

Vilde Sandbu

Elevers oppfatning og bruk av en lærers skriftlige respons

Tilbakemeldinger i et elevperspektiv

Masteroppgave i grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn

Veileder: Randi Solheim

Mai 2022

Vilde Sandbu

Elevers oppfatning og bruk av en lærers skriftlige respons

Tilbakemeldinger i et elevperspektiv

Masteroppgave i grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn
Veileder: Randi Solheim
Mai 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Skrijving har i lang tid vært en viktig ferdighet både for å kunne lære, men også for å kunne delta i samfunnet. For å støtte elevers utvikling av denne sentrale ferdigheten, legges det i læreplanen vekt på hvordan vurdering kan ses som en integrert del av opplæringen og brukes til å fremme læring, tilpasse opplæringen og øke kompetansen (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4).

Gjennom å se vurdering som en integrert del av skriveopplæringen, har jeg sammen med tre andre studenter gjennomført et norskfaglig skriveprosjekt i en klasse på niende trinn, der elevene fikk skriftlig respons på sitt førsteutkast. I forlengelse av dette har jeg studert hvordan et utvalg av elevene tok i bruk lærerens skriftlige tilbakemeldinger, samt deres syn på skriveprosessen og lærerens tilbakemeldinger. I denne kvalitative studien er lærerens respons og elevenes tekster primærmateriale, og intervjuene sekundærmateriale.

Erfaringene fra denne studien viser at lærerens tilbakemeldinger i mange tilfeller har til hensikt å fungere på prosessnivå. Tilbakemeldinger på prosessnivå innebærer blant annet at tilbakemeldingene støtter elevene i deres valg av strategier i skrijvingen. Dessuten kan lærerens syn på skrijving og vurdering i stor grad knyttes til en prosessorientering. Det kan likevel tyde på at lærerens valg og tilbakemeldinger ikke nødvendigvis fungerer på denne måten i praksis. Et viktig funn i denne studien er at lærerens tilbakemeldinger i ulik grad stiller krav til elevenes selvstendighet, og at elevene kan trenge mer støtte i prosessen hvor responsen tas i bruk. Som en følge av manglende forståelse og strategier, kan flere av elevenes revideringer beskrives som noe tilfeldige og bære preg av at de ikke har lest teksten sin nøye i revideringsarbeidet.

For å støtte elevenes bruk av responsen, vektlegger denne studien viktigheten av presise forklaringer og et metaspråk som både lærer og elev forstår. Dette samsvarer også med erfaringer fra tidligere forskning. Slik det kommer fram i analysen anvender læreren i flere tilfeller formuleringer og begreper som kan være vanskelig for elevene å forstå. Dette kaster lys på viktigheten av en dialogisk tilnærming til tilbakemeldingene, der elevene får hjelp til å både forstå responsen og ta eierskap over sin tekst.

Abstract

For a long time writing has been an important skill to be able to learn and participate in the society. To support students` development of this crucial skill, the curriculum emphasizes how assessment can be seen as an integral part of education and is used to promote learning, adapt education and increase competence (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4).

By seeing assessment as an integral part of the writing education, I have together with three other students, planned and completed a writing project in the subject *Norwegian* in a ninth grade. The students received a written response to their first draft and were then supposed to revise their texts based on the teacher`s response. In this study I have investigated a selection of the students and how they used the teacher`s written respons. I have also investigated the students views on the writing process and their views on the teacher`s response. The primary material in this qualitative study is the teachers`s response and the students` texts. The interviews can be seen as the secondary material.

Experience in this study shows that the teacher`s feedback in many cases is intended to work at the process level. Feedback at the process level means, among other things, that the feedback supports the students in their choice of strategies in writing. In addition, the teacher`s views on writing and assessment can to a large extent be linked to a process orientation. However, it may indicate that the teacher`s choices and feedback do not necessarily work in this way in practice. An important finding in this study is that the teacher`s feedback makes different demands on the students` independence, and that the students may need more support in the process of using the response. As a result of lack of understanding and strategies, several of the students` revisions can be described as somewhat random and show that they have not read the text carefully throughout the revision work.

To support students` use of the response, this study emphasizes the importance of precise explanations and a meta-language that both the teacher and the student understand. This is also consistent with experience from previous research. As it appears in the analysis, the teacher in several cases uses formulations and concepts that may be difficult for the students to understand. This underlines the importance of a dialogical approach to the feedback, where students are helped to be able to understand the respons and take ownership to their text.

Forord

Da jeg skulle velge tema for masteroppgaven var jeg bestemt på at jeg ville skrive om noe jeg kunne dra nytte av i mitt fremtidige virke som lærer. På bakgrunn av en interesse for skriving var jeg nysgjerrig på hvordan en kan gi tilbakemeldinger som støtter elevers utvikling av skriveferdigheter. Dette ønsket om innsikt dannet grunnlaget for å studere sammenhengen mellom nettopp skriving og vurdering. Ettersom det allerede finnes mye forskning knyttet til hva gode tilbakemeldinger bør inneholde, kom jeg i samarbeid med veiledere, praksislærer og de tre andre studentene på praksisgruppa fram til ønsket om å studere hvordan et utvalg elever tar i bruk en lærers skriftlige tilbakemeldinger.

Det er flere som fortjener en takk for at dette nå har blitt en masteroppgave;

Tusen takk til min positive og dyktige veileder Randi Solheim for alle hjelpsomme og inspirerende veiledningstimer og alle grundige tilbakemeldinger.

Jeg vil også takke for at jeg har fått være en del av PRANO-prosjektet dette året. Det har lagt til rette for en svært nyttig nærhet til praksisfeltet. Jeg har også satt stor pris på å ha fått gjennomføre dette skriveprosjektet sammen med de tre andre studentene på praksisgruppa. At vi har gjennomført dette sammen har vært en stor trygghet.

Jeg må også takke vår hjelpsomme praksislærer for alle nyttige erfaringer. Til slutt fortjener også elevene som har latt meg analysere sine tekster og delt sine synspunkter på skriveprosessen en stor takk.

Trondheim, mai 2022
Vilde Sandbu

Innholdsfortegnelse

Figurer.....	xi
1. Innledning.....	13
1.1 Bakgrunn: PRANO og Rådebank	14
1.2 Didaktisk relevans	15
1.3 Oppgavens oppbygning	15
2. Teoretiske perspektiver og tidligere forskning	17
2.1 Sosiokulturelle perspektiv på læring, skriving og respons	17
2.2 Overordnede teoretiske perspektiver på vurdering	18
2.2.1 Formativ vurdering	19
2.2.3 «A model of feedback to enhance learning»	20
2.3 Vurdering av skriving	24
2.3.1 Skriftlige tilbakemeldinger og ulike responshandlinger	25
2.3.2 Eierskap i revideringsarbeidet.....	26
2.4 Revisjonskompetanse.....	27
2.5 Ulike syn på skriving	27
2.5.1 Skriving som produkt	28
2.5.2 Skriving som prosess	28
2.6 Forskning på elevers oppfatninger, forståelse og bruk av tilbakemeldinger.....	30
2.6.1 Elevers oppfatninger og forståelse av læreres tilbakemeldinger	30
2.6.2 Elevers bruk av tilbakemeldinger	31
3. Metodologiske tilnæringer.....	33
3.1 Overordnede metodologiske perspektiv	33
3.1.1 Kvalitative metoder.....	34
3.2 Forskningsprosessen	35
3.2.1 Skriveprosjektet	35
3.2.2 Observasjon av revideringsøkt.....	37
3.2.3 Valg av informanter	37
3.2.4 Tekstanalyse	38
3.2.5 Intervju	38
3.3 Oversikt over empiri	39
3.4 Datainnsamling og konfidensialitet.....	40
3.5 Etske betraktninger og metodologiske forbehold	40

3.6 Validitet og reliabilitet	41
4. Deskriptiv analyse av lærerens skriveopplæring med vekt på respons.....	43
4.1 Lærerens perspektiv på skriving og skriveopplæring	43
4.2 Lærerens perspektiv på vurdering.....	44
5. Analyse av lærerens respons og elevenes revideringer	47
5.1 Lærerens tilbakemeldinger og ulike responshandlinger	47
5.1.1 Lærerens respons til elevenes førsteutkast.....	48
5.2 Elevenes revideringer.....	50
5.2.1 Utvikling av kategorier	50
5.2.2 Beskrivelse av kategoriene.....	51
5.3 Oppfølging av ulike responshandlinger	51
5.3.1 Mottakerbevissthet	51
5.3.2 Formelle og strukturelle revideringer	53
5.3.3 Utdyping.....	53
5.3.4 Syntaks.....	57
5.3.5 Rettskriving	58
5.3.6 Oppsummering av funn	58
5.5 Forståelse og bruk av tilbakemelding – elevenes ord.....	59
5.5.1 Sammenheng mellom rapportert og oppfattet forståelse og bruk av tilbakemeldinger	59
5.5.2 Elevenes syn på skriving.....	61
6. Drøfting av funn i lys av overordnede perspektiver på skriving og vurdering... 63	63
6.1 Tilbakemeldingens krav til selvstendighet, og selvregulering i revisjonsprosessen	63
6.1.1 Behov for støtte på prosessnivå	64
6.1.2 Lærerens spørsmål på prosessnivå.....	66
6.1.3 Lærerens intensjon og virkningen i praksis.....	67
6.2 Eleven som teksteier.....	67
7. Avslutning og didaktiske implikasjoner.....	69
Referanser	71
Vedlegg	74

Figurer

Figur 1: «A model of feedback to enhance learning»	21
Figur 2: Skriveoppgaven «Dagboknotat»	36
Figur 3: Skriveoppgaven «Kjør debatt»	36
Figur 4: Oversikt over empiri	39
Figur 5: Lærerens respons til elevenes førsteutkast.....	49
Figur 6: Andreutkast av elev D	52
Figur 7: Førsteutkast av elev C	55
Figur 8: Andreutkast av elev C.....	57

1. Innledning

Rammeverket for grunnleggende ferdigheter framstiller å *kunne skrive* som det å ytre seg på en forståelig og hensiktsmessig måte, samt å kommunisere med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Skrivekompetanse er også et redskap for å utvikle egne tanker og egen læring, og anses om en forutsetning for livslang læring, og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte. I læreplanverket for Kunnskapsløftet har skrijving status som en av fem grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Sammen med lesing, regning, muntlige og digitale ferdigheter er skrijving et nødvendig redskap for læring og faglig forståelse i alle fag. Det skal fokuseres på de fem grunnleggende ferdighetene i alle fag, men norskfaget vil ha et større ansvar for skrijving som grunnleggende ferdighet. Skrijving er en nøkkelkompetanse i skolen, og mestring av denne ferdigheten vil dessuten være viktig for å kunne demonstrere tilegnet kunnskap og gi grunnlag for vurdering (Solheim, 2020, s. 115). Dette gjør vurdering av skrijving og skriveutvikling til et viktig felt for lærere, lærerutdannere og forskere (Matre et al., 2021, s. 11).

For at elever skal kunne utvikle gode skriveferdigheter og etter hvert bli selvstendige skrivere, vil de være avhengig av å få veiledning og tilbakemeldinger på sin skrijving. Norsklæreren vil i skriveopplæringen ha et spesielt ansvar for dette arbeidet. Lærere kan gi tilbakemeldinger på elevers tekster på ulike måter, både muntlig og skriftlig, men også før, underveis og i etterkant av elevers skrijving. Det vil også kunne være et stort spenn i hva den enkelte tilbakemelding inneholder og retter seg mot, og i hvilken grad den fører til læring og skriveutvikling. For å støtte arbeidet med å videreutvikle en læringsfremmende vurderingspraksis og vurderingskultur, etablerte Utdanningsdirektoratet i 2010 en nasjonal satsning på *Vurdering for læring* (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Synonymt med vurdering for læring, brukes begrepene *formativ vurdering* og *underveisvurdering*. Dette innebærer et fokus på hvordan vurdering kan tas i bruk for å bidra til videre læring (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4).

I forståelsen av et slikt bredt vurderingsbegrep ses vurdering som en integrert del av den daglige opplæringen. I tilknytning til skrijving vil underveisvurdering være sentralt for å støtte elevenes utvikling. Med utgangspunkt i formativ vurdering vil en se på skrijving som en prosess, og vektlegge hvordan vurdering kan brukes til å tilpasse opplæringen og fremme skriveutvikling. En slik prosessorientering vil gjerne innebære at en skriver flere tekstutkast og reviderer disse på bakgrunn av respons. Denne studien bygger nettopp på et syn på vurdering der en anser bruk av vurdering som viktig for skriveutvikling, og ser vurdering som en integrert del av skriveopplæringen. Dette samsvarer med prinsippet om underveisvurdering, forankret i opplæringsloven (Opplæringsloven, 2020, § 3-10).

Tidligere forskning på tilbakemeldinger har i stor grad rettet seg mot læreres tilbakemeldingspraksis, og hva som gjør en tilbakemelding nyttig. For eksempel har Otnes og Solheim (2019) forsket på læreres skriftlige tilbakemeldinger på elevers tekstutkast, med fokus på lærernes ulike responshandlinger i tilbakemeldingene. I denne forskningen har de også studert elevenes revisjoner, men lærerperspektivet er likevel i forgrunnen. Agnete Bueie har gjennomført flere studier knyttet til tilbakemeldinger på elevers tekster.

Hun har tatt elevperspektivet på alvor og blant annet studert hvilke lærerkommentarer elever vurderer som nyttige og mindre nyttige, og hvordan eksplisitt opplæring i revisjonsstrategier kan støtte elevers revisjonskompetanse (Bueie, 2016 og 2019). I denne studien ønsker jeg å supplere eksisterende forskning ved å legge vekt på hvordan et utvalg niendeklassinger nyttiggjør seg en skriftlig lærerrespons. Hvilke tilbakemeldinger fører til selvstendige revideringer, som igjen kan støtte elevene til å ta i bruk lærerens tilbakemeldinger og slik bli selvstendige skrivere. Med mer kunnskap om elevers bruk av tilbakemeldinger, vil en i større grad kunne støtte elevene i deres skriveutvikling.

Black og Wiliam (1998) understreker at en vurdering bare vil være formativ dersom den faktisk tas i bruk (s. 16). Dette vil være et viktig argument for vektleggingen av nettopp elevens perspektiv. I tråd med dette vil studiens formål være å undersøke resultatet av lærerens vurderinger. Dette ønsket om innsikt har ført til problemstillingen:

Hvordan tar et utvalg elever i bruk en lærers tilbakemeldinger til sine tekstutkast, og hvordan oppfatter de skriveprosessen og lærerens tilbakemeldinger?

Problemstillingen omfatter hvordan elevene oppfatter lærerens tilbakemeldinger på førsteutkastet av en personlig tekst, skrevet i en norskfaglig kontekst, og hvordan kommentarene fører til ulike typer revideringer. Den innebærer også å undersøke lærerens og elevenes syn på skriving og vurdering, samt hvordan dette påvirker elevenes bruk av responsen.

For å få innsikt i dette er jeg avhengig av å studere både lærerens tilbakemeldinger og elevenes tekster. I analysen av dette materialet vil jeg se nærmere på hvilke typer tilbakemeldinger som førte til revisjon av elevenes tekster, og hvilken type revisjoner de førte til. For å styrke elevperspektivet i studien ønsket jeg også å høre elevenes stemmer. På bakgrunn av dette har jeg i tillegg til å analysere et utvalg elevtekster valgt å intervju de samme elevene om deres bruk av tilbakemeldingene, og deres syn på skriveprosessen og lærerens tilbakemeldinger.

1.1 Bakgrunn: PRANO og Rådebank

Denne studien er en del av PRANO-prosjektet, som er et treårig forsknings- og utviklingsprosjekt støttet av Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (NTNU, 2022). Navnet står for Praksisforankrede norskfaglige masteroppgaver, og prosjektet har som formål å styrke samarbeidet mellom skole og lærerutdanning, og legge til rette for en tett forbindelse mellom praksis og forskning. Tilknyttet prosjektet er 15 studenter, ni veiledere fra norskseksjonen ved Institutt for lærerutdanning og fire praksislærere. Denne masteren inngår som ett av fire delprosjekter knyttet til skriving.

I forkant av gjennomføringen av skriveprosjektet var vi som studenter tre uker i ordinær praksis i den samme klassen. Her fikk vi god mulighet til å bli kjent med elevene og klassens skrive- og vurderingskultur. Det tette samarbeidet mellom skolen og

lærerutdanningen, samt mellom elevene, læreren og meg som forsker, vil praksisforankre forskningen og dermed styrke prosjektet.

Datamaterialet i denne studien tar utgangspunkt i et skriveprosjekt gjennomført i en klasse på niende trinn i forlengelsen av praksisperioden. Prosjektet ble planlagt i samarbeid med tre andre studenter, én praksislærer og to veiledere. Videre ble det gjennomført av oss studenter. Skriveprosjektet tar utgangspunkt i NRK-serien Rådebank og retter seg mot fagfornyelsens tverrfaglige tema *folkehelse og livsmestring* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Sammen designet vi fire ulike skriveoppgaver til prosjektet.

Skriveprosjektet strakk seg over en periode på cirka tre uker. Elevene skrev hvert sitt førsteutkast som de fikk respons på fra sin lærer, før de videre reviderte sin tekst ved å ta lærerens respons i bruk. Underveis og i etterkant har vi som studenter samlet inn datamateriale fra ulike deler av skriveprosessen. Dette har dannet grunnlaget for fire forskjellige masteroppgaver med hver sin innfallsvinkel til prosjektet. Matre et al. (2021) bruker begrepet *skriveforløp*, og beskriver at dette i en smal betydning kan forstås som selve skriveprosessen og tiden en bruker til å skrive en tekst (s. 281). Dersom en ser begrepet i et helhetlig perspektiv kan skriveforløp innebære fullstendige skriveopplegg med både undervisning, tekster i ulike versjoner og dessuten vurdering. Gjennomføringen av helhetlige skriveforløp kan være et godt utgangspunkt for å studere skriveprosesser og underveivurdering (Solheim, 2020, s. 18). På denne måten får en mulighet til å innhente empiri fra ulike faser av undervisningen. Mitt prosjekt knytter seg til elevenes forståelse og oppfatning av lærerens respons, og hvordan de bruker denne vurderingen i revisjonsarbeidet. Samlet utgjør de fire delprosjektene forskning på tema, oppgavetekst og vurdering, sett fra både et lærer- og et elevperspektiv.

1.2 Didaktisk relevans

Innsikt i elevers bruk av læreres skriftlige tilbakemeldinger på tekst kan gi viktig informasjon om elevers behov i skriveprosessen, og hvordan en kan støtte elever til å nyttiggjøre seg respons. At eleven mestrer å ta i bruk tilbakemeldinger vil ikke bare være nødvendig for å forbedre den aktuelle teksten, men også for elevens videre skriveutvikling. Grundige tilbakemeldinger vil være til liten nytte dersom eleven ikke forstår tilbakemeldingene eller mestrer å ta de i bruk. Kunnskap om denne prosessen vil derfor være viktig for å utvikle en læringsfremmende praksis for hva tilbakemeldinger bør inneholde og hvordan de kan kommuniseres. Skriftlige tilbakemeldinger er en vanlig responspraksis, men i mange tilfeller suppleres også tilbakemeldingene med muntlig respons og tekstsamtaler av ulike slag. Dette blir også vanligvis gjort i klassen i denne studien.

1.3 Oppgavens oppbygning

I det foregående har jeg presentert bakgrunnen for og formålet med forskningen, og dessuten problemstillingen som vil være styrende for studien. Jeg har også synliggjort studiens didaktiske relevans. I neste kapittel vil jeg presentere sentrale teoretiske perspektiver på vurdering og skriving. Studien vil blant annet bygge på teoretiske

perspektiver og tidligere forskning om formativ vurdering, tilbakemeldinger på ulike nivå, responshandlinger, revisjonskompetanse og skrivediskurser. I kapittel 3 om metodologiske tilnærminger vil jeg beskrive skriveprosjektet som har lagt grunnlaget for studiens datamateriale. I dette kapitlet vil jeg også gjøre greie for metodiske valg og gjennomføringen av datainnsamlingen. Videre i oppgaven vil jeg i kapittel 4 og 5 analysere lærerens skriftlige respons og elevenes bruk av responsen. Funns og erfaringer fra analysearbeidet vil i kapittel 6 ses i lys av overordnede teoretiske perspektiver på skriving og vurdering. I det avsluttende kapittel 7 vil jeg oppsummere studiens viktigste funn og peke fram mot videre forskning.

2. Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg presentere de teoretiske perspektivene som studien baserer seg på. Jeg vil først plassere skriving i en sosiokulturell kontekst, før jeg presenterer overordnede perspektiver på vurdering og vurdering av skriving. Ettersom jeg her vil studere elevers bruk av en lærers respons, vil jeg også beskrive hva *revisjonskompetanse* kan innebære. For å kunne få en dypere forståelse for elevenes syn på skriving og vurdering, vil jeg dessuten presentere ulike syn på skriving. Til slutt i kapitlet vil jeg løfte fram relevante funn fra tidligere forskning på elevers oppfatninger, forståelse og bruk av læreres tilbakemeldinger.

2.1 Sosiokulturelle perspektiv på læring, skriving og respons

Dette prosjektet er forankret i sosiokulturell teori der en ser på språk og dialog som grunnleggende for læring. Ettersom jeg i denne studien ønsker å studere hvordan elever tar en lærers respons i bruk, vil dette synet på læring komme helt konkret til syne. Læreren responderer på elevenes tekster, og elevenes revisjoner svarer igjen på disse responshandlingene. Dette gjør elevene til aktive deltakere i læringsprosessene. Med et sosiokulturelt perspektiv på vurdering bør elever ikke bare være objekter for vurdering, men også delta i ulike sider ved vurderingen (Dysthe, 2009, s. 37). Psykologen og teoretikeren Vygotskij vektla innenfor et sosiokulturelt læringsyn den nære utviklingssonen og det eleven kan gjøre i samarbeid med en som kan mer (Dysthe, 2009, s. 42). Han var dessuten opptatt av at tilbakemeldinger som er rettet fremover er den vurderingen som har verdi. Denne tanken vil blant annet forutsette en tett forbindelse mellom undervisning og vurdering i klasserommet. Innenfor sosiokulturell læringsteori er en dessuten opptatt av at elever motiveres til å lære gjennom å selv delta i læringsfellesskapet.

Ut ifra dette grunnleggende synet på læring vil dialogiske tilbakemeldinger stå sentralt. Ifølge Bakhtin vil enhver ytring bære med seg tidligere ytringer, og de må derfor forstås i relasjon til og på bakgrunn av tidligere ytringer (Skaftun, 2006, s. 141). En må dessuten ta i betraktning måten ytringene fremføres på, konteksten for ytringene og hvem som ytrer seg. Språket kan slik forstås som en kjede av ytringer, og dette vil gjøre språket dialogisk. Ordet dialog brukes gjerne om den muntlige ansikt-til-ansikt-samtalen mellom to personer, og begrepet *dialogisme* kan sies å handle om hvordan kunnskap og forståelse blir til (Dysthe, 2009, s. 46-47). «Mennesket er et relasjonelt og dialogisk vesen, og derfor er *all* kommunikasjon i prinsippet dialogisk.» (Dysthe, 2009, s. 47). En dialogisk vurdering vil som en konsekvens av dette innebære at elevene involveres i vurderingen gjennom både utvikling og drøfting av vurderingskriterier, respons, bruk av tilbakemelding og egenvurdering (Dysthe, 2009, s. 48). Dessuten vil et metaspråk være nødvendig for at respons og selvrefleksjon skal fungere. Dette språket vil ifølge Vygotskij utvikles gjennom dialog.

I denne studien ønsker jeg å studere hvordan lærerens respons videreføres og tas i bruk. Ettersom elevenes revisjoner kan forstås som svar på lærerens respons, som igjen svarer på elevenes tekster, vil vurderingen kunne forstås som ledd i en kjede av ytringer og dermed være grunnleggende dialogisk. Dersom en ikke fokuserer på det dialogiske grunnarbeidet som klasseromsbasert vurdering bygger på, kan en heller ikke forvente at lærerens respons oppfattes eller tas i bruk (Dysthe, 2009, s. 49). Å studere skrijving i en sosiokulturell kontekst vil åpne for at en ikke bare ser isolert på lærerens tilbakemeldinger, men også på hvordan de oppfattes og tas i bruk av eleven i læringsprosessen. Et slikt syn vil dermed legge til rette for å studere sider ved skrijving og vurdering som vil kunne gi viktig innsikt. Ettersom det vil være et mål å gi tilbakemeldinger som ikke bare har en læringsfremmende hensikt, men også virkning i praksis vil dette læringsynet være spesielt aktuelt i denne studien.

2.2 Overordnede teoretiske perspektiver på vurdering

Vurdering for læring kan ses som en tilnærming til klasseromsvurdering, og oppstod på midten av 1990-tallet da Assessment Reform Group i England presiserte at formativ vurdering var mer enn et vurderingspunkt i undervisningen eller et prøveresultat i elevenes læringsarbeid (Stobart, 2008, s. 145). Utdanningsdirektoratet startet i 2010 en nasjonal satsning på Vurdering for læring i Norge for å støtte en mer læringsfremmende vurderingspraksis og vurderingskultur (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Bakgrunnen for satsningen var St.meld. 16 (2006-2007) «(...) og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Her kom det fram at regelverket for individvurdering ikke ble oppfattet som klart nok og at både lærerutdanningen og skolen manglet tilstrekkelig kompetanse. Det kom også fram at både vurderingskultur og vurderingspraksis i skolen var for svak og at det var forsket for lite på individvurdering i Norge. Lærere etterlyste dessuten tiltak for å styrke deres egen vurderingskompetanse, og OECD uttrykte bekymring for norske elevers oppfølging og utvikling. Vurdering for læring brukes som nevnt parallelt med begrepet formativ vurdering, og i satsningen refererer både det og begrepet underveisvurdering til det samme (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4). For å understreke at underveisvurdering skal fremme læring brukes begrepet vurdering for læring i satsningen. Underveisvurdering er ikke bare en viktig del av elevenes læringsutvikling, vurderingen er også lovfestet i opplæringsloven og skal brukes for å fremme elevenes læring (Opplæringsloven, 2020, § 3-10).

Begrepene vurdering *for* læring og vurdering *av* læring settes gjerne opp mot hverandre (jf. f.eks. Dysthe, 2008, s. 17 og Dobson et al., 2009, s. 12). Det vil da være viktig å være bevisst på at denne distinksjonen handler om intensjonen bak vurderingen og ikke om ulike former for vurdering. Vurdering for læring, som underveisvurdering, kjennetegnes gjerne ved at en ser fremover og har til hensikt å bidra til videre læring (Dobson et al., 2009, s. 12). Vurdering av læring vil derimot ha til hensikt å gi en karakter eller å rangere og kvalifisere (Dysthe, 2008, s. 17). I vurderingslitteraturen har en også et tredje begrep, vurdering *som* læring. Dette vil dreie seg om å utvikle elevens kompetanse til å selv vurdere egen og andres læring (Dobson et al., 2009, s. 13). En legger her vekt på elevens egne vurderingskompetanse. På denne måten kan dette tredje begrepet knyttes til elevenes selvregulering, som vil være et sentralt begrep i denne studien. Ifølge Hattie og Timperley

(2007) vil selvregulering innebære et samspill mellom både forpliktelse, kontroll og selvtillit. Selvregulert læring kan forstås som en prosess der en setter seg mål, overvåker og regulerer sin motivasjon, kognisjon og oppførsel (Gamlem, 2022, s. 66). I denne studien vil selvregulering handle om å sette elevene i stand til å revidere egne tekster i lys av kontekst og formål, og generelt bli kritiske lesere av egne tekster.

2.2.1 Formativ vurdering

Konseptet *vurdering for læring* har hatt innflytelse på norsk utdanningspolitikk i lang tid og bygger på tanker fra sentrale forskere som Black og Wiliam (1998), Ramaprasad (1983) og Hattie og Timperley (2007) (Eriksen, 2017, s. 1). Black og Wiliam (1998) og Ramaprasad (1983) vektlegger en viktig grunntanke i konseptet som sier at kunnskapen om læring, som tilegnes gjennom vurderingen, skal brukes i det videre læringsarbeidet. Sadler (1989) understreker dessuten at tilbakemeldinger som gis må korrespondere med målene som er gitt (s. 119). Vurdering for læring brukes som tidligere nevnt gjerne synonymt med begrepet formativ vurdering, som jeg videre vil forklare nærmere.

Det primære formålet ved formativ vurdering er som Moss og Brookhart (2019) beskriver, å bidra til læring (s. 6). Moss og Brookhart har samlet ulike kjennetegn på formativ vurdering. Blant annet skriver de at det er en prosess som foregår underveis mens læringen pågår. De skriver dessuten at læreren og eleven må samarbeide, de må begge være klar over opplæringens mål og hva eleven trenger for å komme nærmere målet (Moss & Brookhart, 2019, s. 7).

I forskning på vurdering har det gjennom historien skjedd en endring i hva man anser som viktig (Black & Wiliam, 1998, s. 7). Man har etter hvert blitt mer opptatt av læringsutbyttet som kan oppnås ved å se vurdering og klasseromsaktiviteter sammen. Black og Wiliam (1998) beskriver at begrepet formativ vurdering omfatter alle aktiviteter som gir informasjon om læringen, og som dermed kan bidra til videre læring (s. 7-8). Crooks (1998), en sentral forsker på feltet, konkluderte tidlig med at den summative delen av vurdering, altså karaktersetting, har vært for dominant og at man i større grad bør rette oppmerksomhet mot potensialet som foreligger ved vurdering i klasserommet (s. 468). Han vektlegger at tilbakemeldinger til elever burde rette seg mot oppgaven og gis mens oppgaven fortsatt er relevant (Crooks, 1998, s. 468-469). Det viktigste Crooks understreker er dog at vurderingen må være rettet mot de ferdigheter, kunnskaper og holdninger som anses som viktigst (Crooks, 1998, s. 470). I kontrast til den formative vurderingen vil summativ vurdering handle om å summere opp noens prestasjoner, for eksempel ved eksamen (Sadler, 1989, s. 120).

Som tidligere nevnt understreker Black og Wiliam (1998) følgende i sitt syn på vurdering: «For assessment to be formative the feedback information has to be used – which means that a significant aspect of any approach will be the differential treatments which are incorporated in response to the feedback.» (s. 16). Forskerne understreker med dette at vurderingen ikke vil være formativ dersom den ikke tas i bruk av eleven. Sadler (1989) forklarer at dette kan være tilfellet dersom eleven for eksempel ikke har tilstrekkelig kunnskap til å forstå vurderingen, og dermed ikke har mulighet til å ta den i bruk (s. 121). I et slikt tilfelle vil vurderingen bare ha en formativ hensikt, men ikke en formativ virkning. Som jeg senere i oppgaven vil komme nærmere inn på, vil et felles metaspråk mellom læreren og eleven være en sentral forutsetning for at tilbakemeldingene skal kunne tas i

bruk av eleven. Sadler (1989) argumenterer dessuten for at dersom eleven følger lærerens oppskrift i vurderingen uten å faktisk forstå formålet, vil det ikke forekomme læring. Elevens forståelse vil bare være læringsfremmende dersom eleven og læreren deler den samme forståelsen av vurderingen. På grunn av dette må elevens egenvurdering forstås som essensiell.

2.2.2 Tilbakemeldinger

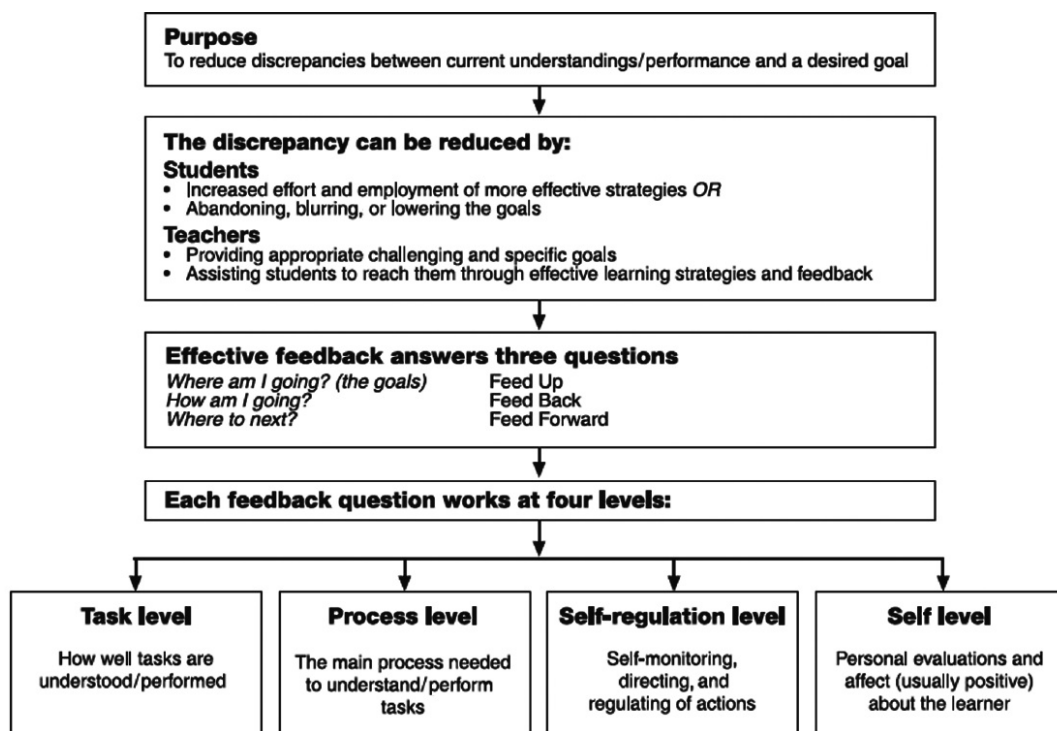
Hattie og Timperley er kjent som sentrale i forskningen på tilbakemeldinger. I deres berømte artikkel *The power of feedback* skriver de om den virkningsfulle rollen tilbakemeldinger kan ha dersom de gis på riktig måte. Innledningsvis skriver de at tilbakemeldinger kan være en sterk påvirkningskraft på læring, men at denne påvirkningen både kan være positiv og negativ (Hattie & Timperley, 2007, s. 81). For at tilbakemeldinger skal være effektive må de gis på riktig tidspunkt og det må dessuten gjøres grundige vurderinger av hva de skal rette seg mot (Hattie & Timperley, 2007, s. 100). Sadler (1989) beskriver tilbakemeldinger som nøkkeelement i formativ vurdering, og han forklarer at de gjerne defineres som informasjon om noens prestasjon eller oppnåelse (s. 120) «(...) the main purpose of feedback is to reduce discrepancies between current understandings and performance and a goal.» (Hattie & Timperley, 2007, s. 86). Denne forklaringen bruker Hattie og Timperley for hva det primære formålet med tilbakemeldinger er. På norsk kan det oversettes til å minske gapet mellom hvor man står i dag og hvor man ønsker å nå, altså de definerte læringsmålene.

De tilbakemeldingene som viser seg å være mest effektfulle er ifølge Hattie og Timperley (2007) de som gis muntlig (s. 83). De bør dessuten relateres til mål og rette seg mot oppgaven. Målene bør være spesifikke og utfordrende, men tilbakemeldinger anses som mer effektive dersom kompleksiteten på oppgaven er lav (s. 85-86). Tilbakemeldinger bør ha et tydelig formål, være meningsfulle og bygge logisk på tidligere tilbakemeldinger og elevenes eksisterende kunnskap (s. 85 og 104). Dersom man opplever forpliktelsen til å nå et mål som høy, er også sjansen større for at positive tilbakemeldinger har en læringsfremmende effekt (s. 99).

2.2.3 «A model of feedback to enhance learning»

Hattie og Timperley (2007) har utviklet en modell (se figur 1 nedenfor) som kan brukes som et rammeverk for å forstå hvorfor noen typer tilbakemeldinger i større grad enn andre vil fremme læring (s. 86). Denne modellen kan tas i bruk for å få et klarere bilde av hvilke strategier som vil være effektive i arbeidet med å redusere læringsgapet. Slik modellen viser vil gapet kunne reduseres av eleven gjennom økt innsats og arbeid med effektive læringsstrategier (Hattie & Timperley, 2007, s. 87). For å minske gapet kan eleven også velge å senke eller se bort fra målene som er satt. Læreren kan på sin side gi utfordringer tilpasset eleven og formulere spesifikke mål for oppgaven. En vil også kunne støtte elevene til å nå målene ved å veilede dem til å ta i bruk effektive læringsstrategier, eller støtte dem gjennom tilbakemeldinger. Som Hattie og Timperley (2007) beskriver har læreren mulighet til å skape et læringsmiljø hvor elevene utvikler evne til både selvregulering og strategier for å finne feil. Dersom elevene mestrer dette og evner å evaluere seg selv, vil dette kunne ha stor innvirkning på effekten av læringen. I hvilken grad tilbakemeldinger vil bidra i disse prosessene vil i stor grad avhenge av tilbakemeldingenes innhold, form, formidlingsmåte og tidspunkt.

For at tilbakemeldinger skal være effektive må de som modellen tilsier sette elevene i stand til å svare på tre sentrale spørsmål (Hattie & Timperley, 2007, s. 86). Det ene spørsmålet er «Hvor skal jeg?», og dette referer til målene for opplæringen eller oppgaven. De to andre spørsmålene er «Hvor er jeg nå?» og «Hva skal jeg gjøre for å nå målene?». Gjennom tilbakemeldinger forsøker en gjerne å få elevene til å *gjøre mer* eller å *gjøre noe bedre*, uten at målene er direkte spesifisert (Hattie & Timperley, 2007, s. 101). Ettersom slike tilbakemeldinger ikke nødvendigvis involverer de tre spørsmålene, vil elevene kunne sitte igjen med lite informasjon, og tilbakemeldingene kan på denne måten ha liten effekt på læringsprosessen. Hattie og Timperley (2007) understreker at lærere bør være bevisste på dette, og gi tilbakemeldinger som retter seg mot spørsmålene (s. 100). Dessuten bør læreren se elevens perspektiv og få eleven til å selv stille seg disse spørsmålene. Slik Hattie og Timperley (2007) påpeker er det nettopp en utfordring at elever ser på tilbakemeldinger som lærerens ansvar, og de forventer ofte at noen forteller dem både målet, hvordan de ligger an og hva som kan hjelpe dem til å forbedre seg.



Figur 1: «A model of feedback to enhance learning»

Denne figuren viser Hattie og Timperleys modell «A model of feedback to enhance learning» som på norsk kan beskrives som en tilbakemeldingsmodell for å støtte læring (Hattie & Timperley, 2007, s. 87).

Ulike nivåer av tilbakemeldinger

Slik modellen illustrerer vil hvert av de tre spørsmålene fungere på fire nivå, henholdsvis oppgavenivå, prosessnivå, selvreguleringsnivå og personnivå (Hattie og Timperley, 2007, s. 87). I analysen av lærerens tilbakemeldinger og elevenes tekster, vil jeg ta modellen i bruk til å se hvilke nivå elevene får støtte på, og diskutere hvordan en på denne måten kan støtte elevene i deres skriveutvikling. Dette vil kunne gi innsikt i hvordan en kan støtte elevene til å ta lærerens skriftlige tilbakemeldinger i bruk i revideringen.

Oppgavenivået dreier seg om *oppgaven* og hvordan denne forstås og gjøres. I denne studien vil oppgaven beskrives som et norskfaglig skriveoppdrag. Prosessnivået retter seg mot prosessen som kreves både for å forstå, men også for å gjennomføre oppgaven. Selvreguleringsnivået handler om elevens evne til å evaluere seg, mens personnivået i større grad retter seg mot eleven som person. Hattie og Timperley (2007) påpeker at tilbakemeldinger bør inneholde alle de fire nivåene, men understreker samtidig at de ikke bør inneholde for mye informasjon knyttet til hvert nivå (s. 87 og 91). Det viser seg at tilbakemeldinger som går fra å fokusere på oppgaven, videre til prosessen med å løse den og siden mot elevens selvregulering, vil være mest effektive (Hattie & Timperley, 2007, s. 91). Ettersom jeg i denne studien ønsker å undersøke hvordan et utvalg elever *tar i bruk respons* på en norskfaglig tekst, vil tilbakemeldingenes prosessnivå og selvreguleringsnivå være av spesiell interesse. På hvilken måte responsen inneholder de ulike nivåene, vil kunne lede til viktig innsikt i hva som legger til rette for selvstendighet og selvregulering til å kunne dra nytte av responsen. Å kunne reflektere over egen læring, forstå egne læringsprosesser og tilegne seg kunnskap på selvstendig vis, vil nettopp være et viktig mål ved opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

Oppgavenivået vil referere til hvor godt en oppgave er utført og slike tilbakemeldinger er de mest vanlige blant lærere (Hattie & Timperley, 2007, s. 91). Slike tilbakemeldinger vil gjerne gå på oppgavens korrekthet og relatere seg til hvorvidt kriterier for oppgaven er oppfylt. Tilbakemeldinger på dette nivået lyder gjerne som «Du må inkludere mer om dette for å svare på oppgaven» (Hattie & Timperley, 2007, s. 90). Tilbakemeldinger som retter seg mot oppgaven vil ha størst effekt dersom eleven har feiltolket oppgaven, men ikke når det dreier seg om mangel på forståelse (Hattie & Timperley, 2007, s. 91). Dersom eleven ikke har forstått oppgaven vil det være mer fruktbart å gi mer informasjon fremfor tilbakemeldinger på dette nivået. En utfordring med tilbakemeldinger på oppgavenivået er dog at de ikke nødvendigvis kan overføres til andre oppgaver. En bør dessuten være bevisst på at et for stort fokus på oppgavenivået, kan resultere i at eleven blir mer opptatt av å mestre den aktuelle oppgaven enn å opparbeide strategier for å nå mer langsiktige mål. Dette vil være spesielt relevant med tanke på skriveopplæring, da en gjerne ønsker at eleven skal ta i bruk tilbakemeldinger også fra tidligere tekster.

Tilbakemeldinger på prosessnivå vil som navnet antyder rette seg mot elevens strategier for å finne feil, og måter å restrukturere teksten eller velge nye strategier (Hattie og Timperley, 2007, s. 93). Tilbakemeldinger på prosessnivået vil ha størst effekt i det eleven velger retning på oppgaven eller skal ta fatt på et materiale (Hattie & Timperley, 2007, s. 102). Ettersom tilbakemeldinger på prosessnivået vil kunne hjelpe eleven både til å utvikle og til å velge gode skrivestrategier, vil tilbakemeldinger på dette nivået kunne føre til utvikling av skrivekompetanse i et langsiktig perspektiv.

Hattie og Timperley (2007) hevder som nevnt at selvregulering innebærer et samspill mellom både forpliktelse, kontroll og selvtillit, og understreker at dette krever både autonomi, selvkontroll og selvdisiplin (s. 93). Mindre effektive elever ser ut til å ha minimale selvreguleringsstrategier og de tenderer til å i større grad være avhengig av eksterne faktorer, som hjelp fra læreren (Hattie & Timperley, 2007, s. 94). Det ser dessuten ut til at slike elever bare i liten grad tar med seg selvreguleringsstrategier i fremtidige oppgaver. Dersom elever har gode metakognitive ferdigheter har de mulighet til å evaluere sin egen forståelse, sin egen innsats og strategier og hvordan de selv har mestret oppgaven. De får dessuten en større forståelse for hvordan de kan forbedre seg for å nå målene sine.

I læreplanens overordnede del kommer det fram at elevene skal «lære å lære». Det fremheves her at «Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Etter hvert som elevene forstår sine egne læringsprosesser og sin egen faglige utvikling, vil dette kunne føre til selvstendighet og mestringsfølelse. For å støtte utviklingen av elevenes læringsstrategier kan læreren gi tett oppfølging tilpasset den enkeltes nivå. Ser en opplærings overordnede mål i tilknytning til læreres skriftlige tilbakemeldinger til elevers tekster, kan det forstås som at tilbakemeldinger bør være av en slik karakter at de støtter elevenes selvregulerte læring.

For at tilbakemeldinger skal kunne støtte elevenes selvregulerte læring, kan en få elevene til å sette egne mål, planlegge hvordan oppgavene skal løses og selv kontrollere om de er på rett spor (Gamlem, 2022, s. 66). Slike tilbakemeldinger vil dermed kunne gi elevene en forståelse av egen læring og slik støtte de til å velge og justere strategier for å mestre en oppgave. Å lære elevene å spørre om råd og hint for å løse en oppgave, i stedet for en fasit, vil kunne støtte elevene til å bli selvregulerte. For å støtte elevers selvregulerte læring kan en blant annet gi tilbakemeldinger som baserer seg på informasjon om oppgaven, strategier og læringsprosessen (Gamlem, 2022, s. 66). I skriveopplæringen vil elevenes selvregulering gjerne handle om å bli kritiske lesere av egne og andres tekster, og å kunne revidere tekster både med og uten hjelp av tilbakemeldinger fra andre.

Hattie og Timperley (2007) inkluderer også et fjerde nivå av tilbakemeldinger, da denne typen er svært utbredt (s. 96). Slike kommentarer er gjerne positivt ladet og lyder eksempelvis som «Bra jobba». Denne typen tilbakemeldinger vil i liten grad inneholde oppgaverelatert informasjon og vil sjelden føre til mer engasjement, forpliktelse til å nå mål eller støtte forventningen om å lykkes eller forstå oppgaven. Informasjonen har dermed liten læringsfremmende effekt. Dersom tilbakemeldinger i for stor grad retter seg mot eleven som person, står en i fare for at eleven senker innsatsen for å minske risikoen for å mislykkes (s. 102-103). I norskfaglig skriving kommuniseres tilbakemeldinger på dette nivået ofte skriftlig i margin i elevenes tekster.

Større meta-analyser gjennomført av Hattie og Timperley (2007) viser hvordan forskjellige tilbakemeldinger kan virke læringsfremmende i ulik grad (s. 83-84). Ifølge studiene kan ros, belønning og straff relateres til lav læringseffekt (Hattie & Timperley, 2007, s. 84). Det beskrives at slike kommentarer kan virke negativt inn på tilbakemeldingenes effekt, da de kan føre til en undergraving av elevenes ansvar og motivasjon. Dessuten vil slike tilbakemeldinger i liten grad gi informasjon om selve oppgaven. Positive tilbakemeldinger vil likevel kunne øke sjansen for at man fortsetter med en aktivitet og opprettholder høy

interesse for aktiviteten (Hattie & Timperley, 2007, s. 99). På tross av den svake forbindelsen mellom ros og læring vil det som Hattie og Timperley (2007) understreker være viktig å skille mellom ros rettet mot eleven som person, og ros relatert til oppgaven (s. 96). «Ved å ta i bruk denne strategien, løser du oppgaven på en god måte». Denne måten å forsterke hva eleven allerede får til kan støtte elevens mestringsforventning og slik ha en læringsfremmende effekt (Hattie & Timperley, 2007, s. 96-97).

2.3 Vurdering av skrivning

Vurdering av skrivning kan gjøres på en rekke vis. Den kan gis både underveis som formativ vurdering, og til slutt som summativ vurdering. Den kan gis på ulike tidspunkt i et skriveforløp, og den kan gis både skriftlig og muntlig. Ettersom læreren i denne studien har gitt skriftlig underveisvurdering, vil jeg her beskrive denne formen for vurdering. Basert på Hattie og Timperley, Wiliam og Leahy, samt Sadler, definerer Gamlem (2022) underveisvurdering på følgende vis:

Underveisvurdering er en del av den daglige vurderingspraksisen til elever og lærere. Denne tar utgangspunkt i å søke etter og tolke vurderingsuttrykk som kan brukes til å avgjøre hva elever mestrer og forstår i opplæringen, hva lærere og elever trenger å gjøre for å komme videre mot et mål, og hvordan elever best kan komme dit (s. 29).

På bakgrunn av definisjonen ovenfor vil underveisvurdering av *skrivning* handle om å se på skrivningen som en prosess, og å gi tilbakemeldinger tilpasset elevens behov slik at eleven kan utvikle seg som skriver. Dette vil for eksempel innebære å gi tilbakemeldinger som retter seg mot de ulike nivåene i Hattie og Timperleys modell, som eleven vil ha utbytte av for å kunne utvikle sin skrivekompetanse. For å treffe elevens behov vil en kunne være avhengig av å gi ulike typer tilbakemeldinger og dessuten både muntlig og skriftlig.

Når tilbakemeldinger gis vil tidsaspektet være av stor betydning for at eleven skal kunne ta responsen i bruk (Otnes & Solheim, 2019, s. 715). Som beskrevet tidligere vil vurderingen bare være formativ dersom dette er tilfellet (Black & Wiliam, 1998, s. 16). Hvilke tidspunkt som viser seg å være de beste å gi tilbakemeldinger på, har vært mye omdiskutert i forskningslitteraturen (Gamlem, 2022, s. 112). Gamlem og Smiths forskning viser at tilbakemeldingenes innhold vil være styrende for når de bør gis (Gamlem, 2022, s. 112). Dersom tilbakemeldingene retter seg mot hvordan oppgaven bør løses, vil de være lite nyttige dersom de gis når arbeidet er ferdig. Mottakeren må søke etter og ha behov for tilbakemeldingene når de gis. I likhet med dette beskriver Matre et al. (2021) hvordan tilbakemeldinger som gis tidlig i skriveforløpet, for eksempel like etter eleven har laget en detaljert disposisjon, kan være mer effektive enn dersom de gis når teksten er tilnærmet ferdig (s. 286). Eleven er da i en planleggingsfase hvor det er sannsynlig å anta at eleven er mottakelig for innspill som også kan rette seg mot større endringer og restrukturering av tekst. Dersom tilbakemeldingene kommer sent i skriveforløpet, vil elevene ofte gjøre færre revideringer. Som de skriver vil en mulig forklaring på dette være at elevene da føler seg ferdige med teksten sin eller at revideringene krever mer omfattende arbeid (Matre et al., 2021, s. 285). I slike tilfeller vil en kunne risikere at elevene ikke har nytte av tilbakemeldingene.

2.3.1 Skriftlige tilbakemeldinger og ulike responshandlinger

Ettersom jeg i denne studien ønsker å undersøke hvordan elever tar i bruk eller svarer på en lærers tilbakemeldinger, vil det være viktig å forstå hvordan lærerens måte å gi respons på påvirker elevenes bruk. Det vil kunne være en forskjell mellom *hva taleren mener med ytringen, hva ytringen betyr, hva intensjonen med ytringen er og hvordan mottakeren forstår ytringen* (Searle, 1969, s. 21). Når en skal analysere læreres skriftlige tilbakemeldinger og elevers tekster, vil det være viktig å være bevisst på nettopp dette. Forskjellene som potensielt kan foreligge mellom hva læreren mener med en tilbakemelding og hvordan eleven oppfatter den, understreker behovet for å se på vurdering som dialogisk, og at eleven aktivt involveres i vurderingsarbeidet (jf. Dysthe, 2009, s. 48).

Otnes og Solheim (2019) tar utgangspunkt i Austin og Searle`s teorier om talehandlinger når de beskriver læreres skriftlige kommentarer til elevers tekster (s. 703). Læreres kommentarer kan forstås som handlinger med bestemte formål og disse kan dermed ha ulik virkning. Otnes og Solheim (2019) har tatt i bruk begrepene *konstativer, direktiver* og *ekspressiver* for å synliggjøre ulike responshandlinger i læreres skriftlige tilbakemeldinger til elevers tekster (s. 706). Konstativer beskrives som responser der en konstaterer noe, for eksempel hva eleven har fått til. Direktiver forklares som en respons der en forsøker å få eleven til å gjøre en handling. Dette kan for eksempel innebære at eleven skal svare på et spørsmål eller følge opp et innspill fra læreren. Ekspressiver vil på sin side formidle psykiske forhold som entusiasme, overraskelse eller frustrasjon. Ettersom lærerens respons i denne studien bare inneholdt kommentarer i form av konstativer og direktiver, velger jeg å utdype disse responshandlingene i det følgende.

Konstativene inneholder informasjon og kan gjerne leses som evaluerende påstander om hvordan eleven har mestret oppgaven (Otnes & Solheim, 2019, s. 706). Konstativene kan igjen deles inn i ros og kritikk, der de kritiske responsene innebærer en underliggende forventning om at noe skal revideres (Otnes & Solheim 2019, s. 706-707). Dette kan for eksempel innebære at læreren skriver at teksten bærer preg av for mye oppramsing av handlingsforløp, og at eleven burde inkludere flere tanker og følelser. De positive konstativene innledes derimot gjerne med et ekspressiv som «Flott!», og følges så opp med en beskrivelse av hva som fungerer godt i teksten. Eksempelvis kan et rosende konstativ være «Det er flott at du stiller spørsmål til leseren». Konstativene kan også fungere som minileksjoner, men ofte har disse et monologisk preg (Otnes & Solheim, 2019, s. 706). Minileksjonene vil gjerne inneholde mer informasjon og vil kunne hjelpe eleven til å se funksjonen ved ulike språklige og strukturelle virkemiddel.

Direktiver vil derimot oppfordre eleven til å *gjøre noe* (Otnes & Solheim, 2019, s. 708). Otnes og Solheims studie viser at mange direktiver er så komplekse at det kan bli for utfordrende for elevene å dekode og forstå responsen. Direktivene kan deles inn i underkategoriene spørsmål, forslag/råd/oppfordring og befaling. *Spørsmålene* retter seg vanligvis mot tekstens innhold, og kan både innebære at læreren etterspør mer informasjon, men også at noe bør komme tydeligere fram. Når en lærer stiller et spørsmål i responsen til en elevs tekst, vil intensjonen gjerne være noe annet enn formen tilsier. Lærerens intensjon kan for eksempel være å få eleven til å tenke grundigere over et aspekt ved teksten. Bak slike spørsmål vil det gjerne foreligge et ønske om svar, men det vil være opp til eleven om responsen tas i bruk eller ikke. På denne måten kan en si at spørsmålene

fungerer som kamouflerte forslag eller befalinger. Formålet med å formulere dem som spørsmål vil gjerne være å få eleven til å føle eierskap til, og ta ansvar for tekstene sin (Otnes & Solheim 2019, s. 709). Dessuten gir slike kommentarer i form av direktiv, responsen et mer dialogisk preg slik at eleven står i styringsposisjon.

Responshandlingen *forslag/råd/oppfordring* fungerer gjerne som en implisitt måte å gi direktiver på, og vil invitere eleven til å vurdere endringer uten å faktisk kreve dette (Otnes & Solheim, 2019, s. 709). I kontrast til spørsmål og forslag vil *befalinger* gjerne inneholde et verb i imperativ, og slik kunne forstås som en ordre om å gjøre en endring. Lærers direktiver kan være mer eller mindre eksplisitte og bære preg av ulik grad av kontroll og forventning om elevinvolvering. Dersom eleven derimot opplever læreren som en absolutt autoritet og som styrende i tilbakemeldingsprosessen, står en i fare for at læreren tar over elevens tekst (Otnes & Solheim, 2019, s. 714).

2.3.2 Eierskap i revideringsarbeidet

Hawe og Dixon (2017) hevder at en grunn til at skriveopplæringen ikke når sitt fulle potensiale, er at elever ikke oppmuntres til å ta eierskap og ansvar i sine læringsprosesser (s. 1181). Revisjonene er ofte fragmenterte, og elevene svarer direkte på lærers kommentarer. Disse funnene kan forstås som en indikasjon på at elevene ikke leser tekstene sine nøye i revisjonsarbeidet. Dersom lærere har et mekanisk og lineært syn på undervisvurdering kan det føre til et fokus på teksten som et produkt, fremfor skrivning som en prosess (Otnes & Solheim, 2019, s. 715). Produktorienterte og lineære syn på skriveopplæringen ser ut til å være dominerende revisjonspraksiser. Otnes og Solheims analyser vitner om at lærere retter og gir elever konkrete forslag fremfor å forklare eller å stille spørsmål. Dette spesielt knyttet til språk og grammatikk. Relatert til mer globale nivå og tekstinnhold oppfordrer lærere i større grad til refleksjon og autonome revisjoner. De påpeker samtidig utfordringen for lærere ved å gi nok informasjon uten å overta teksten. Deler av denne utfordringen har blant annet bakgrunn i at elevene ikke har gode nok strategier til å ta responsen i bruk.

For at skriveprosessen skal posisjonere eleven som en aktiv aktør i egen læring, bør læreren og eleven sammen inngå i en dialog, og tilbakemeldingene bør gis på en slik måte at eleven selv opplever å kunne ta valg (Otnes & Solheim, 2019, s. 715). Både tidsaspektet, hvor eksplisitt responsen er, og måten den gis på vil være av avgjørende betydning for at læreren skal komme så tett på elevenes individuelle prosjekter som mulig, og for at elevene skal kunne forstå og ta i bruk responsen (Otnes & Solheim, 2019, s. 716). I tilbakemeldingsprosessen vil elevenes oppfatning av lærerrollen være av betydning for elevenes revideringer (Otnes & Solheim, 2019, s. 714). Dersom en klarer å legge til rette for en undervisvurdering som stimulerer til selvstendig arbeid, gjennom åpne direktiv og konstativ, og tilbakemeldinger som både respekterer elevens prosjekt, men samtidig inviterer til dialog, vil en kunne løfte fram eleven som teksteier. For læreren vil dette kunne innebære å vise respekt for teksten og be eleven *vurdere* å gjøre endringer, men samtidig komme med konstruktive innspill. Ved at eleven løftes fram som teksteier vil en samtidig støtte eleven til å ta kontroll over egen tekst, noe som vil være en viktig del av elevens selvregulering (jf. Hattie & Timperley, 2007, s. 93).

2.4 Revisjonskompetanse

Revisjonskompetanse, altså evnen til å kunne revidere en tekst, er en sentral del av elevens skrivekompetanse (Bueie, 2019, s. 39). En viktig del av det å være en erfaren skriver handler dessuten om å utvikle forståelse for hva tekstkvalitet er, og at det å skrive også handler om å omskrive, altså å revidere (Bueie, 2019, s. 40). Selve begrepet *revisjon* kan defineres på flere måter, men forskeren Fitzgerald (1987) definerer revisjon på denne måten:

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 the meaning of the text, and they may be major or minor (s. 484).

Definisjonen rommer revisjoner i alle deler av skriveforløpet, også planlagte revisjoner som ikke er skrevet enda. Endringene som gjøres kan være både store og små, og kan påvirke tekstens betydning i ulik grad. Murray (1978) skiller mellom indre og ytre revisjon, og ifølge han vil revisjonsprosessen handle om både mentale prosesser som ikke lar seg observere, som forberedelser til tekstutvikling, og de synlige endringene som gjøres i teksten (s. 81). I denne studien vil jeg konsentrere meg om tekstendringene som er observerbare. En revisjonsprosess vil gjerne starte med lesing av teksten for å identifisere feil, for deretter å velge strategier som kan forbedre teksten (Bueie, 2019, s. 41). I denne studien vil jeg som nevnt se elevenes revisjoner i lys av, og som svar på lærerens responshandlinger. På denne måten kan lærerens kommentarer og elevenes revideringer forstås som et dialogisk samspill.

I forskning på revisjon finnes det ulike typer inndelinger og kategoriseringer. En kan for eksempel skille mellom overflateendringer og tekstbaserte endringer. Overflateendringer kan dreie seg om revisjoner som korrektur og tegnsetting, mens tekstbaserte endringer kan dreie seg om mer omfattende revideringer knyttet til tekstens meningsinnhold. Bueie (2019) bruker i din forskning kategoriene *erstatte*, *tilføye*, *slette* og *omorganisere*. I denne studien vil jeg vurdere hvordan disse kategoriene kan passe inn i mitt materiale.

2.5 Ulike syn på skriving

I min studie vil elevenes revisjoner og tankene som kommer fram gjennom intervjuene, si noe om hvordan elevene tenker om skriving. I denne sammenhengen vil det være spesielt interessant å studere i hvilken grad de anser skrivingen som en *prosess*. Når en gir underveivurdering, slik det er gjort i denne studien, vil hensikten nettopp være å få eleven til å se på skrivingen som en prosess, og til å ta tilbakemeldingene i bruk for å utvikle sin skrivekompetanse. På denne måten kan lærerens tilbakemeldinger støtte eleven i *skriveprosessen*.

Lærere synliggjør sitt syn på skriving og sitt skrivepedagogiske ståsted, når de underviser og snakker om skriving i klasserommet (Bakke og Skovholt. 2015, s. 139). I likhet med dette vil elever i sitt arbeid med tekst ha ulike tanker om skrivingen. For å kunne analysere og få en større forståelse for elevens bruk og forståelse av tilbakemeldinger, vil jeg se tekstene og

intervjuene i lys av ulike syn på skriving. Dette vil kunne gi innsikt i grunnlaget for elevenes tekstlige valg.

Gee (1996) definerer en diskurs som «a socially accepted association among ways of using language, other symbolic expressions, and «artifacts», of thinking, feeling, believing, valuing, and of acting which can be used to identify oneself as a member of a socially meaningful group.» (s. 131). Basert på definisjonen og relatert til skriving, kan en enklere forklare det som ulike måter å forstå og bruke språket på. Literacy-forskeren Roz Ivanič, har i sitt arbeid identifisert ulike diskurser om skriving og skriveopplæring. Som Ivanič (2004) beskriver vil en skrivediskurs følgelig handle om ulike måter å tenke om skriving på, og om ulike måter å lære og skrive på, og hvordan man handler som en følge av dette (s. 220). På tross av at det naturligvis vil finnes en rekke måter å snakke om og forstå skriving på, har Ivanič identifisert seks ulike skrivediskurser. Skriving knyttes her til vektlegging av tekniske ferdigheter, kreativitet, prosess, sjanger, sosial praksis eller sosiopolitisk praksis (Ivanič, 2004, s. 225). I hvilken grad elevene anser sine tekster som en del av et utviklingsforløp, eller som et ferdig produkt, vil være av stor betydning for deres motivasjon til å ta i bruk de ulike lærerkommentarene. Som nevnt ovenfor er det nettopp et mål at eleven ser på skrivingen som en prosess for å kunne dra nytte av lærerens tilbakemeldinger. På grunnlag av dette, vil en ferdighetsdiskurs og en prosessdiskurs være av spesiell interesse i denne studien, og jeg velger derfor å gå nærmere inn på disse.

2.5.1 Skriving som produkt

Innenfor en ferdighetsdiskurs vil man anse skriving som en trenbar ferdighet (Ivanič, 2004, s. 227). Hva som her kvalifiserer som god skriving, vil være avhengig av språklige ferdigheter som rettskriving, tegnsetting, setningsoppbygging og setningsstruktur. Dersom denne diskursen er dominerende i ens syn på skriving, er en gjerne opptatt av å mestre gitte regler og normer for skriveferdigheter. Innenfor en ferdighetsdiskurs er det heller ikke uvanlig å behandle skriving som en separat ferdighet fra for eksempel lesing. Matre et al. (2021) beskriver at en «tradisjonell rettepraksis» gjerne er preget av et normativt syn på språk og skriving, der tilbakemeldinger gjerne består av korrigeringer eller andre direktiver som eleven i liten grad tar i bruk i sin revidering (s. 296). En overvekt av slike korrigeringer og direktiver vil kunne resultere i at elevene ser isolert på disse kommentarene og mister synet på teksten som en helhet. Dette medfører gjerne at elevene gjør mekaniske og fragmenterte revideringer knyttet til rettskriving, tegnsetting og andre språklige detaljer. Et slikt overflatepreget syn på revideringen vil kunne gjøre det vanskelig for elevene å dra nytte av tilbakemeldingene (Matre et al., 2021, s. 298). Slik jeg ser det vil en tradisjonell rettepraksis kunne ses i nært slektskap til en ferdighetsdiskurs.

2.5.2 Skriving som prosess

Innenfor en prosessdiskurs vil det å planlegge, skrive utkast, revidere og samarbeide være sentralt i skriveopplæringen (Ivanič, 2004, s. 232). Da et prosessorientert syn på skriving i Norge kom på banen på 1980-tallet, var dette til stor kontrast fra det etablerte produkt-synet på skriving. Forskningen skiftet fokus fra primært å være opptatt av skriving som et produkt til skriving som en prosess, og lærere rettet oppmerksomhet mot læringspotensialet ved planlegging og revidering av skriving (Ivanič, 2004, s. 231). En prosessdiskurs vil, som Ivanič beskriver, referere til både kognitive og praktiske prosesser ved skrivingen. Når det gjelder de kognitive prosessene vil dette dreie seg om mentale

prosesser hos skriveren. Dette vil for eksempel kunne innebære planlegging av hvordan en tekst skal revideres. De praktiske prosessene vil for eksempel kunne handle om at en deler skrivingen inn i ulike faser, og elevene inn i responsgrupper, og om samtale og samarbeid i skriveprosessen.

Ivanič understreker at en innenfor en prosessorientering anser at det å lære og skrive burde inkludere prosesser og prosedyrer for å kunne komponere en tekst. Dette vil medføre at lærere støtter elevens skriveprosess gjennom stillas som skriverammer eller setningsstartere (Blikstad-Balas, 2018, s. 46). Ulike former for underveivurdering vil også kunne forstås som anerkjennelse av prosessorientert skriving. Et prosessorientert syn på skriving vil slik kunne forstås som en forutsetning for formativ vurdering, som tidligere har blitt beskrevet. I motsetning til normative kommentarer som retter seg mot tekstens overflate, kan lærere gi kommentarer i form av direktiver ved å stille åpne spørsmål som oppfordrer eleven til å selv reflektere over sin tekst og til å gjøre selvstendige revisjoner (Matre et al., 2021, s. 292 og 299). Slik jeg ser det vil nettopp dette være en måte å se på skriving som en prosess. For at eleven skal kunne gjøre omfattende og selvstendige revideringer, vil det som Matre et al. (2021) beskriver, kreves et helhetlig perspektiv på teksten. For å oppnå dette bør en forsøke å støtte elevene til å løfte blikket og bli kritiske lesere av egne tekster.

Prosesorientert skrivepedagogikk eller prosesskriving, er begreper en i Norge bruker på det som i USA omtales som process writing (Hertzberg & Dysthe, 2012, s. 59). Pedagogikken kom til Norge på 1980-tallet og innebærer at en fokuserer på flere ulike faser ved skrivingen, og på at elever skal trenes til å bli responsgivere (Hertzberg & Dysthe, 2012, s. 59 og 61). I undervisningen fokuserer en gjerne på både førskriving, skriving av utkast, responsgivning og revidering (Hertzberg & Dysthe, 2012, s. 59). Læreren har gjerne rollen som tilrettelegger og veileder, mens elevene er ressurspersoner for hverandre, for eksempel i form av å gi respons til hverandre. Innenfor en slik pedagogikk er en også opptatt av hvordan skriving kan fremme refleksjon og videre læring.

Pedagogikken fikk så stor innvirkning på skriveidaktikken at den også ble nedfelt i eksamensordningen for norskfaget (Hertzberg & Dysthe, 2012, s. 61). Eksamen ble etter hvert organisert slik at elevene ble delt inn i responsgrupper to ganger i løpet av eksamensdagen, både under idéfasen og etter å ha skrevet et førsteutkast. Etter hvert har imidlertid forskning vist at lærere har lagt fra seg pedagogikken fordi den har vært for arbeidskrevende sett i forhold til hva som har kommet ut av den (Grøtan, et al., 2000, s. 174). Forståelsen av prosesskrivingen har siden endret seg, og en har på ny blitt mer opptatt av planlegging av skriving, og av redigering og revidering av utkast. Et større fokus har også blitt rettet mot elevenes kognitive trening, og svært tydelige forklaringer av det som skal læres (Hertzberg & Dysthe, 2012, s. 63). Dette er elementer som ikke var en del av prosesskrivingen i tidlig fase, men som likevel vektlegger det prosessuelle i skrivingen. I dag formidles dette gjennom mindre omfattende prosesser, og integreres i større grad gjennom annen undervisning.

Med Kunnskapsløftet forsvant føringene om responsgrupper, skrivemapper og prosjektarbeid som med L97 ble vektlagt (Hertzberg & Dysthe, 2012, s. 66). Året etter omleggingen av eksamen i 2007 ble ordningen med responsgrupper på eksamen fjernet. Nå retter man i stedet et sterkere fokus mot vurdering og inkludering av elevene i

vurderingsarbeidet. Denne dreiningen har i stor grad bakgrunn i Black og Wiliam`s (1998) og Hattie og Timperley`s (2007) fokus på viktigheten av elevenes trening i egenvurdering, og de nasjonale satsningene på vurdering for læring.

2.6 Forskning på elevers oppfatninger, forståelse og bruk av tilbakemeldinger

I dette delkapitlet vil jeg presentere tidligere forskning på elevers oppfatninger og forståelse av læreres tilbakemeldinger, og hvordan de tas i bruk til videre skriveutvikling. Jeg vil her inkludere funn knyttet til elevers utfordringer i møte med tilbakemeldinger, hvilke revideringer elever gjør og hvordan en på ulike måter kan støtte elevenes revisjonsarbeid. Ettersom jeg i denne studien undersøker hvordan elever tar i bruk en lærers tilbakemeldinger vil disse funnene være spesielt interessante å løfte fram.

2.6.1 Elevers oppfatninger og forståelse av læreres tilbakemeldinger

Eriksen (2017) har i sin studie undersøkt videregåendeelevers oppfatninger av norsklæreres tilbakemeldingspraksis. Bueie har de senere år gjennomført flere studier knyttet til elevers skriving og læreres tilbakemeldinger. Hennes funn har også støtte i internasjonal forskning. I forskningsartikkelen «Summativ vurdering i formativ drakt – elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk», beskriver hun hvordan elever på ungdomstrinnet forstår og bruker skriftlige lærerkommentarer. I Bueies studie kommer det fram at elevene i hovedsak forstår kommentarene, men at de generelt har lav bevissthet rundt vurderingskriteriene som gis (2015, s. 15).

Sadler (2010) skriver i sin forskningsartikkel om tilbakemeldinger i høyere utdanning, at for å kunne dra nytte av tilbakemeldinger er man avhengig av å forstå innholdet og meningen med kommentarene (s. 535). Lærere kan i mange tilfeller bli vant til å bruke bestemte uttrykk eller begreper, og anta at studentene eller elevene vil forstå betydningen (Sadler, 2010, s. 540). Dersom elevene i realiteten ikke har forståelse for disse uttrykkene eller begrepene, vil de kunne ha vansker med å ta tilbakemeldingene i bruk. For å kunne dra nytte av tilbakemeldinger må man dessuten kunne identifisere aspektene ved teksten som krever grundigere arbeid (Sadler, 2010, s. 535). For å gripe fatt i kommunikasjonsutfordringene har det blitt forsket på forståelse av vurderingskriterier, kontekstualiseringen av tilbakemeldinger og mediet av kommunikasjonen. Uten kunnskap om elementære begreper blir det følgelig umulig å overføre tilbakemeldinger til forbedringshandlinger, nærmere bestemt revisjon. På tross av utfyllende tilbakemeldinger viser det seg at elever og studenter ikke forstår tilbakemeldinger i tilstrekkelig grad. Som Sadler (2010) beskriver har de trolig ikke verktøyene som skal til for å dekode innholdet (s. 539). I tillegg til disse utfordringene knyttet til oversettelsen av tilbakemeldinger kan det dessuten være en utfordring å overføre informasjonen til eksisterende kunnskapsbaser slik at de kan bygges videre på i fremtidig læring (Sadler, 2010, s. 540).

I likhet med Sadlers beskrivelse av utfordringene som kan oppstå dersom eleven eller studenten ikke forstår uttrykk eller begreper i tilbakemeldingen, vektlegger blant annet Solheim og Matre (2014) viktigheten av et felles metaspråk mellom lærer og elev, som grunnlag for læringsstøttende vurdering av skriving (s. 221). Solheim og Matre (2014) forklarer at metaspråklig kunnskap vil omfatte de semiotiske ressurser som elever tar i bruk

for å skape mening i sine tekster. Dette kan for eksempel innebære kunnskap om elevenes fagspråk, tekster på ulike nivå og om språklige strukturer. De vektlegger videre denne kunnskapen i læreres kommunikasjon om elevtekster, for eksempel når de presist skal beskrive noe eleven har fått til, peke på mangler eller gi forslag til forbedring. Dette vil slik være en viktig forutsetning for at elevene skal kunne ta responsen i bruk. Parr og Timperley (2010) fant i sin studie nær sammenheng mellom elevens skriveutvikling og presise tilbakemeldinger (s. 78). Forskerne understreker i denne sammenhengen viktigheten av å gjøre det som er implisitt tilgjengelig for elevene (Parr & Timperley, 2010, s. 71). I min studie vil dette kunne innebære at læreren benytter et presist språk i tilbakemeldingene, som også elevene forstår. Tekstkompetanse og metaspråk vil være særlig relevant for norskfaget, og norsklæreren har et særskilt ansvar for nettopp dette. Dette vil også kunne komme andre fag til gode.

2.6.2 Elevers bruk av tilbakemeldinger

Ifølge rapporten *Forskning på individuell vurdering i skolen* (FIVIS), skrevet av Sandvik og Buland (2013), er det i skriveopplæringen på ungdomsskolen og videregående skole, mangelfullt arbeid med revidering av tekster og strukturert tilnærming til skriveprosessen (s. 109). Dette finner også støtte i internasjonal forskning. Fitzgerald og Markham (1987) peker på at på tross av at revisjon er en viktig del av skriveopplæringen, gjør skoler lite for å støtte denne delen av skrivingen (s. 5-6). Lipnevich og Smith (2009) har studert hvordan studenter i høyere utdanning reagerer på ulike tilbakemeldinger. Et av deres mest fremtredende funn er at tilbakemeldinger som er deskriptive og spesifikke for studentens individuelle arbeid, vil være avgjørende for at responsen skal føre til forbedring (Lipnevich & Smith, 2009, s. 352).

I forskning på tekstrevisjon har flere forskere funnet at elevers endringer i stor grad er et svar på læreres respons, og at de gjør få egeninitierte endringer (jf. Bueie, 2015, s. 4). Matre et al. (2021) fant gjennom forskningsprosjektet Normprosjektet at mange elever hovedsakelig gjør mekaniske og fragmenterte revisjoner som tegnsetting, rettskriving eller andre språklige detaljer (s. 296). Ut ifra deres studie så det ikke ut til at elevene nødvendigvis leste gjennom teksten som en del av revisjonsprosessen. Revisjonene som ble gjort på bakgrunn av lærernes kommentarer virket tilfeldige og lite gjennomarbeidet. Mange av kommentarene ble dessuten ikke fulgt opp. Flere lærere stiller åpne spørsmål og oppfordrer til refleksjon, men bare få elever klarer å bruke disse kommentarene til å videreutvikle teksten sin (Matre et al., 2021, s. 199). Gjennom data fra Normprosjektet fant Tonne (2020), som har forsket spesifikt på tilbakemeldinger på syntaks, at elever i mindre grad følger opp respons som ikke innebærer forslag til hvordan noe kan forbedres (s. 117). Indirekte respons fører hovedsakelig til revideringer der det er åpenbart hva som vil være riktig å skrive. Dessuten fant hun at elever sjelden tar hensyn til generelle kommentarer som for eksempel oppfordringer om å bruke kortere setninger. I tillegg fant hun at elever bare i liten grad overfører innholdet i en kommentar til andre relevante tilfeller (Tonne, 2020, s. 118).

Bueie har også forsket på eksplisitt opplæring i tekstrevisjonsstrategier hos elever på ungdomstrinnet. I denne studien fant hun at den mest brukte revisjonsstrategien var *tilføyning* av tekst (Bueie, 2019, s. 48). Dette stemmer godt med funnet hennes som viser at de fleste av elevenes ferdige tekster er betydelig lengre enn førsteutkastene (Bueie, 2019,

s. 52). Etter tilføyning fulgte strategien *erstatning*, deretter *sletting* og færrest elever tok i bruk *omorganisering* (Bueie, 2019, s. 48). Med få unntak viser det seg at elevene beholder den opprinnelige strukturen i tekstene sine. Bueie (2019) mener det lille antallet slettinger kan spores tilbake til at elevene synes dette er vanskelig å gjøre (s. 49). Forskningen hennes viser dessuten at elevene både gjør endringer på overflate- og tekstnivå, men at få gjør overflateendringer knyttet til rettskriving og tegnsetting (Bueie, 2019, s. 49 og 50). Hun hevder dette kan forklares med at elevene finner det krevende å selv oppdage feil på overflatenivå (Bueie, 2019, s. 50).

Flere forskere peker på at elever ofte mangler strategier for å ta i bruk tilbakemeldingene de får (jf. Eriksen, 2017, s. 5). I lys av dette er Bueies forskning særlig interessant. Hennes funn tyder nettopp på at et større fokus på revisjon i skriveopplæringen, gjennom instruksjon, modellering og arbeid i grupper før individuell revisjon, vil bidra til at elevenes forståelse øker (Bueie, 2019, s. 55). Når det gjelder selve revisjonsarbeidet fant Gamlem og Smith (2013) i sin studie av elevers oppfatninger av læreres tilbakemeldinger, at lærere sjelden legger til rette for å bruke tilbakemeldingene, og at det ofte er frivillig for elevene å revidere tekstene sine (s. 160). I likhet med dette fant Matre et al. (2021) at elever ofte ikke får eller tar seg god nok tid til revideringsarbeidet (s. 300). Et sentralt funn blant annet Bueie (2015) har gjort er at elevene bare gjør endringer dersom det eksplisitt forventes av dem (s. 1). Slike forventninger vil for eksempel kunne signaliseres ved at det settes av tid til revideringsarbeidet og at også revisjonen vurderes.

Igland og Østrem har i sin studie studert bruken av digital teknologi i en skriveprosess. I denne studien fulgte læreren fremveksten av elevenes tekstutvikling i delte dokument, og ga skriftlig prosessrespons mens elevene satt i klasserommet og skrev (Igland & Østrem, 2019, s. 177). Elevtekstene ble arkiverte og tilgjengelige på en digital plattform hvor en kunne se daterte margkommentarer, og hvor en tidskodet versjonslogg gjorde det mulig å følge utviklingen og revideringen gjennom hele skriveprosessen (Igland & Østrem, 2019, s. 179). Elevene kunne så svare direkte på lærerens kommentarer. Læreren hadde mulighet til å ha alle elevenes dokumenter åpne samtidig, og hun kunne dermed gi respons til hele klassen eller individuelle elever basert på elevenes utfordringer (Igland & Østrem, 2019, s. 190). Den digitale tilgangen til elevenes dokumenter ga læreren mulighet til å oppdage dersom skrivingen stoppet opp, for så å kunne hjelpe eleven videre. Læreren fikk også mulighet til å minne om for eksempel sjangertrekk. Et sentralt funn er dessuten at den digitale responsen la til rette for at elevene og lærerne på denne måten kunne delta i dialog om tekst i utvikling (Igland & Østrem, 2019, s. 192). Dette åpnet videre for å fremme blant annet en dypere forståelse og kritisk distanse. At læreren hadde tilgang til alle tekstene mens de ble til og dermed kunne gi respons i sanntid, ble også gjort i klassen i min studie.

3. Metodologiske tilnærminger

Formålet med min studie er å få økt innsikt i et utvalg elevers bruk av en lærers skriftlige respons i en norskfaglig skriveprosess. I tillegg til dette ønsker jeg å få mer kunnskap om hvordan elevene oppfatter skriveprosessen og lærerens tilbakemeldinger. For å finne svar på den første delen av problemstillingen var jeg avhengig av å undersøke hva elevene hadde skrevet og hvilke endringer de hadde gjort etter å ha revidert sin tekst ved bruk av lærerens tilbakemeldinger. Jeg var også avhengig av å ha tilgang til lærerens tilbakemeldinger. Primærmaterialet i denne studien er derfor elevtekstene og lærerens skriftlige responser. Ettersom jeg også ønsker å få kunnskap om elevenes oppfatninger av lærerens tilbakemeldinger og skriveprosessen, fant jeg det hensiktsmessig å intervju elevene. Dette ga meg direkte tilgang til elevenes oppfatninger, og jeg fikk på denne måten mulighet til å høre de selv fortelle om sine synspunkter. Intervjuene danner dermed sekundærmaterialet i denne studien.

Jeg vil analysere fire lærerresponser og fire elevtekster med vekt på hvilke revideringer de har gjort fra første- til andreutkastet. Ettersom elevene har skrevet både et første- og et andreutkast vil jeg til sammen analysere åtte elevtekster. Jeg har også gjennomført et intervju med de samme fire elevene. I tillegg valgte vi i prosjektgruppa å intervju elevenes lærer om hennes syn på blant annet skrivning og vurdering. For å få ytterligere innsikt i elevenes skriveprosess observerte jeg den første av elevenes revideringsøkter.

I dette kapittelet vil jeg først presentere ulike metodologiske vurderinger jeg har gjort i arbeid med forberedelse og innsamling av datamateriale. Videre vil jeg gi en fremstilling av forskningsprosessen som helhet, og dessuten beskrive skriveprosjektets forløp, samt skriveoppgavene elevene fikk utdelt. Avslutningsvis vil jeg løfte fram etiske vurderinger og metodologiske forbehold, og beskrive studiens validitet og reliabilitet.

3.1 Overordnede metodologiske perspektiv

I denne studien har jeg benyttet kvalitative forskningsmetoder med det formål å kunne identifisere mønstre, skape oversikt og se sammenhenger (Kvarv, 2021, s. 156). Kvalitative teknikker vil kunne invitere til å oppnå en helhetlig forståelse av fenomener, og forhold mellom ulike fenomen i samfunnet (Kvarv, 2021, s. 157). Et karakteristisk trekk ved kvalitativ metode er at jeg som forsker står friere til å lære av og ta hensyn til ny kunnskap underveis (Kvarv, 2021, s. 154). I denne studien vil dette være av avgjørende betydning da en viktig del av forskningsprosessen er å veksle mellom informasjonen den ulike empirien gir tilgang til. For eksempel vil formuleringene i lærerens tilbakemeldinger kunne kaste lys over elevenes revisjoner. Denne kvalitative studien kan beskrives som en kasusstudie hvor en, som Solheim (2020) beskriver, gjerne henter data fra ulike kilder og aktører, og hvor en bruker ulike analysemetoder (s. 119). Dette gjør en for å komme fram til detaljerte beskrivelser og forståelser av de aktuelle kasusene. I denne studien vil de fire skriftlige lærerresponserne og de åtte elevtekstene utgjøre forgrunnen i prosjektet, mens intervjuene i større grad vil benyttes til å supplere tekstanalysene og til å forstå valgene som er gjort. Innhenting av data gjennom ulike kvalitative metoder, gir meg muligheten til å komme enda tettere på lærerens tilbakemeldinger og elevenes bruk av tilbakemeldingene.

3.1.1 Kvalitative metoder

I dette delkapitlet vil jeg beskrive tekstanalyse, intervju og observasjon som metode da det er disse metodene jeg har brukt i datainnsamlingen i denne studien. Jeg vil også begrunne hvorfor jeg har valgt å bruke de ulike metodene.

Tekstanalyse som metode

En av grunnene til at elevtekstene er viktige forskningsobjekt er at en analyse av dem kan gi innsikt i elevenes skriveferdigheter og dermed også hvor godt skriveundervisningen fungerer (Juil, 2020, s. 139-140). I forbindelse med dette kan elevtekster i ulike versjoner gi informasjon om elevenes skriveprosess og effekten av lærerens vurdering (Solheim 2020, s. 131). I denne studien er det nettopp dette som vil være fokuset. For å kunne undersøke elevenes faktiske bruk av lærerresponsen vil jeg analysere lærerresponsene og elevtekstene parallelt, og fokusere på hvilke typer endringer som har forekommet fra første- til andreetkast. Sentrale spørsmål i dette analysearbeidet dreier seg om hva de ulike lærerkommentarene oppfordret eleven til å gjøre, og hvilke deler av responsen eleven faktisk har fulgt opp.

Intervju som metode

Målet med intervjuene er å fram elevperspektivet, og å få innsikt i elevenes synpunkter og erfaringer med skriveprosessen, samt lærerens tilbakemeldinger. Ved å samtale med elevene om dette like etter skriveprosjektet er avsluttet vil en kunne få større innsikt i erfaringer, vurderinger, intensjoner og ambisjoner i tekstproduksjon, enn dersom en bare leser tekstene (Solheim, 2020, s. 121). For å i størst mulig grad få tilgang til elevenes perspektiver valgte jeg å gjennomføre semistrukturerte intervju. Dette åpnet for at jeg kunne tilpasse spørsmålene underveis, og det ga meg mulighet til å stille oppfølgings-spørsmål basert på elevenes svar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78-79). På denne måten ble intervjuene tilpasset den enkelte elev, og eleven fikk selv være med å bestemme fokuset i intervjuet. En konsekvens av denne måten å strukturere intervjuene på var at de fire elevene fikk litt ulike spørsmål, mens tematikken var den samme.

Observasjon som metode

I den første økten hvor elevene skulle revidere sitt førsteutkastet ved hjelp av en skriftlig lærerrespons var jeg til stede for å observere. Dette for å få innsikt i hvilke beskjeder som ble gitt, hva elevene ble bedt om å gjøre, samt dynamikken i klasserommet og eventuelle spørsmål som ble stilt. Elevene var klar over at det skulle foregå forskning knyttet til skriveprosjektet, men fikk ingen spesifikk informasjon om hva jeg skulle observere i denne økten. Dersom jeg hadde valgt å fortelle elevene akkurat hva jeg skulle observere, kunne dette forandret atferden til de som ble undersøkt (Kvarv, 2021, s. 173). Kvarv (2021) beskriver forskjellen mellom åpen og skjult observasjon, og forklarer skjult observasjon som en undersøkelse der studieobjektene ikke er klar over at det foregår en undersøkelse eller formålet med undersøkelsen. På bakgrunn av dette vil jeg klassifisere klasseroms-observasjonen som en undersøkelse mellom åpen og skjult observasjon.

3.2 Forskningsprosessen

I dette delkapitlet vil jeg beskrive forskningsprosessen fra oppstarten av skriveprosjektet, skriveoppgavene, observasjonen av revideringsøkten, utvalget av informanter, tekstanalysene og intervjuene. I kapittel 5 vil jeg beskrive metoden i selve analysene av lærerresponsene og elevenes tekster.

3.2.1 Skriveprosjektet

I forkant av skriveprosjektet fikk hele klassen i lekse å se sesong 1 av NRK-serien Rådebank. Rådebank er en norsk dramaserie om både vennskap og kjærlighet, men også alvorlige tema knyttet til unges livssituasjon. I oppstartstimen ble prosjektet introdusert av oss studenter. Her fikk elevene vite at de alle skulle gjennomføre én individuell skriveoppgave, men at de totalt ville få fire forskjellige skriveoppgaver. Det ble gjort klart for elevene at de skulle skrive et førsteutkast som de ville få respons på av sin lærer, før de videre skulle revidere teksten på bakgrunn av responsen. Elevene fikk også vite at vi ville velge ut noen tekster som skulle analyseres, og at noen elever ville bli spurt om å bli intervjuet. Etter introduksjonen til prosjektet ble det spilt av fire utvalgte scener fra serien. Elevene hadde på forhånd blitt inndelt i grupper basert på hvilken skriveoppgave den enkelte skulle få. Skriveoppgavene ble utdelt gruppevis hvor elevene satt sammen med andre elever med samme oppgave. Elevene fikk deretter beskjed om å diskutere oppgaven i ca. 10 minutter før de ble satt i gang med skrivingen. Det ble avsatt tre økter i skoletiden, og elevene ble i tillegg oppmuntret til å bruke tid hjemme til å gjøre ferdig førsteutkastet før det skulle leveres.

Elevenes lærer ble bedt om å gi skriftlig respons på elevenes førsteutkast, rettet mot tekstenes innhold, struktur, språk og mottakerbevissthet. Vanligvis får elevene muntlige tilbakemeldinger i klasserommet når de selv ber om dette. For å lettere kunne analysere elevenes tekster, og slik svare på studiens problemstilling, skulle elevene her levere inn ett tydelig førsteutkast og deretter et andreutkast. Etter om lag tre dager fikk elevene respons på førsteutkastet av sin lærer. Deretter fikk elevene tre økter på skolen til å revidere tekstene sine på bakgrunn av responsen, før den «ferdige teksten» skulle leveres. For å få innsyn i hvilken informasjon elevene fikk i forbindelse med dette revideringsarbeidet, var jeg til stede i klasserommet i den første av de tre øktene, og observerte hva som ble sagt høyt og hvordan elevene jobbet. Dette observasjonsmaterialet har i studien blant annet blitt brukt til å utvikle spørsmål til intervjuene. Det har også gitt relevant informasjon knyttet til lærerens forventninger og hvordan elevene arbeidet. Dette er innsikt som i studien har blitt brukt til å si noe om elevenes syn på skriving og vurdering, som igjen kan ha påvirket elevenes bruk av tilbakemeldingene.

I denne studien har jeg valgt å forske nærmere på fire elever, hvorav tre av elevene fikk utdelt oppgaven «Dagboknotat» og én av elevene fikk oppgaven «Kjør debatt». Jeg vil her presentere og forklare de to skriveoppgavene som er aktuelle i denne studien.

Dagboknotat

Velg en av scenene vi så i oppstarten av skriveopplegget, og ta synsvinkelen til en av karakterene. Skriv i dagboka di om hva som skjer og hva du føler. Skriv som om du er denne personen. Gi teksten en passende overskrift.

Hjelpespørsmål:

- *Hvilke særegenheter har karakteren?*
- *Hvilke verdier og holdninger er viktige for hen?*
- *Hvordan snakker karakteren om vanskelige følelser?*
- *Hvordan oppfattes hen av de andre i serien?*
- *Hvorfor passer denne karakteren inn i serien?*

Før du begynner å skrive i dagboka skal du notere ned noen tanker om hvordan du tror karakteren oppfatter situasjonen. For å repetere hva som er typisk for dagboksjangeren skal du i tillegg skrive ned minst tre kjennetegn på denne sjangeren. Dette skal IKKE være en del av selve teksten og fjernes før du leverer.

Figur 2: Skriveoppgaven «Dagboknotat»

Kjør debatt

I serien Rådebank blir vi kjent med ungdommer som støter på ulike problemer. Bruk serien som inspirasjon, og skriv om et tema innenfor ungdoms psykiske helse. Dette kan være noe du brenner for, eller noe du synes er interessant. Tenk deg at teksten skal kunne publiseres i Aftenpostens debattsider Si;D, et debattforum for unge mellom 13-21 år. Gi teksten en passende overskrift.

Figur 3: Skriveoppgaven «Kjør debatt»

Før elevene fikk utdelt sin oppgave fikk de som nevnt se fire ulike klipp fra serien Rådebank. Ifølge oppgaveteksten skulle elevene i dagboknotatet, velge seg en av disse scenene og videre ta synsvinkelen til en av karakterene. Deretter skulle de skrive en personlig tekst i form av et dagboknotat. I oppgaveteksten står det skrevet fem hjelpespørsmål med det formål å støtte elevene til å komme i gang med sin tekst, og til å få ideer til hva de kunne skrive om. For å gjøre det lettere for elevene å ta synsvinkelen til en av karakterene, ble de bedt om å notere ned noen tanker om hvordan de trodde karakteren oppfattet situasjonen som kom fram i det utvalgte klippet. Elevene ble dessuten bedt om å skrive ned minst tre kjennetegn for sjangeren dagboknotat. Dette var ment for å hjelpe elevene til å faktisk skrive personlige tekster. I oppgaven «Kjør debatt» skulle elevene skrive et debattinnlegg om et valgfritt tema innenfor psykisk helse. Intensjonen var at klippene fra serien skulle vekke et engasjement hos elevene, og videre brukes som inspirasjon til å skrive om noe elevene fant interessant eller viktig. For å bevisstgjøre elevene på debattinnlegg som

sjanger, skulle elevene forestille seg at teksten skulle publiseres i Aftenpostens debattsider Si;D. Formålet med dette var at elevene skulle skrive tydelig rettet mot en bestemt mottaker.

Etter å ha skrevet et førsteutkast skulle elevene levere inn sin tekst som de videre skulle få respons på av sin lærer. Denne responsen skulle de så ta i bruk for å jobbe videre med og forbedre sin tekst, og for å støtte skriveutviklingen. Slik skulle responsen både støtte utviklingen av elevtekstene som produkt, men også elevenes skiveutvikling som prosess. Vurdering som brukes for å støtte det videre læringsarbeidet beskrives som nevnt i teorikapitlet, gjerne som vurdering for læring, og dette brukes også synonymt med begrepet formativ vurdering (Black & Wiliam, 1998; Ramaprasad, 1983). Som beskrevet vil disse begrepene kunne sees som overordnede teoretiske begreper i denne studien og danne et viktig grunnlag for den forståelsen av vurdering som legges til grunn i studien.

3.2.2 Observasjon av revideringsøkt

I revideringsøkten satt elevene hver for seg og fikk i begynnelsen av timen beskjed om å jobbe med å gjøre teksten sin bedre med utgangspunkt i responsen. Elevenes lærer spurte om elevene hadde lest tilbakemeldingene de hadde fått, og samtlige nikket bekreftende. Læreren ba så elevene om å tenke over hvilke deler av responsen de ønsket å ta med seg videre. I løpet av et par minutter så de fleste elevene ut til å være dypt konsentrert og i gang med revideringen av sin tekst. Det var helt stille i klasserommet, og elevenes lærer hjalp et par elever i begynnelsen av timen med å komme i gang. Videre i timen var det bare et par elever som rakk opp hånden for å få hjelp.

3.2.3 Valg av informanter

Formålet med denne studien er som nevnt å få innsikt i hvilke revideringer elevene gjør basert på lærerens ulike tilbakemeldinger. For å bidra til utfyllende innsikt ville jeg gjennom intervjuene høre elevenes erfaringer og tanker rundt skriveprosessen og lærerens tilbakemeldinger. For å få størst mulig innsikt i elevenes erfaringer med skriveprosessen, var det hensiktsmessig å velge ut åpne elever som var villig til å dele sine synspunkter. Ettersom denne studien er en del av forsknings- og utviklingsprosjektet PRANO, har det den fordel at vi som studenter og forskere er tett knyttet til praksisfeltet. Som nevnt innledningsvis var vi som studenter tre uker utplassert i den samme klassen vi nå har innhentet data fra, før innsamlingen. Denne praksisperioden ga oss mulighet til å bli kjent med elevene, og åpnet for at vi videre kunne gjøre et utvalg basert på elevenes åpenhet og villighet til å dele sine opplevelser. De fire elevene som er valgt ut i denne studien er derfor valgt på bakgrunn av at jeg som praksisstudent og forsker opplevde en god relasjon til elevene, og dessuten en antakelse om at elevene ville dele mest mulig av sine erfaringer med skriveprosessen og lærerens tilbakemeldinger. Utvalget er dermed gjort på bakgrunn av hensiktsmessighet (Kvarv, 2021, s. 170).

I utvalget er det ikke tatt hensyn til elevenes tidligere tekster eller faglige nivå. Det var heller ikke et mål å undersøke hvilke forskjeller som eventuelt foreligger i elevenes bruk og forståelse av responsen med tanke på kjønn. På tross av dette har jeg valgt ut to jenter og to gutter. Antallet elever er valgt for å begrense omfanget av studien. Dette utvalget vil både gi tilstrekkelig innsikt til prosjektet, og samtidig en viss spredning og variasjon. På tross av at fire er et lite antall som dermed vil legge begrensninger for å kunne trekke

generelle slutninger, vil funnene som kommer fram være en sannhet for de utvalgte. Nettopp dette vil være en del av den kvalitative metodens natur.

3.2.4 Tekstanalyse

For å komme fram til aktuelle spørsmål til intervjuene, var jeg i forkant avhengig av å sette meg inn i de fire elevenes tekster, samt teori om vurdering og respons. Dette ga meg både et overblikk over tekstenes innhold, og hvilke endringer elevene hadde gjort fra første- til andreutkast. Ved å lese tidligere forskningsartikler fikk jeg et bilde av hvilke typer spørsmål som kunne generere informative svar. I etterkant av intervjuene gikk jeg dypere inn i elevtekstene og lærerresponsene, og undersøkte detaljert hvilke endringer som hadde forekommet fra første- til andreutkast.

Deretter laget jeg en oversikt over hvilke tilbakemeldinger den enkelte elev hadde fått, og hvilke endringer den enkelte faktisk hadde gjort. Videre strukturerte jeg dette i en tabell, sortert etter type tilbakemelding og revisjon. I første omgang strukturerte jeg dette etter empiridrevne kategorier som *rettskrivning*, *utdyping*, *svar på lærers spørsmål* og *fjerning*. Denne kategoriseringen ble hovedsakelig gjort på bakgrunn av lærerens tilbakemeldinger. Dette sorteringsarbeidet gjorde det tydelig hvilke endringer elevene faktisk hadde gjort, og det ble videre svært interessant å undersøke hva slags endringer elevene selv svarte at de hadde gjort i intervjuene. Lærerens respons til den enkelte elevs tekst stod som en samlet tekst i et vurderingsskjema, sammen med vurderinger fra tidligere tekster. Ingen av elevene fikk rettinger eller kommentarer direkte i teksten.

Ettersom jeg hverken fant klare likheter eller ulikheter i elevenes måter å revidere tekstene på, velger jeg i analysen å legge lite fokus på karakteristikken av den enkelte elevs tekst. Jeg ser på denne måten samlet på elevenes tekster framfor å sammenligne de enkelte tekstene mot hverandre. I analysen vil jeg trekke fram eksempler på ulike elementer i elevenes tekster, og se disse i sammenheng med lærerens respons.

3.2.5 Intervju

Etter å ha skaffet meg en oversikt over hva de ulike elevene hadde skrevet i sine tekster og hvilke endringer de hadde gjort, utformet jeg en intervjuguide tilpasset den enkelte elev (se eksempel på elevintervjuguide i vedlegg 8). Spørsmålene ble utformet med tanke på at elevene skulle ha teksten foran seg i intervjusituasjonen. Intervjuguiden ble innledet med spørsmål rettet mot elevenes synspunkter på oppgaveteksten, skriveprosessen og revideringsarbeidet. De fikk deretter spørsmål om sin arbeidsmetode og hvorvidt de opplevde at tilbakemeldingene hjalp dem til å forbedre teksten. Spørsmålene gikk så gradvis over til individuelle spørsmål tilpasset den enkelte elevs tilbakemeldinger og tekst. De individuelle spørsmålene baserte seg på hvordan elevene opplevde og forstod de ulike lærerkommentarene, hvordan kommentarene hjalp dem i skriveprosessen, og hvordan de tok i bruk den enkelte kommentar. Eksempelvis ble elevene spurt om sin fremgangsmåte for å revidere rettskriving i teksten, og om hvordan de tydet en kommentar som for eksempel «haltende struktur». De siste spørsmålene i intervjuguiden baserte seg blant annet på hvorvidt elevene husket tidligere tilbakemeldinger, hva de gjør dersom de ikke forstår en tilbakemelding, og et åpent spørsmål om noe i responsen kunne gjort det lettere å forbedre teksten.

De fire intervjuene ble gjennomført på to ulike dager, henholdsvis én og to uker etter elevene hadde levert sine andreutkast og skriveprosjektet var avsluttet. Intervjuene ble gjennomført så kort tid som mulig etter skriveprosjektet, ettersom det er en fordel at elevene har sine erfaringer og synspunkter friskt i minne. Elevene som skulle intervjues ble spurt om å delta rett før selve intervjuet og visste ikke hvilke spørsmål som ville bli stilt. På grunn av mangel på rom ble intervjuene gjennomført på skolens kantineareal. Dette var et åpent område med flere bord og fungerte godt da det bare var eleven og jeg som intervjuer til stede. For å kunne ha fullt fokus på hva som ble sagt under intervjuene valgte jeg å ikke notere underveis. Lydopptakeren ble startet i det intervjuet satt i gang, og intervjuene varte fra 11-22 minutter.

For også å få et bilde av blant annet lærerens syn på skrijving og vurdering, gjennomførte prosjektgruppa i fellesskap et intervju med elevenes lærer. Denne læreren var også vår praksislærer og har vært deltakende i PRANO-prosjektet. Hun har 25-års erfaring som lærer i grunnskolen og har hele perioden undervist i norskfaget. Her stilte vi blant annet spørsmål om hvordan klassen jobber med skrijving, både i hvilke sammenhenger de skriver, hvor ofte de skriver, hvor langt de skriver og formålet med skrijvingen (se lærerintervjuguide i vedlegg 7). I mitt prosjekt var jeg dessuten spesielt interessert i hvilke tekster elevene får vurdering på, hvilken form for vurdering de får og *når* i skriveprosessen de vanligvis får vurdering. I tillegg til dette var jeg opptatt av å forstå lærerens syn på skrijving og vurdering, da dette vil kunne ha innvirkning både på skriveopplæringen og vurderingen som gis, men også elevenes syn. Med tanke på mitt prosjekt ville svarene fra dette intervjuet kunne danne et viktig grunnlag for å forstå elevenes svar i intervjuene og dessuten endringene de har gjort i tekstene sine fra første- til andreutkast. Det ble tatt lydopptak av intervjuet som varte i 26 minutter, og vi som studenter vekslet på å stille spørsmål, med bakgrunn i felles- og prosjektspesifikke interesser.

Transkribering av intervju

Etter å ha gjennomført intervjuene transkriberte jeg dem. For å få tydeligere fram innholdet i det som ble sagt valgte jeg å transkribere på bokmål. I tillegg til å transkribere hva som ble sagt noterte jeg også pauser, latter og bevegelser som hadde betydning for å forstå innholdet (se vedlegg 9 for transkripsjonsnøkkel).

3.3 Oversikt over empiri

Den samlede empirien bestod etter datainnsamlingen av fire førsteutkast av elevtekster, fire andreutkast av elevtekster, fire skriftlige responser fra lærer, fire elevintervju, ett lærerintervju og ett feltnotat fra observasjon av revideringsøkt.

Antall	Empiri	Lengde i minutter
4	Førsteutkast av elevtekst	
4	Andreutkast av elevtekst	
4	Skriftlig respons fra lærer	
4	Elevintervju	20.53, 13.14, 17.51 og 19.14
1	Lærerintervju	26.16
1	Feltnotat fra observasjon	

Figur 4: Oversikt over empiri

3.4 Datainnsamling og konfidensialitet

I forkant av datainnsamlingen innhentet prosjektgruppa gjennom felles søknad tillatelse fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) (se vedlegg 2). Med tanke på mitt prosjekt søkte jeg her om tillatelse til å analysere elevtekster, intervjuer elever og lærer med lydopptak og gjennomføre klasseromsobservasjon. Ettersom datainnsamlingen innebar personopplysninger innhentet vi informert samtykke (se vedlegg 1). Siden informantene var under 16 år, ble et samtykkeskjema med informasjon om studiens formål og hva den ville innebære, sendt hjem til alle elevenes foreldre. Det ble her informert om hvilke metoder som ville bli brukt, og at alt datamateriell ville bli behandlet konfidensielt og anonymt. Utvalget av informanter ble så gjort på bakgrunn av skriftlig samtykke.

3.5 Etiske betraktninger og metodologiske forbehold

Ifølge Kvarv (2021) vil aldri en tolkningsprosess begynne uten forutsetninger (s. 148). Forskeren vil alltid ha med seg en viss forforståelse. Samlet utgjør disse ubevisste antakelsene vår forståelseshorisont (Kvarv, 2021, s. 149). Med utgangspunkt i denne forståelseshorizonten vil undersøkelsene vi gjør enten styrke eller revidere vår forforståelse. Denne tolkningsprosessen, hvor en veksler mellom helheten og de ulike delene, beskrives som *den hermeneutiske sirkel*. I mitt prosjekt vil nettopp dette være spesielt relevant da jeg har innhentet ulike typer data som gjensidig kaster lys over hverandre. I denne studien vil lærerresponsen, elevtekstene og datamaterialet fra intervjuene gi ulik informasjon som sammen bidrar til en helhetlig forståelse.

Med intervju som metode i kvalitativ forskning vil det alltid foreligge et asymmetrisk maktforhold mellom intervjuer og informant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Dette vil spesielt gjelde når barn eller unge intervjues. I intervjuet vil forskeren både styre samtalesituasjonen, og ha monopol på å fortolke informantens svar. Dobbeltheten i at forskeren skal fortolke informantens tolkninger, beskrives ofte i humaniora som *dobbel hermeneutikk* (Nilssen, 2012, s. 72). I denne sammenhengen vil det være avgjørende å være bevisst både på den kulturelle konteksten informantens mening oppstod i, men også den kulturelle konteksten meningen ble fortolket i (Nilssen, 2012, s. 72-73). Dette vil være spesielt relevant i denne studien da det må understrekes at momentene som løftes fram er en del av *min* tolkning og vektlegging. Jeg må også ta forbehold om at jeg som forsker har valgt en spesifikk inngang til prosjektet, og at jeg for eksempel ikke har undersøkt spesifikt lingvistiske forhold eller lignende.

Et etisk aspekt ved kvalitativ metode er hvordan forskeren kan være med på å påvirke eller forandre atferden til den som undersøkes (Kvarv, 2021, s. 166). Denne effekten kalles *forskningseffekt*. I praksis kan dette innebære at informanten tillegger intervjueren en rolle som «kontrollør» og tilpasser svarene etter intervjuerens forventninger. I denne studien hadde jeg et forhold til elevene allerede før datainnsamlingen. Dette kan ha påvirket forskningseffekten både positivt og negativt. Ettersom elevene til en viss grad kjente meg da de skulle intervjues, var de trolig mer avslappet i intervjusituasjonen enn dersom de ikke hadde kjent meg. Det er derfor mulig å anta at de følte seg tryggere på å svare på mine spørsmål enn dersom en fremmed forsker skulle intervjuet dem. Samtidig kan det tenkes at elevene ønsket å få bekreftet eller opprettholdt min oppfatning av dem. For å minske denne

forskningseffekten var jeg svært bevisst på å tydeliggjøre for elevene at jeg ikke var ute etter «riktige» svar. Jeg presiserte i begynnelsen av hvert intervju at alle funn ville være en viktig del av kunnskapskonstruksjonen.

Ifølge Neteland (2020) bør en i et intervju bestrebe seg på å få informanten til å snakke mest mulig (s. 60). Dersom en oppnår dette vil forskningseffekten kunne minskes. For å få til dette bør spørsmålene være åpne og reelle. De bør altså gi rom for at informanten kan komme med ulike typer svar, og ikke være kontrollspørsmål hvor en som forsker søker bekræftelse på noe en allerede vet (Neteland, 2020, s. 59). Samtidig kan ikke spørsmålene være så åpne at samtalen går i alle retninger (Neteland, 2020, s. 60). I denne studiens intervju opplevde jeg dette som en vanskelig balansegang. På noen av spørsmålene opplevde jeg å få veldig korte svar, og jeg måtte i noen tilfeller stille flere oppfølgings-spørsmål enn planlagt. En konsekvens av dette er at jeg på noen spørsmål kan ha lagt visse føringer for hva elevene har svart. Jeg opplevde dessuten at noen av spørsmålene var vanskelig å stille uten å bli formulert som «ja/nei-spørsmål». Dette gjaldt for eksempel spørsmål hvor jeg ønsket å vite om elevene hadde lest gjennom hele teksten i revisjonsarbeidet. Grunnen til at jeg ønsket å unngå «ja/nei-spørsmål», er at svar på slike spørsmål gjerne gir begrenset informasjon. Spørsmålene vil dessuten i liten grad åpne for nyanseringer.

Intervjuguidene ble utarbeidet på bakgrunn av de enkelte elevtekster med det formål å kunne studere endringer som hadde blitt gjort fra første- til andreutkast, og dessuten hvilke deler av responsen elevene hadde fulgt opp. I gjennomføringen av intervjuene opplevde jeg det i noen tilfeller krevende å stille spørsmål som ville gi ønsket informasjon. I noen tilfeller kunne eleven for eksempel fortelle at hen var fornøyd med revideringene hen hadde gjort på bakgrunn av en bestemt lærerkommentar. Dermed fant jeg det vanskelig å være kritisk til dette dersom jeg på forhånd var klar over at eleven ikke hadde gjort noen endringer knyttet til lærerkommentaren. I dypere granskning av slike tilfeller kunne en potensielt fått fram viktig informasjon som kunne styrket studien.

3.6 Validitet og reliabilitet

Validitet handler om at instrumentene en tar i bruk måler det de sier at de skal måle (Johnstone, 2000, s. 61). I kvalitativ forskning blir dette derimot en utfordring ettersom forskeren selv er forskningsinstrumentet (Postholm, 2010, s. 127). Dermed vil det således bli vanskelig å konkludere med om resultatene er valide, altså gyldige. I tilknytning til dette vil det dermed være viktig å klargjøre eget ståsted som forsker og hvilke metodiske valg som ligger til grunn. Ettersom denne studien bekrefter mange funn fra tidligere forskning, vil dette være med på å styrke validiteten i prosjektet.

Reliabilitet vil på sin side handle om studiens pålitelighet og etterprøvnbarhet. For at den skal være reliabel bør en kunne gjennomføre studien på nytt og komme ut med de samme resultatene. Dette vil være en utfordring både i denne studien og i andre kvalitative studier. På tross av hvor godt jeg her kunne fremstilt fremgangsmåten, ville en annen forsker med andre data kunne fått et annet resultat. Elevene kunne fått nye erfaringer og dermed svart annerledes dersom en skulle gjennomført intervjuene på nytt. En annen forsker kunne også utviklet et annet samspill mellom seg og elevene. Dessuten ville trolig en annen forsker

vektlagt andre momenter i sin analyse og tolket dataene på en annen måte. I tilknytning til dette understreker Haraway at en sikrer objektivitet, ikke ved å late som en er nøytral, men ved å tilkjenne hvordan forskningen er situert (Haraway, 1988, s. 586-587). Ved å være så transparent som mulig ved å beskrive kontekst, fremgangsmåte, forforståelse og teoretiske perspektiver, og gi innsyn i analysene vil en kunne styrke studiens reliabilitet (Kjelaas, 2020, s. 33). Dessuten vil en som Neteland og Aa (2020) beskriver kunne øke gyldigheten av resultatene dersom en benytter seg av flere metoder, noe som også er gjort i denne studien (s. 17).

4. Deskriptiv analyse av lærerens skriveopplæring med vekt på respons

I dette kapitlet vil jeg først presentere en deskriptiv analyse av lærerens skriveopplæring med vekt på respons. I neste kapittel vil jeg analysere lærerens respons og elevenes revideringer, og relatere dette til relevant teori.

En lærers syn på skriving og vurdering vil naturligvis påvirke den skriveopplæringen læreren legger til rette for og hva slags vurderinger som blir gjort. Læreren har også stor makt til å avgjøre hva slags type skriving det fokuseres på og hva som skal vektlegges i vurderingene. Lærerens syn på skriving og vurdering vil dessuten også kunne påvirke elevenes syn. På bakgrunn av dette vil det i denne studien være viktig å kartlegge og få fram lærerens perspektiv på skriving og vurdering. Dette vil være viktig for å kunne se sammenhenger mellom hva slags bruk av og syn på respons læreren har til hensikt å oppfordre til, og hva som faktisk blir resultatet av responsgivingen. På bakgrunn av intervjuet med elevenes lærer og observasjonen av revideringsøkten, vil jeg i dette delkapitlet beskrive lærerens perspektiv på skriving og vurdering, og se dette i lys av overordnede teoretiske perspektiv. Basert på lærerens svar vil jeg også beskrive klassens skrive- og vurderingskultur da også dette vil kunne ha betydning for elevenes bruk av respons, og deres syn på skriving og vurdering.

4.1 Lærerens perspektiv på skriving og skriveopplæring

For å få innsikt i elevenes skrivekultur var jeg interessert i å kartlegge hvilke sammenhenger og hvor ofte elevene skriver i norskfaget. Læreren sier at de forsøker å ha en skriveperiode i uka der de skriver både korte og lengre tekster, men at de nesten alltid skriver i alle norsktimer på et eller annet nivå. Elevene skriver både med tanke på arbeid som skal leveres inn, men også som innlæring i for eksempel en sjanger. I skriveopplæringen bruker de dessuten en del modelltekster. Slik læreren opplever det trykker dette elevene i skriveprosessen. Å ta i bruk for eksempel modelltekster kan hjelpe elevene til å se hvordan en bestemt tekst kan skrives, for eksempel en dagbok. Elevene kan på denne måten få tips til hvordan en oppgave kan løses, og læreren kan slik støtte elevenes skriving og komponering av tekst. Å være opptatt av nødvendige prosesser og prosedyrer i skriveopplæringen vil også, slik Ivanič (2004) beskriver, være viktig for å kunne se på skrivingen som en prosess (s. 231).

Læreren understreker at det er viktig å bygge opp et engasjement, og at man for eksempel er nødt til å mene noe for å kunne skrive et debattinnlegg. «Budskapet er det viktige og så kan formen heller komme etter hvert». Dette synet på skriving kan også knyttes til et prosessorientert syn på skriving, da det kan være med på å støtte spesielt oppstarten av en skriveprosess og valg av strategier og retning på teksten. Slik Blikstad-Balas (2018) skriver vil en basert på et prosessorientert syn støtte elevens skriveprosess gjennom ulike stillas (s. 46). Læreren viser dessuten her at hun er opptatt av elevenes planlegging av tekst, som vil være i tråd med en prosessorientering (Ivanič, 2004, s. 231). Læreren presiserer at hun synes det er viktig at elevene når en mottaker med budskapet. Hun forsøker å bevisstgjøre

elevene mer og mer på at det som skrives skal ha et formål, og at de skal nå noen med et budskap. «Målet er at det skal nå et publikum, og gjerne utover meg som lærer». Likevel påpeker hun at elevene forstår at det gjerne er et fiktivt publikum. Å vektlegge skrivingens formål og funksjon, slik denne læreren gjør, vil også være i tråd med læreplanens syn på skriving som grunnleggende ferdighet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Slik Solheim og Falk (2021) beskriver inviterer også fagfornyelsen til et funksjonelt og formålsrettet arbeid med språk og tekst gjennom blant annet handlingsverbene *beskrive*, *reflektere* og *argumentere* (s. 5).

Med tanke på skrivingens formål syntes læreren det er viktig at elevene blir flinke til å uttrykke seg skriftlig, og at det ikke skal koste dem noe å skrive. Dessuten mener hun det er viktig at elevene forstår at skriving også er noe de kan bruke utenfor skolesammenheng, og hun ønsker å bevisstgjøre de på hva de faktisk bruker skriving til og i hvilke sammenhenger de skriver. Også dette vil være i tråd med læreplanens vektlegging av skrivingens formål og funksjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Med tanke på videre utdanning synes hun også det er viktig at elevene lærer seg for eksempel å strukturere en tredelt tekst, altså å kunne dele teksten inn i innledning, hoveddel og avslutning. Basert på lærerens vektlegging av skriving i videre utdanning og hennes bevisstgjøring av hva skriving kan brukes til også utenfor skolesammenheng, kan det virke som læreren er opptatt av elevenes skriveutvikling i et langsiktig perspektiv.

4.2 Lærerens perspektiv på vurdering

Elevene får vanligvis en skriftlig respons med den intensjon at de skal skrive bedre neste gang de skriver. I vurderingen fokuserer læreren både på hva elevene har fått til og hva som er bra med teksten, men også hvordan de kan bygge den ut og formelt og strukturelt gjøre den bedre. Læreren har på denne måten et korttidsperspektiv på elevenes skriveutvikling ved at hun er opptatt av hvordan elevene kan forbedre den enkelte tekst. Samtidig har hun et langtidsperspektiv ved at vurderingens formål er at elevene skal skrive bedre neste gang de skriver. Vanligvis ser de på teksten sammen når elevene får den tilbake for å sjekke at de har forstått tilbakemeldingen. Ofte skriver hun «Det her må vi se på sammen» og så ser de sammen på denne delen av responsen muntlig. På denne måten kan det oppfattes som at hun er opptatt av at elevene skal forstå tilbakemeldingene hennes. For å kunne forstå tilbakemeldinger vil det være en forutsetning at en har et felles metaspråk. Å opparbeide et felles metaspråk vil kreve at en setter av tid til dette. At læreren og eleven har et felles metaspråk vil dessuten være viktig i et langsiktig perspektiv på elevenes skriveutvikling.

Dersom elevene skriver på pc skriver de alltid i et dokument som læreren har tilgang til i sanntid. Dette gir læreren mulighet til å gå inn i dokumentene elevene skriver i samtidig som elevene skriver. Som nevnt har Igland og Østrem gjennomført forskning på nettopp digital dialog. Deres funn var blant annet at dette ga læreren mulighet til å oppdage dersom skrivingen stopper opp, og gi tilbakemeldinger tilpasset elevens utfordringer både muntlig og skriftlig, direkte i elevens dokument. På denne måten legger en til rette for en dialog der både lærer og elev kan samtale om elevens tekst i utvikling mens eleven skriver (Igland & Østrem 2019, s. 177, 190 og 192). Dette vil igjen blant annet åpne for en dypere forståelse

og kritisk distanse (Igland & Østrem, 2019, s. 192). Slik også læreren i denne studien sa vil det å ha tilgang til elevenes dokumenter i sanntid være til stor hjelp, da det gir henne mulighet til å oppdage elevene som står fast i skrivingen. Dermed kan hun gå bort til elevene dette gjelder og gi dem «nødhjelp». Hun påpeker at det dog er sjelden elevene trenger slik hjelp. På denne måten legger hun likevel til rette for å gi elevene tilbakemeldinger på det Hattie og Timperley omtaler som prosessnivå, da elevene har mulighet til å få veiledning når de selv har behov for dette. Denne typen tilbakemeldinger vil ifølge Hattie og Timperley (2007) ha størst effekt når de gis i det eleven velger retning på oppgaven eller skal ta fatt på et materiale (s. 102). Denne måten å gi elevene tilbakemelding på er også i tråd med Gamlem (2022) som understreker at mottakeren må søke etter og ha behov for tilbakemeldingene når de gis (s. 112). Å gi elevene «nødhjelp» på denne måten vil både kunne støtte eleven til å forbedre den enkelte tekst, men samtidig støtte eleven til å utvikle effektive skrivestrategier i et langsiktig perspektiv.

Som nevnt ble lærerens kommentarer i denne studien fremstilt som en sammenhengende tekst i et samlet dokument. Elevene måtte dessuten gå aktivt inn i det digitale dokumentet for å lese tilbakemeldingene. Ettersom lærerens tidligere tilbakemeldinger også fantes i dette dokumentet la læreren slik til rette for at elevene kunne ta i bruk også tidligere tilbakemeldinger, og ikke bare fokusere på enkeltteksten. På denne måten oppfordret hun indirekte til en prosessorientert tilnærming til skriving og vurdering, og til å se på skriveutvikling i et langsiktig perspektiv. Slik det tidligere ble beskrevet skriver elevene vanligvis ikke flere utkast. Skriveprosessen fungerer heller slik at elevene skriver og *spør* deretter om hun kan lese teksten deres. På denne måten gir hun heller muntlige tilbakemeldinger mens eleven sitter i klasserommet og jobber med teksten. Eleven skriver så videre på teksten sin. Dermed blir grensen mellom et første- og et andreutkast liten. Slik jeg oppfatter denne beskrivelsen virker hun å være tydelig opptatt av hvordan hennes tilbakemeldinger kan støtte elevenes videre skriveutvikling. Dette vil også være viktig innenfor en prosessdiskurs (Blikstad-Balas, 2018, s. 46).

I lærerens vurdering av elevenes tekster varierer det hva som vektlegges, men til de aller flinkeste elevene vil alt vurderes hele tiden. Vurderingskriteriene blir alltid vist fram for elevene slik at de er klar over hva de vurderes på. I praksisperioden fikk jeg vite at læreren ikke satte karakterer på elevenes tekster underveis i semesteret. Dersom hun setter karakterer opplever hun at elevene ser bort fra kommentarene, og at de da føler seg ferdige med teksten. På denne måten blir delkarakterene en slags sperre for læringen. Fokuset rettes da mot karakterene, og elevene sammenligner seg med hverandre. Slik hun ser det er det heller ingen helhet i én tekst alene og hun stiller derfor spørsmål ved hvorfor den da skal ha en karakter. Hun synes terminkarakteren er nok da en på denne måten kan se kompetansen i et større perspektiv. Hun forstår at gode karakterer kan være en motivasjon for mange, men at disse elevene vil lære seg å skrive godt uansett. Denne beskrivelsen av hennes syn på vurdering vitner om en langsiktig prosessorientering, der hun tydelig er opptatt av hvordan vurderingen kan støtte elevenes videre skriveutvikling. Det kan dessuten virke som at hun ønsker å se elevenes skrivekompetanse i et helhetlig perspektiv. (Blikstad-Balas, 2018, s. 46).

Som det kommer fram i denne deskriptive analysen av lærerens syn på skrijving og vurdering, gjør læreren flere grep for å støtte elevens skriveutvikling i både et kortsiktig og et langsiktig perspektiv. I tråd med det som omtales som prosessskrijving virker hun dessuten å være opptatt av hvordan elevene kan inkluderes i vurderingsarbeidet (Hertzberg & Dysthe, 2012, s. 66). På denne måten kan det tyde på at læreren har et integrert syn på skrijving og vurdering der hun også er opptatt av og forsøker å legge til rette for at hennes tilbakemeldinger skal tas i bruk både i den enkelte tekst, men også i fremtidig skrijving. At kunnskapen som tilegnes gjennom vurdering tas i bruk i det videre læringsarbeidet er nettopp sentralt innenfor vurdering for læring (Black & Wiliam, 1998; Ramaprasad, 1983).

5. Analyse av lærerens respons og elevenes revideringer

I dette kapitlet vil jeg først analysere lærerens tilbakemeldinger før jeg videre vil analysere de fire elevenes tekster, både førsteutkastet og andreutkastet deres, og se elevtekstene som et resultat av og i sammenheng med lærerens respons. Formålet med analysen av lærerresponsen og elevtekstene er å få en oversikt over hvilke revideringer de utvalgte elevene har gjort, og hvordan de har tatt i bruk lærerens tilbakemeldinger for å forbedre sitt tekstutkast. Jeg vil også, til en viss grad, tre inn og drøfte teori og tidligere forskning underveis, mens den overordnede drøftingen kommer i kapittel 6.

5.1 Lærerens tilbakemeldinger og ulike responshandlinger

Ettersom lærerens tilbakemeldinger har lagt føringer for elevenes revisjoner vil jeg først analysere lærerens skriftlige respons. Læreren ga i dette skriveprosjektet kun en samlet skriftlig tilbakemelding på den enkelte elevs førsteutkast, og det må presiseres at elevene ikke fikk noen rettinger i teksten eller kommentarer i margin.

For å tydeliggjøre at ulike typer kommentarer gir føringer for ulike typer revisjoner, valgte jeg å prøve ut og ta i bruk Otnes og Solheims (2019) kategorisering av responshandlinger. De har tidligere kategorisert læreres responshandlinger i henholdsvis *konstativer*, *direktiver* og *ekspressiver*, som bygger på Austin og Searles teoretiske rammeverk av talehandlinger. Lærerens ulike kommentarer og responshandlinger vil som Otnes og Solheim (2019) beskriver kunne ha bestemte formål og ulik virkning (s. 703). Ettersom jeg i neste omgang ønsker å undersøke elevenes bruk av lærerens respons, vil det være viktig å forstå hvordan lærerens måte å gi respons på kan påvirke elevenes revisjoner. Lærerens tilbakemeldinger til de fire utvalgte elevene i skriveprosjektet rommer bare responshandlingene konstativer og direktiver. Som nevnt i kapitlet om teoretiske perspektiver og tidligere forskning kan en ifølge Otnes og Solheim (2019) dele konstativene inn i underkategoriene ros og kritikk, mens direktivene kan deles inn i forslag/råd/oppfordring, befaling og spørsmål. For å skille de ulike responshandlingene fra hverandre gjorde jeg en fargekoding av lærerens tilbakemeldinger til de fire førsteutkastene (se figur 5).

Alle de fire responsene innledes med rosende konstativer der læreren gir ros som er begrunnet. Med dette menes det at læreren innleder responsen med å beskrive noe som fungerer godt i teksten eller noe eleven har mestret. For eksempel innledes lærerens tilbakemeldinger til elev A med «I denne teksten har du med noen elementer som passer veldig bra til oppgaven, og noen som ikke helt hører med». I dette skriveprosjektet skulle elevene skrive personlige tekster og sette ord på det som for mange er vanskelige temaer og følelser. I denne sammenhengen var det derfor kanskje spesielt viktig å rose elevene for temaene de har beskrevet og det de har mestret. Det er heller ingen av kommentarene som retter seg mot eleven som person – alle kommentarene er relatert til oppgaven og elevens tekst. I andreutkastene er det vanskelig å sammenkople lærerens rosende konstativer med elevens revideringer, men en kan tenke seg at disse kommentarene i større grad er rettet mot et langsiktig, prosessorientert perspektiv på skriveutvikling, med det mål å støtte

elevens tro og forventning om å mestre. Slik også Hattie og Timperley (2007) skriver vil det å forsterke noe eleven allerede får til være med på å styrke elevens mestringsforventning, og slik øke sjansen for at man opprettholder interessen og fortsetter med aktiviteten (s. 96-97 og 99).

Responsene følges så opp med direktiver på ulike nivå, enten i form av forslag om hva som kan gjøres annerledes, råd om hvordan noe kan løses på en bedre måte eller oppfordringer om å gjøre endringer. Lærerens responser retter seg mot ulike aspekter ved elevenes tekster. Likevel kan en se at sjanger, innhold og form er sentralt i alle responsene, men med ulik vektlegging. En kan også finne befalinger i tilbakemeldingene, og disse dreier seg hovedsakelig om å følge opp konkrete språklige eller tekstlige aspekt. På noen av kommentarene kan dog skillet mellom oppfordring og befaling være noe utydelig. Det samme gjelder skillet mellom oppfordring, råd og forslag.

5.1.1 Lærerens respons til elevenes førsteutkast

I figuren nedenfor kan en se lærerens skriftlige respons til de fire elevenes førsteutkast. For å kartlegge hvilke responshandlinger de ulike tilbakemeldingene inneholder, har jeg tatt i bruk Otnes og Solheims (2019) kategorisering av responshandlinger, som bygger på Austin og Searles teoretiske rammeverk av talehandlinger. I figuren har jeg fargekodet lærerens ulike responshandlinger. Lærerens rosende konstater er markert i grønt, mens konstativene i form av kritikk er markert i rødt. Direktiver i form av forslag/råd/oppfordringer er markert med oransje, befalinger er markert med rosa, mens spørsmål står skrevet i lyseblått. Noen av lærerens kommentarer er ikke kodet og står skrevet i svart. Disse forklaringene og presiseringene kan forstås som konstativer som hverken er ros eller kritikk, men minileksjoner. Slike minileksjoner vil kunne hjelpe eleven til å se funksjonen ved ulike språklige og strukturelle virkemiddel (Otnes & Solheim, 2019, s. 706).

Fargekoder – responshandlinger

- | | |
|-----------------------------------|--|
| ● Rosende konstativ | ● Direktiv i form av forslag/råd/oppfordring |
| ● Kritisk konstativ | ● Direktiv i form av befaling |
| ● Konstativ i form av minileksjon | ● Direktiv i form av spørsmål |

Lærerrespons til elev A

I denne teksten har du med noen elementer som passer veldig bra til oppgaven, og noen som ikke helt hører med. I det første hovedavsnittet ditt hører vi GT sin stemme, og det er personlig skrevet. Det passer fint inn i en dagboktekst. I det andre hovedavsnittet får vi betraktninger utenfra; det er ikke GT sin stemme vi hører. Det bryter med dagboksjangeren, og dermed også oppgaven. Kan du lage en komplett dagboktekst når du skriver andreutkastet ditt? Ta med dato, overskrift og signatur, og gi oss GT sine tanker om episoden da guttene sto og tissa i veikanten. Du er godt i gang, bare fullfør i samme stil. NB! Pass på bruken av og/å og da/når.

Lærerrespons til elev B

Her kommer det fint til uttrykk hvor vanskelig Nilsen syntes det var å sette ord på følelsene sine og åpne seg for GT. I andreutkastet kan du godt skrive mer om hva det var som gjorde det så vanskelig, for dagboksjangeren er jo en veldig personlig sjanger. Hva har vært kjipt, og hvordan kjennes det ut når hodet går i spinn?

Finn en passende overskrift til teksten din, og avslutt dagbokinnlegget med en signatur. Del teksten inn i avsnitt, og pass på at du ikke har noen ufullstendige setninger (en fullstendig setning inneholder både subjekt og verbal). Hvordan kan du omformulere neste siste setning sånn at den får bedre flyt? *Vi begge = ingen av oss.*

Lærerrespons til elev C

Innholdsmessig er det en god start på dagboknotatet ditt (men husk at hjelpespørsmålene skal fjernes fra den endelige teksten). Det du må passe på, er at du ser over bruken av tegn, stor/liten bokstav, å/og hun/henne og de/det.

I fortsettelsen av teksten har du også med relevant innhold, men det blir litt mye oppramsing av hendelsesforløp og litt lite tanker og følelser. Husk at dagbok er en veldig personlig sjanger. Hvordan synes han det er å tenke på at han mista lappen fordi han kjørte i fylla, og hva tenker han om Sivert som kompis? Hvordan opplevde han det vennene hadde gjort for han? Dette er elementer du kan bygge ut for å gi teksten et mer personlig preg der stemmen til GT høres enda bedre.

Lærerrespons til elev D

Det at du velger å skrive om temaet angst passer veldig fint i denne oppgaven. Som du sier er det mange unge som rammes, og det er ulike typer angst som rammer denne gruppa. Det du må passe på, er at du ikke skriver en ren informasjonstekst om angst, altså en fagartikkel. Oppgaveteksten sier at du skal skrive et innlegg i en debatt. Du må altså tenke på hva du ønsker at dette debattinnlegget skal føre til, og hvem det skal nå. Skal du skrive henvendt til ungdommene som er rammet, med tips om hva de kan gjøre og hvor de bør søke hjelp, eller ønsker du å nå voksensamfunnet med innspill om hvordan arbeidet med ungdom og psykisk helse må løftes frem? Kanskje ser du for deg et rent politisk innlegg, der du skriver om ressurstildelinger til hjelpeapparatet som for eksempel skolepsykologer og flere helsesykepleiere i skolen? Kanskje bør du velge en type angst som du fokuserer på, eller du kan behandle angstproblematikk under ett. Du må bestemme deg for hva du vil si, lage en fengende overskrift som gjør at leseren stopper opp ved teksten din. Skriv en hoveddel der du argumenterer for hvorfor dette er viktig, lag en fengende avslutning og signer innlegget. Da kan teksten din bli en viktig stemme i debatten.

Språket ditt har stort sett god flyt i denne teksten, men du har et par setninger med haltende struktur. Dette skaper brudd i språkflyten. Det samme gjør bruk av punktlister eller stikkord. Unngå oppramsing, og skriv heller sammenhengende tekst.

Figur 5: Lærerens respons til elevenes førsteutkast

5.2 Elevenes revideringer

Jeg vil i dette delkapitlet først forklare hvordan jeg har kommet fram til de ulike kategoriene jeg vil benytte i analysen av elevenes revideringer, og beskrive hva jeg legger i den enkelte kategori. Videre vil jeg analysere elevenes revideringer med utgangspunkt i kategoriene.

5.2.1 Utvikling av kategorier

For å lettere se sammenhenger mellom lærerens responshandlinger og hvilke typer revisjoner elevene har gjort, velger jeg å kategorisere elevenes revideringer. Kategoriene er utviklet på bakgrunn av elevenes revideringer, som igjen er gjort med utgangspunkt i lærerens respons. Kategoriseringen er slik utviklet på bakgrunn av både elevtekstene og lærerresponsene. Etter å ha samlet inn elevtekstene leste jeg ulike studier om elevers bruk av læreres skriftlige tilbakemeldinger. Deretter tok jeg med meg kategorier fra tidligere forskning inn i nærlesingen av elevtekstene i dette datamaterialet. For å komme fram til de ulike kategoriene så jeg etter hvilke endringer som ble gjort fra første- til andreutkast. Videre forsøkte jeg å sortere elevenes revideringer etter ulike empiridrevne og teoridrevne kategorier. Underveis i analysearbeidet har disse igjen blitt justert.

I Bueies (2019) forskning på elevers revidering av tekst, tar hun som beskrevet i teorikapitlet i bruk kategoriene *erstatte*, *tilføye*, *slette* og *omorganisere* (s. 41). Etter å ha gått flere runder med mitt materiale forsøkte jeg å ta i bruk Bueies kategorier. Da fant jeg at spesielt *tilføyning* kunne være en relevant kategori i min analyse. Ettersom elevenes tilføyinger i stor grad baserte seg på tilføyning av innhold for å tydeliggjøre sjangertrekk, som å gjøre dagboktekstene mer personlige og debattinnlegget mer argumenterende, fant jeg det mer relevant å betegne kategorien som *utdyping*. Eksempelvis dreide elevenes tilføyinger i dagboktekstene seg om å utdype teksten i form av beskrivelser av tanker og følelser for å gjøre teksten mer personlig. Med tanke på kategorien *sletting* gjorde elevene i mitt materiale også flere slettinger, men jeg fant det relevant å se disse revideringene i sammenheng med andre mekaniske endringer, som å legge til konkrete elementer som avsnittsmarkering, signatur og dato. Bueies kategori sletting innlemmes derfor i kategorien *formelle og strukturelle revideringer* i denne analysen. Jeg fant derimot få revideringer av typen *erstatning* og *omorganisering*, og har derfor ikke benyttet disse som kategorier i min analyse. Trolig som en konsekvens av at oppgavetekstene la opp til tekster tilknyttet bestemte sjangre, som dagboknotat og debattinnlegg, dreide flere av lærerens kommentarer og elevenes revideringer seg om *mottakerbevissthet*. Mottakerbevissthet står derfor som en egen kategori i denne analysen. I tillegg har jeg på bakgrunn av funnene valgt å inkludere kategorien *rettskriving* og kategorien *syntaks*.

Jeg forsøkte også å ha elevenes *svar på lærerens spørsmål* i tilbakemeldingene som en egen kategori, men så imidlertid at disse revideringene i prinsippet innebar de samme endringene som utdyping. Dette hadde sammenheng med at spørsmålene hovedsakelig var rettet mot å utdype teksten med beskrivelser av tanker, følelser og argumenter. Noen av elevenes revideringer kunne blitt plassert under flere av kategoriene. I disse tilfellene legger jeg vekt på lærerkommentarene som oppfordrer til revisjonen, slik at jeg lettere kan beskrive konsekvensen av responshandlingene.

Sett i sammenheng med lærerens ulike responshandlinger velger jeg her å ta i bruk kategoriene *mottakerbevissthet*, *formelle og strukturelle revideringer*, *utdyping*, *syntaks* og

rettskriving. Ved å ta i bruk disse kategoriene vil jeg tydeligere kunne få fram sammenhengen mellom lærerens ulike responshandlinger og elevenes revideringer.

5.2.2 Beskrivelse av kategoriene

Elevenes revideringer for å gjøre tekstene tydeligere rettet mot en bestemt mottaker, betegner jeg her som mottakerbevissthet. Læreren spør eksempelvis elev D i den skriftlige responsen om hun skal skrive debattinnlegget rettet mot ungdommene som er rammet av angst. Basert på min analyse av elevtekstene kan kategorien formelle og strukturelle revideringer beskrives som mekaniske endringer som fjerning av punktlistor og inkludering av elementer som avsnittsmarkering, signatur og overskrift. Utdyping dreier seg her om elevenes utbygging av innhold, for eksempel for å gjøre tekstene mer personlige eller argumenterende. Denne måten å revidere tekster på kan forekomme på ulike nivå. Utdypingen kan både innebære inkludering av enkle opplysninger, men også komplekse forklaringer og beskrivelser av vanskelige tema. Som nevnt har jeg dessuten valgt å la kategorien romme elevenes svar på lærerens spørsmål. Disse svarene kan blant annet vise seg som svar på følelsesmessige og personlige spørsmål. Elevenes utdypinger vil gjerne anses som et kvalitetstrekk på både setnings- og innholds nivå. I kategorien syntaks legger jeg elevenes omstrukturering av setninger med det formål å gjøre setningene lettere å lese og korrekt oppbygd. Innenfor kategorien rettskriving inkluderer jeg både elevenes valg av skrivemåte og bøyning av ord, samt riktig valg av subjunksjoner som *da* og *når* og riktig valg mellom for eksempel konjunksjonen *og* og infinitivsmerket *å*.

5.3 Oppfølging av ulike responshandlinger

I det følgende vil jeg analysere elevenes revideringer og se disse i lys av lærerens kommentarer. Jeg vil ta utgangspunkt i lærerens ulike responshandlinger og se hva slags revisjoner de resulterer i. Jeg vil her se de fire elevtekstene samlet og strukturere analysen etter kategoriene som er presentert ovenfor. Underveis i analysen vil jeg også vise til lærerens tilbakemeldinger illustrert i figur 5. For å synliggjøre kategoriene vil jeg også trekke inn eksempler fra elevtekstene. En oversikt over alle elevenes revideringer ligger som vedlegg (se vedlegg 3-6).

5.3.1 Mottakerbevissthet

Elev D, som skrev et debattinnlegg, fikk en kommentar i form av en oppfordring der læreren påpeker at eleven må passe på at teksten ikke blir en ren informasjonstekst om angst. Videre ber læreren eleven tenke på hva hun ønsker at innlegget skal føre til og hvem det skal nå.

(...) Det du må passe på, er at du ikke skriver en ren informasjonstekst om angst, altså en fagartikkel. Oppgaveteksten sier at du skal skrive et innlegg i en debatt. Du må altså tenke på hva du ønsker at dette debattinnlegget skal føre til, og hvem det skal nå. Skal du skrive henvendt til ungdommene som er rammet, med tips om hva de kan gjøre og hvor de bør søke hjelp, eller ønsker du å nå voksensamfunnet med innspill om hvordan arbeidet med ungdom og psykisk helse må løftes frem? Kanskje ser du for deg et rent politisk innlegg, der du skriver om ressurstildelinger til hjelpeapparatet som for eksempel skolepsykologer og flere helsesykepleiere i skolen? Kanskje bør du velge en type angst som du fokuserer på, eller du kan behandle angstproblematikk under ett. Du må bestemme deg for hva du vil si, lage en fengende overskrift som gjør at leseren stopper opp ved teksten din (...)

Denne responsen inneholder det jeg vil beskrive som åpne direktiv der læreren bruker ord som «tenke på» og «kanskje ser du for deg». Dette åpner for at eleven selv kan velge å se bort fra kommentarene, eller velge hvordan hun vil ta de i bruk. Samtidig er kommentaren som innledes med «Du må altså tenke på» forsterket med modalverbet *må*. Selv om kommentaren gir eleven frihet til å vurdere hva som skal gjøres, vil den trolig føre til at eleven opplever en forpliktelse til å tenke igjennom kommentaren. Etter dette direktivet følger læreren opp med flere spørsmål til eleven med forslag til hvem innlegget kan nå. Fra første- til andreutkastet reviderte eleven teksten fra å være en ren informasjonstekst, til å bli både informasjon om psykisk helse, elevens mening om at det snakkes for lite om dette temaet, og avslutningsvis til informasjon om hvor man kan finne hjelp dersom man selv er psykisk syk. På grunn av dette kan det i andreutkastet oppfattes utydelig hva innlegget skal føre til og hvem det skal nå. Elevens revisjon kan på grunn av dette beskrives som lite vellykket. På tross av dette har eleven gjort en nokså omfattende revisjon ved å endre teksten fra å være en ren informasjonstekst. Det kan derfor oppfattes som at eleven har tatt til seg lærerens tilbakemeldinger på tross av at de kan beskrives som åpne direktiv. Kanskje handlet elevens revideringer i større grad om at eleven fant det krevende å skrive rettet mot en bestemt mottaker.

Det blir snakket for lite om!

Det finnes mange psykiske lidelser i verden, og mange sliter med dette. I rådebank får vi se noen psykiske lidelser som omfatter ungdom og unge voksne. En av de lidelsene som finnes i verden er angst. Angst kan prege mange, og er som regel påvirket av en situasjon eller et objekt. Angst kan bli et større problem hvis man unngår angsten eller det plassen du tror at det gjør til at du får angst.

Det er mange som sliter med tvangslidelse. Dette er en lidelse som blir definert som tvangstanke. Dette er det er en lidelse som får deg til å gjøre ting om igjen selv om du allerede har gjort den hendelsen. Et eksempel på dette kan være hvis du har skrudd av lyset kan det være at man får en tanke som sier at du må skru på lyset igjen for å skru av lyset. Man utfører denne hendelsen som regel igjen fordi man får en tanke om at noe kommer til å skje med noen du er glad i.

Som jeg nevnte i innledningen er det mange som sliter med angst og andre psykiske lidelser. Dette er et tema som ikke blir snakket nok om som for eksempel på skolen. Jeg synes at dette er tema som må snakkes mere om. Det er ikke like lett å snakke om angst for de som sliter med denne lidelsen. Det kan være lærer, helse sykepleier, psykolog, forelder som snakker om angst. Det finnes gratis tjenester man kan ringe som kors på halsen, alarmtelefonen for barn osv. Disse er helt anonym og har taushetsplikt. Dette vil si at de ikke har lov til å si noe til andre. Det du sier lagres heller ikke noen steder og de vet ikke hvem du er.

For å oppsummere er det mange som sliter med angst. Det finnes mange typer angst og en av de er tvangslidelse. Det finnes alltid noen du kan snakke med. Det er ikke alltid lett.

Figur 6: Andreutkast av elev D

5.3.2 Formelle og strukturelle revideringer

I lærerens respons har alle de fire elevene fått kommentarer som retter seg mot formalia som å fjerne punktlistor og inkludere elementer som avsnittsmarkering, signatur og overskrift. Lærerens kommentarer rettet mot elevenes formelle og strukturelle revideringer, viser seg i responsen som direktiv, og det ser ut til at befalinger her dominerer. Læreren befaler for eksempel ved å skrive «Ta med dato, overskrift og signatur (...)» og «Finn en passende overskrift til teksten din, og avslutt dagbokinnlegget med en signatur». Verbene *ta*, *finn* og *avslutt* er skrevet i imperativ og kan derfor beskrives som befalende. Det kan dermed forstås som om læreren krever at elevene også følger opp disse kommentarene. Fra første- til andreutkastene i elevenes tekster kan en se at elevene også har gjort mange av disse formelle revideringene. Gjennom disse kommentarene kommer det tydelig fram konkret hvilken endring læreren ønsker at elevene skal gjøre, og det vil derfor kreve lite selvstendighet av eleven.

5.3.3 Utdyping

Kommentarene som kan relateres til elevenes utdyping kan i stor grad beskrives som direktiv, både i form av forslag, råd og oppfordringer, men også befalinger og spørsmål. Felles for flere av disse kommentarene er at de innledes med et kritisk konstativ, der læreren påpeker at teksten for eksempel bærer preg av for mye oppramsing, og for lite beskrivelser av tanker og følelser. Responsen følges så opp med ulike direktiv, som dermed er begrunnet.

Til elev D, som skrev et debattinnlegg, ga læreren et befalende direktiv om å skrive en hoveddel der det argumenteres for hvorfor temaet er viktig. Denne eleven mestret ikke å utdype teksten med en argumenterende hoveddel i sitt andreutkast. Lærerens kommentar krever stor grad av selvstendighet hos eleven. Trolig har dette sammenheng med elevens manglende revisjon. I neste kapittel vil jeg drøfte hvordan læreren kunne støttet eleven i denne revisjonen.

Knyttet til elevenes utdyping av innhold er en av lærerens kommentarer skrevet som et direktiv i form av et forslag. Her foreslår læreren for elev B: «I andreutkastet kan du godt skrive mer om hva det var som gjorde det så vanskelig, for dagboksjangeren er jo en veldig personlig sjanger». Dette vil jeg beskrive som et åpent direktiv i form av et forslag. Som beskrevet i avsnittet om mottakerbevissthet, åpner ordvalgene «kan du godt skrive mer» for at eleven i stor grad selv kan velge å ta i bruk tilbakemeldingen. Grunnen til at læreren velger å formulere tilbakemeldingen på denne måten kan være en konsekvens av at teksten er personlig. Kanskje kan elevenes enkle og kortfattede revidering ha sammenheng med nettopp lærerens ordvalg. Ifølge Bueies (2019) forskning gjør elever hovedsakelig endringer dersom dette eksplisitt forventes av dem (s. 1).

Elev C fikk derimot kommentaren: «Husk at dagboksjangeren er en veldig personlig sjanger». Ettersom denne kommentaren inneholder et verb i imperativ kunne den blitt kategorisert som et befalende direktiv. Ettersom verbet ikke retter seg mot en skriftlig handling velger jeg å kategorisere den som et oppfordrende direktiv. Dette eksemplet vil i større grad enn kommentaren ovenfor, innebære en forventning om revisjon. Ser en på elevens andreutkast kan en også se at denne eleven har gjort en langt større revisjon enn

elev B. Han har i sitt andreutkast lagt til en rekke beskrivende setninger som utdyper teksten og gjør den mer personlig.

I tilknytning til lærerens forventninger til at elevene skulle revidere sine førsteutkast ved å ta i bruk hennes tilbakemeldinger, fikk elevene i begynnelsen av den første revideringsøkten beskjed om at denne økten skulle brukes til å jobbe videre med og forbedre førsteutkastet. Elevene ble så bedt om å ta fram tilbakemeldingene hun hadde gitt og vurdere hvilke tilbakemeldinger de ønsket å ta med seg videre. Ettersom denne beskjeden ble gitt til begge de to elevgruppene jeg observerte, kan en anta at dette var en gjennomtenkt beskjed. Jeg forstår dette som et forsøk på å få elevene til å selv bli kritiske lesere av egne tekster og til å lese tilbakemeldingene grundig. Dersom elevene faktisk gjør egne vurderinger vil dette kunne støtte elevene til å ta eierskap over sine tekster. Samtidig åpner hun på denne måten for at elevene kan velge å se bort fra kommentarene hennes. Dermed understreker hun at elevene er eiere av sine tekster.

Lærerens direktiver i form av oppfordringer og forslag om å utdype teksten, følges i responsen til elev B og elev C opp med ulike spørsmål. Eksempelvis spør læreren elev B om hva som har vært kjipt, og hvordan det kjennes når hodet går i spinn. Elevene som fikk disse spørsmålene har i ulik grad besvart disse i sine tekster. Elev B, som fikk de første spørsmålene, har svart på lærerens spørsmål med korte setninger i sitt andreutkast. Det kan her tenkes at spørsmålene «Hva har vært kjipt, og hvordan kjennes det ut når hodet går i spinn?», i mindre grad oppfordrer til selvstendighet til å utdype teksten på et personlig plan, da de gir rom for å svare forholdsvis kort og konkret. Forskning viser at elever i stor grad gjør endringer som et svar på lærerens respons og i mindre grad gjør egeninitierte endringer (jf. Bueie, 2015, s. 4). Forskningen stemmer her godt overens med denne elevens revideringer.

Elev C fikk derimot spørsmål om hvordan hovedpersonen synes det er å tenke på at han mistet lappen fordi han kjørte i beruset tilstand, hva han tenker om kompisen, og hvordan han opplevde det vennene hadde gjort for han. Spørsmålene til elev C oppfordrer eleven til å gjøre omfattende revideringer. Bak spørsmålene følger dessuten et konstativ i form av en minileksjon, der det beskrives at dette er elementer som kan bygge ut teksten og gi den et mer personlig preg der hovedpersonens stemme høres bedre. Elev C har i sitt andreutkast fjernet flere av sine setninger fra førsteutkastet og lagt til en rekke lengre setninger med beskrivelser av tanker og følelser.

I figurene nedenfor kan en se de omfattende revideringene til elev C knyttet til utdyping. Den første figuren viser elevens førsteutkast, mens den andre figuren viser elevens andreutkast. I andreutkastet har jeg markert elevens utdyping av tekst i form av beskrivelser av tanker og følelser med rosa. Elevens utdyping av tekst i form av beskrivelser av handlingsforløp, er markert med blå. Denne analysen synliggjør hvordan lærerens direktiv i form av spørsmål, og konstativ i form av en minileksjon kan ha støttet eleven til å skrive et andreutkast som i større grad er personlig og dermed et tydeligere dagboknotat enn førsteutkastet.

Hjelpespørsmål:

Jeg tar synspunkt i den dagen Glenn tore snakket med sjefen.

Kjære dagbok, i dag er det 1 november.

I dag våknet jeg litt for sent som vanlig sjefen ringte og var sur, jeg følte at jeg hadde sviktet han igjen. Jeg kommer jo alltid for sent på jobb, jeg sa til han at jeg forsov meg og var i form og kommer snart. Jeg følte jeg hadde litt skam, de var 4 gangen sjefen ringte i uken fordi jeg har forsovet meg. jeg spiste frokost tenkte jeg på ine, da fikk jeg et lite mental breakdown tegn/og jeg begynte og skrike. Jeg hadde lyst til å sende hun en melding, men jeg følte meg litt for desperat. Jeg spiste opp de siste stykket meg gradis som var min frokost.

Plutselig kom sivert inn døra han skulle kjøre meg ned til jobben for jeg hadde mistet lappen, fordi jeg var så dum å kjørte i fylla. Da sivert kom inn døra tenkte jeg han er den beste kompisen jeg kunne ha fått, han tar godt vare på meg hjelper meg å finne ut hva som er best for meg selv.

Vi satte oss i bilen til sivert og kjørte nedover mot bø sentrum, i bilen snakket vi litt om hvordan jeg hadde de, men jeg sa ikke så mye. Vi kom ned til jobben sjefen så ganske sur ut, han hadde en høy tone han ville at jeg skulle sette i gang å jobbe med en gang. Jeg begynte å mekke litt på en bil. Etter en stund ropte sjefen, han ville at jeg skulle komme på kontore hannes. Jeg møtte sivert på vei inn i kontoret.

Vi begynte å snakke litt han spurt litt om hvordan jeg hadde de, jeg svarte bra og jeg er i bedre form. Han lurte på om jeg slet med dametrøbbel. Jeg tenkte meg om et sekund hvordan vet han det jeg svarte med et ærlig ja. Han begynte å fortelle om dametrøbbel at han hadde de så sykt vondt den gangen at det er de verste følelsen han hadde opplevd. Jeg følte meg litt lettet over at ikke bare jeg kan ha de så vondt. For de er de verste som har hent meg i hele livet . Jeg tenkte på ine et sekund og ble litt nedfor, men jeg sa at jeg er helt klar for å jobbe igjen. Han sa nei nei nei ta deg en fri uke å bli bedre igjen og så skulle han vise meg noe. Han tok meg med til mekke salen og vi gikk inn og der sto alle kompisen mine de hadde fikset bilen min. Jeg var nesten i tårer, i de sekunde viste jeg at jeg hadde de beste vennen i verden.

Takk for i dag dagbok.

Figur 7: Førsteutkast av elev C

Fargekoder – utdyping av tekst

- Utdyping av tekst i form av beskrivelser av tanker og følelser
- Utdyping av tekst i form av beskrivelser av handlingsforløp

Jeg tar synspunkt i den dagen Glenn tore snakket med sjefen.

Kjære dagbok, i dag er det 1 november.

I dag våknet jeg litt for sent som vanlig sjefen ringte og var sur, jeg følte at jeg hadde sviktet han igjen. Jeg kommer jo alltid for sent på jobb, jeg sa til han at jeg forsov meg og var i form og kommer snart. Jeg følte på skam, det var 4 gangen sjefen ringte i uken fordi jeg har forsovet meg. Når jeg spiste frokost tenkte jeg på ine, da ble jeg veldig emosjonell. Jeg prøvde å holde tårene inne, men de funka ikke helt. Jeg tenkte jeg er en voksen mann som sitter å griner over en dame skjerp deg nå.

Plutselig kom sivert inn døra han skulle kjøre meg ned til jobben for jeg hadde mistet lappen, Jeg turte nesten ikke å tenke på hvordan jeg mista den. Jeg blir svimmel og kvalm av tanken på hva jeg har gjort. Jeg føler at jeg hadde sviktet alle vennene mine i bø og ødelagt råner miljøet.

Vi satte oss i bilen til sivert og kjørte nedover mot bø sentrum, i bilen snakket vi litt om hvordan jeg hadde de, men jeg sa ikke så mye. Jeg ville ikke snakke så mye om hvordan jeg har de for jeg blir så for emosjonell. Jeg og sivert kom til jobben og jeg sa at jeg skruer ikke gratis og jeg har ferie så jeg skal ikke jobbe på en bilen nå. Han sa de går bra det du er jo permittert så de går vel fint. Når jeg hørte at jeg var permittert da ble jeg veldig skuffet over meg selv, men de var jo bare min skyld at de ble sånn. Så jeg hadde rett og slett tabbet meg ut igjen. Når jeg kom inn på kontoret så følte jeg meg ganske usikker på hva sjefen hvile snakke om, jeg trodde jeg skulle bli kjeftet ned eller få sparken. Sjefen spurte hvordan har du det, jeg svarte jo som vanlig bra, jeg løy som vanlig igjen. Jeg satt inneklemt i stolen turte ikke å ta så mye plass i rommet. Så spurte han er det sånn at du har trøbbel med dama. Da tenkte jeg at sivert hadde sviktet meg og sagt de til alle, i det sekundet følte jeg meg sviktet av sivert og mest forbannet. Hva er det den drittsekken har sagt sa jeg. Han svaret du skal være så glad for at du har en venn som sivert som forteller andre når de har de vondt. Jeg var fortsatt litt fortvilet, han må lære seg og holde ting for seg selv sa jeg. Der å da ville jeg bare gå ut av rommet og bare drite i alt og alle. Sjefen spurte er det sånn at du har det veldig vanskelig. Jeg svarte ja, jeg begynte å bli litt urolig for jeg var ikke den beste med å snakke om følelsene mine og hvordan jeg har det. De beste er ikke å leke tøff å at alt skal gå bra de beste er å snakke om de. Jeg spurte han om han har hatt det sånn dametrøbbel før. Han svarte ja, de var helt sykt de var de vanskeligste og vondeste som har hendt meg. Hvor ille liksom. Nesten som jeg ville gjøre det slutt, da han sa de tenkte jeg at de kommer til å bli verre, og da ble jeg bekymret over meg selv hvordan dette skulle ende. Han sa du må bare holde ut du er mitt i det og de kommer til å bli verre.

Når han sa de prøvde jeg å ta meg litt sammen for jeg tenkte at de kan ikke bli verre en det er nå. Jeg svarte ja skal greie å holde ut, men jeg var litt usikker på om de var sant. Noe av det siste han sa var bare snakk med meg hvis du får det verre. Han sa ja de var den pep talk . Jeg synes det var morsomt med den pep talk, men de var digg og få snakket med noen om hvordan jeg har de. Jeg kjente at jeg ble veldig lette etter samtalen. Han hadde en ting han skulle vise meg så jeg ble med han. Der sto alle vennene mine og sa surprise, vi har fiksa bilen din. Jeg sto der med åpen munn og hadde ikke ord, jeg viste i de sekunde at jeg hadde de beste vennene i verden, de støttet meg selv om jeg hadde sviktet de igjen. Jeg gikk bort og ga de en klem etter tok en fin biltur etterpå, da tenkte jeg på Sivert og hvor god venn han var for meg, han støttet meg slev om jeg hadde sviktet han. Jeg angret veldig på hva jeg sa om han på møtet med sjefen.

Figur 8: Andreutkast av elev C

Ved at elev C selv finner svar på lærerens spørsmål og bestemmer hvor han vil plassere svarene i teksten, viser han både selvstendighet og at han mestrer å ta i bruk lærerens kommentarer til å forbedre teksten. I tillegg til å svare på lærerens spørsmål med flere setninger, har denne eleven gjort selvinitierte revideringer. Eleven har eksempelvis utdypet teksten med flere setninger knyttet til kjærlighets sorgen han opplever. I den skriftlige responsen har ikke læreren gitt noen kommentarer rettet mot dette. Disse revideringene vitner slik om både selvstendighet og selvregulering.

Elev B og elev C sine svar på lærerens spørsmål vil i oppgavens drøftingskapittel ses i sammenheng med hvordan lærerens tilbakemeldinger kan fungere på prosessnivå.

5.3.4 Syntaks

Elev D fikk en kommentar på at språket stort sett har «god flyt», men at hun har et par setninger med «haltende struktur», og at dette skaper brudd i språkflyten. Denne kommentaren kan beskrives som et kritisk konstativ da den beskriver hvorfor noe i teksten bør revideres. På tross av at den beskriver hvorfor noe i teksten ikke fungerer er den vagt formulert, og det kan derfor være vanskelig for eleven å vite hva kommentaren viser til og hva som skal endres. I elevens førstutkast finner en setninger som «Angst kan bli et større problem hvis man unngår angsten eller det plassen du tror at det gjør til at du får angst». Denne setningen kan oppfattes som vanskelig å lese og bør omstruktureres. Trolig viste læreren i tilbakemeldingen blant annet til denne setningen. I andreutkastet har eleven forbedret noen av setningene dette gjaldt. I setningene hun har lagt til i andreutkastet er det likevel flere setninger med dårlig struktur.

En av de andre elevene, elev B, fikk kommentaren «(...) pass på at du ikke har noen ufullstendige setninger (en fullstendig setning inneholder både subjekt og verbal)». Den første delen av denne kommentaren kan beskrives som et direktiv i form av en oppfordring. I motsetning til kommentaren beskrevet i avsnittet over, er det i den andre delen av denne kommentaren brukt et presist metaspråk. Denne delen av kommentaren kan beskrives som et konstativ i form av en minileksjon. På tross av at kommentaren inneholder en presis forklaring, er den avhengig av at eleven har en forståelse av hva som er subjekt og verbal. I andreutkastet har ikke eleven revidert noen av sine ufullstendige setninger. I tillegg ble en av lærerens kommentarer knyttet til syntaks formulert som et spørsmål, der læreren spør

elev B hvordan hun kan omformulere den nest siste setningen slik at den får bedre flyt. Bak dette spørsmålet har læreren skrevet «Vi begge = ingen av oss». Også dette kan beskrives som et konstativ i form av en minileksjon. Eleven har i sitt andreutkast endret til «ingen av oss». Her kan en tenke seg at eleven ikke har tenkt igjennom lærerens spørsmål, men heller tatt i bruk informasjonen «Vi begge = ingen av oss» til å revidere setningen.

5.3.5 Rettskriving

Når det gjelder elevenes revideringer som dreier seg om kategorien rettskriving er det bare to av elevene som har fått kommentarer rettet mot dette. Elev A fikk kommentaren «Pass på bruken av og/å og da/når», og elev C fikk kommentaren «Det du må passe på, er at du ser over bruken av tegn, stor/liten bokstav, å/og, hun/henne og de/det». Disse kommentarene kan kategoriseres som oppfordrende direktiv der læreren nettopp oppfordrer elevene til å gjøre endringer. Hos elev A, som fikk den første kommentaren, fant jeg at han bare har endret fra å til og ett av tre steder, mens eleven ikke har endret fra når til da noen steder, som ville vært korrekt rettskriving. Elev C, som fikk den andre kommentaren, har rettet opp én «de/det-feil», men har slettet flere av setningene som inneholdt rettskrivingsfeil. Denne eleven har ikke rettet til stor forbokstav på noen egennavn, men har husket denne regelen i setningene han har lagt til i andreutkastet. Etersom læreren i dette skriveprosjektet kun ga en samlet skriftlig respons og ingen rettinger direkte i teksten, måtte elevene selv overføre moment fra lærerens respons til egen tekst. Dermed vil elevenes oppfølging av kommentarer knyttet til rettskriving kreve større grad av selvstendighet enn ved tradisjonell respons, der retting i teksten gjerne inngår.

5.3.6 Oppsummering av funn

Slik det kommer fram her fører lærerens responshandlinger til ulike typer og grader av revideringer. Lærerens direktiv i form av befalinger har ført til vellykkede revideringer der kommentarene er knyttet til enkle og konkrete endringer, eksempelvis elevenes formelle revideringer. Der læreren befaler elev D til å skrive en hoveddel hvor det argumenteres for hvorfor temaet er viktig, er derimot ikke revideringen vellykket. Dette er trolig en konsekvens av at det krever mer av eleven. Lærerens direktive kommentarer rettet mot elevenes rettskriving fører ikke til noen nevneverdige endringer. Heller ikke knyttet til syntaks eller mottakerbevissthet fører lærerens direktiv eller kritiske konstativ til større endringer. Dette kan skyldes at kommentarene krever mer selvstendig arbeid av eleven for å finne fram til de aktuelle stedene i teksten. Responshandlingen som i størst grad ser ut til å være tilknyttet vellykkede revideringer er lærerens direktiv i form av spørsmål, med det formål å utdype tekstene for å gjøre de mer personlige eller argumenterende. Et eksempel på et slikt spørsmål er «Hvordan synes han det er å tenke på at han mista lappen fordi han kjørte i fylla, og hva tenker han om Sivert som kompis?».

Lærerens direktive kommentarer kan som kommentert se ut til å virke på ulike nivå. I form av forslag og oppfordringer virker kommentarene i ulik grad åpne. Som vi har sett vil eksempelvis en kommentar som innledes med «I andreutkastet kan du godt skrive mer om» og en kommentar som innledes med «Husk at» kunne føre til ulike revisjoner. Elev B, som fikk den første kommentaren, gjorde som nevnt få revideringer knyttet til denne kommentaren. Elev C, som fikk kommentaren som startet med «Husk at», har i sitt andreutkast lagt til en rekke beskrivende setninger og slik gjort en langt mer omfattende

revisjon. Det kan altså se ut til at elevene velger bort det læreren presenterer som åpne direktiv, men hovedsakelig gjør det de får beskjed om.

5.5 Forståelse og bruk av tilbakemelding – elevenes ord

Elevtekstene gir informasjon om elevenes faktiske bruk av lærerens tilbakemeldinger og hvilke revisjoner de har gjort. Intervjudataene vil på sin side gi innsikt i elevenes synspunkter på skrive- og vurderingsprosessen, men også hvordan de selv opplevde å bruke tilbakemeldingene, og hvilke revideringer de selv mener de har gjort. I dette delkapitlet vil jeg nettopp presentere og analysere elevenes forståelse og bruk av lærerens tilbakemeldinger, og deres synspunkter på skriveprosessen.

5.5.1 Sammenheng mellom rapportert og oppfattet forståelse og bruk av tilbakemeldinger

Ettersom formålet her er å undersøke resultatet av lærerens respons vil det være interessant å studere sammenhengen mellom hvordan elevene selv rapporterer om sin bruk av responsen, og hvordan den oppfattes å bli brukt i elevtekstene. Hva elevene selv, eksplisitt, forteller om sin forståelse av tilbakemeldingene vil kunne gi utfyllende informasjon og perspektiv til revideringene som kan spores fra første- til andreutkast.

Rapportert og oppfattet forbedring

Alle de fire elevene sier at de liker denne måten å jobbe med skriving på, og tre av fire legger også til at de synes dette er en god måte å forbedre teksten på. «Det ble lettere å vite hva man skulle gjøre», sa en av elevene. En annen legger vekt på at han synes det er nyttig å få tips på denne måten. Disse beskrivelsene kan forklares som elevenes måte å sette ord på sine aktive handlinger for å forbedre teksten. De visste hva de skulle *gjøre, fikk tips og forbedret seg*. Ut ifra disse ordene kan det tolkes som at elevene opplever å ha fått støtte på prosessnivå. Alle elevene synes dessuten å ha forbedret seg en del i andreutkastet. Elev D, som skrev et debattinnlegg og som i tilbakemeldingen ble bedt om å bestemme seg for hvem innlegget skulle nå, syntes først det var litt vanskelig å forstå denne tilbakemeldingen og å ta den i bruk, men at det så ble lett. «Jeg skrev litt sånn retta mot unge voksne og ungdommer», sier eleven. Ut ifra svarene til eleven virker det som at hun har en opplevelse av å ha mestret denne revideringen. Som det kom fram under omtalen av *mottakerbevissthet*, som oppfølging av lærerens responshandlinger, kan det i andreutkastet oppfattes utydelig hvem innlegget skal nå. I denne sammenhengen er det ikke samsvar mellom elevens rapporterte forståelse og bruk av responsen, og hvordan dette kan oppfattes i elevens tekst.

Manglende forståelse av tilbakemelding, og tilfeldige strategier

Når det kommer til elevenes forståelse av lærerens tilbakemeldinger var det flere av kommentarene som ikke ble forstått. Slik det står beskrevet i avsnittet om syntaks fikk elev D en tilbakemelding om at hun har et par setninger med «haltende struktur», men at språket stort sett har «god flyt». Elevens andreutkast inneholdt også setninger med dårlig struktur. Eleven beskriver sin forståelse av setninger med haltende struktur som setninger som ikke passer helt inn i teksten, og videre legger hun til at noe annet kanskje ville passet bedre. Denne beskrivelsen kan tyde på en noe uklar forståelse og at eleven er usikker på hva kommentaren egentlig betyr. Dette tilfellet illustrerer behovet for en felles forståelse og

for et metaspråk. Læreren benytter i denne responsen blant annet ordene «haltende struktur» og «flyt», men gir ingen videre forklaring på hva disse ordene betyr. Dette kan tyde på at hun tar for gitt at eleven vil forstå betydningen av kommentaren. Nettopp et slikt tilfelle beskriver Sadler (2010) som en utfordring elever og studenter kan møte på når de tar imot en respons (s. 540). Solheim og Matre (2014) vektlegger i denne sammenhengen behovet for et felles metaspråk (s. 221). Slik Parr og Timperley (2010) skriver vil det nettopp kunne være en klar sammenheng mellom presise tilbakemeldinger og elevers skriveutvikling (s. 78). I tråd med dette vil det kunne være en fordel å benytte et språk som elevene forstår og føler seg hjemme i (Solheim & Matre, 2014, s. 223). For å øke sjansen for at elevene forstår språket som brukes i en tilbakemelding kan en tydeliggjøre og forklare hva som menes med begrepene som benyttes. I denne studien kunne læreren for eksempel i enda større grad tydeliggjort, forklart og eventuelt eksemplifisert hva hun legger i ordene «haltende struktur» og «god flyt». På denne måten kunne informasjonen i tilbakemeldingen blitt gjort mer eksplisitt og slik mer tilgjengelig for elevene.

For å finne fram til setningene læreren viste til sier eleven at hun: «Bare leste gjennom mange ganger og retta noen setninger». For å forklare hvilke setninger hun rettet opp, sier hun: «Ehm, den første setninga som hadde mange skrivefeil eller masse sånn ... komma eller noe sånn, så gjorde jeg den litt mindre, og mer mening i den». Eleven sier at det kunne være vanskelig å finne disse setningene, men at man finner dem når man leser mange ganger. Videre bekrefter hun også at hun forstod hvilke setninger læreren viste til. Basert på elevens sitat kan det tolkes som at eleven hverken forstår hva som ligger i tilbakemeldingen, trolig fordi den er lite spesifikk, eller har nødvendig metaspråklig kompetanse til å finne ut av dette. I andreutkastet har ikke eleven gjort noen endringer på setningen «Angst kan bli et større problem hvis man unngår angsten eller det plassen du tror at det gjør til at du får angst». Hun har i andreutkastet også lagt til setningen «Et eksempel på dette kan være hvis du har skrudd av lyset kan det være at man får en tanke som sier at du må skru på lyset igjen for å skru av lyset». I dette tilfellet ser vi altså manglende samsvar mellom elevens faktiske forbedring, og elevens rapporterte opplevelse av forbedring. At eleven her virker å være sikker på å ha forbedret sin tekst med tanke på syntaks er et interessant funn ettersom det i andreutkastet kan oppfattes som at hun i liten grad mestrer dette.

Knyttet til elevenes rettskriving er det tydelig at noen av elevene har tilfeldige revisjonsstrategier. Som tidligere beskrevet fikk elev C en kommentar om at han må passe på bruken av tegn, stor/liten bokstav, å/og, hun/henne og de/det. Som det kom fram i revisjonen hadde denne eleven gjort få endringer knyttet til rettskriving. For å ta i bruk lærerens kommentar forklarer eleven at han startet på begynnelsen av teksten og tok for seg en og en del av kommentaren. Først stor bokstav, deretter tegnsetting osv. «På å/og tenker jeg logisk da, sånn å skulle være i sånn infinitiv, er det ikke det da?». Eleven sier at han endrer til det som høres best ut for seg og at han sjelden spør læreren om hjelp eller forklaring. I likhet med elev D forteller også denne eleven om revideringer han opplever å ha mestret, men som ikke kan observeres i elevteksten.

Slik jeg forstår begge disse eksemplene kan det tyde på at elevene har utfordringer med å forstå både hva læreren mener med tilbakemeldingen, og hvordan de skal ta den i bruk. Det kan også virke som elevene har noe tilfeldige revisjonsstrategier. Også Matre et al. (2021)

sin forskning viser at elevers revisjoner ofte virker tilfeldige og lite gjennomarbeidet (s. 296). For at lærerens respons skal kunne føre til skriveutvikling vil elevene være avhengig av å forstå både betydningen av tilbakemeldingen og hvordan de kan ta den i bruk. Dersom eleven ikke kan dekode vurderingen vil den bare kunne ha en formativ hensikt og ikke virkning (Sadler, 1989, s. 121). Eleven og læreren må derfor dele den samme forståelsen av vurderingen for at tilbakemeldingen skal virke læringsfremmende.

5.5.2 Elevenes syn på skriving

Gjennom elevtekstene og elevintervjuene kommer elevenes ulike syn på skrive- og vurderingsprosessen både eksplisitt og implisitt til syne. For å få innsikt i hva som påvirker elevenes bruk av lærerens tilbakemeldinger vil jeg her trekke fram noen av elevenes svar fra intervjuene, og forsøke å se hva slags syn på skriving de ulike svarene kan ha bakgrunn i.

Tekst som ledd i skriveutvikling – «Jeg gikk litt sånn fram og tilbake i dokumentene, og leste gjennom flere ganger»

Elev D, som skrev et debattinnlegg, sier at hun alltid leser gjennom hele teksten både før revidering, underveis og til slutt. Denne eleven sier også at hun husket mange av tilbakemeldingene hun hadde fått tidligere og at hun pleier å se tilbake på kommentarer fra tidligere tekster. Hun synes dessuten det er til god hjelp å ha tilbakemeldingene samlet i et dokument slik at det blir lettere å ta i bruk tidligere tilbakemeldinger. Denne måten å se på skriving vitner altså om et prosessorientert syn på skriveopplæring og vurdering der en er opptatt av både planlegging av tekst, skriving av utkast og revidering (Ivanič, 2004, s. 232). Eleven viser at hun ikke bare ser teksten som et ferdig produkt, men har et langsiktig perspektiv og ser skrivingen som en læringsprosess. Eleven viser dessuten at hun er villig til å ta i bruk lærerens respons. I tråd med et prosessorientert syn på skriving, i Ivaničs forståelse, sier tre av elevene at de gikk fram og tilbake mellom vurderingsdokumentet og teksten, og dermed leste tilbakemeldingene flere ganger i revideringsarbeidet. Å ta i bruk en underveisvurdering på denne måten vil nettopp kunne forstås som en anerkjennelse av skriving som prosess (Blikstad-Balas, 2018, s. 46).

Som nevnt inneholdt ikke lærerens respons noen rettinger i teksten eller kommentarer i marginen. Tre av elevene synes rettinger i teksten er til hjelp i revideringen, og det kan dermed tyde på at elevene også er vant til å få denne typen kommentarer. Flere av elevene påpeker at det da blir lettere å vite akkurat hvor man burde gjøre en endring. Samtidig poengterer elev B at rettinger i seg selv ikke nødvendigvis vil gjøre det lettere hvis man ikke forstår *hvorfor* noe skal revideres. Denne elevens svar kan altså ses i tilknytning til et prosessorientert syn på skriving. Slik eleven påpeker vil rettinger kunne forenkle revideringen da det blir lettere å finne setningene som burde revideres. Samtidig, i tråd med et prosessorientert syn, gjør eleven et poeng ut av at dette ville gjort henne avhengig av å få vite hva som burde endres. Å kunne evaluere sin egen skriving og selv identifisere feil, vil være en stor del av det som beskrives som selvregulering og slik også en viktig del av en prosessorientert diskurs (Hattie & Timperley, 2007, s. 94).

Tekst som ferdig produkt – «Da følte jeg meg liksom ferdig med teksten»

I motsetning til elev D leste to av de andre elevene bare til dels gjennom teksten sin til slutt, men følte seg da ferdige med teksten og gjorde dermed minimale endringer. «(...) jeg bare leste gjennom teksten og hørte om det var flyt og om det hørtes bra ut, men jeg

sjekka ikke veldig nøye om det var noe jeg kunne fylle på». Den andre eleven kunne også fortelle om lignende erfaringer. Elevens beskrivelse av å lese gjennom teksten kan ses i relasjon til en forståelse av teksten som et ferdig produkt. De to elevene viser her at de i større grad er avhengig av lærerens tilbakemeldinger for å jobbe videre med teksten. Dette kan tyde på at elevene i liten grad har utviklet evne til selvregulering som her kunne hjulpet dem til å selv evaluere sin tekst, innsats og strategier (Hattie & Timperley, 2007, s. 94). Dersom tilfellet her var at elevene hadde et syn på teksten som et ferdig produkt, kan det tenkes at elevene kunne hatt mer nytte av tilbakemeldingene dersom de hadde kommet tidligere i skriveprosessen. Som Gamlem (2022) skriver må mottakeren søke etter og ha behov for tilbakemeldingene når de gis (s. 112).

Med tanke på elevenes bruk av tidligere tilbakemeldinger beskriver elev C at han hadde glemt de fleste tilbakemeldinger han hadde fått tidligere. Elev A sier at han ikke tenkte så mye på dette og at han var mest opptatt av tilbakemeldingene han hadde fått på den aktuelle teksten. Elev B sier at hun forsøkte å ikke starte hver setning med «jeg», men at hun riktignok ofte startet med dette pronomenet likevel. Disse beskrivelsene kan kanskje tyde på at elevene anser lærerens tilbakemeldinger som innspill til forbedring på enkelttekster framfor skriveutvikling i et lengre perspektiv, da de i liten grad uttrykker et ønske om å dra nytte av lærerens tidligere tilbakemeldinger.

En av elevenes revideringer som kan knyttes til et syn på skrijving som produkt er rettskriving. Som det kom fram i delkapitlet om elevenes oppfølging av responshandlinger valgte elev C å slette flere av setningene som inneholdt rettskrivingsfeil. Denne måten å revidere teksten på vil kunne fungere i den aktuelle teksten, men eleven vil trolig ta med seg denne feilen i sin fremtidige skrijving. Dermed vil sletting av lærerens korrigeringer ikke være en løsning som fungerer i lengden dersom man ønsker å utvikle seg som selvstendig skriver. Dersom eleven skal spørre om hjelp sier han at han må han anse kommentaren som viktig for teksten. De andre elevene gir uttrykk for at de heller sjelden spør om hjelp. Slik jeg ser det vil ikke eleven her utnytte potensialet som ligger i lærerens respons. Dersom det er aspekt ved tilbakemeldingene som eleven ikke forstår vil dette kunne stå i veien for å ta de i bruk.

Et annet aspekt ved elevenes revideringer som kan knyttes mot en produktorientering er elevenes utdyping. Som kommentert under delkapitlet om elevenes oppfølging av lærerens responshandlinger svarte elev B og elev C på lærerens spørsmål i ulik grad. Elev B, som i sitt andreutkast svarte kort og konkret på lærerens spørsmål, opplevde at spørsmålene hjalp henne til å utdype teksten, men at intensjonen bare var å svare på lærerens spørsmål og ikke nødvendigvis gjøre teksten som en helhet mer personlig. Denne elevens beskrivelse kan forstås som en indikasjon på at hun i liten grad er villig til å dra nytte av lærerens tilbakemeldinger for å forbedre sin tekst. Det kan virke som eleven her ser noe isolert på lærerens kommentarer, og gjør som en følge av dette begrensede revideringer. For å styrke utviklingen av et prosessorientert syn på skrijving og vurdering ville trolig denne eleven hatt behov for mer støtte på prosessnivå.

6. Drøfting av funn i lys av overordnede perspektiver på skriving og vurdering

I dette kapitlet vil jeg drøfte erfaringene fra analysen i lys av overordnede perspektiver på skriving og vurdering. På bakgrunn av funnene jeg har gjort greie for over, blant annet med tanke på forskjellene mellom elev B og C sine svar på lærerens spørsmål, vil jeg her drøfte hvordan lærerens tilbakemeldinger i ulik grad stiller krav til elevenes selvstendighet, og hvordan elevenes revideringsprosess i stor grad vil være avhengig av selvregulering. Dette vil kunne gi dypere innsikt i elevenes bruk av lærerens respons som er studiens formål.

6.1 Tilbakemeldingens krav til selvstendighet, og selvregulering i revisjonsprosessen

Som Bueie (2019) skriver vil en elevs revisjonsprosess ofte starte med å identifisere feil og mangler, for deretter å velge strategier for å gjøre revideringer og slik forbedre teksten (s. 41). Her får elevene hjelp fra lærerens tilbakemeldinger. Som beskrevet vil selvregulering kreve et samspill mellom både forpliktelse, kontroll og selvtillit (Hattie & Timperley, 2007, s. 93). Hattie og Timperley (2007) påpeker dessuten at dette vil kreve både autonomi, selvkontroll og selvdisiplin. Slik jeg ser det vil elevenes revideringsprosess nettopp kunne ses i nær relasjon til elevenes selvregulering, da revisjonsarbeidet vil kreve at eleven både har selvtillit og selvdisiplin nok til å gjøre endringer i teksten. Etersom læreren her bare ga en samlet sluttkommentar, og elevene selv måtte finne ut hva slags revideringer de skulle gjøre og hvor revideringen burde gjøres, stiller denne studien ekstra tydelige krav til selvregulering. Dette vil dessuten kreve en viss forpliktelse til å forbedre teksten, og dersom arbeidet skal føre til skriveutvikling vil eleven kunne trenge en opplevelse av autonomi og eierskap til revideringen. På denne måten kan elevenes revisjonskompetanse ses tett sammenkopledd med elevenes selvregulering. For at eleven skal kunne oppleve en følelse av autonomi og eierskap, vil det dessuten også være en forutsetning at læreren ikke oppleves som en absolutt autoritet (Otnes & Solheim, 2019, s. 714).

Etter å ha analysert lærerens responser og elevenes tekster har jeg fått innsikt i hvordan elevene tar i bruk lærerens tilbakemeldinger i sin revidering. Videre vil det være interessant å undersøke hvilke responshandlinger som i størst grad fører til selvstendighet og hva som dermed støtter elevenes selvregulering. Slik Hattie og Timperley (2007) skriver vil noen typer tilbakemeldinger kunne fremme læring i større grad enn andre (s. 86). Ved å ta i bruk deres modell, beskrevet i kapitlet om teoretiske perspektiver og tidligere forskning, vil jeg kunne få et klarere bilde av hvilke strategier i lærerens tilbakemeldinger som kan være effektive for å redusere læringsgapet. For å oppnå dette vil en være avhengig av å støtte elevenes selvregulering og strategier for å finne feil. På bakgrunn av forskernes teoretiske perspektiv vil jeg her drøfte hvilke tilbakemeldingsnivå lærerens kommentarer hovedsakelig retter seg mot, og hvordan dette påvirker elevenes selvregulering.

6.1.1 Behov for støtte på prosessnivå

For at tilbakemeldinger skal være effektive må de slik Hattie og Timperleys (2007) modell viser, svare på spørsmålene «Hvor skal jeg?», «Hvor er jeg nå?» og «Hva skal jeg gjøre for å nå målene?» (s. 86). På bakgrunn av dette bør en lærers tilbakemeldinger sette eleven i stand til å svare på de tre spørsmålene (Hattie & Timperley, 2007, s. 100). Dessuten bør læreren forsøke å få eleven til å selv stille seg disse spørsmålene. For at elevene skal vite hva de kan gjøre for å nå et mål vil de være avhengig av støtte på prosessnivå.

Tilbakemeldinger på prosessnivå vil hovedsakelig rette seg mot elevenes strategier for å finne feil og mangler, eller til å velge nye strategier, for eksempel måter å restrukturere teksten på (Hattie & Timperley, 2007, s. 93). Enklere forklart vil slike tilbakemeldinger rette seg mot prosessen som kreves både for å forstå og for å gjøre en oppgave (Hattie & Timperley, 2007, s. 87). For at skriveutvikling skal fungere på sikt vil elevene være avhengig av å utvikle selvstendighet slik at de selv kan ta ansvar for sin utvikling. For å støtte elevenes selvstendighet vil elevene igjen være avhengig av støtte og veiledning i prosessen med å nå sine mål. Støtte på prosessnivå vil nettopp være sentralt for å utvikle selvstendige skrivere.

Ved å kreve at elevene selv går inn i dokumentet som inneholder lærerens tilbakemeldinger, og ved at også tidligere tilbakemeldinger er samlet i dette dokumentet inviterer læreren til selvstendighet. Hun legger på denne måten til rette for at elevene selv kan ta i bruk tilbakemeldinger også fra tidligere tekster. Læreren legger dessuten opp til selvstendighet ved å ikke rette direkte i elevenes tekster. På denne måten må elevene selv identifisere feil og mangler, og avgjøre hva som i stedet bør stå skrevet. På tross av at læreren her inviterer til selvstendighet vil elevene kunne ha vanskeligheter med å ta tilbakemeldingene i bruk dersom de ikke forstår hvordan de skal gå fram. I det følgende vil jeg derfor trekke fram noen eksempler fra elevenes tekster hvor elevene kanskje kunne hatt behov for mer støtte på prosessnivå.

«Skriv en hoveddel der du argumenterer for hvorfor dette er viktig (...)»

I likhet med forskning på læreres kommentarer virker også mange av denne lærerens kommentarer på det som beskrives som oppgavenivå, der læreren refererer til hvor godt oppgaven er utført og om teksten har oppfylt oppgavens kriterier (Hattie & Timperley, 2007, s. 91). Tilbakemeldinger med overvekt av denne typen direktive kommentarer vil først og fremst kunne rette et fokus mot den aktuelle oppgaven, og kan slik vanskelig la seg overføre til andre oppgaver. Samtidig vil det ha en verdi for å kunne skape gode tekster. I dette datamaterialet vil kommentarer som retter seg mot oppgavenivået eksempelvis være lærerens kommentarer i form av konstater og direktiver som etterspør beskrivelser av tanker og følelser i dagbok-tekstene. Et annet eksempel på denne typen kommentarer er hvordan læreren ved direktiv responshandling ber elev D, som har skrevet et debattinnlegg, om å skrive en hoveddel der det argumenteres for hvorfor temaet er viktig. Eleven som har skrevet debattinnlegget har som det kom fram i analysen ikke argumentert for dette i sitt andreutkast.

Hattie og Timperley (2007) skriver at tilbakemeldinger på oppgavenivået vil være mest virkningsfulle dersom eleven har feiltolket oppgaven. Dette kan også ha vært tilfellet hos eleven som skrev et debattinnlegg. På tross av dette har ikke kommentaren ført til synlig revisjon. For denne eleven kan befalingen om å skrive en hoveddel der det argumenteres

for hvorfor temaet er viktig, ha blitt opplevd som et for omfattende prosjekt da oppgaven krever stor grad av selvstendighet. Kanskje hadde eleven her behov for kommentarer som i større grad rommet prosessnivå for å få støtte til å gjøre en slik gjennomgående revisjon. For å støtte eleven på prosessnivå kunne læreren for eksempel gitt mer spesifikk hjelp til å implementere sjangerkravene underveis. Dersom eleven for eksempel hadde fått mulighet til å diskutere argumenter med andre elever i forkant eller underveis i skriveprosessen, kunne også dette hjulpet eleven til å skrive et mer argumenterende debattinnlegg.

«Pass på bruken av *og/å* og *da/når*»

Som tidligere beskrevet har kommentarene rettet mot elevenes rettskriving i liten grad ført til revidering. I likhet med de hovedsakelig konstante kommentarene om å inkludere mer tanker og følelser, krever de direkte kommentarene rettet mot elevenes rettskriving stor grad av selvstendighet. Ettersom læreren i denne sammenhengen kun ga en samlet skriftlig tilbakemelding, måtte elevene selv identifisere feil i teksten. Dette arbeidet krever naturligvis mer av eleven da en også vil være avhengig av å inneha strategier for å finne ut hva som vil være korrekt rettskriving. Bueie (2019) skriver i sin studie at elever gjør få overflateendringer knyttet til rettskriving og tegnsetting, og hevder at en mulig forklaring kan være at elevene opplever det krevende å selv oppdage feil (s. 50). I forlengelse av dette peker flere forskere at elever ofte mangler strategier for å ta tilbakemeldinger i bruk (Eriksen, 2017, s. 5). Ser en denne forskningen sammen med funnene i denne studien, kan det tyde på at elevene her kunne hatt behov for mer støtte på prosessnivå. Knyttet til rettskriving vil dette kanskje være spesielt aktuelt da rettskriving er en generisk ferdighet som vil være lett å overføre til senere arbeid. Ved å gi eleven tilbakemeldinger på prosessnivå i denne sammenhengen, ville det trolig blitt lettere for eleven å finne gode strategier i revideringsarbeidet. Å opparbeide effektive læringsstrategier ville dessuten i større grad gjort det mulig for elevene å ta med kunnskap videre i skriveutviklingen. At tilbakemeldingene tas i bruk i det videre læringsarbeidet vil nettopp være grunntanken i vurdering for læring (Black & William, 1998; Ramaprasad, 1983).

Slik jeg ser det vil det være viktig å være bevisst på formålet ved å kommentere elevenes rettskriving. Dersom en retter direkte i teksten vil elevene trolig lære lite av revideringen, og rette mekanisk. I tilknytning til dette beskriver Matre et al. (2021) at en tradisjonell rettepraksis gjerne er preget av at tilbakemeldingene består av korrigeringer som eleven i liten grad tar i bruk i sin revidering (s. 296). Elevenes revideringer vil ved en slik rettepraksis gjerne oppleves tilfeldige og lite gjennomtenkte. Oppfordrer en eleven til å selv passe på bruken av for eksempel *da* og *når*, vil en i større grad stille krav til selvstendighet og selvregulering. På tross av dette risikerer en at eleven ikke har kompetanse nok til å utføre revideringen, eller at eleven rett og slett ikke orker å gjøre dette. Dersom formålet er at elevene skal lære mer om rettskriving, vil en mulighet være å undervise om rettskriving, og å jobbe med ulike revisjonsstrategier enten i forkant eller underveis i skriveprosessen. På denne måten kan en legge til rette for at elevene utvikler gode strategier og oppnår en større forståelse. I tilknytning til dette fant Bueie (2019) i sin forskning på revisjonsstrategier at elevers forståelse vil kunne øke dersom en i skriveopplæringen fokuserer særskilt på revideringen, gjennom for eksempel introduksjon, modellering og arbeid i grupper (s. 55).

6.1.2 Lærerens spørsmål på prosessnivå

Som en videreføring av lærerens oppfordringer om å utdype teksten på et mer følelsesmessig og personlig plan, ble som nevnt to av elevene stilt ulike spørsmål i sin respons. Elev B fikk innholdsspørsmålene «Hva har vært kjipt, og hvordan kjennes det ut når hodet går i spinn?». Elev C fikk innholdsspørsmålene «Hvordan synes han det er å tenke på at han mista lappen fordi han kjørte i fylla, og hva tenker han om Sivert som kompis? Hvordan opplevde han det vennene hadde gjort for han?». Ettersom læreren i forkant av den første kommentaren og i etterkant av den andre kommentaren bevisstgjorde eleven om at dagbok er en personlig sjanger, kan de ulike spørsmålene forstås som en oppfordring til å skrive mer personlig. Som tidligere beskrevet vil tilbakemeldinger på prosessnivå være rettet mot prosessen som kreves for å både forstå og for å løse en oppgave (Hattie & Timperley, 2007, s. 87). På bakgrunn av dette kan lærerens spørsmål sies å rette seg mot prosessnivået, da de kan forstås som et forsøk på å veilede eleven til å løse oppgaven på en god måte. En kan dessuten tenke seg at læreren forsøker å støtte eleven på selvreguleringsnivå da spørsmålene oppfordrer eleven til å tenke selv.

Slik Gamlem (2022) beskriver kan en nettopp støtte elevens selvregulerte læring ved å gi tilbakemeldinger som baserer seg på informasjon om oppgaven, strategier og læringsprosessen (s. 66). Lærerens spørsmål vil kunne sette eleven på riktig spor og slik hjelpe eleven på vei mot å løse oppgaven. På denne måten kan spørsmålene hjelpe eleven til å forstå hvordan en kan forbedre seg for å nå målet. Å minske gapet mellom hvor man står i dag og hvor man ønsker å nå er nettopp tilbakemeldingens viktigste formål (Hattie & Timperley, 2007, s. 86). Ettersom elevene selv må velge å ta spørsmålene i bruk for å forbedre teksten, vil spørsmålene stille krav til elevens selvregulering. Slik Hattie og Timperley (2007) skriver vil selvregulering nettopp kreve både forpliktelse, kontroll og selvtillit (s. 93). Eleven må også selv avgjøre hvor i teksten svarene på lærerens spørsmål skal stå, hva svaret skal innebære og hvor langt det skal være. Som beskrevet under utdyping, som oppfølging av lærerens responshandling, førte lærerens spørsmål til revideringer i ulik grad hos elev B og C.

Gjennom elev C sine revideringer viser han både selvstendighet og selvregulering. Trolig har lærerens spørsmål her fungert på prosessnivå ved at de har gitt eleven strategier til å løse oppgaven og til å tenke på en ny måte. Kanskje har også lærerens spørsmål inspirert eleven til finne ut hvordan han kunne utdype sin tekst. Hos elev B har derimot ikke lærerens spørsmål fungert like godt på prosessnivå, på tross av at dette sannsynligvis var hensikten. Som tidligere beskrevet kan dette ha sammenheng med at spørsmålene «Hva har vært kjipt, og hvordan kjennes det ut når hodet går i spinn?» i mindre grad oppfordrer til selvstendighet til å utdype teksten på et personlig plan, da de gir rom for å svare forholdsvis kort og konkret. Dersom eleven hadde fått enda tettere oppfølging gjennom for eksempel flere hjelpespørsmål og effektive strategier, kunne dette støttet hennes evne til selvregulering. På sikt kunne dette igjen påvirket elevens syn på skrivning og vurdering i retning av en sterkere prosessorientering. For å støtte elevens skriveutvikling kunne læreren kanskje i enda større grad gitt ros som ikke bare konstaterer hva som fungerer godt i teksten, men også forklarer hvorfor noe fungerer. Dette ville bevisstgjort eleven på hva hun allerede mestrer. Slik kunne læreren i ytterligere grad støttet elevens forventning om å utvikle seg som selvstendig skriver.

6.1.3 Læreren intensjon og virkningen i praksis

Som tidligere beskrevet har læreren vanligvis tilgang til elevenes skivedokument mens de arbeider med tekstene, og kan slik oppdage og gi støtte til elever som står fast. Dette gir læreren god mulighet til å gi tilbakemeldinger på prosessnivå til elevene som har spesielt behov for dette. Slik hun beskriver setter hun vanligvis ikke tydelige skiller mellom elevenes tekstutkast. I stedet ber heller elevene henne om å lese det de har skrevet, hvor hun videre gir en muntlig tilbakemelding. Ettersom eleven da er midt i skriveprosessen og vil kunne få hjelp til å velge strategier og retning på sin tekst, kan dette virke å være i tråd med formålet ved tilbakemeldinger på prosessnivå (Hattie & Timperley, 2007, s. 87). Dette gir dessuten læreren mulighet til å gi forklaringer tilpasset den enkelte elev og tekst, og sikre at tilbakemeldingene forstås når dette er aktuelt for eleven. Det som her må påpekes er at dette vil være avhengig av at elevene faktisk spør om å få tilbakemelding. Da jeg observerte elevenes første revideringsøkt la jeg merke til at det heller var få elever som spurte om å få tilbakemelding. Å be læreren lese det en selv har skrevet vil kreve stor grad av tekstkompetanse og innsikt i egen skriving. Dermed er det også sannsynlig at mange elever vil finne dette krevende å gjøre. På bakgrunn av dette vil det kanskje være mange elever som i større grad kunne utviklet seg som selvstendige skrivere dersom de hadde fått mer støtte på prosessnivå, også uten å be om dette.

Ser en samlet på erfaringene fra både lærerens tilbakemeldinger, elevenes revideringer og lærerens syn på skriving og vurdering, kan det oppfattes som at læreren i stor grad har en intensjon om å støtte elevene på prosessnivå både på kort og lang sikt, men at dette ikke nødvendigvis er tilfellet i praksis.

6.2 Eleven som teksteier

Hawe og Dixon (2017) skriver at skriveopplæringen ikke vil nå sitt fulle potensiale dersom elevene ikke oppmuntres til å ta eierskap og ansvar i sine læringsprosesser (s. 1181). De skriver at elevers revisjoner ofte er fragmenterte og direkte svar på læreres kommentarer. Dette kan ses som en indikasjon på at elevene ikke leser tekstene sine nøye som en del av revisjonsprosessen. Som tidligere beskrevet ga læreren i denne studien en samlet skriftlig respons uten rettinger direkte i teksten. På denne måten tvang hun elevene til å faktisk lese teksten sin for å kunne ta tilbakemeldingene i bruk.

Slik jeg ser det vil elevens selvregulering og elevens opplevelse av eierskap til teksten, være gjensidig avhengig av hverandre. Dersom eleven opplever et sterkt eierforhold til sin tekst, vil eleven trolig i større grad føle ansvar for å forbedre den. Har eleven utviklet evne til selvregulering vil eleven lettere kunne evaluere sin egen forståelse, innsats og strategier (Hattie & Timperley, 2007, s. 94). Dermed er det sannsynlig å tenke at dette igjen vil kunne påvirke elevens ansvarsfølelse for teksten.

Ifølge Gamlem (2022) vil en kunne støtte elevenes selvregulerte læring ved å få elevene til å sette egne mål, planlegge hvordan de kan løse oppgaven, og selv kontrollere om de er på rett spor (s. 66). Læreren i denne sammenhengen stilte elevene ulike spørsmål i sin respons. På denne måten oppfordret hun elevene til å vise selvstendighet, tenke selv og ta eierskap til sin tekst. Dette er også i tråd med Otnes og Solheims (2019) beskrivelse som viser at formålet med spørsmål gjerne er at elevene skal føle eierskap og ansvar for

tekstene sine (s. 709). Slik også Otnes og Solheim skriver gir lærerens spørsmål responsen et dialogisk preg slik at eleven lettere står i styringsposisjon. Læreren legger også opp til et dialogisk preg på samtalen gjennom direktive kommentarer i form av forslag og oppfordringer. Eksempelvis gir læreren elev B et forslag om å utdype teksten på et mer personlig plan ved å skrive «I andreutkastet kan du godt skrive mer om hva det var som gjorde det så vanskelig, for dagboksjangeren er jo en veldig personlig sjanger». Som beskrevet i avsnittet om utdyping som oppfølging av lærerens responshandlinger, kan det dog oppstå utfordringer ved å ta i bruk et åpent direktiv på denne måten. Denne eleven gjorde som en følge av kommentaren svært få endringer. I forlengelse av dette ser en utfordringen og balansegangen mellom å gi eleven stor valgfrihet, og å legge til rette for at eleven opplever eierskap til teksten. På tross av at læreren i denne studien la til rette for at elevene måtte lese teksten sin som en del av revisjonsprosessen, kan det i dette tilfellet tyde på at denne eleven ikke har lest teksten sin nøye nok.

I likhet med utfordringen beskrevet ovenfor, peker Otnes og Solheim (2019) på utfordringen for lærere ved å gi nok informasjon uten å overta teksten og slik oppleves som en absolutt autoritet (s. 714-715). Slik de skriver kan denne utfordringen forklares ved at elevene ikke har gode nok strategier til å ta i bruk responsen. I tilbakemeldinger rettet mot elevenes rettskriving vil det som nevnt kunne være viktig for læreren å være bevisst på tilbakemeldingens formål, da elevene sannsynligvis vil lære lite av kommentarer som gir elevene en fasit ettersom dette krever lite av deres selvregulering og evne til å tenke selv. Også her vil læreren stå overfor en avveining mellom å gi eleven nok informasjon, men samtidig la eleven være i styringsposisjon og ta eierskap over teksten. Denne utfordringen understreker viktigheten av å se tilbakemeldinger som en dialog der læreren responderer på elevenes tekster, og elevene igjen svarer på lærerens responshandlinger gjennom sine revisjoner. Med et sosiokulturelt perspektiv vil elevene på denne måten kunne delta aktivt i ulike sider ved vurderingen (Dysthe, 2009, s. 37). Dersom en ser vurderingen som en dialog på denne måten, vil en kunne få en større forståelse for elevenes behov i skriveprosessen og dermed kunne gi tilbakemeldinger som bidrar til læring.

7. Avslutning og didaktiske implikasjoner

Slik det kommer fram i læreplanverket er skrijving en grunnleggende ferdighet og et nødvendig redskap for læring og faglig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). For å støtte elevenes læring skal elevene få tilbakemeldinger underveis i opplæringen. Dette kravet står også nedfelt i opplæringsloven (Opplæringsloven, 2020, § 3-10). I denne studien har jeg i tråd med prinsippet om *vurdering for læring* tatt utgangspunkt i vurdering som en integrert del av skriveopplæringen. Gjennom tekstanalyse og intervju har jeg undersøkt hvordan et utvalg elever tar i bruk en lærers skriftlige tilbakemeldinger til sine tekstutkast. Som en del av problemstillingen har jeg også undersøkt hvordan elevene oppfatter skriveprosessen og lærerens tilbakemeldinger.

For å tydeliggjøre hvilke typer tilbakemeldinger som fører til ulike revideringer har jeg i analysen kategorisert lærerens tilbakemeldinger i responshandlingene *konstaterer* og *direktiver*, og elevenes revideringer i *mottakerbevissthet*, *formelle og strukturelle revideringer*, *utdyping*, *syntaks* og *rettskriving*.

I denne studien kan det virke som læreren både har et kortsiktig og et langsiktig perspektiv på elevenes skriveutvikling. Læreren gjør flere tydelige grep for å støtte elevenes skriveutvikling i et langsiktig perspektiv. For eksempel kommuniserer hun responsen til elevenes tekster i et samlet dokument, og inviterer slik elevene til å ta også tidligere tilbakemeldinger i bruk. Hun virker dessuten å være opptatt av hvordan hun kan støtte elevene i deres skriveprosess, og hvordan hun kan hjelpe dem til å forstå og ta i bruk tilbakemeldingene.

På bakgrunn av elevenes revideringer er et sentralt funn i studien behovet elevene har for støtte på det Hattie og Timperley beskriver som prosessnivå. Slik det kommer fram i analysen stiller flere av lærerens tilbakemeldinger krav til kunnskaper som det kan se ut til at noen av elevene ikke har. For eksempel krever tilbakemeldingene rettet mot elevenes rettskriving krav til både å kunne identifisere, men også å rette opp feil. Elevenes revideringer kan som en følge av manglende kunnskap beskrives som noe tilfeldige og lite gjennomtenkte. Dette er funn som også samsvarer med tidligere forskning (Matre et al., 2021, s. 296). Noen av lærerens tilbakemeldinger oppfordrer dessuten til omfattende revideringer og omstruktureringer, noe som vil kreve stor grad av selvregulering. Basert på elevenes revideringer kan det se ut til at elevene kunne hatt behov for hjelp til å dele opp og konkretisere revisjonene. Det kan også se ut til at de kunne trenge denne hjelpen tidligere i skriveprosessen. Elevene kan altså se ut til å trenge ytterligere støtte til prosessen rundt hvordan de kan løse oppgaver på gode måter.

Selv om denne læreren kan se ut til å ha en prosessorientert tilnærming til skrijving og vurdering, i Ivaničs forståelse, er det ikke nødvendigvis slik at dette overføres til elevenes syn eller at hennes tilbakemeldinger har denne virkningen i praksis. Elevenes syn på skrijving og vurdering kan på ulike måter knyttes til både en ferdighetsdiskurs og en prosessdiskurs. Elevene viser for eksempel tegn til å se på sin tekst som et ferdig produkt ved å legge lite arbeid i nærlesing av teksten. Samtidig virker elevene å se nytten av å arbeide med skrijvingen som en prosess, gjennom å skrive utkast og revidere disse ved bruk

av lærerens tilbakemeldinger. Som de selv beskriver gjør tilbakemeldingene det lettere å vite hva man skal gjøre, og det blir dermed lettere å forbedre seg.

For at en tilbakemelding skal kunne tas i bruk og bidra til skriveutvikling, og slik være formativ, må den kunne forstås av eleven. Et presist metaspråk utviklet i samarbeid med eleven vil være sentralt for å legge til rette for denne forståelsen. For å kunne utvikle et felles metaspråk vil det kreves en tett dialog der eleven får mulighet til å stille spørsmål, og læreren kan oppklare og få en større forståelse for elevens behov. Som et tydelig grep for å bidra til nettopp dette beskriver læreren at hun gjerne skriver «Dette må vi se på sammen» i responsen til elevenes tekster. På denne måten vil læreren i større grad sikre at eleven forstår tilbakemeldingene hennes. Hun oppfordrer på denne måten til en muntlig dialog hvor hun også har mulighet til å følge opp elevens ytringer. Denne dialogen vil dessuten kunne være en arena hvor læreren og den enkelte elev over tid kan utvikle et felles metaspråk.

For at læreren lettere skal kunne få innsikt i elevens behov, både med tanke på hvilke nivå tilbakemeldingene bør rette seg mot, men også elevens syn på skrivingen, vil læreren være avhengig av å gå i dialog med eleven. Å ha innsikt i hva eleven trenger for å utvikle sin skrivekompetanse vil være avgjørende for å kunne gi formative tilbakemeldinger. Dette målet om innsikt understreker betydningen av å se skrivingen i lys av et sosiokulturelt perspektiv, og dessuten ha et elevperspektiv i forskningen. I fremtidig forskning mener jeg det nettopp vil være viktig å innta et elevperspektiv og få mer kunnskap om elevens behov i skriveopplæringen. Hvordan kan vi i ytterligere grad støtte elever til både å ønske, men også mestre å ta læreres tilbakemeldinger i bruk? Dersom vi vil utvikle selvstendige skrivere, vil denne kunnskapen være sentral.

Referanser

- Bakke, J. O. & Skovholt, K. (2015). «Å forestille seg betyr å bruke fantasien til å tenke på noe som ikke fins». I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving* (s. 139-158). Fagforlaget.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Blikstad-Balas, M. (2018). Skrivdiskurser i norskfaget - en analyse av hvordan norsklærere gir skriveoppgaver på åttende trinn. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4, 1–19.
<https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1020>
- Bueie, A. (2019). Bedre revisjonskompetanse gjennom eksplisitt opplæring i revisjonsstrategier? *Nordic journal of literacy research*, 5(2), 39–61.
<https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1410>
- Bueie, A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2, 1–28. <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.188>
- Bueie, A. (2015). Summativ vurdering i formativ drakt – elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 4.
<https://doi.org/10.5617/adno.1300>
- Christoffersen, L & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Crooks, T. J. (1988). The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438–481.
<https://doi.org/10.3102/00346543058004438>
- Dobson, S., Eggen, A. B. & Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis: Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Gyldendal Akademisk.
- Dysthe, O. (2009). Læringssyn og vurderingspraksis. I J. Frost (Red.), *Evaluering – i et dialogisk perspektiv*. (s. 33-55). Cappelen Damm.
- Dysthe, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring. *Bedre Skole*, (3), 16–23.
- Eriksen, H. (2017). Elevers oppfatning av lærers tilbakemeldingspraksis: om sammenheng mellom graden av VfL-praksis og elevenes opplevde nytte av lærers skriftlige tilbakemeldinger i skriftlig norsk. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3, 1–20.
<https://doi.org/10.23865/njlr.v3.683>
- Fitzgerald, J. (1987). Research on Revision in Writing. *Review of Educational Research*, 57(4), 481–506. <https://doi.org/10.3102/00346543057004481>
- 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
- Gamlem, S. M. (2022). *Tilbakemelding og vurdering for læring* (2. utg.). Gyldendal.
- Gamlem, S. M. & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(2), 150–169.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.749212>
- Gee, J. (1996) *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* (2. utg.). Falmer.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), s. 575-599.
<https://philpapers.org/archive/harskt.pdf>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hawe, E. & Dixon, H. (2017). Assessment for learning: a catalyst for student self-regulation.

- Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1181–1192.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1236360>
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written communication*, 29(3), 369–388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>
- Hertzberg, F. & Dysthe, O. (2012). Prosesskriving – hvor står vi i dag?. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 59-71). Universitetsforlaget.
- Igland, M. A. & Østrem, S. E. (2019). Mens teksten blir til: digital respons til elevtekster under arbeid. I M. A. Igland, D. Husebø & A. Skaftun (Red.), *Ny hverdag?: literacy-praksiser i digitaliserte klasserom på ungdomstrinnet* (s. 170-194). Universitetsforlaget.
- Ivanic, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18(3), 220–245. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
- Johnstone, B. (2000). *Qualitative Methods in Sociolinguistics*. Oxford University Press.
- Juul, G. K. (2020). Retorisk analyse av elevtekst. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 139-153). Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 24-47). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.5-a-kunne-skrive/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. (Ny og utvidet utgave). Novus forlag.
- Lipnevich, A. A. & Smith, J. K. (2009). “I really need feedback to learn”: Students’ perspectives on the effectiveness of the differential feedback messages. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(4), 347–367. <https://doi.org/10.1007/s11092-009-90822>
- Matre, S., Solheim, R., Otnes, H., Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2021). *Nye grep omskriveopplæringa: forskningsfunn og praksiserfaringar*. Universitetsforlaget.
- Moss, C. M. & Brookhart, S. M. (2019). *Advancing formative assessment in every classroom: a guide for instructional leaders* (2. utg.). ASCD.
- Murray, D. M. (1978). Internal revision: A process of discovery. *Research on composing: Points of departure*, 74-84.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 50-67). Universitetsforlaget.
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskingsprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 13-23). Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- NTNU (u.å.). *Normprosjektet*. Hentet 21. februar fra 2022 fra <https://www.ntnu.no/ilu/normprosjektet>
- NTNU (2022). *PRANO: Praksisforankrede norskfaglige masteroppgaver*. Hentet 24. februar 2022 fra <https://www.ntnu.no/ilu/prano>

- Opplæringsloven. (2020). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2020-06-29-1474). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2020-06-29-1474>
- Otnes, H. & Solheim, R. (2019). Acts of responding. Teachers' written comments and students' text revisions. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(6), 700–720. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1595524>
- Parr, J. M. & Timperley, H. S. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing Writing*, 15(2), 68–85. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2010.05.004>
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2 utg.). Universitetsforlaget.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4–13. <https://doi.org/10.1002/bs.3830280103>
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535–550. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Sandvik, L. V. & Buland, T. (2013). *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser* (Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen). NTNU og Sintef. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/fivis2.pdf>
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.
- Skaftun, A. (2006). Narratologiens Bakhtin eller dialogisk narratologi? I H. V. Holm & T. Skorgen (Red.), *Dialogens tenker: nordiske perspektiver på Bakhtin* (s. 133–146). Scandinavian Academic Press.
- Solheim, R. & Falk, D. Y. (2021). Skrivarutvikling og skrivekompetanse. *Funksjonelle og formålsretta perspektiv på den første skriveopplæringa*. (s. 199–221) I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes & L. I. Aa. (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-1>
- Solheim, R. (2020). Inngangar til studiar av skriveforløp og vurderingspraksisar. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 112–135). Universitetsforlaget.
- Solheim, R. & Matre, S. (2014). Lærarsamtalar om elevtekstar – mot eit felles fagspråk om skrivning og vurdering. I R. Hvistendahl & A. Roe (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen*. (s. 219–243). Novus Forlag.
- Stobart, G. (2008). *Testing Times*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203930502>
- Tonne, I. (2020). Læreres respons på syntaks i elevtekster. *Viden om Literacy*, (27). 114–121. https://www.videnomlaesning.dk/media/3314/27_ingebjorg-tonne.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Erfaringer fra nasjonal satsning på vurdering for læring (2010-2018)*. Sluttrapport VfL 2019. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeerklæring	
Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD	
Vedlegg 3: Elev A – tilbakemeldinger og revideringer	
Vedlegg 4: Elev B – tilbakemeldinger og revideringer	
Vedlegg 5: Elev C – tilbakemeldinger og revideringer	
Vedlegg 6: Elev D – tilbakemeldinger og revideringer	
Vedlegg 7: Lærerintervjuguide.....	
Vedlegg 8: Eksempel på elevintervjuguide (elev A).....	
Vedlegg 9: Transkripsjonsnøkkel	

Forskningsprosjekt om skriving

Dette er et spørsmål til deg som foresatt, om ditt barn kan delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke ulike aspekter ved skriveopplæring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Formålet med prosjektet er å innhente data til fire masteroppgaver med det overordnede temaet skriving. I løpet av en periode på ca. fire uker, vil alle elevene i klassen arbeide med et skriveprosjekt som tar utgangspunkt i NRK-serien Rådebank. Elevene skal skrive én skriveoppgave hver, som vil kunne knyttes til det tverrfaglige temaet “Folkehelse og livsmestring”.

Vi som studenter ønsker å undersøke følgende temaer:

- Forholdet mellom intensjonen på skriveoppgaven og realiseringen gjennom samtale og tekst
- Hvordan personlig skriving kan være en ressurs i arbeidet med folkehelse og livsmestring i skolen
- Ethiske perspektiver for læreren som skal gi vurdering til elever som skriver utfordrende, personlige tekster
- Hvordan elever opplever respons fra lærer, og hvordan elever tar denne responsen i bruk

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

En deltagelse i dette prosjektet vil innebære at studenter fra NTNU vil kunne gjennomføre intervju, observasjon og tekstanalyser knyttet til skriveprosjektet. Intervjuene vil bli gjennomført med lydopptak. Her vil elevene få spørsmål knyttet til oppgavens tema, skriveprosessen og respons. Hvis ønskelig kan foresatte få se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt.

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. De som ikke ønsker å delta i forskningsprosjektet vil få tilbud om et alternativt opplegg.

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. For å sikre

personvern vil navn bli erstattet med koder som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det er fire studenter, to veiledere og praksislærer ved skolen som vil ha tilgang til materialet. Vi vil også lagre datamaterialet på en egen forskningsserver. De som vil ha tilgang til datamaterialet er:

- Fire studenter ved NTNU (Marie Råum, Vilde Sandbu, Anine Skogan og Torger Kvålen)
- To veiledere fra NTNU (Lennart Jølle og Randi Solheim)
- Praksislærer på skolen

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS 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:

NTNU ved:

Veileder/prosjektansvarlig: Lennart Jølle og Randi Solheim

Studenter: Torger Kvålen, Anine Skogan, Vilde Sandu og Marie Dragland Råum

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Lennart Jølle

Randi Solheim

Studenter

Torger Kvålen

Anine Skogan

Vilde Sandbu

Marie Dragland Råum

Samtykkeerklæring

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

- At mitt barn kan delta i intervju
- At mitt barn kan delta i observasjon
- At det vil bli gjort tekstanalyser av tekster skrevet av mitt barn

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltakers foresatt, dato)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

212282

Prosjekttittel

Masteroppgave om skriving

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Randi Solheim, randi.solheim@ntnu.no, tlf: 47863231

Felles behandlingsansvarlige institusjoner

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

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anine Skogan, anineskogan@hotmail.com, tlf: 91912232

Prosjektperiode

01.11.2021 - 31.05.2022

Vurdering (1)

03.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 02.11.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 1

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. 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/foresatte kan trekke tilbake.

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

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 2

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte 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 den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

Så lenge de registrerte 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/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning, samt underveis (annet hvert år), for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3: Elev A – tilbakemeldinger og revideringer

Elev A			
		Lærerens tilbakemeldinger	Elevenes revideringer
Konstaterer	Ros	<p>I denne teksten har du med noen elementer som passer veldig bra til oppgaven,</p> <p>I det første hovedavsnittet ditt hører vi GT sin stemme, og det er personlig skrevet. Det passer fint inn i en dagboktekst.</p>	
	Kritikk	<p>og noen (elementer) som ikke helt hører med</p> <p>I det andre hovedavsnittet får vi betraktninger utenfra; det er ikke GT sin stemme vi hører. Det bryter med dagboksjangeren, og dermed også oppgaven.</p>	Ikke gjort noen endringer med tanke på synsvinkel
Direktiver	Forlag/råd/oppfordring	Pass på bruken av og/å og da/når.	Endret 1/3 og/å-feil og 0/3 da/når-feil
	Spørsmål	Kan du lage en komplett dagboktekst når du skriver andreutkastet ditt?	
	Befaling	<p>Ta med dato, overskrift og signatur, og gi oss GT sine tanker om episoden da guttene sto og tissa i veikanten. Du er godt i gang, bare fullfør i samme stil. NB!</p>	<p>Tatt med dato, overskrift og signatur</p> <p>Lagt til tre setninger med beskrivelser av tanker og følelser, men ikke knyttet til lærers forlag om tema</p>

Vedlegg 4: Elev B – tilbakemeldinger og revideringer

Elev B			
		Lærerenes tilbakemeldinger	Elevens revideringer
Konstaterer	Ros	Her kommer det fint til uttrykk hvor vanskelig Nilsen syntes det var å sette ord på følelsene sine og åpne seg for GT.	
	Kritikk		
Direktiver	Forlag/råd/opfordring	I andreutkastet kan du godt skrive mer om hva det var som gjorde det så vanskelig, for dagboksjangeren er jo en veldig personlig sjanger og pass på at du ikke har noen ufullstendige setninger (en fullstendig setning inneholder både subjekt og verbal).	Ikke skrevet mer om hva som gjorde det vanskelig for Nilsen å sette ord på følelsene.
	Spørsmål	Hva har vært kjipt, og hvordan kjennes det ut når hodet går i spinn? Hvordan kan du omformulere neste siste setning sånn at den får bedre flyt? <i>Vi begge = ingen av oss.</i>	Skrevet enkel forklaring på hva som har vært kjipt, men lagt til åtte setninger om hvorfor han har hatt det kjipt Lagt til èn setning om hvordan det kjennes når hodet går i spinn Endret setningen som inneholdt «vi begge» til «Ingen av oss»
	Befaling	Finn en passende overskrift til teksten din, og avslutt dagbokinnlegget med en signatur. Del teksten inn i avsnitt,	Lagt til overskrift og signatur og delt teksten inn i passende avsnitt

Vedlegg 5: Elev C – tilbakemeldinger og revideringer

Elev C			
		Lærerens tilbakemeldinger	Elevens revideringer
Konstativer	Ros	Innholdsmessig er det en god start på dagboknotatet ditt I fortsettelsen av teksten har du også med relevant innhold,	
	Kritikk	men det blir litt mye oppramsing av hendelsesforløp og litt lite tanker og følelser.	
Direktiver	Forlag/råd/oppfordring	(men husk at hjelpespørsmålene skal fjernes fra den endelige teksten). Det du må passe på, er at du ser over bruken av tegn, stor/liten bokstav, å/og hun/henne og de/det. Husk at dagbok er en veldig personlig sjanger.	Fjernet hjelpespørsmål Ikke lagt til tegn der det manglet. Også tegnfeil i setningene han la til Ikke endret til stor forbokstav på noen egennavn, men har stor forbokstav på 1/4 egennavn i setningene som er lagt til Fjernet setningen som inneholdt hun/henne-feil Rettet opp de/det-feil ett sted og fjernet flere av setningene som inneholdt denne feilen. I setningene som er lagt til er det flere de/det-feil
	Spørsmål	Hvordan synes han det er å tenke på at han mista lappen fordi han kjørte i fylla, og hva tenker han om Sivert som kompis? Hvordan opplevde han det vennene hadde gjort for han? Dette er elementer du kan bygge ut for å gi teksten et mer personlig preg der stemmen til GT høres enda bedre.	Lagt til tretten setninger med beskrivelser av tanker og følelser hvorav ni av dem er svar på lærers spørsmål
	Befaling		

Vedlegg 6: Elev D – tilbakemeldinger og revideringer

Elev D			
		Lærerens tilbakemeldinger	Elevens revideringer
Konstativer	Ros	<p>Det at du velger å skrive om temaet angst passer veldig fint i denne oppgaven. Som du sier er det mange unge som rammes, og det er ulike typer angst som rammer denne gruppa</p> <p>Språket ditt har stort sett god flyt i denne teksten,</p>	
	Kritikk	<p>men du har et par setninger med haltende struktur. Dette skaper brudd i språkflyten. Det samme gjør bruk av punktlister eller stikkord.</p>	<p>Endret 2/4 setninger med dårlig struktur. Tre av setningene som er lagt til har dårlig struktur</p> <p>Fjernet punktlister og stikkord</p>
Direktiver	Forlag/råd/oppfordring	<p>Det du må passe på, er at du ikke skriver en ren informasjonstekst om angst, altså en fagartikkel. Oppgaveteksten sier at du skal skrive et innlegg i en debatt. Du må altså tenke på hva du ønsker at dette debattinnlegget skal føre til, og hvem det skal nå.</p> <p>Kanskje bør du velge en type angst som du fokuserer på, eller du kan behandle angstproblematikk under ett.</p>	<p>Uklart hva det skal føre til og hvem det skal nå. Endret fra ren informasjonstekst til både generell informasjon, hennes mening om at temaet snakkes for lite om, og til informasjon om hvem man kan kontakte dersom man selv er syk</p>
	Spørsmål	<p>Skal du skrive henvendt til ungdommene som er rammet, med tips om hva de kan gjøre og hvor de bør søke hjelp, eller ønsker du å nå voksensamfunnet med innspill om hvordan arbeidet med ungdom og psykisk helse må løftes frem? Kanskje ser du for deg et rent politisk innlegg, der du skriver om ressurstildelinger til hjelpeapparatet som for eksempel skolepsykologer og flere helsesykepleiere i skolen?</p>	
	Befaling	<p>Du må bestemme deg for hva du vil si, lage en fengende overskrift som gjør at leseren stopper opp ved teksten din. Skriv en hoveddel der du argumenterer for hvorfor dette er viktig, lag en fengende avslutning og</p>	<p>Bestemt seg for et tema</p> <p>Ikke argumentert for hvorfor temaet er viktig</p>

		<p>signer innlegget. Da kan teksten din bli en viktig stemme i debatten.</p> <p>Unngå oppramsing, og skriv heller sammenhengende tekst.</p>	<p>Skrevet avslutning som ikke er spesielt fengende</p> <p>Ikke signert innlegget</p>
--	--	---	---

Lærerintervjuguide

Generell informasjon:

- Hvor lenge har du jobbet som lærer og hvor lenge har du undervist i norsk?
- Hvilken utdanning har du?

Skrivekultur:

- Hvor ofte skriver elevene? Skriver dere jevnlig eller har dere mer intensive skriveperioder?
- I hvilke sammenhenger skriver elevene?
- Hvilke typer skriveoppgaver får elevene?
- Hvor lange tekster skriver elevene? Og skriver de mest på PC eller for hånd?
- Hvilke sjangre skriver elevene mest?
- Hva er det viktigste formålet med skriving/hva vil dere at elevene skal få ut av skrivingen?

Vurderingskultur:

- Hva slags type vurdering får elevene?
(muntlig/skriftlig/egenvurdering/hverandrevurdering)
- På hvilket stadium i skriveprosessen får elevene vurdering og hvordan gis denne vurderingen? (underveisvurdering/sluttvurdering)
- Hvilke kriterier ligger til grunn for vurderingene og hvordan er de utarbeidet?
- Får elevene karakterer på tekstene sine? Hvorfor? Hvorfor ikke?
- Får elevene tilgang til vurderingsskjema?
- Hva er hovedfokuset i vurderingen av elevtekster?
- Har elevene revideringsøsker knyttet til skriveoppgaver?
- Hvordan bruker du muligheten til å kunne gå inn i dokumentet elevene skriver i, når de skriver?

«Folkehelse og livsmestring» i norskfaget:

- Hva er folkehelse og livsmestring for deg? (begge og hver for seg)
- Hvordan arbeider dere med temaet «folkehelse og livsmestring» i norskfaget?
- Bruker du skriving i arbeidet med folkehelse og livsmestring i norskfaget? I så fall hvordan?
- Tror du at skriving kan være en god måte å arbeide med «folkehelse og livsmestring» i norskfaget?
- Hvilke typer skriveoppgaver tror du passer bra til å arbeide med «folkehelse og livsmestring» i norskfaget?
- Opplever du at elevene synes det er greit å skrive personlige tekster i norskfaget?
- Tilknyttet Rådebank – personlig skriveoppgave. Har elevene fått lignende skriveoppgaver tidligere?
- Hva legger du i begrepet «helsefremmende skriving»?

Eksempel på elevintervjuguide (elev A)

Fellesspørsmål:

Hva synes du om Rådebank-serien?

Hvordan synes du det har vært å jobbe med denne teksten om Rådebank? Kan du fortelle litt om teksten din?

- Hva tenkte du da du gjorde «slik» akkurat her?

Hvordan har det vært å skrive et førsteutkast, få tilbakemelding og så skrive videre?

- Er du vant til å jobbe på denne måten? (Husker du andre prosesser der dere har jobbet slik?)
- På hvilken måte hjelper det deg at du får en tilbakemelding underveis i skriveprosessen? Hva er fordelen med dette?

Hva tenkte du første gang du leste tilbakemeldingen?

- Følte du at du at dette var helt greit, eller ble du skuffet? Tenkte du at du kunne bruke disse tilbakemeldingene til å gjøre teksten din bedre? Eller tenkte du at det kom til å bli vanskelig å gjøre teksten bedre? Hvorfor/hvordan?

Kan du fortelle litt om hvordan du jobbet på revideringsøkta?

- Hvordan du gikk fram? Hva startet du med? Hvorfor startet du med akkurat dette?
- Hva ser du etter når du får respons?
- Hadde du lest tilbakemeldingen på forhånd?
- Hadde du kommentarene foran deg under hele økta eller leste du på den før du begynte, og så la den bort?
- Så du på tidligere tilbakemeldinger før du begynte å skrive? Pleier du å gjøre dette?
- Har du fått lignende tilbakemeldinger før?
 - o Hvis ja: Hva tenker du om at du har fått tilbakemelding på dette før?
 - o Hva er grunnen til at du ikke har gjort noe med dette (brukt tidligere tilbakemeldinger) denne gangen?
 - o Tenkte du på at du kanskje skulle gjort noe annerledes da du skrev/kom du på tidligere tilbakemeldinger?
 - o Hva tenker du om å få samme type kommentarer på flere tekster (for eksempel at samme feil påpekes gjentatte ganger). Er det irriterende eller nødvendig?
- Leste du gjennom hele teksten din på nytt i revideringa? Eller leste du bare gjennom delene lærer kommenterte?

Føler du at du har fått tilbakemeldinger som du kan være enig?

- Hvorfor/hvorfor ikke?
- Opplever du at de kan gjøre teksten din bedre?
- Lærer du noe du kan ta med deg til senere skriving?

Hjelper det at dere har et samlet dokument med alle tilbakemeldinger?

- På hvilken måte hjelper dette deg?

Spørsmål til elev A (dagbok-notat):

Hvordan forstår du kommentaren om at du skriver betraktninger utenfra, og at det ikke er GT sin stemme vi hører i hele teksten din?

- Hva legger du i denne kommentaren/hva betyr den?
- Hva tenkte du at du kunne gjøre her for at beskrivelsene skulle komme innenfra?
- Hvordan tenkte du at du kunne gå fram for å endre på teksten din her?
(Har ikke endret dette i andreutkastet)
- Jeg la merke til at du ikke har endret på dette i andreutkastet. Kan du fortelle litt om hvorfor de ikke gjorde dette?
- Spurte du hva lærer mente med denne kommentaren? Hvorfor/Hvorfor ikke?

«Pass på bruken av og/å og da/når». Hva tenkte du da du leser denne kommentaren?

- Forstod du hva du skulle gjøre?
- Synes du det er vanskelig å vite hva du skal gjøre når det ikke er markert direkte i teksten?
(Har endret på «og» ett sted i teksten)

Fellesspørsmål:

Hvordan synes du en slik revideringsprosess er?

- Synes du det er tungt å sette i gang?
- Er det viktig for deg å få tilbakemeldinger?

Hva gjør du hvis du får en kommentar der du ikke forstår hva hun mener, eller hvordan du skal gå fram for å gjøre teksten enda bedre?

- Spør du om hjelp? Hvordan synes du det er å stille spørsmål til tilbakemeldingene?

Dersom du får én kommentar om noe som gjentar seg flere ganger i teksten; klarer du/husker du å lese gjennom og rette på dette gjennom hele teksten?

Hva tenker du om at du først og fremst har fått tilbakemeldinger på hva du må jobbe videre med?

- Opplever du dette som kritikk, eller klarer du å tenke at dette vil hjelpe deg til å gjøre teksten din bedre?

Når du får tilbakemeldinger som dette; hva gjør det med motivasjonen din til å bli en bedre skriver?

Det er selvsagt masse bra i teksten din som ikke har blitt kommentert. Savner du mer ros for det du har fått godt til?

Er det noe i tilbakemeldingen du savnet, og som ville gjort det lettere for deg å revidere teksten din?

Transkripsjonsnøkkel

Tegn	Forklaring
?	Spørrende intonasjon
...	Kort pause (opptil 1 sekund)
(2.0)	Lengre pause (oppgitt i sekunder)
/	Avbrytelse
(KOMMENTAR)	Kommentarer, kroppsspråk (PEKER)
@	Latter (ett @ per «stavelse»)
<@ ord @>	Lattermild tale
<SIT ord SIT>	Lesende sitatstemme
<X ord X>	Usikker transkripsjon

