

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGÅVE

Studieprogram: Lesevitenskap

Emnekode: MLEMAS_1

Vårsemesteret, 2016

Open/konfidensiell

Forfatter: Siv Ellen Frost Østrem

.....
(signatur forfatter)

Rettleiarar: Atle Skaftun og Mari-Ann Igland

Tittel på masteroppgåva: Digital tekstrespons. Ein studie av korleis to elevar på åttande trinn følgjer opp digital lærarrespons.

Engelsk tittel: Digital text response. A study in how two pupils use teacher's digital feedback.

Emneord:

- skriveopplæring
- digital tekstrespons
- prosessorientert skriving
- tekstrevisjon
- sjølvinitierte og responsrelaterte revideringar

Sidetal: 111 sider
+ vedlegg/anna: 28 sider

Stavanger,
07.05.2016

Digital tekstrespons

Ein studie av korleis to elevar på 8. trinn
følgjer opp digital lærarrespons.



Siv Ellen Frost Østrem
Masteroppgåve i lesevitenskap
Våren 2016

Føreord

Elevane si skriveutvikling er eit svært spanande og interessant tema. Gjennom lærarjobben møter ein elevar på ulike nivå innanfor skriveutviklinga. Etter kvart har eg blitt oppteken av korleis ein som norsklærer kan utvikla og rettleia kvar einskild elev vidare i skriveopplæringa. Masteroppgåva har gitt meg nyttige kunnskapar om elevane sin bruk av digital tekstrespons, og mykje av dette vil eg garantert dra nytte av i arbeidet mitt som skrivelærer.

Eg vil gi ein stor takk til alle som har hjelpt meg i arbeidet med masteravhandlinga, anten gjennom samtalar om nærliggjande tema eller ved å visa interesse for arbeidet med oppgåva. Det har gitt meg mykje inspirasjon. Størst takk går til rettleiarane mine, Atle Skaftun og Mari Ann Igland, for tydelege innspel og fagleg konstruktive tilbakemeldingar undervegs i prosessen. Eg opplevde rettleiinga som eg fekk, som svært nyttig.

Eg vil også takka gode kollegaer for gode råd og samtalar undervegs. Sist, men ikkje minst, rettar eg ein stor takk til familien. Dei har vore den største motivasjonen min for å bli ferdig med avhandlinga – no er eg i mål! Takk for at de har halde ut med meg i denne perioden. Det har vore ein lang prosess – men vi greidde det! Takk for all støtte!

Stavanger, 07.05.2016

Siv Ellen Frost Østrem

INNHALD

Føreord	2
Figuroversikt.....	5
Tabelloversikt.....	5
1 Innleiing	6
1.1 Bakgrunn.....	7
1.2 Tekstrevidering og revisjonskompetanse?.....	8
1.3 Tidlegare forskning.....	10
1.3.1 Skriveforskning – prosessorientert skriveopplæring.....	10
1.3.2 Respons på elevtekstar som forskingsfelt – internasjonalt og nasjonalt...13	
1.3.3 Tidlegare forskning på bruk av PC i skriveopplæringa.....	18
1.4 Problemstilling og forskings spørsmål.....	20
1.5 Avklaring av sentrale omgrep.....	21
1.6 Oppbygging av oppgåva.....	23
2 Teoretisk utgangspunkt	25
2.1 Innleiing.....	25
2.2 Sosiokulturell teori: grunnleggjande forståing.....	25
2.2.1 Vygotsky om læring og tenking.....	26
2.2.2 Vygotsky og den næraste utviklingssona.....	27
2.3 Bakhtin om dialog og samspel.....	31
2.4 Eit kognitivt supplement: Teksttrekanten.....	34
2.5 Oppsummering av det teoretiske perspektivet.....	35
3 Design og materiale	37
3.1 Prosjektdesign.....	37
3.2 Val av informantar.....	38
3.3 Val av skriveoppgåve.....	39
3.4 Gjennomføring av skriveprosessen.....	40
3.4.1 Bruk av modelltekst, digitalt tankekart og skriveramme.....	41
3.4.2 Skrivefase 1.....	41
3.4.3 Skrivefase 2.....	43
3.5 Innsamling og tilarbeiding av data.....	44
3.5.1 Elevtekstar, observasjon og intervju.....	45
3.6 Metodiske utfordringar.....	47
3.7 Analysemetode.....	49
3.7.1 Tekstanalytisk tilnærming.....	49
3.8 Reliabilitet og validitet.....	52
3.9 Kort oppsummering.....	53
4 Kasper	55

4.1 Skrivefase 1.....	56
4.1.1 Kasper sitt arbeid med fyrsteutkastet.....	56
4.1.2 Revisjon undervegs <i>mot</i> ferdig fyrsteutkast.....	56
4.1.3 Revisjon <i>etter</i> ferdig fyrsteutkast.....	61
4.1.3.1 Responsrelaterte revideringar.....	62
4.1.3.2 Sjølvinitierte revideringar.....	66
4.1.4 Kort oppsummering.....	68
4.2 Skrivefase 2.....	69
4.2.1 Responsrelaterte revideringar.....	71
4.2.2 Sjølvinitierte revideringar.....	75
4.3 Er novelleteksten blitt betre etter tekstrevideringane?.....	76
4.4 Oppsummering av Kasper si tekstrevidering i dei to skrivefasane.....	77
5 Nina	79
5.1 Skrivefase 1.....	80
5.1.1 Nina sitt arbeid med fyrsteutkastet.....	80
5.1.2 Revisjon undervegs <i>mot</i> ferdig fyrsteutkast.....	82
5.1.3 Revisjon <i>etter</i> ferdig fyrsteutkast.....	85
5.1.3.1 Responsrelaterte revideringar.....	87
5.1.3.2 Sjølvinitierte revideringar.....	89
5.1.4 Kort oppsummering.....	91
5.2 Skrivefase 2.....	92
5.2.1 Responsrelaterte revideringar.....	93
5.2.2 Sjølvinitierte revideringar.....	95
5.3 Har novelleteksten blitt betre etter tekstrevideringane?.....	96
5.4 Oppsummering av Nina si tekstrevidering i dei to skrivefasane.....	97
6 Drøfting og konklusjon	100
6.1 Dei to skrivefasane si betydning for skrivearbeidet.....	100
6.2 Forstår elevane dei digitale tilbakemeldingane?.....	102
6.3 Lærarkommentarane si betydning for skrivinga.....	103
6.4 Konklusjon.....	108
6.4.1 Kva har studien vist?.....	108
6.4.2 Konsekvensar for skriveopplæringa i skulen.....	110
6.4.3 Vegen vidare.....	111
7 Litteraturliste	112
Litteraturliste.....	112
Samandrag.....	119
Vedlegg.....	120

Figuroversikt

Figur 1: Den utvida teksttrekanten

Figur 2: Oversikt over korleis tekstlege endringar blir markerte

Figur 3: Eit kort utkast markert med endringskategoriane

Figur 4: Døme på bruk av tilføyingar i Kasper sin tekst

Figur 5: Oppsummerande e-postrespon

Figur 6: Kasper sitt arbeid med å omstrukturera eg-setningane

Figur 7: Døme på overføring av lærarkommentar

Figur 8: Døme på bruk av tilføyingar i Nina sin tekst

Figur 9: Oppsummerande e-postrespon

Figur 10: Døme på bruk av erstatningar

Figur 11: Døme på bruk av tilføyingar

Tabelloversikt

Tabell 1: Skisse over skriveprosessen

Tabell 2: Skjematisk oversikt over Kasper sitt tekst og revideringsarbeid i skrivefase 1

Tabell 3: Oversikt over Kasper sine revideringsoperasjonar i skrivefase 1

Tabell 4: Oversikt over Kasper sine revideringsoperasjonar i skrivefase 2

Tabell 5: Skjematisk oversikt over Nina sitt tekst og revideringsarbeid i skrivefase 1

Tabell 6: Oversikt over Nina sine revideringsoperasjonar i skrivefase 1

Tabell 7: Oversikt over Nina sine revideringsoperasjonar i skrivefase 2

1 Innleiing

Ringeklokka durar i klasserommet. Mange av elevane sit framleis med PC-ane sine. Det er tydeleg at Benedikte er litt oppgitt over den digitale responsen frå læraren: “Du skriv at eg må jobba vidare med spenningskurva, men det er så vanskeleg å halda spenninga oppe.” Samtidig ruslar Miriam og Maren sakte mot utgangsdøra medan dei er ivrig opptekne av korleis dei har skrive novellene sine. Miriam er ikkje heilt nøgd med avslutninga på novella: “Eg får det liksom ikkje til. Det er jo ikkje ein overraskande slutt. Eg må spørja om ho kan sjå på avslutninga.” Idet dei to jentene går ut i gangen, seier Kristoffer høgt: “Yes! Viss eg berre lar personen gjera sånn (pause medan han legg til nokre ord i dokumentet sitt), så blir det jo eit vendepunkt. Ja, og noko overraskande for lesaren!” Han smiler breitt og går nøgd ut til friminutt.¹

Som norsklærer på ungdomsskulen legg eg vekt på å gi skrivande elevar digital tekstrespons undervegs i skriveprosessen. Situasjonsbiletet over illustrerer noko av det som har slått meg gjennom dei fem åra eg har arbeidd på denne måten. Kort sagt opplever eg at elevane er meir engasjerte i skrivinga enn før: Dei snakkar om egne og andre sine tekstar, dei ber om respons når det er noko dei strevar med, og dei viser meistringsglede når dei får til det som responsen legg vekt på.

Denne masteroppgåva handlar om korleis to elevar på åttande trinn har brukt digital prosessrespons frå ein skriveprosess i norsk. Arbeidet er knytt til forskingsprosjektet “Responsive literacy practices in digitalized classrooms” (heretter RESPONS), som Lesesenteret utfører i samarbeid med ein kommune der kvar elev frå og med hausten 2014 får sin eigen berbare datamaskin når dei begynner på åttande trinn. RESPONS studerer om og korleis denne tilgangen på digitale ressursar blir integrert i undervisninga på måtar som kan styrkja literacypraksisar i klasserommet og bidra til fornying av undervisninga. Eg er lærar på ein av dei tre skulane i denne kommunen, og det eg studerer her, er eit døme på ein praksis der digital lærarrespons er ein integrert del av ein pedagogisk tilrettelagd skriveprosess i norskfaget.

¹ Mine observasjonar frå klasserommet.

1.1 Bakgrunn

Denne masteroppgåva tek utgangspunkt i den sterke merksemda som skrivning har fått i ulike skulepolitiske styringsdokument. I Kunnskapsløftet er skrivning presentert som ein av fem grunnleggjande dugleikar i alle fag (LK06:8). Innføringa av grunnleggjande dugleikar i alle fag markerer eit skilje i norsk skulehistorie: “Før første gang i norsk skulehistorie var det slått fast at det å forstå, lære og utøve et fag ikke kan ses uavhengig av det å skape mening med språket og andre meningsskapende eller semiotiske ressurser i faget” (Berge 2005:163). Kunnskapsløftet fokuserer altså på skrivning i fag som ein del av det å utvikla kunnskapar i faget. Den sterke vekta på skrivning som grunnleggjande dugleik har utgangspunktet sitt i politisk styrande dokument som både er norske (*Kultur for læring. Stortingsmelding nr. 30*, Kunnskapsdepartementet 2003–2004) og europeiske (*The definition and selection of key competencies*, DeSeCo 2005). I desse dokumenta blir skrivning presentert som ein grunnleggjande dugleik som skal sikra at mennesket utviklar dei nødvendige dugleikane som trengst for å kunna delta i eit skriftbasert samfunn.

Rammeverk for grunnleggjande dugleikar trekkjer mellom anna fram at å utvikla skrivning som grunnleggjande dugleik inneber å vera i stand til “å planlegge, utforme og bearbeide tekster som er tilpasset innholdet og formålet med skrivinga”, og “å være i stand til å revidere tekster på bakgrunn av egen vurdering og andres tilbakemeldinger” (Utdanningsdirektoratet 2012:14). Desse beskrivingane blir konkretiserte i kompetansemåla i dei einskilde fagplanane. For norskfaget sin del er målet at elevane etter 10. trinn skal vera i stand til å “planlegge, utforme og bearbeide egne tekster manuelt og digitalt, og vurdere dem underveis i prosessen ved hjelp av kunnskap om språk og tekst” (Utdanningsdirektoratet 2015). Digital lærarrespons på skriftlege arbeid kan vera sentralt med tanke på å utvikla elevane sin skrivekompetanse. Gjennom den digitale responsen er målet at eleven skal utvikla evna til å vurdere egne tekstar og ta i bruk varierte strategiar for å kunna fokusera både på mottakar, føremål, innhald og språk undervegs i tekstskapinga.

Bakgrunnen for dette prosjektet er også lenka til mine egne erfaringar som lærar. Gjennom fleire år som norsklærar på både mellom- og ungdomstrinnet har eg brukt mykje tid på sluttkommentarar på elevtekstar. Når det gjeld målrelaterte og relevante tilbakemeldingar,

opplevde eg ofte at elevane ikkje brukte noko tid eller energi på kva dei måtte jobba vidare med til neste skriveøkt. Dette er kanskje naturleg i og med at dei føler seg ferdige med teksten og neste tekstoppgåve mest sannsynleg er ei anna skrivehandling og dermed har eit anna føremål (jf. Skrivehjulet, Smidt 2010:11). Skrivning er ei så kompleks og samansett dugleik at når elevane får respons på ein konkret tekst, kan det vera vanskeleg for dei å generalisera desse tilbakemeldingane og bruka dei inn i andre skrivesituasjonar og i arbeid med andre tekstar.

Intensjonen om at responsen skulle rettleia elevane vidare i læringsarbeidet, var klar. Likevel var eg ofte usikker på om sluttresponsen min faktisk fekk den tiltenkte effekten. Like fullt kan tilbakemeldingsarbeidet, og då spesielt sluttkommentarar på elevtekstar, tidvis opplevast som eit synleg bevis på at delar av norsklærarjobben faktisk er utført, men er jobben *vel* utført? Dette arbeidet fekk meg til å tenkja gjennom korleis eg på ein god måte kunne gjera dette arbeidet meir effektivt og mest mogleg læringsfremjande for elevane. Eg fann ut at eg måtte gjera noko med *tidspunktet* responsen blei gitt på, slik at eg som faglærer kunne hjelpa elevane undervegs i tekstskaopinga.

Det var ein prosess for meg å byrja med digital tekstrespons undervegs i skriveprosessen. I byrjinga følte eg at eg ikkje gjorde responsjobben min grundig nok, i og med at eg *berre* gav respons på eit par ting som elevane skulle jobba vidare med i sjølve skriveprosessen (til dømes jobba vidare med innleiinga slik at lesaren blir nysgjerrig på kva som skjer vidare i novella). Eg fann fort ut at elevane var meir fokuserte på råda dei fekk undervegs, enn på sluttkommentarane dei var vane med å få. Dei var rett og slett ivrigare og fekk meir eigarskap til tekstane sine. I tillegg fann eg ut at det var lettare å tilpassa tilbakemeldingane til kvar einskild elev. Som faglærer kjenner ein elevane sine og kan tilpassa responsen til kvar elev fordi ein etter kvart veit kva for ein revideringskompetanse den einskilde eleven har, og kan gi elevane tilpassa utfordringar i den næraste utviklingssona deira (Vygotsky 1978:86).

1.2 Tekstrevidering og revisjonskompetanse

Tidleg amerikansk skriveforskning, dvs. forskning frå den fyrste halvdel av førre hundreår, opererer med ein snever, men framleis utbreidd definisjon av tekstrevisjon som retting av feil (Bridwell 1980:198). Amerikansk skriveforskning i 1970- og 1980-åra legg eit mykje vidare

omgrep til grunn. Her blei det lagt meir vekt på endringsfrekvens, endringstypar og den effekten endringane har på tekstkvaliteten. Ein definisjon på tekstrevisjon som har blitt mykje sitert, finn vi hos skriveforskarer Jill Fitzgerald:

Revision means making any changes at any point in the writing process. It involves identifying discrepancies between intended and instantiated text, deciding what could or should be changed in the text and how to make desired changes, and operating, that is, making the desired changes. Changes may or may not affect meaning of the text, and they may be major or minor. Also, changes may be made in the writer's mind before being instantiated in written text, at the time text is first written, and/or after text is first written (Fitzgerald 1987:484).

Definisjonen viser at revisjon betyr mykje meir enn berre å sjå gjennom ein siste eller einaste gong for å korrigera eller retta overflatiske feil eller manglar ved ein tekst. Han grip mange aspekt, til dømes det å lesa gjennom for å evaluera, val av revideringsstrategiar, endring av innhald og form, og at endringane kan bli synlege. Endringar kan altså skje etter at ord er eksterialiserte som tekst på skjermen, men vi snakkar også om revisjon som skjer i hjernen før orda har blitt synlege. I denne avhandlinga fokuserer eg på revidering av den allereie skrivne teksten. Eg studerer elevane sitt revideringsarbeid av eigen tekst for å sjå kva endringar dei gjer, og om dei har responsen med seg inn i det vidare tekstarbeidet.

Revisjonsarbeidet kan drivast gjennom heile skriveprosessen. I revideringsarbeidet er det at eleven tek eventuell lærarrespons med seg inn i skrivearbeidet (Dysthe 1993:91–92). Eleven kan retta opp det som ikkje er bra, eller forsterka det som er bra (jf. Håland og Lorentzen 2007:11, Dysthe 1993:91–92). Det er kvar einskild elev som bestemmer om han eller ho skal jobba vidare med responsen (Dysthe 1993:177). I revideringsarbeidet kan medansvaret i skriveprosessen skimtast i det som blir omtala som at eleven ”eig teksten”.

Tekstrevidering er ein av dei viktigaste strategiane for skriving som elevane treng å læra (Kvithyld og Johannes 2011:11). Revisjonskompetanse tyder at ein har strategiar for å kunna vurderer og gjera forandringar i eigne tekstar. Hovudgrunnen for å gi respons på tekstar er nettopp å øva opp elevane sin revisjonskompetanse. Hoel peiker på at vellykka revidering er avhengig av at elevane har evne til å “[...] sjå eller oppdage problemet, identifisere eller bestemme problemet” og til å “[...] løyse problemet” (Hoel 2000:244). For å klara det er det ein føresetnad at skrivaren kan sjå på teksten med ein utanforståande lesar sitt blikk og frigjera seg frå sin eigen intensjon med han (Hoel 2000:244).

Det er ei vanleg oppfatning mellom lærarar, særleg i samband med prosessorientert skriving, at det å revidera er ein generativ prosess. Men fleire undersøkingar viser at for mange elevar er det snarare ei regelstyrt handling avgrensa til korrekturlesing og retting. I tillegg til eleven sitt eige blikk på teksten er det her kommentaren kan tenkjast å vera til hjelp som eit utanforståande blikk. Ideelt sett: ”Tilbakemelding undervegs kan gi skrivaren tilgang til indre ressursar, tilføre nye idear og bidra til tankeutvikling, skape medvit om positive sider og gi signal om mindre heldige sider ved teksten, og kanskje også idear til løysing” (Hoel 2007:70). Enno er det likevel ikkje gitt at teksten blir betre. Det er eit krav at eleven kan nyttiggjera seg kommentarane. Dette heng saman med at det er forskjell på å inneha påstandskunnskap – som nettopp har å gjera med å definera eit problem – og prosedyrekunnskap – som har å gjera med å kunna nytta strategiar for faktisk å løysa det. Løysingsstrategiar kan vera alt frå enkle kognitive operasjonar til avanserte kognitive prosessar (Hoel 2000:248).

1.3 Tidlegare forskning

Denne delen av kapittelet har til hensikt å synleggjera avhandlinga sin plass i forskingsfeltet. Det blir gjort gjennom å presentera ulike forskingsprosjekt i nærliggjande forskingsområde. Skriveforskingfeltet er stort, men det er fyrst og fremst tre område som plasserer dette prosjektet i forskingsfeltet. Det er forskning knytt til prosessorientert skriving, forskning knytt til respons på elevtekstar – her elevane sin bruk av lærarkommentarane og forskning knytt til bruk av PC i skriveopplæringa.

1.3.1 Skriveforskning – prosessorientert skriveopplæring

Det var i USA dei fyrst begynte å interessera seg for skriving som noko meir enn berre teksten. Torlaug Løkensgard Hoel meiner at skriveforskning fram til 1970-åra er synonymt med tekstforskning. Forskinga dreidde seg om analyse av den ferdige teksten. På den tida blei sjølve skriveprosessen sedd på som ei overføring frå ein ferdig tenkt tanke på papiet, med andre ord ein lineær prosess (Hoel 1997:4). Dette synet blei etter kvart utfordra, mellom anna frå forskarar som Elbow og etter kvart Britton. Desse blir, ifølgje Hoel, rekna som dei fyrste skrivepedagogene som var opptekne av prosessorientert skriving (Hoel 1997:13).

Proessorientert skrivning har vore del av skriveopplæringa i Noreg sidan ho fyrst blei ført inn på dagsordenen i 1980-åra (Dysthe og Hertzberg 2014:15). Den proessorienterte skriveopplæringa blei etablert med ein eksperimentell, kognitivt orientert basis (Dysthe og Hertzberg 2007:10–11). Etableringa av norsk skriveforskning kan knytast til introduksjonen av den proessorienterte skrivepedagogikken som kom frå USA i 1980-åra (ibid.:18). Den har bidrege til at amerikansk skriveforskning har vore eit fundament for norsk skriveforskning. Det har også å gjera med den sterke stillinga skriveforskning har hatt i USA, som var der denne fyrst fekk status som eige fagfelt.

Kva for nokre fasar som ligg til grunn for metoden, blir noko ulikt framstilt, men proessorientert skrivning blei sedd på som ein samhandlingsprosess der ei vanleg inndeling er: før-skrivingsfase, fyrsteutkast, respons, omarbeiding og publisering. Fasane utgjer ikkje eit fastlagt program som alle skrivarar må gjennomføra kvar gong dei skriv, eller i same rekkjefølgje, men det viktigaste er den bevisste oppdelinga av skriveprosessen (Hoel 1997:5–8, Skjelbred 2006:27). I prosjektet mitt deler eg ikkje skriveprosessen inn i så klare segment. Til dømes er det større opning for revideringar medan dei skriv, i og med at dei får digital respons i fyrste skrivefase, og eleven kan ta eventuell lærarrespons med seg inn i skrivearbeidet (Dysthe 1993:91–92). Det er i denne fasen ein kan merka at tekstskapinga er ein prosess, framfor at ein skriv ein tekst og blir ferdig med han.

Den proessorienterte skrivepedagogikken la vekt på positive tilbakemeldingar. Gjennom respons til eleven om kva som fungerte godt i teksten, gjekk ein ut frå at eleven sjølv kunne ta tak i teksten og forbetra dei delane som ikkje fungerte like godt. Tilbakemeldingane må gi meiningsfull og relevant informasjon for at eleven skal ha nytte av han i eit utviklingsperspektiv. Nyare effektstudiar av respons bekreftar mykje av grunnsynet i proessorientert skrivning, men viser også at den læringsfremjande responsen gjerne kan vera kritisk så lenge han er konkret og blir opplevd som relevant for skrivesituasjonen (Straub 2000:47).

Forskingsoversikter deler ofte skriveforskninga inn i ei kognitivt orientert retning og ei sosialt innretta retning. Medan den kognitive retninga i skriveforskning vektlegg dei individuelle og indre prosessane til skribentane, vektlegg den sosiokontekstuelle retninga dei sosiale og

kulturelle funksjonane til skriveaktiviteten. (Blåsjo 2006:5, Dysthe og Hertzberg 2007:10). Dette har ein historisk dimensjon: I amerikansk skriveforskning er det eit perspektivskifte frå det kognitive til det sosiale og kulturelle: 1970-åra er det tiåret som oppdagar skriveprosessen, 1980-åra er det tiåret som oppdagar kor viktig rolle den sosiale konteksten spelar i skriveprosessen, og 1990-åra utvidar det sosiale perspektivet til også å omfatta kultur i vid forstand (Hoel 1997:22). I 1980- og 1990-åra blei altså det sosiale og kulturelle perspektivet ein del av amerikansk skriveforskning, og teorigrunnlaget blei i stor grad henta frå Vygotsky og Bakhtin. Vygotsky sine tankar om språket som grensesnitt mellom det sosiale og kognitive og Bakhtin sin dialogisme (eg skildrar dette meir utførleg i teorikapittelet).

Hoel skil mellom sosiointeraksjonisme og ei sosiokulturell retning. Sosiointeraksjonisme er vidareutvikla av Martin Nystrand og har mykje å gjera med den nære interaksjonen mellom lesar og skrivar, der kommunikativ likevekt er eit viktig omgrep (Nystrand 1997). Den sosiokulturelle retninga er meir oppteken av det sosiale aspektet ved teksten sjølv, inspirert av Bakhtin, det vil seia korleis teksten og talen vår aldri er åleine, men alltid har ein aktiv svarande karakter. Bakhtin meiner alle ytringar har ein gjensidig påverknad på kvarandre: “Alle ytringar er fulle av gjenklangar og gjenlydar av andre ytringar som dei er knytte saman med i det fellesskapet som den aktuelle sfæren for talekommunikasjon utgjer” (Bakhtin 1998 [1979]:35)².

Hoel kallar den kognitive og sosiokontekstuelle retninga for dei innoverretta og utoverretta skriveteoriane (1997). Ho omtalar dei sosiokontekstuelle teoriane som ein reaksjon på den tidlegare kognitive og individsentrerte retninga, og framstiller dei i ein tese–antitese-relasjon (1997:22). Det er likevel viktig å kjenna begge retningane si betydning for, og bidrag til, skriveforskninga. Hoel hevdar:

Kognitiv skriveforskning med sine innoverretta teoriar bidrar til å vise kor kompliserte prosessar som foregår i skrivarens tankeverd [sic]. Den viser at skriving er ein rekursiv og spiralforma prosess, at vi opererer på ulike abstraksjonsnivå under skrivinga, at underprosessane stadig avbryt kvarandre. Sosiokontekstuell skriveforskning og skriveteoriar med sitt utoverretta perspektiv bidrar til å vise kor komplisert skriving er i forhold til verda utanfor skrivaren (1997:37).

Den kognitive innfallsvinkelen har bidrege til at skriveaktiviteten kan sjåast på som ein prosess ein må gjennomgå for å kunna kommunisera tekstleg. Gjennom å modellera denne

² Teksten frå 1998 er ei omsetjing av fyrsteutgåva frå 1979 med tittelen “Estetika slovesnogo tvortsjestvo”.

aktiviteten har Flower og Hayes gitt eit viktig bidrag til skriveforskinga (Butterfield mfl. 1996). Flower og Hayes' framstilling av skriveprosessen er modifisert fleire gonger, og Hayes er inne på verdien av å ha med både eit individsentrert og eit sosiokontekstuel aspekt i teoretisering av skriving som aktivitet:

Indeed, writing depends on an appropriate combination of cognitive, affective, social, and physical conditions if it is to happen at all. Writing is a communicative act that requires a social context and a medium. It is a generative activity requiring motivation, and it is an intellectual activity requiring cognitive processes and memory. No theory can be complete that does not include all of these components (1996:5).

I seinare versjonar av modellar over dei kognitive prosessane som inngår i skriveaktivitet, har Hayes forsøkt å innlemma også dei sosiale og fysiske forholda (jf. Hayes 2012).

Det eine synet på skriving utelukkar ikkje det andre. For å forstå kva som er viktige forhold for å få til god skriveutvikling, er det nødvendig å sjå på både individuelle og sosiale faktorar, fordi skriving som aktivitet ikkje skjer i eit vakuum (Hoel 1997:37–40). Skriving er ei kommunikatív handling som går ut på formulering av ein skriftleg bodskap. Då må det vera, viss det ikkje er tale om skriving utelukkande for seg sjølv, ein relasjon mellom ein avsendar og éin eller fleire mottakarar. Skrivninga må også nødvendigvis skje i ein kulturell kontekst. For å kunna gripa heile bilete må derfor skriveforskinga både leggja vekt på dei indre prosessane som finn stad, og studera det kontekstuelle aspektet ved skrivninga. I tillegg må begge perspektiva med i tilrettelegging for god skriveundervisning. Den sosiokontekstuelle forståinga bidreg til å problematisera korleis lærarane best kan leggja til rette for ein tekstkultur og ein dialog om tekst som gagnar skriveutviklinga til elevane, medan den kognitive innfallsvinkelen bidreg til å problematisera korleis elevane si metaforståing og problemløysingsevne knytt til skrivninga kan øvast opp.

1.3.2 Respons på elevtekstar som forskingsfelt – internasjonalt og nasjonalt

Eg skal kort sjå på nokre studiar som er knytte til tilbakemeldingar i prosessorientert skriving, og då spesielt elevar sin *bruk* av tekstrespons. Eg tek fyrst for meg internasjonale, deretter nordiske studiar innanfor responsforsking. Det er også verdt å vera klar over at ein stor del av den internasjonale forskinga som faktisk finst, ikkje gjeld grunnopplæringa, men høgare utdanning.

Etter kvart som sosialt orientert teori fekk større innpass i skriveforskinga, blei søkjelyset i større grad sett på “response in the classroom community” (Anson 1989:13), og empiriske studiar av lærarrespons i autentiske undervisningskontekstar blei vanlegare (til dømes Sperling og Freedman 1987). Dermed blei det også lagt større vekt på relasjonar mellom undervisning, respons og tekstrevidering.

Det er fleire forskarar som har studert korleis skrivarar går fram for å revidera tekstane sine (til dømes Sommers 1980, Bridwell 1980, Faigley og Witte 1981). Skrivarar nyttar eit vidt spekter av revideringsstrategiar. Nokre skrivarar skriv ned teksten og gjer få revideringar, og andre jobbar grundig med tekstutkasta og gjer omfattande revideringar undervegs i tekstsapinga. Dei endringane som mange elevar gjer, er stort sett konvensjonelle endringar og endringar på ord- og frasenivå (Bridwell 1980, Sommers 1980, Faigley og Witte 1981, Røyeng 2010). Faigley og Witte (1981) og Sommers (1980) kjem fram til i studiane sine at erfarne skrivarar gjer fleire endringar som influerer på globalstrukturen og innhaldet i ein tekst, enn det uerfarne skrivarar gjer.

Nokre studiar rapporterer også at tilbakemeldingskulturen i skulen har avgrensa effekt på elevane si læring, fordi elevane anten ikkje les tilbakemeldingane eller ikkje forstår eller nyttar dei aktivt i det vidare skrivearbeidet (Gibbs og Simpson 2004:3–30, McCune 2004:257–282). Ein nyare reviewstudie viser at somme elevar set pris på tilbakemeldingar, men at dei i liten grad bruker dei. Dette blir forklart dels med kvaliteten på tilbakemeldingane, dels med at elevane manglar strategiar for å bruka kommentarane, og dels med at det ikkje er forventat at elevane skal revidera tekstane sine etter å ha fått tilbakemelding (Jonsson 2013:63–76). Fleire studiar har vist at forholdet mellom respons og revisjon er komplekst og influert av mange faktorar som mellom anna klasseromskonteksten, tolkingsarbeidet til eleven, responsen i seg sjølv, responsgivaren og når i skriveprosessen responsen blir gitt (Prior 1995:293–294 i Igland 2008:29). Nokre av studiane har avdekt misforståingar, ufullstendig samsvar mellom respons og tekstrevidering og motstand frå elevane si side.

Når det gjeld nordiske studiar, held Agnete Andersen Bueie på med si doktoravhandling: *Elevers forståelse av lærerkommentarer på skriftlige tekster i norskfaget*. Arbeidet blei

innleidd tidleg i 2011 og varer fram til våren 2016. Bueie sitt arbeid rettar seg både mot korleis elevane forstår lærarkommentarane i norskfaget, i kva grad dei nyttiggjer seg dei, og i kva grad elevane tek omsyn til dei i det vidare arbeidet. I undersøkinga arbeider ho med utvalde elevar frå ungdomsskulen som ho har fylgt frå åttande til niande trinn. Blant informantane er elevar med norsk som fyrstespråk og elevar med norsk som andrespråk. I ein delstudie av prosjektet, *Summativ vurdering i formativ drakt – elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk* (Bueie 2014b), undersøker Bueie korleis elevar forstår lærarkommentarar og sidan nyttar desse i revisjonen sin. Elevane i studien viser i hovudsak adekvat forståing av læraren sine kommentarar, og alle elevar reviderer tekstane sine etter å ha fått respons frå læraren. Revisjonane er i stor grad svar på læraren sin respons, og for dei svake skrivarane dreier det seg i stor grad om endringar på lokale tekstnivå, som rettskriving og teiknsetjing. Elevane gjer berre det som blir eksplisitt forventat av dei. Tilbakemeldingane fungerer godt i ei summativ hensikt, men har ein svakare formativ funksjon fordi dei i liten grad blir brukte i det vidare skrivearbeidet.

Annette Kronholm-Cederberg har i doktoravhandlinga si *Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen* (2009) studert finlandssvenske gymnaselevar (med svensk som morsmål) for å få kjennskap til forståinga deira av lærarresponsen til tekstar skrivne på svensk. Materialet hennar består av 24 retta stilar frå åtte 18-årige elevar, transkriberte høgtenkingsprotokollar frå elevane sine reaksjonar på læraren sine rettingar og transkriberte samtalar mellom forskar og elev rundt dei same tekstane. Eit av føremåla med avhandlinga var å undersøkje kva for nokre mønster det var mogleg å laga til i desse gymnasiastane sin responskultur. “Nyckelhändelser” i elevforteljingane fortel at elevane beveger seg mellom tre måtar å imøtegå kommentarane på, og at elevane anten forstår eller ikkje forstå dei. Mønsteret blir beskrive som at elevar imøtegår kommentarane anten med aksept/forståing, ambivalens/ikkje-forståing eller protest/forståing. Kategoriane som er relevante for studien min, er elevane sin reaksjon på tilbakemeldingane. Desse kategoriane nyttar eg i analysekapitla.

Eit gjennomgåande trekk ved Kronholm-Cederberg sine funn er at elevane stiller seg undrande til læraren sine kommentarar. Fleire gonger blir ikkje kommentarane forstått. Det gjeld delvis noko så elementært som at elevane ikkje kan forstå handskrifta til læraren. Meir

komplekse utfordringar går ut på at elevane ikkje klarer å nyttiggjera seg lærarkommentarane fordi intensjonen ikkje lar seg forstå. Studien viser også at elevane i enkelte tilfelle aksepterer lærarkommentarane utan å hugsa kva dei sjølv eigentleg hadde meint. I nokre få tilfelle avviser dei kommentarane (2009:286–287).

Monica Røyeng (2010) har i masteravhandlinga si *Elevens bruk av lærercommentarer* eit elevperspektiv på undervegsrettlegg i skriveopplæringa på ungdomstrinnet. Ho studerer korleis ei gruppe ungdomsskuleelevar nyttar norsklæraren sine skriftlege kommentarar, og kva elevane meiner kommentarane har å seia for skrivinga deira. Røyeng har samla inn materialet frå eit gruppeintervju med seks elevar. I tillegg studerte ho kommenterte fyrsteutkast frå dei seks elevane. Ifølgje Røyeng blei det klart at elevane tenkjer seg norsklæraren meir som rettleiar enn dommar medan dei skriv fyrsteutkastet, og vidare at dei verdset den utprøvande skrivefasen. Med tanke på tekstproduksjon går det fram at elevane opplever lærarkommentarane som ei hjelp i omskrivingsfasen frå utkast til ferdig produkt, og spesielt verdset og nyttar dei konkrete og tekstspesifikke kommentarar. Elevane gir uttrykk for at kommentarane som lyftar fram vellykka element i tekstane, er svært viktige. Vidare er elevane opptekne av kommentarane som fortel om kva som bør endrast eller gjerast betre i teksten.

Det er relevant å trekkja fram Mari-Ann Igland (2008) si doktoravhandling *Mens teksten blir til. Ein kasusstudie av lærercommentarar til utkast*, der ho studerte læraren sin skriftlege prosessrespons. Ramma rundt studien er ein enkeltståande skriveprosess initiert av ein norsklærer, der niandeklassingar skriv argumenterande tekstar. Kjernematerialet består av 20 fyrsteutkast med tilhøyrande kommentarar frå læraren og 20 omarbeidde tekstar med læraren sine kommentarar og karaktersettjing. Ho fokuserer på respons som samhandling og søker svar på korleis ungdomsskuleelevar gjer seg nytte av lærarresponsen. Vidare diskuterer ho effekten av læraren sine kommentarar. Ved hjelp av omgrepa “respons” og “initiativ” konkretiserer ho Bakhtin sin dialog, som gjer klart at alle ytringar peiker både framover og bakover. Ut frå desse to omgrepa gjer ho ei inndeling av responsen: bedømmingar (peiker bakover) og endringsforslag (peiker framover) (2008:117–118). Ho nyttar også uttrykket “felles bearbeidingsprosjekt” (s. 221–224) for å beskriva det samarbeidet mellom lærar og elev som tek plass i ei prosesskriving. Studien viser at alle elevar omarbeider tekstane etter

læraren sine tilbakemeldingar, både når det gjeld tekststruktur, argumentasjon og formalia. Av særleg interesse for studien min er det at studien hennar viser at margkommentarane blir fylgde opp i større grad enn dei generelle sluttkommentarane. Det er også interessant å merkja seg at dei endringane elevane gjorde på eiga hand, var mindre enn dei som blei gjorde på bakgrunn av lærarresponsen. Studien synleggjer korleis læraren sin respons kan fungera som eit utviklingsstimulerande verktøy i prosessen med å hjelpa elevane til å bli betre skrivjarar. Igland (2009) formidlar at forskning på tekstrespons har fokusert på læraren sin respons framfor elevteksten og samhandlinga mellom lærar og elev (s. 26). Ved å analysera elevane si oppfølging av kommentarane kunne Igland utforska responsen sin funksjon som diskursivt verktøy med læring og utvikling som mål.

Gjennom mykje av forskinga som er gjord på responsfeltet innanfor skiving i skulen, tek forskarar utgangspunkt i lærarresponsen og korleis tilbakemeldingane blir formulerte og forstått av elevane, og til ein viss grad korleis elevane nyttar tilbakemeldingane dei får mellom utkasta. I studien min ser eg ikkje på korleis elevane eksplisitt *forstår* lærarresponsen, men korleis dei nyttiggjer seg han. Studien min har eit elevperspektiv og byggjer på eksisterande studiar, men søker også å supplera desse med ny innsikt gjennom å studera elevane sin *bruk* av digital respons som elevane får *medan* dei skriv. Det at elevane får tilbakemeldingar medan dei skriv, trur eg vil ha noko å seia for korleis dei nyttar responsen, og kor djupt dei jobbar med revideringane sine.

Igland sin studie gir eit inntrykk av kva elevane forstår av tilbakemeldingane. Tanken er at studien min kan supplera den innsikta Igland sin studie gir i elevane sin bruk av kommentarar. Ved å studera korleis elevane reviderer tekstane sine i løpet av ein skriveprosess, vil forhold som kan påverka den vidare skivinga, kunne avdekkjast. I tidlegare studiar er ofte tilbakemeldingane studerte frå eit lærar- eller forskarperspektiv, og kontekstuelle dimensjonar er ikkje inkluderte. Gjennom studien min får eg eit innblikk i den kontekstuelle dimensjonen også, i og med at tilbakemeldingane skjer på skulen simultant med elevane si tekstskaping.

Eg studerer prosessrespons slik Røyeng og Igland også gjorde det i studiane sine. Kronholm-Cederberg tek for seg respons til ferdig produkt, altså ikkje skiving innanfor ei

proessorientert skiving. Dei funna ho rapporterer, er likevel interessante og verdt å drøfta mot nokre av mine funn.

1.3.3 Tidlegare forskning på bruk av PC i skriveopplæringa

Ved innføringa av LK06 blei digital kompetanse innført som eit av dei fem kompetanseområda i grunnopplæringa, på lik linje med skrive- og lesedugleikar (LK06:10). PC-en har for mange elevar og lærarar blitt ein del av skulekvardagen ved sida av tradisjonelle læremiddel som bøker, blyant og papir. Det er gjort fleire studiar av korleis bruken av PC har verka inn på elevane si skiving, og om kvaliteten og kvantiteten av det som blir skriva, blir betre ved bruk av PC.

Marilyn Cochran-Smith gjorde allereie i 1991 ein kvalitativ litteraturstudie av artiklar som dreidde seg om nytten av PC og effektar på skiving i elementary school. Undersøkingane viste at elevane i alle aldersgruppene brukte meir tid på skriveaktivitetar og skreiv lengre tekstar enn for hand, dessutan hadde dei færre ortografiske feil når dei skreiv på PC, enn for hand. Elevane som skreiv på PC, hadde også meir positive haldningar til skiving og brukte meir tid på skriveaktivitetar enn dei som skreiv for hand. Det er 25 år sidan denne studien blei gjennomført. Elevane var lite vane med bruk av PC, men også denne studien viser at bruk av PC i skulen var til gagn.

I perioden mellom 1992 og 2002 gjorde Goldberg, Russell og Cook (2003) ein metaanalyse av effekten av PC-bruk på skiving hos K-12-elevar.³ Studien samanliknar elevar som skreiv med blyant og papir, og elevar som skreiv på tastatur. Spørsmålet var på kva måte bruk av tekstbehandling hadde innverknad på skrivinga. Dei fleste undersøkingane i metaanalysen antyda at elevane som skreiv på tastatur, skåra signifikant betre med tanke på skrivemengda (“writing quantity”) og kvalitative aspekt ved skrivinga (“writing quality”). Effekten av PC var større for elevar i ungdomsskulen og i den vidaregåande skulen enn i barneskulen (Goldberg mfl. 2003:12–17). Dei fann også ut at bruk av PC har ein liten, men positiv effekt på tekstkvalitet. Med bruk av PC blir skrivinga ein meir sosial prosess der elevane i større grad deler arbeidet sitt med kvarandre, meir vekt på revidering undervegs i skriveprosessen,

³ K-12 er termen som blir brukt om nordamerikansk grunnskule, altså dei fyrste 12 åra av amerikansk skulegang.

og elevane får respons frå læraren tidlegare i skriveprosessen. Elevar som nyttar PC, er også meir motiverte og engasjerte i skrivinga.

Hoel (2007) viser til Chandler, som i 1995 gjorde ei undersøking gjennomført på universitet og høgskular. Undersøkinga viste at auka bruk av PC hadde ført til at studentane både skreiv og reviderte meir enn det dei gjorde før dei tok i bruk PC (Hoel 2007:74). Hoel dreg òg inn forskarane Eklund og Kollberg, som meiner at bruk av PC fører til ei meir kontinuerleg tekstrevidering, og at denne revideringa no blir integrert i sjølve skriveprosessen (Hoel 2007:75). Slik eg ser det, er det ingen grunn til at denne forskinga ikkje skal vera gjeldande for elevar på 9. trinn i norsk skule. Bruk av PC i skulen kan vera med på å gjera sjølve skriveprosessen enklare fordi det fysisk er lettare å klippa ut og lima inn i teksten på PC enn det er med penn og korrekturlakk.

Teknologi har gitt nye moglegheiter og opna opp for nye måtar å læra på gjennom til dømes ulike skriveverktøy. I dette prosjektet fungerte klasserommet vårt som eit virtuelt klasserom ved bruk av lærarrespons medan elevane skreiv. Vi nytta Google Docs, som er nettbasert og laga med tanke på samarbeid om tekst. I hovudsak blei tida i det virtuelle rommet brukt til å gi oversikt og tilbakemeldingar på individuelt novellearbeid. Tekstbehandlaren inneheld verktøy som gjer det enkelt å dela eit dokument mellom elev og respondent (her lærar). Skriveprosessen kan dermed gjerast open og transparent slik at læraren kan følgja teksten i ulike stadium og gi respons medan teksten blir skriven. Elevane har også moglegheit til å respondera på lærarkommentarane. Google Docs er eitt av fleire reiskap som inngår i pakka Google for Education.

Den enkle skilnaden i at elevane ikkje må skriva heile teksten på ny ved bruk av PC i skrivinga, gjer lærarresponsen og elevane si oppfølging av han til ein komprimert arena for direkte dialog mellom lærar og elev. Skrivehjelpa frå læraren kjem dermed raskare fram til kvar einskild elev, og ein får gitt respons til fleire elevar enn ein kunne ha gjort med penn og papir. Kommentarene er merknader i dokumentet som elevane må ta stilling til når dei jobbar med utkastet til teksten. Ved å jobba på denne måten har elevane moglegheit til å revidera tekstane sine undervegs i skriveprosessen, og i tillegg kan elevane respondera på

tilbakemeldingane umiddelbart etter at dei er gitt. Responsarbeidet blir på den måten meir effektivt integrert i skriveprosessen.

Eg opplever at terskelen for å revidera tekstane blir lågare når vi jobbar på denne måten. Tidlegare opplevde eg elevar som ikkje ville visa fram tekstane sine før dei var ferdige med skrivninga. Ved digital skrivning og tekstrespons har læraren tilgang til teksten under heile prosessen, og eg trur at elevane på denne måten blir meir mottakelege for tilbakemeldingar. Elevane opplever nok mest sannsynleg teksten som eit uferdig produkt som det skal jobbast vidare med ut frå gitt respons. Denne arenaen for respons og dialog er sentral i avhandlinga. Ved å jobba på denne måten pressar ein potensialet knytt til tidsaspektet. Det er her prosjektet mitt høyrer heime. Eg ser det som interessant og spanande å studera eit forholdsvis nytt fagfelt.

1.4 Problemstilling og forskingsspørsmål

Eg avgrensar studien min til å gjelda digital tekstrespons gitt undervegs i éin skriveprosess, og sluttkommentarar på tekstane er derfor ikkje ein del av denne avhandlinga. Når eg som lærar gir informantane mine digital respons medan dei skriv, er det ei slik form for respons som Igland kallar prosessrespons (Igland 2008:1), skilnaden er berre tidspunktet for når responsen blir gitt. Det at valet fall på prosessrespons, er eit resultat av den innsikta den rådande forskinga på området gir, om at det er mest nyttig å gi tilbakemeldingar medan elevane skriv og teksten blir til. Tilbakemeldingar har då eit større potensial som undervisning og rettleiing enn respons som kjem for seint eller til slutt i skriveprosessen (Igland 2008:2). Eg ser det som interessant å studera korleis elevane nyttar digital tekstrespons frå faglæraren når forholda er lagde godt til rette for at elevane kan nyttiggjera seg han. Når eg i problemstillinga har avgrensa tilbakemeldingar til å gjelda respons gitt undervegs i skriveprosessen, har eg samtidig gitt problemstillinga ei tilknytning til omgrepet formativ vurdering, som igjen kan knytast opp mot omgrepet undervegsrettleiing (Fjørtoft 2009:36).

Etter å ha jobba med digital respons undervegs i skriveprosessen i nokre år ynskjer eg no å studera korleis to elevar på åttande trinn nyttar dei digitale tilbakemeldingane. Avhandlinga

er eit forsøk på systematisk å dokumentera dei tekstlege endringane som elevane gjer, gjennom å studera korleis dei følgjer opp den digitale lærarresponsen gjennom skriveprosessen. Skrivinga fell i to fasar: I den fyrste økta skriv elevane medan dei får digital respons frå læraren. I den andre økta får dei oppsummerande e-postrespons etter fyrste skriveøkt. Når eg ser kva endringar som blir gjorde i dei to fasane, studerer eg responsrelaterte og sjølvinitierte tekstendringar. På bakgrunn av dette har eg formulert denne problemstillinga:

Korleis reviderer elevane egne novelletekstar i ein “online” skriveprosess på skulen der elevane får digital tekstrespons frå læraren?

Ut frå denne problemstillinga har eg formulert to konkrete forskingsspørsmål:

- Korleis reviderer elevane novella si i *fase 1*, der elevane får digitale margkommentarar medan dei skriv?
- Korleis reviderer elevane novella si i *fase 2*, etter å ha fått oppsummerande e-postrespons etter fyrste skriveøkt?

I og med at elevane i ein klasse har ulike behov, meiner eg at det er meningsfullt å integrera skriveopplegg med to skrivefasar. Eg analyserer to fokuselevar sin bruk av digital tekstrespons, her skjønnlitterær skrivning på skulen. Avhandlinga tek utgangspunkt i eigen praksis (forskar i eigen klasse, sjå kapittel 3). Skrivinga går føre seg på skulen fordi eg opplever at elevane jobbar mykje betre og grundigare når tekstskapinga skjer i klasserommet. Det har nok med å gjera at nokre elevar konsentrerer seg betre og klarer å samla seg om sjølve skrivinga. I tillegg kan ein samsnakka undervegs med læraren eller andre elevar dersom ein treng nokre idear, tankar eller inspirasjon. Elevane kan med andre ord få hjelp med igangsetjing, oppmuntring, oppfølging, idéskapning og tilbakemelding når tekstskapinga skjer på skulen. I og med at elevane har egne PC-ar som dei nyttar, var det naturleg å skriva tekstane digitalt.

1.5 Avklaring av sentrale omgrep

Denne avhandlinga handlar om elevane sin bruk av digital respons undervegs i skriveprosessen. Med andre ord korleis elevane reviderer egne tekstar etter gitt lærarrespons.

Digitale margkommentarer, oppsummerande e-postrespons og revidering er sentrale omgrep, og det er derfor naturleg å klargjera korleis eg nyttar omgrepa i denne avhandlinga.

Digitale margkommentarer: Dei lærarkommentarane som elevane får i dokumentet sitt medan dei skriv undervegs i skrivefase 1, kallar eg digitale margkommentarer. Dette er kommentarar som elevane ser med ein gong kommentarane er skrivne inn i dokumentet. Elevane kan ta vare på lærarresponsen og gå tilbake dersom det er noko som er uklart, eller ved eit seinare høve. Når eg i avhandlinga nyttar omgrepet responsrelaterte revideringar, meiner eg tekstrevideringar på bakgrunn av digitale lærarkommentarar (og oppsummerande e-postrespons, sjå under).

Oppsummerande e-postrespons: Desse kommentarane er også ei form for digital respons, men eg vel å kalla dei oppsummerande e-postrespons fordi tilbakemeldingane er ei oppsummering av fyrste skriveøkt. Elevane får desse kommentarane på e-post i byrjinga av andre skrivefase. Tilbakemeldingane er tankar og forslag til kva eleven kan jobba vidare med i andre skriveøkt for å få eit endå betre tekstresultat. Eg vel å gi både digital respons undervegs og ein oppsummerande e-postrespons, fordi elevar er ulike og lærer på forskjellige måtar. For å kunna leggja til rette for optimale læreprosessar er det nødvendig å ha ulike innfallsvinklar til læring og ulike faktorar som påverkar læringa.

Revidering: Det er dei tekstlege revisjonane som elevane gjer undervegs i to skrivefasar, som er i søkjelyset. Revisjonane som eg er oppteken av, er endringar som skjer undervegs i skrivinga, anten det er i den sist formulerte setninga, setningane før, eit tidlegare avsnitt eller lenger tilbake i teksten. Eg ser ikkje på retting av ord idet dei skriv ordet i dokumentet, til dømes grunna gale tastetrykk. Revideringane kan skje undervegs i skrivinga av eit fyrsteutkast, eller etter at fyrsteutkastet er skrive, men før elevane leverer inn det ferdige produktet. Revidering rommar dei tekstlege endringane som elevane gjer på lokalt og globalt tekstnivå. Ein finn dei lokale deloperasjonane på ord-, setnings- og avsnittsnivå, også kalla lokalt nivå.

Eg studerer både responsrelaterte og sjølvinitierte revideringar. Dei responsrelaterte endringane i denne avhandlinga, er revideringar ut frå gitt lærarrespons i den aktuelle

skriveprosessen. Gjennom analysearbeidet blei det klart at fleire av elevane sine revideringar er motiverte av responskommentarar frå tidlegare skriveprosessar og eigne tankar om revidering. Dei sistnemnde kallar eg i denne studien for sjølvinitierte revideringar. Det at elevane tek med seg lærarkommentarar frå tidlegare responsprosessar, synest eg er ein viktig del av elevane si skriveutvikling. Målet er å skapa ein responskultur som har langtidseffektar utover den einskilde teksten. På lengre sikt er målet at elevane sjølv skal gå i dialog med eigen tekst og sjå kva som må redigerast. Derfor synest eg det er interessant å ta med dei sjølvinitierte revideringane slik at eg kan studera kva for nokre endringar elevane sjølv tek initiativ til å arbeida vidare med.

1.6 Oppbygning av oppgåva

For å svara på den overordna problemstillinga: “Korleis reviderer elevane eigne novelletekstar i ein “online” skriveprosess på skulen der elevane får digital tekstrespons frå læraren?” har eg som nemnt valt to forskingsspørsmål. Forskingsspørsmåla “Korleis reviderer elevane novella si i *fase 1*, der elevane får digital respons medan dei skriv?” og “Korleis reviderer elevane novella si i *fase 2*, etter å ha fått oppsummerande e-postrespons etter fyrste skriveøkt?” skal til saman gi svar på den overordna problemstillinga. Medan det fyrste forskingsspørsmålet fokuserer på elevane si revidering ut frå digitale lærarkommentarar i sjølve dokumentet undervegs i tekstsakinga, legg det andre forskingsspørsmålet vekt på elevane sin bruk av oppsummerande lærarrespons etter fyrste skrivefase.

Til å svara på problemstillinga har eg valt følgjande struktur: I dette innleiingskapittelet er bakgrunn, tema og grunngiving for masteravhandlinga presentert. Eg diskuterer også nokre heilt sentrale omgrep som har innverknad på forståinga av denne studien. Kapittel 2 gjer greie for det teoretiske rammeverket som avhandlinga kviler på. Kapittel 3 er metodekapittelet i avhandlinga. Her blir prosjektet sett inn i ei metodologisk ramme, og det blir gjort greie for skrivesituasjonen som casen består av. Dessutan diskuterer eg eiga forskingsrolle og dei ulike vala som er gjorde i høve til metode. Sidan følgjer analysane av dei to fokuselevane sine tekstrevideringar i kapittel 5 og kapittel 6. I kapittel 7 summerer eg opp funna i studien og

drøftar dei i lys av relevant teori. Eg rundar av kapitlet med ein konklusjon og nokre ord om vegen vidare.

2 Teoretiske utgangspunkt

2.1 Innleiing

Det følgjande er ein gjennomgang av teori om skrivning som er viktig skal ein forstå den typen skrivning som blir driven i klasserommet. Under presenterer eg sosiokulturell læring, før eg gjer greie for ei Bakhtin-inspirert forståing av skrivning som dialogisk handling. I forlenginga av dette presenterer eg Hillocks' teksttrekant med vekt på lokalt og globalt nivå, som er sentrale omgrep i analysane av materialet mitt. Eg nyttar teksttrekanten fordi han er eit konkret hjelpemiddel som visualiserer ulike delar av elevane si skrivning (Hoel 2000:32), og gjennom å studera tekstlege revideringar kan eg få ei oversikt over kva for nokre nivå i teksten elevane spesielt arbeider med når dei reviderer novelleteksten sin.

Eg fører saman sosiokulturell teori med ein modell frå ein kognitiv forskningstradisjon. Dette gjer eg fordi skrivning handlar om individuelle kognitive prosessar hos den einskilde elev, men også om samspelet mellom lærar og elev. Ei slik tilnærming inneber at revideringsprosessen ikkje berre kan studerast som individuelle prosessar, men også distribuerast og konstruerast i ulike kontekstar innvovne i og som del av konteksten. På denne måten kan ein kombinera ei sosiokulturell tilnærming, då spesielt basert på det situerte perspektivet, med ein modell frå ein kognitiv forskningstradisjon (Greeno og van de Sande 2007:10). Dette inneber at studien min sedd under eitt kan seiast å ha ei sosiokognitiv innretning.

2.2 Sosiokulturell teori: grunnleggjande forståing

Opp gjennom tida har synet på læring, og kva som skjer i ein læringsprosess, endra seg. I denne avhandlinga er eg spesielt oppteken av teori og tankar knytte til skrivning. I byrjinga av 1980-åra bidrog mellom andre Flower og Hayes (1991) med kognitive skriveteoriar som gav eit meir dynamisk syn på skrivning enn det produktorienterte som rådde grunnen tidlegare. Dei nye teoriene omtala det å skriva som ein avansert kognitiv prosess der skrivaren opptre som sjonglør mellom ulike nivå både i tekst og tanke (Flower og Hayes 1991:109). Når skrivinga blir lyfta ut av det individuelt kognitive og inn i ein sosial samanheng, for så endeleg også å inkludera dei historiske og kulturelle aspekta ved skrivehandlinga, har vi plassert det å skriva innanfor det vi kjenner som det sosiokulturelle synet på læring og utvikling (Igland

2003:164–165). Grunnlaget for det sosiokulturelle synet på læring blir henta frå den russiske psykologen og pedagogen Lev Vygotsky sine teoriar.

2.2.1 Vygotsky om læring og tenking

Vygotsky “definerer” eit sosiokulturelt perspektiv på læring som: “A sociocultural approach to mind begins with the assumptions that action is mediated and that it cannot be separated from the milieu in which it is carried out” (i Wertsch 1991:18). Det er gjennom interaksjon og dialog at læring oppstår, formidlar Vygotsky. Eit underliggjande prinsipp i denne teorien er førestillinga om at læring skjer i ein kontekst. For Vygotsky eksisterer kulturen i sosiale prosessar, og det er i desse sosiale prosessane at individuelle mentale prosessar blir utvikla (Vygotsky 1978:57, Dysthe 2001:36).

I eit sosiokulturelt perspektiv på læring blir alle handlingar sedde på som medierte eller formidla ved hjelp av verktøy (Vygotsky 1978:39, Säljö 2000:81). I ein pedagogisk samanheng kan alle former for hjelp eller støtte i ein læringsprosess kallast mediering, anten det er gjennom semiotiske teikn eller artefaktar (Vygotsky 1978:40, Kuutti 1996:26, Dysthe 2001:33). Artefaktar inneber verktøy i vid forstand. Det inkluderer fysiske, tekniske og materielle verktøy, til dømes skriveverktøy. Semiotiske bestanddelar kan til dømes vera handskrift, ortografi, teiknsetjing, ordforråd, grammatikk og tekststruktur. Skrivekompetanse kan då definerast som ein elev sin dugleik i å nytta desse delemna som uttrykksverktøy på ein kulturelt akseptabel måte (Wertsch 1991:30). Mediering er i denne samanhengen eit sentralt omgrep og eit fenomen som utgjer kjernen i studiet mitt av samarbeidet under skrivinga av ei novelle. Når eg skal studera korleis elevane reviderer tekstane sine undervegs i skriveprosessen, må eg finna ut korleis elevane handla ved hjelp av dei kulturelle reiskapane dei brukte, og eg søker å finna ut kva som støtta elevane si samhandling under arbeidet med produksjon av novelleteksten. Meininga eg er ute etter, er altså ikkje å finna i eleven og heller ikkje i det ferdige produktet; meininga er noko som blir skapt i det språklege og teknologiske samspelet mellom elev og lærar.

Forskingsspørsmåla i denne avhandlinga tek opp i seg det sosiokulturelle læringsperspektivet si vektlegging av at læring skjer gjennom samhandling og i ein kontekst (Dysthe 1993:25). Med andre ord: Læraren gir rettleiing gjennom digital respons og munnleg rettleiing i

skriveprosessen, og elevane reviderer teksten ut frå gitt respons. Meir konkret kan dette bety at ein elev som i utgangspunktet ikkje forstår ein lærarkommentar, gjennom samarbeidet med læraren kan nå ei forståing av det han eller ho i utgangspunktet ikkje forstår. Det som skjer når ein samhandlar, er utforsking, diskusjon, rettleiing, eksemplifisering og forklaring. Dette kan bidra til at den einskilde eleven får ei større forståing av til dømes ei tilbakemelding.

2.2.2 Vygotsky og den næraste utviklingssona

Hovudkritikken frå Vygotsky mot dei eksisterande lærings- og utviklingsteoriane i 1920- og 1930-åra ligg i at dei ikkje i stor nok grad fokuserte på den framtidige utviklinga, dei knyter seg berre til barnet sitt eksisterande nivå (til dømes Piaget, James og Koffka). For Vygotsky blei det viktig å peika på at det ikkje held å definera kva for eit utviklingsnivå eit barn er på, og så tilpassa læringa deretter. Menneske utviklar og forandrar seg heile tida. Derfor må ein halda seg til minst to nivå, både eit eksisterande og eit potensielt nivå. På denne måten blir forholdet avklart mellom barnet sine evner til å læra og sjølv utviklingsprosessen (Vygotsky 1978:85).

Omgrepet *den næraste utviklingssona* er knytt til Vygotsky sine teoriar omkring korleis læring skjer. Vygotsky sin teori om den næraste utviklingssona dreier seg om forskjellen mellom eit barn sitt ”actual developmental level as determined by independent problem solving” and the higher level of ”potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (Vygotsky 1978 i Wertsch 1991:28). Vygotsky meiner med dette at eleven sitt aktuelle kunnskapsnivå inneber kva eleven kan klara på eiga hand. Eleven si næraste utviklingssona går ut på kva eleven kan klara med hjelp frå ein vaksen eller ein sterkare annan (Vygotsky 1978:86, Hoel 2001:88, Bråten 2002:32, Erstad 2005:72). På denne måten såg Vygotsky mennesket som eit aktivt, søkjande og handlande vesen. Ut frå dette har mennesket moglegheit for å kunna læra og utvikla seg ut frå eigne føresetnadar og potensial. Samarbeid og interaksjon er avgjerande for at læring skal finna stad. Læraren fungerer med dette som eit stillas, ein ”scaffold” for eleven, då elevane klarer meir når dei får hjelp av læraren (Bruner 1997:98, Hoel 2001:283). Digital respons kan sjåast på som stillas der læraren rettleiar elevane vidare i skriveutviklinga. Eleven utfører ulike aktivitetar (her tekstrevideringar) og handlingar i sosiale samanhengar saman med ein kompetent vaksen. Eleven skaper med andre ord si eiga

utvikling innanfor dei sosiokulturelle moglegheitene som er tilgjengelege. Eleven får tilgang til kunnskapar frå andre og kan på lengre sikt utføra aktiviteten på eiga hand. Då kan ein seia at læringa skjer i to etappar, den fyrste etappen finn stad mellom menneska (interpsykologisk) og den andre etappen i eleven sjølv (intrapsykologisk). I den intrapsykologiske prosessen blir dugleika internalisert (Bråten og Thurmann-Moe 1996:127).

Eleven lærer å beherska intellektuelle og fysiske reiskapar i fire fasar. I den fyrste fasen manglar eleven kjennskap til desse reiskapane, i den andre fasen klarer eleven å nytta seg av desse under rettleiing av ein meir kompetent person, og i den tredje fasen har eleven blitt meir fortruleg med reiskapane – for til sist å kunna nytta dei individuelt.

Bruk av digital respons er basert på samarbeidslæring fordi det er eit samarbeid mellom elevane og faglæraren. Eg tenkjer at bruk av digital respons medan elevane skriv, vil kunna resultera i meir kreative aktivitetar for sosial samhandling og læring. Slike aktivitetar kan omfatta bruk av PC i responsgivinga. Når PC i responsarbeidet blir brukt som ein medierande artefakt, kan det hjelpa å ekspandera elevane si proksimale utviklingszone.

Ein fordel ved bruk av PC i responsarbeidet er at vi kan nytta verktøy der vi kan kommunisera både i notid og i ettertid. Elevane kan respondera på responsen, og dei kan respondera på tilbakemeldingane i same system, og responsen vil vera dokumentert og tilgjengeleg uavhengig av tid og stad. Ved bruk av PC i responsarbeidet må læraren kommunisera presist, og elev og lærar må ha ei felles språkforståing (Vygotsky 2001:190). I slike responsituasjonar er det få eller inga moglegheit for å tolka kroppsspråk slik det vil vera ved munnleg kommunikasjon. Det er også grunnen til at vi også legg vekt på den munnlege dialogen undervegs.

Dette prosjektet kviler på fleire av Vygotsky sine læringsteoriar og finn støtte i den sterke trua Vygotsky har på undervisning. Ein pedagogisk konsekvens av den næraste utviklingssona er aktivitet og at det er mogleg å påverka eleven sitt utviklingspotensial. I dette ligg det ei stor tru på undervisning og opplæring. Vygotsky meinte undervisninga skulle liggja føre utviklingsprosessen og slik bidra til å utvikla elevane sine kunnskapar, men undervisninga skulle ikkje liggja langt føre utviklingsprosessen. Han la vekt på at ein skulle

ta utgangspunkt i den lågaste terskelen innanfor den næraste utviklingssona (1978:167). Innanfor den næraste utviklingssona finn ein dermed også grunngevinga for at undervisninga skal vera tilpassa kvar einskild elev sitt utviklingspotensial. Om ein skal få til denne utviklinga, kan prosessorientert skriving vera ein sentral del av skriveundervisninga fordi prosessorientert skriving legg vekt på sjølve prosessen, og det er der ein kan hjelpe elevane når dei er mest mogleg mottakelege for respons. Lisa, som er medlærer i klassen, og eg hadde ei viktig oppgåve med å utfordra og støtta elevane undervegs i skrivinga. Med hjelp frå Lisa og meg, medierande hjelparar, kunne grensa for kva elevane kunne klara, stadig bli forskoven (jf. Vygotsky 1978:88).

Vygotsky la vekt på imitasjon for å nå den næraste utviklingssona i og med at imitasjonen er ein veg mot internaliseringa. Han såg på imitasjon som ein aktiv og selektiv prosess der den som imiterer, skaper sin eigen kunnskap (Vygotsky 1978:167, Hoel 2001:97). Smidt skriv (2010:29) at individ blir påverka av andre individ sine vurderingar og idear. Individ blir ofte påverka gjennom å sjå på andre menneske som førebilete. Lærdom blir ikkje alltid skapt gjennom direkte interaksjon med andre utan at menneske (her elevane) samtidig lyttar og lærer av andre sine tankar (Smidt 2010:34). Når elevane tek del i læraren sin digitale respons med synspunkt og forslag til forbetringar fleire gonger og etter kvart klarer seg sjølv, er det mogleg å snakka om at kunnskap om skriving er internalisert hos eleven. Vegen mot internalisering går via imitasjon, som ikkje bør betraktast som ei mekanisk opprømsing av andre sine handlingar (Hoel 2001:96).

Ifølgje Vygotsky oppstår altså kunnskap via det sosiale samspelet og imitasjon.

Læringssituasjonen der læraren gir digital respons til elevane, kan betraktast som ein slags imitasjon ettersom eleven strevar etter å følgja og gjera om teksten ut frå læraren sine kommentarar. Vygotsky meiner at eleven kan imitera det som er innanfor den proksimale utviklingssona (Vygotsky 1978:88). Det kan vera vanskeleg for eleven å forstå læraren sin respons fullt ut dersom eleven ikkje forstår kommentarar som til dømes teksten sin raude tråd eller tekststrukturen. Dersom læraren derimot viser eleven kva som ligg i den “raude tråden”, eller korleis tekststrukturen kan delast inn på ein betre måte, kan eleven litt etter litt læra seg aktiviteten om han ligg innanfor ramma for den næraste utviklingssona. Om læraren derimot instruerer eleven på eit altfor avansert nivå, kan eleven ikkje læra seg eller forstå ettersom

eleven ikkje har tileigna seg kunnskapar som han eller ho treng for eit spesifikt utviklingsnivå.

Eg meiner eg kan støtta meg til sosiokulturelle læringsteoriar fordi det i prosjektet mitt er samhandling mellom lærar og elev i sjølve skriveprosessen gjennom digitale tilbakemeldingar. Elevtekstane blir skrivne og reviderte individuelt, men i “samspel” med læraren gjennom digitale tilbakemeldingar undervegs i skriveprosessen. Elevane har fått sosialt mediert støtte frå Lisa og meg både gjennom den skriftlege responsen og gjennom dei munnlege tilbakemeldingane som har funne stad i klasserommet.

Interessa mi for respons på elevtekstar og elevane sin bruk av tilbakemeldingane er responsfokusert og sosiokulturelt fundert i den forstand at eg ser på tilbakemeldingar som ein måte å byggja stillas for elevane si skriveutvikling på, der tilbakemeldingane fungerer som bindeledd mellom sosiokulturell praksis og individuell utvikling. Reint responsteoretisk vil det seia at viss rettleiinga skal ha eit føremål og føra til tekstrevideringar i elevtekstane, må responsen koma når eleven har bruk for han, altså medan teksten blir til (Igland 2008:2), og vera tilpassa kvar einskild elev (jf. Vygotsky sin næraste utviklingssone). Dei digitale tilbakemeldingane på novelleteksten vil vera knytte til utviklingspotensialet til kvar einskild elev slik at dei kan nyttiggjera seg tilbakemeldingane. Teorien til Vygotsky om soner for nær utvikling har derfor praktisk relevans for avhandlinga mi fordi teorien viser kva undervisninga – her digital respons – må retta seg mot dersom undervisninga skal ha læringsverdi og skal kunna nyttast av elevane.

Ein kan nok seia at Vygotsky sin teori til ein viss grad skil seg frå prosjektet mitt. Vygotsky meiner, som nemnt, at det som ligg innanfor den lågaste terskelen, er innanfor den næraste utviklingssona (1978:87). Dei digitale tilbakemeldingane blei gitt med tanke på å utvikla elevane som skrivarar, men det er vanskeleg, kanskje umogleg, å vita om *alle* tilbakemeldingane til elevane er innanfor den næraste utviklingssona. Det er sannsynleg at Lisa og eg som vaksne kan ha nytta ord og gitt endringsforslag som er for vanskelege for den einskilde eleven. Alle tilbakemeldingane i dette prosjektet kan ikkje karakteriserast som å vera ein del av den lågaste terskelen innanfor elevane si næraste utviklingssone. Ifølgje Vygotsky skal det dermed vera umogleg for eleven å nytta desse tilbakemeldingane. Eg håper

likevel at dei digitale tilbakemeldingane i dette prosjektet støtta opp om og motiverte for revidering, og dermed støtta opp om elevane si skriveutvikling. Etter å ha teke i bruk digitale tilbakemeldingar undervegs i skrivinga merkar eg at elevane tek fortare kontakt dersom det er noko med tilbakemeldingane dei ikkje forstår, enn dei gjorde då vi berre skreiv med penn og papir og leverte eit ferdig produkt. Kanskje fordi dei no er vane med å visa tekstane sine undervegs i tekstsapinga? Her kjem Bakhtin sitt dialogomgrep inn som ein viktig del av elevane si skriveutvikling.

2.3 Bakhtin om dialog og samspel

Det sosiokulturelle læringssynet trekkjer også vekslar på Mikhail Bakhtin sitt dialogomgrep. Bakhtin sitt syn på dialog er ontologisk og har å gjera med heile eksistensen vår: “The very being of man (both internal and external) is the deepest communication. To be means to communicate” (Bakhtin 1984:287). Han har dialogisitet som kjernen i teorien sin og seier: ”The relation to meaning is always dialogic. Even understanding itself is dialogic” (Bakhtin 2004:121). Han legg vekt på at språket er ”interindividual”, altså noko som er mellom menneske. Personar som snakkar og lyttar, vil dermed påverka kvarandre, på same måten som personar som skriv, og som les, samhandlar.

For Bakhtin byggjer det tala og det skrivne språket på dialogar mellom individ og mellom kulturelle og sosiale fenomen (Bakhtin 1998 [1979]:14, Dysthe 2003:12 og 52). Den skriftlege digitale responsen kan ut frå dette perspektivet sjåast på som ein dialog ettersom han er knytt til kommunikasjon mellom lærarar og elevar der dei begge prøver å samarbeida og forstå kvarandre. Kjernen for Bakhtin er respekten for andre sine ord, viljen til å forstå og høyra etter andre sine utgangspunkt (Bakhtin 1981:291–292, Dysthe 2003:13). For Bakhtin var dialogen grunnleggjande for den menneskelege eksistensen ettersom livet inneber å stilla spørsmål, høyra etter, gi og koma overeins med andre menneske (jf. Bakhtin 1984:88).

Ei kva som helst ytring inneheld ifølgje Bakhtin eit “svar” på ei tidlegare ytring i eit kommunikasjonsfellesskap, og har samtidig i seg ei forventning om eit “svar” i framtida. Samhandlinga med andre er vesentleg for å kunna skapa meining i ytring, uavhengig av om ytringane er munnlege eller skriftlege (Igland 2003:75–76). Han deler Vygotsky sitt syn på sosial interaksjon som utgangspunkt for læring, forståing og tenking.

Tankane hans har fått stor betydning for korleis samspel og dialog kan bidra til å fremja nye måtar å samhandla på, også på område som tradisjonelt har vore prega av asymmetriske relasjonar, til dømes skulen. ”The expression of an utterance can never be fully understood or explained, if it’s thematic content is all that is taken into account” (Bakhtin 2004:92). Med desse orda meiner han at det er umogleg å forstå språk, individ og samfunn utan å forstå det dialogiske prinsippet. Forklaringa på dette er at kvar gong vi ytrar oss i tale eller skrift, går vi inn i ein dialog med andre personar, og med tidlegare og komande ytringar (Bakhtin mfl. 1981 og 1998 i Igland 2009:28). “Det er ikke individet, men “vi” som skaper mening” (Dysthe 1995:64). I eit dialogisk perspektiv vil derfor tilbakemeldingar, aktive møte med tekstar, aktiv deltaking i dialog med læraren og andre elevar derfor utgjera eit nødvendig grunnlag for forståing og læring. Det er altså responsen frå mottakaren som er det aktiverande prinsippet for læringa i det dialogiske perspektivet på læring. Språket si rolle har med dette ei sentral betydning for elevane si læring, noko både Bakhtin og Vygotsky la vekt på (Vygotsky 1971:22, Bakhtin 1998 [1979]:35).

Studien min er designa i bakhtinsk ånd på den måten at skriveundervisninga bevisst legg opp til at lærarar og elevar skal vera i dialog med kvarandre undervegs i skriveprosessen. Det inneber at kunnskap blir til gjennom interaksjon, og at forståing kan utvikla seg i møtet mellom fleire ulike perspektiv og oppfatningar. Dialog er, etter mitt syn, utgangspunkt for rettleiing, og dialogisme representerer derfor eit viktig perspektiv som bakgrunn for å forstå forskingsspørsmåla mine. Eg studerer ikkje primært dialogen i arbeidet med denne avhandlinga, men dialogen er i ein kontekst og kan vera eit mål for rettleiinga, som kjem til uttrykk i form av mellom anna skriftleg digital respons. I denne avhandlinga er dialogen både munnleg, i form av samtale med fokuselevane undervegs i skrivinga og gjennom intervjusamtale i etterkant av skriveøkta, og skriftleg, i form av digital tilbakemelding i elevane sine dokument og summativ e-postrespons.

Lærarresponsen blei brukt på ein slik måte at han inviterer til byte av talande subjekt (Bakhtin 1998 [1979]:14). Med det meiner eg at elevane møter nokre tilbakemeldingar som dei blir inviterte til å respondera på gjennom tekstrevidering. Elevane sine tekstar kan i ein slik samanheng forståast som tekstar som ber med seg gjenklanger av lærarresponsen.

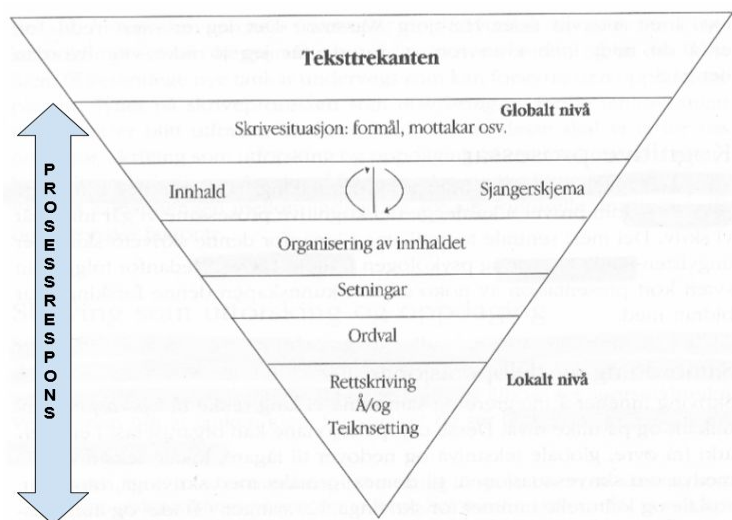
For å hjelpa elevane vidare i dette prosjektet var det viktig for Lisa og meg å vera i dialog med elevane undervegs i prosessen, både munnleg og skriftleg. Bruk av digitale tilbakemeldingar undervegs i skrivinga opnar for ei form for “umiddelbar” respons fordi elevane kan svara skriftleg på lærarresponsen eller spørja munnleg om hjelp umiddelbart etter at responsen er motteken. Ved å prata direkte med eleven om lærarkommentarane eller tekstarbeidet vil elev og lærar i fellesskap kunna oppklara eventuelle misforståingar og avklara vidare progresjon. Samtalar mellom elev og lærar undervegs blir mellom anna bekrefta i Hoel sine studiar (2000) av responsgrupper.⁴ Ein av informantane hennar uttrykte dette: “Hadde jeg ikke spurt hva de mente med det de hadde skrevet på utkastet mitt, og hadde vi ikke snakket om dette, hadde jeg ikke hatt noen nytte av responsen” (2000:236). Denne kommentaren viser at rettleiing bør gi moglegheiter til samtale og meningsutveksling undervegs i skriveprosessen (Matthiesen 2007:54). Det er 21 år sidan denne studien blei gjennomført, og mykje har skjedd sidan då innanfor mellom anna teknologien. No er det lettare å få til ein betre dialog gjennom digitale tilbakemeldingar, i og med at elevane kan “svara” på lærarane sine kommentarar umiddelbart etter å ha fått kommentaren.

Å studera elevane sitt revideringsarbeid, er å studera bestemte diskursar. Ifølgje Bakhtin er diskursanalyse å sjå språk i lys av konteksten som det blir brukt i. Han er oppteken av at språket i bruk blir forstått innanfor ein kommunikasjonssfære. Kvar ytring er eit svar og ein respons på ei kjede av tidlegare ytringar innanfor bestemte kommunikasjonssfærar: “Ei ytring må først og fremst vurderast som svar på tidlegare ytringar innanfor den aktuelle sfæren” (1998 [1979]:35). Det held ikkje å analysa ei ytring åleine, ein må ha tilgang til fleire av elevane sine responsar. Tilgang til ytringskjeda som elevteksten har blitt til i, kan gi betre forståing for konteksten rundt sjølve ytringa. Denne måten å forstå dialog på har fått følgjer for materialinnsamlinga i denne studien fordi eg då treng tilgang til andre delar ved undervisninga enn berre elevteksten åleine. Gjennom elevteksten, observasjonar og elevintervju kan eg i bakhtinsk ånd betre forstå dei revideringane som elevane har gjort.

⁴ Torlaug Løkensgard Hoel skreiv i 1995 eit doktorgradsarbeid om responsgrupper i vidaregåande skule: *Elevsamtalar om skriving i vidaregåande skole: Responsgrupper i teori og praksis*.

2.4 Eit kognitivt supplement: Teksttrekanten

Teksttrekanten eg tek i bruk som i analysedelen, er modifisert etter Hillocks (1989). I tillegg til å støtta seg til Flower og Hayes støttar Hillocks seg også til dei kognitive skriveforskarane Bereter og Scardemalia når han hevdar at skriving er ein komplisert aktivitet som krev kunnskap om funksjon og mottakar, innhald og struktur, organisering av innhald, syntaks, ordval, rettskriving og teiknsetjing. Rekkjefølgja av punkta antydar at skriveprosessen utviklar seg frå store trekk til detaljar, frå globale til lokale tekstnivå (Dysthe mfl. 2000). Skriving inneber å binda saman desse ulike deloperasjonane, og operasjonane kan vera organiserte i eit hierarki der det globale tekstnivået er øvst og det lokale nedst. I teksttrekanten blir dette framstilt i ein omvendt pyramide:



Figur 1. Den utvida teksttrekanten (inspirert av George Hillocks 1989 og vidareutvikla av Hoel 2007)

Teksttrekanten symboliserer inga rangering av verdien til dei ulike nivåa, men synleggjer tekstnivåa som er ein del av skriveprosessen. Ein kan ikkje arbeida med alle nivåa samtidig (Dysthe mfl. 2010:37). Dei tre øvste nivåa viser dei globale nivåa i ein tekst. Det øvste nivået i teksttrekanten illustrerer skrivesituasjonen, og oppgåva til skrivaren er å skaffa seg kunnskap om skrivesituasjonen, kva som er føremålet med skrivinga og kven som er mottakaren. Det er òg viktig at skrivaren kjenner til dei sosiale og kulturelle rammene for skrivinga. Det nest øvste nivået er kunnskap om emnet for skriveoppgåva. Det tredje øvste nivået er kjennskap til korleis ein tekst kan strukturast. Dei siste punkta blir kalla lokale nivå i teksten. Dei lokale nivåa er arbeid med setningar, ordval og ortografi.

Arbeid på abstrakte, globale nivå, til dømes mottakarmedvit, er meir kognitivt krevjande enn arbeid på konkrete tekstnivå som innhald og dei lokale nivåa (Bueie 2014a:112). Dei globale nivåa er med andre ord abstrakte og inneber komplekse kognitive prosessar, medan dei lokale er meir konkrete og spesifikke (Hoel 2007:72). For oppgåva mi betyr dette at dersom elevane gjer endringar på eit globalt nivå, til dømes revideringar knytte til sjølve strukturen i teksten, er det ein meir kompleks kognitiv prosess som ligg bak enn viss dei berre rettar opp ortografiske feil. Dette kjem eg tilbake til i analysekapitla, der eg skal analysere fokuselevane sine tekstrevideringar.

Som eit ledd i å forstå elevane sin bruk av lærarkommentarane undervegs i skrivinga ser eg det som føremålstenleg å tilføra teksttrekanten ein ny komponent eg har kalla *prosessrespons*. I tillegg til å fokusere på dei lokale og globale nivåa i teksten prøver eg å få fram at sjølve prosessresponsen er viktig i tekstskapinga, og at han derfor er plassert vertikalt i forhold til tekstnivåa. Tillegget til trekanten er inspirert av forskning på respons som formidlar at dersom elevane skal gjera revideringar i tekstane sine, bør kommentarane koma undervegs i tekstskapinga når elevane er mest mottakelege for råd og rettleiing (Igland 2008:2). Med denne framstillingsmåten søkjer eg å visa at komponenten ikkje er ein integrert del av teksten (slik som dei andre nivåa er), men ein komponent som inneheld kontekstavhengige sider ved skriveprosessen, til dømes tid. På den måten er prosessrespons eit nivå som bind saman tekst og kontekst. Vidare omtalar eg den utvida teksttrekanten som teksttrekanten.

2.5 Oppsummering av det teoretiske perspektivet

Vi kan trekkja eit skilje mellom kognitive og sosiokulturelle teoriar. Dei kognitive teoriane ser lesing og skriving som isolerte dugleikar, medan dei sosiokulturelle teoriane ser på lesing og skriving som sosiale aktivitetar. Innanfor ein sosiokulturell teori forstår ein språk, tanke og tekst som ulike manifestasjonar av felles konstruert og sosialt situert kunnskap og meningsskaping. I eit sosiokulturelt perspektiv forstår ein derfor skriving som ei dialogisk kommunikasjonsform i ein sosial kontekst (Hoel 1997:23). Ein lærer å skriva på same vis som ein lærer andre sosiale omgangsformer – av andre menneske i meningsfulle samhandlingssituasjonar. I den sosiokulturelle skriveforskninga er ein derfor oppteken av kva skrivaren vil, kva han kan oppnå, og korleis teksten blir møtt i det sosiale rommet han er

skrivnen i. Ein må derfor vera merksam på både skrivar, tekst og kontekst, samtidig som ein tek omsyn til samspelet mellom dei.

Gjennom prosessorientert skriving ligg det grobotn for samhandling gjennom inkorporering av retteleing og respons i sjølve tekstskapinga. Eit slikt samhandlingsorientert syn på respons finn støtte ikkje berre i Vygotsky sin sosiokulturelle teori, men også i Mikhail Bakhtin sin (Bakhtin mfl. 1981) teori om dialogen som grunnleggjande prinsipp som har tydeleggjort relasjonane mellom samhandling og sosiokulturell kontekst.

3 Design og materiale

Føremålet med studien er å få ei større forståing av korleis elevane nyttar dei digitale tilbakemeldingane undervegs i skriveprosessen. For å gå i djupna av dette har eg valt kvalitativ kasusstudie som overordna forskingsstrategi (Cohen, Mannion og Morrison 2011:289). Målet med slike studiar er å gi detaljerte beskrivingar av eit kasus i naturlege omgivnader: “A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident” (Yin 2009:13). Kasusa mine er to elevar frå den same åttandeklassen, og det er elevane sine handlingar gjennom bruken av respons i skriveprosessen på skulen som har stått sentralt. For å svara på problemstillinga har eg nytta elevtekstar, observasjon og intervju.

I dette kapittelet blir val av metode og materialet i studien presentert og refleksjonar rundt dei vala som er gjorde. Vidare forsøker eg å beskriva korleis og i kva for ein kontekst eg har gjennomført studien. Eg legg ikkje vekt på didaktisk legitimering når det gjeld bruk av tenkjeskriving, digitalt tankekart og skriveramme, grunna oppgåva sitt omfang. Eg har derimot med ei utførleg utgreiing om sjølv skriveprosessen. Deretter følgjer ei beskriving av materialet som er samla inn, korleis det er omarbeidd til data, og korleis eg går fram for å analysa desse dataa. Til slutt drøftar eg studien sin validitet, reliabilitet og moglegheiter for generalisering.

3.1 Prosjektdesign

I dette prosjektet utgjer bruken av digital tekstrespons i ein skriveprosess på åttande trinn den bundne teksten. Slik kan denne studien lesast som ein kasusstudie som studerer “a phenomenon of some sort occurring in a bounded context” (Miles og Huberman 1994:25). Bruken av digitale lærarkommentarar i skjønnlitterær skriving på åttande trinn utgjer fenomenet som blir studert i ein bunden kontekst.

Begge forskingsspørsmåla krev at eg set elevtekstane inn i ein heilskap og studerer relasjonar mellom elevtekstane og dei digitale lærarkommentarane. For å fanga desse relasjonane treng

eg fleire tilgangar til gjenstandsfeltet, til dømes både observasjonar, elevtekstar og intervju. Det er spesielt i tilgangen til gjenstandsfeltet at kasusstudiar skil seg frå etnografiske og fenomenologiske studiar. Etnografiske metodar studerer pågåande prosessar og bruker ulike observasjonsverktøy for å få tilgang til gjenstandsfeltet, medan fenomenologiske studiar studerer avslutta prosessar, og her består datainnsamlinga som oftast av intervju (Kvale og Brinkmann 2009:45). I dette prosjektet studerer eg både avslutta prosessar i form av intervju, og eg studerer pågåande prosessar i form av elevtekstar og observasjonar. Datatilgangen gjer at eg vel å kalla dette ein kasusstudie.

Denne studien søkjer å beskriva korleis fokuselevane nyttar dei digitale lærarkommentarane. Eg støttar meg til teori om respons og studerer korleis dette artar seg i eit digitalt tekstlandskap. Slik kan studien forståast som ein teoretisk basert kasusstudie, men med beskrivande innslag. Teoretisk baserte kasusstudiar har som føremål å utvikla eller modifisera allereie eksisterande teori, og ikkje berre få fram det komplekse og mangfaldige i eit kasus gjennom å beskriva det inngåande (Johannesen mfl. 2011:187).

Skriveprosessen på åttande trinn er eit forløp som rammar inn to fokuserte kasus, det vil seia skriveprosessane til to utvalde elevar. Eg utførte altså ein multippel kasusstudie (jf. Yin 2009:46) der skriveprosessen for heile klassen danna konteksten for skrivinga til elevane.

3.2 Val av informantar

Undersøkinga er gjord på ein ungdomsskule på Vestlandet, der eg jobbar. Elevane går i åttande klasse når undersøkinga finn stad. Både eg som lærar og elevane er informantar: Elevane i eigenskap av å ha skrive og revidert tekstane som utgjer ein stor del av materialet i denne avhandlinga, og eg som lærar fordi det er utsegnene mine i responsarbeidet som elevane sitt revisjonsarbeid baserer seg på. Det er 21 elevar i klassen, 10 gutar og 11 jenter. Vi er to lærarar i norsktimane, og Lisa (fingert namn) er derfor med i prosjektet. Ho er adjunkt og var nyutdanna hausten 2014. Lisa har styrkingstimar i klassen og fungerer som to-lærar i norsktimane.

Eg valde elevane mine som informantar fordi dei sidan byrjinga av åttande klasse hadde jobba med digital respons undervegs i skriveprosessen og var vane med å skriva på PC. I

tillegg er dette ein måte å jobba med respons på som eg sjølv har utvikla gjennom ein del år som skriveleiar. Eg opplever at eg med dette perspektivet har større moglegheit til å kunna sjå kva som må til for å heva kvaliteten på praksis, samtidig som eg får eit eigarforhold til utviklinga. Innanfor rammene av dette masterprosjektet er det ikkje rom for å analysere mange elevtekstar og elevane sin bruk av digital respons. Det var derfor nødvendig å avgrensa materialet, og det gjorde eg ved å avgrensa talet på informantar som utgjorde materialet, frå 21 elevar til 2 fokuselevar.

Eg har funne dei to fokuselevane ved å gjera det ein kallar eit kriterieutval (Dalen 2011:45–47, Tjora 2012:34). Det vil seia at det ligg føre visse krav skal ein bli med i utvalet. Eg ynskte to elevar som hadde vore “stabile” innanfor éin karakter gjennom det fyrste halvåret på åttande trinn. Vidare ynskte eg éin elev med karakterar på det mellomste (karakter 3 eller 4) og éin elev frå det øvste sjiktet (karakter 5 eller 6) på karakterskalaen i norsk skriftleg. Ved å ta utgangspunkt i éin elev frå kvart “sjikt” kan ein lettare få ei oversikt over om det er likskapar eller ulikskapar knytte til dei ulike “sjikta” i bruken av digital respons. Eg ville også ha éin gut og éi jente. Med utgangspunkt i desse kriteria blei Kasper og Nina valde til forskingsdeltakarar i studien. Desse elevane blir presenterte nærare i kvart sitt analysekapittel, kapitla 4 og 5.

Elevane fekk opplyst at teksten deira kunne bli brukt i ei masteroppgåve. Personnamna er bytte ut med fiktive namn. Elevtekstane står slik som dei var då elevane leverte andreutkastet, ingen endringar er gjorde av lærar eller elevar etter det. Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS i Bergen gjennom Lesesenteret sitt RESPONS-prosjekt. Foreldra har i byrjinga av RESPONS-prosjektet godkjent skriftleg at elevane kunne delta i prosjektet.

3.3 Val av skriveoppgåve

Elevane fekk ei skriveoppgåve innanfor kreativ skriving (LK06:9). Dei blei bedne om å skriva ei novelle. Novellesjangeren var eit bevisst val. Dette er ein sjanger som mange elevar synest er vanskeleg og krevjande. Det er viktig at elevane får øvd seg godt innanfor dei ulike sjangrane, så dei blir i stand til å avgjera kva teksttype som er relevant for det aktuelle skriveføremålet (LK06, revidert plan). Har elevane god kjennskap til ulike sjangrar, gir det

dei eit større spelerom når dei skal skriva tekstar sjølv og velja teksttype. Dette finn eg støtte for i australiaskulen.⁵ Her vil eg berre leggja til at australiaskulen har retta sterk kritikk mot ekspressivismen innanfor prosessorientert skrivepedagogikk for å ikkje leggja nok vekt på form, medan tilhengjarar av prosessorientert skrivepedagogikk meiner australiaskulen si sjangerfokusering hemmar og avgrensar elevane sin kreativitet i skrivinga. Debatten mellom representantar innanfor dei to retningane er høglydt, og for omfattande til at eg kan koma noko nærare inn på han her.⁶ Når det er sagt, skal det påpeikast at skiljet mellom desse retningane ikkje er absolutte, og at dei også delvis går over i kvarandre.

Vidare valde eg å ta utgangspunkt i ein tittel: *Bak masken* (tittel på bokmål). Ein slik open tittel krev ofte meir av eleven når det gjeld å finna innhald og rammer sjølv. Det gir større rom for eiga tolking og eigne assosiasjonar, og vil nok kanskje gi tekstar med større mangfald enn dersom ein til dømes har gitt innleiinga. Gir ein elevane ein såpass open tittel, vil det mest sannsynleg påverka innhaldet og variasjonane i elevtekstane. Derfor kan val av tittel vera avgjerande for kva tekstar ein får, og kor mykje “hjelp” tittelen gir eleven.

I tillegg til at dei skulle ta utgangspunkt i tittelen *Bak masken*, skulle elevane skriva fram ein overraskande slutt og nytta ulike sjangertrekk. Det var viktig for Lisa og meg å formidla ei klar oppgåvebestilling slik at det var tydeleg for elevane kva føremålet med oppgåva var (jf. Smidt 2011:14, Torvatn 2011:247). Vi ynskte at skrivearbeidet skulle opplevast som meningsfullt for elevane, og ville derfor at skrivearbeidet skulle munna ut i ei novellesamling som skulle stå på biblioteket for utlån til elevane på ungdomsskulen. Vekt på mottakarmedvit håpte vi ville gi retning til skrivinga og leggja til rette for ein meningsfylt skrivesituasjon (Smidt 2010:11, Mac Arthur 2007:143, Solheim mfl. 2010:63).

3.4 Gjennomføring av skriveprosessen

Eg valde to skrivefasar, fordi eg har god erfaring med det og ynskte å undersøkje og forankra desse erfaringane gjennom forskning. Skriveprosessen danna ramme for datainnsamlinga. Alle elevtekstane blei skrivne på skulen og lagde i elevane sine mapper på Google Disk.

⁵ “Australiaskulen” eller “sjangerskulen” står for ei skriveundervisning kor ein bevisst arbeider med sjangeren sin form og funksjon (Hertzberg 2001:99). Sjangerskulen meiner dette må til for at *alle* elevar skal kunna tileigna seg ein skriftleg kompetanse som er nødvendig skal ein delta i det skriftbaserte samfunnet.

⁶ For utdyping av dette sjå til dømes Watson og Sawyer 1987, Hertzberg 2001 eller Torvatn 2014.

3.4.1 Bruk av modelltekst, digitalt tankekart og skriveramme

Som opptakt til skriveprosessen las vi nokre av Roald Dahl sine noveller som eksempeltekstar. Før sjølve skriveprosessen blei sett i gang, brukte vi ein skuletime til introduksjon (dagen før skrivefase 1). Vi byrja med tenkjeskriving, og elevane blei bedne om å skriva ned, i eit digitalt tankekart, alle tankane dei fekk når dei høyrde tittelen *Bak masken*. *Bak masken* blei også nytta som tittelen som elevane skulle skriva ut frå i sjølve tekstskapinga (sjå skriveoppgåva vedlegg 2), men det visste ikkje elevane på dette tidspunktet. Det digitale tankekartet blei ein visuell struktur over temaet som elevane skulle skriva ut frå. Til slutt laga vi eit digitalt tankekart i plenum for å dela dei ulike tankane og ideane til elevane (vedlegg 1).

Vidare jobba vi med ei skriveramme tilpassa sjangeren (vedlegg 3). Eg modellerte bruken av skriveramma og rettleidde elevane i bruken av han. Deretter jobba elevane med skriveramma i par, og dei blei dermed *støttande stillas* for kvarandre (Håland og Lorentzen 2007:75). Dei kunne ta utgangspunkt i tankekartet når dei samarbeidde om skriveramma. Vygotsky legg stor vekt på det sosiale aspektet, og her kan vi finna koplinga til det sosiokulturelle perspektivet. Dette framhevar at læring blir noko meir enn det som skjer i individet. Individet i interaksjon med omgivnadene er grunnlaget for læring (Vygotsky 1978:57, Lyngsnes og Rismark 2007:64).

3.4.2 Skrivefase 1

I den fyrste skrivefasen skreiv elevane i tre skuletimar. Lisa og eg gav digitale margkommentarar medan elevane skreiv. Det var ein del uventa problem med PC-ane til nokre av elevane, derfor fekk ikkje Lisa gitt så mykje digital respons i denne fasen.

Det finst fleire måtar å gi elevane digital respons på. Vi nyttar Google Docs, fordi det der er mogleg å laga merknader i elevtekstane. Desse svarer til tilbakemeldingar på gule lappar i ein elevtekst på papir, og kan til dømes nyttast for å gi konkrete tilbakemeldingar eller stilla spørsmål til teksten. På denne måten må elevane sjølv ta stilling til korleis teksten skal utviklast vidare.

Når ein gir digitale margkommentarar, kan ein ha alle elevdokumenta oppe som faner i nettlesaren, og dermed kan ein raskt klikka seg inn på kvar elev for å gi tilbakemeldingar samtidig som elevane skriv. Eg konsentrerte meg om å gi kvar einskild elev minst éi positiv tilbakemelding, samtidig som dei fekk eitt eller fleire råd om eventuelle forbetringar. Det tok ca. 90 minutt å gi respons til alle elevane. Både Lisa og eg skreiv ned nokre observasjonar når det var ledig tid til det.

Ved bruk av Google Docs kan ein fastslå når i prosessen dei tekstlege revideringane er utførte, og kva elevane har endra på. Systemet gir ei god oversikt, og ein får augneblikkbilete over kvar einskild elev sin totale tekstproduksjon og revideringar.

Føremålet med den digitale responsen var å finna fram til det Anne Håland kallar “vekstpunkt” i elevteksten (Håland og Lorentzen 2007:47). Det å finna vekstpunkt i elevane sine novelletekstar gir mening i lys av Vygotsky sin teori om at læring og utvikling skjer i den næraste sona for utvikling (Vygotsky 1978:85). Føremålet er at tilbakemeldingane Lisa og eg gir undervegs i skriveprosessen, skal ha potensial til å kunna kartleggja både elevane sitt noverande tekstnivå og elevane sin næraste sone for utvikling (jf. Igland 2008:90). Sjølv om eg i denne avhandlinga ikkje tek opp stillasbygging i særleg grad, synest eg det er på sin plass å nemna at dei to ulike skrivefasane med lærarkommentarar i dette prosjektet kan bli betrakta som eit potensielt “stillas”.

Eit par gonger stoppa eg tekstarbeidet og gjekk gjennom noko saman med elevane i plenum. Dette gjer eg dersom det er fleire elevar som spør om det same, eller dersom det er ein elev som har tankar som han eller ho vil dela med dei andre. Under dette prosjektet spurde ein elev om ho kunne få lesa teksten sin høgt for dei andre i klassen for så å få nokre innspel om korleis ho kunne skriva fram ein overraskande slutt. Slike stopp trur eg er viktige når ein skal skapa ein klassesituasjon der ein kan diskutera tekst og skriving. Avbrekk midt i skriveprosessen kan vera nyttige, fordi eg opplever at elevane er mest mottakelege idet dei produserer tekstane sine. Vidare trur eg det er viktig for skriveutviklinga å respondera på ein positiv måte når elevane sjølv tek initiativ til å dela utkastet sitt med medelevar.

Det var ei engasjert elevgruppe som gjekk heim etter skriveøkta. Mange snakka ivrig om teksten sin og spurde kva dei andre hadde skrive om. Ord som *spenningskurve*, *vendepunkt* og *overraskande slutt* prega fleire av samtalanane på veg ut i gangen. Nokre av elevane kom også bort og spurde om dei kunne få lesa fyrsteutkastet når dei kom heim, sjølvsagt utan å gjera revideringar i dokumentet. Dette engasjementet vitnar om skriveglede blant elevane og i tillegg ei glede over å kunna dela både tankar og skriven tekst med dei andre i klassen.

3.4.3 Skrivefase 2

Etter skriveøkta skreiv Lisa og eg ein summativ e-postrespons til kvar einskild elev der vi summerte opp det eleven hadde skrive etter fyrste skrivefase, og gav råd til vidare arbeid med novella. Desse råda fekk elevane på e-post dagen etter, då andre skriveøkt blei sett i gang. Under denne fasen, som også varte i tre skuletimar, skreiv elevane ferdig novellene og jobba med e-postresponsen og den digitale responsen frå fyrste skrivefase. I den andre skrivefasen var det meir rom for munnleg dialog dersom det var noko med responsen som elevane ikkje forstod eller trong hjelp med. Både Lisa og eg sat ved PC-ane våre og fekk ei oversikt over kor langt elevane var komne. Samtidig skreiv vi ned observasjonar. Dei av elevane som ynskte å få lesa teksten sin høgt for ein av lærarane, fekk gjera det på eit av grupperomma.

Lisa og eg gir respons ut frå føremålet med skriveoppgåva (jf. oppgåvebestillinga) og det vi veit at kvar einskild elev strevar med. Vi ser i liten grad på rettskrivinga. Professor Dagrun Skjelbred meiner at rettskriving skal koma i andre rekkje i skriveopplæringa. I den skjøre skriveutforskinga skal elevane fyrst og fremst oppleva skriftspråket som gledeleg og nyttig (Skjelbred 2006:20). Sjølv om det er andreklassingar Skjelbred snakkar om, er ei slik prioritering likevel relevant for forskings situasjonen min. Desse åttandeklassingane er i ein skjør fase i sitt møte med mange nye sjangrar, og eg tenkjer at det er viktig for dei å oppleva glede ved å utforska novellesjangeren og ha ei kjensle av å meistra ho. På lengre sikt må sjølvsagt skriveundervisninga bidra til djupare medvit om rettskriving. Målet mitt er å få elevane til å formidla eit skriftleg innhald på ein tydeleg måte tilpassa mottakargruppa og ut frå føremålet med skriveoppgåva. Erfaringa mi er at mange ungdomsskuleelevar som strevar med rettskriving, ofte blir meir interesserte i og motiverte til å retta feil fyrst når dei har mange andre sentrale delar av teksten på plass.

Sjølve prosessen kan forenklast i ein tabell:

Dato	Kva?	Varigheit	Innhald	Innsamla materiale
09.02.2015	Før-skriving	45 minutt	Tenkjeskriving rundt tittelen <i>Bak masken</i> . Laga eit digitalt tankekart i plenum. Sjølve skriveoppgåva blei presentert, og elevane jobba i par med ei skriveramme knytt til skriveoppgåva.	- Tenkjeskriving - Digitalt tankekart - Skriftleg oppgåve - Skriveramme
10.02.2015	Skrivefase 1, moglegheit til tekstrevidering	3 skuletimar	Kort oppsummering av oppgåvebestillinga, sjangertrekk osv. Elevane skreiv tekstane inn i Google Disk, lærarane gav digital respons medan elevane skreiv.	- Elevtekstar - Observasjonsnotat (feltdagbok)
10.02.2015 (etter fyrste skrivefase)	Oppsummerande e-postrespons		Lærarane summerte opp fyrste skriveøkt og formulerte nokre råd til kvar elev (på e-post). Dette blei ei slags oppsummering av råd som elevane kan ta med seg i skrivefase 2.	
11.02.2015	Skrivefase 2	3 skuletimar	Elevane skreiv ferdig novella si på skulen. Etter at teksten var ferdig skriven, reviderte dei novella: Elevane nytta den digitale responsen som dei fekk dagen før, og råda frå den summative e-postresponsen. Høve til munnleg dialog med lærarane undervegs.	- Elevtekstar - Observasjonsnotat (feltdagbok)
16.02.2015	Intervju	8–12 minutt		- Lydopptak - Transkriberte intervju

Tabell 1: Skisse over skriveprosessen

Mi rolle var å planleggja skriveundervisninga saman med Lisa. Heilt konkret laga vi skriveoppgåva og planla før-skrivingsaktivitetane. Undervegs i skriveprosessen hadde vi ansvar for å rettleia elevane vidare i arbeidet med novelleutkasta gjennom å vurdere styrke og foreslå revideringar. Dette gjorde vi ved bruk av digital respons medan elevane skreiv i fase 1, og gjennom oppsummerande e-postrespons i skrivefase 2 og munnlege samtalar undervegs.

3.5 Innsamling og tilarbeiding av data

For å skaffa meg tilstrekkeleg informasjon til å kunna utforska og tolka viktige trekk ved revideringsarbeidet til elevane har eg samla empiri i form av elevtekstar, observasjon og intervju (jf. Postholm 2010:53 og Nilssen 2012:13). Innsamlinga av materialet blei gjord i samband med skriveprosessen og rett etter skrivinga.

3.5.1 Elevtekstar, observasjon og intervju

I prosjektet studerer eg både avslutta prosessar i form av elevtekstar og intervju og pågåande prosessar i form av observasjonar og augneblikkbilete av tekstrevideringar. Ut frå problemstillinga i masteroppgåva synest eg ei slik triangulering er føremålstenleg fordi dei er med på å styrkja validiteten (Johannessen mfl. 2010:230, Postholm og Jacobsen 2011:130). Likevel vil det vera ulike aspekt ved dette som ikkje blir fanga opp gjennom desse tilnærmingane. Ein tekst vil alltid vera påverka av ulike faktorar, og det vil vera umogleg å koma tett på alle desse faktorane. Ifølgje Bakhtin vil tekstane alltid bera spor av “fjerne og knapt høyrbare gjenklanger” (Bakhtin 1998:37).

Elevtekstane er hovudmaterialet. Som tidlegare nemnt blei alle elevtekstane skrivne på skulen og samla i eiga mappe på Google Disk. Etter fyrste skriveøkt tok eg skjermdump av fyrsteutkastet. Dette gjorde eg for å sikra meg at det ikkje blei gjort justeringar etter skriveøkta. Det same gjorde eg etter andreutkastet, altså når novella var ferdig skriven. Når elevane skriv på Google Disk, kjem det fulle namnet deira opp. Etter å ha teke skjermdump av utkasta sladda eg namna til fokuselevane og anonymiserte dei.

Tekstane til fokuselevane ligg som vedlegg. Elevtekstane er kopierte av meg med linjemarkeringar, då dette er meir oversiktleg for lesaren. Både fyrsteutkasta og andreutkasta er presenterte med dei ulike endringskategoriane (vedlegg 5–8) som elevane har gjort under revideringa. Eg har teke med den digitale lærarresponsen til fyrsteutkastet for å synleggjera elevane si kommentaroppfølging.

Eg brukte observasjon som supplerande metode. Observasjon er ein måte å sjå, oppdaga og følgja med på (Johannessen mfl. 2011:117). Studien legg ikkje vekt på observasjon av alle typar skiving i skulen, berre knytt til elevane sin bruk av digital respons i skjønnlitterær skrivekontekst. Observasjon blei brukt for å prøva å få svar på problemstillinga frå ein annan synsvinkel. (jf. Mason gjengitt i Johannessen mfl. 2011:119).

Observasjonane blei gjennomførte medan elevane skreiv i begge skrivefasane. I feltnotata til Lisa og meg laga vi ein kolonne for kvar av fokuselevane, og observasjonane kan derfor

karakteriserast som ustrukturerte. Dette var eit bevisst val, mellom anna fundert i Cohen mfl. (2011), som peiker på at “key issues which emerge follow from the observation rather than the researcher knowing in advance what those key issues will be” (s. 458). Eg var ikkje bunden av førehandsbestemte kategoriar, men eg hadde med bakgrunn i teori og tidlegare arbeid med prosessrespons tankar om kva for nokre hendingar det ville vera relevant for meg å retta merksemda mot.

Eg registrerte elevane sine konkrete handlingar i kolonnen. Det var mellom anna viktig for meg å få skriva ned dersom det var noko med responsen elevane gav uttrykk for å ikkje forstå, spørsmål undervegs til medelevar eller lærar, bruk av skriveramme e.l. I tillegg skreiv Lisa og eg ned nokre observasjonar då vi hadde snakka med elevane munnleg, eller andre kommentarar og observasjonar som fann stad under skrivinga. Lisa skreiv observasjonsnotat i kvar skrivefase, til dømes då eg gav digital respons. Det same gjorde eg dei gongene det var heilt roleg i klassen og elevane jobba sjølvstendig med utkasta sine.

Etter dei to skrivefasane delte Lisa dei digitale observasjonsnotata sine med meg. Slik kunne eg vurdere eiga forståing av det som skjedde i klasserommet, opp mot Lisa si forståing, og omvendt. Alle desse notata skreiv eg seinare inn i ein tabell i Google Disk (vedlegg 9). Feltdagboka har vore ein viktig del av analysearbeidet når eg har forsøkt å (re)konstruere den verkelegheita eg observerte.

Ved sida av elevtekstar og observasjon har intervju vore ein av datainnsamlingsmetodane i prosjektet. Eg laga ein intervjuguide (vedlegg 10 og 11) på førehand der tema, spørsmål og rekkjefølgje på spørsmåla var planlagt og bestemt (jf. semistrukturert intervju, Johannessen mfl. 2011), men i tillegg ynskte eg å kunna følgja opp med oppklarande spørsmål undervegs. Intervjua representerer det munnlege dialogiske perspektivet i avhandlinga. Det er ein samtale mellom individ, lærar og elev, og det er dialogen mellom individa som fører dialogen vidare. Målet var å få fram elevane sine tankar og opplevingar om respons, revidering og prosessorientert skriving (jf. Kvale og Brinkmann 2009:21). Analysekapitla inneheld tolking av nokre av utsegnene til desse elevane.

Intervjua fann stad ei veke etter at skriveprosessen var avslutta. Samtalane varte frå 8 til 12 minutt. Dei blei tekne opp på lydband og sidan transkriberte. I døma frå intervjua refererer eg elevane gjennom normert rettskriving for å gjera utsegnene deira meir lesarvenlege.

Sjølv om elevtekstane er hovudmaterialet i denne studien, må dei tolkast og bli forstått i lys av konteksten. Intervjua og observasjonane er ei viktig kjelde til kunnskap om denne konteksten. Observasjonane gir meg informasjon om situasjonskonteksten, medan intervjua gir meg innblikk i fokuselevane sine tankar og utsegner om bruken av digital lærarrespons undervegs i tekstskapinga. Data frå observasjonane og intervjua supplerer tekstanalysane.

3.6 Metodiske utfordringar

I det følgjande skal eg diskutera nokre moglegheiter og avgrensingar i det metodiske. Ei kvalitativ undersøking som denne studien baserer seg på fortolkingar av eit materiale. Som forskar møter eg elevtekstane med eit sett av fordomsfulle haldningar og meningar (Johannessen mfl. 2010:83). Eiga førforståing vil påverka både kva eg observerer som forskar, og korleis desse observasjonane blir vektlagde og tolka (ibid.:38). Fortolkingar vil vera spor av mine eigne subjektive meningar, nettopp fordi vi ifølgje Bakhtin er berarar av ulike “stemmer” frå tidlegare opplevingar og erfaringar (Bakhtin mfl. 1981:291).

Novelletekstane i studien vil vera prega av samspel undervegs i skriveprosessen, her mellom Lisa, meg og elevane og elevane imellom. Dette samspelet kan eg ikkje ha full kontroll over. Delvis kan eg fanga opp samspelet i skrivefasane i observasjonane som eg skriv i feltdagboka, men alle moglege interaksjonar som får følgjer for utviklinga av elevane sine novelletekstar, er det ikkje mogleg å fanga opp. Det tyder at elevtekstane kan ha sentrale spor som eg ikkje ser.

Feltdagboka som observasjonsmetode kan også ha sine ulemper. Når eg skriv feltnotat, vil det ofte vera både ei registrering av kva som skjer, og eigne fortolkingar av det som skjer. Fortolkingane mine vil vera prega av mi eiga oppleving i den aktuelle situasjonen, og feltnotata mine vil bera med seg eit ekko av ulike ytringar (jf. Bakhtin). Lisa sine feltnotat som observasjonsnotat gir også grunn til kritisk refleksjon. Lisa og eg er kollegaer. Det kan

tenkjast at ho ynskjer å tilfredsstilla meg som forskar og derfor føler at ho må vera positiv. Men det kan også tenkjast at ho er ekstra kritisk til seg sjølv og eigen innsats.

Intervju som metode kan også by på utfordringar. Ein seier gjerne at maktrelasjonen i eit intervju er asymmetrisk, og at det ikkje er snakk om ein open og fri dialog mellom likestilte partar (jf. Kvale og Brinkmann 2009). Maktforholdet mellom fokuselevane og meg var asymmetrisk, i kraft av at det var ein intervjusituasjon. Denne asymmetriske relasjonen kan ha vore noko forsterka i og med at eg er læraren deira. Det var viktig for meg å ikkje nytta denne ubalansen til å utøva noka form for makt over elevane. Dette gjaldt kanskje særleg når elevane svarte unnvikande eller kort på spørsmåla dei fekk, uavhengig av kva grunnen til dette måtte vera.

Eg deltok i responsarbeidet både som lærar og forskar. Det var naturleg for meg å gjera undersøkinga lik dei andre skriveprosessane som klassen var kjend med, og ikkje styra dialogen i klasserommet og dei skriftlege tilbakemeldingane i for stor grad. Det å vera forskar i eige klasserom har mange fortrinn, men kan også by på fleire utfordringar. Nokon vil hevda at med eit innanfråperspektiv er det vanskeleg, kanskje umogleg, å ta eit skritt tilbake og sjå analytisk på det som går føre seg i den aktuelle settingen (Hoel 2000:162). Frå ein hermeneutisk, tolkande vitenskapstradisjon blir det derimot hevda at det nesten er umogleg å forstå ein kultur ein ikkje tilhøyrer sjølv. I dette perspektivet blir ikkje læraren si subjektive førforståing “en feilkilde som hindrer innsikt, men en forutsetning for innsikt” (ibid.:162), noko som kan gi ei djupare innsikt og forståing enn det vil vera mogleg for ein person utanfrå å få del i. Ein ser forskjellige ting frå alle posisjonar, og uansett kva for eit utsiktspunkt ein har, vil ein ha noko i synsfeltet, medan noko blir liggjande i skugge (ibid.:163). Ein forskar som kjem utanfrå, har eit heilt anna utgangspunkt i møtet med ein klasse enn ein lærar som sjølv er ein del av den kulturen det blir forska på. Likevel vil eg framheva at den største utfordringa ved å forska på menneskeleg åtferd gjeld alle forskarar, ikkje berre læraren som forskar i ein kjend samanheng. Ein ukjend forskar som kjem utanfrå, verkar inn på éin måte, ein kjend person som er ein del av miljøet frå før, men som går inn i ei ny og uvan forskarrolle, påverkar situasjonen på ein annan måte. Læraforskaren, som alle andre, må vera seg bevisst si eiga rolle i gjennomføring, tolking og analyse (ibid.:164).

I denne masteravhandlinga er eg absolutt ein innanfråforskar fordi eg kjenner elevane og det sosiale miljøet godt, og eg har brukt denne kjennskapen i tolking og analyse av materialet. Samtidig har eg etter beste evne prøvd å ta eit skritt tilbake og sjå analytisk på materialet. Det at eg heile vegen var bevisst rolla mi, meiner eg ikkje har påverka resultatata på ein slik måte at dei slutningane eg har kome fram til, kan trekkjast i tvil.

3.7 Analysemetode

Gjennom tekstanalyse undersøker eg korleis fokuselevane reviderer tekstane sine etter digital lærarrespons i to skrivefasar. Eg undersøker korleis dei nyttar responsen, og dermed indirekte om dei bruker han. Sjølv om den digitale responsen la bestemte føringar for tekstrevideringa, var den vidare utviklinga av novelleoppgåva relativt open. Det var opp til kvar einskild elev å lesa og tolka respons og endringsforslag, bestemma kva for nokre endringsforslag som skulle følgjast opp, og kor mykje arbeid som skulle leggjast i revideringa. I analysearbeidet har eg lagt vekt på elevane si oppfølging av lærarkommentarane undervegs i skriveprosessen. Eg har registrert responsrelaterte og sjølvinitierte revideringar.

3.7.1 Tekstanalytisk tilnærming

For å få svar på forskingsspørsmåla mine var eg avhengig av å finna ein måte å behandla materialet mitt på. Ein kasusstudie opnar for mange moglegheiter for korleis ein kan kategorisera og analysera stoffet. I motsetning til i ei statistisk undersøking er det få eller ingen reglar for korleis stoffet skal organiserast. Det var med andre ord opp til meg å finna den beste måten å organisera stoffet på (Yin 2009:127). Det er elevane sin bruk av digital respons gitt i to skrivefasar som står sentralt, og til grunn for analysane ligg eit empirisk materiale i form av elevtekstar, observasjon og intervju. Tekstanalyse mogleggjer nærstudium av elevane sine revideringar, og saman med observasjon og intervju gir dei eit heilskapleg bilete som eg forsøker å formidla. Dei like perspektiva mogleggjer ei deskriptiv og detaljert framstilling av elevane sine revideringar.

Det empiriske materialet blir analysert ved hjelp av rammeverket som er presentert tidlegare i avhandlinga. Endringsloggen fanga opp dei tekstlege revideringane som elevane gjorde undervegs i tekstsapinga. Bruken av den digitale responsen merkjer seg ut hos Kasper og

Nina i dei to skrivefasane. For å synleggjera dei individuelle forskjellane og likskapen når det gjeld tekstrevidering, har eg valt å gjera ein revideringsanalyse som er inspirert av hovudoppgåva til Igland (1991), der ho undersøker endringsstrategiar i elevtekstar. Eg støttar meg til dei same endringskategoriane som ho nyttar, og som tek utgangspunkt i Sommers (1980) og Bridwells (1980) kategorisering av endringsmønster. Eg skil mellom endringstypane *tilføyning* (adding), *stryking* (deleting), *erstatning* (substituting) og *omstrukturering* (permuting). I tillegg har eg med ein siste kategori: *korrigeringar*. Med utgangspunkt i Faigley og Witte (1981) sin underkategori “formal changes” (Faigley og Witte 1981:403) har eg kalla den siste kategorien korrigeringar. Med korrigeringar tenkjer eg på ortografi, teiknsetjing og grammatiske endringar som blir gjorde i ein tekst. Det kan vera vanskeleg å kategorisera endringane som elevane gjer, fordi dei ofte kan passa i fleire kategoriar. Utan andre kjelder til data, til dømes gjennom å nytta retrospektive intervju, er det nokre gonger berre mogleg å gjetta seg til kva skrivaren ynskjer å oppnå ved ei endring (Sullivan og Lindgren 2006:158–159). Andre gonger er det opplagt, til dømes ved korreksjon av skrivefeil.

Gjennom analysen ser eg på revidering av skriven tekst. Endringsstrategiar for denne oppgåva er når skrivaren endrar på tekst som allereie er skriven inn i dokumentet. Eg ser ikkje på endringar som skjer *rett etter* (innanfor nokre sekund) at ordet er skriven ned. Med det meiner eg at dersom til dømes Kasper skriv “va” og straks legg til ein “h” (hva), så er det ikkje den forma for revideringar eg er oppteken av.

Dei tekstlege revideringane har eg delt inn i responsrelaterte og sjølvinitierte revideringar i høve til utkasta. Skiljet mellom sjølvinitiert og responsrelatert revidering er ikkje uproblematisk. Når ein reviderer tekst, vil ei revidering i eitt segment ofte trekkja med seg endringar i føregåande og påfølgjande segment. Sjølv om enkelte av elevane sine revideringar ikkje følgjer opp ein bestemt responskommentar, kan dei vera motiverte av ei føregåande revidering som er tydeleg responsrelatert. Fokuselevane sine revideringar er ikkje markerte som responsrelaterte med mindre samanlikninga av utkast, respons og revidert tekst gir eit grunnlag for å meina at dei er det. Andre tekstlege revideringar er markerte som sjølvinitierte. Skiljet mellom sjølvinitierte og responsrelaterte revideringar er tolkingsbasert, og det er utfordrande å markera alle revideringane på ein nøyaktig måte.

Med utgangspunkt i doktoravhandlinga til Igland (2008) har eg markert tekstlege endringar på denne måten:

Farga skrift	Responsrelatert endring
Feite typar	Sjølvinitiert endring
Tekst i feite typar	Sjølvinitiert tilføyning
Tekst i farga skrift, raudt	Responsrelatert tilføyning
[]	Sjølvinitiert erstatning
[]	Responsrelatert erstatning
Nå	Sjølvinitiert stryking av éin eller fleire bokstavar, ord eller setningar
Nå	Responsrelatert stryking av éin eller fleire bokstavar, ord eller setningar
{ }	Sjølvinitiert omstrukturering
{ }	Responsrelatert omstrukturering
Løpe	Sjølvinitiert korrigerering som gjeld stor bokstav eller ein uteblitt bokstav, blir markerte med feit og kursiv
var er	Responsrelatert korrigerering (til dømes feil bruk av tempus)

Figur 2: Oversikt over korleis tekstlege endringar blir markerte

Eg tek her utgangspunkt i Kasper sin novelletekst (vedlegg 5) når eg her gir døme på dei ulike endringskategoriane (linje 15 t.o.m. 29, tredje avsnitt):

<p>15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26</p>	<p>Jeg snublet. (3) Blodet rant nedover leggen, men jeg hadde ikke tid til å tenke på det nå. Alt jeg måtte gjøre nå var å løpe. Det var en innvendig storm i hjernen min nå. En storm av tanker og bekymringer. Hva skulle de med meg? (4) Jeg hadde ikke gjort noe galt. Jeg fortjente ikke dette. [Hjertet banket forttere og forttere] hoppet over et par hakk. Det banket forttere og forttere. Hoppet nesten ut av den lille kroppen min. [Hoppet over et par hakk]. Svette silte nedover pannen og blandet seg med en strøm av tårer. Jeg var redd. Redd som en hare. Det ble mørkere. Fuglene sluttet å plystre og ble erstattet med skygger. Skyggene danset rundt oss. Ventet på et feil steg. Ventet på en antydning til svakhet, og så ville de komme. Komme og fange meg. Gjør meg til en av dem. Jeg hadde ikke noe [valg] mulighet. Jeg måtte fortsette å løpe. Uansett hvor sliten jeg var. Tankene hamret løs på hjernen min som hagl på en glass rute. Det svartnet for meg et lite øyeblikk, men jeg klarte å holde meg på beina og løpe videre.</p>	<p>(3) God spenningskurve med momenter som bygger opp spenningen i teksten din. Hvordan har jeg-personen det "inni" seg idet personen snubler?</p>
--	--	--

Figur 3: Eit kort utkast markert med endringskategoriane

Den digitale lærarresponsen er gjengitt til høgre i tekstdokumentet. Lærarkommentarane er markerte med nummerering for å synleggjera kvar i dokumentet responsen blei gitt.

Responsrelaterte endringar er markerte med farga skrift, til dømes: “**Hjertet banket forttere og forttere**”, linje 19 i Kasper sin tekst. Sjølvinitierte endringar er markerte med feite typar for å skilja dei frå dei responsrelaterte: til dømes “**Jeg hadde ikke gjort noe galt**” i linje 18 og “**nå**” i linje 16 (her betyr det at Kasper har *tilføydd* eitt eller fleire ord gjennom ei sjølvinitiert

ending). Er berre éin bokstav i ordet markert med feit skrift og kursiv, til dømes “*dem*” i linje 26, betyr det at han har retta på sjølve ordet: ortografien eller stor bokstav (jf. korrigering). Ord som eleven tek vekk (stryking) i løpet av skriveprosessen, er markerte med strek over ordet, til dømes **mulighet** i linje 26.

Eg samanfattar det analytiske rammeverket for studien slik: For å analysera elevane sin bruk av digital respons nyttar eg Hillocks teksttrekant (sjå pkt. 2.4). Elevane sine revideringar blir vidare sorterte under kategoriane tilføyning, stryking, erstatning, omstrukturering og korrigeringar, og også markerte som responsrelaterte eller sjølvinitierte endringar. I analysen av datamaterialet kom eg etter kvart fram til tre arbeidsfasar som passa til både Kasper og Nina sin revideringsprosess. Desse tre arbeidsfasane illustrerer godt elevane sitt arbeid med revideringar undervegs i skriveprosessen, og innhaldet i analysane blir strukturert etter desse:

1 Arbeid med fyrsteutkastet: Ei oversikt over arbeidsgangen i eleven sitt tekst- og revideringsarbeid i fyrste skrivefase.

2 Revisjon undervegs mot ferdig fyrsteutkast: Studerer eleven sine sjølvinitierte og responsrelaterte revideringar fram mot eit ferdig fyrsteutkast, og tekstlege formuleringar som sannsynlegvis er gjorde på bakgrunn av den digitale lærarresponsen.

3 Revisjon etter ferdig fyrsteutkast: Studerer eleven sine sjølvinitierte og responsrelaterte endringar som er gjorde i løpet av andre skrivefase baserte på digital respons og summativ e-postrespons.

3.8 Reliabilitet og validitet

For å gjera dette prosjektet transparent må eg vurdere om funn, tolkingar og diskusjon er rimeleg ut frå innsamlinga. Eg stilte spørsmåla: Kor sannsynleg er det at andre ville funne det same som eg i ei liknande undersøking (reliabilitet)? I kva utstrekning representerer dataa og resultata verkelegheita (validitet, jf. Tjora 2012:203–207)? Eg måtte derfor ha eit kritisk syn på fortolkingane mine, og uttrykkja eksplisitt perspektivet mitt på emnet eg studerer (Kvale og Brinkmann 2009:254). Sidan forskaren er det viktigaste instrumentet i kvalitativ forskning, kan aldri ein studie reproduserast. Likevel er det viktig å ta omsyn til reliabiliteten i oppgåva, som går ut på i kva grad resultata i ein tenkt situasjon kan reproduserast på eit anna tidspunkt av andre forskarar. For å sikra best mogleg reliabilitet gjennom responsen undervegs var det viktig at elevane forstod tilbakemeldingane (Silvermann 2011:364). Det var derfor sentralt at eg hadde jamleg munnleg dialog med elevane undervegs i skriveprosessen.

Eg har hatt rolla både som forskar og lærar. Ei utfordring ved dette er at eg ikkje har nok avstand til materialet mitt, men samtidig er det positivt at eg som lærar er van til å gi respons på elevtekstar undervegs i skriveprosessen, og at eg kjenner skrivesituasjonen. Det kan også sjåast som eit indisium på at eg som lærar kan vera relativt trygg på responsen min i denne situasjonen. Det er eit hypotetisk spørsmål korleis eg som lærar ville ha gitt respons til andre tekstar, og ikkje minst korleis andre lærarar ville ha gitt respons både til desse tekstane og eventuelt andre tekstar i ein annan samanheng. Resultata mine blir på bakgrunn av dei ovannemnde punkta ikkje allmenngyldige, men sanne i den konteksten som dei her var del av.

Sidan dette er eit fortolkande forskingsarbeid, vil det vera vanskeleg å oppnå fullstendig nøytralitet. Eg vil som forskar ha med meg engasjementet mitt og førforståinga, noko som kan påverka arbeidet. I nedteikninga av forskingsresultata har eg prøvd å få fram på ein tydeleg måte kva som er reine data, og kva som er tolkingar og eigen analyse. Tekstanalyse kombinert med observasjon og intervju meiner eg vil styrkja forskinga sin reliabilitet og validitet. Når ein bruker desse tre metodane, vil gyldigheita av resultata, validiteten, mest sannsynleg auka. Det vil gjelda den indre validiteten, i kva grad resultata er gyldige for dette materialet, og den eksterne validiteten, i kva grad resultata kan generaliserast til eit anna materiale. Materialet i denne undersøkinga er såpass avgrensa at det neppe kan overførast direkte til eit anna materiale i ein annan situasjon. Resultata kan gjelda for andre enn dei som er utforska, men ein kan ikkje gå ut frå det.

3.9 Kort oppsummering

Skal elevane utvikla skrivekompetanse, treng dei eit skrivemiljø der ein framfor alt ser på skrivne tekstar som noko som stadig kan bli betre, og ikkje minst noko vi samtalar om. For å kunna arbeida godt med tekstane ser eg det som føremålstenleg å nytta seg av prosesskriving. Vi valde før-skrivingsaktivitetar som tenkjeskriving, digitalt tankekart og bruk av skriveramme. Dessutan valde vi å dela tekstskapinga inn i to skrivefasar. Dermed blei det mogleg for oss å gi digital respons simultant med at elevane skreiv, og oppsummerande e-postrespons etter fyrste skrivefase. Dessutan fekk elevane tid til grundig arbeid med tekstskapinga og tekstrevideringane.

Den munnlege samtalen var også sentral i skriveprosessen. Dialogen om den skrivne teksten ser eg på som svært viktig når elevane skal utvikla skrivekompetansen sin. I dialogen kan elevane oppdaga det dei meistarar, og få impulsar til det dei kan gjera betre. Gjennom den munnlege og skriftlege responsen undervegs i skriveprosessen skaper ein dessutan ein skrivekultur der både lærar og elevar er engasjerte ut frå ulike perspektiv og roller. Skal elevane utvikla seg som skrivarar, må eit arbeid bli utført. Derfor vil eg spesielt framheva revideringsprosessen elevane må gjennomføra som verdifull. I dei neste to analysekapitla går eg detaljert inn og studerer korleis Kasper og Nina reviderer novelleteksten sin i den “online” skriveprosessen som blei gjennomført på skulen.

4 Kasper

I dette kapitlet skal eg visa korleis Kasper reviderer novelleteksten sin i dei to skrivefasane. Eg byrjar med ein kort presentasjon av Kasper og eit samandrag av novella hans. I tråd med analysemetodane som eg beskrev i metodekapitlet, presenterer eg Kasper sin bruk av digital lærarrespons og sjølvinitierte revideringar i fase 1 av tekstsakinga. Deretter beskriv eg Kasper sin bruk av oppsummerande e-postrespons og sjølvinitierte revideringar i skrivefase 2. Sist i kapitlet summerer eg opp og fortolkar funna i dei to skrivefasane. I det følgjande presenterer eg analysearbeidet med supplerande utdrag frå observasjonsnotat og transkripsjon av intervjuet.

Kasper er ein “kreativ skribent” og generelt ein god skrivar med tekstar vurderte på karakteren 5 i løpet av åttande klasse. Han jobbar stort sett sjølvstendig, men spør om hjelp og om å få respons på endringar han har gjort. Han snakkar ofte med Lisa og meg om tekstane sine, og med medelevar. Kasper er oppteken av å “svara” på lærarresponsen. Det skjer ofte at han av seg sjølv hjelper medelevar som står fast i skrivinga. Kasper er positiv til skriving og anna skulearbeid. Han er ein plikttoppfyllande elev som blir motivert av karakterar.

Novella startar rett på handlinga, der vi møter eg-personen som vandrar bortover vegen full av glede og optimisme etter sin fyrste fotballkamp for Viking. Spenningskurva startar allereie i byrjinga av avsnitt to når eg-personen får ei kjensle av at noko ikkje er som det skal. Lesaren får med ein gong ei kjensle av at det kjem til å skje noko uventa. Eg-personen forstår raskt at det er to maskerte menn som spring etter han. Det er ein brå, men passende overgang frå fyrste til andre avsnitt. Kasper held spenninga oppe utover i handlinga ved å leggja inn ulike element, til dømes avsnitta der eg-personen snublar idet han spring bortover vegen. Deretter følgjer skildringa av korleis eg-personen prøver å springa frå mennene, og gode skildringar av redselen som stig inni han medan han spring så fort han kan. Det kretsar mange tankar i eg-personen sitt hovud om kvifor dei spring etter akkurat han. Dei maskerte mennene kjem nærare og nærare. Eg-personen snublar endå ein gong og dett på den harde grusvegen. Dei maskerte mennene tek han igjen og står over han, og eg-personen kjenner korleis frykta stig innvendig. Han kjemper alt han kan, for å koma seg laus og springa vidare, men kroppen

er altfor utmatta. Medan han ligg på vegen med ei intens frykt for å aldri koma heim igjen, kjem det nokre tankar om det verkeleg kan vera mordarar som står over han. Det er akkurat som om det var noko kjent med dei maskerte mennene. Plutseleg bøyer mennene seg ned og riv av seg maskene og avslører at alt berre er ein spøk. Ei kjensle av å vera fri blandar seg med sinne og spreier seg i kroppen til hovudpersonen.

4.1. Skrivefase 1

Eg skal fyrst sjå på sjølve skriveprosessen til Kasper. Deretter ser eg på endringar som han har gjort mot ferdig fyrsteutkast, før eg studerer sjølvinitierte og responsrelaterte endringar etter ferdig fyrsteutkast.

4.1.1 Kasper sitt arbeid med fyrsteutkastet

I tabellen under har eg laga ei skjematisk framstilling ut frå informasjon frå endringsloggen som i grove trekk, og i kronologisk rekkjefølgje, skisserer arbeidsgangen i Kasper sitt tekst- og revideringsarbeid i fyrste skrivefase. I kolonnen til venstre er dei tre skuletimane oppgitt. I kolonne to er det skissert kor lenge Kasper grovt sett arbeidde med kvar del av teksten, og neste kolonne viser kva for nokre delar av teksten han arbeidde med. Eg har også teke med ein kolonne som viser kor mange ord kvart avsnitt består av. Den nest siste kolonnen til høgre viser kva for nokre prosessar som synest å ha vore dominerande på ulike tidspunkt i skriveprosessen. Det førtekstuelle arbeidet (digitalt tankekart og skriveramme) er også teke med i denne framstillinga. Den siste kolonnen viser omtrentleg når i skriveprosessen lærarresponsen blei gitt:

Time	Tidsbruk	Tekstarbeid	Mengde ord i kvart avsnitt	Arbeidsprosess	Digital respons
1. time	7 minutt	Las oppgåvebestillinga, studerte skriveramma og skreiv tittelen i dokumentet		Før-skriving	
	4 minutt	Fyrste avsnitt, innleiing	66	Skriving	
	6 minutt	Andre avsnitt, hovuddel	130	Skriving	
	8 minutt	Tredje avsnitt, hovuddel	172	Skriving	
	22 minutt	Fjerde avsnitt, hovuddel	102	Skriving og revidering på lokalt nivå	Tilbakemelding 1, 2, 3 og 4
2. time	15 minutt	Femte avsnitt, hovuddel	206	Skriving og revidering på lokalt nivå	Tilbakemelding 5
	30 minutt	Sjette avsnitt, avslutning	274	Skriving og revidering på lokalt nivå	
3. time	43 minutt	Revidering av tekstutkastet, responsrelaterte og sjølvinitierte revideringar	Endrar oppbygginga frå seks til åtte avsnitt	Revidering på lokalt og globalt nivå	

Tabell 2: Skjematisk oversikt over Kasper sitt tekst- og revideringsarbeid i første skrivefase

Kasper jobba effektivt med fyrsteutkastet i dei tre skuletimane. Som det går fram av tabellen, skreiv han novelleutkastet kronologisk i seks avsnitt og nytta 85 minutt på å skriva gjennom heile novella. Fyrst skreiv han inn den allereie gitte tittelen *Bak masken* (tittel på bokmål), før han heldt fram med dei andre avsnitta. Det blei ikkje endra på rekkjefølgja undervegs, og innhaldet var i hovudsak på plass ved fyrste nedteikning av tekst. Dette har nok mykje å gjera med at Kasper skreiv i tråd med skriveramma si (sjå vedlegg 5). Det er tydeleg at han har hatt ein god plan og sett for seg handlinga i novella. I skriveramma ser vi korleis ramma hjelpte til med å strukturera innhaldet og skapa samanheng i fyrsteutkastet, og korleis ramma danna utgangspunkt for den ferdige novelleteksten. Slik gav ramma kognitiv avlastning, samtidig som ho ikkje var strammare enn at Kasper sjølv kunne utfalda seg individuelt.

Det er tydeleg at før-skrivingsfasen har gitt Kasper fleire gode idear og tips til innhaldet i novella. Føremål og bevisstheit om mottakar i før-skrivingsfasen har nok mest sannsynleg hjelpt han til å fokusera på handlingsforløpet slik at han i planleggingsfasen kunne velja ut relevante hendingar. Innhaldet i skriveramma samsvarer med innhaldet i fyrsteutkastet, så

mykje tyder på at Kasper har hatt ei førestilling om korleis den ferdige teksten kunne sjå ut, allereie før han skreiv novella.

Ut frå tabellen kan ein sjå at Kasper brukte meir og meir tid på avsnitta. Dette kan vera fordi avsnitta blir lengre utover i novella (sjå kolonne fire). Men ser ein på avsnitt fire, ser ein det er kortare enn avsnitt tre, men Kasper nyttar likevel lengre tid på avsnittet. Ser ein på den siste kolonnen i tabellen, konstaterer ein at han fekk dei fyrste tilbakemeldingane på slutten av fyrste time. Det kan altså sjå ut som om Kasper bruker lengre tid på avsnitta *idet* og *etter* at lærarresponsen er gitt. I endringsloggen kan ein sjå at han korrigerer eit par ord, noko som kan tyda på at han las gjennom teksten før han byrja på det sjette avsnittet. Det sjette avsnittet er langt, og Kasper bruker 30 minutt på den delen av teksten. Han var frustrert og litt oppgitt (jf. feltdagboka): “Eg får ikkje til ei kjekk og spanande avslutning, ho blir liksom berre teit.” Dette er nok den delen av teksten som Kasper streva mest med.

Heile fyrsteutkastet blei skrive ned før revideringa byrja, med unntak av nokre få korrigeringar før han skreiv sjette avsnitt. Dette har nok mest sannsynleg å gjera med at vi i skriveundervisninga legg stor vekt på å skriva ned det tekstlege innhaldet før vi gjer revideringar, grunna flyten i språket. Etter at fyrsteutkastet er skrive, gjer Kasper responsrelaterte og sjølvinitierte revideringar på lokalt og globalt nivå (jf. teksttrekanten).

4.1.2 Revisjon undervegs *mot* ferdig fyrsteutkast

Kasper fekk totalt fem kommentarar i fyrste skrivefase (vedlegg 5). Desse kommentarane kom medan han skreiv fyrsteutkastet. Dei fire fyrste kommentarane kom innanfor eit tidsaspekt på seks minutt. I denne korte perioden skreiv ikkje Kasper i dokumentet sitt, fordi han las responsen idet tilbakemeldingane blei skrivne inn i dokumentet (jf. intervju). Deretter heldt han fram med skrivinga og skreiv følgjande (skjermdump):

det jag måtte gjøre løpe oppover denne endeløse bakken. Svette strømmet fortere enn noen gang før. Strømmet nedover den store nesen og de røye kinnene mine. Tårne samlet seg i øyenkrokene å gjorde det vanskelig å se. Jeg kjente noe varmp og fuktig renne nedover bukse

Her kan det sjå ut som om Kasper har kommentaren (3) om skildring av korleis eg-personen har det “inni seg”, i bakhovudet idet han skriv vidare på novelleutkastet sitt. Sjølv om det her

ikkje er snakk om nokon revisjon, så er det av verdi å ta det med, fordi dømet over viser at Kasper har nytte av respons *medan* han skriv.

Den siste kommentaren (5) oppmodar Kasper om å variera måten han innleier setningane på i avsnittet det blir referert til. Ut frå endringsloggen kan ein sjå at Kasper held fram med å skriva novella, og at han ikkje jobbar med eg-setningane i avsnittet der eg har kommentert det. Det er likevel tydeleg at han har det i tankane i den vidare skrivinga, for nokre få minutt etter kan ein sjå følgjande i endringsloggen (skjermdump):

Blodet fortsatte å strømme nedover den oppskrapte leggen min. Hvordan kunne det renne så mye. Ble det aldri tomt. Jeg snuflet, ~~jeg var~~ tom for energi. **Fulstendig utmattt.** Det svartnet for meg **og da jeg åpnet øynen igjen var de over meg.**

Her stryk han “jeg” nr. 2 og skriv: “Jeg snuflet, tom for energi.” I det same han gjer strykinga, er det notert i feltdagboka at han halvhøgt og litt oppgitt sa: “Det er så vanskeleg. Altfor mange setningar byrjar med ‘eg’.” Dette er også noko som opptek han, og som han formidlar i intervjuet:“(…) de har jo tidlegare kommentert at eg byrjar med for mange ‘eg’ i veldig mange av setningane mine, og eg har jo gått inn og sett i tekstane og sett at eg har det i ganske mange setningar.” Ut frå det Kasper her formidlar, er han sjølv bevisst på at han ofte byrjar setningane med “eg” i forfeltet, og at dette er noko som han må jobba vidare med når han skal gjera revideringar på globalt nivå i novelleteksten sin.

Eit anna døme på endring av forfeltet (skjermdump):

beinet, men det viktigste nå var bare å løpe, løpe fortere enn noen gang før. ~~P~~**Jeg hørte en** ~~p~~**innene knække** bak meg og skrittene kom stadig nærmere. **Jeg snudde meg, snudde meg for å se hvor stort forspranget var. Det viste seg å være en tabbe.**

Her stryk Kasper “~~Jeg hørte en~~” og lar setninga byrja med “Pinnene”. Ved å gjera denne strykinga oppnår han to ting: Setninga byrjar med eit substantiv i staden for eit pronomen, og det blir variasjon i setningane i forfeltet.

Kasper fokuserer på det globale nivået i novelleteksten når han skriv fram eit fyrsteutkast (jf. feltdagboka): “Novellesamlinga skal vera på biblioteket, men der går jo både småskulen og ungdomsskulen. Innhaldet mitt passar best for dei på ungdomsskulen. Foremålet er jo å

underhalda, og eg trur kanskje det blir litt for skummelt for dei yngste elevane.” Gjennom desse utsegnene viser Kasper at han har ein mottakar og eit føremål for skrivinga i tankane sine. Arbeid på det abstrakte og globale nivået som til dømes føremål og mottakarmedvit er meir kognitivt krevjande enn arbeid på det lokale nivået som til dømes ortografi. I og med at Kasper legg vekt på dette i sjølve tekstskapinga og har ein god plan frå før-skrivinga (jf. skriveramma, vedlegg 5), er mykje av innhaldet på plass når fyrsteutkastet er skriven. Før Kasper skriv det siste avsnittet i novelleutkastet, gjer han nokre få sjølvinitierte korrigeringar på lokalt nivå. Dette gjeld nokre korrigeringar som har med stor bokstav i byrjinga av ei setning å gjera, og med utelatne bokstavar, til dømes “**F**fuglene” (linje 21) og “freemtid” (linje 5).

Hadde klassen skriven med penn og papir, ville eg ikkje rokke over alle elevane på same tid som eg gjer ved bruk av PC. Det ville teke lengre tid å gå rundt i klasserommet og gitt kvar einskild elev tilbakemeldingar undervegs i tekstskapinga. Ved bruk av digital respons kan Kasper og dei andre elevane jobba med novelleteksten uforstyrra medan eg gir tilbakemeldingar. Når eg går rundt i klassen og rettleiar, føler eg også at eg forstyrrar elevane meir enn når eg gir kommentarane rett inn i dokumenta deira medan dei skriv. Eg møter ein del lærarar som meiner at digital respons forstyrrar elevane fordi tilbakemeldingane trekk merksemda vekk frå tekstskapinga. Mi erfaring er at elevane blir fort vane med dette. Nokre elevar er ikkje vane med å visa det dei har skriven, før dei er ferdig med eit fyrsteutkast, men eg opplever at ein ikkje skal jobba lenge med digital skriving og digitale tilbakemeldingar før elevane ser verdien av dialogen undervegs i tekstskapinga (jf. intervju).

Sjølv om Kasper ikkje gjer dei store *revideringane* fram mot eit ferdig fyrsteutkast, er det tydeleg gjennom døma over at han er mottakeleg for respons medan han skriv, i og med at han har responsen med seg i det vidare tekstarbeidet. På bakgrunn av dette kan ein seia at han responderer på lærarresponsen. Dette kan vera med på å letta sjølve revideringsfasen når fyrsteutkastet er skriven, fordi han då er meir bevisst på kva for nokre justeringar han bør leggja vekt på.

4.1.3 Revisjon etter ferdig fyrsteutkast

Eg skal no studera dei responsrelaterte og sjølvinitierte endringane som Kasper gjer etter at fyrsteutkastet er ferdig. For å studera dei tekstlege endringane har eg også her nytta den detaljerte endringsloggen i Google Disk, slik at eg kan “følgja” eleven sine revideringar steg for steg i prosessen gjennom augneblikkbilete. I vedlegg 5 er det ferdige fyrsteutkastet til Kasper markert med dei ulike endringskategoriane.

Endringane som Kasper har gjort, har eg framstilt i tabellen under. Venstre sida av tabellen viser endringskategoriane, kolonnen i midten viser frekvensen på den einsskilde endringstypen, medan høgre sida av tabellen forklarar korleis kategoriane er brukte:

Endringskategoriar	Tal	Forklaring
Tilføyning , sjølvinitiert	17	Utfyllande informasjon: eit ord, delar av ei ytring eller ei heil ytring
Tilføyning , responsrelatert	18	Utfyllande informasjon: eit ord, delar av ei ytring eller ei heil ytring
Erstatning , sjølvinitiert	9	Erstatning av ord eller frasar
Erstatning , responsrelatert	1	Erstatning av ord eller frasar
Stryking , sjølvinitiert	8	Stryking av ord, delar av setningar eller heile setningar
Stryking , responsrelatert	1	Stryking av ord, delar av setningar eller heile setningar
Omstrukturering , sjølvinitiert	3	Omorganisering av teksten ved å flytta nokre setningar over til andre avsnitt
Korrigerings , sjølvinitiert	13	Korrigeringsar av enkeltbokstavar (stor bokstav, dobbeltkonsonant osv.)

Tabell 3: Oversikt over Kasper sine revideringsoperasjonar i fyrste skrivefase

Kasper har gjort i alt 70 endringar, fordelte på både lokalt og globalt tekstnivå. Tilføyning er den mest frekvente endringsoperasjonen, deretter følgjer korrigerings. Til saman dekkjer desse to 48 av dei 70 endringane. Tilføyning peiker seg altså klart ut som den mest frekvente endringsoperasjonen, deretter følgjer korrigerings, så erstatning, deretter stryking og til slutt omstrukturering.

Dei fleste revideringane blir gjorde etter at fyrsteutkastet er skrive. Han gjer då kontekstuelle endringar på eit lokalt og eit meir heilskapleg og globalt tekstnivå (jf. teksttrekanten). I og med at tilføyning er den mest frekvente endringsoperasjonen, kan ein seia at Kasper mellom anna har konsentrert seg om det globale nivået i teksten sin. Tilføyningane har til dømes med innhaldet i novella å gjera, men også med mottakarmedvit fordi Kasper må presentera innhaldet på ein måte som gjer at mottakaren får ei oversikt over kva som skjer i handlinga (jf. teksttrekanten). Kasper gjer også nokre revideringar på lokalt tekstnivå når det gjeld ortografien. Han strevar vanlegvis ikkje med dei ortografiske sidene ved skrivninga, og vil derfor ha meir overskot til å vurdera dei globale tekstnivåa. Ein slik måte å dela inn dette på vil berre vera ein indikasjon på om endringar er gjorde på eit lokalt eller globalt tekstnivå. For å kunna avgjera dette meir presist må ein vurdera kvar endring kvalitativt i forhold til effekten på teksten.

4.1.3.1 Responsrelaterte revideringar

Allereie i fyrste avsnitt viser Kasper at han har ein lesar i tankane, ved bruk av in medias res, og at han meistrar å venda seg mot ein ukjend lesar (jf. teksttrekanten). Dette kjem også fram i lærarresponsen (margkommentar 1). Responsen er positiv og karakteriserer dette som ei flott innleiing som vekker lesaren sin interesse. Ved bruk av in medias res får Kasper lesaren med seg rett inn i handlinga, samtidig som han triggar leselyst og interesse. Han viser i innleiinga at han har kontroll på korleis ei novelle startar (jf. sjangertrekk - teksttrekanten). I ein revideringssamanheng kommuniserer responskommentaren derfor ei implisitt oppmoding om å halda fast ved det som er bra i den positivt vurderte innleiinga. Kasper fyller mellom anna på med informasjon og “utvidar augneblikket” i innleiinga, til dømes: “Den nye vikingen. Toppscorer allerede etter en kamp. En gutt med en lysende fremtid” (linje 4 og linje 5). Etter nokre minutt tilføyer han også: “... på fotballbanen. Den eneste plassen jeg egentlig ville være” (linje 4 og linje 5). Her kan det sjå ut som om den positive lærarresponsen (margkommentar 1) har ført til at Kasper jobbar vidare med innleiingsavsnittet og tilføyer endringar på globalt tekstnivå.

Responskommentar nummer to etterlyser meir bruk av miljøskildringar. Miljøskildring har med sjølve innhaldet i teksten å gjera og gjeld derfor det globale nivået i teksttrekanten. I kommentaren ber eg Kasper om å revidera teksten med vekt på skildringar. I løpet av

skriveøkta legg Kasper inn eit par responsrelaterte miljøskildringar i novella: “Skyggene danset rundt oss, og tordenet braket i det fjerne” (linje 46 og linje 47) og “De brune løvbladene dalte nedover den mørke himmelen og stjernene lyste i det fjerne” (linje 48). Dei to nye ytringane beskriv miljøet, og det er lett for lesaren å danna seg eit bilete av korleis det ser ut kring eg-personen, og å leva seg inn i sjølve handlinga. Ord som “mørke” og “braket” kan også vera språklege bilete på korleis eg-personen har det inni seg. Vidare kan “... stjernene lyste i det fjerne” tolkast som eit uttrykk for eit håp om at det skal gå bra for hovudpersonen til slutt.

Gjennom intervjuet formidla Kasper at skildringar var noko han hadde i tankane i revideringsarbeidet ut frå gitt lærarrespons: “Ja, eg må jo ha med mange av sjangertrekka, til dømes at eg begynner i sjølve handlinga, open slutt, spenningskurve, mange skildringar òg. I tilbakemeldinga fekk eg jo beskjed om å få inn fleire miljøskildringar. Ja, så eg måtte putta inn skildringar av himmelen og andre ting som det kan vera interessant å få fram.” Det er tydeleg at Kasper er bevisst på at skildringar er eit typisk kjenneteikn på novellesjangeren (jf. teksttrekanten). Ved å bruka ordet “mange” uttrykkjer han her at dette er noko som han har lagt vekt på i revisjonsprosessen.

Den neste responskommentaren utfordrar Kasper til å skildra korleis hovudpersonen har det inni seg idet han snublar (margkommentar 3). Ut frå endringsloggen kan ein sjå at Kasper tilføyer ei og ei ytring. Fleire skildringar etter kvarandre innanfor same avsnitt er derfor truleg motiverte av dei førre ytringane. Eitt døme frå novelleutkastet:

~~Jeg~~ **hørte en** ~~P~~**p**innene] knakk bak meg og skrittene kom stadig nærmere. Jeg snudde meg, snudde meg for å se hvor stort forspranget var. Det viste seg å være en tabbe. Jeg snublet. Falt ned på den harde grusveien. Skrapte opp hele den fra før av så såre leggen min. (5) Jeg rullet rundt, å skulle til å reise meg, men det var for sent. De var over meg på et øyeblikk. **Frykten spredde seg inni meg. Jeg hadde aldri vært så redd før. Aldri hatt så vondt heller for den saks skyld, men det var likevel var det frykten som var det verste. Smerte kunne jeg holde ut, men frykt. For en forferdelig følelse.** Mennene prøvde å strekke hendene ut for å ta meg, men jeg var for smidig. Jeg rullet mellom armene deres, reiste meg, og startet å springe igjen, men det gikk ikke fort nok. Jeg var utmattet. Utmattet etter en lang kamp. Forspranget ble mindre og mindre igjen. Snart ville de ta meg igjen. Fange meg. Jeg var så redd, så utrolig redd. **Skyggene danset rundt oss, og tordenet braket i det fjerne. Lyste opp den mørke parken en gang i blandt. De brune løvbladene dalte nedover den mørke himmelen og stjernene lyste i det fjerne**

Figur 4: Døme på bruk av tilføyningar i Kasper sin tekst

Kasper tilføyde følgjande: “Det var en innvendig storm i hjernen min nå. En storm av tanker og bekymringer” (linje 16 og linje 17), “Hjertet banket fortere og fortere. Hoppet over et par hakk” (linje 18). I tillegg tilføyde han nokre beskrivande setningar i avsnitt fem, linje 40 og

linje 41: “Frykten spredde seg inni meg. Jeg hadde aldri vært så redd før. Aldri hatt så vondt heller for den saks skyld, men det var likevel frykten som var det verste. Smerte kunne jeg holde ut, men frykt. For en forferdelig følelse” (linje 42). “Hjertet begynte å banke senere, senere, senere. Jeg kunne snart ikke føle det lenger. Kroppen min virket ikke lenger som den skulle. Hendene føltes tunge som bly og bena ville ikke lystre” (linje 52 og linje 53). Nokre minutt etter la han til dette i same avsnitt: “Jeg prøvde å si noe, men det kom ikke ord. Kun uforståelige hulk” (linje 55 og linje 56). Her ser vi at Kasper nyttar ei global overføring av tekstresponser. Han omarbeider ikkje berre avsnittet der han har fått den digitale responsen, men nyttar også responsen i eit anna avsnitt der hovudpersonen snublar. Etter mi meining er desse tilføyningane gode. Innhaldet får større tyngd og understrekar korleis eg-personen har det, og kva som skjer i handlinga. Både frykta og smerta til eg-personen blir i dømet over presentert på ein levande og engasjert måte gjennom skildringane. Fleire av tilføyningane dreier seg om indre handling: om tankane og kjenslene til eg-personen i teksten. I tillegg er Kasper på god veg til å få inn miljøskildringar i novella si. Gjennom desse skildringane er det lett for lesaren å danna seg eit indre bilete av korleis det ser ut for eg-personen som spring gjennom den mørke parken medan stjernene lyser over området.

Responskommentar nummer fire inneheld ei positiv tilbakemelding om Kasper sin bevisste framgangsmåte for å få lesaren med seg gjennom heile tekstutkastet. Kasper får respons som uttrykkjer at det er positivt at han stiller spørsmål i novella si (margkommentar 4). Gjennom spørsmålet får Kasper med seg lesaren vidare inn i handlinga. Lesaren lurar på kvifor dei er ute etter akkurat denne personen. Ved å nytta spørsmål viser Kasper også at han har ein mottakar i tankane gjennom heile novelleteksten (jf. Britton 1975:58). Ein ser her at Kasper er tydeleg med omsyn til skrivemåte og mottakarmedvit, slik teksttrekanten legg vekt på. Han vender seg til både ukjende og kjende lesarar ved å bruka til dømes spørsmål som skaper nysgjerrigheit og motivasjon for vidare lesing, og ved å leggja vekt på å gi lesaren relevant informasjon.

All skriveforskning viser at det er lettare å skriva viss skrivaren har ein reell mottakar, og at heile skrivesituasjonen blir så autentisk som mogleg. Det hjelper nok Kasper mykje at novelletekstane skal gjerast tilgjengeleg på biblioteket for dei andre elevane på skulen, på denne måten er skrivinga eit mål i seg sjølv. Det å ha sans for “lesaren sitt behov” og kva for

nokre opplysningar han treng, er eit viktig modnadsfenomen i skriveutviklingsprosessen, og kan trenast opp om ein har reelle mottakarar i skuleskrivinga.

I store delar av novella har Kasper klart å skapa variasjon ved å ha ulike setningsledd i forfeltet, men i eit par av avsnitta manglar denne variasjonen. I den siste margkommentaren blir han derfor utfordra til å variera måten han innleier setningar på (margkommentar 5). Denne kommentaren begynner med ei positiv vurdering som er bunden saman med eit påfølgjande endringsforslag gjennom ein implisitt adversativ (men) før endringsforslaget er spesifisert: “Du skriver godt og levende, [men] pass på at ikke for mange setninger begynner med ‘jeg’.” Denne kommentaren er sett inn på grunn av for mange eg-setningar etter kvarandre i eitt og same avsnittet. Kasper får ikkje noko eksplisitt forslag til endring, men kommentaren ber Kasper om å omarbeida setningane han har skrive i avsnittet det blir vist til, nærare bestemt gjennom negativ vurdering av gjenbruken av ordet “eg” i byrjinga av fleire setningar. Her blir vurdering og endringsforslag kombinerte i den same responskommentaren. Ut frå endringsloggen ser det ikkje ut til at Kasper gjer store endringar når det gjeld den digitale responsen om variasjon i eg-setningane, men eit døme frå teksten er: “~~Jeg hørte en~~ **P**innene knakk bak meg ...” (linje 36). Her stryk Kasper orda “Jeg hørte en”, slik at setninga byrjar med “Pinnene”. Dette er ei responsrelatert stryking ut frå responskommentaren som oppmodar Kasper om å variera orda i forfeltet. Her kan ein gå ut frå at Kasper har forstått endringsforslaget om variasjon i byrjinga av setningar og problemet som det adresserer, sjølv om han ikkje ville eller, av andre grunnar, ikkje kunne følgja det opp. Dette kan ha noko med tidsaspektet å gjera. Mest sannsynleg har han ikkje fått tid til å jobba med denne tilbakemeldinga i løpet av den fyrste skrivefasen.

Dei responsrelaterte revideringane som Kasper har gjort i fyrste skrivefase, viser at lærarresponsen har hjelpt han vidare i tekstarbeidet. Når Kasper her følgjer opp margkommentarane, viser dei responsrelaterte tilføyningane i novelleteksten at Kasper har akseptert og oppfatta kommentarane og oppmodinga i dei. Med andre ord fungerte tilbakemeldingane som eit stillas som hjelpte Kasper på vegen til å nå si næraste utviklingssone (Vygotsky 1978:86). For at responsen og måla i dei skal kunna fungera som stillas for Kasper, var det viktig at Lisa og eg skapte ein optimal dissonans i tilbakemeldingane. Eg opplever at dette er lettare når ein som lærar er i tett dialog med

elevane undervegs i tekstskapinga, slik som i dette prosjektet. Ved at skrivinga går føre seg på skulen, kan margkommentarane også følgjast opp med ei direkte munnleg tilbakemelding dersom eleven treng det. Mange av dei revideringane som Kasper har gjort, er relativt enkle å jobba med fordi han skriv på PC. Det ville vore meir tungvint og tidkrevjande dersom han hadde skrive med penn og papir.

4.1.3.2 Sjølvinitierte revideringar

Når det gjeld sjølvinitierte tilføyingar, er det hovudsakleg endringar på ordnivå og delar av frasar som dominerer. Døme på beskrivande ord og fraser som Kasper tilføyer, er: “Det var noen som fulgte etter meg” (linje 8 og linje 9), “den kalde” (linje 60) og “... der så jeg det jeg fryktet. Det var noen som fulgte etter meg” (linje 8 og linje 9).

Vidare legg Kasper til nokre sjølvinitierte erstatningar. Til dømes ordet i nominalfrasen “svart” (linje 13) erstattar Kasper med eit meir assosiasjonsskapande og for situasjonen meir passende adjektiv “tøff” (linje 13). I avsnitt seks ser vi døme på ei mindre erstatning: [Blodet] ~~det~~ (linje 50). Her er ordet “Blodet” ført inn som erstatning for det opphavlege “det”.

Endringa kan verka tilfeldig og uviktig, men ho er logisk nok. Når han vel eit substantiv i staden for eit pronomen her, blir ytringa tydelegare, og det blir klarare og lettare for lesaren å danna seg eit bilete av kva som skjer. Eit anna døme på erstatning ser vi i linje 54: [Kroppen min var] ~~Jeg var~~... Også her set Kasper inn eit substantiv i staden for pronomenet “jeg”.

Endringa kan vera semantisk grunna – kanskje vil han nytta ein annan ordklasse for å få tydelegare fram for lesaren kva som var tomt for energi. Endringa kan også vera stilistisk motivert ut frå eit ynske om å unngå å måtta gjenta pronomenet “jeg” i byrjinga av ei setning (jf. tilbakemelding 5). I og med at det berre er sju erstatningar i tekstutkastet, er det vanskeleg å dra noka endeleg slutning om Kasper sitt val av endring. Denne og andre erstatningar i novelleteksten kan vera motiverte ut frå eit ynske om større språkleg variasjon og om å finna meir passende ord til ytringane. Ut frå dette klarer Kasper å byggja opp varierte setningar, samtidig som han nyttar eit relevant, variert og presist ordforråd (jf. teksttrekanten). Desse sjølvinitierte endringane på lokalt nivå i teksten er også med på å “utvida augneblikka” i novella og gjer setningane meir verknadsfulle og levande. Dette er noko av styrken i fyrsteutkastet, nemleg at han klarer å beskriva mykje på kort tid og med få detaljar gjennom utstrekt bruk av og variasjon i verb, substantiv og forsterkarord.

Kasper gjer også nokre erstatningar i samband med bruk av ufullstendige setningar. Han nyttar ofte ufullstendige setningar, noko han fekk respons på i den førre skriveprosessen. Det er tydeleg at han har denne responsen med seg inn i revideringsarbeidet. I teksten har han skrive: “Løpe fortere enn noen gang tidligere”. Dette endrar han til: “Det viktigste nå var bare å løpe”. Vidare står det: “Skrapte opp hele den fra før av så såre leggen min”. Her tilføyer han pronomenet “jeg”: “Jeg skrapte opp hele den fra før av såre leggen min”.

Kasper har elleve strykingar i fyrsteutkastet sitt. Det er stryking av både ord og setningar. Nokre av strykingane er mest sannsynleg gjorde fordi han ville erstatta med andre ord eller synonym, til dømes: [tøffe] ~~svarte~~, [valg] ~~mulighet~~. Her er det vanskeleg å seia om endringa er konseptuelt på lokalt nivå i teksten, eller om det er ei endring som skal skapa ein balanse i teksten, altså om ho er motivert ut frå omsynet til mottakaren. Her er “svarte” endra til “tøffe”, og desse omgrepa fungerer som synonym. På lokalt nivå i teksten har det inga semantisk betyding om det eine eller andre omgrepet blir valt, men har det betyding med tanke på kven som er den intenderte mottakaren? Kan det vera at Kasper her vel å endra ordet for å tilpassa teksten til den han ser for seg som mottakar? I så fall er resultatet av revisjonen ei endring for å balansera diskursen i forhold til den kommunikative handlinga han ser for seg. Ein rein deskriptiv analyse utan andre datakjelder kan ikkje gi svar på det. Det er like fullt eit vitnesbyrd om ein evaluerande prosess, og slik sett er det relatert til teksttrekanten.

Han stryk også delar av nokre setningar: ~~hoppet over et par hakk. Det banket fortere og fortere. Hoppet nesten ut av den lille kroppen min.~~ Denne setninga blir erstatta av “Hjertet banket fortere og fortere” (linje 18). Her kan det sjå ut som om strykinga er gjord for å få kortare setningar med betre flyt og ei strammare oppbygging. Døma over kan tyda på at både små og meir omfattande strykingar som Kasper har gjort på lokalt nivå i teksten, kan vera resultat av velmotiverte val, men dei kan også vera tilfeldige og uvesentlege. Det er vanskeleg å seia kva ei stryking inneber, fordi vi ikkje veit kva dei kasserte sekvensane kunne ha blitt til.

Kasper har berre gjort tre omstruktureringar på globalt tekstnivå. Omstruktureringane gjeld flytting av setning(ar) over i eit anna eller nytt avsnitt. Ut frå endringsloggen kan det sjå ut til at omstruktureringa skjer i samband med at han les gjennom teksten, fordi han også gjer

nokre korrigeringar. Då Kasper hadde skrive fyrsteutkastet, bestod teksten av seks avsnitt. I omstrukturingsfasen endra han dette til åtte avsnitt. Han omstrukturerte det siste avsnittet til tre “nye” avsnitt. Desse endringane på globalt nivå bidreg til å gi teksten ein meir oversiktleg struktur. Ved å gjera desse endringane viser også Kasper at han meistrar avsnitt som organiseringsprinsipp, og han strukturerer samtidig novelleteksten sin på ein føremålstenleg måte (jf. teksttrekanten).

At det berre er tre omstruktureringar, kan tyda på at Kasper har jobba godt med skriveramma i før-skrivingsfasen. Ved å jobba ut frå ein god disposisjon får han betre oversikt over tekststrukturen, og det blir lettare for han å danna seg eit bilete av denne (jf. Santa og Engen 1996:106). I intervjuet formidla Kasper spesielt at det digitale tankekartet hjelpte han i sjølve strukturingsprosessen og med innhaldet i novella: “Ja, for då fekk eg vita litt meir om kva eg ville skriva om, og korleis eg ville løysa oppgåva, og så fekk eg liksom sortert tankane mine litt og ... ja, finna ut kva som var det viktigaste, og så fekk eg nokre tips og idear om kva som kunne vera lurt å ha med og ... ja.”

Vidare gjer Kasper ein del ortografiske korrigeringar, til dømes “Snublet” (linje 53) og “Bloder” (linje 50). Dette er tastefeil eller slurvefeil fordi Kasper generelt ikkje strevar med ortografien. Ein del slurvefeil kan også ha kome fordi han har lagt hovudvekta på sjølve innhaldet i novella. Gjennom dei korrigeringane som er gjorde i teksten, viser Kasper at han meistrar rettskriving (jf. teksttrekanten).

4.1.4 Kort oppsummering

Fyrsteutkastet til Kasper viser at han har svart på oppgåvebestillinga (sjå vedlegg 2).

Det er tydeleg at Kasper har klart for seg kva som er føremålet med skriveoppgåva (jf. teksttrekanten), noko han også formidla gjennom intervjuet:

Akkurat denne tittelen gjorde jo at eg kunne skriva om alt frå ein med ei maske på til noko med identitet. Så måtte vi jo ha med ulike sjangertrekk, då, og ein overraskande slutt. Ja, då eg skreiv, tenkte eg at det er andre elevar på skulen som skal lesa novella mi, så eg måtte jo ikkje skriva for barnsleg (ler).

Ut frå det han seier her, er det tydeleg at han har ein mottakar i tankane: “... andre elevar på skulen som skal lesa novella mi ..., så eg måtte jo ikkje skriva for barnsleg (ler)”. Han viser

også her at han er bevisst på at språket må tilpassast til den aktuelle mottakaren (jf. “ikkje for barnsleg”).

Ut frå endringsloggen kan ein sjå at Kasper jobbar med responsrelaterte og sjølvinitierte revideringar i den siste av dei tre skuletimane. Han jobbar mest med skildringar gjennom tekstlege tilføyingar og korrigeringar. Vidare erstattar han ein del ord og setningar, og gjer nokre strykingar for å få vekk unødvendige detaljar. Kasper korrigerer også ein del ord.

Når det gjeld den digitale lærarresponsen, jobbar ikkje Kasper med responsen berre i dei avsnitta der eg har markert endringsforslaga, men i heile teksten (jf. global tekstendring). Det er også tydeleg at han har med seg lærarkommentarar frå tidlegare skriveprosessar. Det er avgrensa kor mykje ein får gjort innanfor den oppsette tidsramma, men gjennom dei revideringane Kasper allereie har gjort, har han lagt eit godt grunnlag for seg sjølv når det gjeld vidare arbeid med novella i fase 2 av skriveprosessen.

4.2 Skrivefase 2

På bakgrunn av den digitale responsen som Kasper fekk medan han skreiv fyrsteutkastet, og den oppsummerande e-postresponsen (sjå figuren under) skal eg no studera kva for endringar han har gjort i løpet av skrivefase 2. I og med at Kasper skreiv “ferdig” novellehandlinga i skrivefase 1, var det revidering av utkastet (sjå ferdig andreutkast, vedlegg 7) som stod sentralt i skrivefase 2. Her er den oppsummerande e-postresponsen som Kasper fekk i byrjinga av andre skrivefase:

Hei, Kasper!

Du har jobbet grundig med oppgavebestillingen, som var å skrive en novelle ut fra tittelen *Bak masken*. Du tar i bruk ulike sjangertrekk og skriver fram en overraskende slutt. Det er tydelig at du har god kontroll på novellesjangeren. Du tar blant annet i bruk flere viktige sjangertrekk som in medias res, bygger opp en spenningskurve, få personer, få steder og vendepunkt – bra! Videre ser jeg at du har jobbet litt med den digitale responsen som utfordrer deg til å arbeide med miljøskildringer. Du er på god vei til å få inn miljøskildringer i teksten din, for eksempel: “... løpe nedover den endeløse veien” (andre avsnitt). Jobb videre med dette.

Du har et godt språk (fint at du bruker adjektiv og adverb), men jeg vil likevel at du skal se på noen av setningene dine. I et par av avsnittene begynner flere av setningene med “jeg” (jf. digital respons). I tillegg bruker du ufullstendige setninger som et virkemiddel, og det er greit, men det kan være lurt å begrense bruken av dette virkemiddelet slik at du får den “rette” effekten når du bruker det. Hvordan kan du endre noen “jeg”-setninger og noen ufullstendige setninger slik at du kan få et enda mer variert og levende språk? Jobb videre med setningene dine i for eksempel avsnitt to, så kan vi se på dette sammen når du har arbeidet litt med det.

Figur 5: Oppsummerande e-postrespons

Gjennom disse lærarkommentarane fekk Kasper ei tilbakemelding på kva han meistarar i novelleskrivinga, til dømes bruk av ulike sjangertrekk (jf. teksttrekanten – globalt nivå). I tillegg blei han bevisstgjord på kva han er på veg til å få til. Det er til dømes tydeleg at han har fått inn nokre miljøskildringar i utkastet sitt. Det siste avsnittet i e-postresponsen legg vekt på korleis Kasper kan jobba med setningane sine for å koma seg vidare i skriveprosessen. Dette gjeld spesielt ufullstendige setningar og setningar med “eg” i forfeltet. Kasper er ein sterk skrivlar, og derfor utfordra eg han til å reflektera sjølv over korleis han kan jobba vidare med setningsarbeidet. Ved å be han om å jobba vidare med syntaksen, for så å sjå på setningane saman med meg, inviterer eg til dialog mellom han som skrivlar og meg som responsivar. I tillegg får han jobba med tilbakevendande endringar, som føreset at han tek eit metablikk på eiga skrivning, og som inneber større grad av evaluering og refleksjon (Håland og Lorentzen 2007:81).

Teksten ligg nokså tett opp til den førre versjonen, så det er unødvendig å gjenta utkastet. Derfor går eg rett på Kasper sitt revideringsarbeid. I tabellen under har eg gitt att fordelinga av endringstypar som han nyttar i fase 2:

Endringskategoriar	Tal	Forklaring og døme frå utkastet
Tilføyning , sjølvinitiert	11	Utfyllande informasjon
Tilføyning , responsrelatert	15	Utfyllande informasjon
Erstatning , sjølvinitiert	12	Erstatning av ord, frasar, éi eller fleire setningar
Erstatning , responsrelatert	6	Erstatning av ord, frasar, éi eller fleire setningar
Stryking , sjølvinitiert	13	Stryking av ord, delar av setningar eller heile setningar
Stryking , responsrelatert	2	Stryking av ord, delar av setningar eller heile setningar
Omstrukturering , sjølvinitiert	1	Omorganisering av teksten ved å flytta nokre setningar over til andre avsnitt / nye avsnitt
Korrigerering , sjølvinitiert	6	Korrigereringar av enkeltbokstavar (stor bokstav, dobbeltkonsonant ...)

Tabell 4: Oversikt over Kasper sine revideringsoperasjonar i andre skrivefase

Tabellen viser at Kasper gjer 66 endringar i løpet av andre skrivefase. Tilføyning peiker seg framleis ut som den mest brukte endringsoperasjonen. Deretter følgjer erstatning, så stryking og til slutt korrigerering og omstrukturering. Når det gjeld korrigereringar, gjer Kasper berre seks

endringar i andre skrivefase, merkbar færrer enn det som var tilfellet i fyrsteutkastet. Han har altså i fase 2 halde fram med å korrigerer nokre få einskildord og mindre sekvensar innanfor rammene av ei ytring, men denne typen endring var det flest av i fyrsteutkastet. På den andre sida viser teksten til Kasper også ein auke av meir omfattande endringar, til dømes erstatningar som har med sjølv den syntaktiske oppbygginga å gjera. Det dreier seg her særleg om variasjon i byrjinga av setningar. Gjennom analysen vil ein sjå at Kasper i stor grad har fylgt opp lærarkommentarane frå fyrsteutkastet og den oppsummerande e-postresponser.

4.2.1 Responsrelaterte revideringar

I den oppsummerande e-postresponser blir Kasper oppmoda om å jobba vidare med miljøskildringane i novelleutkastet sitt. Han tilføyer mellom anna desse skildringane i andre avsnitt: “De høye løvtrærne skygget over den endeløse grusveien. Parken var tom nå og stilheten hadde senket seg” (linjene 13–14), “De mørke skyene drev sakte over den uendelige himmelen og tornet brakket i det fjerne” (linje 15–16). I same avsnitt tilføyer han også: “Den våte grusen gled vekk under de små bena mine” (linje 8) og “De enorme trærne veievet i den kraftige vinden, og skyggene danset rundt oss” (linje 9). Han tilføyer eit par skildringar til i novella: “Stjernene glitret på den uendelige himmelen og fullmånen lyste opp” (linje 62 og linje 63) og “Trærne rundt meg sto tettere her, og skyggene danset mer levende her” (linje 34 og linje 35). Gjennom dei tilføyingane Kasper gjer her, ser vi at han meistrar å skildra kjensler og opplevingar i ein skjønnlitterær tekst på ein svært god måte. Skildringane er klare, og teksten gir eit bilete av kva som skjer i novella. Han tilføyer også beskrivande ord i nokre av setningane på lokalt tekstnivå, til dømes: “høyt” (linje 14), “sakte” (linje 50) og “Frykten” (linje 58). Det gjer han på bakgrunn av lærarresponser og oppmodinga han har fått om å uttrykkja korleis hovudpersonen har det “inni” seg. Som lesar er det lettare å identifisera seg med og leva seg inn i korleis hovudpersonen har det, når han nyttar desse beskrivande orda i teksten.

Alle tilføyingane i både fyrste og andre skrivefase dreier seg om eg-personen sine indre handlingar, om tankane, forventningane, håpet om å koma seg unna dei maskerte mennene og reaksjonane til eg-personen i novella. Ved at Kasper også tilføyer fleire miljøskildringar i skrivefase 2, er det i andreutkastet endå tydelegare for lesaren korleis miljøet rundt

hovudpersonen er, og dette er ei forbetring i forhold til fyrsteutkastet. Det kan sjå ut til at Kasper jobbar ekstra godt med avsnitt to. Det kan ha noko å gjera med at eg i den oppsummerande e-postresponsen skreiv at vi skulle sjå på dette avsnittet saman etter at han hadde jobba godt med det, og at han dermed skulle få tilbakemelding på eit utvalt element i teksten og revideringane knytte til det.

Kasper har som tidlegare nemnt eit godt språk med god flyt, men han kan bli litt for ivrig i bruken av ufullstendige setningar. Han nyttar dette som eit verkemiddel, noko som er bra, men han må passa på at det ikkje blir for mykje brukt, slik at det mistar effekten sin (jf. e-postresponsen). Ut frå tidlegare tekstar som Kasper har skrive, veit eg at han også ofte legg til eit “eg” i byrjinga av ufullstendige setningar så dei skal bli fullstendige. Ut frå det eg veit Kasper kan klara, forventar eg eit meir variert og levande språk. I andre skrivefase prøver Kasper å få bort nokre eg-setningar og ufullstendige setningar i tekstutkastet. Han markerer nokre av eg-setningane med gult, mest sannsynleg for å få ei visuell oversikt over desse (skjermdump):

min. **Jeg** var redd, så utrolig redd. Forspranget var nesten halvert nå og da jeg så meg bak var de kun noen få meter unna. De spurtet etter meg. To små menn, med tøffe skinnjakker og svarte finlandshetter. **Jeg** forsatte å løpe, løpe nedover den endesløse veien. De høye løvtrærne skygget

Setningane Kasper har revidert, har eg sett opp her:

Kasper sitt <i>fyrsteutkast</i>	Kasper sitt <i>andreatkast</i>
Jeg var fullstendig utmattet. Jeg var så nære. Jeg kom til å dø. Jeg var så redd, så utrolig redd. Jeg så meg bak enda en gang.	Kroppen min var fullstendig utmattet (linje 46). På mange måter var jeg så nærme ... (linje 58). Angsten for å dø spredde seg inni meg (linje 59). Redselen spredde seg i den lille kroppen min (linje 12). Da jeg så meg bak ... (linje 13). <i>Denne setninga endrar han for tredje gong:</i> Forspranget var nesten halvert nå og da jeg så meg bak var de kun noen få meter unna (linje 13).
Jeg prøvde å si noe ... Jeg fortjente ikke dette. Jeg hadde fått panikk.	Kroppen min prøvde å ... (linje 55). Hadde ikke gjort en ting for å fortjene dette (linje 21). Panikken hadde fått meg til å løpe (linje 36 og linje 37).

Figur 6: Kasper sitt arbeid med å omstrukturera eg-setningane

Den digitale tekstresponsen om endring av eg-setningane og dei ufullstendige setningane gjeld språkleg finpuss og oppmodar Kasper om å variera setningane endå meir enn han allereie gjer. Revisjonane han gjer på lokalt nivå, viser at han meistrar å byggja opp varierte

setningar. Han nyttar eit variert og presist språk (jf. teksttrekanten). I den munnlege samtalen i klasserommet uttrykkjer Kasper at det er vanskeleg å unngå ufullstendige setningar samtidig som han skal endra på eg-setningane (jf. feltdagboka): “Men ufullstendige setningar er jo lov i noveller, det er jo eit godt verkemiddel, synest eg”.

Kasper har gjort små stilistiske endringar til det betre ved å stryka det overflødigde ordet “nå” i slutten av fleire ytringar. Gjennom intervjuet uttrykkjer han at desse endringane er motiverte av dei responsrelaterte kommentarane – det er altså ei overføring av lærarkommentaren. Eit døme frå novelleteksten:

Jeg snublet. Blodet rant nedover leggen, men jeg hadde ikke tid til å tenke på det **nå**. **Frykten spreidde seg i meg som en brann i tørt gress. De var ikke langt bak nå**. Alt jeg måtte gjøre nå var reise meg og løpe. **Jeg måtte løpe fortere enn noen gang før**. Det var en innvendig storm i hjernen min **nå**.

Figur 7: Døme på overføring av lærarkommentar

Ved at han har teke bort ordet “nå” i desse setningane, har det blitt betre flyt i språket. Ved å stryka dei overflødigde ordet “nå” som får språket til å bera preg av munnlege innslag, får Kasper sine formuleringar til å passa betre til skriftleg framstilling. Kasper viser her at han skil mellom munnleg og skriftleg språkføring og kan tilpassa språket etter sjangeren. Dette kunne ha vore ei sjølvinitiert revidering, men ut frå det Kasper seier i intervjusamtalen, tolkar eg det som ei responsrelatert endring: “Når eg får beskjed om å endra måten eg startar ei setning på, så tenkjer eg at det er andre ting i setninga eg må ta vekk slik at setningane blir betre. Ja, til dømes småord som 'jo' eller 'nå'.” Margkommentar “hjelper” Kasper til å leggja merkje til og bevisstgjer fleire punkt i teksten som har eit potensial for forbetring, og han blir sjølv merksam på vekstpunkta sine.

Analysen viser at Kasper i stor grad les gjennom margkommentarane og den oppsummerande e-postresponsen og nyttar tilbakemeldingane, noko han sjølv også formidlar gjennom intervjuet:

Eg bruker tilbakemeldingane, for då blir jo teksten betre. Eg føler eigentleg ikkje at det er så stor vits i å skriva dersom vi ikkje får respons undervegs. Det er jo betre at vi får vita kva som er feil, medan vi skriv. Får vi det etter at novella er ferdig, kan vi jo ikkje gjera noko med det. I alle fall ikkje i den teksten. Responsen gjer jo at teksten blir betre. Ja, og så blir vi også betre til å skriva.

Det er tydeleg at Kasper forventar kommentarar frå læraren, men samtidig knyter han responsen til sjølve føremålet med skrivinga – nemleg å utvikla betre tekstar, som igjen gjer

han til ein betre skrivar. Kasper formidlar at han ser det som meiningslaust om han ikkje får tilbakemeldingar. Det er interessant at Kasper, som er ein forholdsvis sterk skrivar, uttalar dette. Han ville sikkert skrive mange gode tekstar utan hjelp undervegs. Likevel ser han på det som meiningslaust å skriva utan respons. Han forventar å få respons på teksten innanfor den institusjonelle skrivesituasjonen han er i – slik han er van til i norskfaget. Det er nærliggjande å knyta Kasper sitt utsegn til Bakhtin sine teoriar om respons frå den andre – “det aktiverande prinsippet” for meiningsskaping og forståing (Dysthe 1995:111).

Når det gjeld Kasper sin reaksjon på lærarresponsen, blir lærarkommentarane i hovudsak møtt med aksept. Ved å nytta lærarresponsen viser Kasper indirekte ei adekvat forståing av tilbakemeldingane (Kronholm-Cederberg 2009), og det gjeld kommentarar på både lokalt og globalt tekstnivå ut frå teksttrekanten. Kasper uttrykkjer i intervjuet at han ved usikkerheit eller mangelfull forståing spør om rettleiing: “Ja, eg trur eg forstod dei, og viss eg ikkje forstår dei, spør eg jo berre. Så tenkjer eg gjerne litt gjennom kva det kan vera du eller Lisa meiner med tilbakemeldingane, fyrst då. Av og til spør eg læringsvenen min også.” Han vender seg til læraren ved å ta munnleg kontakt dersom det er noko som er uklart. Kasper kunne ha brukt den digitale kommentarfunksjonen og spurt etter ei djupare forklaring frå læraren. Kommentarfunksjonen i Google Docs legg til rette for kommentarar, men også respons tilbake på kommentarar. Altså ein løpande kommunikasjon eller diskusjon knytt direkte til dei delane av teksten som responsen gjeld. Eg synest det er verdt å nemna at Kasper i dag svarer digitalt på margkommentarane og nyttar desse dersom det er noko som er uklart. I gode responsprosessar er det å etablere ein dialog mellom skrivar og responsgivar sentralt. Det å ha ein dialog med eleven om teksten undervegs, ikkje berre lesa teksten og gi respons på eit endeleg utkast, er verktøy som Google Docs legg opp til. Å opna for diskusjon medan teksten blir til, knytt til dei plassane i teksten som responsen gjeld, understøttar mykje av det ein meiner er positivt med formativ vurdering. Det er vanskeleg å seia om det ville vore stor forskjell på revideringane dersom Kasper hadde skrive for hand. Men det er til dømes lettare for han å tilføya setningar og stryka ytringar når han skriv på PC, fordi han kan nytta verktøyet som ligg i Google Docs, og “klippa” og “lima” i dokumentet. Kasper slepp å skriva heile utkastet på ny.

Gjennom lærarkommentarane blir Kasper her involvert i sitt eige skrivearbeid, som er ein viktig komponent i skriveutviklinga. Det betyr at han får ein større eigarskap til sin eigen tekst, noko han viser her ved å ta ansvar for å justera teksten ut frå gitt respons (jf. Bergman-Claeson 2003:100).

4.2.2 Sjølvinitierte revideringar

Dei sjølvinitierte revideringane i fase 2 er arbeid på lokalt nivå. Kasper gjer nokre erstatningar i teksten og skriv til dømes “kvelende angst” i staden for “bekymringer” (linje 20), “veien” i staden for “bakken” (linje 31) og “redselen” i staden for “frykten” (linje 57). Desse erstatningane er truleg gjorde for å få eit meir presist og beskrivande ordval ut frå det som skjer i handlinga. Orda “kvelande angst” har ein meir metaforisk funksjon enn ordet “bekymring”, her i samanheng med eg-personen sin redsel for dei maskerte mennene. Skrivning består av ei rekkje val. Å velja dei riktige orda er eitt av dei. Føremålet med skrivninga bør styra kva for nokre ord vi vel. Å finna dei orda som best uttrykkjer det som skal formidlast til lesaren, er utfordrande, men her viser Kasper at han er i stand til å treffa fleire val med omsyn til ordval. Mot slutten av andre skrivefase gjer Kasper også nokre korrigeringar når det gjeld ortografien, til dømes *finnlandshetter* (linje 15), *dem* (linje 2), *vidære* (linje 28) og *varmøt* (linje 34).

På slutten av skriveøkta spør Kasper om han kan få lesa novella høgt for Lisa eller meg: “Kan eg få lesa novella mi for deg? Då er det lettare å høyra om det er ting eg må endra på ...” (jf. feltdagboka). For å få eit meir heilskapleg blikk over tekstane les eg dei ofte høgt med nokre av elevane. Etter at eg har byrja med digitale tilbakemeldingar undervegs i skriveprosessen, føler eg at eg har betre tid mellom anna til å lesa det ferdige produktet saman med nokre av elevane. Eg får ikkje tid til å lesa alle tekstane høgt, men alle elevane får eit par slike leseøker saman med læraren i løpet av eit skuleår.

Då Kasper las teksten høgt for meg i andre skrivefase, kunne eg ha eit meir heilskapleg blikk på novella. Han gjorde sjølv nokre få korrigeringar på lokalt nivå undervegs i lesinga, til dømes endra han frå å til og (linje 45) og “hat” (linje 72). Etter gjennomlesinga hadde vi ein munnleg dialog som la vekt på både innhald, oppbygging, språk og formell dugleik. Vi såg på revideringane som delar av heilskapen. Gangen i samtalen var frå heilskap til detaljar, og så

tilbake til heilskapen. Det var tydeleg at han var nøgd med skrivearbeidet sitt, for til slutt la han til: “Eg føler liksom at eg, ja, har fått til det med sansane denne gongen og svart på oppgåvebestillinga” (jf. feltdagboka).

4.3 Er novelleteksten blitt betre etter tekstrevideringane?

Oppteljinga av endringskategoriane og døma på revideringsarbeidet som eg har vist til gjennom analysen, gir ikkje noko fullgodt bilete av kva Kasper har brukt revideringsprosessen til. Når ein som lærar gir respons og studerer nokre få element eller delar av teksten, er det viktige sider ved teksten som ikkje blir fanga opp: Korleis fungerer teksten som heilskap etter revideringane? Blir novella til Kasper betre når han får digital lærarrespons undervegs i skriveprosessen? Kva for delar av skrivinga blir i så fall betre? Ser ein på heilskapen i novella (vedlegg 7), er det etter mi meining dei responsrelaterte tilføyningane som har “heva” teksten mest, fordi desse endringane kjem med informasjon som utdjupar innhaldet ytterlegare og dermed gir eit meir fullstendig bilete av sjølve handlinga. Eg hevdar ikkje at kvar einskild revidering er med på å gjera novelleteksten til Kasper betre. Fleire av endringane på globalt tekstnivå kan nok tyda på at han ville ha flest mogleg skildringar inn i novella si. Mange av revideringane er nok eit resultat av at ein gjennom undervisninga har lagt stor vekt på skildring og dei andre sjangertrekka når ein har lese modelltekstar (jf. Håland 2013). I seg sjølv er ikkje dette vesentleg. Det vesentlege er at Kasper har vore i stand til å vurdere eigne tekstplanar og tekstutkast med kritisk distanse, og dei vala han har gjort, viser både sjangerkunnskap og språkleg vurderingsevne. Gjennom utprøving kjem ein eit steg vidare i skriveutviklinga (Igland 1991:134).

Språkleg har Kasper forbetra teksten i andre skrivefase. Noko av det Kasper var usikker på i fyrsteutkastet (til dømes eg-setningane og dei ufullstendige setningane), har han arbeidd vidare med i andre skrivefase. Ved å jobba med ytringane viser Kasper at han meistrar å byggja opp varierte ytringar, noko som igjen får betydning for den språklege stilen i heile novelleteksten. Gjennom tilføyingar, strykingar og erstatningar har han fått eit meir presist og variert språk. Ved at han har teke vekk fleire ortografiske feil, får også lesaren eit betre fyrsteintrykk i møte med novella.

Sett under eitt viser analysen at Kasper har planlagt, utforma og revidert novelleteksten sin digitalt og vurdert dei endringane han har gjort undervegs i skriveprosessen, ut frå kunnskap om språk og tekst. Ut frå dei tekstlege revideringane Kasper har gjort i løpet av dei to skrivefasane, meiner eg at heilskapen i novella er blitt betre etter revideringsarbeidet enn teksten ville vore utan alle desse endringsoperasjonane.

4.4 Oppsummering av Kasper si tekstrevidering i dei to skrivefasane

Gjennom kapitlet har eg prøvd å visa korleis novelleteksten til Kasper har vakse fram gjennom ein skriveprosess inndelt i to skrivefasar. Inkludert her er produksjon av eit fyrsteutkast med revisjon undervegs mot ferdig utkast og revisjonsarbeid etter ferdig fyrsteutkast. Andre skrivefase går med til vidare tekstrevideringar. Studiet av Kasper sine revideringar gir eit glimt inn i ein kompleks og fleksibel tekstproduksjonsprosess. Kognitivt sett har to eller fleire subprosessar – til dømes planlegging, produksjon, vurdering eller revidering – gått føre seg simultant eller avløyst kvarandre i raske skiftingar, og éin av prosessane ser ut til å ha dominert skrivehandlinga i lange eller korte periodar.

Planlegging ut frå digitalt tankekart, skriveramma og disponering av stoffet dominerer i skrivninga fram mot ferdig tekstutkast, og språkleg utforming av den samanhengande teksten og andre tekstlege revideringar dominerer i den andre skrivefasen. Kasper innleidde med noko som var eit samanhengande fyrsteutkast, allereie i skriveramma og hadde med andre ord gått i dialog med stoffet innan han skreiv eit samanhengande utkast. Det er tydeleg at Kasper har konsentrert seg om å skriva ned fyrsteutkastet for så å revidera novelleteksten. Undervegs i skrivninga mot eit fyrsteutkast gjorde han, som tidlegare nemnt, berre nokre få endringar på lokalt nivå. Analysen viser likevel at han mest sannsynleg har dei digitale tilbakemeldingane med seg i det vidare skrivearbeidet, men at dei mest omfattande endringane er gjorde etter at fyrsteutkastet var skriva, og i fase 2 i samband med grundig gjennomlesing av eit samanhengande utkast. Andreutkastet til Kasper låg nær opp til fyrsteutkastet og var meir ei vidareutvikling og revidering av allereie skriven tekst.

Kasper har gjort ein del endringar i både fyrste- og andreutkastet, på lokalt og globalt tekstnivå. Han gjer både responsrelaterte og sjølvinitierte revideringar undervegs i skriveprosessen. Revideringsmønsteret i andre skrivefase ligg tett opp til det vi har sett i

fyrste skrivefase, og derfor kan det sjå ut som om Kasper jobbar like godt med både dei digitale margkommentarane og den oppsummerande e-postresponsen. I tillegg går Kasper tilbake og nyttar kommentarar frå tidlegare tekstar til dømes før ein tentamen. Ein kan med andre ord seia at tidlegare tilbakemeldingar har ein plass ved skriving av ny tekst (jf. intervjuet):

Det er nok best når vi får det digitalt, for då kan vi sjå dei i ein lengre periode, for då står dei jo der alltid. Og då kan eg gå inn seinare og sjå kva eg må jobba vidare med. Til dømes då klassen skulle ha tentamen, så gjekk eg inn og såg på alle dei tilbakemeldingane eg hadde fått tidlegare, for å finna ut kva eg måtte gjera betre på tentamen. Så gjer eg jo endringar av meg sjølv òg då.

Kasper beskriv her at han reviderer novelleteksten sin dels ut frå responsen frå meg som lærar (jf. Sommers 1982:153) dels ut frå sjølvinitierte revideringar. Han gjer det tilbakemeldingane ber han om å gjera og tenkja på, men har også behalde eigarskapen til teksten ved at delar av omskrivinga er sjølvinitiert.

5 Nina

I dette kapittelet skal eg visa korleis Nina nyttar den digitale responsen og reviderer novelleteksten sin i dei to skrivefasane. Som i analysekapittelet om Kasper studerer eg Nina sin bruk av digital respons i fase 1 av tekstskapinga, og bruken hennar av oppsummerande e-postrespons i andre skrivefase. Sist i kapittelet summerer eg opp funna i dei to skrivefasane. Analysearbeidet blir supplert med utdrag frå observasjonsnotat og transkripsjon av intervjuet.

Nina har levert tekstar vurdert til karakteren 3 i løpet av åttande klasse. Gjennom skuleåret har ho blitt flinkare til å spørja dersom det er noko ho ikkje får til i skivinga eller ikkje forstår med lærarresponsen ho får undervegs i skriveprosessen. Nina gjer det ho får beskjed om når det gjeld skulearbeid, men heller ikkje meir enn ho må. Dei siste månadene før denne skriveprosessen snakka ho meir med dei andre medelevane om tekstskrivning og responskommentarar på skulen. Ho blir til ein viss grad motivert av karakterar.

Novella startar rett på handlinga, og lesaren blir introdusert for eg-personen som ligg på sjukehuset. Ho har vore der over ein lengre periode og er blitt kjend med ei eldre dame som ligg på det same rommet. På rommet heng det eit bilete av ein viss blome som skrivaren introduserer i innleiinga, og ved sida av den visne blomen er det ein liten blome som ikkje er fullvaksen. Biletet kan nok tolkast som eit symbol på eg-personen og den eldre dama.

På sjukehuset er eg-personen ikkje noko mobbeoffer, og ho kan slappa av og føla seg fri. Hovuddelen i novella skildrar livet på sjukehuset. Gjennom novella får lesaren innblikk i tankane og angsten som eg-personen har rundt sjukdommen, og angsten for at noko alvorleg skal skje. Spenningskurva byggjer seg sakte opp og når eit høgdepunkt idet legane formidlar at blodprøvane hennar er blitt bytte med den eldre dama sine prøveresultat. Håpet og draumen om å vera heilt frisk gjekk i oppfylling, og angsten og redselen trong ho ikkje lenger å bera – eg-personen kunne ta av seg maska.

5.1 Skrivefase 1

Som i førre kapittel skal eg fyrst sjå på sjølve skriveprosessen til Nina. Deretter ser eg på revideringar som ho har gjort *mot* ferdig fyrsteutkast, før eg studerer sjølvinitierte og responsrelaterte revideringar *etter* ferdig fyrsteutkast.

5.1.1 Nina sitt arbeid med fyrsteutkastet

Tabellen under er ei skjematisk framstilling på bakgrunn av informasjon frå endringsloggen, som i grove trekk, og i kronologisk rekkjefølgje, skisserer arbeidsgangen i tekst- og revideringsarbeidet til Nina i fyrste skrivefase.

Time	Tidsbruk	Tekstarbeid	Ord i kvart avsnitt	Arbeidsprosess	Digital respons
1. time	10 minutt	Las oppgåvebestillinga, studerte skriveramma og skreiv tittelen i dokumentet		Før-skriving	
	11 minutt	Fyrste avsnitt, innleiing	100	Skriving og korrigering	
	17 minutt	Andre avsnitt, hovuddel	193	Skriving og korrigering	
	10 minutt	Tredje avsnitt, hovuddel	160	Skriving og korrigering	Tilbakemelding 1 og 2
2. time	6 minutt	Nina las teksten sin høgt i plenum og fekk råd frå medelevar		Høgtlesing Munnleg dialog i plenum	Råd frå medelevar (munnleg)
	17 minutt	Fjerde avsnitt, hovuddel	197	Skriving og korrigering	Tilbakemelding 3 og 4
	7 minutt	Femte avsnitt, avslutning	119	Skriving og revidering på lokalt nivå	
	15 minutt	Revidering av tekstutkastet, responsrelaterte og sjølvinitierte revideringar		Revidering på lokalt og globalt nivå	
3. time	45 minutt	Revidering av tekstutkastet, responsrelaterte og sjølvinitierte revideringar			

Tabell 5: Skjematisk oversikt over Nina sitt tekst- og revideringsarbeid i fyrste skrivefase

Nina studerte skriveramma nøye før ho sette i gang med skrivinga (jf. feltdagboka). Det tok ca. 10 minutt før Nina kom i gang med sjølve tekstskapinga. Ho jobba effektivt med novelleteksten i fyrste skrivefase. Som det kjem fram av tabellen over, skreiv ho utkastet

kronologisk i fem avsnitt og nytta 68 minutt på å skriva gjennom heile utkastet. Grunnen til at Nina skreiv ned heile fyrsteutkastet på berre 68 minutt, har nok samband med at ho nytta PC i skrivninga. Ho skriv fortare på PC enn for hand (jf. intervjuet).

Fyrst skreiv ho inn den allereie gitte tittelen *Bak masken* (tittel på bokmål), før ho heldt fram med dei andre avsnitta. Av tabellen kan vi sjå at ho nyttar forholdsvis lik tid på avsnitta når vi tek omsyn til kor mange ord det er i kvart avsnitt. Ho skriv alle avsnitta ned kronologisk. Som Kasper endrar heller ikkje Nina på rekkjefølgja på avsnitta undervegs i tekstsapinga, og innhaldet var i hovudsak på plass ved fyrste nedteikning av tekst (vedlegg 6). Ut frå skriveramma kan vi sjå at Nina skreiv i tråd med planen i før-skrivingsfasen (vedlegg 4). Ein kan seia at ramma har hjelpt Nina med å strukturera handlinga i novella, og på den måten har ramma danna eit utgangspunkt for den endelege teksten hennar.

Ut frå endringsloggen kan vi sjå at Nina stoppar opp i nokre sekund når ho får den digitale responsen, noko som tyder på at ho les tilbakemeldingane idet dei blir skrivne. Etter at ho har fått to tilbakemeldingar, spurde Nina om ho fekk lov til å lesa teksten høgt for klassen og høyra om medelevarane hadde nokon tips til ein overraskande slutt. I og med at Nina sjeldan har snakka om tekstane sine med dei andre elevane, blei eg både glad og overraska, og eg fekk raskt merksemda til klassen slik at vi kunne gjennomføra ei høgtopplesing i plenum. Slik fekk både skuleflinke og elevar som slit, vera støttande “stillas”⁷ for kvarandre. Sterke skrivarar har ein tekstkompetanse som er større enn dei svake skrivarane sin. I denne dialogen fekk informantane høve til å dela kunnskapen om korleis dei kan organisera avslutninga i ei novelle, og Nina kunne gjera seg nytte av dei forslaga ho fekk. Informantane fekk trening i å ordleggja seg og få fram budskapet, og på den måten fekk dei resonnert og sett ord på refleksjonane og tankane sine. Då Nina valde å innleia ein dialog i klassen om innhaldet i avslutninga si, fekk ho samtidig høve til å sjå si eiga skrivning utanfrå. Ho blei invitert til å ta eit mottakarperspektiv og eit metaperspektiv på eigen tekst. Det å vera både sendar og mottakar av ein tekst er også nemnt i LK06, som understrekar kor viktig det er at elevane har ei forståing av si eiga utvikling som lesar og skivar (LK06:37, Håland og

⁷ Jerome Bruner bruker omgrepet støttande stillas om den hjelpa og rettleiinga eleven får medan han er i den næraste utviklingssona. Til dømes er læraren støttande stillas ved at han eller ho gir tilpassa respons på elevtekstar (Håland og Lorentzen 2007:27).

Lorentzen 2007:81). Ved at Nina og resten av informantane får ta eit slikt perspektiv på eiga skriving, vil elevane utvikla skrivekompetansen sin på lengre sikt (Håland og Lorentzen 2007:81). Nina fekk nokre råd frå medelevane som ho tok med seg inn i arbeidet mot eit ferdig fyrsteutkast (jf. intervjuet): “Eg stod ganske fast med den overraskande slutten, så eg bestemte meg for å spørja klassen om råd, og det fekk eg. Andrine (fiktivt namn) gav meg ideen om at legane hadde bytt om prøvane til eg-personen og den eldre dama.”

Nina valde å dela teksten sin med dei andre elevane før ho las høgt i plenum. Google Docs inneheld verktøy som gjer det enkelt å dela eit dokument med andre. Dette opnar for å samarbeida om tekst, slik Nina til dømes gjer for å få idear og tips frå klassen. Når ein deler eit dokument, kan ein gi lese- og kommentartilgang og revideringstilgang. På denne måten legg Google Docs opp til bruk av respons og dialog undervegs i skriveprosessen. Elev og lærar, eller elevane seg imellom, kan ha løpande kommunikasjon undervegs i tekstskapinga.

Klokka 13.03 har ho skrive eit fyrsteutkast og byrjar då på tekstrevideringa. Som vist i tabellen er siste halvdelen av skriveøkta ein periode der ho ikkje eigentleg produserer ny tekst, men nyttar tida til å revidera det ho allereie har skrive. I revideringa gjer ho responsrelaterte og sjølvinitierte endringar på lokalt og globalt tekstnivå i novelleteksten (jf. tekstrekkanten).

5.1.2 Revisjon undervegs *mot* ferdig fyrsteutkast

Ut frå endringsloggen kan det sjå ut som om Nina skreiv eit avsnitt, las gjennom det, gjorde nokre ortografiske korrigeringar og heldt fram med neste avsnitt. Døme frå endringsloggen: Idet ho har skrive fyrste setning i andre avsnitt, går ho tilbake til det fyrste avsnittet og korrigerer nokre ord, til dømes: “sykehuse**t**” (linje 1), “aldri**g**” (linje 6) og “ny**t**” (linje 9). Så skreiv ho avsnitt to, før ho igjen mest sannsynleg las gjennom avsnitt to og korrigererte orda: “ty**k**” (linje 12), “kjedel**ig**” (linje 13), kanall**t** (linje 14), fe**i**kk (linje 17) og “svel**g**et” (linje 19). Nokre av dei ortografiske feila til Nina vil eg tru skriv seg frå bruk av touchmetoden. Ved å lesa gjennom teksten fleire gonger oppdaga ho fleire av skrivefeila sjølv (jf. intervjuet): “No har eg ikkje så mange skrivefeil som eg hadde før ... på barneskulen. Eg berre les teksten mange gonger halvhøgt, så ser eg feila betre.” Her fortel Nina at det å lesa

over novelleteksten høgt fleire gonger fungerer som ein strategi som hjelper henne til å oppdaga ein del av dei ortografiske feila.

Idet ho byrja på avsnitt tre, skreiv ho følgjande nedst i dokumentet sitt (vedlegg 6): “Kan du hjelpe meg med adjektiv bruk?” Dette er jo ikkje snakk om nokon revisjon eller bruk av lærarkommentar, men eg tek det likevel med her, fordi eg tenkjer at Nina her har i tankane at ho må omarbeida novella si med omsyn til skildring og adjektivbruk, og at ho treng hjelp for å klara det. Ved at Nina spør Lisa og meg om råd, uttrykkjer ho eit ynske om dialog undervegs i skrivinga.

Elles skriv ho novelleteksten fortløpande utan større tekstlege revideringar. Når Nina har skrivne i 43 minutt, får ho digital respons (sjå merknader i teksten, vedlegg 6). Ho skriv ikkje i dokumentet sitt idet ho får den digitale responsen, men byrjar raskt med skrivinga (nokre sekund etter kvar lærarkommentar). Ho gjer ikkje endringar i det avsnittet der responsen blir gitt, men har mest sannsynleg responsen med seg i tankane i det vidare skrivearbeidet, for etter at kommentar to blei gitt, skreiv ho følgjande (skjermdump):

Legen kom inn, han har med seg feber måler, og målte feberen min, der sto det 38,7. Det var høyt, legen ropte på de andre legene. Nå tenkte jeg på det, nå tenkte jeg på det som ingen sa høyt, jeg tenkte på det som forhåpentligvis ingen ville skulle skje, men nå ten

Her får lesaren eit innblikk i eg-personen sine tankar, noko responsen også oppmodar henne om å jobba vidare med. Vidare skriv ho: “Jeg var vettskremt og viste ikke hvordan jeg skulle reagere. Jeg var helt skjelve og begynte og svette.” Ein kan ikkje seia sikkert at Nina her nyttar responsen i det vidare tekstarbeidet, men på bakgrunn av det ho sjølv formidlar i intervjuet, kan vi gå ut frå at lærarkommentaren har vore i bakhovudet hennar medan ho skreiv vidare:

Eg les alltid kommentarane når dei blir skrivne inn i dokumentet mitt, ja ... sånn at eg kan tenkja litt på det som eg må jobba med, medan eg skriv novella ferdig, eller ... det som manglar, og som eg må endra på. Eg synest det er litt greitt å lesa dei med ein gong, for då kan eg spørja dersom det er noko eg ikkje forstår med tilbakemeldingane. Viss de har brukt ord som eg ikkje forstår. Eg vil jo at teksten skal bli best mogleg, og eg ser meg liksom litt blind på teksten min, synest eigentleg at alt ser bra ut (ler litt sjenert, før ho legg til) – eller, det er lettare å sjå kva ein skal jobba vidare med, dersom ein får ein annan person til å sjå på teksten.

Det fyrste eg legg merke til, er Nina sine tankar om kommentarane. Hennar definisjon av omgrepet *kommentar* ser ut til å romma både vurderingar og endringsforslag, for ho snakkar dels om at ho blir merksam på “manglar”, dels om dei endringane som kommentarane initierer. Gjennom det ho seier, viser ho indirekte at ho er positiv til digitale margkommentarar undervegs i skrivinga, og at ho alltid les gjennom lærarresponsen. For Nina bidreg tilbakemeldingane til å bevisstgjera og peika på eit utviklingspotensial i teksten. Kommentrarane gjer at det “blir sånn at eg kan tenkja litt på det som eg må jobba med, medan eg skriv novella ferdig, eller ... det som manglar, og som eg må endra på.” Det er tydeleg at Nina meiner at teksten blir betre dersom ho nyttar tilbakemeldingane: “Eg vil jo at teksten skal bli best mogleg.” Nina seier ikkje noko om kva ho legg i “best mogleg”, om ho relaterer dette mest til karakteren, eller kva som skal til for at ein tekst blir best mogleg, men ho opplever at teksten blir betre dersom ho nyttar tilbakemeldingane. Her tillegg Nina både Lisa og meg fagleg autoritet i kraft av dei institusjonelle rollene vi har som norsklærarar. Nina uttrykkjer vidare: “Eg blir liksom litt blind på teksten min, synest eigentleg at alt ser bra ut – eller, det er lettare å sjå kva ein skal jobba vidare med, dersom ein får ein annan person til å sjå på teksten.” I denne ytringa har ho eit metaperspektiv på seg sjølv som skrivar. Når ein skriv ein tekst sjølv, er det ofte vanskeleg å sjå kva ein kan gjera vidare med han. Gjennom tilbakemeldingane blir ein gjord merksam på det som både kan bli forstått som manglar og vekstpunkt.⁸ Det er tydeleg at Nina opplever kommentarar undervegs som rettleiing og gode tips som det kan vera verdt å gjera seg nytte av. Det er her ikkje snakk om tekstrevideringar, men om å nytta den digitale responsen i det vidare skrivearbeidet ut frå gitt lærarrespons. Å nytta respons undervegs i skrivefasen ville ikkje vore mogleg dersom tilbakemeldingane hadde komme *etter at* fyrsteutkastet var skriva. Ved at Nina til dømes får ei oppmoding om å skildra korleis eg-personen har det, har ho høve til å gjera det i den vidare tekstskapinga.

Nina skreiv i hovudsak ned heile innhaldet før ho gjorde større tekstlege revideringar i tekstutkastet, med unntak av nokre ortografiske korrigeringar. Ved at Nina allereie har lese gjennom tilbakemeldingane og hatt kommentarane med seg i det vidare skrivearbeidet, er ho godt rusta til å ta fatt på tekstrevideringa etter at ho har skriva fyrsteutkastet. At vi tidlegare i undervisninga har snakka ein del om flyt og om det å skriva ned heile teksten før ein rettar skrivefeil o.l., er nok ein viktig grunn til at elevane ikkje gjer dei store tekstlege

⁸ Ordet *vekstpunkt* låner eg frå Anne Håland (Håland og Lorentzen 2007:175).

revideringane. Eg synest likevel at det er teikn som tyder på at det har ein viss verdi å gi desse tilbakemeldingane til elevane samtidig som dei skriv, slik at kommentarane ligg langt framme i minnet og kan vera eit utgangspunkt for det vidare arbeidet.

5.1.3 Revisjon *etter* ferdig fyrsteutkast

I vedlegg 6 er fyrsteutkastet til Nina. Eg vil no studera kva for nokre revideringar Nina har gjort i løpet av denne fyrste skriveøkta. Dei ulike markeringane i teksten er gjorde på same måten som i tekstutkastet til Kasper. Revideringane som Nina har gjort, er framstilte i tabellen under. Eg har også teke med ein kolonne som viser Kasper sine revideringar, slik at det skal vera lettare for lesaren å samanlikna dei to fokuselevane og revideringsarbeidet deira.

Endringskategoriar	Tal	Kasper	Forklaring
Tilføyning, sjølvinitiært	4	21	Utfyllande informasjon
Tilføyning, responsrelatert	7	8	Utfyllande informasjon
Erstatning, sjølvinitiært	4	9	Erstatning av ord, frasar, éi eller fleire setningar
Erstatning, responsrelatert	0	1	Erstatning av ord, frasar, éi eller fleire setningar
Stryking, sjølvinitiært	5	8	Stryking av ord, delar av setningar eller heile setningar
Stryking, responsrelatert	0	0	Stryking av ord, delar av setningar eller heile setningar
Omstrukturering, sjølvinitiært	1	3	Omorganisering av teksten ved å flytta nokre setningar over til andre avsnitt
Korrigerering, sjølvinitiært	7	13	Korrigereringar av enkeltbokstavar (stor bokstav, dobbeltkonsonant osv.)

Tabell 6: Oversikt over Nina sine revideringsoperasjonar i fyrste skrivefase

Nina har gjort i alt 28 endringar i teksten sin. Tilføyning er den mest frekvente revideringsoperasjonen (både sjølvinitierte og responsrelaterte), deretter følgjer korrigerering. Til saman dekkjer desse to 18 av dei 28 revideringane, altså godt over halvparten av endringane. Tilføyning peiker seg altså ut som den klart mest frekvente revideringsoperasjonen, deretter følgjer korrigerering, så stryking og til slutt erstatning. Ut frå tabellen kan vi sjå at både erstatningane og strykingane er sjølvinitierte. Det blir ikkje gjort nokon responsrelaterte erstatningar eller strykingar. Dette har noko med lærarresponsen å

gjera. Kva ein legg vekt på i responsen, vil ha noko å seia for kva eleven legg vekt på i revideringa.

Nina omstrukturerer ikkje teksten sin. Det kan tyda på at ho hadde god oversikt over korleis ho ville ha handlinga, før ho sette i gang med tekstskapinga. Etter å ha skrivne fyrsteutkastet ser det altså ut til at Nina har konsentrert seg om tilføyingar, som hovudsakleg går ut på å leggja til eitt eller nokre få løpande ord i ei ytring, i tillegg til enkelte setningar. Ved å tilføya ord og setningar er det lettare for lesaren å danna seg eit bilete av det som skjer i handlinga, og sjølv handlinga kjem betre fram for lesaren (jf. mottakarmedvit – teksttrekanten).

Samanliknar vi med Kasper, så har Nina gjort langt færre revideringar (høvesvis 70 og 28). Det er vanskeleg å seia kvifor det er slik, men det kan vera ulike grunner til det. Dei brukte omtrent same tid på å skriva ned tekstane (høvesvis 85 og 83 minutt), men talet på endringar tyder på at Nina jobbar seinare i sjølv revideringsfasen enn Kasper. Nina bruker lengre tid på å få gjort revideringane. Dette kan ha noko å gjera med type endringar – nokre endringar krev meir enn andre. Når ein ser på kva typar revideringar Kasper og Nina har gjort, er det mykje som er likt, men Kasper har gjort fleire revideringar enn Nina. Ut frå endringsloggen kan vi sjå at Nina jobbar kontinuerleg, så det er ikkje noko som tyder på at ho sluntrar unna eller held på med andre ting. Ho jobbar med novelleutkastet, men kan nok synast at revideringar er noko vanskelegare enn det Kasper gjer. Det formidla ho også til Lisa i ein av samtalanane i klasserommet (jf. feltdagboka): “Eg veit korleis eg vil ha det, men det er så vanskeleg å få det ned i dokumentet!” Dette kan ha noko med Nina sin revisjonskompetanse å gjera (Hertzberg 2006). Kanskje manglar ho strategiar som gjer henne i stand til å vurdere og forandra uttrykksmåtar i tekstar. For å revidere teksten sin må skrivaren tre ut av skriverolla og gå inn i rolla som lesar. I og med at eg har vore norsklærer for Nina i eit halv år, så veit eg at ho har utvikla seg når det gjeld å revidere tekstar, men ho har framleis eit stykke å gå. I byrjinga av åttande klasse “svarte” ho knapt på responsen utan at Lisa eller eg sette oss ned og las og reviderte saman med henne. Ho meistrar no å jobba aleine med tilbakemeldingane, men treng framleis å få bekrefte at det ho gjer, er bra. Dette er ein naturleg del av prosessen. Lisa og eg har brukt mykje tid på å modellera for henne korleis ein bruker ulike strategiar når ein reviderer. Det er lurt å modellera endringsstrategiane for elevane, slik at vi unngår at dei vel minste motstands veg, men heller blir utfordra i skrivinga

(Bereiter og Scardamalia 1987:362–363). Denne investeringa har ført til at Nina no kan jobba meir individuelt med novelleteksten sin, og ho får dermed også meir eigarskap til innhaldet i novella. Kanskje er ho meir usikker enn Kasper, og av den grunn nyttar ho kanskje lengre tid enn han. Det kan sjølvstundt også ha noko å gjera med det faglege nivået til fokuselevane.

5.1.3.1 Responsrelaterte revideringar

Nina innleier novella in medias res og set lesaren rett inn i handlinga, noko ho også får positiv respons på (kommentar 1, vedlegg 6). I den innleiande delen av novelleteksten førebur Nina lesaren på kva som skal koma, og på den måten skaper ho og legg til rette for den viktige kontakten vidare (jf. mottakarmedvit – teksttrekanten). I responskommentaren vel eg å nytta ordet “bra” (“Du startar rett inn i handlinga – bra!”) – dette fordi Nina (og nokre andre elevar) ofte har spurt om responsen er positiv eller negativ. Når eg legg til eit “bra” eller “flott”, forstår elevane at det er positivt. Dette har å gjera med at elevane er vane med å få kommentarar som “flott”, “bra”, “fint” osv. Då desse elevane byrja på åttande trinnet, var det fleire som kommenterte at dei på barneskulen alltid fekk “flott” osv. Det er i seg sjølv ikkje noko negativt å nytta slike positivt ladde ord, men eg meiner at elevane bør læra seg å tolka og forstå om ei tilbakemelding er positiv eller oppmodar til endring. Etter kvart tenkjer eg at elevane skal kunna forstå responsen utan at læraren heile tida må leggja til ord som “bra” og “flott”.

Gjennom responskommentar 2 utfordrar eg Nina til å formidla korleis eg-personen har det “inni” seg. Gjennom responsen har eg kommentert manglande innblikk i korleis eg-personen har det (kjensler og tankar). På bakgrunn av dette tilføyer Nina følgjande setningar i teksten:

“Jeg føler meg litt engstelig og nedfor” (linje 28)
“Jeg ble virkelig lykkelig” (linje 31 og linje 32)
“... jeg savner vennene mine ...” (linjene 31 og 32)
“Jeg var vettskremt og viste ikke hvordan jeg skulle reagere” (linje 42 og linje 43)
“Jeg ble helt skjelven og begynte og svette” (linjene 46 og linje 47)

Figur 8: Døme på bruk av tilføyningar i Nina sin tekst

Her ser vi at ho har fått inn nokre setningar som skildrar korleis eg-personen har det “inni” seg, og ho har dermed akseptert og jobba med responskommentaren. Ser vi på korleis desse setningane er bygde opp, legg vi merke til at alle byrjar med “Eg” i forfeltet. Nina har vore så

oppteken av å formidla kjensler at ho har vore mindre merksam på å variera språket. Kommentar 4 fokuserer likevel på dette. Tilbakemeldinga legg vekt på at ho har ein del setningar som byrjar med “Eg”, spesielt i fyrste og andre avsnitt i novella. Nina gjer ikkje revideringar ut frå denne responskommentaren.

Responskommentar 3 utfordrar Nina til å jobba med miljøskildring. Vi kan sjå at ho legg til ei skildring av eit bilete i det fyrste avsnittet: “Over damen var det ett bilde av en blomst, den var død, og ved siden av den blomsten var det en liten blomst som ikke var fullvokst.” Vi kan tolka dette biletet som eit symbol på eg-personen og den eldre dama. Elles er miljøet på sjukehuset anonymt. Nina har ikkje gjort noko meir med responsen som ber henne om å skildra miljøet på sjukehuset. Det er interessant. Eg ville ha trudd at den kommentaren skulle vera enkel å ta tak i, men Nina har unnlate å gjera noko meir med han. I dialogen undervegs i skrivninga (jf. feltdagboka) spurde Nina meg om korleis ho kunne få meir miljøskildring inn i novella. Ho formidla at ho forstod innhaldet i tilbakemeldinga, men at ho syntest det var litt vanskeleg å få det til i novella si. Vi snakka litt saman om ulike skriveaktivitetar som vi har hatt i norsktimane, og ho sa av seg sjølv at det går an å skildra kva personane ser rundt seg, og korleis det ser ut i området rundt personane (jf. feltdagboka). Den manglande oppfølginga kan koma av ei rein forgløyming, eller så har ho ikkje hatt tid til å arbeida med det innanfor den tidsramma som var gitt i fase 1. Det kan også vera at ho syntest det var for vanskeleg, og av den grunn utsette det. Mest sannsynleg er det det siste, for i intervjuet fortel Nina at ho syntest det var vanskeleg å få miljøskildring inn i teksten:

Eg forstår jo kva de meiner med miljøskildring. Det er jo ikkje vanskeleg å finna døme på miljøskildring når vi les noveller i klassen, men når eg skal bruka det i mine egne tekstar, så får eg det ikkje til. Eg veit ikkje kvifor det er så vanskeleg. Kanskje eg tenkjer litt for avansert?

Dette viser at ho har forstått innhaldet i responsen, og at det såleis ikkje er manglande forståing som er grunnen til den manglande oppfølginga.

Gjennom revideringane som Nina har gjort i skrivefase 1, ser vi at ho har nytta eit par av dei digitale lærarkommentarane, men ho har også late vera å jobba med to av margkommentarane. I intervjuet seier Nina at ho nyttar responsen i det avsnittet det blir vist til, men at ho i tillegg bruker tilbakemeldingane i heile novelleteksten. Denne globale overføringa ser vi berre når det gjeld kommentar 2. Studerer ein tekstutkastet, ser ein mellom

anna at ho legg inn fleire setningar som beskriv korleis eg-personen har det inni seg, slik at det blir eit meir personleg preg over teksten.

Gjennom intervjuet seier Nina at ho set stor pris på dei digitale margkommentarane undervegs i skriveprosessen. For henne er kommentarane til hjelp ved at dei bevisstgjer og peiker på utviklingspotensial i novelleteksten. Tilbakemeldingane gjer at det blir “mykje lettare å sjå kva vi skal jobba vidare med”, som ho uttrykkjer det i samtalen. Så held ho fram: “Det de seier i e-posten, er jo også viktig, men det er lettare når eg får kommentarane inn i dokumentet mitt. Det er også mykje lettare å gjera endringar når du og Lisa sit litt saman med meg og viser korleis eg skal gjera det. Eg forstår jo kva de meiner at eg skal jobba vidare med, men det er ofte så vanskeleg når eg skal gjera det sjølv. Eg får det liksom ikkje til, viss du forstår?”

5.1.3.2 Sjølvinitierte revideringar

Nina gjer nokre ortografiske korrigeringar, til dømes: “heilt” (linje 7), “derimot” (linje 7) og “... og villt frisk forttest mulig” (linje 32). I og med at eg har vore norsklæraren til Nina i nokre månader, så veit eg at ho strevar litt med enkel og dobbel konsonant. Det ser vi også i denne setninga: “Jeg var vettskremt og *viste* ikke hvordan jeg skulle reagere” (linje 42 og linje 43, mi kursivering). Her nyttar Nina ordet “viste” der ho eigentleg skulle ha brukt “visste”. Undervegs i skrivinga spør ho mellom anna om stavemåten på “viste – visste” (jf. feltdagboka), men ut frå teksten her har ho ikkje forstått forklaringa. Ut frå rettingane kan vi seia at Nina meistrar fleire av rettskrivingsreglane, men at ho er usikker på om det skal vera enkel eller dobbel konsonant i enkelte ord (jf. teksttrekanten). Talet på feilstavingar kan tolkast både som eit uttrykk for at ho er usikker på rettskrivingsnorma, og som ei følgje av at ho nyttar touchmetoden når ho skriv.

Vidare gjer Nina ei sjølvinitiert omstrukturering i novelleteksten. Omstruktureringa skjer i samband med at ho over ein periode på tre minutt ser ut til å lesa fyrste og andre avsnitt grundig. Ho markerer setning for setning nedover i teksten medan ho les (jf. endringsloggen). Etter at ho har lese gjennom dei to avsnitta, flyttar ho ein større tekstdel frå andre til fyrste avsnitt. I utgangspunktet inneheld andre avsnitt både opplysningar om at eg-personen var eit mobbeoffer på skulen, at ho no, på sjukehuset, hadde ei kjensle av fridom, og i tillegg

informasjon om den eldre dama. Etter omstruktureringa blir innleiinga utvida, og lesaren blir presentert for både den eldre dama og korleis hovudpersonen har det på sjukehuset. Denne revideringa på globalt nivå bidreg til ei meir utfyllande innleiing der lesaren kjem raskt inn i sjølve handlinga (jf. teksttrekanten).

Vidare legg ho til nokre sjølvinitierte tilføyingar på globalt nivå: “men jeg fikk ofte besøk av venner og familie” (linje 8), “Jeg så på henne, med ett blick som viser at jeg virkelig ikke er sulten, men tilbake fikk jeg bare ett blick som viser at hun ikke bryr seg om jeg ikke er sulten” (linjene 16–17), “Drømmen var sann, og maska var tatt av” (linje 61–62).

Tilføyingane på globalt tekstnivå bidreg til å beskriva situasjonen betre for lesaren og får fram innhaldet på ein klarare måte, slik at lesaren betre kan forstå og få med seg handlinga i novella (jf. mottakarmedvit – teksttrekanten). Nina tilføyer også nokre ord på lokalt nivå i teksten: “fortest mulig” (linje 32) og “mer” (linje 21).

Nina gjer dessutan nokre erstatningar i teksten. Vi ser i utkastet at ho tek vekk nokre pronomen og i staden set inn substantiv, til dømes [Damen] ~~Hun~~ (linjene 6). Ved å gjera desse erstatningane får ho informasjonen i setningane tydelegare fram for lesaren. “Damen” er til dømes meir konkret for lesaren enn “hun”. Nina har jobba mykje med syntaksen og setningsoppbygginga i tidlegare tekstar, og då spesielt med tanke på flyten i setningane. Dette setningsarbeidet meiner eg vi kan sjå spor av i denne erstatninga: [jeg kunne høre det på føttene deres som gikk fortere og fortere ned til bakken] ~~jeg hørte fot trinn mot døra. De gikk fortere og fortere og plusselig var de inne~~ (linje 53–55). Ein kan diskutera det semantiske i erstatninga, og kanskje ville det vore betre å la setningane stå som dei gjorde. Dersom vi les erstatninga høgt, flyt setninga betre enn tekstdelen som Nina skreiv i utgangspunktet. Flyten er nok også grunnen til at Nina her vel å la erstatninga stå. Hadde eg spurt henne om kva ho la i “fortare og fortare ned til bakken”, så ville ho nok mest sannsynleg ha endra på sjølve setningsoppbygginga og det semantiske innhaldet.

Tidlegare har Nina fått tilbakemeldingar om at ho beskriv for detaljert, og at det kan vera litt keisamt for lesaren når ho “serverer” alt. Fordi novella skal vera kort, må forfattaren velja bort alle hendingar og detaljar som ikkje er strengt nødvendige. Kvar opplysning som står igjen, blir dermed desto viktigare. Nina har i denne novella ein fin balanse mellom kva for

detaljar som blir og ikkje blir formidla til lesaren. Nokre av dei sjølvinitierte strykingane gjeld informasjon som i utgangspunktet ikkje er nødvendig, til dømes: “~~Den gamle damen var dessverre borte~~” (linjene 61), “~~så gikk~~” (linje 45), “~~sykdomting~~” (linje 24), “~~men~~” (linje 27), “~~den gamle damen som hadde fjernkontrollen i dag~~” (linjene 15). Nina seier i intervjuet at ho hadde teke vekk enkelte setningar fordi dei var unødvendige. I tillegg hadde ho teke bort nokre munnlege ord: ”Eg tok vekk eit par setningar fordi dei var så keisame, og i den førre novella sa de at eg hadde med for mange detaljar – ja, så måtte eg ta vekk nokre munnlege ord sånn som “så”, som eg veit at de hatar (ler), eller i alle fall ikkje vil ha i ein tekst.”

Ut frå dei sjølvinitierte revideringane ser eg at Nina nyttar respons frå tidlegare skriveprosessar og overfører dei til den aktuelle skrivesituasjonen. Ved å nytta tidlegare tilbakemeldingar viser Nina at ho er bevisst på at dette er noko som ho må jobba vidare med.

5.1.4 Kort oppsummering

Nina svarer på oppgåvebestillinga ved å komponera novelleteksten på ein føremålstenleg måte (til dømes sjanger) på globalt nivå ved bruk av ulike sjangertrekk som in medias res, få personar, få stader, bruk av spenningskurve og vendepunkt (jf. teksttrekanten). I tillegg skriv ho fram ein overraskande slutt (jf. oppgåvebestillinga). Ut frå analyse av Nina sitt arbeid undervegs i skrivefase 1 kan vi seia at ho delvis responderer på den digitale responsen, samtidig som det er tydeleg at ho har med seg tidlegare tilbakemeldingar inn i revideringsarbeidet (jf. sjølvinitierte revideringar).

Nina gjer klart flest responsrelaterte og sjølvinitierte tilføyingar og nokre erstatningar og strykingar. Ho gjer berre éi omstrukturering. Det er revideringar på både lokalt og globalt tekstnivå (jf. teksttrekanten). Vidare er Nina open for råd og tips frå medelevar når ho les novelleutkastet høgt for klassen.

5.2 Skrivefase 2

Etter fyrste skriveøkt får Nina følgjande oppsummerande e-postrespons:

Hei, Nina!

Du har kontroll på flere sjangertrekk – bra! Du bruker blant annet in medias res, få personer, få steder og skildring. I tillegg ser jeg at du har jobbet godt med avslutningen. Du får til en overraskende slutt (slik som oppgavebestillingen krever), men som leser føler jeg at alt skjer litt brått i avslutningen din. Kan du få inn noen setninger slik at det er lettere for leseren å få med seg hva som skjer? Jobb litt med dette, så kan vi se på det sammen etterpå.

Du veksler mellom presens og preteritum. For eksempel skriver du: “Mamma satt ved siden av meg og leste i en tykk bok” (preteritum), og slik i en annen setning: “Jeg legger skjeen ned” (presens). Jobb videre med dette slik at du får hele teksten i samme tid. Når du føler deg ferdig med teksten, kan en av oss voksne lese den høyt for deg slik at du får hørt innholdet muntlig.

Det er veldig flott at du spør om hjelp når det gjelder adjektivbruken. Det kan vi selvfølgelig se på i løpet av skriveøkta.

Figur 9: Oppsummerande e-postresponns

Den oppsummerande e-postresponnsen byrjar med ein positiv kommentar om bruk av sjangertrekk. Vidare blir det formidla at Nina har fått til ein overraskande slutt, men at ho gjerne kan jobba vidare med avslutninga, slik at avslutninga blir tydelegare for lesaren. Nina strevar med å skriva teksten i same tid, derfor blir det noko som ho må jobba spesielt med i andre skrivefase. Eg oppmodar henne om å jobba med dette på eiga hand før vi ser på det saman. E-postresponnsen avsluttar med å formidla at det er positivt at ho tek kontakt og spør om hjelp med adjektivbruken.

Eg skal no sjå på endringane som Nina har gjort i løpet av skrivefase 2. Innholdsmessig ligg teksten så tett opp til den førre versjonen at det er unødvendig å gjenta utkastet. Derfor går eg rett på den reviderte novelleteksten. Det er fleire synlege endringar i andreutkastet. I tabellen under ser vi endringskategoriane som Nina har nytta i andreutkastet. Eg har også teke med ein kolonne som viser endringskategoriane til Kasper:

Endringskategoriar	Tal	Kasper	Forklaring og døme frå utkastet
Tilføyning, sjølvinitiert	21	11	Utfyllande informasjon
Tilføyning, responsrelatert	11	15	Utfyllande informasjon
Erstatning, sjølvinitiert	16	12	Erstatning av ord, frasar, éi eller fleire setningar
Erstatning, responsrelatert	0	6	Erstatning av ord, frasar, éi eller fleire setningar
Stryking, sjølvinitiert	16	13	Stryking av ord, delar av setningar eller heile setningar
Stryking, responsrelatert	0	2	Stryking av ord, delar av setningar eller heile setningar
Omstrukturering, sjølvinitiert	0	1	Omorganisering av teksten ved å flytta nokre setningar over til andre avsnitt / nye avsnitt
Korrigerering, sjølvinitiert	1	1	Korrigereringar av enkeltbokstavar (stor bokstav, dobbeltkonsonant ...)
Korrigerering, responsrelatert	28	6	Korrigerering av ord grunna tempus (presens → preteritum)

Tabell 7: Oversikt over Nina sine revideringsoperasjonar i andre skrivefase

Nina gjer totalt 93 revideringar i løpet av andre skrivefase. Korrigerering er den mest frekvente endringsoperasjonen, deretter følgjer tilføyning, medan det er færrest erstatningar og strykingar. Nina gjer ikkje omstruktureringar i teksten i denne skrivefasen. Til saman utgjer korrigerering og tilføyning 61 av dei 93 endringane. Når det gjeld korrigereringar, har 28 av 29 endringar å gjera med å skriva novelleteksten i same tempus (presens eller preteritum). Det er berre éi sjølvinitiert korrigerering, og det gjeld eit ord som blir endra frå ubestemt til bestemt form. Dette er hovudsakleg endringar på lokalt nivå (jf. teksttrekanten), altså korrigereringar som har å gjera med at heile novella må skrivast i same tempus. Det er tydeleg at Nina nyttar lang tid på desse korrigereringane. Ho gjer også fleire revideringar på globalt nivå. Ho reviderer mellom anna avslutninga i teksten for å få fram handlinga i den overraskande slutten på ein tydelegare måte for lesaren, og endrar derfor på sjølve innhaldet i nokre av setningane (jf. mottakarmedvit – teksttrekanten). I tillegg jobbar ho med syntaksen.

5.2.1 Responsrelaterte revideringar

Med ein gong ser eg noko som har skjedd frå fyrsteutkast til ferdig produkt: Heile teksten står no i same tid (vedlegg 8). I teksten hennar har eg markert endringa i tid med raudt i og med at dette er ei responsrelatert endring på lokalt tekstnivå. Skiftinga av verbtidene verkar noko

tilfeldig og står til dels i vegen for kommunikasjonen på globalt nivå fordi eg som lesar blir så oppteken av tempusskifte (jf. teksttrekanten).

Nina sleit med å få teksten skriven i same tempus, og tempusveksling var gjennomgåande i utkastet. Ho valde å skriva teksten i preteritum. I intervjuet formidlar ho at det er vanskeleg å skriva ein samanhengande tekst i same tid (tempus): “Eigentleg så veit eg kva som er presens, og kva som er preteritum, men likevel klarer eg å blanda dei to tidene når eg skriv; eg veit ikkje kvifor eg heile tida blandar dei.” Det var her sentralt å skapa ein dialog som frigjorde og gav Nina trua på seg sjølv, i motsetning til ein samtale prega av ein monolog der læraren ikkje inviterer ho inn i samtalen (Arneberg 2004, Kristiansen 2004). Kjem ikkje Nina til, vil det vera vanskeleg for læraren å finna ut kva for ei forståing ho sitt inne med av tekstkunnskap, og dermed kva som er Nina si næraste utviklingssone. Dermed vil dialogen gi god og viktig innsikt med omsyn til Nina si forståing. Nina kan med dette nytta både den munnlege og den skriftlege tilbakemeldinga som støtte til å nå si næraste utviklingssone (jf. Vygotsky 1978:86, Wertsch 1991:28).

Nina har dessutan nytta tilbakemeldinga som heilt konkret ber henne om å jobba vidare med avslutninga. Fyrst lyftar responskommentaren fram eit spesifikt vellykka element i teksten til Nina gjennom ei positiv vurdering av ein overraskande slutt på novella. Dernest oppmodar kommentaren henne om å jobba vidare med avslutninga for å gjera avslutninga endå tydelegare for lesaren. Endringsforslaget peiker “implisitt” på ein mangel ved teksten, men samtidig ligg det underforstått ei anerkjenning av at teksten hennar inneheld ein overraskande slutt, slik oppgåvebestillinga krev. Igland fann i studien sin at det var ein føresetnad for at kommentaren kunne bidra som eit utviklingsstimulerande verktøy, at han nettopp greip fatt i det som var i emning i tekstane til elevane (Igland 2008:415). I andreutkastet kan vi sjå at ho har fylgt opp responskommentaren ved å gjera det endringsforslaget “påbyr” (sjå vedlegg 8, linje 60–67). Ho har med andre ord skriva inn nokre tilføyningar som utvidar avslutninga og gjer det lettare for lesaren å forstå kva som skjer mot slutten av handlinga.

I tillegg tilføyer Nina miljøskildringar i utkastet: “De grå veggene dannet en elendig stemning i rommet” (linje 2), “Jeg kunne høre klokken på veggen tikke høyt og langsomt” (linje 34) og “Ut vinduet så jeg trærne veive og yret komme stigende mer og mer” (linje 44 og linje 45).

Her nyttar Nina den digitale responsen frå skrivefase 1, som oppmodar henne om å leggja til nokre miljøschildringar i novella si. Tidlegare viste eg til intervjuet der ho formidla at ho syntest det var vanskeleg med miljøschildringar, men her har ho fått til nokre tilføyningar som skildrar miljøet på sjukehuset.

Nina har også lagt til nokre responsrelaterte tilføyningar som gjeld hovudpersonen sine tankar og kjensler. Dei tilføyde ytringane har ho sett inn ulike stader i teksten sin. Døme frå tekstutkastet:

Jeg kunne høre klokken tikkete, sekund etter sekund. Jeg kjeder meg alltid inne på rommet. ~~men~~ Det er ikke så mye mer og gjøre enn og bare ligge her. Jeg føler meg litt engstelig og nedfor. Jeg er ikke alltid like lett og ligge på sykehuset som en 15åring med en gammel dame på 75+. Sist natt, hadde jeg en drøm, det handlet om at jeg ble frisk. Jeg ble virkelig lykkelig. Nå er ikke verden min som enn drøm, det er som ett mareritt, jeg savner vennene mine, og vil bli frisk fortest mulig. Jeg var utrolig varm.

Figur 11: Døme på bruk av tilføyningar

Det er positivt at Nina har lagt til fleire ytringar som beskriv eg-personen sine tankar og kjensler gjennom bruk av sansane. Når det er sagt, så har nok ikkje desse tilføyningane same effekt som i Kasper sin tekst. Dette har nok med språket og formuleringane å gjera. Ser ein på tilføyningane til Nina, ser ein at alle ytringane byrjar med “eg”. Lite variasjon i språket, gjer framstillinga litt keisam og monoton. Ut frå det nivået som Nina er på, vil eg likevel seia at det har ein positiv effekt på teksten at ho legg til desse tilføyningane. Utan desse ytringane er det vanskelegare for lesaren å identifisera seg med hovudpersonen i handlinga.

5.2.2 Sjølvinitierte revideringar

Nina gjer fleire sjølvinitierte erstatningar i andreutkastet. Til dømes erstattar ho “men” i eit par av avsnitta. Ein kan gjerne innleie ei setning med “men”, noko som er vanleg i både sakprosa og skjønnlitteratur. Regelen er at det alltid skal vera eit skiljeteikn før “men”, anten det er komma eller punktum. Her tenkjer eg at Nina vel å ikkje overdriva bruken av “men”. I avsnittet under erstattar Nina “men” med adverbiala “i samme øyeblikk og “i det øyeblikket”. I tillegg nyttar ho pronomenet “det” og substantivet “verdenen min” i staden for “men” i to av ytringane. Dei nye erstatningane gjer det lettare og tydelegare for lesaren å sjå samanhengen mellom ytringane:

lykkelig. **Men** [Verdenen min var **er-ikke**] **Nå er ikke verden min** som enn drøm; **Det er-var** mer som ett mareritt, jeg savnet virkelig vennene mine, og **vill**e bli frisk fortest mulig. Jeg var utrolig varm; **Jeg** skulle til og trekke i snora for og få opp en sykepleier. **Men** I samme øyeblikk kom pappa inn. Mamma og pappa **hadde har**-ikke vært i samme rom på mange år. Nå er de i samme rom, 2 meter fra hverandre, **og ingen sa sier** ikke ett ord. Pappa **hadde har**-tatt med **en-ep**le juice til meg, ikke at det fristet noe særlig. **Ut viduet så jeg trærne veive og yret komme stigene mer og mer.**

Legen kom inn, han har med seg en **hvit** feber måler. **Han** målte feberen min, jeg klarte ikke og lese hva febermåleren viste. **Men** Det må ha vært høyt fordi [han] **legen**-ropte på de andre legene **og fikk en enorm panikk**. Nå tenkte jeg på det, nå tenkte jeg på det som ingen sa høyt. **Jeg** tenkte på det som forhåpentligvis ingen ville skulle skje. **Men** nå I det øyeblikket tenkte jeg på det.

Figur 10: Døme på bruk av erstatningar

Vidare gjer Nina fleire strykingar. Ved å stryka ein del ord og delar av ytringar tek ho vekk mykje unødvendig informasjon. Dette er positivt for tekstutkastet, fordi det slik blir lettare å fylgja handlinga, til dømes: “men jeg er allikevel trøtt” (linje 11 og linje 12), “nesten aldri” (linje 13), “Den så utrolig kjedelig ut” (linje 22), “TV-en stod på, og det var ‘Two and a half men’ (linje 23) og “Jeg ville virkelig bytte kanal, men det var ikke min tur med fjernkontrollen i dag” (linje 24). For mykje bruk av detaljerte opplysningar har Nina fått respons på fleire gonger i tidlegare skriveprosessar. Det er positivt å sjå at ho her nyttar tidlegare kommentarar i sjølve revideringsfasen. Eg vel likevel å kalla revideringane sjølvinitierte i og med at overforbruk av detaljerte opplysningar ikkje er noko Nina blir spesifikt oppmoda om å jobba med i denne konkrete skriveprosessen.

Ved at Nina sjølv oppdagar styrkar og svakheiter i novelleteksten, blir ho involvert i sitt eige skrivearbeid. Dette er ein viktig komponent i skriveutviklinga. Det kan også bety at Nina får ein større eigarskap til eigen tekst, ved at ho sjølv tek ansvaret for justering av teksten ut frå det som ho har oppdaga – anten det er eit vekstpunkt å byggja vidare på eller noko som fungerte dårleg.

5.3 Har novelleteksten blitt betre etter tekstrevideringane?

For å vurdere om tekstrevideringane som Nina har gjort, har vore effektive med omsyn til tekstkvalitet, vil eg ta utgangspunkt i to viktige hovudtrekk i revideringsarbeidet: *tilføyingar* og *korrigeringar*. Tilfører tilføyingane novelleteksten nye kvalitetar? Ut frå analysane ser ein at tilføyingane omfattar éi eller fleire ytringar. Nina har til dømes tilføydd ytringar som skildrar eg-personen sine tankar og kjensler og skildrar miljøet på sjukehusrommet. Desse tilføyingane på globalt tekstnivå er i seg sjølv ikkje ein indikasjon på effektiv revidering med omsyn til tekstkvalitet, men ut frå analysen kan ein seia at tilføyingane er med på å “utvida”

handlinga slik at det er lettare for lesaren å leva seg inn i eg-personen sine tankar og kjensler. I tillegg blir det anonyme sjukehusrommet frå fyrsteutkastet meir utførleg skildra i andreutkastet, slik at det er enklare å sjå for seg korleis det ser ut kring hovudpersonen. Nina har til dømes jobba vidare med og tilføydd nokre ytringar om bilete på veggen. Det er tydeleg at ho legg ein symbolikk i bilete. Gjennom ytringa “Blomsterbuketten var tydelig vissen, men midt i buketten var det en nydelig frisk rose som skilte seg ut” (linje 5) kan lesaren tolka rosa som eit bilete på eg-personen og eit indirekte håp om at det skal gå bra til slutt. Eg tolkar det som eit bevisst val å nytta ordet “frisk” rose, som eit slags frampeik på at hovudpersonen får det betre. Tilføyningane har gjort novelleteksten tydelegare for lesaren. Dette er ei forbetring i forhold til fyrsteutkastet. Ein kan diskutera om alle tilføyningane er like viktige for innhaldet i novella. Nina kunne nok ha teke bort nokre av tilføyningane utan at det hadde gått utover semantikken. Det viktigaste her er at Nina har gjort forbetringar i forhold til utgangspunktet, og at innhaldet og stemninga i novella kjem betre fram for lesaren etter tekstrevideringane.

Analysen viser at Nina nytta lang tid på å få heile novella skriven i same tempus. Dette er revideringar på lokalt tekstnivå, men sjølv om det er snakk om små endringar, har det mykje å seia for fyrsteintrykket til lesaren. Møter lesaren ein tekst med mange grammatiske feil, kan det forstyrre lesinga og dermed kva mottakaren får med seg av det tekstlege innhaldet. Ut frå dei korrigeringsane som Nina har gjort, kan ein seia at utføringa på det lokale tekstnivået påverkar heilskapen på det globale tekstnivået, og det var hovudgrunnen til at eg valde tempusjobbing.

Nina var berre i liten grad i stand til å fokusera på dei språklege og innhaldsmessige aspekta ved teksten på same tid. Analysane viser at Nina har fått mest ut av responsen knytt til innhaldet i novella, men mindre ut av kommentarane knytte til den språklege utforminga. Med meir presis tilnærming til den syntaktiske oppbygginga kunne Nina fått ei meir presis og variert setningsoppbygging, og eit språk meir tilpassa sjangeren (jf. teksttrekanten).

5.4 Oppsummering av Nina si tekstrevidering i dei to skrivefasane

Gjennom kapittelet har eg, som i analysekapittelet til Kasper, vist korleis novelleteksten til Nina har vakse fram gjennom ein skriveprosess inndelt i to skrivefasar. Analysen viser

produksjon fram mot ferdig fyrsteutkast med revisjon undervegs og revisjonsarbeid etter ferdig utkast.

På same måten som hos Kasper har planlegging ut frå digitalt tankekart og skriveramme dominert skrivinga fram mot ferdig fyrsteutkast. I byrjinga nytta Nina det digitale tankekartet som idé for sjølve handlinga i novella og skriveramma som mal for å leggja ein plan for skrivinga i tråd med oppgåvebestillinga. Ved å leggja stor vekt på før-skrivinga hadde Nina gått i dialog med stoffet innan ho skreiv eit samanhengande novelleutkast.

Nina les gjennom kvart avsnitt etter kvart som avsnitta skrivar fram i teksten. Ho korrigerer nokre ortografiske feil på lokalt nivå undervegs i tekstsapinga. Ho gjorde ikkje nokre responsrelaterte revideringar undervegs mot ferdig fyrsteutkast. Analysen viser likevel at ho mest sannsynleg har dei digitale margkommentarane med seg inn i det vidare tekstarbeidet. Dei meir omfattande revideringane gjorde ho etter at fyrsteutkastet var skriva, hovudsakleg i skrivefase 2. Språkleg utforming av den samanhengande teksten og andre tekstlege revideringar dominerer i den andre skrivefasen. Andreutkastet var nær opp til fyrsteutkastet og var meir ei vidareutvikling og revidering av allereie skriven tekst.

Nina jobba godt med tekstrevideringane. Novelleteksten reviderer ho fyrst og fremst ved å korrigerer, erstatta, sletta og tilføya. Ho arbeidde kontinuerleg og fekk gjort både responsrelaterte og sjølvinitierte revideringar på lokalt og globalt nivå i novelleteksten i dei to skrivefasane (jf. teksttrekanten). Ho nytta både dei digitale margkommentarane og den oppsummerande e-postresponsen, men det kan sjå ut til at ho har best nytte av margkommentarane. Den oppsummerande e-postresponsen måtte i stor grad bli fylgt opp av munnlege tilbakemeldingar undervegs i skrivinga (jf. feltdagboka). Dette har med å gjera at den oppsummerande e-postresponsen er meir generell enn margkommentarane som viser til tekstelement i dokumentet.

Å revidera novelleutkasta er forholdsvis lett for Nina (og dei andre elevane) i og med at dei skriv på PC. Både studiane til Chandler (Hoel 2007) og Eklund og Kollberg (Hoel 2007) viser at PC-en har gjort noko med revideringsmønsteret når vi skriv. Fyrstnemnde studie viser at vi skriv og reviderer meir når vi nyttar PC, og sistnemnde studie er klar på at skriving

digitalt er med på å gjera skrivinga til ein kontinuerleg revideringsprosess. Skulle eg kommentert desse studiane nærare, måtte eg ha samanlikna revideringsoperasjonane til Kasper og Nina når dei skriv for hand, kontra når dei skriv digitalt. Men at revideringsmoglegheitene skrivarar har når dei skriv digitalt, er betre enn dei som blir brukte når ein skriv for hand, er det ikkje vanskeleg å støtta seg til.

6 Drøfting og konklusjon

Forskingsspørsmåla for denne studien er: Korleis reviderer elevane novella si i fase 1, der elevane får digital respons medan dei skriv, og korleis reviderer elevane novella si i fase 2, etter å ha fått oppsummerande e-postrespons etter fyrste skriveøkt? I dei to førre kapitla analyserte eg kvar for seg korleis Kasper og Nina reviderte novellene sine, med utgangspunkt i ulike endringskategoriar. For kvar av elevane summerte eg opp hovudfunna i analysane.

Dette kapitlet legg fyrst vekt på dei to skrivefasane si betydning for skrivearbeidet, og er ein meir generell bakgrunn for interessa mi for den konkrete responsen og revisjonen som føregår undervegs i prosessen. Vidare går eg inn på om elevane forstår dei digitale lærarkommentarane. For at elevane i det heile skal kunna nytta den digitale responsen som dei får gjennom margkommentarane og den oppsummerande e-postresponsen, må dei forstå tilbakemeldingane. På bakgrunn av revideringsoperasjonane som elevane gjer ut frå gitt lærarrespons (sjå kapittel 4 og kapittel 5), drøftar eg lærarkommentarane si betydning for skrivinga. Lærarkommentarane si betydning for skrivinga vil indikera om det har verdi å gi respons undervegs i skriveprosessen (tidspunktet for gitt respons), og om det er forskjell på bruken av digitale margkommentarar og oppsummerande e-postrespons. Eg drøftar funna frå analysane i lys av forskning og teori som er presentert tidlegare i oppgåva. Eg rundar av kapitlet med ein konklusjon, konsekvensar for skriveopplæringa i skulen og nokre ord om vegen vidare.

6.1 Dei to skrivefasane si betydning for skrivearbeidet

I studien min kjem det prosessuelle synet på skriving fram gjennom før-skriving og arbeid med novelleteksten i løpet av to skrivefasar. Ved at dei får digitale margkommentarar i skrivefase 1 og oppsummerande e-postrespons i byrjinga av skrivefase 2, blir elevane oppfordra til å bruka lærarresponsen på ein formativ måte ved at dei kan nytta tilbakemeldingane i denne konkrete skriveprosessen.

Kasper og Nina gir uttrykk for at fordelene ved å dela opp sjølve skriveprosessen i to fasar er at dei slepp å skriva eit ferdig produkt i berre éin operasjon, og at dei kan få meir hjelp av læraren undervegs i tekstskapinga (jf. intervjuet). At elevane ikkje må skriva ferdig eit utkast,

men likevel kan få hjelp av faglæraren, gir dei moglegheit til å få potensielt verdifull rettleiing på eit tidleg stadium i skrivninga gjennom digital respons eller munnleg samtale. Gjennom den digitale konteksten, som er revitalisert ut frå den prosessorienterte skrivemetodikken, kan ein altså nytta den munnlege og skriftlege dialogen med éin og éin i klasserommet ved å leggja vekt på sosial mediering (jf. Vygotsky 1978:40, Wood mfl. 1976:89–99). Læraren si rolle som fagekspert og korleis han opptre i denne rolla, betyr svært mykje for eleven si læring. Med andre ord er dialogen undervegs i tekstskapinga eit viktig verktøy i skriveundervisninga. Med vekt på læring og skriveutvikling kan kommentarane fungera som rettleiing for at kvar einskild elev skal nå si næraste utviklingssone (Vygotsky 1978:86).

Vidare er det å få avstand til teksten verdsett av både Kasper og Nina som eit viktig element når det gjeld å tankeutvikla novelleteksten vidare. Dei beskriv at dei ser på teksten med ”nye auge”, og at dei blir merksame på styrkar og svakheiter ved gjensynet med novelleutkastet. Gjensynet med teksten i andre skrivefase ser ut til å representera det utanforståande blikket som treffer teksten i større grad enn i skrivefase 1. Og slik sett kan denne avstanden til teksten som fokuselevane verdset, bli eit verktøy til nettopp å mottakarorientera novellene i revideringa fordi dei sjølv kan gå inn i rolla som modellesar. Det dei har sett, kan utnyttast når dei reviderer teksten vidare. Det er gjensynet med teksten i seg sjølv, og ikkje synet av kommentarane, som utløyser merksemda i denne samanhengen. Det betyr at prosessmodellen har ei ibuande organisatorisk moglegheit til å gi skriveelevar eit tekstmøte med eit anna blikk enn det innforståtte. Kasper beskriv dette når han fortel korleis han også på eige initiativ gjer endringar i teksten etter kvileskjeret som har oppstått som følgje av lærarkommentarane. Han gir uttrykk for at pausen i seg sjølv motiverer for å ta fatt på skrivninga igjen. Dette gjer det mogleg for elevane også på eiga hand å vidareutvikla teksten sin, men det er her ein føresetnad at dette skjer med ein tekst som er undervegs. Gjensynet med eit ferdig karakterset produkt er ikkje like interessant for elevane når det gjeld å ta i bruk lærarkommentarar (Leahy mfl. 2005).

Det kan vera vanskeleg å finna elevane si næraste utviklingssone, men eg opplever at det er lettare å leggja til rette for tilpassa tilbakemeldingar når eg er meir eller mindre til stades under heile tekstskapinga. Eg kunne mellom anna “følgja” Nina sin skriveprosess gjennom

den digitale endringsloggen i Google Docs utan å forstyrra ho undervegs i arbeidet. Eg fekk dermed innblikk i kvar det stoppa opp i skrivinga for ho, og kunne deretter ha ein munnleg dialog med ho om den vidare skrivinga. Smidt (2010:14) skriv at læraren og undervisninga betyr mykje for elevane si utvikling gjennom si rolle i å skapa meining for elevane, å rettleia og inspirera elevane i læringa deira. Ved å invitera til dialogar om elevteksten undervegs i skrivearbeidet kan ein stimulera elevane si skriveutvikling (Håland og Lorentzen 2007:73).

Med bruk av teknologien undervegs i skriveprosessen legg ein i større grad enn tidlegare vekt på samarbeid og dialog innanfor kontekstuelle føresetnader, og det å utnytta tilgjengelege ressursar.⁹ Skrifta blir ikkje lenger ein monolog, noko den einskilde eleven sit med åleine. Gjennom den digitale lærarresponsen i ein “online” skriveprosess blir skriveopplæringa ein interaktiv prosess der læraren er med eleven og er både utfordrar og deltakar i skriveprosessen (Strandberg 2008:164). Ved å arbeida på denne måten oppfyller ein det sosiokulturelle perspektivet på kunnskapstileigning og Vygotsky sin teori om den næraste utviklingssona.

6.2 Forstår elevane dei digitale tilbakemeldingane?

For at elevane i det heile skal kunna nytta dei digitale tilbakemeldingane, må dei lesa gjennom responsen og forstå kva som blir formidla. Her er det sprikande funn innanfor forskinga. Fleire studiar viser at elevane er undrande til lærarresponsen og ikkje forstår kommentarane (Lea og Street 1998, McCune 2004, Kronholm-Cederberg 2009), medan nokre studiar problematiserer det å berre gi sluttkommentarar og vurdering i form av talkarakter, fordi mange elevar berre er opptekne av talkarakteren, og peiker på at ein slik praksis kan føra til at elevane ikkje les kommentarane (Leahy mfl. 2005, Butler 1988). I nokre studiar kjem det derimot fram at elevane har ei adekvat forståing av lærarkommentarane (Iglund 2008, Røyeng 2010, Bueie 2014b). Dette samsvarer med funna i studien min. Analysane viser at Kasper og Nina svarer på innspela frå læraren på måtar som indikerer at dei har forstått lærarkommentarane. Dette gjeld både dei digitale margkommentarane og den oppsummerande e-postresponsen.

⁹ Det finst i dag fleire døme på studiar om bruk av PC i skulen med eit sosikulturelt perspektiv som utgangspunkt, sjå til dømes Littelton og Light (1999). Også fleire av dei store namna innanfor denne retninga har dei seinare åra begynt å bli meir opptekne av ny teknologi og læring generelt, til dømes M. Coles prosjekt “The fifth dimension”.

Eit interessant funn som gjeld elevane si forståing, er at dei spør læraren dersom det er noko som dei er usikre på (jf. intervju og feltdagboka). Det at elevane spør læraren, er sentralt for at dei skal kunna utvikla ei forståing og dermed ha moglegheit til å nå si næraste utviklingszone (Vygotsky 1978:86, Wertsch 1991:28). I og med at elevane skriv på skulen, har ein med andre ord større moglegheit til å snakka med læraren og få ytterlegare kommentarar som lettar forståinga av dei digitale tilbakemeldingane. Ein opnar altså for ein dialog undervegs i tekstsapinga, og for at ein på den måten kan nå ei forståing, meining og kunnskap ved hjelp av å kommunisera med kvarandre (Bakhtin 1998 [1979]:35, Dysthe 2003:12).

6.3 Lærarkommentarane si betydning for skrivinga

Når det gjeld fyrste forskings spørsmål, korleis elevane reviderer novelleteksten sin når dei får digitale margkommentarar i fase 1 av skriveprosessen, viser studien at verken Kasper eller Nina nyttar lærarkommentarane på dei eksisterande avsnitta som responsen viser til, idet dei skriv fram eit fyrsteutkast. I analysane kan ein likevel finna døme på at elevane tok tilbakemeldingane med seg inn i den vidare tekstsapinga. Både Kasper og Nina nytta til dømes skildring i avsnittet dei jobba med, nokre sekund etter at lærarkommentaren blei skriven inn i dokumentet. Dei gjekk med andre ord ikkje inn i avsnittet margkommentaren viste til, men nytta kommentaren i det framtidige tekstarbeidet. Dette kan tyda på at det er læringsfremjande å få respons undervegs i skrivinga slik at elevane kan nytta kommentarane i den framtidige tekstsapinga. Her har altså tidsaspektet for når elevane får kommentarane, betydning for det vidare tekstarbeidet. Det er ein større læringseffekt for Kasper og Nina at dei får desse råda medan dei skriv, enn om tilbakemeldingane hadde kome som summativ respons på sluttproduktet deira. Dette stemmer godt overeins med prinsippet i nyare vurderingspedagogikk (til dømes Black og Wiliam 1998) som seier at dersom tilbakemeldingar skal ha nokon læringsfremjande effekt, må dei koma medan elevane er i læringsprosessen.

Det kan vera ulike grunnar til at fokuselevane ikkje gjorde dei store responsrelaterte revideringane undervegs mot ferdig fyrsteutkast. Dette kan ha noko å gjera med at både Kasper og Nina byggjer på arbeidet dei gjorde i før-skrivinga (digitalt tankekart og skriveramme). Begge brukte planen frå skriveramma og skreiv novelleutkastet sitt ut frå den.

Dei hadde med andre ord både idear og ein plan for innhaldet i novella klare innan skrivinga av fyrsteutkastet tok til. Analysane viser at dei få revideringane som blei gjorde under nedskrivinga, avgrensa seg til mindre sjølvinitierte revideringar på det lokale tekstnivået, hovudsakleg korrigeringar av ord. Dette tyder at før-skrivingsfasen har hjelpt elevane til å sjå teksten som heilskap. Det mest vesentlege i denne samanhengen er at før-skrivinga resulterte i eit velutvikla fyrsteutkast som gav eit godt grunnlag for vidare tekstlege revideringar av det allereie skrivne.

Begge elevane nyttar eit par av dei digitale margkommentarane i løpet av den fyrste skrivefasen. At dei ikkje nyttar alle margkommentarane, har med tidsramma å gjera, seier dei i intervjuet. Både Kasper og Nina innleidde revideringsarbeidet då det var omtrent ein skuletime igjen av fyrste skrivefase, noko som avgrensa kor mange revideringar dei hadde høve til å jobba med. Dei responsrelaterte revideringane som Kasper og Nina arbeider med i denne skrivefasen, er hovudsakleg tilføyingar. Lærarresponsen la mellom anna vekt på vidare arbeid med skildring, noko som gjer det naturleg med tilføyingar som til dømes beskriv miljøet eller eg-personen sine tankar og kjensler.

Når det gjeld andre forskingsspørsmål, korleis elevane reviderer når dei får oppsummerande e-postrespons i andre skrivefase, viser studien at både Kasper og Nina bruker den oppsummerande e-postresponsen. I tillegg jobbar dei vidare med dei digitale margkommentarane frå fyrste skrivefase. Begge bruker her lærarkommentarane som om dei var gitt etterskotsvis. Det betyr at margkommentarane frå fyrste skrivefase ved fyrste augnekast skiftar karakter til å vera på same linje som dei oppsummerande kommentarane. Ut frå dei revideringane som Kasper gjer undervegs i heile skriveprosessen, ser det ikkje ut til at det utgjer nokon nemneverdig forskjell for han om responsen blir gitt som margkommentarar eller gjennom oppsummerande e-postrespons. Nina opplever derimot at margkommentarane er meir konkrete og enklare å jobba ut frå enn den oppsummerande e-postresponsen (jf. intervju). Dette har å gjera med at margkommentarane oppgir presist kva for ein del av teksten tilbakemeldinga gjeld, medan den oppsummerande e-postresponsen er ei meir generell tilbakemelding på kva eleven må jobba vidare med i heile novelleutkastet. For Nina er altså plasseringa av kommentarane, og dermed kor mykje hjelp kommentaren gir, av betydning for det vidare tekstarbeidet.

Nina treng meir støtte i form av munnlege tilbakemeldingar når ho får generelle kommentarar (jf. feltdagboka). Gjennom å følgja opp med ein munnleg dialog med ein gong kunne eg som faglærer vera til hjelp og støtte i det vidare tekstarbeidet hennar. Gjennom dialogisk samspel og samarbeid fekk Nina og eg til dømes snakka saman om korleis ho kunne gå fram for å få teksten i same tempus (jf. feltdagboka). Begge partar hadde kunnskap om den aktuelle konteksten som novelleteksten og lærarresponsen er skapt i, og den munnlege dialogen fungerte som eit hjelpemiddel undervegs i tekstsakinga (jf. Bakhtin i Dysthe 2003:22). I denne samtalen gav eg minst mogleg hjelp, eller passe, slik at ho skulle klara å løysa tempusskrivinga på eiga hand. Dette samsvarer med essensen i Vygotsky sin teori om den næraste utviklingssona (Vygotsky 2001:166). Vygotsky var oppteken av at den som er meir kompetent, ikkje berre må presentera nøyaktig framgangsmåte og svar, eller retta feil hos eleven. Ein lærar skal støtta opp om læringsprosessen og heller få eleven til å forklara, reflektera og foreslå løysingar. Målet er sjølvstendig meistring frå Nina si side (Vygotsky 2001:167).

Fokuselevane gir uttrykk for å akseptera og nytta kommentarane gjennom å bruka responsen i revideringa. Aksepten kan bli forstått på to måtar; både at kommentarane kjem frå faglege autoritetar, og at dei opplever lærarresponsen relevante for novellearbeidet sitt.

Kronholm-Cederberg (2009) held fram at ”det dialogiska mötet mellan elev och lärarrespons fungerar bäst i ytterlighetsdomänerna om det villiga godkännandet samt det nödvändiga motståndet” (Kronholm-Cederberg 2009:288). I denne studien kan ein sjå døme på ”det villiga godkännandet ” når det gjeld kommentarpraksisen til Lisa og meg, men også døme på ein viss grad av motstand mot dei; til dømes Nina sin frustrasjon og ”motstanden” mot den generelle kommentaren ”Du må skrive hele teksten i samme tid” (jf. oppsummerande e-postrespons). Nina føler ikkje at ho får nok hjelp ved bruk av den oppsummerande e-postresponsen, fordi han er for generell. For ho er, som tidlegare nemnt, dei digitale margkommentarane til meir hjelp i revideringa. Analysane viser altså at plasseringa av kommentarane er av stor betydning for Nina sitt vidare arbeid med novelleteksten. Det er lite av det Kronholm-Cederberg omtalar som ”dunkelhetens responskultur”, der elevar ikkje forstår kommentarane eller ikkje vil vita ”[...] vad som är fel” (Kronholm-Cederberg 2009:287).

Nina gjer betrakteleg færre revideringar enn Kasper. Kasper jobbar med fleire revideringsoperasjonar på same tid, medan Nina held seg til ein bestemt operasjon. Kasper var i stor grad i stand til å fokusera på dei språklege og innhaldsmessige aspekta av teksten på same tid, medan Nina jobba med eitt tekstelement om gongen. Studerer ein til dømes korleis dei har nytta responsen som dreier seg om den språklege utforminga (til dømes syntaks), ser ein at Nina berre gjer eit par revideringar når det gjeld setningsoppbygginga. Revidering er ein tidkrevjande aktivitet for Nina, og for ho held det denne gongen mellom anna å leggja vekt på å få teksten skriven i same tempus og tilføya skildring i novelleteksten. Ho kunne ha gjort endå større forbetringar med meir hjelp, men det er grenser for kor langt ein kan “strekka” ein elev i ein enkelt skriveprosess. Kasper jobbar grundig med språket og endrar både ytringar som byrjar med “eg” i forfeltet, og ufullstendige setningar. Kasper overfører også lærarkommentaren til å gjelda andre tekstlege element i novelleutkastet. Med det meiner eg at når Kasper får ei oppmoding om å jobba med variasjon i forfeltet, “overfører” han denne kommentaren og jobbar også vidare med syntaksen. Han tek til dømes vekk nokre munnlege ord for å tilpassa den skriftlege framstillinga til novellesjangeren.

Sjølv om Kasper og Nina er på ulike faglege nivå når det gjeld skriving av tekstar innanfor norskfaget, er det av stor betydning at dei har moglegheit til å samarbeida om tekstane sine saman med faglæraren undervegs i skriveprosessen. Gjennom aktivt samarbeid undervegs i tekstskaping får læraren betre innsikt i elevane sitt faglege nivå, og det er lettare å vita korleis ein kan strekkja elevane vidare i skriveprosessen (Vygotzky 1978:86, Smidt 2010:12). Når læraren klarer å skapa ein optimal dissonans mellom eleven sin ståstad og neste mål, vil eleven våga å ta utfordringa (Smidt 2010:32). Om noverande og ynskt ståstad er innanfor elevane si næraste utviklingssone, vil det skapa motivasjon for eleven i skrivearbeidet (Vygotzky 1978:167). Det er ein fordel å få munnlege tilbakemeldingar undervegs i prosessen som kan supplera dei skriftlege (jf. intervju og feltdagbok). Slike munnlege tilbakemeldingar inngår i det Gamlem og Smith (2013) kallar “tilbakemeldingar som faglig dialog” (2013:162). Ifølgje Gamlem og Smith finn elevane slike tilbakemeldingar svært nyttige, fordi det er ein type tilbakemelding som inneheld ein stor grad av verbal interaksjon og elevane er aktive deltakarar, noko som er viktige føresetnader for formativ vurdering. Å supplera skriftlege tilbakemeldingar med munnleg dialog er eit grep som kan gi

tilbakemeldingar ein sterkare formativ funksjon, mellom anna fordi tilbakemeldingane kan utdjupast og forklarast, slik at misforståingar kan bli unngått.

Med utgangspunkt i analysane og drøftinga er det belegg for å seia at fokuselevane bruker dei digitale tilbakemeldingane undervegs i skriveprosessen ved å nytta ulike endringskategoriar i revideringane. Mange internasjonale studiar viser likevel at tekstrevidering er ei stor utfordring i skulen. Mange grunnskuleelevar, frå lågt til middels presterande i skiving, verken reviderer tekstane sine eller får særleg hjelp til det av lærarane sine. Dei har ofte avgrensa forståing av revisjon og er usikre på kva som er føremålet for skrivinga (MacArthur 2007:142–143). Noko av det same finn ein i studien til Kronholm-Cederberg, som viser at fleire elevar ikkje nyttar tilbakemeldingane. Dette kan ha å gjera med at prosessorientert skiving var ikkje-eksisterande i hennar studie. Om dei berre får sluttkommentarar på tekstane, kan det vera vanskeleg for elevane å generalisera responsen til neste skriveoppgåve, som gjerne legg vekt på ein annan sjanger og eit anna føremål. Fleire studiar viser at den summative vurderingspraksisen i liten grad legg opp til at elevane skal revidera tekstar etter å ha fått tilbakemelding (Fjørtoft 2013).

Kasper og Nina er positive til lærarkommentarar undervegs i skriveprosessen. I intervjuet uttrykkjer Kasper at ein kommentarpraksis der tekstar blir leverte tilbake utan kommentarar, er meningslaus. At tekstar går i dialog med lærarkommentarar undervegs i skriveprosessen, er ifølgje Kasper heilt vesentleg. Samarbeid med læraren undervegs i tekstskapinga gjer at Kasper blir seg bevisst ulike tekstelement som det må arbeidast vidare med, noko som igjen, etter Kasper sin mening, gjer novelleteksten betre. Dette samsvarer med Bakhtin og det sosiokulturelle synet på meningsskaping i dialog (Bakhtin 1998 [1979]:38). Sjølv om Kasper her tillegg lærarkommentarane ein stor del av æra for at novelleteksten blir betre, har han ei forståing for at det er ein jobb som må gjerast frå hans side. Jobben er knytt til bruk av digitale tilbakemeldingar og sjølvinitierte revideringar. Responskommentarane har mest sannsynleg gitt begge eit puff vidare i skriveprosessen, slik at dei har gjort fleire revideringar enn dei ville ha gjort utan desse tilbakemeldingane. Ut frå det Kasper og Nina seier om bruken av respons (jf. intervjuet), vil dei digitale kommentarane også vera til hjelp på lang sikt i og med at dei går tilbake til tidlegare skrivne tekstar og ser på tilbakemeldingane dei har fått. Det at tilbakemeldingane er digitale, gjer det lett for elevane å finna tilbake til dei ved eit

seinare høve. På denne måten kan ein skapa responskultur som har langtidseffektar utover den einskilde teksten.

6.4 Konklusjon

Problemstillinga for avhandlinga fokuserer på korleis elevane reviderer egne novelletekstar i ein “online” skriveprosess på skulen der dei får digital tekstrespons frå læraren. Denne problemstillinga har blitt svart på gjennom to forskingsspørsmål: (1) “Korleis reviderer elevane novella si i *fase 1*, der elevane får digitale margkommentarar medan dei skriv?” og (2) “Korleis reviderer elevane novella si i *fase 2*, etter å ha fått oppsummerande e-postrespons etter fyrste skriveøkt?”

6.4.1 Kva har studien vist?

Studien viser at fokuselevane nyttar både dei digitale margkommentarane og den oppsummerande e-postresponsen. Gjennom analysane ser ein at lærarkommentarane med spørsmål og kommentarar hjalp elevane i skriveprosessen *mot* ein ferdig novelletekst. På bakgrunn av dette kan ein seia at tidspunktet for digital respons har noko å seia for den vidare tekstskapinga og revideringane.

Fokuselevane gjer både responsrelaterte og sjølvinitierte revideringar på lokalt og globalt tekstnivå. Dei meir omfattande responsrelaterte revideringane er utførte i andre skrivefase etter at elevane har skrive fram eit tekstutkast. Fokuselevane gjer hovudsakleg responsrelaterte tilføyingar og erstatningar, som er grunna i kva lærarresponsen oppmodar elevane til å jobba vidare med. Elevane gjer også nokre sjølvinitierte strykingar og korrigeringar i tekstane sine. Studerer ein talet på revideringar, ser ein at begge elevane gjer klart flest sjølvinitierte endringar. Grunnen til dette kan vera at lærarkommentarane berre fokuserer på nokre få tekstelement ved kvar skriveprosess. Sjølv om begge fokuselevane gjer klart flest sjølvinitierte revideringar, er dei endringane dei to gjer på eiga hand, små og ubetydelege samanlikna med endringane gjorde på bakgrunn av respons (jf. Igland 2008).

Som tidlegare nemnt kan det sjå ut som om det ikkje er noko nemneverdig forskjell for Kasper om han får margkommentarar eller oppsummerande e-postrespons. Nina føler derimot at det er meir hjelp i margkommentarane, fordi dei viser direkte til tekstelement i

novella hennar. For henne hadde det nok vore større hjelp i berre margkommentarar, slik at ho veit akkurat kva ho må gjera vidare. Dette viser at ein må tilpassa type respons etter det nivået eleven er på.

Gjennom munnleg dialog undervegs i skriveprosessen, kan læraren stilla spørsmåla for å oppmuntra til tenking omkring ulike alternativ, lyfta fram ulike løysingar og få elevane til å koma fram til korleis han eller ho vil ha det. Samarbeid mellom elev og lærar i dette prosjektet, munnleg eller skriftleg, har altså hjelpt eleven til å fokusera på novelleteksten og sjå kva for nokre endringar han eller ho må jobba vidare med. Det er skilnaden og spenninga mellom ulike stemmer som gir moglegheit for djupare forståing og for at nye tankar oppstår (jf. Bakhtin mfl. 1981:291). Bakhtin ser med andre ord skilnaden som ein ressurs, ikkje som eit problem. I så måte er respons på tekstutkast og vektlegging av tekstrevideringar generelt sett ein viktig del av skriveopplæringa.

Ut frå tekstanalysane synest det klart at fokuselevane kunne forbetra tekstane sine gjennom revidering – sjølv om dei ikkje hadde mange månadene med erfaring i prosessorientert skriving med digital respons undervegs. Revideringane førte til forbetringane i elevane sine tekstar i forhold til fyrsteutkastet. Dette tyder på at elevane hadde revidering i søkjelyset, og at samarbeid med læraren undervegs gav verdifull hjelp til vidare skriving og revideringar. Også i så måte meiner eg at digital respons undervegs og vekt på revidering er eit viktig innslag i skriveopplæringa. Det bør likevel understrekast at det er tydeleg at før-skrivinga førte til at elevane la stor vekt på sjølve tekstskapinga ut frå oppgåvebestillinga (jf. Graham og Perin 2007:18), noko som igjen førte til meir målretta og effektiv revidering. Responsarbeid gir ikkje utan vidare betre tekstkvalitet. Mykje handlar om at responsen må koma på riktig tidspunkt, vera selektiv, invitera til dialog, motivera for revidering og vera forståeleg og læringsfremjande (Hattie og Timperley 2007:81). Vidare må krava ein stiller til revidering, vera i samsvar med det det er naturleg å forventa av eleven. Krava til revidering må altså vera i tråd med eleven si næraste utviklingssone (Vygotsky 1978:86). Nokre gonger er det naturleg med ei revidering på overflata, medan ein andre gonger kan jobba med revideringar på eit djupare nivå i teksten.

6.4.2 Konsekvensar for skriveopplæringa i skulen

Kva konsekvensar kan dette forskingsprosjektet ha for skriveopplæring i ungdomsskulen?

For det fyrste kan det tenkjast at digital respons undervegs i skriveprosessen kan vera eit element som legg til rette for ein liknande bruk i andre fag enn norskfaget, som det er vist til i dette prosjektet. Bruk av digital lærarrespons kan hjelpe elevane til å skriva tekstar knytte til dei ulike faga sin eigenart (jf. skriving i alle fag). Gjennom skriftlege og munnlege tilbakemeldingar kan læraren gi retningslinjer for korleis elevane kan utvikla seg til betre skrivarar innanfor dei ulike tekstsjangrane i det einskilde faget, og synleggjera diskursen som det er forventa at elevane skal skriva i.

For det andre kan skriveprosessen gjerast meir effektivt. Når tekstarbeidet blir inkorporert i det digitale “rommet”, kan læraren lesa gjennom teksten digitalt utan å forstyrre eleven undervegs i tekstproduksjonen, fordi både elev og lærar har tilgang til dokumenta. Vidare vil læraren ha moglegheit til å gi fleire tilbakemeldingar enn han eller ho ville kunna viss elevane hadde skrive for hand. Elevane vil på si side ha moglegheit til å nytta kommentarane undervegs i tekstskapinga. På denne måten kan ein nytta samarbeidet mellom lærar og elev på ein effektiv og god måte gjennom skriveopplæringa.

Sett på bakgrunn av analysane og drøftinga er det mykje som tyder på at det er læringsfremjande for elevar å få tilbakemeldingar i sjølve tekstskapinga. Ved å gi respons undervegs kan elevane nytta tilbakemeldinga i det dei skriv, eller rett etter at fyrsteutkastet er skrive, når dei er mest mottakelege for tilbakemeldingar. Studerer ein vidare plasseringa av kommentarane, margkommentarar og e-postrespons, meiner eg ut frå funna i denne oppgåva at den oppsummerande responsen like gjerne kunne ha blitt gitt som margkommentarar. Det ville til dømes hjelp Nina endå meir i skriveprosessen dersom e-postresponsen hadde blitt gitt som margkommentarar, i og med at margkommentarane viser direkte til område i teksten som eleven må arbeida med.

Sjølv om den summative tilbakemeldinga med karakter ikkje er ein del av denne oppgåva, vil eg nemna at mykje av “rettearbeidet” allereie er gjort når eg skal setja vurderinga på elevane sine tekstar. Som rettleiar har eg gjennom tilbakemeldingar undervegs i tekstskapinga vore

gjennom novelletekstane fleire gonger før eg skal vurderer dei, både gjennom den digitale responsen i skrivefase 1 og då eg skulle gi oppsummerande e-postrespons etter fyrste skrivefase. I tillegg las til dømes den eine fokuseleven teksten høgt for meg i andre skrivefase. Dette lettar etterarbeidet mitt, fordi eg undervegs i skriveprosessen har danna meg eit bilete av kvar einskild elev sin tekstkompetanse. Ved at eg har jobba tett med elevane undervegs i prosessen, har eg så å seia blitt kvitt “rettebunken”.

6.4.3 Veggen vidare ...

Denne studien peiker framover mot nye problemstillingar som undersøker bruk av digital respons undervegs i skriveprosessen. Problemstillingar som, endå tydelegare enn denne, legg opp til å studera tendensar når det gjeld elevane sin bruk av digitale kommentarar over ein lengre periode, til dømes korleis elevane utviklar seg med omsyn til revideringsoperasjonar når dei jobbar med digital respons gjennom skriveopplæringa i løpet av dei tre åra på ungdomsskolen. Dessutan kan det vera ynskjeleg i eit slikt prosjekt å inkorporera at elevane i større grad skal respondera digitalt på dei gitte lærarkommentarane.

Bruk av digital respons kan vera eit viktig bidrag til skrivning som grunnleggjande dugleikar i fag. Masteravhandlinga mi kan vera ein indikasjon på at digitale tilbakemeldingar undervegs i elevane sin skriveprosess opnar opp for eit samarbeid mellom lærar og elev. Både munnlege og skriftlege lærarkommentarar kan auka elevane sin motivasjon til tekstrevidering, fordi dei kan få tett rettleiing når dei er mest mottakelege for råd og hjelp. Samtidig som tekstane blir betre og skrivekompetansen på lengre sikt aukar.

7 Litteraturliste

Anson, C.M. (1989): Response Styles and Ways of Knowing. *Writing and Response: Theory, Practice, and Research*. Ed Chris M. Anson. Urbana: NCTE, s. 13.

Arneberg, P. (2004): Dialog og dannelse. I: Arneberg, P., Kjærre, J.H. og Overland, B. (red.): *Samtalen i skolen*. Damm Forlag.

Bakhtin, M. (1984): *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Minnesota: University of Minnesota Press.

Bakhtin, M. (1998 [1979]): *Spørsmålet om talegenrane*. Omsett og med etterord av R. Slaatelid. Bergen: Ariadne forlag.

Bakhtin, M. (2004 [1986]): "The Problem of the Text", I: *Speech Genres and Other Late Essays*, edited by Caryl Emerson and Michael Holquist, University of Texas Press, Austin, Ninth paperback printing.

Bakhtin, M., Holquist, M. og Emerson, C. (1981): *The dialogic imagination: four essays*. Austin: University of Texas Press.

Berge, K.L. (2005): Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – idelogi og strategier. I: Aasen, A.J og Nome, S. (red.): *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget, Landslaget for norskundervisning.

Bergman-Claeson, G. (2003): *Tre lärare - tre världar. Lärarkommentarer till elevtexter i tre gymnasieklasser*. Rapport 1. Uppsala Universitet.

Black, P. og Wiliam, D. (1998): Assessment and classroom learning. *Assessment in education*, 5 (1), s. 7–74.

Blåsjö, M. (2006): *Skriveteori och skrivforskning. En forskningsöversikt*. Stockholm: Institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet.

Bridwell, L.S. (1980): Revising Strategies in Twelfth Grade Students' Transactional Writing. *Research in The Teaching of English*, 14 (3), (s. 197–222).

Brinkmann, S. og Kvale, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Britton, J., Burgess, T., Martin, N., McLeod, A. og Rosen, H. (1975): *The Development of Writing Abilities* (s. 11–18). Basingstoke: Macmillan Education.

Bruner, J. (1997): *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Adnotam Gyldendal.

Bråten, I. (2002): *Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Bråten, I. og Thurmann-Moe A.C. (1996): Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I: Bråten, I. (red.): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Bueie, A. (2014a): “Jeg synes det er ett fett om det er ’klarte’ eller ’hadde’”. Om elevers forståelse og reaksjon på lærers tekstrespons i norskfaget. I: Skaftun, A., Uppstad, P.H. og Aasen, A.J. (red.): *Skriv! Les! 2013* (s. 109–128). Oslo: Fagbokforlaget.

Bueie, A. (2014b): *Summativ vurdering i formativ drakt – elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk*. Høgskolen i Buskerud og Vestfold. Acta Didactica Norge. Lese 12.06.2015, kl. 22.57.

Butler, R. (1988): Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58 (1), s.1–14.

Butterfield, E.C., Hacker, D.J. og Albertson, L.R. (1996): Environmental, cognitive, and metacognitive influences on text revision: Assessing the evidence. *Educational Psychology Review*, 8 (3), s. 239–297.

Cochran-Smith, M. (1991): Learning to teach against the grain. *Harvard Educational Review*, 61(3), s. 279–310.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. og Bell, R.C. (2011): *Research methods in education*, 7. utgåve (red.): London: Routledge.

Dalen, M. (2011): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

DeSeCo (2005): The definition and selection of key competencies. Lokalisert på <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> Lese 10.06.2015, kl. 13.45.

Dysthe, O. (1993): *Ord på nye spor – innføring i prosessorientert skrivepedagogikk* (2. utg.). I samarbeid med Mari-Ann Igland. Oslo: Det Norske Samlaget.

Dysthe, O. (1995): *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Gyldendal.

Dysthe, O. (2001): *Dialog, samspel og læring* (red.): Oslo: Abstrakt forlag.

Dysthe, O. (2003): “Teoretiske perspektiv”. I: Dysthe og Engelsen 2003: *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*, s. 12–52, Abstrakt, Oslo.

- Dysthe, O. og Hertzberg, F. (2007): Kunnskap om skriving i utdanning og yrkesliv – hvor står vi i dag?. I: Matre, S. og Hoel, T.L. (red.): *Skrive for nåtid og framtid*, s. 10–28. Tapir Akademisk Forlag.
- Dysthe, O. og Hertzberg, F. (2009): Den nyttige tekstresponsen – hva sier nyere forskning? I: Haugaløkken, O.K. mfl. (red.): *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. og Hertzberg, F. (2014): *Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt i 101 SKRIVEKNEP - om skriving, skrivestrategier og elevers tekstsaking*. Boka er gitt ut av Kåre Kverndokken (red.): Fagbokforlaget.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. og Hoel, T.L.(2010): *Skrive for å lære. Skriving i høyere utdanning*, (2 utg.), Abstrakt Forlag.
- Erstad, O. (2005): *Digital kompetanse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Faigley, L., og Witte, S. (1981): Analyzing Revision. *College Composition and Communication*, 32 (4), (s. 400–414), National Council of Teachers of English.
- Ferris, R.D. (2003): *Response to Student Writing. Implications for Second Language Students*. Lawrence Erlbaum Associate.
- Fitzgerald, J. (1987): Research on revision in writing. *Review of educational research*, 57 (4), s. 481–506.
- Fjørtoft, H. (2009): *Effektiv planlegging og vurdering: rubrikker og andre verktøy for lærere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Flower, L. og Hayes, J. (1991): En teori om skriving som kognitiv prosess. I: Bjørkvold, E., Penne, S. (Eds.), *Skriveteori* (s. 102–127). Oslo: LNU, Cappelen.
- Gamlem, S.M. og Smith, K. (2013): Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20 (2).
- Gibbs, G. og Simpson, C. (2004): Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and teaching in higher education*, 1 (1), s. 3–31.
- Goldberg, A., Russell, M. og Cook, A. (2003): The effect of computers on student writing: A meta-analysis of studies from 1992-2002. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 2 (1).
- Graham, S. og Perin, D. (2007): *Writing Next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school - A Report to Carnegie*, Corporation of New York.
- Greeno, J.G. og Sande, C. (2007): Perspectival understanding of conceptions and conceptual growth in interaction, *Educational Psychologist*. vol. 42, No. 1, s. 9–23.

Hattie, J. og Timperley, H. (2007): The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, s. 77, 81–112.

Hayes, J.R. (1996): A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. I: Levy, C. og Ransdell, S.E. (red.): *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J.R. (2012): My past and present as writing researcher and thoughts about the future of writing research. I: Berninger, V.W. (red.): *Past, Present, and Future Contributions Of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology*, 1.

Hertzberg, F. (2001): Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellom fagkunnskap og sjangerbeherskelse. *Rhetorica Scandinavia. Tidsskrift for norsk retorikforskning*, s. 92–105.

Hoel, T.L. (1995): *Elevsamtalar om skriving i vidaregåande skole: Responsgrupper i teori og praksis*. Doktorgradsavhandling, Det historisk-filosofiske fakultet, AVH, Universitetet i Trondheim.

Hoel, T.L. (1997): Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar. I: Evensen, L.S. og Hoel, T.L. (red.): *Skriveteoriar og skolepraksis* (s. 3–44). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Hoel, T.L. (2000): *Skrivepedagogikk på norsk. Prosessorientert skriving i teori og praksis*. Oslo: LNU, Cappelen.

Hoel, T.L. (2001): ”Samtalar” på e-post og kommunikative vilkår for læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 85 (2–3), s. 172–183

Hoel, T.L. (2007): Omskriving - en kritisk faktor i skriving og rettleiing? I: Matre, S. og Hoel, T.L. (red.): *Skriving for nåtid og framtid*. (s. 63–77). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Håland, Anne (2013): *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Stavanger.

Håland, A. og Lorentzen, R.T. (2007): *Dialogar om tekst. Praktisk arbeid med elevtekstar i norskfaget*. Universitetsforlaget.

Igland, M.-A. (2003): Skriving i et sosiokulturelt perspektiv. I: Audstad, I. (red.): *Mening i tekst: teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*, (s. 67–89). Oslo: Cappelen.

Igland, M.-A. (2008): *Mens teksten blir til. Ein kasusstudie av lærarkommentarar til utkast. Skriving i sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Unipub forlag.

Igland, M.-A. (2009): Ein ettertankens didaktikk: om forståinga av pedagogisk tekstrespons. I: Haugaløkken, O.K. mfl. (red.): *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Igland, M.-A. og Dysthe, O. (2001): Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I: Dysthe, O. (red.): *Dialog, samspel og læring*, s. 107–127. Oslo: Abstrakt forlag.

Johannessen, A., Tufte, P.A. og Christoffersen L. (2011): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.) Oslo: Abstrakt forlag.

Johannessen, E., Kokkersvold, E. og Vedeler, L. (2010): *Rådgivning: tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Jonsson, A. (2013): Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14 (1), s. 63–76.

Kristiansen, A. (2004): Tilitt - hva betyr det for samtalen? I: Arneberg, P., *Samtalen i skolen* (s. 31–43). Oslo: Damm og Søn.

Kronholm-Cederberg, A. (2009): *Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasisters beretninger om lærarens skriftlige respons på oppsatsen. Doktoravhandling*, Åbo: Åbo Akademis förlag.

Kunnskapsdepartementet (2003-2004): *Kultur for læring. Stortingsmelding nr. 30*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). Læreplaner for gjennomfagende fag i grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet.

Kuutti, K. (1996): Activity Theory as a Potential Framework for Human-Computer Interaction Research. I: Nardi, B. (Ed.), *Context and consciousness: activity theory and human - computer interaction* (s. 17–44). Cambridge: The MIT Press.

Kvithyld, T. og Johannes, A.A. (2011): *Fem teser om funksjonell respons på elevtekster*. Tidsskriftet viden om læsning. Nummer 9.

Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M. og Wiliam, D. (2005): Classroom assessment: Minute-by-minute and day-by-day. *Educational Leadership*, 63 (3) (3), s. 18–24.

Lyngsnes, K. og Rismark, M. (2007): *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.

MacArthur, C.A., Graham, S og Fitzgerald, J. (2007): *Best Practices in Writing Instruction*, (7), s. 141–162. New York and London: Guilford.

Matthiesen, G. (2007): Vurdering i skole og opplæring – problemstillinger og erfaringer. I: Tveit, S. (red.): *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring*. Oslo: Universitetsforlaget.

McCune, V. (2004): Development of first-year students' conceptions of essay writing. *Higher Education*, 47 (3), s. 257–282.

Miles, M.B. og Huberman, A.M. (1994): *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, Calif: Sage.

Morson, G.S. og Emerson, C. (1990): *Mikhail Bakhtin: creation of a Prosaics*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.

Nilssen, V. (2012): *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nystrand, M. mfl. (1997): Tekst på deling. Leserens innvirkning på unge skrivere. I: Evensen, L.S., Hoel, T.L. og Evensen, L.S. (Eds.), *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.

Postholm, M.B. (2010): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M.B., og Jacobsen, D.I. (2011): *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlag.

Røyeng, M.S. (2010): *Elevers bruk av lærerkommentarer. Elevperspektiv på underveisvurdering i skriveopplæringen på ungdomstrinnet*. Masteroppgave i norskdidaktikk. Universitetet i Oslo.

Santa, C.M. og Engen, L. (1996): *Lære å lære*. Stavanger: Stiftelsen Dysleksiforskning.

Silverman, D. (2011): *Interpreting qualitative data: a guide to the principles of qualitative research*. (4. utg.). Los Angeles: SAGE

Skjelbred, D. (2006): *Elevers tekst: Et utgangspunkt for skriveopplæring*, (3. utg.). Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.

Smidt, J. (2010): Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse – fra beskrivelse til utvikling. I: Smidt, J. (red.): *Skriving i alle fag – innsyn og utspill* (s. 11–35). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Smidt, J. (2011): Ti teser om skrijving i alle fag. I: Smidt, J, Solheim, R. og Aasen, A.J. (red.): *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag* (s. 9–41). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Solheim, R., Larsen, A.S. og Torvatn, A.C. (2010): Skrivekulturar på mellomtrinnet – tre dømme. I: Smidt, J. (red.): *Skriving i alle fag – innsyn og utsyn* (s. 39–67). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Sommers, N. (1980): Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers. *College Composition and Communication*, 31 (4), (s. 378–388).

Sommers, N. (1982): "Responding to Student Writing", I: *College Composition and Communication*, vol. 31, s. 378–388.

Sperling, M. og Freedman, S. (1987): A good girl writes like a good girl: Written response gives clues to teaching and learning. *Written Communication*, 4, s. 12–26.

Straub, R. (2000): The student, the text, and the classroom context: A case study of teacher response i *Assessing writing*, 7 (1), s. 23–55.

Sullivan, K.P.H. og Lindgren, E. (2006): *Computer Keystroke Logging and Writing: methods and applications*, (Eds.), Amsterdam: Elsevier.

Säljö, R. (2000): *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.

Tjora, A. (2012): *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*, (2. utg.), Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo.

Torvatn, A.C. (2011): Ulike tilnæringer i sakpreget skrivning. I: Smidt, J., Solheim, R. og Aasen, A.J. (red.): *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag* (s. 241–250). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Utdanningsdirektoratet (2012):

http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no Lese 07.02.2015, kl. 20.10.

Utdanningsdirektoratet (2013):

<http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal?arst=98844765&kmsn=-1974299133>
Lese 14.04.2015, kl. 20.17.

Vygotskij, L. (2001): *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal.

Vygotsky, L. (1971): *Tænkning og sprog II*. København: Mezhdunarodnaja Kniga, Moskva og Hans Reitzels Forlag AS.

Vygotsky, L. (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass og London. Harvard University Press.

Wertsch, J.V. (1991): *Voices of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wood, D.J., Bruner, J.S. og Ross, G. (1976): The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), s. 89–99.

Yin, R.K. (2009): *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Samandrag

Masteroppgåva “Digital tekstrespons” har digital respons som tema. Med utgangspunkt i eit sosiokulturelt syn på læring, og ei forståing av skriving som dialogisk handling, undersøker eg korleis to elevar på åttande trinn bruker digital respons undervegs i ein “online” skriveprosess. Målet med oppgåva er å få innsyn i elevane sitt tekstrevideringsarbeid og dermed få innblikk i når det er mest nyttig for elevane med lærarrespons undervegs i skriveprosessen, korleis dei nyttar tilbakemeldingane og kva slags respons (margkommentarar eller oppsummerande e-postrespons) som er mest nyttig for elevane. Problemstillinga mi er: “Korleis reviderer elevane egne novelletekstar i ein “online” skriveprosess der dei får digital respons undervegs i skrivinga?”

Undersøkinga har ei kvalitativ tilnærming, og vil vera retta mot to elevar eller casar, der eg går meir i djupna for å utforska det omtala temaet. Studien byggjer på tre ulike typar data: elevtekstar, intervjudata og feltobservasjon. Elevtekstane er hovudmaterialet, medan intervjudata og observasjonar frå klasserommet fungerer som meir utfyllande informasjon.

Resultata frå studien tyder på at elevane forstår og nyttar dei digitale tilbakemeldingane, både margkommentarane og den oppsummerande e-postresponsen. Den oppsummerande e-postresponsen er meir generell enn margkommentarane, og elevane treng derfor ofte munnleg rettleiing når dei skal revidera teksten ut frå denne responsen. Det munnlege samarbeidet mellom lærar og elev undervegs i skriveprosessen har derfor stor verdi for elevane sitt revideringsarbeid. Elevane gjer både responsrelaterte og sjølvinitierte revideringar i løpet av skriveprosessen.

Å få innsyn i korleis elevane nyttar dei digitale tilbakemeldingane, er viktig skal ein få eit heilskapleg bilete av korleis dette fungerer i praksis. Men også for å sjå kva for nokre tilbakemeldingar elevane jobbar vidare med, og kva for nokre kommentarar dei strevar med og derfor treng rettleiing i frå faglæraren. Om eg kan få eit betre bilete av dette, kan det hjelpa meg vidare i arbeidet som norsklærar på ungdomsskulen.

Vedlegg

Vedlegg 1: Digitalt tankekart

Vedlegg 2: Skriveoppgåva

Vedlegg 3: Skriveramme – Kasper

Vedlegg 4: Skriveramme – Nina

Vedlegg 5: Fyrsteutkastet til Kasper med endringskategoriar

Vedlegg 6: Fyrsteutkastet til Nina med endringskategoriar

Vedlegg 7: Andreutkastet til Kasper med endringskategoriar

Vedlegg 8: Andreutkastet til Nina med endringskategoriar

Vedlegg 9: Utsnitt frå observasjonsnotatet (bokmål)

Vedlegg 10: Intervju – Kasper

Vedlegg 11: Intervju – Nina

Vedlegg 1: Digitalt tankekart



Vedlegg 2: Skriveoppgåva

Skriveoppgave, uke 7 – 2015,

8. trinn (hovedmål, bokmål)

Skriv ei *novelle* med utgangspunkt i tittelen *Bak masken*. Husk tydelige *sjangertrekk* og skriv fram en *overraskende slutt*. Bruk skriverammen godt før du begynner på selve novella di.

Novellene skal samles i ei novellesamling for klassen og settes på skolens bibliotek.



Skriveramme – novelle

FØR du begynner å skrive:

<p>Hvem er med? Bestemt deg for hovedpersonen: ung, gammel, syk, lykkelig, fortvilet ...?</p>	<p>En redd/pinglete/lettskremt/nervøs gutt, ungdom. Vennene til gutten med masker. Virker som skumle/mistenkelige/slemme/tøffe/ litt kortvokste menn.</p>
<p>Tidsrom? Foregår handlingen over en dag, en time, noen få minutter ...?</p>	<p>Kvarter – halv time, rett etter en fotballkamp</p>
<p>Hva er temaet? Eksempel: oppbrudd, forelskelse, vennskap osv.</p>	<p>Vennskap (som blir satt på prøve)</p>
<p>Hva består vendepunktet i? Vendepunktet innebærer en overraskelse for leseren, og gjør at vi ser teksten i nytt lys. Eksempel: en livsendring, en tung beslutning, overvinnelse osv.</p>	<p>Det er bare vennene hans med masker, som har tullet med han, det er ikke en skummel eller farlig person allikevel, men bare noen venner som tuller med han. Vennene tar av seg masken å sier “lurte deg”!</p> <p>Kan også være at han er glad i begynnelsen, deretter blir veldig redd når han finner ut at det er noen med masker som følger etter han, og til slutt veldig glad og sint når han finner ut at det er vennene hans. Blandede følelser når han finner ut hvem som er bak maskene.</p>
<p>Hvem har synsvinkelen? Eksempel: Mannen? Kvinnen? Sønnen? <i>Skriv i 1. person (jeg).</i></p>	<p>Gutt, ungdom (jeg-person)</p>
<p>Hva er novellens ytre handling? Husk at du må finne en <i>konflikt</i> eller et <i>problem</i>, ellers blir det kjedelig. Eksempel: en liten gutt henger fastspent i et bilvrak, en tenåring nekter å spille konsert ...</p>	<p>Guttene med maske følger etter jeg-personen. Han blir redd, blir fanget i en blindvei. Guttene med masker tuller med ting de skal gjøre med han. Jeg-personen må finne en utvei, en måte å komme seg vekk fra de maskerte mennene på.</p>
<p>Avslutningen Overraskende slutt! Gir du leseren muligheten til å dikte videre – flere tolkningsmuligheter?</p>	<p>Overraskende slutt: bak maskene er noen kjente kamerater av jeg-personen. Åpen slutt: Leseren kan dikte hvem personene er og hva de egentlig har gjort <i>eller</i> hvordan vennskapet blir videre etter at jeg-personen finner ut av kameratene har lurte ham.</p>

Skriveramme – novelle

FØR du begynner å skrive:

Hvem er med? Bestemt deg for hovedpersonen: ung, gammel, syk, lykkelig, fortvilet ...?	Jente, 15 år, syk, mobbeoffer, deprimert
Tidsrom? Foregår handlingen over en dag, en time, noen få minutter ...?	En dag
Hva er temaet? Eksempel: oppbrudd, forelskelse, vennskap osv.	Sykdom, håp
Hva består vendepunktet i? Vendepunktet innebærer en overraskelse for leseren, og gjør at vi ser teksten i nytt lys. Eksempel: en livsendring, en tung beslutning, overvinnelse osv.	Vendepunktet består av at jenta blir frisk.
Hvem har synsvinkelen? Eksempel: Mannen? Kvinnen? Sønnen? <i>Skriv i 1. person (jeg).</i>	Jente i ungdomstida (jeg-person)
Hva er novellens ytre handling? Husk at du må finne en <i>konflikt</i> eller et <i>problem</i> , ellers blir det kjedelig. Eksempel: en liten gutt henger fastspent i et bilvrak, en tenåring nekter å spille konsert ...	Jeg-personen er syk, og det kan føre til død. Legen tok mamma ut på gangen, jeg så det strenge blikket. Blikkene flyttet seg mot meg. Da mamma kom inn, gren hun, men det så ikke ut som hun var lei seg. Hun fortalte de gode nyhetene som jeg har ventet på lenge nå.
Avslutningen Overraskende slutt! Gir du leseren muligheten til å dikte videre – flere tolkningsmuligheter?	Alle tror at jeg-personen skal dø, men så kommer det fram at blodprøvene er byttet om. Hun er frisk!

Vedlegg 5: Fyrsteutkastet til Kasper med endringskategoriar:

<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53</p>	<p style="text-align: center;">Bak masken</p> <p>Solen skinte og fuglene plystret. Jeg var så glad. Endelig var jeg ferdig, og det kunne jo ikke gått bedre. Scorte to mål og ble match mæth-vinner. Min første kamp for viking var suksess. Der gikk jeg, bortover veien, bortover den fantastiske veien. Den nye vikingen. Toppscorer allerede etter en kamp. En gutt med en lysende fremtid på fotballbanen. Den eneste plassen jeg egentlig ville være. (1)</p> <p>Plutselig fikk jeg en følelse av at noe var galt. Det var nesten som noen fulgte etter meg. Jeg snudde meg å øg-så meg bak, deretter til siden, og der så jeg noe. Hhelt bak i horisonten. [Der så jeg det.] så jeg det jeg fryktet [Det jeg fryktet]. Det var noen som fulgte etter meg. To maskerte menn. Jeg snudde meg fort fremover å begynte å løpe. Løpe fortere enn noen gang før. Redselen spredde seg inni meg som en brann i tørt gress. Svetten rant og tårene trillet. Jeg var så redd, så utrolig redd. (2) Jeg så meg bak meg enda en gang enda en gang, og der var de. Spurtet etter meg. To små menn, [med toffe] svarte-skinnjakker og svarte finnlandshetter. Jeg fortsatte å løpe, løpe nedover den endesløse veien.</p> <p>Jeg snublet. (3) Blodet rant nedover leggen, men jeg hadde ikke tid til å tenke på det nå. Alt jeg måtte gjøre nå var å løpe. Det var en innvendig storm i hjernen min nå. En storm av tanker og bekymringer. Hva skulle de med meg? (4) Jeg hadde ikke gjort noe galt. Jeg fortjente ikke dette. [Hjertet banket fortere og fortere] hoppet over et par hakk. Det banket fortere og fortere. Hoppet nesten ut av den lille kroppen min. [Hoppet over et par hakk]. Svetten silte nedover pannen og blandet seg med en strømm av tårer. Jeg var redd. Redd som en hare. Det ble mørkere. Ffuglene sluttet å plystre og ble erstattet med skygger. Skyggene danset rundt oss. Ventet på et feil steg. Ventet på en antydning til svakhet, og så ville de komme. Komme å fange meg. Gjøre meg til en av dem. Jeg hadde ikke noe [valg] mulighet. Jeg måtte fortsette å løpe. Uansett hvor sliten jeg var. Tankene hamret løs på hjernen min som hagl på en glass rute. Det svartnet for meg et lite øyeblikk, men jeg klarte å holde meg på bena å løpe videre.</p> <p>Skrittene bak meg kom nærmere og nærmere. Jeg var sliten. Sliten etter en lang dag og en lang kamp. Kroppen min-gikk automatisk fremover. Var i krisemodus. Alt inni meg ropte ut løp, og det var akkurat det jeg måtte gjøre. Løpe oppover denne endeløse bakken. Svetten strømmet fortere enn noen gang før. Strømmet nedover den store nesen og de rue kinnene mine. Tårne samlet seg i øyekrokene, og å gjorde det vanskelig å se. Jeg kjente noe varmpt og [klissete] fuktig-renne nedover bukse beinet, men det betydde ikke noe. Det viktigste nå var bare å løpe. Løpe fortere enn noen gang før.</p> <p>Jeg hørte en Pinnene knakk bak meg og skrittene kom stadig nærmere. Jeg snudde meg, snudde meg for å se hvor stort forspranget var. Det viste seg å være en tabbe. Jeg snublet. Falt ned på den harde grusveien. Skrapte opp hele den fra før av så såre leggen min. (5) Jeg rullet rundt, å skulle til å reise meg, men det var for sent. De var over meg på et øyeblikk. Frykten spredde seg inni meg. Jeg hadde aldri vært så redd før. Aldri hatt så vondt heller for den saks skyld, men det var alikevel var det frykten som var det verste. Smerte kunne jeg holde ut, men frykt. For en forferdelig følelse. Mennene prøvde å strekke hendene ut for å ta meg, men jeg var for smidig. Jeg rullet mellom armene deres, reiste meg, og startet å springe igjen, men det gikk ikke fort nok. Jeg var utmattet. Utmattet etter en lang kamp. Forspranget ble mindre og mindre igjen. Snart ville de ta meg igjen. Fange meg. Jeg var så redd, så utrolig redd. Skyggene danset rundt oss, og tordenet braket i det fjerne. Lyste opp den mørke parken en gang i blandt. De brune løvbladene dalte nedover den mørke himmelen og stjernene lyste i det fjerne.</p> <p>[Bloder] det-fortsatte å strømme nedover den oppskrapte leggen min. Hvordan kunne det renne så mye. Ble det aldri tomt. Hjertet begynte å banke senere, senere og senere. Jeg kunne snart ikke føle det lenger. Kroppen min virket ikke lenger som den skulle. Hendene føltes tunge som bly og bena ville ikke lystre. Jeg snubflet.</p>	<p>(1) Flott start: "Solen skinte og fuglene plystret. Endelig var jeg ferdig ...". Her blir vi dratt rett inn i handlingen og leseren blir nysgjerrig på hva som skal skje videre i historien.</p> <p>(2) Her har du flere gode beskrivelser av hvordan jeg-personen føler det i situasjonen. Jeg vil gjerne utfordre deg til å få inn litt miljøskildring her.</p> <p>(3) God spenningskurve med momenter som bygger opp spenningen i teksten din. Hvordan har jeg-personen det "inni" seg i det personen snubler?</p> <p>(4) Spørsmålet som du stiller her, gjør at man får lyst til å lese videre. Spørsmålene lokker leseren videre inn i teksten. Bra! Leseren lurar på hvorfor de er ute etter akkurat denne personen.</p> <p>(5) Du skriver godt og levende, men pass på at ikke for mange setninger begynner med "jeg".</p>
--	--	--

54	[Kroppen min var] jeg var tom for energi. Fullstendig utmattet. Det svartnet for meg,	
55	og da jeg åpnet øynene igjen var de de maskerte mennene over meg. Jeg prøvde å si	
56	noe, men det kom ikke ord. Kun uforståelige hulk.	
57	Det var [bare] kun -en følelse igjen nå . Frykt. Gleden fra fotballkampen var	
58	helt borte. Frykten og hatet var det eneste jeg kunne føle gjøre - nå . Jeg var så nærme,	
59	men samtidig så langt hjemmefra. Jeg kom ikke engang til å rekke å si forvel. Jeg	
60	K kom til å dø en grusom død. Der lå jeg, lå på den kalde grusveien å stirret rett opp	
61	på to mordere over meg . To kalblodige mordere . Eller var de egentlig mordere?	
62	Noe virket kjent, men samtidig så fremmed. Stilheten senket seg over den mørke	
63	parken. En grusom stilhet. {Hjertet hadde nesten stoppet å slå.} Jeg kunne nesten	
64	ikke høre og jeg kunne nesten ikke se, men frykten den var der fortsatt. Frykten	
65	P prøvde å bite tak i meg, og få meg til å gi opp, og nettopp det hadde den klart.}	
66	{De maskerte mennene bøyde seg ned, dro av maskene og ropte i kor "lurte	
67	deg!" et En enorm lettelse og et enormt hat spredde seg i meg. Nå hadde de gått for alt	
68	langt. Alt for langt. Hvordan kunne de gjøre dette mot meg?}	

Vedlegg 6: Fyrsteutkastet til Nina med endringskategoriar:

<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53</p>	<p style="text-align: center;">Bak masken</p> <p>Dette var min 57 dag her på sykehuset. Jeg lå innpakket i en seng på det [triste]-kjedelige rommet med døde blomster og de grå veggene visne blomster. Det lå en gammel dame ved siden av meg. (1) Over damen var det ett bilde av en blomst, den var død, og ved siden av den blomsten var det en liten blomst som ikke var fullvokst. Hun Hun hadde vært her lengre enn meg. Hun [Damen] hadde nesten aldri besøk, men av og til kom sønnen og besøkte henne. Jeg derimot, Jeg føler meg heilt frisk, kanskje litt sliten etter alle prøvene de hadde tatt på meg, men jeg fikk ofte besøk av venner og familie. Jeg hadde startet ett helt nytt liv her på sykehuset. Her er det ingen som mobber meg, og ingen som klager på meg. (2) Jeg var ikke lengre ett mobbeoffer for Jonas og Rebekka i klassen.</p> <p>Mamma satt ved siden av meg og leste i en tykk bok.som [Den] så utrolig kjedelig ut. TV sto på, det var “Two and a half men” som var på. Jeg ville virkelig bytte kanal, men det var ikke min tur med fjernkontrollen i dag den gamle damen som hadde fjernkontrollen i dag. “Maten begynner og bli kald”, sa mamma rolig. (3) Jeg så på henne, med ett blick som viser at jeg virkelig ikke er sulten, men tilbake fikk jeg bare ett blick som viser at hun ikke bryr seg om jeg ikke er sulten. Jeg tok en liten skje med litt grøt på tuppen.sa Tvinget det inn i munnen og svelget ned med vann. Jeg legger skjeen ned. Mamma ser dumt på meg, og sier “Var det alt?”. Da tar jeg en halv skje med grøt og kanel på. Det var vanskelig og svelge ned, men tok litt mer vann for og klare det. Det blir alltid en slags klein stillhet når både jeg og den gamle damen er på rom samtidig. Den eneste tingen vi har til felles er at ingen av oss har hår, og vi lider ikke en gang av samme sykdomting, hun har alopecia og jeg har kreft.</p> <p>Jeg kunne høre klokken tikkete, sekund etter sekund. Jeg kjeder meg alltid inne på rommet. men Det er ikke så mye mer og gjøre enn og bare ligge her. Jeg føler meg litt engstelig og nedfor. Jeg er ikke alltid like lett og ligge på sykehuset som en 15åring med en gammel dame på 75+. Sist natt, hadde jeg en drøm, det handlet om at jeg ble frisk. Jeg ble virkelig lykkelig. Nå er ikke verden min som enn drøm, det er som ett mareritt, jeg savner vennene mine, og vill bli frisk fortrest mulig. Jeg var utrolig varm. (4) Jeg skulle til og trekke i snora for og få opp en sykepleier, men i samme øyeblikk kom pappa inn. Mamma og pappa har ikke vært i samme rom på mange år. Nå er de i samme rom, 2 meter fra hverandre, sier ikke ett ord. Pappa har tatt med en eple juice til meg, ikke at det fristet noe særlig.</p> <p>Legen kom inn, han har med seg feber måler, og sa målte feberen min, der sto det 38,7. Det var høyt, legen ropte på de andre legene. Nå tenkte jeg på det, nå tenkte jeg på det som ingen sa høyt, jeg tenkte på det som forhåpentligvis ingen ville skulle skje, men nå tenker jeg på det. Denne beskyrmringen skal egentlig ikke komme før du er gammel, som damen ved siden av meg. Legene kom stormende inn for og se på meg. Jeg var vettskremt og viste ikke hvordan jeg skulle reagere. De studerte alle prøvene de hadde tatt av meg, det samme gjorde de med den gamle damen ved siden av meg. Så gikk Legene gikk ut en etter en. De så helt forvilet ut. Dr.Larsen kom inn og sa at mamma og pappa skulle bli med han på gangen. Jeg ble helt skjelve og begynte og svette. De var ute der lenge, eller det følte værtfall lenge. “Tenk om jeg får den dårlige nyheten, den nyheten ingen prater om, hva om dette er en av de siste dagene mine her på sykehuset, eller en av de siste dagene mine her på jorda”, sier jeg vettskremt til den gamle damen.</p> <p>Det begynner og pipe fra maskinen ved siden av damen, jeg kunne ikke se henne, gardinen var trekket for. Legene kom stormene inn for andre</p>	<p>(1) Rett på handlingen – bra! Leseren blir med en gang nysgjerrig på hvorfor jeg-personen er på sykehuset.</p> <p>(2) Jeg vil gjerne utfordre deg til å få et mer personlig preg over teksten. Hvordan har egentlig jeg-personen det "inni" seg?</p> <p>(3) I og med at teksten foregår på et sykehus, kan det være lurt å ha med litt miljøskildring. Hvordan kan du skildre miljøet slik at leseren får med seg stemningen?</p> <p>(4) Se på setningene dine. Flere av setningene begynner med "jeg" – varier måten du starter en setning på.</p>
--	--	--

<p>54 55 56 57 58 59 60 61 62 63</p>	<p>gang på en halv time, de var urolige og stresset, [jeg kunne høre det på føttene deres som gikk fortere og fortere ned til bakken] jeg hørte fot trinn mot døra. De gikk fortere og fortere og plutselig var de inne, og stemmene deres ble høyere og høyere, jeg kunne likevel ikke høre hva de sa. Der så jeg ansikter til mamma, jeg kunne se at hun gråt, men det så ikke ut som hun var lei seg. Hun fortalte de gode nyhetene jeg hadde ventet lenge på nå. Jeg var frisk, og jeg hadde aldri kreft, men alopecia som forutsaker at du mister hår og kan være litt slapp. Legene hadde byttet om på prøvene til meg og den gamle damen. Den gamle damen var dessverre borte. Drømmen var sann, og maska var tatt av.</p> <p>Kan du hjelpe meg med adjektiv bruk?</p>	
--	---	--

Vedlegg 7: Andreutkastet til Kasper med endringskategoriar:

<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52</p>	<p>Bak masken</p> <p>Solen skinte og fuglene [kvitret] plystret. Jeg var så glad. Endelig var jeg ferdig, og det kunne jo ikke gått bedre. Scoret to mål og ble match-vinner. Min første kamp for Viking var suksess. Der gikk jeg, bortover veien, bortover den fantastiske veien. Den nye vikingen. Toppscorer allerede etter én kamp. En gutt med en lysende fremtid på fotballbanen. Den eneste plassen jeg egentlig ville være.</p> <p>Plutselig fikk jeg en følelse av at noe var galt. Det var nesten som noen fulgte etter meg. Jeg snudde meg og så bak meg, deretter til siden, og der så jeg noe. Helt bak i horisonten. Der så jeg det. Det jeg fryktet. Det var noen som fulgte etter meg. To maskerte menn. Jeg snudde meg fort fremover å begynte å løpe. Løpe fortere enn noen gang før. Den våte grusen gled vekk under de små bena mine. De enorme trærne veivet i den kraftige vinden, og skyggene danset rundt oss. Redselen spredde seg inni meg. Svetten rant og tårene trillet. {[Redselen spredde seg]}-inni meg som en brann i tørt gress i den lille kroppen min. Jeg var redd, så utrolig redd. Forspranget var nesten halvert nå, og da jeg så [bak meg] meg bak var de kun noen få meter unna. De spurtet etter meg. To små menn, med tøffe skinnjakker og svarte finlandshetter. Jeg fortsatte å løpe, jeg løp nedover den endesløse grusveien. De høye løvtrærne kastet skygger over den smale veien, og de enorme fjellene ruvet høyt rundt meg. [Skogen] parken var tom, og stillheten hadde senket seg. De mørke skyene drev sakte over den uendelige himmelen, og tordenet braket i det fjerne.</p> <p>Jeg snublet. Blodet rant nedover leggen, men jeg hadde ikke tid til å tenke på det nå. Frykten spredde seg i meg som en brann i tørt gress. De var ikke langt bak nå. Alt jeg måtte gjøre nå var reise meg og løpe. Jeg måtte løpe fortere enn noen gang før. Det var en innvendig storm i hjernen min nå. En storm av tanker og kvelende [angst] bekymringer. Hva skulle de med meg? Jeg hadde ikke gjort noe galt. [Hadde ikke gjort en ting for å fortjene dette.]Jeg fortjener ikke dette Hjertet banket fortere og fortere. Hoppet over et par hakk. Svetten silte nedover pannen og blandet seg med en strøm av tårer. Jeg var redd. Redd som en hare. Det ble mørkere. Fuglene sluttet å plystre og ble erstattet av med-mørke skygger. Skyggene danset rundt oss. De ventet på et feil steg. Ventet på en antydning til svakhet, og så ville de komme. Komme å fange meg. Gjøre meg til en av dem. Jeg hadde ikke noe valg. [Den eneste muligheten min var] Jeg måtte fortsette å løpe. Uansett hvor sliten jeg var. Tankene hamret løs på hjernen min som hagl på en glassrute. Det svartnet for meg et lite øyeblikk, men jeg klarte å holde meg på bena å løpe videre.</p> <p>Skrittene bak meg kom nærmere og nærmere. Jeg var sliten. Jeg var sliten etter en lang dag og en lang kamp. Kroppen gikk automatisk fremover. Var i krisemodus. Alt inni meg ropte ut løp, og det var akkurat det jeg måtte gjøre. Løpe oppover denne endeløse [veien] bakken. Svetten strømmet fortere enn noen gang før. Strømmet nedover den store nesen og de rue kinnene mine. Tårne samlet seg i øyekrokene, og gjorde det vanskelig å se. Jeg kjente noe varmt renne nedover buksebeina, men det betydde ikke noe. Det viktigste nå var bare å løpe. Løpe fortere enn noen gang før. Trærne rundt meg sto tettere her, og skyggene danset mer levende her. Jeg hadde aldri vært her så langt inne i [skogen] parken før. [Redselen spredde seg i meg.] Jeg hadde fått panikk og bare løpt og løpt. Panikken hadde fått meg til å løpe og løpe uten å tenke meg om, og nå viste jeg ikke veien hjem en gang. Tårene trillet nedover kinnene mine. Stømmet nedover i små bekker.</p> <p>Pinnene knakk bak meg og skrittene kom stadig nærmere. Jeg snudde meg for å se hvor stort forspranget var. Det viste seg å være en tabbe. Jeg snublet. Falt ned på den harde grusveien. Jeg Skrapte opp hele den fra før av så såre leggen min. Jeg rullet rundt, og å skulle til å reise meg, men det var for sent. De var over meg på et øyeblikk. Frykten spredde seg inni meg. Jeg hadde aldri vært så redd før. Aldri hatt så vondt heller for den saks skyld, men det var allikevel var det frykten som var det verste. Smerte kunne jeg holde ut, men frykt. For en forferdelig følelse. Mennene prøvde å strekke hendene ut for å ta meg, men jeg var for smidig. Jeg rullet mellom armene deres, reiste meg, og begynte å springe igjen, men det gikk ikke fort nok. [Kroppen min] jeg var fullstendig utmattet. Utmattet etter en lang kamp og en lang dag. Forspranget ble mindre og mindre. Snart ville de ta meg igjen. Fange meg. Jeg var så redd, så utrolig redd. Skyggene danset rundt oss, og tordenet skrallet mellom de høye fjellene braket i det fjerne. Lyste opp den mørke [skogen] parken en gang i blant. De brune løvbladene dalte sakte nedover den mørke himmelen, og stjernene lyste opp i det fjerne.</p> <p>Blodet fortsatte å strømme nedover den oppskrapte leggen min. Hvordan kunne det renne så</p>
---	--

53	mye? Ble det aldri tomt? Hjertet begynte å banke senere, senere og senere. Jeg kunne snart ikke føle
54	det lenger. Kroppen min virket ikke lenger som den skulle. Hendene føltet tunge som bly og bena ville
55	ikke lystre. Jeg snublet. Kroppen min var tom for energi. Fullstendig utmattet. Det svartnet for meg, og
56	da jeg åpnet øynene igjen var de maskerte mennene over meg. [Kroppen min] jeg prøvde å skrike,
57	men det kom ikke [lyd] ord . Kun uforståelige hulk.
58	Det var bare en følelse igjen nå. Frykt:- Gleden fra fotballkampen var helt borte. [Redselen]
59	frykten -og hatet var det eneste jeg kunne føle nå . [På mange måter] Jeg -var jeg så nærme, men
60	samtidig så langt hjemmefra. Jeg kom ikke engang til å rekke å si farvel. Jeg kom til [Angsten for å]
61	grusom-død spredde seg inni meg . Der lå jeg, lå på den kalde grusveien og å -stirret rett opp på to
62	mordere. To kaldblodige mordere. Noe virket kjent, men samtidig så fremmed. Eller var de
63	egentlig mordere? Stilheten senket seg over den mørke [skogen] parken . En grusom stilhet.
64	Stjernene glitret på den uendelige himmelen, og fullmånen lyste opp over oss . Hjertet mitt hadde
65	nesten stoppet å slå. Jeg kunne nesten ikke høre, og jeg kunne nesten ikke se, men frykten var der
66	fortsatt. Frykten Prøvde å bite tak i meg, og få meg til å gi opp, og nettopp det hadde den klart.
67	De maskerte mennene bøyde seg ned, dro av maskene og ropte i kor "lurte deg!". En enorm
68	lettelse og et enormt sinne spredde seg i meg. Nå hadde de gått for langt. Alt for langt. Hvordan kunne de gjøre dette mot meg?

Vedlegg 8: Andreutkastet til Nina med endringskategoriar:

	Bak masken
1	Dette var min 57 dag her på sykehuset. Jeg lå innpakket i en seng på det triste rommet med døde
2	blomster og de grå veggene visne blomster. De grå veggene dannet en elendig stemning i rommet.
3	[Ved siden av meg lå det en gammel dame] Det lå en gammel dame ved siden av meg. Hun så veldig
4	ulykkelig ut. Over damen [hang] var det et mørkt og dystert blomsterbilde, [og] men på en merkelig
5	måte fanget bildet oppmerksomheten min. Blomsterbuketten var tydelig visnen, men midt i bukketen
6	var det en nydelig frisk rose som skilte seg ut. Den var visnen, og ved siden av den blomsten er det
7	en liten blomst som ikke var fullvokst Det var som den snakket til meg og ville fortelle meg noe.
8	
9	Den gamle damen ved siden av meg hadde vært her lengre enn meg. [Hun så sykere ut enn meg
10	også, jeg er føler meg helt frisk, men jeg er allikevell trott, sliten og ville ikke være her lengre med
11	det bleke og innhulte kinnene]. Jeg så ikke så verst ut og følte meg i grunnen helt frisk. Men jeg er
12	allikevell trott Allikevell fikk sykehusoppholdet meg til å føle meg trott, sliten og en stigende
13	hjemlengsel som kom oftere og oftere. Den gamle damen hadde [sjelden] nesten aldri besøk, men av
14	og til kom sønnen og [innom] besøkte henne. Jeg var glad at jeg titt og ofte besøk av venner og familie.
15	Jeg hadde startet ett helt nytt liv her på sykehuset. Her 16 var er det ingen som mobbet mobber eller
16	klaget klager på meg. Jeg var ikke lengre ett mobbeoffer “lederne” i klassen. “Lederne” snakket aldri
17	positivt til meg. Jeg fikk alltid en stor klump i magen og stemmen ble sjelven. kjente alltid at tårene
18	presset seg inn [Bare tanken på dette, gjør at tårene presset seg inn imot øyene mine og kinnene var
19	pleier å være røde som] [Følelsen] Den var er litt ubeskrivelig, men hadde ikke kjent disse vonde
20	følelsene på kroppen over en lengre periode.
21	
22	Mamma satt ved siden av meg og leste i en tykk bok og var dypt konsentrert. Den så utrolig kjedelig
23	ut Jeg selv lå i sengen og stirret på TV-en. Tv-en sto på, og det var «Two and a half men» som var
24	på. Jeg ville virkelig bytte kanal, men det var ikke min tur med fjernkontrollen i dag. “Maten
25	begynner og bli kald”, sa mamma rolig. Jeg så på henne, med ett blikk som viste at jeg virkelig ikke er
26	sulten, men tilbake fikk jeg bare ett blikk som viste viser at hun ikke bryr seg om jeg ikke er sulten. Jeg
27	tok en liten skje med litt grøt på tuppen. Tvinget det inn i munnen og svelget det ned med vann. Jeg la
28	legger forsiktig skjeen ned. Mamma så ser [spørrende] dumt på meg og sa sier forsiktig “Var det
29	alt?”. Da tok tar jeg en halv skje med grøt og kanel på. Det var vanskelig og svelge ned, men tok litt
30	mer vann for og klare det.
31	
32	Det blir alltid en slags [merkelig] klein stillhet når både jeg og den gamle damen var er på rommet
33	samtidig. Den eneste tingen vi hadde har til felles, var er at ingen av oss hadde har hår. Og Vi led lider
34	ikke en gang av samme sykdom. Hun hadde har alopecia, [mens] og jeg hadde har fått konstatert
35	kreft. Jeg kunne høre hørte klokken på veggen tikke høyt og langsom. Tikket sekund eller sekund
36	[Kjedsomheten tok ofte overhånd.] Jeg kjedet meg alltid inne på rommet Legene hadde mye og
37	drive på med, de sprang alltid rundt og hadde det travelt. Det var er ikke så mye mer å gjøre enn og
38	bare ligge [der] her. Følelsene mine gikk litt i surr, jeg føler kanskje litt jeg var som kanskje litt
39	engstelig og nedfor. [Det] Jeg er ikke alltid like lett og ligge på sykehuset som en 15åring med en
40	gammel dame på 75+. Sist natt, hadde jeg en drøm, det handlet om at jeg ble frisk. Jeg ble virkelig
41	lykkelig. Men [Verdenen min var er ikke] Nå er ikke verden min som enn drøm. Det er var mer
42	som ett mareritt, jeg savnet virkelig vennene mine, og ville bli frisk fortest mulig. Jeg var utrolig varm
43	7. Jeg skulle til og trekke i snora for og få opp en sykepleier. Men I samme øyeblikk kom pappa inn.
44	Mamma og pappa hadde har ikke vært i samme rom på mange år. Nå er de i samme rom, 2 meter fra
45	hverandre, og ingen sa sier ikke ett ord. Pappa hadde har tatt med en eple juice til meg, ikke at det
46	fristet noe særlig. Ut viduet så jeg trærne veive og yret komme stigene mer og mer.
47	
48	Legen kom inn, han har med seg en hvit feber måler. Han målte feberen min, jeg klarte ikke og lese
49	hva feberenmåleren viste. Men Det må ha vært høyt fordi [han] legen ropte på de andre legene og fikk
50	en enorm panikk. Nå tenkte jeg på det, nå tenkte jeg på det som ingen sa høyt.7 Jeg tenkte på det som
51	forhåpentligvis ingen ville skulle skje. Men nå I det øyeblikket tenkte jeg på det. Denne bekymringen
52	skulle skal egentlig ikke komme før du er gammel, som damen ved siden av meg. Mamma pleide
53	alltid og fortelle meg at jeg var så modig, fryktløs og tapper. Legene kom stormende inn, de glodde

54 ~~for å se på meg~~. Jeg var vettskremt og viste ikke hvordan jeg skulle reagere. De studerte alle prøvene
55 de hadde tatt av meg, det samme gjorde de med den gamle damen ved siden av meg. Legene gikk ut en
56 etter en. De så helt fortvilet ut. Dr.Larsen kom inn og sa at mamma og pappa skulle bli med han på
57 gangen. Jeg ble helt skjelve og begynte og svette. De var ute der lenge, eller det føltes svært lenge.
58 “Tenk om jeg får den dårlige nyheten, den nyheten ingen prater om, hva om dette er en av de siste
59 dagene mine her på sykehuset, eller en av de siste dagene mine her på jorda”, sier jeg **helt** vettskremt til
60 den gamle damen.
61
62 Det begynner og pipe fra maskinen ved siden av damen. Jeg kunne ikke se henne for gardinen var
63 trekket for. **Noe falt ned, det var bildet som var over den gamle damen. Jeg tenkte at jeg skulle reise**
64 **meg for og se hva som var galt, men så kom jeg på at det var ikke alt jeg ville se. Jeg hørte fot trinn mot**
65 **døra. De gikk fortere og fortere, plutselig var de inne.** Legene kom stormene inn for andre gang på en
66 halv time, de var urolige og stresset, jeg kunne høre det på føttene deres som gikk fortere og fortere
67 **[ned mot gulvet] ned til bakken**, og stemmene deres ble høyere og høyere, jeg kunne likevel ikke
68 høre hva de sa. Der så jeg ansiktet til mamma, jeg kunne se at hun gråt, men det så ikke ut som hun var
69 lei seg. **Enten får jeg nå høre det jeg vill høre eller får jeg høre det jeg absolutt ikke vill høre.** Hun
70 fortalte de gode nyhetene jeg hadde ventet lenge på nå, **det var det jeg ville høre.** Jeg var frisk, og jeg
71 hadde aldri kreft, men alopecia som forutsaker at du mister hår og kan være litt slapp. Legene hadde
72 byttet om på prøvene til meg og den gamle damen. Drømmen var sann, og maska var tatt av.

Vedlegg 9: Utsnitt fra observasjonsnotatet (bokmål):

Kasper	Nina
<p><u>Skrivefase 1:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - studerer skriverammen. Legger til noen ord i rammen. - kommer raskt i gang med skrivingen. - spør læreren muntlig om det er lenge til han får respons. Han lurte på om det er noe spesielt han må ha i bakhodet mens han skriver. - ser ofte på skriverammen mens han skriver. - han er litt frustrert og oppgitt over avslutningen sin: “Jeg får ikke til en kjekk og spennende avslutning, det blir liksom bare teit.” Kasper strever en stund med denne delen av teksten. - formidler til læreren at han prøver å tenke på Roald Dahl sine tekster og avslutningene hans, men at han fortsatt synes det er vanskelig å “overføre” dette til sin egen novelletekst. - begynner å revidere teksten sin med en gang han har skrevet fram et førsteutkast. - han jobber med både responsrelaterte og selvinitierte revideringer. <p><u>Skrivefase 2:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - leser nøye gjennom den oppsummerende responsen. Kopierer rådene og limer de inn i et eget dokument. Markerer med gult det som han skal jobbe videre med. - kommer raskt i gang med revideringen. - uttrykker at det er vanskelig å unngå ufullstendige setninger samtidig som han skal endre på eg-setningene: “Men ufullstendige setninger er jo lov i noveller, det er jo et godt virkemiddel, synes jeg”. - formidler til Lisa at han jobber med margkommentarene og den oppsummerende e-postresponsen samtidig: “Jeg veksler litt mellom dem. De handler jo mye om det samme, men jeg må jo passe på at jeg får jobbet med det dere synes jeg bør endre på.” 	<p><u>Skrivefase 1:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - studerer skriverammen nøye før hun begynner å skrive. - jobber godt og effektiv når hun begynner på selve skrivingen. - spør om skrivemåten på et par ord (vise-visste). - spør Lisa om hun kan få gå og se på noen plakater som vi har i klasserommet (trenger tips til noen adjektiv som hun kan bruke). - spør om hun kan lese teksten høyt for de andre elevene i klassen. - leser teksten sin høyt og får noen råd fra et par elever i klassen. - strever med miljøskildringer: “Jeg vet hvordan jeg vil ha det, men det er så vanskelig å få det ned i dokumentet!” - formidler at hun forstår innholdet i margkommentaren, men synes det er vanskelig å få miljøskildringer inn i novellen. Lisa snakker med henne om ulike skriveaktiviteter som vi har hatt i norsktimene. Nina kommer selv fram til at hun kan skildre det personen ser rundt seg. - går tilbake og ser på kommentarene som hun fikk i forrige skriveprosess. - spør om hun kan bruke en miljøskildring som hun har brukt i en tidligere novelle. <p><u>Skrivefase 2:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - studerer nøye den oppsummerende e-postresponsen. - kommer raskt i gang med revideringen. - strever med å få teksten skrevet i samme tid (preteritum). Nina spør selv om Lisa eller jeg kan vise henne hvordan hun skal gå fram når hun skal endre alle verbene. Hun forstår forskjellen på presens og preteritum, men synes det er vanskelig når hun skal få sin egen tekst i samme tempus.

Vedlegg 10: Intervju – Kasper

<p>Stad: skulen Tidspunkt: (dato) Intervjuobjekt: Kasper Andre kommentarar: Eg la vekt på at Kasper skulle formidla sine egne tankar, ikkje det han trudde at eg ville høyra. Eg valde å gjera dette, fordi dei veit at eg “brenn” for digital respons undervegs i skrivinga, og eg ville ikkje at dette skulle farga svara deira.</p>	
INTERVJUAR	INTERVJUET
Forstod du oppgåvebestillinga då du fekk skriveoppgåva?	Ja, eg tenkte at det var ulike moglegheiter med oppgåva, og eg tenkte at eg kunne skriva om noko med ei maske på. I og med at dette er ein så open tittel, så kan ein jo skriva om ganske mykje forskjellig. Brukte eg denne tittelen, kunne eg jo skriva om alt frå ein person med ei maske på til noko med identitet. Så måtte vi jo ha med forskjellige sjangertrekk, då, og ein overraskande slutt. Ja (tenkjer), då eg skreiv, tenkte eg at det er andre elevar på ungdomsskulen som skal lesa novella, så eg måtte ikkje skriva for barnsleg.
Forstod du til dømes kva du måtte ha med i teksten din for at det skulle vera ei novelle?	Ja, eg må jo ha med mange av sjangertrekka, til dømes rett i handlinga, open slutt, spenningskurve, mange skildringar og (tenkjer) ja, vendepunkt, få personar og få stadar.
Syntest du det var noko hjelp i sjølve før-skrivinga då vi jobba med det digitale tankekartet?	Ja, for då fekk eg vita litt meir om kva eg ville skriva om, og korleis eg ville løysa oppgåva, og så fekk eg liksom sortert tankane mine litt og ... ja, funne ut kva som var det viktigaste, og så fekk eg nokre tips og idear om kva som kunne vera lurt å ha med.
Syntest du det var vanskeleg å skriva fram ein overraskande slutt i novella di?	Eg syntest det gjekk greitt, men det kan jo vera litt vanskeleg av og til, for det er litt vanskeleg å koma på noko som ikkje verkar altfor ulogisk, men som samtidig kjem ganske overraskande på lesaren.
Vi jobba litt med nokre modelltekstar før sjølve skrivinga. Brukte du dei då du jobba med teksten din?	Ja, eg prøvde å tenkja litt på til dømes Roald Dahl sin måte å skriva på. Han er jo veldig flink på overraskande sluttar, så eg prøvde å tenkja litt på korleis han skriv, og korleis eg kunne gjera det litt likt som han.
Var du motivert for å skriva novella / kva motiverte deg mest?	Ja, eg var motivert, for eg synest jo egentleg at det er ganske kjekt med noveller og spesielt dei litt opne der eg kan velja litt kva eg sjølv vil skriva om.
Du nemner at du slit litt med variert språk?	Ja, du har jo tidlegare kommentert at eg til dømes har byrja med “eg” i veldig mange av setningane mine ... og ... eg har jo gått inn og sett sjølv i tekstane og sett at eg har det i ganske mange setningar, men eg har prøvd å jobba godt med det sånn at det ikkje blei så mange setningar som byrjar med “eg” ... i novella.
Kva tenkjer du om å få digital respons undervegs i skrivinga?	Det gjer det mykje lettare å skriva og finna ut kva ein skal jobba vidare med, og så ... ehh ... gjer det det lettare å få ting til som eg kanskje synest er litt vanskeleg. Til dømes at eg byrjar litt mykje med “eg” av og til, og munnlege ord. Då eg gjekk på barneskulen, ja, og kanskje i byrjinga av åttande klasse, så tenkte eg mest på å retta alle feila mine, men nå tenkjer eg på andre delar også. Eg har blitt flinkare til å endra på innhaldet osv.
Nyttar du alltid den digitale responsen?	Eg prøver å bruka han så godt eg klarer, og eg veit jo at tekstane som oftast blir mykje betre av det. Og det får meg jo til å tenkja litt

	gjennom sjølv kva eg må jobba vidare med, og kva eg kan endra på. Eg føler jo at eg blir flinkare av det (pause, tenkjer). Og eg prøver å bruka responsen så godt eg kan, då. I byrjinga av åttande streva eg jo mykje med innhaldet i tekstane mine, og det har jo blitt mykje betre, synest eg.
Kva skal til for at du skal utvikla deg meir som skrivjar innanfor norskfaget?	Eg må jobba litt vidare med språket. Og eg synest sjølv at eg kan jobba med å skriva meir mellom linjene, og bruka litt forskjellige synonym og ikkje bruka akkurat dei same orda gjennom heile teksten ... ja. Så tenkjer eg at eg må jobba med språket når vi snart skal byrja med saktekstar. Då blir det jo andre mottakarar.
Blei du nøgd med novella di, og kva blei du mest nøgd med?	Ja, eg blei eigentleg ganske nøgd ... ehh ... eg blei nøgd med skildringane av korleis hovudpersonen følte det, til dømes. Så trur eg at eg skreiv til ungdom.
Korleis synest du det er å jobba prosessorientert i forhold til å berre skriva ein tekst og levera han inn for vurdering?	Eg synest det er lettare å jobba prosessorientert, for då får vi liksom tilbakemeldingar ... og det blir litt lettare å tenkja gjennom kva du må jobba vidare med både i denne teksten og i seinare tekstar som vi skriv ... og eg synest det er bra å få hjelp medan eg skriv for ... ja ... eg vil jo ha ein best mogleg karakter ... får vi tilbakemeldingane på slutten, er eg kanskje mest interessert i karakteren. Men viss vi får responsen før, midt inni, så blir det mykje lettare å sjå godt på kommentarane og jobba vidare med dei.
Kva tenkjer du om at læraren sit og gir respons medan elevane skriv?	Det var litt rart då vi starta med respons, eller skummelt, for då var eg ikkje så van med det. Men det gjekk jo veldig greitt, for då fann vi liksom ut kva vi måtte skriva vidare og jobba meir med. Og vi blir jo vane med at lærarane er inne i dokumenta våre medan vi skriv. Og uansett (ler og smiler) så føler eg jo at eg har deg sitjande på den eine skuldra mi og kviskrar gode råd til meg. Eg føler jo at eg høyrer stemma di som for eksempel seier: "Kasper, hugs at du ikkje skal bruka ordet "jo" og "så" for mykje i skriftlege tekstar!" (Ler igjen). Men det er bra at vi kan snakka munnleg med lærarane undervegs.
Forstod du tilbakemeldingane du fekk på denne novella?	Ja, eg trur eg forstod dei, og viss eg ikkje forstår dei, spør eg jo berre. Så tenkjer eg gjerne litt gjennom kva det kan vera du eller Lisa meiner med tilbakemeldingane, fyrst då. Av og til spør eg læringsvenen min også. Eg nytta ikkje alle margkommentarane fyrste dagen, for eg hadde ikkje tid til det, men eg les alle når du skriv dei inn i dokumentet mitt.
Når du får digital respons, så kommenterer og viser læraren til eit bestemt avsnitt. Gjer du endringar i dette avsnittet, eller tenkjer du at det er tilbakemeldingar som gjeld heile teksten?	Prøver å endra det i heile teksten, for det er jo ofte ting når vi skriv det i eit avsnitt, så gjer vi same feilen i heile teksten ... og det kan jo vera tilbakemeldingar på kva eg vanlegvis må jobba vidare med, for det er jo ikkje akkurat sikkert at det er i akkurat det avsnittet ...
Kva for nokre fordelar meiner du det er med å skriva tekstane digitalt?	Det går jo litt fortare, og så er det jo mykje lettare for lærarane å gi respons, og etter at lærarane har gitt respons, treng ikkje vi å gå inn og skriva heile teksten på ny. Då kan vi berre skriva, berre "viska" ut akkurat det ein vil, og endra, så kan vi leggja til noko viss vi vil det.

<p>Føretrekkjer du digital respons eller munnlege tilbakemeldingar?</p>	<p>Det er nok best når vi får det digitalt, for då kan vi sjå dei i ein lengre periode, for då står dei jo der alltid. Og då kan eg gå inn seinare og sjå kva eg må jobba vidare med. Til dømes då klassen skulle ha tentamen, så gjekk eg inn og såg på alle dei tilbakemeldingane eg hadde fått tidlegare, for å finna ut kva eg måtte gjera betre på tentamen.</p>
<p>Kva lærer du mest av: tilbakemelding medan du skriv, eller tilbakemelding på ferdig tekst?</p>	<p>Eg er ganske så sikker på at eg lærer mest av responsen eg får medan eg skriv, for når eg er ferdig med teksten, så tenkjer eg mykje på karakteren, og då gløymer eg kva eg skal jobba vidare med neste gong. Eg føler ikkje at det er noko meining med respons viss eg berre skal få det på slutten av skrivinga - saman med karakteren.</p>
<p>Kva ville gjort den digitale responsen betre?</p>	<p>Eg ville hatt endå fleire kommentarar, men det er bra at eg får kommentarar på både ord som er skrivne feil, og på kva som kan bli gjort for å få innhaldet betre. Eg får jo ofte beskjed om å jobba vidare med nokre av sjangertrekka, til dømes.</p>

Vedlegg 11: Intervju – Nina

<p>Stad: skulen Tidspunkt: (dato) Intervjuobjekt: Nina Andre kommentarar: Eg la vekt på at Nina skulle formidla sine egne tankar, ikkje det ho trudde at eg ville høyra. Eg valde å gjera dette, fordi dei veit at eg “brenn” for digital respons undervegs i skrivinga, og eg ville ikkje at dette skulle farga svara deira.</p>	
Forstod du oppgåvebestillinga då du fekk skriveoppgåva?	Ja, vi måtte jo få med ulike sjangertrekk, og så måtte vi passa på at vi hadde ein overraskande slutt.
Forstod du kva du måtte ha med i teksten for at det skulle vera ei novelle?	Ja, vi måtte jo ha med ulike sjangertrekk som in medias res, ha med miljøskildringar, spenningskurve og vendepunkt. Ja, å ha ein raud tråd i heile teksten. Ja, og så korleis eg-personen har det inni seg, for det fekk eg respons på at eg måtte jobba vidare med.
Synest du det var noka hjelp i før-skrivinga då vi laga det digitale tankekartet?	Ja, fordi då kunne eg gå tilbake og sjå kva eg tenkte med ein gong eg hørte overskrifta for fyrste gong, så kunne eg skriva inn alle andre tankar eg fekk då eg hørte <i>Bak masken</i> (tittel på bokmål).
Syntest du det var vanskeleg å skriva fram ein overraskande slutt?	Både – og, fordi at ein må jo tenkja at byrjinga og slutten skal ha ein samanheng, så det kan vera lurt å lesa byrjinga eit par gonger før ein skriv avslutninga og eventuelt endrar noko slik at det er samanheng i teksten.
Vi har jobba litt med modelltekstar, brukte du nokre av dei då du skreiv novella di?	Eg prøvde å gå gjennom dei tekstane som Roald Dahl har skriva, for han har jo med fleire overraskande sluttar i novellene sine. Så eg prøvde å sjå litt på korleis han hadde skriva dei ulike avslutningane.
Var du motivert til å skriva ei novelle?	Ja, eg var motivert, men det var ei litt vanskeleg oppgåve, fordi det kan liggja så mykje i orda <i>Bak masken</i> .
Men kan det ikkje vera litt spanande òg når du skal skriva ut frå ein så open tittel?	Jo, fordi då kan vi skriva om så mykje. Ein må jo berre bestemma seg for kva ein vil skriva.
Kva syntest du var mest utfordrande (vanskeleg) med denne skriveoppgåva?	Det må vera tittelen (tenkjer) sidan ein kan tolka litt forskjellig ut frå han.
Men viss du tenkjer på sjølve skriveprosessen, var det noko du syntest var spesielt vanskeleg då?	Ja, den raude tråden i historia. Det skal jo vera ein raud tråd frå byrjinga til slutt, og det syntest eg var vanskeleg. Eg blei kanskje litt for oppteken av slutten, at han skulle vera overraskande, så fekk det liksom ikkje heilt til.
Kva synest du om å få digital respons undervegs medan du skriv?	Det er jo bra, fordi då kan ein gå inn og endra ting med ein gong viss ein vil. Og når ein føler seg ferdig med ein tekst, kan ein gå inn og sjå på det som du og Lisa har skriva. Og det er bra at eg kan snakka med deg og Lisa munnleg medan eg skriv.
Les og nyttar du alltid den digitale responsen?	Eg les alltid kommentarane når dei blir skriva inn i dokumentet mitt, ja ... sånn at eg kan tenkja litt på det som eg må jobba med, medan eg skriv novella ferdig, eller (tenkjer) det som manglar, og som eg må endra på. Eg synest det er litt greit å lesa dei med ein gong, for då kan eg spørja dersom det er noko eg ikkje forstår med tilbakemeldingane. Viss du til dømes har brukt ord som eg ikkje forstår. Eg vil jo at teksten

	skal bli best mogleg, og eg ser meg liksom litt blind på teksten min, synest eigentleg at alt ser bra ut (ler litt sjenert, før ho legg til) – eller, det er lettare å sjå kva ein skal jobba vidare med, dersom ein får ein annan person til å sjå på teksten. Men eg fekk ikkje tid til å jobba med alle margkommentarane.
Kva tenkjer du skal til for at du skal utvikla deg som skrivar innanfor norskfaget?	At eg kanskje varierer setningane mine og nyttar fleire synonym. Ja, jobbar med språket. Eg vel ofte dei same orda, finn ikkje synonym, så det kan vera litt keisamt for lesaren. Eg kan nok jobba vidare med sjangertrekk òg.
Blei du nøgd med novella di? Eller kva blei du mest nøgd med?	Eg trur eg likte best innleiinga, fordi eg klarte å starta rett inn i handlinga. Eg synest òg at eg hadde nokre gode skildringar i det fyrste avsnittet i novella.
Kva tenkjer du om å jobba prosessorientert kontra det å skriva ein tekst og levera teksten inn med ein gong han er ferdig skriven?	Eg synest det er mykje betre når vi skriv i omgangar, ja, skriv ein dag og skriv vidare neste dag. Då får vi liksom tenkt litt i mellomtida, så kjem ein kanskje på noko nytt ein har lyst å skriva om, nye ting ein vil ta inn i handlinga. Så får vi meir hjelp av deg og Lisa.
Kva synest du om at læraren sit og gir respons medan du skriv?	Det er nok kanskje litt sånn skummelt med ein gong. Då vi begynte i åttande klasse, var vi ikkje vane med det, men (tenkjer), eg veit ikkje heilt korleis eg skal forklara det, men så er det greitt å få tilbakemelding med ein gong sånn at ein veit kva ein må jobba vidare med.
Forstod du tilbakemeldingane du fekk på denne novella?	Ja, eg forstod dei. Eg forstår jo kva du meiner med miljøskildring, til dømes. Det er jo ikkje vanskeleg å finna døme på miljøskildring når vi les noveller i klassen, men når eg skal bruka det i mine egne tekstar, så får eg det ikkje til. Eg veit ikkje kvifor det er så vanskeleg. Kanskje eg tenkjer litt for avansert? Men viss eg ikkje forstår ei tilbakemelding, så spør eg jo berre.
Viss du ser her, når du får ein kommentar som denne (viser eleven ein kommentar i novelleteksten), jobbar du med responsen i dette avsnittet eller nyttar du tilbakemeldinga i heile teksten?	Fyrst og fremst så ser eg jo på det avsnittet, men eg prøver alltid å nytta tilbakemeldingane i heile teksten.
Du valde å lesa teksten høgt for dei andre elevane og spørja om råd for korleis du kunne skriva fram ein overraskande slutt. Kva var det som fekk deg til å gjera det?	Eg stod ganske fast med den overraskande slutten, så eg bestemde meg for å spørja klassen om råd, og det fekk eg. Andrine (fiktivt namn) gav meg ideen om at legane hadde bytt om prøvane til eg-personen og den eldre dama.
Kva fordelar tenkjer du at det er med å skriva tekstar digitalt?	Det går fortare, og viss ein vil retta noko i teksten, treng ein ikkje viska ut masse, ein kan berre klippa og lima i sjølve dokumentet.
Føretrekkjer du digital respons eller munnlege tilbakemeldingar?	Det er jo litt greitt å få digital respons, for då kan ein lesa det om igjen, lesa det fleire gonger. På ein måte så gløymer ein det aldri ut, fordi det alltid står der, ein kan berre gå inn i dokumentet og sjå på tilbakemeldingane. Men kanskje det blir meir naturleg å spørja læraren om noko dersom ein får det munnleg (tenkjer), sjølv om ein kan spørja

	læraren digitalt òg, altså. Men eg vil helst ha margkommentarar, for då veit eg kva eg skal jobba vidare med.
Kva lærer du mest av: respons medan du skriv, eller respons på den ferdige novella di?	Eg trur eg lærer mest av tilbakemeldingar medan eg skriv, fordi då kan ein jo endra på ting, eg tenkjer i alle fall meir på det når eg får det medan eg skriv, enn når eg får det berre på slutten. Eg veit at du ikkje liker ordet “ting”, men du forstår kva eg meiner? (Ler litt)
Kva ville gjort den digitale responsen betre?	Viss vi hadde fått døme på korleis vi kan endra ting (tenkjer), men det pleier du jo å visa munnleg, då. Og kanskje det hadde vore veldig lange kommentarar viss du eller Lisa skulle ha gitt døme på korleis ein kan gjera det. Sånn i kommentarfeltet, meiner eg.
Kan du gi eit døme på ei revidering som du gjorde?	Eg tok vekk eit par setningar fordi dei var så keisame, og i den førre novella sa du at eg hadde med for mange detaljar – ja, så måtte eg ta vekk nokre munnlege ord sånn som “så”, som eg veit at de hatar (ler), eller i alle fall ikkje vil ha i ein tekst. Så jobba eg med presens og preteritum. Eigentleg så veit eg kva som er presens, og kva som er preteritum, men likevel klarer eg å blanda dei to tidene når eg skriv: Eg veit ikkje kvifor eg heile tida blandar dei.
Har du nokre andre tankar om respons?	Når vi får respons, er det mykje lettare å sjå kva vi skal jobba vidare med. Det er også lettare å gjera endringar når du og Lisa sit litt saman med meg og viser korleis eg skal gjera det. Eg forstår jo kva de meiner at eg skal jobba vidare med, men det er ofte så vanskeleg når eg skal gjera det sjølv. Eg får det liksom ikkje til, viss du forstår?