating, that is, making the desired changes. Changes may or may not affect meaning of the text, and they may be major or minor. (s. 484)

Jeg tolker det slik at definisjonen inkluderer revisjon i alle faser av skrivningen, også revisjon av tanker og planer, altså det som ikke er skrevet. I min studie tar jeg til dels utgangspunkt i denne definisjonen, men med noen avgrensninger da jeg ikke finner alt like relevant. Denne studien er sentral for min del ettersom Fitzgerald og Markham (1987) til en viss grad forsker på hvordan yngre skrivere reviderer tekst ut ifra respons. Derimot ser de på to ulike grupper der en gruppe skal ha et revisjonsblikk på skrivningen, mens den andre skal ha et litteraturblikk og er en slags kontrollgruppe. Jeg har imidlertid ikke sett på to ulike grupper, men heller undersøkt hvordan visuell respons har ført til revidering av tekst i to utvalgte elevtekster.

Videre i Fitzgerald og Markhams (1987) studie kom det frem at de satt igjen med ulik statistikk der gruppen som skulle ha et revisjonsblikk gjorde flere endringer enn den andre gruppen. Alle elevene i studien fikk hjelp av læreren i form av en samtale, noe jeg kan se likheter til i min studie. I min studie, fikk deltakerne mulighet til å gå opp til læreren for å prøve ut om oppskriften fungerte så mange ganger de ville. Dette fungerte

på ett vis som en form for en tilbakemelding på teksten som elevene tok utgangspunkt i for å revidere. Avslutningsvis viser funnene at det er en nytteverdi å gi direkte instruksjon i revisjonsprosessen. Denne undervisningen førte til at det ble lettere å identifisere avvik mellom tiltenkt og konkret tekst, der revisjonsgruppen foreslo flere endringer enn kontrollgruppen. Undervisningen påvirket også barnas kunnskap om hvordan ønskede endringer kunne gjøres. Her kom revisjonsgruppen med mer spesifikke endringer enn kontrollgruppen. Revisjonsgruppen hadde også flere revisjoner enn kontrollgruppen, noe som gjorde at Fitzgerald og Markham (1987) mener at revisjonsinstruksene påvirket kvaliteten på elevenes skriving i klasserommet.

1.3.2 Revisjonskompetanse på ungdomstrinnet

I den norske revisjonsforskningen, er det spesielt forskningen til Agnete Andersen Bueie jeg ønsker å trekke frem. En studie jeg har latt meg inspirere av er Bueie (2019) sin studie *Bedre revisjonskompetanse gjennom eksplisitt opplæring i revisjonsstrategier?* Studien handler om hvordan elever på ungdomstrinnene bruker støtte for å bli bedre i revisjonsfasen. Denne støtten kom i form av at elevene ble introdusert for fire revisjonsstrategier (erstatte, tilføye, slette og omorganisere). I min studie blir ikke elevene introdusert for ulike revisjonsstrategier, men i likhet med denne studien er det ulike tilføyelser som forekommer mest. Bueie så også forekomst av erstatning i elevenes tekster, samt at de aller fleste elevene reviderte på både lokale og globale tekstnivå. I likhet med min studie presenterer Bueie (2019) begrepet revisjonskompetanse som en grunnmur for sin avhandling, og hun er en av mange forskere som bruker Fitzgerald (1987, s. 484) sin definisjon på dette begrepet. Videre har hun brukt dette begrepet for å støtte revisjonsfasen i skriveopplæringen bedre, og for å få innsikt i hvordan opplæring i strategier kan spores i elevenes tekstrevisjoner. Studiens resultater viser at det er indikasjoner til at det å gi eksplisitt opplæring i revisjonsstrategier fører at elevene gjør mer varierte og bedre revisjoner. Bueie (2019) påpeker at det å revidere tekst er en kompleks og krevende prosess, og revisjonskompetanse utvikles gjennom skriveerfaring. I likhet med mine tanker om å starte tidlig med opptrening av denne kompetansen mener Bueie (2019) også at det er en fordel å starte tidlig med dette i form av konkrete revisjonsstrategier slik at revisjonskompetansen vil utvikles tidligere. Avslutningsvis påpeker Bueie (2019) at ved god bruk av revisjonsstrategier vil elevene også være i stand til å anvende responsen på en bedre måte.

1.4 Oppgavens struktur og oppbygging

Oppgaven er inndelt i fem deler. I det første kapittelet presenteres bakgrunn, problemstilling og formålet med studien. I det andre kapittelet gjør jeg rede for det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for analysen. Her vil jeg utgangspunkt i forskning om revisjon og revisjonskompetanse (f.eks. Murray, 1978; Fitzgerald & Markham, 1987), og hvordan bruk av modellering (Bandura, 1971), kan fremme respons under elevenes arbeid med tekster (Kvithyld & Aasen, 2011).

For å kunne samle inn og analysere empirien til denne studien har jeg tatt noen metodiske valg som vil bli presentert i metodekapittelet. Her vil jeg trekke frem hvilke metoder som er blitt tatt i bruk, blant annet om meg som deltagende observatør, innhenting av datamaterialet og utvalget av informanter, samt diskutere eventuelle implikasjoner dette kan ha for min studie. Jeg presenterer også oppgavens

analysemetode – *tenke med teori*, som er inspirert av avhandlingen til Ola Harstad (2018).

Kapittel fire utgjør et kombinert analyse- og drøftingskapittel, da jeg så det som hensiktsmessig og ryddigere for leseren å se disse i lys av hverandre. Her analyserer og drøfter jeg to utvalgte elevtekster i lys av relevant teori om visuell respons og revisjonskompetanse. Jeg tar først for meg Odas elevtekst i en mer deskriptiv analyse før jeg ser dette i lys av teori tilknyttet denne studien. Deretter diskuterer jeg Odas revideringer i et litt mer overordnet perspektiv i lys av skrive- og revisjonskompetanse. Deretter følger jeg den samme strukturen når jeg tar for meg elevteksten til Gabriel. Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg ha en oppsummerende drøfting der jeg ser elevtekstene opp mot hverandre og drøfter eventuelle likheter og ulikheter. I kapittel 5 kommer jeg med noen avsluttende betraktninger der jeg hever drøftingsnivået og ser funnene i lys av en mer norskdidaktisk kontekst.

2. Teoretisk forankring

I dette kapittelet vil jeg ta for meg ulike teorier og begreper med mål om å skissere et teoretisk rammeverk til bruk i analysen og drøftingen. Da revisjon er en viktig del av elevenes skrivekompetanse, vil jeg først si noe kort om skrivingens plass i skolen og skriveoppgaver, før jeg går over til å gjøre rede for forståelsen av revisjon og revisjonskompetanse. Deretter vil jeg presentere Kvithyld og Aasens (2011) artikkel om respons som jeg legger til grunn i arbeidet med denne studien. Nærmere bestemt vil dette i min studie bli sett på som visuell respons, noe som gjør det relevant å presentere hva Bandura (1971) sier om modellering.

Perspektivene som blir benyttet til å undersøke problemstillingen i denne oppgaven, er i hovedsak knyttet til teori og forskning om respons og revisjonskompetanse. Ved bruk av teori og forskning om revisjonskompetanse vil jeg prøve å belyse hvordan elevene tar i bruk responsen fra læreren til å revidere tekstene sine. Responsen vil her bli sett på som det Bandura (1971) benevner som *modellering*, og modelleringen blir i dette tilfellet hvordan brødsdiven blir påsmurt ut ifra elevenes tekster. I og med at responsen er en sentral del av problemstillingen, vil det også være relevant å se nærmere på Kvithyld og Aasens (2011) fem teser om funksjonell respons på elevtekster. Disse kan bidra til å synliggjøre hvordan brødsdiven påvirker responsen og hvordan elevene tar til seg responsen for å revidere tekstene. Som sagt tidligere er revisjonskompetanse et sentralt aspekt ved elevenes skrivekompetanse (Scardamalia & Bereiter, 1986), og jeg vil i de følgende avsnittene først si noe kort om skrivingens plass i skolen og skriveoppgaver.

2.1 Hvorfor skrive i skolen?

Det er mange ulike grunner når det kommer til hvorfor elevene skal skrive i skolen – det er både læreplanfestet og en av de fem grunnleggende ferdighetene i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Iversen og Otnes (2016, s. 14-15) påpeker at elevene gjennom skolen skal tilegne seg skrivekompetanse for å kunne fungere i yrkes- og samfunnsliv. Ut fra dette skal de beherske ulike skrivesjangre for å kunne delta i ulike diskurser og for å bli dannede og kompetente deltakere i tekstkulturen. Elevene må dermed få erfaringer med å skrive i ulike kontekster. I denne sammenhengen er kontekst å forstå skriving i lys av kontekstuelle faktorer som for eksempel ulike skrivesituasjoner eller ulike skriveformål (Iversen & Otnes, 2016, s. 15). Formålet i skriveoppgaven elevene i min studie fikk, er å få øvd på å revidere tekst gjennom å få smurt ferdig en brødsdiv, hvor mottakeren er personen som smører på brødsdiven.

I de fleste skriveundervisningsforløp er det ifølge Iversen & Otnes (2016, s. 40) utformet skriveoppgaver med eksplisitt formulerte oppdrag for å fremme elevenes skriving. Det kan være alt fra oppgaver som er hentet fra bøker eller som læreren har designet. For eksempel er det i forbindelse med denne masteroppgaven jeg som har designet skriveoppgaven. Videre kan man se på hva som er hensikten med å gi skriveoppgaver til elevene. Her stiller Iversen og Otnes (2016, s. 40) ulike spørsmål som for eksempel om det er for å trene spesielle skrivestrategier, strukturingsprinsipper eller språklige virkemidler. De sier også at årsaken trolig er variert, og at det gjerne er en kombinasjon av flere formål. Formålet kan for eksempel være det Iversen og Otnes (2016, s. 40) kaller *skrive for å lære og skrive for å lære å skrive*. De ser på dette som skolens hovedfunksjoner, da de er relevante i utformingen av skriveoppgaver i skolen. Hensikten

med disse funksjonene er å gi skriveoppgaver der både eleven og læreren har klart for seg hvilket formål oppgaven primært har (Iversen & Otnes, 2016, s. 41). Formål går også under *hvorfor* vi skriver, som er et av tre punkter i skrivetrekanten, blant annet utviklet av Sigmund Ongstad⁴ (2004) og Jon Smidt (2010). Skrivetrekanten er et didaktisk hjelpemiddel utviklet for å se på hvordan skriveoppgaver i skolen anvendes og er forankret i de tre delområdene – formål (hvorfor), innhold (hva) og form (hvordan) (Iversen & Otnes, 2016, s. 17). Videre poengterer Smidt (2010, s. 25-26) at *hvorfor* har en avgjørende betydning for forståelsen av skriving og hva det er. De to andre punktene i skrivetrekanten er *hvordan* som går på tekstens form og *hva* som går på tekstens innhold. De to sistnevnte punktene har blitt fokusert mye på i skolen, mens det kommer frem at tekstens formål ofte blir underkommunisert i skolens skriving (Smidt, 2010, s. 25-26).

Det å skrive beskrivende tekster er et av kompetansemålene som elevene skal ha øvd seg på i løpet av de første skoleårene (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det å beskrive er en skrivehandling⁵ hvor man gjør rede for kunnskap, for eksempel om naturlige objekter, fenomener eller prosesser, ved at man som skriver gjengir eller eksemplifiserer det som regnes som etablert viten (Otnes et al., 2021, s. 57). De sier videre at formålet med beskrivelsen er å organisere og lagre kunnskap – enten for skriveren selv eller for mottakeren. I den utførte skriveoppgaven skrev elevene en oppskrift for hvordan man skulle forberede en «matrett», og som ifølge (Otnes et al., 2021, s. 57) er en typisk beskrivende tekst. Elevene skal skrive, organisere og formidle kunnskapen slik at retten blir til på en korrekt måte, og at brødskiva skal smake og se ut som man forventer. Så om man ser det ovennevnte i lys av min oppgave og empiri, er *formålet* (med skriveoppgaven elevene fikk) at elevene gjennom å skrive en beskrivende tekst og revidere *innholdet* i tekstene, at de skal gi en så presis instruks som mulig, slik at *mottakeren* får bedre forutsetninger for å lykkes med påsmøringen (jf. Skrivetrekanten). Dermed er det viktig å beskrive nøye, slik at alle stegene i prosessen blir inkludert for å få et mest mulig nøyaktig resultat.

2.2 Skrive- og revisjonskompetanse

I følge Bueie (2017, s. 76) kan tekstrevisjon både ha et kort- og langsiktig formål. Det kortsiktige formålet vil være å forbedre den konkrete teksten, mens det langsiktige formålet med revisjonsarbeidet kan utvikle skrivekompetansen. Dette både når det kommer til prosesser som foregår når man skriver, og evnen til å se sin egen tekst på ulike måter og ut fra dette gjøre endringer som kan forbedre teksten. Ifølge Chanquoy (2001) består skriving av tre prosesser – planlegging, selve skriveutførelsen og revisjon. Slik sett er en viktig del av skriveopplæringen i skolen å hjelpe elevene til å forstå at å skrive handler om å omskrive, for videre å gi elevene redskaper som kan være en støtte i dette arbeidet (Murray, 1978).

I tråd med det Murray (1978) hevder, at *å skrive er å omskrive*, kan man si at revisjon anses som en viktig del av skriveprosessen, noe Scardamalia og Bereiter, (1986) også

⁴ Her refererer Iversen og Otnes (2016, s. 17) til Ongstad (2004) og Smidt (2010), men jeg vil videre benytte meg av Smidt (2010) når jeg referer til skrivetrekanten.

⁵ En skrivehandling er ifølge Otnes et al. (2021, s. 53) en handling hvor elevene skaper mening med tekst. *Å beskrive* er en av seks skrivehandlinger som inngår i Skrivehjulet. Otnes et al. (2021, s. 52) presenterer Skrivehjulet som et didaktisk verktøy som illustrerer Normprosjektets syn på hva skriving er. Skrivehjulet blir videre brukt for å utvikle forståelser av hvilke skrivehandlinger og skriveformål som kan bidra til å utvikle kunnskap (Otnes et al., 2021, s. 56).

påpeker. Kringstad og Lorentzen (2015, s. 23) understreker at det å revidere tekster er en av de viktigste ferdighetene elevene trenger for å utvikle seg som skrivere. I det følgende vil jeg se skrive- og revisjonskompetanse i lys av hverandre, da det er to gjensidige faktorer for å bli en god og utholdende skriver.

Å utvikle elevene til kompetente skrivere er en av de mest komplekse oppgavene som jobbes med i skolen (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 87). Videre sier de at fra tidlig skrivefase utvikler eleven seg fra å skjønne at ord er satt sammen av bokstaver som representerer lyder til å kunne skrive lange fortellinger og generelt forholde seg til ulike skriveroller som samfunnet krever av dem. Hvorpå skiving blir sett på som en sammensatt ferdighet som innebærer å skape mening med skrift i forskjellige situasjoner og kontekster (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 10).

Ifølge Otnes et al. (2021, s. 11) omfatter skrivekompetanse både personlige ytringer og et samspill mellom kognitive og motoriske prosesser, noe som gjør at resultatet av skivinga, altså tekstene, er avhengige av individet og av sammenhengen skivingen foregår i. Ut ifra det ovennevnte legger elevens skrivekompetanse føringer for hvordan de tilegner seg kunnskap i de ulike fagene (Otnes et al., 2021, s. 11). Derfor er vurdering av skiving et viktig felt i læreryrket, dog ikke et lett felt å ha oversikt i på grunn av kompleksiteten som skivingen innebærer, og ulikhetene hos hver enkelt elev (Otnes et al., 2021, s. 11). Tekstene blir på denne måten skapt ut ifra de ulike kontekstene som skivingen foregår i og en må se skivingen opp mot konteksten for å få et helhetlig bilde av skrivesituasjonene og elevens skrivekompetanse.

Skrive- og revisjonskompetanse er tett knyttet sammen, da begge er ferdigheter som kreves for å produsere gode tekster. Som nevnt tidligere er revisjonskompetanse vesentlig for å utvikle seg som skriver, og skrivekompetanse handler om å kunne skrive og revidere teksten for å uttrykke seg på en klar og sammenhengende måte. En kompetent skriver vil derfor ha god kompetanse i å revidere tekstene sine, dette gjennom å skrive om tekstene for at den skal kommunisere mer presist og være tilpasset mottakeren (Bueie, 2017, s. 73). Revisjonskompetanse er ikke bare en prosess som utvikles mens eleven lærer å skrive, men også en kompetanse som utvikles etter hvert som eleven blir mer erfaren i skriveprosessen (Bueie, 2017, s. 73). Slik sett spiller læreren en viktig rolle med tanke på å hjelpe elevene i dette arbeidet, og en måte å gjøre det på er å gi respons på elevens tekst. Kanskje spesielt viktig blir dette på de lavere klassetrinnene, der begynner eleven i startfasen av sin skriveutvikling, har et større behov for støtte og oppfølging fra læreren i skriveprosessene.

2.2.1 Revisjon og revisjonskompetanse

Begrepene revisjon og revisjonskompetanse er vide begreper som omfavner mye og som til tider kan være litt flytende. I denne oppgaven velger jeg å bruke disse begrepene fordi jeg mener de vil være mer dekkende og spesifikt rettet mot hva elevene gjør i tekstene sine. Det er i tillegg begreper som er i tråd med litteraturen jeg går i dialog med. Derfor vil jeg konsekvent bruke revisjon og revisjonskompetanse når det kommer til å snakke om elevenes skriveprosesser og deres revidering av tekstene.

Ifølge Fitzgerald & Markham (1987, s. 4) handler begrepet revisjon om det å skrive som en kognitiv problemløsningsprosess i den forstand at det innebærer å finne avvik mellom tiltenkt tekst og den faktiske teksten som er skrevet. Videre påpeker de at det handler om alle faser av skivingen, blant annet revisjon av tanker og planer til den tenkte

teksten (Fitzgerald & Markham, 1987, s. 4). De nevner også at det handler om å ha strategier for å vurdere tekst og gjøre endringer på ulike nivå for å forbedre teksten. Dette handler om noe mer enn å skrive teksten i flere utkast, det handler om å vurdere ord og formuleringer før de skrives ned, omstrukturere, stryke og tilføye underveis i skrivingen og lesing av korrektur i slutfasen (Fitzgerald & Markham, 1987; Kringstad & Lorentzen, 2015).

Fitzgerald og Markham (1987) sier at det er store forskjeller i revisjonene til erfarne og uerfarne skrivere, både når det kommer til forståelsen for hva som innebærer i revidering, evnene til å finne og reparere svakheter i tekstene, omfanget rundt revisjonene og kvaliteten, samt hvilke tekstnivå revisjonene er knyttet til. Slik sett tolker jeg det som at det å revidere en tekst er en meget kompleks prosess som utvikles i takt med alder og skriveerfaring. Kringstad og Lorentzen (2015, s. 23) understreker at det å revidere tekster er en av de viktigste ferdighetene elevene trenger for å utvikle seg som skrivere.

Underveis i skriveprosessen til elevene og i revideringene som gjøres forekommer det endringer i hodet til skriveren før ordene skrives ned på papiret (Murray, 1978; Fitzgerald & Markham, 1987; Scardamalia & Bereiter, 1986). Dette påpeker Murray (1978, s. 57) ved å trekke frem to former for revisjon – *internal* og *external* revisjon. Indre (*internal*) revisjon forekommer når skriveren prøver å finne ut av hva de skal skrive, mens ytre (*external*) revisjon bygger videre på det indre i form av at de vet hva de skal skrive eller ved at de reviderer teksten slik at det kan bli bedre forstått av mottakeren. Disse formene for revidering overlapper hverandre, men for at en skriver skal kunne bli forstått, må man også selv forstå hva man skriver (Murray, 1978, s. 57). Kringstad og Lorentzen (2015, s. 23) kaller dette for mentale prosesser som ikke lar seg observere og konkrete tekstrevideringer som kan observeres. I min studie er det de observerbare/ytre tekstrevideringene som vil være i hovedfokus, men de bygger på de indre revideringene som elevene gjør.

Scardamalia og Bereiter (1986, s. 791) trekker frem at det er viktig at læreren legger til rette for at elevene skal komme frem til en løsning selv når de skal revidere en tekst. Med dette mener de at læreren må stille elevene spørsmål fremfor å si hva som skal gjøres. Dette er noe jeg vil diskutere senere i oppgaven da den konkrete skriveoppgaven ikke nødvendigvis la veldig godt til rette for dette.

Ved å revidere tekstene sine får elevene øvd seg på å bli bedre til å revidere, noe som igjen vil føre til at de kan opparbeide seg en kompetanse til å revidere tekst. Men for at elevene skal utvikle revisjonskompetanse må de være i stand til å gjøre både korrektur og mer omfattende revisjoner, samt se teksten på nytt i alle faser i skrivearbeidet som blir gjort (Bueie, 2017, s. 75). Her kan som sagt læreren være en god støtte i revideringsprosessen, og en form for støtte eller hjelp kan være å gi respons på elevenes tekster.

2.3 Kvithyld og Aasens (2011) fem teser om funksjonell respons på elevtekster

Det å revidere en tekst er en så kompleks prosess at det ikke er hensiktsmessig å overlate elevene til å gjøre det uten støtte (Bueie, 2019, s. 40). Dette er noe en stor andel av tidligere revisjonsforskning vektlegger, altså revidering av tekst på grunnlag av feedback og støtte. Feedback blir i denne oppgaven benevnt som respons og videre vil jeg se på hvordan elevene tar imot og bruker hjelpen fra lærer og det visuelle i form av

påsmøringen av brødskiven. Dermed blir det relevant å se dette i lys av de *fem teser om funksjonell respons på elevtekster* utviklet av Kvithyld & Aasen (2011). Denne artikkelen tar for seg det som har med lærerrespons og revisjon av elevtekster, og er av den grunn relevant for min studie. Alle de fem tesene vil ikke nødvendigvis bli tatt i bruk i like stor grad i min studie, men jeg vil trekke inn de punktene som er sentrale, og slik sett vil jeg presentere alle de fem tesene.

Den første tesen understreker at responsen bør gis underveis i skriveprosessen. Denne tesen har mye med timing å gjøre fordi responsen har lite effekt om den blir gitt på en tekst som eleven føler at en er ferdig med (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 11). Videre sier de at hvis tilbakemeldingene skal ha noen læringsfremmende effekt må den komme mens eleven fortsatt er i læringsprosessen, og ikke på det ferdige produktet. Dette fordi det er vanskelig for elevene å generalisere tilbakemeldingen og bruke den inn i andre skrivesituasjoner og i arbeid med andre tekster. Ifølge Kvithyld og Aasen (2011, s.12) er det større sannsynlighet for at elevene nyttiggjør seg av responsen hvis de får mulighet til å revidere den aktuelle teksten. Den aktuelle teksten som elevene reviderer underveis i skrivesituasjonen vil kunne bli bedre og mer presis, noe som kan føre til en opplevelse av mestring og utvikling av skrivekompetanse som eleven kan ta med seg videre i andre skrivesituasjoner. Kvithyld & Aasen (2011) påpeker at mye av den læringsfremmende tilbakemeldingen er prosessrespons hvor eleven ikke anser seg ferdig med teksten.

Gjennom å bearbeide sine egne tekster på bakgrunn av respons utvikler elevene evnen til å overvåke sin egen læring- og skriveutviklingsprosess, dette er ifølge Hattie & Timperley (2007) klart mest læringsfremmende. Slik sett kan skrivingen og påsmøringen av brødskiva være en form for visuell respons som legger til rette for revidering av teksten. Jeg vil senere gå nærmere inn på hva jeg mener med visuell respons.

Den andre tesen fremhever viktigheten av at responsen må være selektiv. Ifølge Kvithyld og Aasen (2011, s. 12) innebærer selektiv respons at man ikke kommenterer alle nivåene samtidig, men velger ut hvilke punkter eleven skal få respons på. De ulike nivåene kan være alt fra et overordnet nivå med tanke på tekstens kommunikative funksjon sett i lys av tekstens formål, og ned til mikronivå som ortografi og tegnsetting osv. En elev som får tilbakemelding på alle nivåene samtidig, vil ikke klare å nyttiggjøre seg av responsen i like stor grad (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12). Videre sier de at læreren må skille mellom hva man ser i teksten av ulike kvaliteter og hva man sier til eleven i responsen. Selektiv respons kan variere fra hver enkelt elev til hvilke skriveoppgaver elevene får, og ulike kvaliteter læreren velger å fokusere på.

For å tilrettelegge i skrive- og responsfasen er det avgjørende å ha en førskrivefase der man definerer formålet med skrivingen, modellerer eksempeltekster og snakker om kriteriene for vurdering (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12). Førskrivefasen i form av påsmøringen, i denne oppgaven, vil i den forstand være med å føre elevene i riktig retning i skrivingen, og den vil kunne være med å bestemme responsfokuset for læreren.

Kvithyld og Aasen (2011) påpeker at selektiv respons også handler om individuell og differensiert opplæring ettersom tilbakemeldingene tilpasses det skriveutviklingsnivået som eleven er på. Det er samtidig viktig å ta hensyn til hvilket trinn eleven går på og hvilke krav om mestring som forventes av en andreklassing i forhold til for eksempel en niendeklassing. Slik sett må forventningene og tilbakemeldingene gjenspeile elevenes skriveutviklingsnivå i den responsen vi gir. I skriveaktiviteten som elevene gjennomførte i min studie, var de ulike fargeblyantene en slik form for tilpasning, da de slapp å skrive en helt ny tekst etter de hadde fått respons på teksten.

I den tredje tesen vektlegger Kvithyld & Aasen (2011) at responsen må være en dialog mellom skriver og responsgiver. For å få tilgang til elevens sone for utvikling når det gjelder skriveutviklingsnivå må en lese elevteksten til eleven. Videre sier Kvithyld og Aasen (2011, s. 12) at ettersom skrivekompetanse er en kompleks ferdighet bør responsgiver ha en dialog med eleven om teksten. En dialog om teksten vil kunne være med å styrke elevens selvinnsett i skriveutviklingen og elevens tekstkompetanse (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12-13). De påpeker videre at responsen som dialog legger opp til et dialogisk prinsipp som innebærer at responsgiver og elev forhandler om den aktuelle teksten. Forhandlingen dreier seg blant annet om formålet med skrivingen, og responsgiver må være villig til å se ulike løsninger for å nå dette. Her er det viktig at responsgiver ikke tar kontroll over teksten, men hjelper eleven og tilrettelegger for å realisere elevens hensikter med teksten (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 13). Her kan det derimot diskuteres om den utførte skriveoppgaven legger opp til en dialog og tilrettelegging mellom lærer og elev, og om de føler at de en har medbestemmelse rundt revideringene som utføres. Dette vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven.

Den fjerde tesen til Kvithyld og Aasen (2011, s. 13) handler om det holdningsskapende arbeidet som må legges til rette for at responsen skal være en læringsfremmende aktivitet, slik at responsen motiverer for revidering av elevteksten. Så lenge eleven ikke opplever tekstarbeidet som straff vil respons på elevtekster som regel være effektivt. Her er holdningen til elevene viktig, da alle tekster kan forbedres og det må skapes en forståelse for at skriving er en prosess (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 13). Det kan være lettere å motivere til tekstrevidering ved hjelp av tekstbehandlingsprogram eller på tastatur enn om man må skrive for hånd (analogt). Ut ifra dette kan det virke ugunstig å velge analog skriving i en revideringsprosess for andretrinns elever, men dette er noe jeg vil diskutere senere i masteroppgaven.

Det er viktig å legge til rette for formativ vurdering slik at man gir tilbakemelding på en tekst i prosess og kan peke fremover mot forbedring- og utviklingspotensialet i teksten (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 14). Et annet moment for å skape motivasjon for revisjon er innholdet i responsen som gis, og som responsgiver må man være tydelig på kvalitetstrekk ved teksten slik at eleven får lyst til å fortsette å forbedre teksten (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 14).

Den femte og siste tesen presiserer at responsen må være forståelig og læringsfremmende. Kommentarene må være forståelig for eleven, noe som er selvsagt, men Kronholm-Cederberg (2009, s. 225) påpeker at flere studier viser at elevene sliter med å forstå tilbakemeldinger som de får på tekstene sine. Det kan for eksempel være fordi eleven ikke forstår håndskriften eller at eleven ikke forstår intensjonen med responsen og revideringen av teksten. Utviklingen av skriftkyndighet er relevant da det innebærer å kunne gå inn som kritisk leser av egen tekst og se at det er en forskjell mellom den tenkte teksten og hvordan teksten ender opp på papiret (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 14).

Her påpekes det at margkommentarer fremstår som mer effektive enn sluttkommentarer i en elevtekst. Dette fordi margkommentarene er knyttet til konkrete avsnitt eller tekstopbygninger i teksten, både på ord og setningsnivå, noe som gjør de lettere å forstå enn en sluttkommentar som ofte sier noe om tekstens helhet på et mer overordnet nivå (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 14). Margkommentarene kan være mer effektive, men med forbehold om at de er så konkrete at de kan forstås, og at eleven får mulighet til å revidere teksten. I den gjennomførte skriveoppgaven får ikke elevene nedskrevne

margkommentarer, men de blir gitt muntlig og er ofte i form av en konkret tilbakemelding rundt hva som må revideres for at teksten skal bli mer beskrivende.

Avslutningsvis i artikkelen oppsummerer Kvithyld og Aasen (2011) med at det viktigste kjennetegnet ved en erfaren skriver er at eleven kan revidere tekstene sine. Det vil si at en har strategier for å vurdere og bearbeide tekstene sine rettet mot ulike aspekter som formål, mottaker, innhold, sjanger, disposisjon, rettskriving, språk, tegnsetting osv. En erfaren skriver er dermed i stand til å endre alle nivå av teksten (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 15). I motsetning til en erfaren skriver vil en uerfaren skriver ha begrenset kompetanse i å revidere teksten sin.

Kvithyld og Aasen (2011) mener at hovedgrunnen til å gi respons på tekster som elevene må bearbeide er å øve opp deres revisjonskompetanse. Dette handler om å utvikle kunnskap om skriveprosesser og om revisjonsprosesser slik at de kan utvikle holdninger som gjør de innstilt til å revidere tekstene sine. Læreren må ha en form for respons som motiverer elevene til å endre på teksten sin, og responsen må være rimelig slik at elevene forstår den og kan gå tilbake og jobbe med teksten uten lærers støtte (Kvithyld & Aasen, 2011, s.16). Videre mener de at å gi eleven funksjonell respons som motiverer til bearbeiding av tekstene sine gjør at en kan øve opp evnen til å kritisk lese egne tekster og slik kunne følge opp sin egen skriveutvikling.

2.4 Modellering som visuell respons

Ettersom skriveaktiviteten i min studie baserte seg på at læreren forklarte og viste aktiviteten for elevene, for så å la elevene teste beskrivelsen sin under påsmøring, er det relevant å se dette i sammenheng med hvordan læring gjennom modellering foregår. Modellering er ifølge Albert Bandura (1971) en prosess der en person lærer ved å observere og imitere andres atferd. Han påpeker også at det meste av menneskelig oppførsel læres gjennom å observere andre som modellerer noe (Bandura, 1971, s. 41). I de fleste tilfeller observerer man modeller som presenterer noe gjennom fysisk demonstrasjon, billedlig representasjon eller gjennom verbal beskrivelse (Bandura, 1971, s. 41). Skriveaktiviteten i denne studien blir lagt frem både gjennom en verbal beskrivelse og ved hjelp av fysisk demonstrasjon, hvor læreren beskriver alle stegene og smører brødsreven mens elevene observerer hvordan hun gjør det.

Ifølge Bandura (1971) skjer læring gjennom modellering ved hjelp av fire prosesser som alle er knyttet sammen. Disse prosessene er: oppmerksomhet (attentional processes), bevaring (retention processes), motorisk reproduksjon (motoric reproduction processes) og motivasjon og forsterkning (reinforcement and motivational processes) (s. 16), og de vil bli presentert i det følgende.

Selv om en person blir eksponert som en modell er det ikke selvsagt at de observerende personene vil følge nøye med på dem (Bandura, 1971, s. 16). Det er her *oppmerksomhetsprosessen* kommer inn i bildet. En observatør vil ikke være i stand til å utføre lignende handling dersom hun ikke følger med i modelleringsfasen. Nærmere bestemt at hun kan velge ut de mest relevante hendelsene ut fra den totale stimulusen og kan oppfatte de nøyaktige signalene som blir sendt (Bandura, 1971, s. 16). Slik sett var det viktig å sørge for at elevene som skulle gjennomføre skriveaktiviteten fulgte med da lærer smurte på brødsreven.

Etter oppmerksomhetsprosessen er det viktig å kunne *bevare* modelleringen i hodet, slik at eleven husker hvordan de selv skal gjøre det for å reprodusere handlingen (Bandura,

1971, s. 17). For at den som skal reprodusere innholdet, i dette tilfellet brødskiven, må den lærende bevare modelleringen i en eller annen symbolsk form for å kunne gjennomføre lignende handling senere (Bandura, 1971, s. 17). Det påpekes videre at når en stimuli er kjent for observatørene vil det være lettere å assosiere det med noe som man allerede har forestilt seg tidligere. For elevene vil påsmøring av en brødskive mest sannsynlig være en slik kjent forestilling, da jeg vil anta at de aller fleste 7- åring er kjent med denne handlingen.

Handlingen kan videre bli husket gjennom det Bandura (1971, s. 22) nevner som *motorisk reproduksjon*. Denne prosessen innebærer å kunne bruke de symbolske representasjonene av modelleringen for å veilede reproduksjonen av det som har blitt modellert. De symbolske representasjonene vil i dette tilfelle være at elevene prøver å huske modelleringen for så å skrive ned det de observerte og det de tenker er relevant å ha med i beskrivelsen. I noen tilfeller kan det være at observatøren mangler noen av de nødvendige komponentene for å gjennomføre den modellerte handlingen, da vil man starte med å modellere de mer grunnleggende komponentene først, før man gradvis innarbeider vanskeligere elementer (Bandura, 1971, s. 22). Ut fra de revideringene som elevene gjorde i løpet av skriveaktiviteten, kan det tyde på at de har måttet dele opp prosessen på denne måten for å komme frem til det endelige sluttresultatet av den modellerte handlingen. Dette vil jeg komme tilbake til senere i masteroppgaven.

Den fjerde og siste prosessen *motivasjon og forsterkning* går ut på at en person kan tilegne seg kapasitet og ferdighetene til å utføre den modellerte handlingen, men læringen vil sjeldent bli overført til fremføring dersom det forekommer negative sanksjoner (Bandura, 1971, s. 22). Under slike omstendigheter vil introduksjon av positive insentiver være formålstjenlig for å overføre observert læring til handling (Bandura, 1971, s. 22). Hvis man har positive insentiver vil det mest sannsynlig føre til at den lærende i større grad ønsker å gjennomføre handlingene. Det vil dermed være relevant for elevene å se på hva de andre gjør underveis i skriveaktiviteten, samt at det bør være stor takhøyde for å prøve og feile.

2.5 Oppsummering

Elevene skriver og reviderer tekstene sine både mentalt og skriftlig i løpet av en skriveprosess. Slik er det relevant å se på skrive- og revisjonskompetanse sammen, da disse kompetansene er tett forankret. Skriveoppgaven til elevene kan ses opp mot skrivetrekanten og hvordan man kan legge til rette for gode skriveoppgaver som fremmer det man vil at formålet skal være. Som sagt er formålet med skriveoppgaven elevene i denne studien fikk, å skrive en beskrivende tekst for hvordan man skal smøre en brødskive til en mottaker som aldri har gjort dette før. Påsmøringen fra den som modellerer kan på denne måten bli sett på som elevenes respons fordi de vil kunne se hva som blir gjort, samt at den som modellerer kan kommentere samtidig som brødskiva blir smurt. Slik sett vil de fem tesene om funksjonell respons og Banduras (1971) forståelse av visuell respons være hensiktsmessige innfallsvinkler for å undersøke hvordan ulike former for respons kan føre til revidering av og i tekstene.

3. Metode

Begrepet metode stammer fra gresk *methodos*, som betyr å følge en bestemt vei mot målet, veien mot målet kan ha mange ulike fremgangsmåter for å realisere forskningsarbeidet. Dermed vil man ved hjelp av ulike metoder rettet mot et konkret prosjekt, kunne utarbeide et forskningsdesign (Befring, 2015, s. 36).

Formålet i dette kapitlet er å gi en oversikt over masteroppgavens forskningsdesign og diskutere ulike valg som har blitt gjort på veien. Jeg vil i det følgende presentere studiens vitenskapelige forankring og de ulike forskningsmetodene som har blitt benyttet i innhenting av empirien. Utover dette skal jeg redegjøre for hvilke valg som har blitt gjort knyttet til gjennomføringen av prosjektet. Deretter vil jeg begrunne utvalget av informantene og beskrive analysen av det innsamlede materialet. Til slutt i kapitlet vil jeg drøfte ulike aspekter jeg må ta stilling til i min studie, blant annet kvaliteten i studiet og noen forskningsetiske betraktninger.

3.1 Kvalitativ metode

I denne studien har jeg benyttet kvalitative forskningsmetoder med det formål om å kunne avdekke og uttrykke forståelse, samt se sammenhenger i datamaterialet (Postholm, 2010, s. 32). Dette er noe jeg vil gjøre i hver enkelt elevtekst, men også mellom de to utvalgte elevteksten. På denne måten ble også vektlegging av forståelse et fokus i forskningsprosessen ved bruk av kvalitativ forskning. Jeg utførte forskningen ved å være tett på deltakerne, noe som gjorde at observasjonene var spennende å følge med på, men det førte også til utfordringer i innsamlingen (Tjora, 2017, s. 15). Et av kjennetegnene ved kvalitativ forskning er å forstå deltakernes perspektiv, og som forsker var jeg opptatt av å rette blikket mot informantene og deres handlinger i deres naturlige kontekst (Postholm, 2010, s. 17). Samtidig var det viktig å prøve og danne seg et helhetlig bilde av deltakernes situasjon når det kom til å finne et bestemt forskningsfokus (Postholm, 2010, s. 35). Som et følge av dette fokuset, ble studiens problemstilling endret i flere omganger. Årsakene til dette vil jeg komme tilbake til senere.

En karakteristikk Tjora (2017, s. 24) trekker frem med kvalitativ forskning er at forskningen ofte er mangfoldig i form av at den preges av innlevelse og kreativitet, men også av struktur og systematikk. I min studie har dette vært en avgjørende faktor, da jeg har tatt utgangspunkt i en kreativ skriveaktivitet for å hente inn empiri på en systematisk måte. Ut fra dette har mitt forskningsfokus vært drevet frem av både empiri og teori, men også et samspill mellom disse. På denne måten har jeg kunnet ha en eksplorerende tilnærming til mitt datamateriale (jf. abduktiv metode⁶), samt at jeg har avgrenset meg ved bruk av en casestudie.

3.2 Casestudie

Som nevnt tidligere er det ulike tilnærminger innenfor kvalitativ forskning, og i mitt tilfelle har jeg benyttet meg av en enkeltstående casestudie. En case kan både være et omfattende eller et lett dykk i forskningen, og i Tjora (2017, s. 41) blir casestudie definert som en studie som benytter eksisterende grenser for hva og hvem

⁶ Den abduktive tilnærmingen kjennetegnes av en pendling mellom teori og empiri, der forståelse av den ene gjensidig påvirker den andre (Alvesson & Skoldberg, 2009).

undersøkelsen inkluderer og ekskluderer. Ifølge Postholm (2010, s. 50) er en casestudie både tids- og stedbunden og fokuset kan være en hendelse, et individ eller en aktivitet. Slik sett kan man si at en casestudie vil gi en detaljert beskrivelse av det som er studert i sin kontekst.

I denne studien foregikk innsamlingen i en undervisningsøkt med fire utvalgte elever som ble tatt ut av ordinær undervisning for å gjennomføre opplegget i et av skolens oppholdsrom. Undersøkelsen er dermed avgrenset både i form av informanter og rom, innenfor et gitt tidsrom på litt over en time i skoledagen til elevene. Enkeltcasestudien tar for seg en spesiell kontekst innenfor den bestemte gruppen på den bestemte skolen i et gitt tidsrom. Casestudien vil også være med på å legge til rette for å generere kunnskap om casen (Tjora, 2017, s. 41). Et annet kjennetegn på casestudie er at det er passende å bruke denne typen tilnærming til situasjoner hvor det ikke er mulig å skille fenomenets ulike variabler fra konteksten (Yin, 1994). I mitt tilfelle er de ulike variablene transkripsjoner, observasjoner og elevtekster som er tett knyttet opp mot konteksten, dermed er det vanskelig å kun se på det innsamlede datamaterialet uten å se det i sammenheng med innsamlings situasjonen som de ulike variablene blir tatt i bruk i.

3.3 Kontekst og gjennomføring av oppgaven

Som nevnt innledningsvis, er jeg en del av PRANO-prosjektet, noe som har gjort at jeg har hatt mulighet til å være i praksis i den klassen som jeg hentet inn data fra. Dette ga meg som student mulighet til å bli litt kjent med elevene og deres skriveferdigheter før jeg satte i gang med datainnsamlingen. Kontakten og relasjonene som jeg bygde med elevene i løpet av praksis gjorde at settingen antagelig ble mer naturlig og slik ble det lettere å tilpasse opplegget til elevene i forarbeidet og hjelpe eleven underveis i skriveaktiviteten. Dermed kunne jeg på grunnlag av deres skrivenivå legge til rette for en oppgave som skulle fremme deres skrive- og revisjonskompetanse, og gi meg mulighet til å undersøke dette. Ideen rundt skriveaktiviteten ble til på et skriveseminar i regi av PRANO, samt ut fra tidligere erfaringer ettersom jeg har observert skriveaktiviteten i en annen praksisklasse tidligere. Derfor var tanken bak skriveoppgaven å legge til rette for en skriveaktivitet som var litt annerledes, underholdende og tilsynelatende motiverende, og som skulle legge til rette for skriveutholdenhet og revideringer av tekstene.

Til tross for at det var jeg som planla skriveaktiviteten ble jeg i samråd med praksislærer enig om at hun skulle gjennomgå opplegget med elevene. Dette var for å skape en mer naturlig kontekst for elevene, ettersom de kjenner kontaktlæreren bedre. Ved at læreren hadde gjennomgangen kunne jeg konsentrere meg om å observere, ta notater og hjelpe elevene underveis i gjennomføringen av oppgaven. Her vil jeg presisere at det var kontaktlæreren som gikk gjennom oppgaven og smurte på modellbrødsnivå, men det var en medstudent⁷ som smurte på brødsnivå ut ifra elevenes oppskrifter. Ut fra det ovennevnte er det kontaktlærer som viser oppgaven, men medstudenten som er modelløren. Videre i oppgaven vil jeg bruke modelløren når jeg snakker om personen som smører på brødsnivå til elevene.

Selve skriveoppgaven gikk ut på at elevene skulle skrive en beskrivende tekst om hvordan man skal smøre en brødsnivå med smør og syltetøy. De fikk først se på at praksislæreren smurte på en brødsnivå mens hun fortalte hvordan hun gjorde det, og

⁷ Denne medstudenten hadde tilgang til mitt prosjekt ettersom vi var i samme praksisgruppe i regi av PRANO. Det ble videre informert til NSD at hun var med i datainnsamlingen, noe de godkjente.

dette ble en slags modellbrødslike som ble stående fremme slik at elevene kunne se på den underveis i skriveaktiviteten. Praksislæreren kom frem videre til at hun brukte 14 steg for å beskrive handlingen. Elevene fikk i oppgave å skrive oppskriften til en person som «aldri» hadde smurt en brødslike med smør og syltetøy før. Når de følte seg ferdig med oppskriften kunne de gå opp til modelløren å se på mens oppskriften deres ble prøvd ut. Videre foregikk lesingen av oppskriften helt bokstavelig, noe som førte til flere forsøk grunnet feil påsmøring. Forsøkene gikk ut på at elevene måtte gå tilbake å revidere på tekstene sine før de kunne gå opp å prøve på nytt. Revideringene kom til syne i form av de ulike fargeblyantene som ble brukt i skriveprosessen, hvor elevene måtte bruke rød blyant første gang de reviderte teksten, for deretter å bruke blå, grønn, lilla, brun og sjette revidering med oransje. Det var ulikt hvor mange revideringer elevene gjorde og hvor bokstavelig smøreren tok oppskriften. Dette førte til at noen måtte revidere mer enn andre, samt at en av elevene kun skrev stikkord, og reviderte teksten muntlig. Dette hadde med elevenes ulike skrivenivå å gjøre, og slik sett kunne modelløren tilrettelegge for at responsen ble tilpasset hver enkelt elev på et plan som førte til at elevene kunne gjøre revideringer for å få til en beskrivende tekst og en ferdigpåsmurt brødslike.

For å legge til rette for skrivingen hadde elevene tilgang til skrivehjelper, som i dette tilfellet var laminerte ark med alle bokstavene i alfabetet skrevet i både minuskler og versaler (vedlegg 1). Elevene hadde også tilgang til en ordbank (vedlegg 2) med relevante ord til skriveaktiviteten slik at skrivingen skulle gå litt lettere. Tilretteleggingen med både skrivehjelper og ordbanken var for å hjelpe elevene i skriveprosessen slik at de kunne konsentrere seg om å skrive uten å tenke på rettskriving og ekstra arbeid med å finne ut hvilke ord de skulle bruke. I gjennomføringen så det ut til at ordbanken ble brukt mer enn skrivehjelperen da de fleste elevene hadde god kontroll på alfabetet og hvordan de enkelte bokstavene skulle skrives. Slik sett jobbet de meget selvstendig i skriveprosessen og takket nei til tilbud om hjelp fra de voksne i rommet. Elevene jobbet stille og konsentrert i opptil en time med selve skrivingen og det var ikke før de skulle begynne å teste oppskriften at de trengte støtte fra de voksne. Kanskje bidro denne selvstendigheten til å gi meg et mer autentisk bilde på hva elevene mestrer av revisjon uten mye skrivestøtte, sammenlignet med en (tenkt) situasjon der elevene fikk mye støtte i selve skriveprosessen. Ut fra støtten i form av modelleringen kunne modelløren stille veiledende spørsmål rundt hvordan eleven skulle skrive og eller revidere for å komme nærmere sluttresultatet. Dette gjorde at jeg fikk samlet inn fire elevtekster der samtlige hadde skrevet en beskrivende tekst og gjort ulike revideringer, men i ulik skala, både i form av lengde på teksten og i form av antall revideringer.

3.4 Utvalg av informanter

PRANO-prosjektet gjorde at forskningen var tett knyttet til praksisfeltet, noe som innebar at elevene i min praksisklasse var forskningsobjektene i dette prosjektet. Ettersom jeg ble plassert på andretrinn i praksis ble dette den klassen og målgruppen jeg skulle basere forskningen min på. Denne klassen besto av 19 elever hvorav 4 stykker ble plukket ut for å delta i prosjektet. I samråd med praksislærer ble elevene valgt ut på basis av deres skriveferdigheter, men også ut ifra om elevene ville finne skriveaktiviteten interessant. Slik falt utvalget på to gutter og to jenter som praksislærer mente egnet seg til å være med på denne typen skriveaktivitet. Utvalget er dermed gjort på grunnlag av hensiktsmessighet, ettersom disse elevene mest sannsynlig vil produsere noe som vil kunne hjelpe å undersøke problemstillingen, samt ha utholdenhet til å revidere tekster.

Det var ikke et mål å undersøke forskjeller som eventuelt kunne forekomme på grunn av kjønn, selv om utvalget endte opp med å være to gutter og to jenter. Videre vil disse elevene kunne være med å gi en tilstrekkelig innsikt i prosjektet, men det er samtidig ikke et stort nok utvalg til å kunne trekke generelle slutninger, men det vil kunne si noe om de konkrete informantene som er med i denne studien. Jeg vil videre presisere at det var fire elever som var med i datainnsamlingen, men jeg har valgt å ta utgangspunkt i tekster fra kun to av elevene i analyse- og drøftingsdelen, da jeg ser på de to elevtekstene som tilstrekkelig datamateriale for å undersøke problemstillingen i denne masteroppgaven. Med tanke på oppgavens omfang, vil avgrensningen til to tekster gi meg mulighet til å gå dypere i analyse og drøftingen, enn om jeg skulle gjort det med alle fire tekstene.

3. 5 Innsamlingsmetoder

Utgangspunktet for denne masteravhandlingen er som sagt å se hvordan visuell respons fører til revideringer i to elevtekster. I dette delkapittelet vil jeg dermed presentere hvilke metoder jeg har tatt i bruk ved innsamling av empiri. Metodene er i det følgende – observasjon, lydopptak og innsamling av elevtekster. Disse vil bidra til å få en dypere og mer nyansert analyse- og drøftingsdel som vil presenteres senere i studien.

3.5.1 Observasjon

I forbindelse med den konkrete skriveaktiviteten som ble tatt i bruk var det hensiktsmessig å bruke observasjon som et redskap ved innhenting av data fra forskningsfeltet. Denne metoden ble videre gjennomført systematisk og hensiktsmessig ved at jeg gikk inn i en observasjonsfase med ulike teorier og begreper, men at jeg også hadde et åpent sinn med tanke på å kunne oppdage nye faktorer (Postholm, 2010, s. 55). I løpet av observasjonsprosessen tok jeg i bruk alle sanser som kunne være med å påvirke opplevelsen og dermed observasjonen (Postholm, 2010, s. 55). Det er slik sett viktig å poengtere at man som observatør forstår verden gjennom sine subjektive, individuelle teorier, noe som gjør at tidligere erfaringer vil være med å påvirke hva som blir vektlagt i observasjonsfasen. Min rolle som forsker vil jeg gå mer inn på under kapittelet om studiens kvalitet.

I løpet av praksisperioden på to uker i september 2022 hadde jeg mulighet til å bli litt kjent med elevene som skulle observeres. Dette førte til at jeg kunne tilpasse aktiviteten til elevene, og jeg hadde også mulighet til å veksle mellom teori og empiri i observasjon- og innsamlingsprosessen. Jeg kunne på denne måten ha ulike antagelser om hvordan prosessen ville utspille seg og mulig data jeg kunne forvente å samle inn. Disse antagelsene var med å styre observasjonsfokuset, men jeg var også åpen for å la meg påvirke av andre hendelser i løpet av innsamlingen. Praksisperioden i klasserommet med eleven bidro sannsynligvis til at jeg kunne være en mer naturlig deltager i observasjonsrollen enn om jeg ikke hadde kjennskap til de fra før. På denne måten hadde jeg tilgang til å se hva elevene gjorde og sa i en sammenheng som jeg hadde kontroll på, men at den i liten grad påvirket samhandlingen mellom lærer-elev, modellør-elev og elevene seg imellom.

3.5.2 Deltagende observasjon

Deltagende observasjon er ifølge Fangen (2010, s. 12) en metode for å kunne beskrive hva folk gjør og sier i sammenhenger som forskeren ikke har strukturert på forhånd. Denne metoden påvirker menneskers samhandling i liten grad ettersom man deltar sammen med menneskene i selve forskningsprosessen (Fangen, 2010, s. 9). Ved at jeg var deltagende i forskningsprosessen hadde jeg mulighet til å bli kjent med menneskene i deres eget miljø mens jeg studerte dem. I likhet med casestudie innebærer deltagende observasjon at man følger menneskene i de ulike arenaene som de er i til daglig, eller at man er til stede mens de utøver en bestemt aktivitet.

Det er ulike grader av hvor deltagende man trenger å være i observasjonsfasen, det kan være fra å bare observere til å være helt deltagende uten å ta notater underveis i innsamlingsprosessen (Fangen, 2010, s. 72). I samsvar med dette startet jeg gjennomføringen med å innta en ikke-deltagende rolle da lærer forklarte aktiviteten, men ble i større grad mer deltagende etter hvert som elevene begynte skriveprosessen. Den deltagende rollen gjorde det mulig å være til stede i aktiviteten og jeg fikk mulighet til å stille spørsmål og prate med deltagerne, tilpasset den situasjonen de var i, og slik sett forstyrret jeg aktiviteten i mindre grad (Fangen, 2010, s. 9). Denne betraktningen var en av de faktorene som bidro til valget av deltagende observatør i stedet for ikke-deltagende observatør. Bakgrunnen for denne beslutningen var basert på forventningen om at elevene muligens ville ta kontakt med meg i løpet av skriveaktiviteten, da jeg allerede hadde en viss kjennskap til elevene på forhånd. Mot slutten av dette kapitlet vil jeg komme tilbake til noen utfordringer knyttet til min rolle som deltagende observatør.

3.5.3 Lydopptak

Bruk av lydopptak i innsamlingen gjorde det lettere for meg under observasjonen ettersom jeg ikke behøvde å skrive ned det deltakerne sa (Tjora, 2017, s. 166). Lydopptakeren sørget slik sett for at jeg kunne konsentrere meg om det deltakerne gjorde fremfor det de sa. Videre ble lydopptakeren strategisk plassert i en posisjon mellom området der elevene skrev og området der påsmøringen ble gjennomført, med det formål å registrere lyden fra begge stedene. På forhånd av skriveaktiviteten viste jeg deltakerne lydopptakeren og fortalte de hva det var. Jeg satte på lydopptakeren og lot de snakke inn i den for så å spille dette av for dem. Slik virket det som at de ble lite forstyrret av lydopptakeren da den ble satt på i forbindelse med innsamlingen.

Med bruk av lydopptak hadde jeg også mulighet til å høre gjennom den muntlige samhandlingen under skrivesituasjonen flere ganger. Jeg kunne spole frem og tilbake og jeg hadde mulighet til å transkribere lydopptaket, noe som gjorde det mulig å få med seg omformuleringer, avbrytelser, diskusjoner og spørsmål (Riis-Johansen, 2020, s. 100-101). Opptaket var også med på å skape nyanserte og rike minner fra situasjonen slik den ble opplevd. Senere i kapitlet vil jeg gå nærmere inn på analysemetoden og hvordan transkriberingen ble foretatt.

3.5.4 Innsamling av elevtekster

Elevtekstene er studiens primærdata, både i form av førsteutkast og reviderte tekster, og de ble samlet inn etter endt skriveaktivitet. Alle elevene produserte hver sin tekst, tilsvarende fire elevtekster. Det var ulik grad av hvor mange revideringer som ble gjort

og hvor mye hver enkelt elev hadde skrevet, og ut ifra dette falt valget på at det ville bli sett på to elevtekster i analysen. Valget med å samle inn egne tekster er begrunnet i at jeg fikk muligheten til å gjennomføre den nevnte skriveaktiviteten på andretrinn, noe som ga meg mulighet til å se på skrive- og revisjonskompetanse på dette alderstrinnet.

Som nevnt tidligere vises de reviderte tilføyelsene i form av ulike fargeblyanter som kommer frem i tekstene. Hvor første revidering ble skrevet med rød blyant, andre revidering med blå, tredje med grønn, fjerde med lilla, femte med brun og sjette med oransje fargeblyant. Bakgrunnen for valget av dette er at revideringene skulle vises bedre, samtidig var det en måte å tilrettelegge for elevene slik at de skulle slippe å skrive hele teksten på nytt.

3.6 Analysemetoder

Datainnsamling og dataanalyse foregår som en gjentatt og dynamisk prosess (Postholm, 2010, s. 86). Analysen er ikke ferdig når datamaterialet er samlet inn, og selv om man kanskje har påbegynt prosessen så er det mye arbeid som gjenstår. Ifølge Postholm (2010, s. 86) kan man dermed skille mellom analyse som pågår underveis i datainnsamlingen og de som blir gjort av det innsamlede datamaterialet. For å gå frem i en analyseprosess er det viktig å kunne redusere og gjøre datamaterialet så oversiktlig og håndterlig som mulig slik at det vil være til nytte for å undersøke min problemstilling.

For å undersøke problemstillingen har jeg sett på flere måter å analysere elevenes revisjoner og jeg har sett på ulike innfallsvinkler for hvordan jeg vil gjøre dette. I mitt tilfelle er det som sagt de observerbare revisjonene som er i fokus og det er i hovedsak tilføyelser som er det mest gjennomgående i tekstene til elevene. For å undersøke materialet og problemstillingen vil jeg derfor *tenke med teorien* som en metodisk tilnærming. Å *tenke med* er en forståelse inspirert av Ola Harstads doktorgradsavhandling, *Mot en mindre litteraturlærer: en fremskrivning av problemet om litteraturlærerens bliven* (2018). I denne studien skriver han om hva det innebærer å *tenke med Deleuze*, og hvordan denne tenkemåten bidrar til å diskutere avhandlingens kontekstuelle forhold (Harstad, 2018, s. 35). De kontekstuelle forholdene blir i den forstand en del av oppgavens teori- og metodekapittel, og Morken (2020, s. 18) spesifiserer at denne tenkemåten innebærer et visst hensyn til relasjonen mellom forsker og teori. Harstad (2018, s. 35) påpeker at man ikke kan bruke Deleuzes begreper som en fast størrelse eller sannhet, da dette vil føre til at man låser seg til den bestemte tenkemåten/teorien. Videre presiserer han at man også må tenke imot Deleuze for at noe nytt skal kunne skapes, og ved at noe unnslipper det gamle (Harstad, 2018, s. 36). Det påpekes også at det å tenke med Deleuze allerede er å tenke imot. Dette fordi det hele tiden må ses i relasjon til avhandlingens behov, samt en supplering av andres begreper (Harstad, 2018, s. 36). Det ovennevnte er noe jeg kan ha god nytte av i min studie, da jeg vil ta i bruk den allerede presenterte teorien for å analysere og drøfte mitt datamateriale. Sett i lys av Harstads (2018) forståelse vil jeg i hovedsak bruke teori om respons, revisjon og modellering for å undersøke studiens problemstilling. Jeg vil sånt sett analysere og drøfte de to elevtekstene ut ifra Kvithyld og Aasens (2011) fem teser om respons og hvordan modelleringen (jf. Bandura, 1971) videre fremmer til revidering (jf. Fitzgerald & Markham, 1987).

Å tenke med teori om revisjon og respons vil være mer relevante med tanke på å undersøke problemstillingen, enn for eksempel Faigley og Wittes (1981) taksonomi⁸. Denne taksonomien vurderte jeg lenge som formålstjenlig til å undersøke problemstillingen, men da var tanken å bruke Dix (2006) forminskede taksonomi som er tilpasset yngre skrivere⁹. Hovedgrunnen til at jeg har gått vekk fra denne taksonomien er fordi jeg endret problemstillingen. Jeg nevnte tidligere at det meste av revisjonsforskningen er gjort på basis av feedback, noe jeg vil se nærmere på selv også. Slik sett har problemstillingen min gått fra og i hovedsak handle om revisjonskompetanse til å ha et fokus på respons og hvordan det kan fremme elevenes revisjoner. Med utgangspunkt i teorien jeg tar i bruk og empirien som ble samlet inn, fant jeg det derfor mer hensiktsmessig å *tenke med* teorien for å undersøke problemstillingen.

3.6.1 Feltnotater

Å skrive feltnotater innebærer å gjøre en forbigående hendelse, som kun eksisterer i øyeblikket, til å bli en hendelse som eksisterer på papiret, slik at man kan vurdere den om igjen (Fangen, 2010, s. 102). Feltnotatene mine ble dermed noe jeg kunne lese gjennom å se tilbake på etter aktivitetens gjennomføring. De vil videre være til hjelp med å huske på hva det var som skjedde og hva som utspilte seg under innsamlingen.

Feltnotatene er mitt sekundære datamateriale, men det var fortsatt viktig å ta så gode notater som mulig. I forkant av innsamlingen prøvde jeg å se for meg hva det var som kunne være relevant å se på underveis i gjennomføringen. Jeg lagde derfor en observasjonsguide slik at jeg kunne skrive stikkord i kolonnene. Dessverre var det nok for liten plass i kolonnene da de var på ark og jeg hadde litt for generelle punkter. Denne observasjonsguiden ble fort forkastet under innsamlingen, og jeg begynte å ta notater i notatboken min. Her skrev jeg ned hva som utspilte seg i form av kroppsspråk og hvordan elevene satt eller bevegde seg i løpet av aktiviteten. Jeg fokuserte ikke på å skrive ned det som ble sagt ettersom jeg hadde lydopptakeren på hele tiden.

Feltnotatene vil sammen med transkripsjonene være med å underbygge de ulike revideringen og tilføyelsen i teksten. Jeg kan for eksempel forklare dette ved hjelp av Gabriel da han prøvde oppskriften sin. Da Gabriel i transkripsjonene lagde mye lyd og tilsynelatende virket litt lei av å skrive, kunne jeg også observere at han lå under bordet og ristet på hodet mens han sa «Vil ikke skrive mer». Dette gjorde at læreren tilføyde de siste ordene i hans tekst. Derimot hadde slike observasjoner ikke kunne vært med å synliggjøre denne revideringen hvis jeg ikke hadde vært til stede i prosessen. Videre i analysen vil det ikke nødvendigvis være relevant med koding i dette datamaterialet, men det vil bli tatt med beskrivelser fra feltnotatene der det er hensiktsmessig å bruke disse.

⁸ Faigley og Witte (1981) er opptatt av hvorvidt revisjon påvirker tekstens mening. I deres taksonomi skiller de derfor mellom revisjoner på overflatenivå (surface changes) og tekstbaserte revisjoner (text-base changes). Overflater revisjoner kan være på formelt nivå: for eksempel korrektur og tegnsetting eller tilføyelser, slettinger som er på et meningsbærende nivå. Tekstbaserte revisjoner kan være på mikronivå: mindre justeringer av eksisterende tekst eller makronivå hvor det er større endringer som også endrer på tekstens helhetlige betydning. Denne taksonomien er utviklet for å analysere revisjon hos erfarne skrivere.

⁹ Ettersom taksonomien til Dix (2006) er utviklet for yngre skrivere er noen av kategoriene slått sammen: det formelle nivået består kun av rettskriving og tegnsetting. Mens to andre kategorier under det meningsbærende nivået er slått sammen til en kategori, kalt omorganisering.

3.6.2 Transkripsjon

Ved bruk av lydopptak er det ofte vanlig å overføre dataen til tekst før man skal analysere innholdet, en slik prosess blir kalt transkribering (Befring, 2015, s. 39). I transkripsjonsfasen skrev jeg ned det som ble sagt i løpet av den timen som lydopptakeren tok opp lyd. I analysefasen vil transkripsjonen ha ulike funksjoner som vil være behjelpelig i å analysere datamaterialet. Dette gjør at jeg vil få mulighet til å se samtalen i lesbar form, slik at jeg kan få med meg detaljer og mønstre som jeg kanskje ikke la merke til i innhentingene.

Bearbeidingen av datamateriale foregikk ved at jeg startet med en grovtranskripsjon, noe som innebar å skrive ned hva som ble sagt og hvem som sa det. Dette gjorde at jeg fikk en god oversikt over samtalen første gangen jeg hørte den. Senere har jeg lyttet gjennom samtalen flere ganger for å få en oppfriskning og en bedre oversikt over hendelsesforløpet. Ut fra gjennomlyttingen kom jeg også frem til at det ikke var nødvendig med noen spesielle transkripsjonsnøkler, med unntak av en. Denne nøkkelen er for å vise hva i teksten som er observasjonene mine og vil være med å forklare transkripsjonen og hendelsesforløpet. Nøkkelen er en stjerne på hver side av et ord eller en setning, slik som dette: *henter en rød blyant*. Det kan slik sett være lettere å forstå hva som skjer underveis i skriveaktiviteten og hvorfor elevene har gjort de ulike revideringene som kommer til syne i elevtekstene.

Underveis i prosessen fant jeg noen begreper som fremmet elevenes revisjoner, dette var begrepene *endre*, *mangler* og *gjentagelse av skrevet tekst*. *Gjentagelse av skrevet tekst* går ut på at modelløren gjentok det som eleven hadde skrevet samtidig som hun modellerte, og det ble også modellert flere ganger hvis beskrivelsene fra oppskriften ikke var presise nok. På denne måten virket det som elevene skjønnte at de måtte gå og revidere teksten sin.

Begrepene *endre* og *mangler* var ord som gikk igjen fordi eleven ikke hadde beskrevet stegene presise nok, dette ble påpekt for elevene slik at de skjønnte at de måtte revidere teksten for å bli enda bedre forstått. Begrepene kom som oftest fra «Modellør» i form av utsagn som:

Modellør: Da må du gå å endre det?

Modellør: Hva er det du mangla der?

Modellør: Kanskje du må endre?

Disse begrepene vil jeg gå nærmere inn på i analyse- og drøftingskapittelet da de var faktorer som påvirket elevenes revideringer. Videre vil transkripsjonen være med å underbygge de ulike grunnene til hvorfor elevene reviderte tekstene sine, og jeg vil i analyse- og drøftingen trekke frem vesentlige deler av transkripsjonen for å sette revideringene i perspektiv og for å belyse hva som har ført til at elevene reviderer.

3.6.3 Analyse av elevtekster

De første tankene jeg gjorde meg rundt elevenes revideringer var hvilke ulike typer revideringer som hadde blitt gjort. Dette i form av å stryke over ordene og å legge til tekst i form av hele setninger eller ord. I de to elevtekstene telte jeg derfor over hvor mange og hvilke revideringer som hadde blitt gjort, og på bakgrunn av dette utformet

jeg en liten tabell som ga en oversikt over elevenes revideringer og selvkorrigeringer av skrivefeil.

Navn	Revideringer med farge (Tilføyelse av tekst)	Selvkorrigeringer av skrivefeil (fjerning av tekst pga. feilskrivning)
Gabriel	3	4
Oda	4	7

Tabell 1: Oversikt over elevenes revideringer.

Denne tabellen tydeliggjør hvor mange revideringer Oda og Gabriel gjorde i løpet av skriveaktiviteten slik at man som leser kan ha en liten oversikt over dette. I denne masteroppgaven vil det være mest relevant å se på de ulike tilføyelsene som ble gjort. Senere i oppgaven vil jeg derfor se på revideringene i sammenheng med transkripsjonen og feltnotatene.

Ettersom jeg skal se på hvordan den visuelle responsen fører til revidering, har jeg ikke konsentrert meg om ortografien i elevtekstene. Men da jeg transkriberte elevtekstene (vedlegg 3 og 4) skrev jeg ordene akkurat som elevene hadde gjort. Med unntak av at jeg ikke har tatt med overstrykninger av ord eller bokstaver, og jeg har heller ikke skrevet tall eller bokstaver speilvendt selv om det forekommer tilfeller av dette. Jeg tok videre for meg en og en elevtekst, og så hvordan hver enkelt revidering hadde kommet til på papiret. Jeg brukte transkripsjonene for å finne ut hvordan situasjonene hadde utspilt seg og hvordan elevene videre gikk frem i revideringsprosessen.

3.7 Studiens kvalitet

3.7.1 Forskerrollen i lys av refleksivitetsbegrepet

I dette delkapittelet vil jeg reflektere over min egen rolle som forsker, der refleksivitetsbegrepet vil være sentralt (Lincoln & Guba, 2000, s. 183). Slik sett vil det å ha et kvalitativt syn bli sett på som en prosess der forskningen er verdiladet (Postholm, 2010, s. 128). Videre påpeker Postholm (2010, s. 128) at det av den grunn er viktig at forskerens perspektiver synliggjøres, slik at leseren kan se mine analyser og tolkninger i lys av mitt forskerperspektiv. Det er mange aspekter jeg som forsker må forholde meg til og ta i betraktning ved innsamling av data og i prosessen generelt. Blant annet er det viktig å være bevisst på hvordan følelser er en del av forskningsprosessen og at det kan påvirke datainnsamlingen, materialet og analysen (Postholm, 2010, s. 127). I min studie har jeg også en slags form for en todelt forskerrolle (Postholm, 2010, s. 126), da jeg både har vært med på å planlegge og se gjennomføringen av skriveaktiviteten, samt at jeg skulle forske på og dokumentere denne.

Mitt forskerblikk vil kunne bli påvirket av mine tanker og mitt teoretiske ståsted, og både teori, egne opplevelser og erfaringer vil kunne ha innflytelse på forskningsfokuset. Dette kan føre til at mine holdninger og tanker rundt forskningsprosjektet vil gjøre at jeg automatisk vil være litt på leting etter det jeg tenker er sannsynlige resultater både i innsamlingen og i analysen. Ettersom jeg også allerede hadde sett skriveaktiviteten blitt gjennomført en gang tidligere ved en annen skole, hadde jeg en formening om hvordan skriveaktiviteten kunne utspille seg i praksis. Dette gjorde kanskje at mine tanker både

før og under gjennomføringen ble påvirket av tidligere erfaringer med denne typen aktivitet i klasserommet. Men ettersom jeg både hadde transkripsjonene og feltnotatene har jeg kunnet distansere meg fra de tidligere erfaringene og heller forholde meg til den faktiske konteksten.

3.7.2 Ethiske betraktninger ved strategisk utvalg

Ettersom forskningen er på mennesker, nærmere bestemt barn under 18 år, er det ulike føringer jeg som forsker må forholde meg til. Ettersom jeg skulle ta lydopptak og observere elevene i skrivesituasjonen var det viktig å tenke over hvordan jeg kunne ivareta forskningsdeltakernes personvern på en god måte (Riis- Johansen, 2020, s. 99). På bakgrunn av dette søkte jeg om godkjenning fra Sikt (tidligere NSD), og de har vurdert det slik at personvernet blir ivaretatt. Etter jeg fikk denne søknaden godkjent ble det sendt ut informasjonsskriv og jeg fikk innhentet informert samtykke fra barna/foreldrene og læreren. Informasjonen ble utformet slik at barna og foreldrene fikk en versjon, da foreldrenes samtykke som hovedregel er et krav når barnet er under 18 år (NESH, 2021, s. 20), og læreren fikk en annen versjon. Dette fordi praksislæreren allerede hadde kjennskap til PRANO og mitt prosjekt generelt, samt at hun skulle samtykke for seg og ikke en elev. Totalt ble det sendt ut fem informasjonsskriv, et hver til elevene og et til læreren, og alle samtykket til å være med på forskningsaktiviteten. Deltakerne i datainnsamlingen ble videre anonymisert i transkriberingen og det har blitt tatt i bruk pseudonymer slik at de ikke skal bli gjenkjent. Dette gjør det mulig for meg å formidle masteroppgaven uten at sensitiv informasjon kommer frem.

Med tanke på utvalget som ble gjort mente kontaktlæreren at de fleste foreldrene kom til å gi samtykke og det ble avgjort at jeg ikke trengte å sende ut skjemaet til et stort utvalg elever. En annen grunn til dette var at de andre medstudentene i prosjektet også skulle sende ut samtykkeskjema til elevene. Vi delte strategisk opp utvalget på forhånd slik at ikke alle elevene skulle være med på de samme prosjektene. Dette var for at elevene skulle få mindre belastning med tanke på gjennomføring av flere skriveaktiviteter, samt at de skulle slippe å få med seg fire ulike samtykkeskjema hjem. Vi ville også at flere elever skulle få være med på de forskjellige forskningene, da de er en gruppe som liker å prøve nye ting.

3.8 Studiens metodologiske utfordringer

Studiens primærdata er som sagt to elevtekster som er innhentet fra en gjennomført skriveaktivitet, men jeg har også sekundærdata i form av feltnotater og transkripsjon. Dette innebærer at jeg har et håndfast materiale som er utgangspunktet for forskningen. Som nevnt tidligere har jeg også kjennskap til elevene utenfor datainnsamlingen, noe som kan være med å farge mine synspunkt i innsamlingen. Derfor må jeg passe på og ikke la mine oppfatninger om elevene gjøre at jeg tar forutinntatte slutninger rundt deres elevtekster. Ved å ha dette i bakhodet vil jeg med et forsøksvis nøytralt syn på elevteksten kunne tolke tekstutvalget dypere enn bare ut fra den konkrete teksten uten kontekstuell informasjon, ettersom jeg har sekundærdataen å støtte meg på. Jeg vil derimot påpeke at jeg skal analysere elevtekstene og ikke elevene, da det er deres revideringer i elevtekstene som er sentralt for min studie.

Ved bruk av sekundærdataen til å gå dypere i analysen av elevtekstene er det til tross for dette noen implikasjoner med disse metodene. Dette fordi en transkripsjon aldri vil

være en fullstendig gjengivelse av samtalen. Det naturlige som foregår i en samtale med for eksempel vekslinger, overlapping og mimikk vil gjøre det umulig å yte det rettfærdighet gjennom skrift (Riis-Johansen, 2020, s. 101). Dermed er det viktig å forstå at transkribering er en bearbeiding av datamaterialet, der jeg som forsker velger ut det som er relevant for min analyse. Slik sett vil transkripsjonene også være farget av mine holdninger og tanker rundt mitt datamaterialet, men og min kjennskap til elevene. Dette vil følgelig også gjelde feltnotatene som ble tatt undervis i innsamlingen. Som nevnt tidligere er kanskje ikke disse så utfyllende som ønskelig, da jeg ikke var godt nok forberedt med tanke på hva jeg skulle notere ned og ikke. Jeg noterte derimot ned hva som foregikk i påsmøringen og disse notatene vil være med å støtte opp under hvorfor og hvordan revideringsprosessen gikk for seg i skriveaktiviteten.

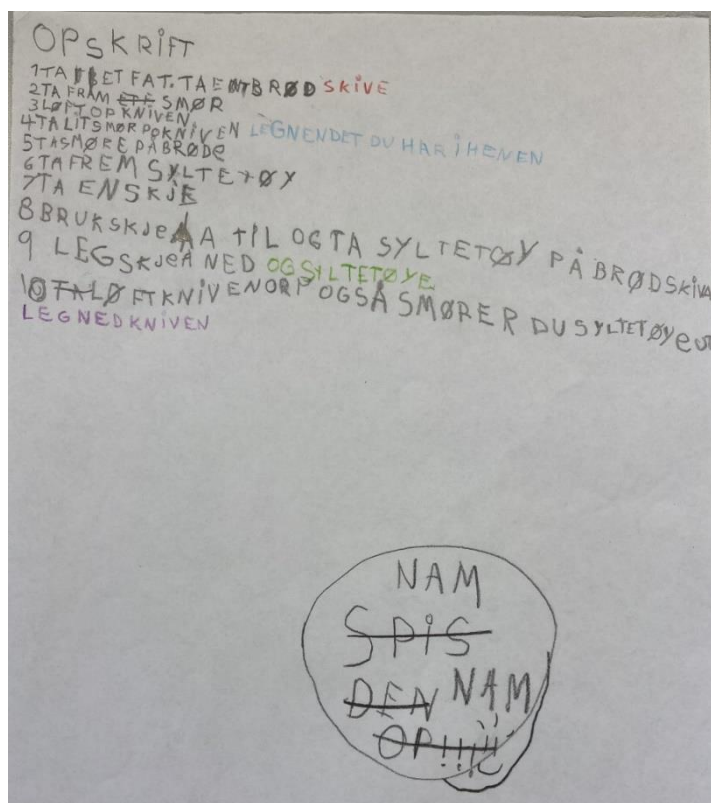
Videre vil jeg påpeke at slik som i innsamlingen av data vil analysen farges av meg som forsker med utgangspunkt i mine erfaringer, opplevelser, meninger og teorier jeg bringer med meg inn i analyseprosessen. Likevel er intensjonen med kvalitativ analyse, ifølge Postholm (2010, s. 86), at jeg som forsker møter datamaterialet med et mest mulig åpent sinn slik at jeg kan legge til side allerede ervervede perspektiver.

4. Analyse og drøfting

I dette kapitlet vil jeg analysere de to valgte elevtekstene for så å drøfte funnene i lys av relevant teori om visuell respons og revisjonskompetanse. Hovedfokuset vil være på elevtekstene og revideringen som ble gjort underveis i skriveaktiviteten, samt at jeg vil bruke observasjonene og transkripsjonene til å bygge opp under disse.

For å undersøke problemstillingen på best mulig måte vil jeg dele inn det følgende kapitlet slik at jeg presenterer, analyserer og drøfter den enkelte elevteksten hver for seg. Jeg vil innlede kapitlet med en mer deskriptiv analyse av Odas elevtekst før jeg vil gå over i en mer drøftende analyse der jeg i større grad diskuterer datamaterialet i lys av teorien jeg tidligere har gjort rede for. Videre vil jeg analysere og drøfte Gabriel sin elevtekst på samme måte, før jeg avslutningsvis diskuterer de to elevtekstene i lys av hverandre.

4.1 Odas elevtekst



Figur 1: Odas ferdige tekst.

OPSKRIFT

- 1 TA ET FAT. TA EN T BRØD **SKIVE**
 - 2 TA FRAM SMØR
 - 3 LØFT OP KNIVEN
 - 4 TA LIT SMØR PO KNIVEN **LEGNEN DET DU HAR I HENEN**
 - 5 TA SMØRE PÅ BRØDE
 - 6 TA FREM SYLTETØY
 - 7 TA EN SKJE
 - 8 BRUK SKJEA TIL OG TA SYLTETØY PÅ BRØDSKIVA
 - 9 LEG SKJEA NED **OG SYLTETØYE**
 - 10 LØFT KNIVEN OPP OGSÅ SMØRER DU SYLTETØYE UT
- LEG NED KNIVEN**

Figur 2: Odas transkriberte tekst.

Den første elevteksten jeg skal analysere er skrevet av Oda. Det som er skrevet med gråblyant ble skrevet i første runde, før hun gikk frem for å prøve oppskriften. I løpet av hele skriveaktiviteten tilføyde Oda tekst fire ganger, noe som vises i form av de fire ulike fargene i teksten. Samtidig kommer det også til syne noen revideringer i form av utstrykninger, men disse er ikke i fokus i denne studien. Som vi ser i den første elevteksten er den først revideringen den røde teksten i linje 1, noe som vises i form av ordet «**SKIVE**». Grunnen til at eleven la til dette ordet er fordi hun tidligere hadde skrevet «1.TA ET FAT. TA EN T BRØD», men ettersom modelløren skulle tolke teksten

helt bokstavelig ble hele brødet lagt på fatet. Denne modelleringen gjorde at eleven så at det var noe galt, noe som kommer til syne i samtaleutdraget:

Oda: Ta et brød.

Modellør: Ta et brød *Legger et helt brød på fatet*

Oda: Et brød!

Modellør: Dette er et brød er det ikke? Dette er et brød.

Oda: En brødskive!

Modellør: Kanskje du må gå å endre det?

Forsker: Ta den røde.

Dette samtaleutdraget førte til at eleven gikk fra å skrive linje 1 som ble presentert tidligere, til å tilføye slik at linje 1 ble seende ut slik:

«1.TA ET FAT. TA EN T BRØD SKIVE».

Etter denne revideringen fortsatte de å lese oppskriften og smøre på brødskiven. Det stoppet videre opp på linje 4, da neste revidering kommer til syne: «4 TA LIT SMØR PO KNIVEN». Dette ble gjort, men etter dette steget sto fortsatt modelløren med kniven og smørboksen i hånda og det ble dermed vanskelig å «TA FREM SYLTETØY». Dette oppdaget eleven selv, noe som kommer til syne i samtaleutdraget:

Oda: Ta frem smør.

Oda: Løft opp kniven.

Oda: Ta litt smør på kniven.

Oda: Ta smøret på brødskiven.

Oda: Ta frem syltetøy.

Modellør: Oi *står med kniv og smørboksen i hendene og prøver å løfte opp syltetøyboksen*

Oda: Hehe, ehm, jeg tror at du må slippe det ned.

Oda: Jeg glemte å skrive at du må slippe ned dem.

Modellør: Kanskje du må gjøre det ja, ta en ny farge.

Selve revideringen ble ikke oppdaget før eleven kom til linje 6 i oppskriften, men revideringen måtte gjøres i linje 4, og ble lagt til slik:

«4 TA LIT SMØR PO KNIVEN LEGNEN DET DU HAR I HENEN».

Den blå teksten er revideringene som ble gjort, og etter dette kunne de fortsette å lese gjennom oppskriften.

Den tredje revideringen forekom ikke før på linje 9 «9 LEG SKJEA NED». Her virker det som Oda har glemt å spesifisere den samme beskrivelsen som hun gjorde i linje 4, da modelløren sto med skjeen og syltetøyet i hendene. Oda har muligens bevart

modelleringen (jf. Bandura, 1971) og det kan virke som hun husket at læreren la ned skjea i gjennomgangen av eksempelbrødsboksen. Derimot plukket ikke læreren opp syltetøyboksen og slik sett beskrev hun ikke i påsmøringen at denne skulle settes ned. Derav kommer det frem i teksten til Oda at skjeen skal legges ned, men hun må tilføye at syltetøyet skal legges ned, noe som kommer frem i samtaleutdraget:

Oda: Ta en skje.

Oda: Bruk skjea til å ta syltetøy på brødsboksen.

Oda: Legg ned skjea.. legg skjea ned *skjea blir lagt ned, men modelløren står fortsatt med syltetøyet i hånda*

Oda: Åå, jeg må skrive at du skal legge ned den og.

Modellør: Det var lurt du ser på også finner du ut da.

Oda ser ved hjelp av modelleringen at syltetøyet også må legges ned og går tilbake til pulten for å tilføye dette:

«9 LEG SKJEA NED OG SYLTETØYE».

Derav den grønne teksten, da grønn var den fargen som skulle brukes for tredje revidering.

Fjerde og siste revidering blir tilføyd i linje 11, da det ikke ble spesifisert i linje 10 at kniven skulle legges ned, noe man kan se i her «10 LØFT KNIVEN OPP OGSÅ SMØRER DU SYLTETØYE UT». Igjen kan det virke som det er det samme problemet som de to foregående revideringene, altså noe som må legges ned. Modelløren har smurt ut syltetøyet med kniven og brødsboksen er blitt komplett, men med unntak av at hun fortsatt står med kniven i hånda. Dette ser Oda, og hun begynner å prøve å ta kniven for å legge den ned. På denne måten skjønner hun fort hva hun må gjøre:

Oda: Jeg tar den jeg. *modelløren står fortsatt med kniven i hånda*

Oda: Sett den ned. *Lattermild stemning fra voksne og elev*

Oda: Skrive den og da tar jeg den *tar lilla fargeblyant og går tilbake ved pulten og skriver*

Oda: Her!

Modellør: Legg ned kniven *legger ned kniven*

Som et resultat av dette ble den siste linjen skrevet, i form av en tilføyelse med lilla fargeblyant:

«LEG NED KNIVEN».

Dette var den siste revideringen, og den gjorde at oppskriften ble fullført med tilstrekkelig informasjon til modelløren.

Underveis i skriveaktiviteten ser det ut til at Oda tok seg tid til å lage en liten tegning av det som kan ligne på en brødsboks, og inne i brødsboksen har hun skrevet «NAM NAM», samt ordene «SPIS DEN OP!!!», men disse ordene hadde hun satt strek over. Oda spurte

mange ganger i forkant av skriveaktiviteten om hun kunne spise brødsreven, noe hun fikk gjøre etter hun ble ferdig med å skrive. Det kan virke som at iveren etter å spise brødsreven var en litt ekstra motiverende faktor for Oda når det kom til denne skriveaktiviteten. Til tross for dette så det aldri ut til at hun stresset med å bli ferdig med oppskriften og hun uttrykte aldri misnøye da hun måtte gå tilbake å revidere teksten. Dette kan kanskje gjenspeiles i tegningen, ettersom hun har tatt seg tid til litt ekstra estetisk arbeid. Det ekstra arbeidet kan også være et tegn på sjangerforståelse, da det ofte er med bilder i en matoppskrift. Slik sett kan man si at Oda treffer på sjangeren for det som er typisk for en beskrivende tekst, noe man kan se i lys av Otnes et al. (2021).

4.1.1 Odas revideringer på basis av visuell respons

For å forklare de ovennevnte revideringene er det relevant å se dette i relasjon med responsen som ble gitt. Responsen kom til uttrykk både i form av modelleringen, men også i form av selektiv muntlig respons som foregikk underveis i prosessen. Videre vil jeg drøfte hvordan den visuelle responsen førte til de ulike revideringene som ble gjort i løpet av skriveaktiviteten. Deretter vil jeg se dette i lys av Kvithyld og Aasens (2011) fem teser om funksjonell respons på elevtekster. Selv om det er flere av tesene som vil være relevante å komme inn på i de ulike delkapitlene, har jeg valgt og ikke nødvendigvis gå inn på hver enkelt tese knyttet til hvert av eksemplene, for å unngå mye gjentakelser. Videre vil de ulike revideringene bli presentert og drøftet nedenfor, samt at de vil være underoverskrifter for delkapitlene.

4.1.2 «1.TA ET FAT. TA EN T BRØD SKIVE».

Jeg vil starte med å se den første setningen og revideringen til Oda opp mot tese én som går ut på at responsen bør gis underveis i skriveprosessen (jf. Kvithyld & Aasen, 2011). Den første responsen som fører til revidering, skjer ved hjelp av modelleringen gjennom en dialog mellom skriver og responsgeber. Her blir et helt brød lagt på fatet, og det gjør at eleven skjønner at noe er galt ettersom hun uttrykte «En brødsreve!», etter at modelløren gjentok «ta et brød på fatet». Her kan det se ut til at hun bruker tidligere erfaringer og modelleringen til å forstå at det er noe som ikke stemmer helt. Modelleringen fører slik sett til at Oda blir påminnet den tidligere observerte atferden til modelløren, og går tilbake og gjør revideringene slik at oppskriften skal bli lik modellen. En annen vinkling man kan ha på dette er det Bandura (1971) benevner som de fire prosessene for læring gjennom modellering. Odas ovennevnte revidering kan være en følge av at hun ikke var oppmerksom nok da modelleringen foregikk. Oppmerksomhetsprosessen legger opp til at observatøren, her Oda, må få med seg alle stegene i modelleringen for å kunne utføre det i praksis etterpå. Det kan følgelig virke som at hun ikke fikk med seg at det ble tatt ut en brødsreve fra brødsposen før den ble lagt på fatet. Ut ifra dette oppfatter jeg det som at eleven ikke fulgte helt med da de første stegene i modelleringen ble vist.

Det kan imidlertid kanskje være for mye å forvente at en syvåring skal få med seg alle stegene i en slik prosess. Det å skulle bevare modelleringen fra det første til det fjortende steget kan være vanskelig, da elevene må ha fullt fokus hele prosessen. Tidsbruken på modelleringen vil også gjøre at det første steget kanskje vil komme litt lengre bak i hukommelsen, noe som gjør at hun kan ha glemt hva det første steget innebar. På den andre siden nevnte jeg tidligere at påsmøringen av en brødsreve er en kjent prosess for de aller fleste syvåringer, og at de fleste har noe å assosiere det med,

noe som kanskje vil gjøre at hun husker modelleringen bedre. Utfordringen var derimot at hun skulle skrive en oppskrift som skulle være helt lik modelleringen, samt at den skulle være så konkret at en person som «aldri» hadde smurt en brødskive før kunne få det til. Slik sett kan det være at hun husket modelleringen, men samtidig ikke klarte å skrive konkret nok ettersom hun skrev «brød» og ikke «brødskive».

Alt det ovennevnte går ut på at responsen blir gitt underveis i skriveprosessen, og hun må gå tilbake å revidere den aktuelle setningen før hun kan fortsette utprøvingen av oppskriften. Med utgangspunkt i dette kan man trekke linjer til at responsen er selektiv (jf. tese to), ettersom den blir gitt på grunnlag av en enkelt setning som må revideres for at teksten skal bli mer presis. I hovedsak er denne responsen rettet mot mottakerens makronivå, da det går på kommunikasjonen i forhold til formålet med teksten. Hadde Oda benyttet seg av ordbanken (vedlegg 2) kunne hun kanskje ha skrevet brødskive med en gang, ettersom det sto der. Derimot sto begge ordene i ordbanken og det kan være hun valgte å skrive brød fremfor brødskive helt bevisst.

4.1.3 «4 TA LIT SMØR PO KNIVEN LEGNEN DET DU HAR I HENEN».

Ut ifra den andre revideringen virket det som det hjalp modelløren at skriveaktiviteten var konkret, dette fordi responsgiver kunne velge ut hvilke kvaliteter i teksten hun skulle gi tilbakemelding på og hvordan hun skulle tilpasset disse til elevens skrivenivå. En måte å tilpasse for selektiv respons er blant annet at responsen blir gitt underveis i form av at man velger ut deler som eleven må se på i det konkrete øyeblikket. Modelløren valgte derfor å ta for seg steg for steg i skriveprosessen og det bli gitt tilbakemeldinger der prosessen stoppet opp. Dette kan man se i lys av det Bandura (1971) nevner som motorisk reproduksjon. Modelløren brukte modelleringen som en veiledning slik at elevene skulle skjønne hva som måtte revideres. Ved å ta steg for steg fikk man også innarbeidet de ulike prosedyrene slik at det ble lettere for Oda å forstå hva det var som måtte revideres i teksten. Dette er noe man kan se forskjell på fra første og siste revidering, da hun måtte ha hjelp ved bruk av både visuell og verbal respons for å få en bedre forståelse for hva som måtte revideres første gang. I motsetning til den siste revideringen da hun oppdaget det selv når hun så at modelløren sto med kniven i hånda. Før hun bemerket seg den siste revideringen måtte hun få hjelp i form av modelleringene til å forstå de to foregående revideringene.

Dette kan man se i lys av den tredje tesen til Kvithyld og Aasen (2011) som går ut på hvordan man ordlegger seg til elevene som får responsen, dette fordi responsen må være en dialog mellom skriver og responsgiver. Hvis ikke elevene som var med i skriveaktiviteten hadde skjönt hva som skulle revideres hadde ikke prosessen gått fremover, noe man også kan se i lys av tese fem, men dette vil jeg komme tilbake til senere. Ut fra det ovennevnte var det viktig at modelløren ordla seg på en måte som gjorde at Oda forsto hva som skulle revideres. Den bestemte skriveaktiviteten som ble gjennomført la ikke nødvendigvis opp til en dialog hvor partene forhandlet om hvordan teksten burde skrives og ikke, men på basis av modelleringen så kunne det virke som at Oda skjønnte at noe måtte revideres fordi hun kunne se at det var noe som manglet. Som i eksempelet med den andre revideringen til Oda hvor hun så at responsgiver fortsatt sto med syltetøyboksen i hånda:

Oda: Ta smøret på brødsken.

Oda: Ta frem syltetøy.

Modellør: Oi *står med kniv og smørboksen i hendene og prøver å løfte opp syltetøyboksen*

Oda: Hehe, ehm, jeg tror at du må slippe det ned.

Oda: Jeg glemte å skrive at du må slippe ned dem.

Ut fra dette skjønnte Oda at hun måtte skrive at modelløren skulle legge fra seg det hun hadde i hendene for at prosessen skulle gå videre. Samtidig kan jeg skjønne at Oda ikke har beskrevet dette steget, da dette sjeldent eller aldri blir spesifisert i en vanlig oppskrift. Basert på dette kan det igjen virke som Oda har god sjangerforståelse, da det ikke er vanlig å skrive i en oppskrift at man skal legge fra seg de ulike kjøkkenredskapene man bruker. I denne konkrete oppgaven var dette derimot en viktig spesifisering på grunn av modellørens tolkning av Odas oppskrift. Videre ser det ut til at dette er noe Oda ikke mestrer i denne sammenhengen ettersom hun må gjøres oppmerksom på noe lignende i den tredje revideringen også.

4.1.4. «9 LEG SKJEA NED OG SYLTETØYE»

Som nevnt ovenfor virker det som Oda må gjøres oppmerksom på at hun må presisere at noe skal legges ned. Igjen får hun hjelp av å observere modelleringen, og som følge av dette skjønner hun at det må en revidering til:

Oda: Legg ned skjea.. legg skjea ned *skjea blir lagt ned, men modelløren står fortsatt med syltetøyet i hånda*

Oda: Åå, jeg må skrive at du skal legge ned den og.

Ut fra samtaleutdraget vises det at skjea blir lagt ned, men ikke syltetøyet og ved å se på modelleringen som visuell respons skjønner hun at noe må revideres for at oppskriften og modelleringen skal bli komplett. Dette skjer ikke nødvendigvis med ord fra respons giver, men modelleringen gjør at eleven greier å sette ord på dette selv. Slik kan det se ut til at modelleringen retter seg mot elevens utviklingsnivå og hun får til å revidere teksten internt før hun reviderer den eksternt og skriver det ned på arket (jf. Murray, 1978). Med dette mener jeg at det er en intern revideringsprosess som foregår når Oda ser på modelleringen, ved at hun tenker på hva som må revideres. Deretter går hun tilbake til pulten og reviderer eksternt på arket, noe som innebærer å revidere teksten slik at det kan bli bedre forstått av mottakeren (jf. Murray, 1978). Ut fra dette er det ikke en eksplisitt dialog mellom modelløren og Oda, men hun må i større grad tenke selv, noe som kan føre til at hennes selvinnsikt i skriveutviklingen styrkes i større grad (jf. Kvithyld & Aasen, 2011). Dette ettersom skrivekompetansen blir oppøvd, samt hennes syn på å finne stryker og svakheter i teksten, noe som igjen vil kunne bidra til å utvikle hennes revisjonskompetanse.

Hvis vi ser til tredje tese, som går ut på at det bør være en dialog med eleven om teksten, og at de sammen kan komme med ulike løsninger for å nå formålet med teksten

(jf. Kvithyld & Aasen, 2011). Kan det diskuteres om Oda føler medbestemmelse i denne skriveprosessen, da det aldri er forhandlinger om hva og hvordan hun skal revidere teksten. Som nevnt tidligere kan det diskuteres om denne formen for skriveaktivitet legger opp til en dialog mellom modelløren og Oda. Dette fordi det sjeldent legges frem ulike løsninger for hvordan hun kan nå formålet, men dette har også med at teksten må være helt konkret for at mottaker skal forstå hva som skal gjøres. Ut fra dette blir ikke Odas tanker og innspill tatt hensyn til ettersom det kun er modelløren som bestemmer hvordan teksten tolkes, og derfor revideres. Hvis Oda har andre ideer rundt teksten tas ikke disse i betraktning og modelløren legger ikke til rette for å realisere disse meningene eller hennes hensikt med teksten. Grunnen til dette er fordi det kun er modelløren som bestemmer når hun mener det ikke er en fullstendig nok oppskrift. På denne måten er kanskje responsgiver i mindre grad villig til å se ulike løsninger for å nå det konkrete formålet, gitt føringer som skriveoppgaven legger og begrensningene det fører med seg. Slik sett kan det diskuteres om Oda føler medbestemmelse og eierskap rundt respons- og revideringsprosessen. Det kan være Oda hadde følt større grad av medbestemmelse og skriveutholdenhet om det hadde vært en mer tilrettelagt dialog om teksten mellom modelløren og Oda. Et større fokus på en dialog mellom modelløren og eleven kunne kanskje gjort denne skriveaktiviteten enda mer motiverende med tanke på å revidere teksten. Til tross for dette ser det fortsatt ut til at Oda er veldig medgjørlig når det gjelder å revidere teksten sin.

4.1.5 «LEG NED KNIVEN»

Det ovennevnte kan også ses opp mot tese fire som omhandler at *responsen må motivere for revidering av elevteksten*. Dette fordi det kan virke som at den læringsfremmende aktiviteten og modelleringen legger til rette for motivasjon og forståelse med tanke på hva hun må revidere for å kunne fortsette påsmøringen. Påsmøringen gjorde videre at Oda oppdaget at hun hadde gjort samme feil igjen da hun kom til den siste linjen, og hun gikk for å revidere uten at modelløren sa noe. Det virket derimot ikke som hun synes det var slitsomt å måtte gå tilbake å skrive mer, noe som kommer frem i transkripsjonen under:

Oda: Jeg tar den jeg *modelløren står fortsatt med kniven i hånda*

Oda: Sett den ned *sier det mens hun ler*

Oda: Skrive den og da tar jeg den.

Modellør: Den lilla ja. *Oda tar lilla fargeblyant og går tilbake ved pulten og skriver*

Modellør: Du fikk det ekstra vanskelig du Oda.

Modellør: Er vi litt strenge?

Oda: Nei

Hun svarer «nei» når hun får spørsmål om hun synes modelløren er streng, dette kan tyde på at hun synes det går greit å revidere, og det virker ikke som hun tar tekstarbeidet og responsen som en straff (jf. Kvithyld & Aasen, 2011). Slik sett kan det virke som at hennes vilje til å skrive allerede er blitt oppøvd og at hun reviderer teksten fordi hun ser at det har en hensikt med tanke på å komme frem til sluttresultatet. I følge Kvithyld og Aasen (2011) påpekes det også at holdningen til eleven er viktig, da deres forståelse for at skriving er en prosess er sentralt i den fjerde tesen. Jeg tolker det som

at Oda tenker at hun må skrive til mottakeren sier hun er fornøyd, og at Oda kan spise brødsdiven når modelleringen er ferdig. Den visuelle responsen gjør også at modelløren kan gi formativ vurdering i den forstand at eleven kan se hvordan oppskriften påvirker modelleringen. På denne måten vises kvalitetstrekkene ved teksten når hun ser hvor langt modelløren kommer i modelleringen og den formative vurderingen kan gis ut ifra at prosessen stopper opp. Modelløren fikk også mulighet til å gjøre dette på en morsom måte, da det for eksempel ble smurt ut syltetøy med fingeren eller lagt et helt brød på fatet, noe som ofte førte til latter. Tydeliggjøringene i form av modelleringen så på denne måten ut til å hjelpe på Odas motivasjon for å forbedre teksten.

Som nevnt tidligere er det viktig at responsen er forståelig for elevene, dette er i tråd med tese fem hvor responsen både skal være forståelig og læringsfremmende (jf. Kvithyld & Aasen, 2011). Tidligere gjorde jeg rede for at dialogen mellom responsgiver og skriver må være forståelig slik at elevene skjønner hva som skal revideres i teksten (jf. Kvithyld & Aasen, 2011). De konkrete tilbakemeldingene som kom underveis i skriveaktiviteten så ut til å hjelpe Oda med å revidere teksten sin slik at den ble mer beskrivende. Oda hadde også mulighet til å stille spørsmål rundt responsen som ble gitt ettersom modelløren var til stede gjennom hele prosessen. Samtidig fikk hun se responsen ved hjelp av en fysisk demonstrasjon (modelleringen), men også gjennom en verbal beskrivelse hvis dette var nødvendig for at hun skulle forstå responsen. Den verbale responsen kan ut fra tese fem ses i lys av det Kvithyld og Aasen (2011) kaller margkommentarer, da responsen var tett knyttet opp mot den konkrete setningen i teksten. Modelleringen førte til at modelløren kunne gi konkrete tilbakemeldinger som det så ut til at Oda forsto, noe som førte til at teksten hennes ble mer beskrivende og sluttresultatet ble en brødsdiver som lignet modellbrødsdiven.

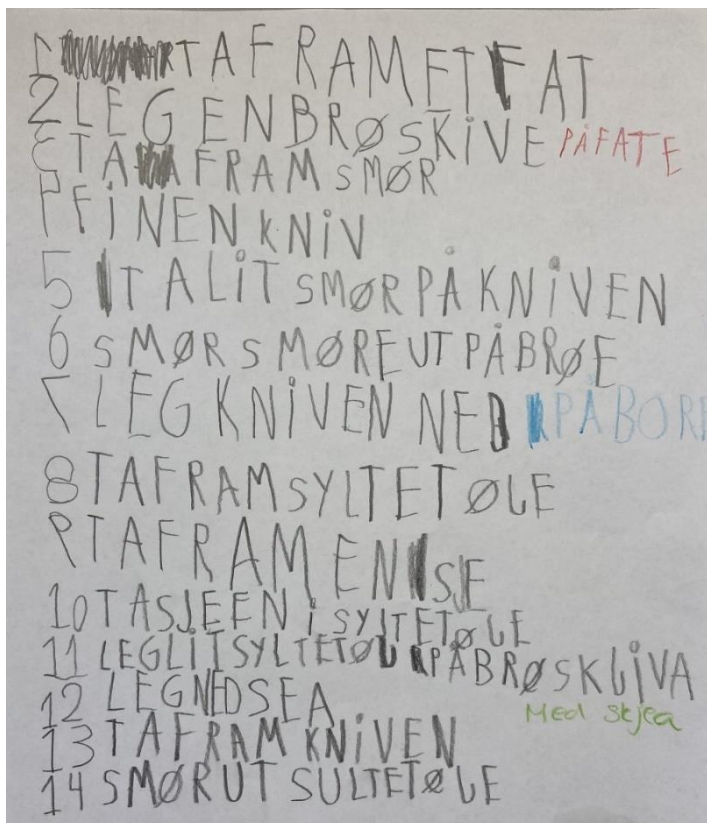
4.1.6 Skrive- og revisjonskompetanse

Som nevnt er det meningen at oppgaven skal legge opp til at elevene må gjøre revideringer av teksten, ettersom mottakeren tolker teksten bokstavelig. I den forstand fikk Oda øvd seg på å skrive en beskrivende tekst med et bestemt formål om å fremme hennes revisjonskompetanse. Ut fra det Iversen og Otnes (2016) påpeker kan det virke som Oda både har skrevet for å lære, i form av en beskrivende tekst, men hun har også skrevet for å lære å skrive. Med det sistnevnte mener jeg at Oda har fått mulighet til å opparbeide seg bedre skrivekompetanse ettersom hun har øvd seg på sjangerforståelse, skriving og revidering. Arbeidet med de ulike revideringene vil gjøre at både skrive- og revisjonskompetansen til Oda har blitt øvd på underveis i denne skriveaktiviteten.

Oda sine holdninger til skriveaktiviteten kan også ses i lys av det Chanquoy (2001) mener er skrivingsens tre prosesser – planlegging, selve skriveutførelsen og revisjon. I forkant av skriveaktiviteten brukte Oda langt tid før hun begynte å skrive, noe jeg tolker som at hun hadde en lengre indre revisjon før hun begynte med den ytre revideringen (jf. Murray, 1978). Hun tok seg god tid til å planlegge hva hun skulle skrive før hun skrev punktene ned på arket. Ettersom hun tenkte seg godt om rundt teksten kan det virke som hun også var mer tilbøyelig for responsen som kom og hun reviderte teksten med velvilje. Dette kan også ha med Odas skrivekompetanse å gjøre, da en person som har opparbeidet seg god skrivekompetanse gjerne har bedre holdninger til å revidere teksten sin (Kvithyld & Aasen, 2011). På den andre siden kunne den lange planleggingstiden også gjort at hun ikke ville ha revidert mer. Dette fordi planleggingen kunne ført til at hun følte seg ferdig med teksten, og sånn sett ikke ville revidert den ettersom hun har

tenkt gjennom alt. Dette tenker jeg derimot ikke er tilfellet når det kommer til Odas tekst og holdninger til revidering. Sett i lys av det Kvithyld og Aasen (2011) hevder om hovedgrunnen til å gi respons på elevtekster, ser det ut til at Oda i stor grad fikk jobbet med sin revisjonskompetanse gjennom denne skriveprosessen.

4.2 Gabriels elevtekst



Figur 3: Gabriels ferdige tekst.

- 1 TA FRAM ET FAT
- 2 LEG EN BRØSKIVE PÅ FATE
- 3 TA FRAM SMØR
- 4 FIN EN KNIV
- 5 TA LIT SMØR PÅ KNIVEN
- 6 SMØR SMØRE UT PÅ BRØE
- 7 LEG KNIVEN NED PÅ BOR
- 8 TA FRAM SYLTETØJE
- 9 TA FRAM EN SJE
- 10 TA SJEEN I SYLTETØJE
- 11 LEG LIT SYLTETØJ PÅ BRØSKJIVA Med skjea [skrevet av voksen]
- 12 LEG NED SEA
- 13 TA FRAM KNIVEN
- 14 SMØR UT SULTETØJE

Figur 4: Gabriels transkriberte tekst.

Den andre elevteksten jeg har valgt å analysere er skrevet av Gabriel. I likhet med Oda, er det Gabriel har skrevet med gråblyant blitt skrevet i første runde, før han gikk opp for å prøve oppskriften. Han reviderte teksten sin tre ganger i form av tilføyelser og strøk ut bokstaver og ord fire ganger i løpet av skriveaktiviteten. På basis av dette kom den første revideringen til syne allerede i linje 2: «2 LEG EN BRØSKIVE». Ut fra dette ble ikke brødsiven lagt på fatet fordi det ikke sto at den skulle legges ned. Gabriel påpekte at han ikke hadde plass til å skrive at brødsiven skulle legges på fatet, noe som kommer til syne i samtaleutdraget:

Modellør: Legg en, legge en brødskive.

Gabriel: Mhm.

Modellør: Legg en brødskive.

Gabriel: På fatet.

Gabriel: Skrev ikke det siden jeg fikk ikke plass.

Modellør: Da må du gå å endre det. *Gabriel går og henter en rød blyant og går tilbake til plassen sin*

I samtaleutdraget kommer det frem at han ikke hadde plass til å skrive at brødiskiven skulle legges på fatet. Men ved hjelp av modelleringen fikk han se at det måtte stå der for at teksten skulle være beskrivende nok. Av den årsak kom det frem at han måtte revidere teksten for at modelleringen skulle fortsette. Videre tilføyde han mer tekst slik at linje 2 ble revidert til slik:

«2 LEG EN BRØSKIVE PÅ FATE».

Revideringen gjorde at modelløren la brødiskiven på fatet og hun kunne fortsette å smøre på brødiskiven ved å følge de neste stegene i teksten. Derimot stoppet modelleringen opp da de kom til linje 7 i oppskriften. Det var denne formen for spesifisering Oda ikke mestret helt, altså at noe måtte legges ned for at man skulle ha hendene frie til å fortsette med oppskriften. Gabriel har skrevet at noe skal legges ned, men ikke hvor. Følgende vises i linje 7:

«7 LEG KNIVEN NED»

Slik sett er det spesifisert at kniven skal legges ned, men ettersom dette ble tolket bokstavelig ble kniven lagt på gulvet som vist i samtaleutdraget:

Modellør: Legg kniven ned *Modelløren legger kniven ned på gulvet og Gabriel prøver å ta den opp fra gulvet å legge den på bordet*

Modellør: Legg kniven ned *legger kniven ned på gulvet igjen*

Gabriel: Legg den på bordet.

Gabriel: Ja, men (læreren) sa bare legg kniven ned.

Lærer: Ja jeg sa det nok kanskje litt kortere enn ()¹⁰.

Modellør: Det er ikke sikkert (læreren) beskrev det like godt som dere klarer vettu.

Modellør: Kan du skrive på arket ditt hvor jeg skal legge kniven da?

Gabriel: Eeehmm, nei.

På slutten av samtaleutdraget virker det som om Gabriel er litt motvillig til å revidere teksten, men med litt støtte og motiverende ord fra de voksne i rommet tar han imot en blå blyant og reviderer slik at linje 7 blir presis nok til å kunne fortsette prosessen. Setningen blir dermed seende slik ut:

«7 LEG KNIVEN NED PÅ BOR»

¹⁰ I samtalen ble læreren avbrutt, noe som kommer til syne med dette tegnet: () som viser at det er overlappende tale.

Kniven ble lagt ned på bordet og de fortsatte å lese opp og modellere punktene i teksten. De kom et godt stykke og nærmet seg et sluttresultat, men det stoppet opp på linje 11 hvor den siste revideringen forekommer:

«11 LEG LIT SYLTETØJ PÅ BRØSKJIVA».

Igjen ble setningen tatt bokstavelig og det gjorde at syltetøyet ble lagt på brødskiva med fingeren. Modelleringen gjorde at Gabriel skjønnte at det var noe feil og han begynte å le som et resultat av dette. I samtaleutdraget utspiller det seg slik:

Modellør: Legg litt syltetøy på brødskiva *G ler fordi modelløren bare bruker fingeren til å smøre på syltetøy fordi det står ikke at man skal bruke skjea*

Modellør: Hey, gjorde jeg feil.. he?

Modellør: Er det noe, er det kanskje noe du har glemt å fortelle meg, vent litt, ta skjeen i syltetøyet, legg litt syltetøy på brødskiven.

Gabriel: Neeie, sånn. *viser at hun skal gjøre det med skjea*

Modellør: Åå, skal jeg gjøre det med skjea, da tror jeg kanskje du må skrive det.

Gabriel: Neeei *mye mumling og sukker litt*

Modellør: Sånn at jeg skjønner det.

Modellør: Neste farge er grønn.

Gabriel: Vil ikke skrive mer. *Ligger under bordet og rister på hodet*

Gabriel lo når det ble smurt på feil, men igjen så virket det som humøret snudde fort da han skjønnte at han måtte revidere enda en gang til. Etter mye mumling og flere kommentarer om at han ikke vil skrive mer ble det foreslått at en voksen kunne skrive for han. Han fikk dermed hjelp av en voksen til å skrive den siste tilføyelsen i teksten, noe en kan se ettersom det er brukt minuskler istedenfor versaler:

«11 LEG LIT SYLTETØJ PÅ BRØSKJIVA Med skjea».

Med hjelp fra en voksen var dette den siste revideringen som var nødvendig for at oppskriften skulle bli ferdig og for å få samme resultat som modellbrødskiven.

4.2.1 Gabriels revideringer på basis av visuell respons

For å forklare Gabriels revideringer er det relevant å se dette i relasjon med responsen som ble gitt. På denne måten vil jeg drøfte hvordan den visuelle responsen førte til de ulike revideringene som ble gjort i løpet av skriveaktiviteten. Videre vil jeg se dette i lys av Kvithyld og Aasens (2011) fem teser om respons på elevtekster. I likhet med Odas analyse og drøftingsstruktur vil jeg også her bruke setninger fra teksten til Gabriel som underoverskrifter i drøftingskapittelet.

4.2.2 «2 LEG EN BRØSKIVE PÅ FATE».

Ifølge tese én skal responsen gis underveis i skriveprosessen for at de skal kunne revidere teksten (jf. Kvithyld & Aasen, 2011). Gabriel reviderer teksten sin allerede i linje 2 hvor det kommer frem at han ikke hadde plass på arket. Den første revideringen kommer derav på basis av modelleringen fordi han ser at noe mangler, men det virker også som at han var klar over det fra før.

Det at Gabriel kanskje vet at han mangler en beskrivelse i oppskriften når han går opp til modelløren kan være fordi han husker modelleringen som ble gjennomgått. Dette kan man se i lys av Banduras (1971) prosesser for å lære gjennom modellering. På denne måten kan det virke som Gabriel både har klart å bevare modelleringen, samt være oppmerksom nok til å få med seg stegene i påsmøringen. Som et resultat av dette har han valgt ut de mest relevante hendelsene og bevart disse, for så å skrive de ned på arket i form av en beskrivende tekst. Til tross for at han har bevart modelleringen har han likevel valgt å ikke ta med sentrale deler av modelleringen, noe som gjorde at han ikke skrev at brødet skulle legges på fatet. Jeg tolker det som at han egentlig har bevart denne modelleringen selv om han ikke har skrevet det eksplisitt. En av grunnene til dette er fordi han sier at han ikke hadde plass i teksten til å skrive at brødskiva skulle legges på fatet, og det virker som at han forsvarer seg fordi han vet at han mangler dette steget. En annen årsaksforklaring er at Gabriel startet med å skrive ned alle tallene først, noe som gjorde at han ble bundet til å holde seg til én linje for hvert steg han skulle beskrive. Som et følge av det ser det ut til at Gabriel har husket beskrivelsen og hva som er relevant (jf. motorisk reproduksjon), men han tenkte at han ikke hadde plass til hele beskrivelsen på den første linjen. Derfor ser det ut til at han dropper å ta med denne beskrivelsen på grunn av plassmangel.

Ut fra det ovennevnte kan modelløren bruke modelleringen og videre Gabriels innspill til å veilede han i hva som må revideres. Responsen blir slik sett selektiv i form av at modelleringen legger til rette for å justere på en setning av gangen, og den legger føringer for om teksten er beskrivende nok. Med dette mener jeg at tekstens responsfokus er på hvor godt eleven har beskrevet de ulike stegene i oppskriften og ikke på elevens ortografi. Dermed kan man se flere tilfeller hvor Gabriel har droppet en ending i et ord eller skrevet et ord feil, men så lenge beskrivelsen ble forstått så fortsatte modelleringen. Den selektive responsen på den første setningen gjorde at Gabriel reviderte teksten eksternt. Han har kanskje hatt en indre revidering i forkant, ettersom han viste at han manglet noe, og det ser ut til at han revidere teksten raskt etter han fikk responsen. Jeg trekker videre slutninger om at Gabriel har en forståelse for hva han skriver, noe som ifølge Murray (1978) gjør at det er lettere for mottakeren å skjønne hva han mener. Som et resultat av dette kunne modelleringsprosessen gå videre.

4.2.3 «7 LEG KNIVEN NED PÅ BOR»

Den andre revideringen kommer også grunnet modelleringen og beskrivelsene i oppskriften. Modelleringen viser at noe ikke er helt som det skal være, noe som kommer til syne underveis i skriveprosessen (jf. tese én), og det blir gitt en selektiv respons ettersom fokuset er på akkurat den ene setningen. Responsen går på tekstens kommunikative funksjon, da det ikke er spesifisert hvor kniven skal legges ned, og modelløren viser dette ved å legge kniven ned på gulvet istedenfor på bordet. Her tolkes teksten helt bokstavelig og Gabriel får beskjed om å revidere teksten. I en vanlig skrivekontekst tenker jeg at setningen «LEG KNIVEN NED» sannsynligvis ville vært

tilstrekkelig å skrive, men ettersom det tolkes bokstavelig har modelløren mulighet til å leke litt med tolkningen av den beskrivende teksten. Jeg vil si at Gabriel har beskrevet dette steget godt, og i likhet med Oda, har han god sjangerforståelse ettersom det ikke er vanlig å skrive at noe skal legges ned, ei heller hvor det skal legges.

Det kan også virke som at Gabriel har bevart modelleringen og gjennomgangen av modellbrødsboksen, da han påpeker at læreren bare sa *legg ned kniven*, under selve eksempelpåsmøringen. Slik sett har han skrevet det som ble sagt underveis i eksempelmodelleringen, men dette ble ikke sett på som beskrivende nok. På denne måten har Gabriel hatt så god oppmerksomhet underveis i modelleringen at han både har fått med seg hvordan brødsboksen ble smurt, men også hva læreren sa og gjorde med kjøkkenredskapene etter de hadde blitt brukt. Ut fra dette kan det virke som Gabriel har greid å velge ut de mest relevante stegene fra modelleringen som er i tråd med oppmerksomhetsprosessen (Bandura, 1971). På denne måten har han videre greid å rekonstruere dette i den beskrivende teksten, noe som viser god forståelse for både modelleringen, men også tekstkompetanse.

Selv om det ser ut til at Gabriel har god kompetanse når det kommer til å skrive en beskrivende tekst, kan det virke som at hans kompetanse og vilje til å revidere denne teksten ikke er utviklet i like stor grad. Dette kommer til syne ved at han uttrykker at han ikke vil revidere (jf. tidligere samtaleutdrag). Gabriel får beskjed om at noe ikke er beskrevet godt nok og han må på basis av dette gå tilbake å revidere teksten. Derimot var han ikke like motivert for å gjøre denne revideringen, og det kan videre diskuteres om denne formen for respons egentlig motiverte Gabriel for å revidere teksten eller om han reviderte fordi han fikk beskjed om det.

Det kan virke som at han ser på denne formen for revidering som en slags straff, noe som gjør at responsen og tekstarbeidet ikke blir like effektivt (jf. Kvithyld & Aasen, 2011). Her kan Gabriels skriveutholdenhet spille inn, da det kan virke som at han ikke ser på det å skrive som en prosess, men mer som en oppgave man bare skal bli ferdig med. Dette er igjen veldig forståelig, ettersom mange skriveoppgaver i skolen kun blir jobbet med én gang for så å bli kastet i søpla eller trykt sammen nederst i sekken. Jeg mener at skolen må legge til rette for at elevene får øvd seg på å jobbe med en tekst over lengre tid, uavhengig om eleven er sju eller tolv år. Hvis ikke elevene begynner å se på skriving som en prosess før man er eldre vil man ha det samme utgangspunktet når man begynner å øve på revisjon. Jeg tenker at man burde begynne tidlig med å utvikle dette synet på skriving, altså å se på skriving som en prosess. Dette vil jeg komme tilbake til i de avsluttende betraktningene.

I forkant av prosessen hadde jeg en hypotese om at modelleringen ville være med å fremme elevenes vilje til å skrive. Dette kan ses i lys av det Kvithyld og Aasen (2011) sier om at lærerens respons i stor grad må være rettet mot kvalitetstrekk ved teksten. I denne situasjonen ser jeg på modelleringen som en motivasjonsfaktor selv, da Gabriel kan se at brødsboksens smøring fysisk går fremover. Dette gir han altså en bekreftelse og respons på at det han har skrevet er beskrivende nok til at modelløren skjønner hva hun skal gjøre. Slik sett kan Gabriel se at oppskriften hans er beskrivende nok, eller i noen tilfeller ikke beskrivende nok. Ut fra dette var tanken at modelleringen i seg selv skulle motivere til videre revideringer, men det kan tyde på at Gabriel kanskje skulle fått mer støtte i tillegg til modelleringen, ettersom han var litt motvillig til å revidere.

4.2.4 «11 LEG LIT SYLTETØJ PÅ BRØSKJIVA Med skjea»

I den siste revideringen kan man se at det i dialogen mellom responsgiver og Gabriel (jf. tese tre) kommer frem at responsgiver er villig til å se ulike løsninger for å tilrettelegge for eleven. Dette i form av at modelløren støtter for å finne ut hva som skal tilføyes i teksten, noe som kommer til syne i samtaleutdraget:

Modellør: Skal jeg gjøre det eller.. hva skal jeg skrive bak der da, hva skal jeg skrive bak der da, hva mangla du, det var noe jeg ikke skjønnte, det var noe som, som skurra litt for meg.

Modellør: Legg syltetøy på brødiskiva, hva var det du glemte der da?

Modellør: Hva er det du mangla der?

Gabriel: På brødiskiva, på brødiskiva.

Modellør: Hva er det du mangla der.

Gabriel: På brødiskiva.

Modellør: Nei det har du skrevet, men jeg bare la det på brødiskiva.

Modellør: Hva var det du. Det var noe du glemte å si til meg.

Gabriel: Med skjea!

Modellør: Med skjea ja!

Med god støtte fra modelløren ble Gabriel på denne måten ferdig med teksten og kunne deretter spise brødiskiven. Det kan ut fra det ovennevnte samtaleutdraget diskuteres i hvor stor grad han følte seg motivert for å revidere teksten, og i hvor stor grad det var en forhandling om hva som skulle skrives. Til tross for dette ble forhandlingen at den voksne skrev ned den siste revideringen som Gabriel kom frem til i dialog med modelløren. Dialogen mellom responsgiver og skriver førte likevel til at eleven ble ferdig, noe som også kan gå på at dialogen til en viss grad var forståelig (jf. tese fem). I samtaleutdraget over har eleven først litt vanskeligheter med å forstå hva responsgiver vil frem til, noe som kommer til syne ved at eleven sier «På brødiskiva» når modelløren egentlig vil at han skal komme frem til at syltetøyet skal smøres ut «med skjea». Ettersom kommentaren gis muntlig kan modelløren forklare til Gabriel hva hun mener og dette fører til at han til slutt skjønner hva hun vil frem til. På denne måten blir det gitt en konkret tilbakemelding i øyeblikket som kan føre til at responsen blir mer effektiv, da eleven kan ta til seg kommentaren og revidere teksten der og da. I Gabriels tilfelle blir ikke denne tilbakemeldingen så effektiv ettersom han egentlig ikke vil revidere teksten. Dette kan ha med hans vilje til å skrive, men det kan også ha med hans forståelse å gjøre. Kvithyld og Aasen (2011) hevder at en uerfaren skriver ofte har begrenset kompetanse i å revidere teksten sin. Hvis man ser dette i lys av det ovennevnte samtaleutdraget så kan det virke som at Gabriel ikke har forståelse for hva som må revideres for å fullføre beskrivelsen. Ettersom han bruker litt tid på å skjønne at det er «med skjea» modelløren vil frem til og ikke «på brødiskiva» som han tror. Jeg tolker det som at han kanskje ikke helt vet hvor han skal skrive den siste tilføyelsen, og det er kanskje lettere å si at han ikke vil skrive mer, enn å skrive ned den siste tilføyelsen bak feil steg. En annen årsak til at han ikke vil revidere teksten kan være Gabriels skriveutholdenhet fremfor usikkerhet. Dette fordi han viser tegn til at han ikke vil revidere gang nummer to også. Til tross for dette blir han ferdig med teksten og

modelløren fikk gått gjennom alle stegene slik at Gabriel fikk en ferdig påsmurt brødskeive.

4.2.5 Skrive- og revisjonskompetanse

I likhet med Oda har Gabriel også fått øvd seg på å skrive en beskrivende tekst med det formål om å fremme hans revisjonskompetanse. Han har fått øvd seg på å skrive og å omskrive som er i tråd med Murrays (1978) syn på revisjon- og skriveprosessen. Gabriel har også fått mulighet til å opparbeide seg bedre skrivekompetanse i form av at han har skrevet for å lære å skrive (jf. Otnes, 2016), dette er noe jeg tenker de aller fleste skriveoppgaver i begynneropplæringen går ut på, samt at det er et langsiktig mål man jobber med hele tiden. Slik sett er det viktig å øve på denne ferdigheten uavhengig om man er en erfaren eller uerfaren skriver. Ifølge Chanquoy (2001) vil det å gi elevene redskaper som kan være en støtte i skriveprosessen gjøre det lettere å motivere til skriving og omskriving. Slik sett tenker jeg at Gabriel trenger en form for støtte når det kommer til å revidere tekst, og kanskje det hadde vært hensiktsmessig å la han skrive på tastatur. Dette vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven.

Gabriel viste videre god sjangerforståelse og skrivekompetanse, men det kan tyde på at han har litt å gå på når det kommer til vilje for å revidere teksten sin. Han skrev ned alle de fjorten stegene som læreren viste og det kan kanskje virke som at han følte seg ferdig ettersom han beskrev alt det hun gjorde i eksempel-modelleringen. På denne måten kan det virke som han følte seg ferdig med teksten etter han hadde planlagt og skrevet, men at han derimot manglet motivasjon for den tredje prosessen til Chanquoy (2001), revidering. Gabriel var litt motvillig til å revidere teksten sin, men han gjorde det selv to av tre ganger, og han fikk slik sett at å skrive er en prosess som må jobbes med kontinuerlig. Til tross for at Gabriel ikke viste den største viljen til å revidere teksten har han likevel fått øvd seg på å revidere tekst. Dette vil igjen være med på å legge et grunnlag for hans revisjonskompetanse, da han har fått en liten smakebit på denne formen for skriving. Det er samtidig forståelig at Gabriel ikke mestrer denne prosessen i så stor grad, da dette er en kompleks prosess som krever mye øving, vilje og forståelse. Med Gabriels alder tatt i betraktning vil jeg derimot si at dette er en veldig godt utført skriveoppgave ettersom det som sagt ikke er vanlig at en elev i tidlig skrivealder får beskjed om å gå tilbake og revidere teksten sin. På denne måten ser det ut til at Gabriel fikk jobbet godt med både skrive- og revisjonskompetanse i løpet av denne skriveprosessen.

4.3 Oppsummerende drøfting

Til nå har jeg analysert og drøftet elevtekstene hver for seg ut fra de teoretiske begrepene som er relevante for denne studien. Videre vil jeg se de to elevtekstene i sammenheng for å kunne lede det mot en konklusjon i lys av prosjektets problemstilling:

Hvordan fører visuell respons under en konkret skriveaktivitet til revidering i to 2. trinnslevers tekster?

Målet med denne studien er ut fra problemstillingen å se på hvordan visuell respons fremmer revideringene som kommer til syne i elevtekstene til Oda og Gabriel. På denne måten vil jeg se de forgående drøftingene i lys av hverandre med tanke på likheter og ulikheter i tekstene til de to elevene.

Som nevnt tidligere kommer det frem at både Oda og Gabriel har opparbeidet seg en sjangerforståelse når det kommer til å skrive en beskrivende tekst. De skriver en god oppskrift, men har vanskeligheter med spesifiseringen av den beskrivende teksten. De beskriver godt hva som skal gjøres, men de beskriver ikke nødvendigvis hvor noen av objektene som brukes i modelleringen skal legges eller hvor disse objektene skal legges ned. Dette kommer til syne ved at for eksempel Oda har glemt å skrive at modelløren skal legge fra seg smøret og syltetøyet, mens Gabriel ikke har skrevet at brødet skal legges på fatet og at kniven skal legges ned på bordet. Dermed blir de bedt om å gå tilbake å revidere teksten for så å prøve oppskriften og modelleringen på nytt. Det er også ulikt hvordan Oda og Gabriel håndterte responsen fra modelløren, da det kan tyde på at Oda kanskje er mer villig til å gå tilbake å revidere teksten, mens Gabriel kanskje sliter litt mer med utholdenheten til å revidere sin tekst.

Forskjellen på Odas og Gabriels vilje til å revidere teksten sin kan ha med at det også er tydelige forskjeller mellom responsen som blir gitt til Oda kontra responsen som Gabriel får. Modelløren vil gjennom responsen at Gabriel skal spesifisere hvor gjenstanden skal legges ned, noe som ikke blir påpekt i Odas tekst. Gabriel har på denne måten fått beskjed om å revidere slik:

«7 LEG KNIVEN NED PÅ BOR»

Gabriel skriver fra starten av at kniven skal legges ned, men han skriver ikke hvor. Oda har derimot ikke skrevet at kniven eller de andre gjenstandene skal legges ned, og hun får på denne måten bare beskjed om det. Slik sett trengte hun kun å revidere at noe skulle legges ned og ikke hvor det skulle legges:

«4 TA LIT SMØR PO KNIVEN LEGNEN DET DU HAR I HENEN»

Og det kommer også til syne i siste linje:

«LEG NED KNIVEN»

Det kan diskuteres om det er et bevisst valg fra modelløren sin side å gjøre det slik. Men ved å sammenligne tekstene ser man at det er en tydelig forskjell på responsen. Det kan ut fra Gabriels oppskrift virke som at det blir modellert litt ekstra for å få han til å revidere teksten sin, da to av de tre revideringen som han gjorde er en slik form for spesifisering. Det kan sånn sett virke som at han kun hadde hatt én revidering hvis det ikke hadde vært for at modelløren tilpasset responsen til hans skriveutviklingsnivå i akkurat denne skrivesituasjonen, ettersom han har skrevet en meget god oppskrift i utgangspunktet. Oda har også skrevet en god oppskrift, men glemt de ulike spesifiseringer, noe som kommer til syne i tre av de fire revideringen hennes. Derav blir det gitt ulik respons (jf. selektiv respons) til elevene.

Den selektive responsen gjør at elevene får mulighet til å utbedre sin tekst ut fra deres forutsetninger, og det vil kunne gjøre teksten deres mer presise. Igjen vil dette kunne føre til mestring og utvikling av skrivekompetanse som elevene kan ta med seg videre i andre skrivesituasjoner. Responsen fremmer på denne måten elevenes evne til å overvåke sin egen læring og skriveutvikling, noe som ifølge Hattie og Timperley (2007) er læringsfremmende. Responsen kan på denne måten være med å tilrettelegge for utvikling av revisjonskompetanse.

Revisjonene kommer videre til syne i form av det Postholm og Jacobsen (2011, s. 107) benevner som et betinget årsaksforhold, det vil si at to eller flere kategorier opptrer samtidig for at noe skal skje. Ut fra dette kan man trekke linjer til at det er et betinget

årsaksforhold mellom responsen fra modelløren og revideringene som elevene utfører. Det er sjeldent eller aldri tilfeller av revidering uten at det forekommer respons i forkant. Responsen kommer videre til uttrykk ved hjelp av modelleringen og/eller en kommentar ut fra modelleringen som blir gjort. Dette forekommer i form av det Bandura (1971) kaller en fysisk demonstrasjon og i noen tilfeller blir modelleringen også støttet opp av en verbal beskrivelse. I sammenheng med dette blir all revidering gjort på basis av modelleringen som ut fra min studie blir sett på som en visuell respons. Derav kan man trekke slutninger til at det er et hyppig årsaksforhold mellom responsen som blir gitt og revideringene som blir utført. Dette kommer til syne i begge elevtekstene, både i den deskriptive analysen, men også i drøftingen. Dette kan man se i lys av den første revideringen til både Oda og Gabriel. I Oda sin skrivesituasjon legger modelløren ned hele brødet på fatet, noe som gjør at hun oppdager at noe er galt og hun får beskjed om å revidere setningen. Her kan man si at modelleringen i form av visuell respons fører til at hun reviderer teksten. I Gabriels tilfelle har han ikke skrevet at modelløren må legge brødsleven på fatet og han ser at noe er galt, samt at han også får verbal beskjed om at noe må revideres. Jeg tolker det slik sett som at modelleringen i begge disse eksemplene er en utløsende faktor for at Oda og Gabriel går tilbake og reviderer teksten før de fortsetter med opplesingen.

Som poengtert tidligere i oppgaven har hovedfokuset vært på de tilføyde revideringene fremfor utstrykningene. Likevel vil de ulike utstrykningene i teksten til både Oda og Gabriel kunne fortelle noe om deres evne til å revidere, noe man også kan se i lys av Fitzgerald og Markham (1987), som mener at revidering handler om mer enn bare tilføyelse av tekst. De ulike selvkorrigeringsene forteller om en form for indre revisjon fordi de skjønner at de har skrevet noe feil, eller at noe må skrives på en annen måte enn de først hadde tenkt. Disse korrigeringsene ble utført av elevene uten støtte fra læreren eller modelløren, da både Oda og Gabriel jobbet meget selvstendig i skriveprosessen før selve påsmøringen. Dette vil kunne fortelle noe om deres evne til å korrigere teksten, ettersom de selvkorrigerer ord som de tenker at de kommer til å få beskjed om å revidere. Denne formen for revidering er et av stegene man må ha en forståelse for når det kommer til å øve opp revisjonskompetansen. Det ser derved ut til at både Oda og Gabriel har opparbeidet seg en forståelse rundt denne formen for revidering.

Ifølge Kringstad og Lorentzen (2015) er det å kunne revidere tekst en viktig ferdighet som elevene trenger for å utvikle seg som skrivere. Samtidig gjør dens kompleksitet det vanskelig ettersom man må ha en forståelse for at det å skrive er en prosess. Ser man den konkrete skriveoppgaven i lys av et kortsiktig formål vil man kunne si at elevene har fått øvd seg på å revidere og forbedre den konkrete teksten. Videre vil det langsiktige formålet med revisjonsarbeidet kunne være med å utvikle Oda og Gabriels skrivekompetanse. Tatt i betraktning at man tar hensyn til elevens ståsted, da dette legger føringer for hvordan elevene tilegner seg kunnskap. Her mener jeg kunnskap med tanke på hvordan eleven bruker den visuelle responsen til å gjøre de revideringene som de får beskjed om å gjøre. Dette fordi revisjonskompetansen til Oda og Gabriel vil kunne utvikle seg etter hvert som de blir mer erfarne i skriveprosessen¹¹.

Jeg tolker den konkrete skriveaktiviteten som et godt verktøy for å legge til rette for hvordan elevene skal revidere teksten sin. Ved bruk av modelleringen kan modelløren

¹¹ Dette er i tråd med Bueie (2017, s. 73) som sier at revisjonskompetanse ikke er en prosess som utvikles mens eleven lærer å skrive, men en kompetanse som utvikles etter hvert som eleven blir mer erfarne i skriveprosessen.

stoppe opp med å lese teksten og stoppe påsmøringen, slik at elevene kan ta i bruk flere sanser for å skjønne at noe ikke er helt som det skal. Elevene kan både se og høre hvordan deres oppskrift påvirker utfallet av modelleringen. Modelleringen gjør slik sett at elevene kan finne ut selv hva som må revideres i teksten for at den skal kunne leses videre, men de kan også få støtte fra modelløren hvis de har behov for det. På denne måten vil modelleringen gjøre at elevene får et mer tydelig bilde av hvordan deres oppskrift påvirker utfallet av påsmøringen, som igjen fører til at de skjønner om noe er galt eller ikke. Slik sett vil det kanskje være lettere og mer motiverende å revidere ettersom Oda og Gabriel ser hvordan deres tekst påvirker mottakerens forståelse.

Motivering for revidering er videre en faktor Kvithyld og Aasen (2011) påpeker som avgjørende når det kommer til revidering av tekst. En avgjørende faktor her kan være å velge hva elevene skal skrive på eller med. Her påpeker de at det er lettere å motivere til tekstrevidering ved hjelp av tekstbehandlingsprogram eller på tastatur, kontra å skrive for hånd (analogt). Det ble derfor diskutert om jeg skulle la elevene skrive på tastatur, men jeg kom frem til at jeg kunne legge til rette for analog skrivning, ved bruk av andre hjelpemidler som ordbank, skrivehjelper og ulike fargeblyanter. Disse tilretteleggingene gjorde det mest sannsynlig litt lettere for elevene å skrive i løpet av denne aktiviteten. Hvis skriveaktiviteten hadde vært rettet mot både mikro og makronivå i teksten, ville det derimot vært hensiktsmessig å bruke tekstbehandlingsprogram eller la elevene skrive på tastatur. Mulighetene og begrensningene knyttet til analog og digital skrivning er noe jeg vil komme tilbake til når jeg diskuterer didaktiske implikasjoner. Videre er den fjerde tesen sentral å se på når det kommer til skriveaktiviteten generelt, og jeg vil si at det er en bakenforliggende faktor i hele denne analyse- og drøftingsdelen, da den handler om motivasjon for revidering. Med dette mener jeg at modelleringen er tenkt å være en motiverende faktor, og som nevnt tidligere virker det som Oda og Gabriel i ulik grad blir motivert av denne. Det kan diskuteres om dette har med den selektive responsen å gjøre, som jeg diskuterte tidligere, eller om det er andre faktorer som spiller inn. Her kan man ikke konkludere ved noe, men en faktor man kan tenke seg at spiller inn er elevenes alder og skrivenivå. Deres alder forteller at de er helt i starten av skriveutviklingen og som sagt er det en bragd bare å kunne skrive. Ut fra dette kan man nesten ikke forlange at de skal være motiverte til å revidere tekstene, men man kan legge til rette for et motiverende opplegg, og støtte i form av ulike skriveredskaper og respons. På denne måten kan man sørge for at noen hensyn har blitt ivaretatt for å legge til rette for at elevene skal utvikle seg til kompetente skrivere. Dette ettersom en kompetent skriver vil ha god kompetanse i å revidere teksten sin (jf. Bueie, 2017).

5. Avsluttende refleksjoner

I dette avsluttende kapittelet vil jeg oppsummere mine funn, og trekke slutninger som er relevante for problemstillingen *Hvordan fører visuell respons under en konkret skriveaktivitet til revidering i to 2. trinnselevers tekster?*

Formålet med denne oppgaven har vært å utforske hvordan den visuelle responsen kan føre til revidering av tekst under en konkret skriveaktivitet. Jeg har forsøkt å vise hvordan læreren/modelløren kan bruke modellering til å gi respons på elevtekstene for å fremme deres revisjonskompetanse. Ved å bruke den metodiske tilnærmingen *å tenke med teori* (jf. Harstad, 2018) har jeg på denne måten prøvd å få innsikt og informasjon om elevenes ståsted og skrivekompetanse, samt forsøkt å se muligheter til hvordan dette kan bli brukt som en ressurs for videre utvikling. Videre vil jeg se funnene i en større sammenheng, og løfte blikket utover og se det i lys av en skolekontekst og relevant forskning, i henhold til det som er betydningsfullt i min studie.

Gjennom å tenke med teorien ut ifra Kvithyld og Aasens (2011) fem teser om funksjonell respons på elevtekster har fokuset vært å se på hvordan elevene tar til seg den visuelle responsen (jf. Bandura, 1971) for å revidere tekstene sine. Her ser det ut til at alle tesene kommer til uttrykk i større eller mindre grad. Videre har det å forstå revideringene ut ifra de fem tesene vært fruktbart i analysearbeidet. Revideringene forekommer derimot ikke bare på basis av responsen, men må ses i lys av modelleringen. Modelleringen i form av påsmøringen gjør at modelløren har noe konkret å vise til når hun skal gi respons på elevenes tekster. På denne måten blir responsen selektiv ved at hun velger ut ulike deler i teksten som elevene må revidere, samt at den da også blir gitt underveis ved at hun stopper opp når oppskriften ikke er beskrivende nok (jf. tese to). Følgelig kan modelløren spørre elevene hvorfor påsmøringen stoppet opp og de kan sammen finne ut hva som må revideres (jf. tese tre). Modelleringen ser samtidig ut til å motivere elevene til å revidere, da de vet at det er et formål med å bli ferdig med teksten. Hensikten er å få en ferdig påsmurt brødskive som elevene kan spise selv. Brødskiven ser på denne måten ut til å hjelpe elevene i prosessen, da modelløren kan skape forståelse ved bruk av den allerede kjente kunnskapen om hvordan man smører en brødskive. Som et resultat av det ovennevnte, kan jeg trekke slutninger til at den visuelle responsen i stor grad henger sammen med revideringene som elevene gjorde underveis i denne skriveaktiviteten. Det ser på denne måten ut til at den visuelle responsen fører til at elevene reviderer tekstene sine i form av at de tilføyer tekst.

Ser man oppgaven i lys av en skolekontekst er det relevant å trekke inn skrivning som grunnleggende ferdighet. Som nevnt innledningsvis er skrivning en av fem grunnleggende ferdigheter, og det understreker hvor viktig det er å ha skrivekompetanse i alle fag, men spesielt i norskfaget, da norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne skrive (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre sies det at *utviklingen av å kunne skrive i norsk går fra den grunnleggende skriveopplæringen til å planlegge, utforme og bearbeide tekster [...]* (Kunnskapsdepartementet, 2017). I min studie har bearbeiding av tekster i form av begrepet revidering vært sentralt for å kunne tenke med teorien. Samtidig har også respons i form av visuell respons vært et viktig begrep for å tenke med teorien. Derfor vil det videre være relevant å se dette i lys av kjerneelementet *skriftlig tekstsaking*, da dette er spesielt sentralt for denne masteroppgaven ettersom det blir vektlagt at elevene skal bearbeide tekster ut fra tilbakemeldinger (Kunnskapsdepartementet, 2019). På denne måten vil den konkrete skriveaktiviteten bidra til å legge til rette for å øve opp denne kunnskapen i en skolekontekst. Det er videre ikke slik at elevene er ferdig utlært, men det vil kunne legge til rette for en

begynnende tankeprosess hos den enkelte eleven. Med en tankeprosess mener jeg at elevene i denne skriveaktiviteten kanskje har fått et nytt syn på skriving med tanke på å skrive som en prosess i flere faser, og ikke bare en tekst man sier seg ferdig med etter første «forsøk».

Innledningsvis nevnte jeg at en motivasjonsfaktor for dette prosjektet var å legge til rette for oppøving av revisjonskompetanse i tidlig alder. Dette fordi revisjon er en så kompleks ferdighet at ved å starte tidlig med dette vil man kunne bygge opp en kompetanse som vil være lettere å utvikle når elevene blir eldre og mer erfarne skrivere. Denne formen for dybdelæring¹² vil gradvis kunne utvikle elevenes kunnskap til å både bli mer erfarne skrivere, samt utvikle deres kompetanse når det kommer til å revidere ulike tekster. Dette vil jeg videre gå litt mer inn på i det kommende kapittelet om didaktiske implikasjoner.

5.1 Didaktiske implikasjoner

Som nevnt i avsnittet ovenfor ser jeg på det å tilrettelegge for dybdelæring når det kommer til å ta imot respons på tekster som skal revideres. Her vil en didaktisk implikasjon være at lærer med fordel kan legge til rette for at det er en god skrivekultur i klasserommet. Dette vil gjøre det lettere å snakke om hverandres tekster og gi- og få respons. Jeg tenker videre at elevene også vil bli mer tolerante til å ta imot respons fra lærer eller medelever hvis de begynner med dette tidlig. Dette kan igjen føre til at de er mer mottakelige for andres meninger rundt deres tekst, som vil kunne føre til at de er mer tilbøyelig for å revidere den konkrete teksten. Det handler om å skape en holdning og forståelse rundt skriving og at skriving er en prosess som også innebærer revidering. Slik sett vil det å legge til rette for disse holdningene rundt skriving som en prosess og respons i tidlig alder kunne føre til at elevene blir mer mottakelige for dette i andre skriveprosesser og senere alderstrinn.

En annen didaktisk implikasjon jeg vil trekke frem er å være bevisst på valget om elevene skal skrive digitalt eller analogt i en slik skriveaktivitet. Det kan tenkes at å skrive på tastatur ville hjulpet elevene til å oppdage feil slik at de kunne revidert feilene fortløpende i skrivingen, men samtidig hadde ikke Oda og Gabriel opparbeidet seg så gode digitale ferdigheter enda, og det så ut til at de skrev raskere for hånd enn på tastatur (jf. observasjoner i løpet av praksisperioden). På grunnlag av dette falt valget på analog skriving fordi det ville gå raskere å skrive, samt at elevene jeg hadde observert fra en annen praksisperiode også skrev for hånd, noe som gjorde at jeg hadde positive erfaringer med dette. På den andre siden var jeg likevel redd for å ha en negativ påvirkning på elevenes skriveglede, da en syvåring er i startfasen av skriveutviklingen og det slik sett er en bragd å skrive i seg selv. Dermed vil det å skulle si til elevene at de må gå tilbake å revidere teksten sin ikke alltid være like motiverende. Til tross for dette gjorde Oda og Gabriel som de fikk beskjed om, men Gabriel uttrykte litt mindre motivasjon for å revidere enn hva Oda gjorde. Ut fra dette avsnittet og det jeg tidligere har drøftet kan det være formålstjenlig å legge til rette for digital skriving for å fremme motivasjonen for revidering, særlig for enkelte elever.

¹² Dybdelæring blir kort fortalt beskrevet som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder (Utdanningsdirektoratet, 2019).

5.2 Muligheter for videre forskning

Som nevnt innledningsvis, er det lite forskning som angår elevers revisjonskompetanse på småtrinnet. Dette har igjen vært en motivasjonsfaktor for å undersøke dette temaet nærmere i min studie, og videre håper jeg å kunne inspirere andre til å se nye løsninger og metoder for å undersøke dette temaet i denne målgruppen.

I løpet av arbeidet med denne masteravhandlingen, har det dukket opp mange spennende temaer for videre forskning. Deriblant synes jeg det kunne vært interessant å forske på om det er en forskjell mellom gutter og jenter når det kommer til å utføre den konkrete skriveaktiviteten. Dette både når det kommer til å skrive den beskrivende teksten, men også når det kommer til å ta imot respons og revidere teksten. I min studie kom det frem at Gabriel var litt mer motvillig til å revidere teksten enn hva Oda uttrykte. Det hadde vært spennende å se på om dette har med kjønn å gjøre eller om det bare skyldes deres personligheter.

Et annet tema man kunne sett på er om deres ulike grad av motivasjon for å revidere tekstene har noe å gjøre med deres skrive- og revisjonskompetanse å gjøre. Dette har jeg diskutert litt tidligere i min oppgave, men ettersom det er et såpass lite utvalg kan man ikke konkludere noe rundt dette. Det hadde vært interessant å gjennomføre denne skriveaktiviteten med et større utvalg for å finne mer signifikante årsaker rundt de ulike forskjellene som utspiller seg mellom de to utvalgte elevene. Vil det kunne komme frem at deres skrivekompetanse i tidlig alder er utslagsgivende for deres motivasjon for å revidere tekstene? Eller er det mer synlige forskjeller rundt dette temaet når det kommer til erfarne skrivere ettersom de også har øvd opp skrivekompetansen i større grad?

Et siste tema som jeg vil trekke frem, og som jeg til en viss grad har diskutert, er å se på bruken av digital skriving kontra analog skriving i revideringsprosessen. Digital skriving vil kunne gi flere muligheter for revidering enn skriving med blyant og viskelær, og det gir forskeren mulighet til å spore endringene som elevene gjør underveis. For eksempel i form av skjermopptak og funksjoner i skriveprogram som kan spore endringer. Det vil på denne måten kunne være lettere å se på revideringene, og det kan være elevene blir mer motivert for å gjøre ulike revideringer.

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2009). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research* (2nd ed.). Sage.
- Bandura, A. (1971). Analysis of Modeling Processes. I A. Bandura (Red.), *Psychological modeling: Conflicting theories* (s. 1-63). Aldine, Atherton.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm.
- Bueie, A. A. (2017). Å utvikle elevens revisjonskompetanse. I K. Kverndokken, N. Askeland & H. H. Siljan (Red.), *Kvalitet og kreativitet i klasserommet: ulike perspektiver på undervisning* (s. 71-98). Fagbokforlaget.
- Bueie, A. A. (2019). Bedre revisjonskompetanse gjennom eksplisitt opplæring i revisjonsstrategier? *Nordic journal of literacy research*, 5(2), 39-61. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v5.1410>
- Chanquoy, L. (2001). How to make it easier for children to revise their writing: A study of text revision from 3rd to 5th grades. *British journal of education psychology*, 71(1), 15-41. <https://doi.org/10.1348/000709901158370>
- Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH]. (2021). <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Dix, S. (2006). "What did I change and why did I do it?" Young writers' revision practices. *Literacy*, 40(1), 3-10. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.2006.00423.x>
- Faigley, L. & Witte, S. (1981). Analyzing revision. *College composition and communication*, 32(4), 400-414. <https://doi.org/10.2307/356602>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of educational research*, 57(4), 481-506. <https://doi.org/10.2307/1170433>
- Fitzgerald, J. & Markham, L. R. (1987). Teaching children about revision in writing. *Cognition and instruction*, 4(1), 3-24. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0401_1
- Harstad, O. (2018). *Mot en mindre litteraturlærer. En fremskrivning av problemet om litteraturlærerens bliven* [Doktoravhandling]. Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 1(77), 81- 112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Institutt for lærerutdanningen. (u.å.). *Prano: praksisforankrede norskdidaktiske masteroppgaver*. NTNU. <https://www.ntnu.no/ilu/prano>
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive. Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Universitetsforlaget.

- Kringstad, T. & Lorentzen, V. (2015). *Å lede gode skriveprosesser: Eksplisitt skriveopplæring i klasserommet*. Skrivesenteret. https://skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2021/01/gode_skriveprosesser_web_lav.pdf
- Kvithyld, T. & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Viden om læsning*, 2011 (9) 10-16. https://videnomlaesning.dk/media/1474/videnom_9_kvithyldaasen.pdf
- Kronholm-Cederberg. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik: gymnasisisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. [Doktoravhandling]. Åbo akademi.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. I N.K. Denzin & Y. S. Lincoln, (Red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 163- 188). Sage publications, Inc.
- Morken, K. A. (2020). *Ytringens aspekter som støtte i respons: En teoretisk eksplorerende oppgave om respons på de yngste elevenes sammensatte tekster*. [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2784860>
- Murray, M. D. (1978). Teach the motivation force of revision. *The English journal*. 67(7), 56-60. <https://doi.org/10.1348/000709901158370>
- Otnes, H., Solheim, R., Matre, S., Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa: forskningsfunn og praksiserfaringar*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Riis- Johansen, O. M. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 90- 112). Universitetsforlaget.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1986). Research on written composition. I M. C. Wittrock (Red.), *Handbook of research on teaching* (3. utg., s. 778-803). Macmillan.
- Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse- fra beskrivelser til utvikling. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag- innsyn og utspill* (s. 11- 38). Tapir akademisk forlag.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (13.03.2019). *Dybdelæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Yin, R.K. (1994). *Case study Research. Design and methods*. Thousand Oaks, Sage Publications, Inc.

Vedlegg

Vedlegg 1. Bokstavhjelper

Bokstavlydhjelper

A

B

C

D

E

F

G

H

I

J

K

L

M

N

O

P

Q

R

S

T

U

V

W

X

Y

Z

Æ

Ø

Å

SAMMENSATTE LYDER
hj hv gj ng skj kj sj

DIFTONGER
ai ei øy au

NTNU | Skrivecenteret

Vedlegg 2. Ordbank



Brød Brødskeive	BRØD BRØDSKIVE
Smør	SMØR
Syltetøy Jordbærsyltetøy	SYLTETØY JORDBÆRSYLTETØY
Kniv	KNIV
Skje Spiseskje	SKJE SPISESKJE
Asjett	ASJETT



Vedlegg 3. Odas transkriberte elevtekst

Opskrift

- 1 TA—ET FAT. TA EN T BRØD SKIVE
- 2 TA FRAM SMØR
- 3 LØFT OP KNIVEN
- 4 TA LIT SMØR PO KNIVEN LEGNEN DET DU HAR I HENEN
- 5 TA SMØRE PÅ BRØDE
- 6 TA FREM SYLTETØY
- 7 TA EN SKJE
- 8 BRUK SKJEA TIL OG TA SYLTETØY PÅ BRØDSKIVA
- 9 LEG SKJEA NED OG SYLTETØYE
- 10 LØFT KNIVEN OPP OGSÅ SMØRER DU SYLTETØYE UT
LEG NED KNIVEN

Vedlegg 4. Gabriels transkriberte elevtekst

1 TA FRAM ET FAT

2 LEG EN BRØSKIVE PÅ FATE

3 TA -- FRAM SMØR

4 FIN EN KNIV

5 TA LIT SMØR PÅ KNIVEN

6 SMØR SMØRE UT PÅ BRØE

7 LEG KNIVEN NED PÅ BOR

8 TA FRAM SYLTETØJE

9 TA FRAM EN SJE

10 TA SJEEN I SYLTETØJE

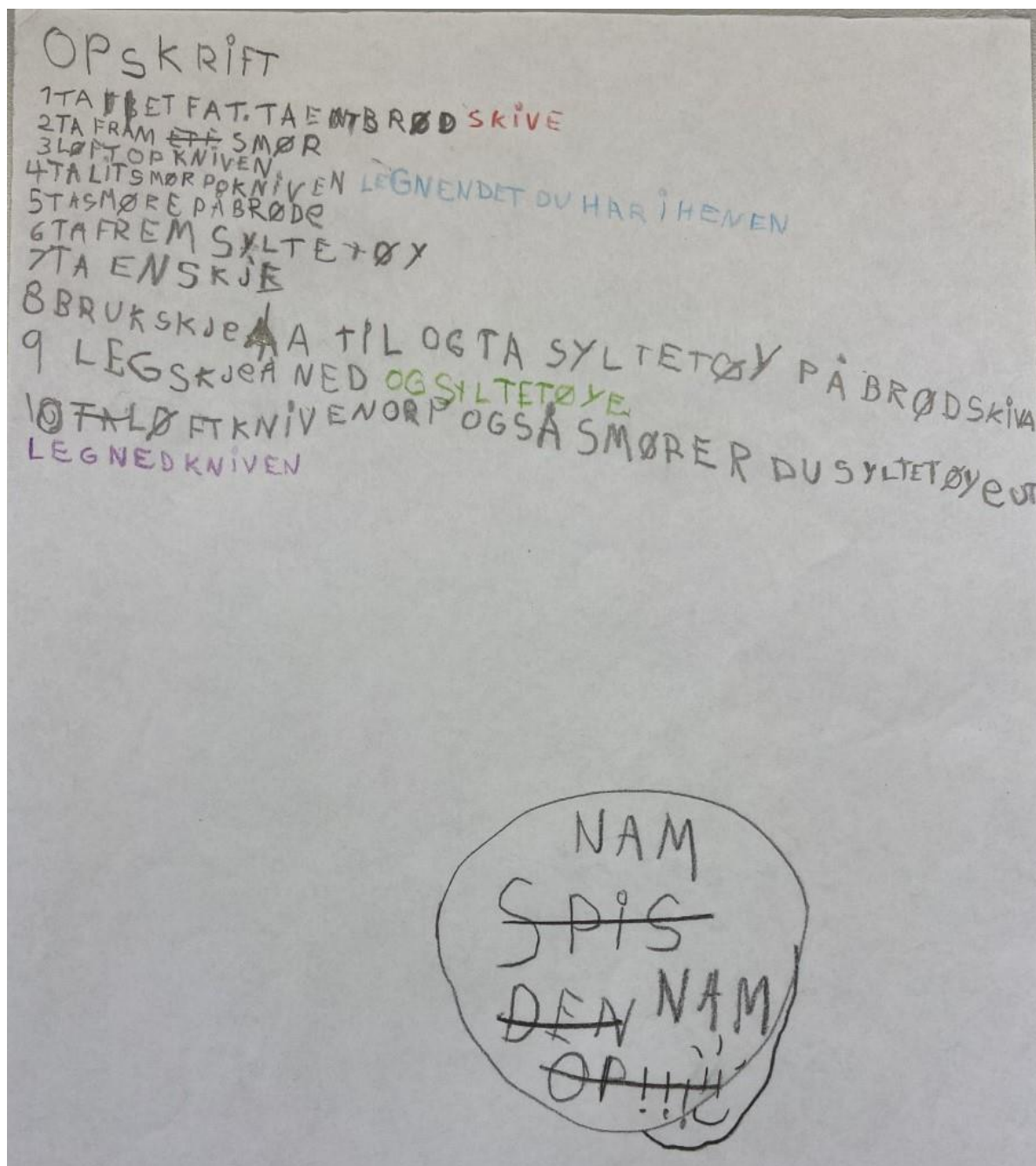
11 LEG LIT SYLTETØJ PÅ BRØSKJIVA Med skjea [skrevet av voksen]

12 LEG NED SEA

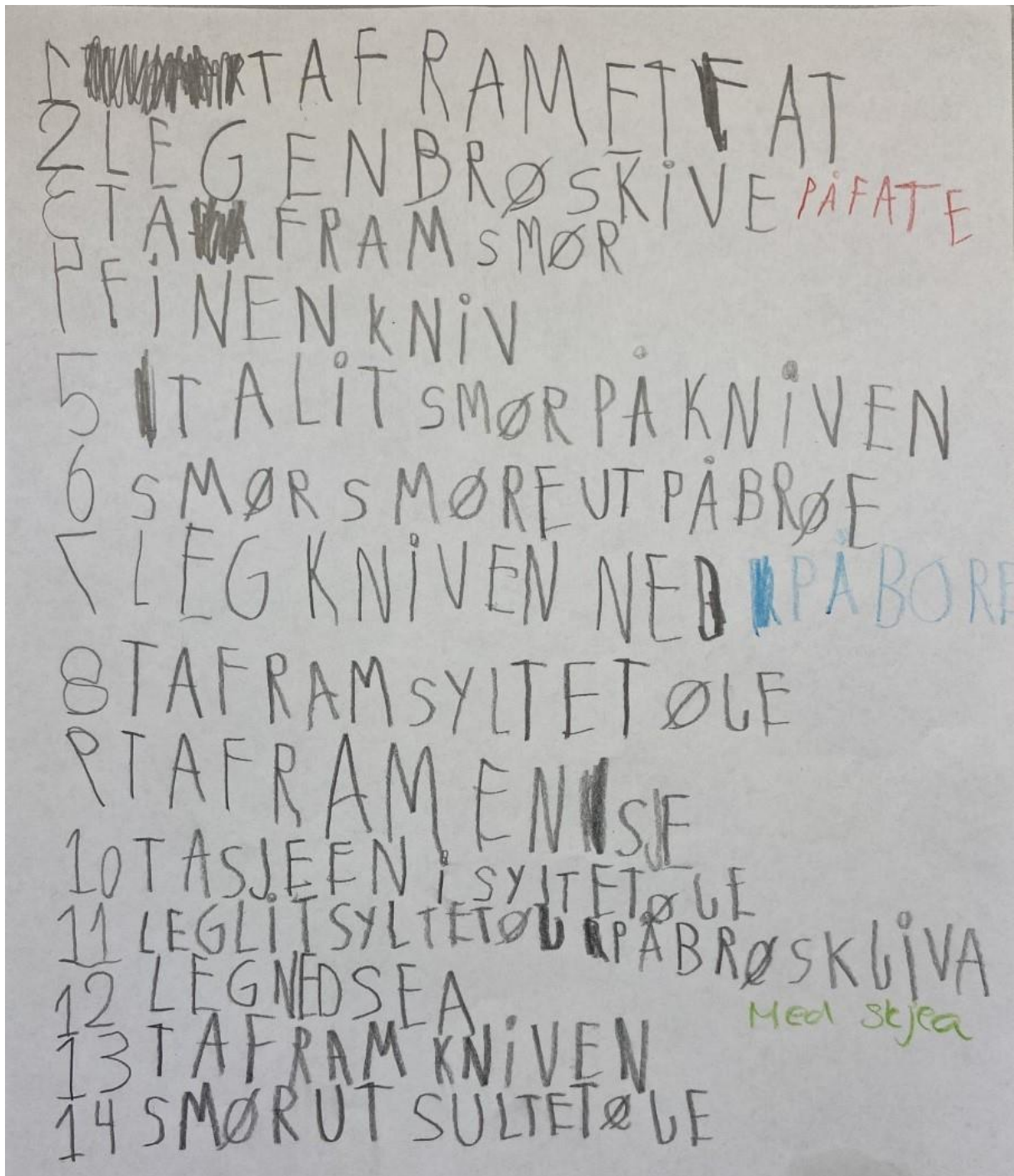
13 TA FRAM KNIVEN

14 SMØR UT SULTETØJE

Vedlegg 5. Bilde Odas elevtekst



Vedlegg 6. Bilde Gabriels elevtekst





Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

608285

Vurderingstype

Standard

Prosjekttittel

Revisjonskompetanse i tidlig skriveopplæring

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Astrid Kufaas Morken

Student

Johanne Schive

Prosjektperiode

01.01.2023 - 25.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 25.05.2023.

**Kommentar****OM VURDERINGEN**

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.05.2023.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 1

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til deltagerne (barn under 16 år) til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være samtykke fra foresatte for barn under 16 år, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 2

Prosjektet vil innhente samtykke fra kontaktlæreren (utvalg 2) til behandlingen av personopplysninger. 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 den registrerte kan trekke tilbake.

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

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester 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 (utvalg 2) og foresatte til deltagerne (utvalg 1) 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 behandles 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

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og foresatte til deltagerne vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge deltagerne og tredjepersoner kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet.

Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer 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 oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om

behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Kontaktperson hos

oss: Callan Ramewal Lykke til med prosjektet

Vedlegg 8. Informasjonsskriv til lærer.

Vil du delta i forskningsprosjektet
«Revisjonskompetanse i tidlig skriveopplæring»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på elevers revisjonskompetanse innenfor skrijving. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse innebærer.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å se på hvordan et visst antall elever reviderer teksten sine under en skriveaktivitet. Ut ifra dette lyder problemstillingen slik: *Hvordan kan revisjonskompetansen til et utvalg 2.trinnselever komme til uttrykk ved å bruke en konkret skriveaktivitet?*

Den konkrete skriveaktiviteten går ut på at elevene skal skrive en oppskrift på hvordan man skal smøre på en brødskeive med smør og syltetøy. Dersom det mangler noen ledd i beskrivelsen fra elevene, vil ikke utfallet bli en ferdigpåsurt brødskeive. Dette fordi den som smører på skal gjøre det akkurat som elevene beskriver det. Dermed må elevene gå tilbake og endre på teksten slik at det skal bli mulig å smøre på brødskeiven. Denne skriveaktiviteten vil legge til rette for at jeg kan samle inn elevenes tekster fra første- til siste forsøk. Deretter vil jeg se på elevtekstene og analysere de ut ifra hvordan de har revidert tekstene sine i denne skriveprosessen. Selve skriveaktiviteten vil foregå i grupper på 3 til 4 stykker i en veiledet undervisningssituasjon.

Dette vil være med å legge grunnlag for min masteroppgave i norskdidaktikk som skal leveres våren 2023. Jeg er også med i et prosjekt forkortet PRANO (Praksisforankrede norskfaglige masteroppgaver). Formålet med prosjektet er å styrke samarbeidet mellom skole og lærerutdanningen, og legge til rette for at masteroppgaven kan knyttes til praksis i klasserommet. Hvis du vil lese mer om PRANO kan du følge denne lenken <https://www.ntnu.no/ilu/prano>.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges Teknisk-naturvitenskaplige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er trukket på basis av denne klassens deltagelse i PRANO-prosjektet. Du får dermed spørsmål om å delta fordi det vil være relevant å se på hvordan du legger opp til den bestemte undervisningssituasjonen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Fra deg som deltar, vil jeg observere og ta lydopptak av samtalene mellom lærer- elev og elevene seg imellom. Samt at det vil være en medstudent som vil hjelpe til med påsmøringen underveis. Jeg vil også ha en samtale med deg om hvordan du som lærer

har forberedt elevene på denne typen skriveaktiviteter, samt ulike utfall som kan skje. Dermed vil jeg sitte igjen med observasjonsnotater og lydopptak som vil bli lagret elektronisk, samt en samtale hvor vi har predikert ulike utfall fra undervisningsaktiviteten. Dette datamaterialet vil kunne være med å forsterke min oppgave.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Alle navn og eventuelt andre identitetsopplysninger i datamaterialet vil bli anonymisert slik at det ikke skal være mulig å identifisere deg. Datamaterialet vil lagres elektronisk i programmet «NICE-1» som er NTNUs fillagringsområde når det kommer til skjerming av data.

Ettersom jeg er med i PRANO-prosjektet er det noen flere personer som vil ha tilgang til personopplysningene.

De som vil ha tilgang til dette prosjektet er:

- Veiledere ved NTNU: Astrid Kufaa Morken og Cecilie Slinning Knudsen
- Kontaktlærer/praksislærer: Navnet er blitt fjernet pga. anonymisering.
- Medstudenter (i praksisgruppen): Anna Maria Solbakken Befring, Guro Tesaker og Caroline Emilie Saxegaard Skauen

Veiledere, kontaktlærer og medstudenter vil ha tilgang til ikke-anonymiserbart datamateriale da de er inne i klassen og kjenner til elevene det er snakk om.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Datamaterialet vil anonymiseres ved prosjektslutt, som etter planene er ved utgangen av våren 2023.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Veiledere ved NTNU Astrid Kufaas Morken (mail: astrid.k.morken@ntnu.no, telefon: 91887172) og Cecilie Slinning Knudsen (mail: cecilie.s.knudsen@ntnu.no, telefon: 93452082)
- Student ved NTNU Johanne Schive (mail: johsc@stud.ntnu.no, telefon: 48293533)
- Personvernombudet ved NTNU: Thomas Helgesen (mail: Thomas.helgesen@ntnu.no, telefon: 93079038)

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Astrid Kufaas Morken og Cecilie Slinning Knudsen
(Veileder)

Johanne Schive
(Forsker/student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Revisjonskompetanse i tidlig skriveopplæring, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å være med i en veiledet skriveaktivitet med et lite utvalg elever
- å bli observert i en veiledet skriveaktivitet
- at det kan bli tatt lydopptak av meg
- å ha på meg en diktafon under skriveaktiviteten

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 9. Informasjonsskriv til foresatte/barn.

Vil du delta i forskningsprosjektet
«Revisjonskompetanse i tidlig skriveopplæring»?

Kjære foresatt!

Dette er et spørsmål til deg om å la barnet ditt delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på elevers revisjonskompetanse innenfor skrijving. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse innebærer.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å se på hvordan et visst antall elever reviderer teksten sine under en skriveaktivitet. Ut ifra dette lyder problemstillingen slik: *Hvordan kan revisjonskompetansen til et utvalg 2.trinns elever komme til uttrykk ved å bruke en konkret skriveaktivitet?*

Den konkrete skriveaktiviteten går ut på at elevene skal skrive en oppskrift på hvordan man skal smøre på en brødskive med smør og syltetøy. Dersom det mangler noen ledd i beskrivelsen fra elevene, vil ikke utfallet bli en ferdigpåsurt brødskive. Dette fordi den som smører på skal gjøre det akkurat som elevene beskriver det. Dermed må elevene gå tilbake og endre på teksten slik at det skal bli mulig å smøre på brødskiven. Denne skriveaktiviteten vil legge til rette for at jeg kan samle inn elevenes tekster fra første- til siste forsøk. Deretter vil jeg se på elevtekstene og analysere de ut ifra hvordan de har revidert tekstene sine i denne skriveprosessen. Selve skriveaktiviteten vil foregå i grupper på 3 til 4 stykker i en veiledet undervisningssituasjon.

Dette vil være med å legge grunnlag for min masteroppgave i norskdidaktikk som skal leveres våren 2023. Jeg er også med i et prosjekt forkortet PRANO (Praksisforankrede norskfaglige masteroppgaver). Formålet med prosjektet er å styrke samarbeidet mellom skole og lærerutdanningen, og legge til rette for at masteroppgaven kan knyttes til praksis i klasserommet. Hvis du vil lese mer om PRANO kan du følge denne lenken <https://www.ntnu.no/ilu/prano>.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges Teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Ditt barn får spørsmål om å delta fordi klassens kontaktlærer har samtykket til deltakelse i PRANO- og masterprosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Fra elevene som deltar, vil jeg ta en kopi av tekstene som produseres denne økten, samt observere deres skriveprosess og ta lydopptak fra samtalen mellom lærer-elev, modellør- elev (modellør er en medstudent som smører på brødsleven) og elevene seg imellom. Dermed vil jeg sitte igjen med elevtekster, observasjonsnotater og lydopptak som vil bli lagret elektronisk.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å la ditt barn delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg/ditt barn.

Dette vil ikke påvirke ditt barns forhold til skolen eller læreren. Hvis eleven ikke deltar, vil det bli lagt til rette for et alternativt opplegg. Det vil også være mulighet for å gjennomføre den bestemte skriveaktiviteten i en annen anledning.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Alle navn og eventuelt andre identitetsopplysninger i datamaterialet vil bli anonymisert slik at det ikke skal være mulig å identifisere elevene. Datamaterialet vil lagres elektronisk i programmet «NICE-1» som er NTNUs fillagringsområde når det kommer til skjerming av data.

Ettersom jeg er med i PRANO-prosjektet er det noen flere personer som vil ha tilgang til personopplysningene.

De som vil ha tilgang til dette prosjektet er:

- Veiledere ved NTNU: Astrid Kufaa Morken og Cecilie Slinning Knudsen
- Kontaktlærer/praksislærer: Navnet er blitt fjernet pga. anonymisering.
- Medstudenter (i praksisgruppen): Anna Maria Solbakken Befring, Guro Tesaker og Caroline Emilie Saxegaard Skauen

Veiledere, kontaktlærer og medstudenter vil ha tilgang til ikke-anonymiserbart datamateriale da de er inne i klassen og kjenner til elevene det er snakk om.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Datamaterialet vil anonymiseres ved prosjektslutt, som etter planen er ved utgangen av våren 2023.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg/ditt barn basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg/ditt barn, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg/ditt barn som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg/ditt barn
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine/ ditt barns personopplysninger

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

- Veiledere ved NTNU Astrid Kufaa Morken (mail: astrid.k.morken@ntnu.no, telefon: 91887172) og Cecilie Slinning Knudsen (mail: cecilie.s.knudsen@ntnu.no, telefon: 93452082)
- Student ved NTNU Johanne Schive (mail: johsc@stud.ntnu.no, telefon: 48293533)
- Personvernombudet ved NTNU: Thomas Helgesen (mail: Thomas.helgesen@ntnu.no, telefon: 93079038)

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Astrid Kufaa Morken og Cecilie Slinning Knudsen
(Veileder)

Johanne Schive
(Forsker/student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Revisjonskompetanse i tidlig skriveopplæring, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å la barnet mitt være med i en veiledet skriveaktivitet med et lite utvalg andre elever
- å la barnet mitt bli observert i en skriveaktivitet
- at det kan bli tatt lydopptak av barnet mitt
- at det kan samles inn elevtekster som barnet mitt har laget

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

