

# Dialogbasert tekstrespons på steg 9

Åslaug Farestveit



Masteroppgåve i  
Erfaringsbasert master for lærarspesialistar  
Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora

Universitetet i Stavanger

Vår 2022



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGÅVE

Studieprogram: VFLS501-1 21H  
Erfaringsbasert master for  
lærerspesialister

Vårsemesteret 2022

Forfatter: Åslaug Farestveit

Rettleiar: Arild Michel Bakken

Tittel på  
masteroppgåva:

Dialogbasert tekstrespons på steg 9

“An investigation of how dialogue based feedback effects 9th  
grade text creation”

Emneord: Formativ tilbakemelding  
Dialogbasert tekstrespons  
Prosess-skriving  
Lærarkommentarar  
Ungdomstrinnet

Sidetal: 93  
+ 3 vedlegg

Stavanger, 02.06.2022

# Samandrag

I denne masteroppgåva har eg forska på korleis elevar i ungdomsskulen oppfattar, opplever og nyttiggjer seg tilbakemeldingar når elevane vert invitert inn i ein dialog under prosess-skriving. Denne avhandlinga har difor eit elevorientert fokus, med problemstillinga:

*Korleis fungerer dialogbasert tekstrespons i prosess-skrivinga på steg 9?*

Her tok eg utgangspunkt i følgjande forskingsspørsmål:

- 1. Korleis nyttiggjer elevane lærarkommentarane dei får på ein skriftleg tekst i norsk når desse er formulert for å invitera elevane til ein dialog i revisjonsarbeidet?*
- 2. Kva tankar uttrykkjer elevane om dialogen som skjer undervegs i tekstsakinga?*

For å forska på elevane si oppfatning og nyttiggjering av den dialogbaserte tekstresponsen har eg nytta sosiokulturell teori og dialogteori, og knytta dette til didaktikken. Eg har gjennomført ei kvalitativ undersøking med dokumentanalyse, strukturert og ustrukturert intervju. Datainnsamlinga føregjekk hausten 2021, og datamaterialet inneheld intervju med fem elevar på steg ni, deira tekstutkast med lærarkommentarar og korrespondansen i Google Chat.

Denne undersøkinga viste at elevane var motiverte for å skriva og forbetra tekst ved å nytta dialogbasert respons. Elevane nytta dialogen ulikt, der alle svarte ved å revidera utkast, og fleirtalet kommuniserte skriftleg i ulik grad. Nokre elevar opplevde dialogen som reell, medan andre såg på kommentarane som direktiv. Ein elev etterspurde fleire opne spørsmål under revisjonen, medan ein anna elev uttrykte at han stundom vert forvirra av skriftlege kommentarar og spørsmål. I slutten av oppgåva drøftar eg kvifor *eit felles vurderingsspråk, øving i dialog, tilpassing, gjensidig involvering og varierte innfallsvinklar* er viktig for ein effektiv og dialogbasert tilbakemeldingspraksis.

# Forord

Etter tre år på lærarspesialiststudie i norsk har eg lært mykje. Det har vore lærerikt og utfordrande å skriva denne masteroppgåva, med eit tema eg synest er særst viktig. Sjølv om året ikkje vart som eg hadde tenkt, og oppgåva måtte setjast på pause ei stund, kom eg til slutt i hamn med skrivinga!

Eg ynskjer å takka informantane som har delteke i masterprosjektet mitt. Dei har gjeve meg tilgang og innsikt i tankar, erfaringar og refleksjonar kring eiga skriving og reponsarbeidet mitt. Dette er eg svært takknemleg for!

Rettleiaren min Arild Michel Bakken har vore tolmodig, sjølv om innspurten vart noko meir hektisk enn planlagt. Takk for gode og interessante samtalar og konstruktive tilbakemeldingar. Dei flotte kollegaane mine; Sølvi, Elisabeth og Målfrid fortener òg ein stor takk for all hjelp med språkvask og gode innspel i innspurten. De er gode!

Til sist vil eg takka den gode og støttande mannen min, familie og vener som har oppmuntra og hatt trua på meg. Øyvind, Erlend, Sunniva og Ingebjørg – de er best!

Åslog Farestveit

Valevåg, 2. juni 2022

# Innhald

<b>1 Innleiing</b>	<b>8</b>
1.1 Tema og forskingsspørsmål	8
1.2 Viktige omgrep	9
1.2.1 Vurdering	9
1.3 Bakgrunn	11
<b>2 Teoretisk rammeverk</b>	<b>12</b>
2.1 Dialog og adressivitet	12
2.2 Formativ vurdering	14
2.3 Tilbakemelding- eit hjelpemiddel for læring og utvikling	15
2.4 Kva er god tilbakemeldingspraksis innan skriving?	19
2.4.1 Dialog som stillasbygging	23
2.4.2 Responsiv pedagogikk	25
2.4.3 Ulike aspekt ved tekstrespons	26
2.4.4 Elevar sin reaksjon på tilbakemeldingar	31
<b>3 Metode og forskingsdesign</b>	<b>35</b>
3.1 Deltakarar i prosjektet	35
3.2 Skrivesituasjonen	37
3.3 Datamaterialet	39
3.3.1 Strukturert intervju	39
3.3.2 Elevtekstar, kommentarar og dialogar	42
3.4 Analysekonsept	45
3.5 Påliteleg og gyldig forskning	48
3.5.1 Reliabilitet	48
3.5.2 Validitet	49
3.5.3 Forskingsetiske problemstillingar	52
<b>4 Analyse og presentasjon av funn</b>	<b>54</b>
4.1 Kort om informantane sin revisjon og dialog undervegs	54
4.2 Implisitt dialog	57
4.2.1 Reaksjon ut frå interaksjonsområde	57
4.2.2 Reaksjon ut frå modus	59
4.2.2.1 Aksept	61
4.2.2.2 Ambivalens	65
4.2.2.3 Protest	69
4.2.3 Reaksjon ut frå fokus	70
4.3 Eksplisitt dialog	71
4.4 Elevane si oppleving av dialogen	75

4.4.1	Nytteverdien av dialogen slik eleven ser det	75
4.4.2	Korleis eleven likar dialogen	76
4.4.3	Vert kommentarane opplevd som ein reell dialog?	77
4.5	Dei viktigaste funna – ei oppsummering	78
<b>5</b>	<b>Drøfting av funn</b>	<b>80</b>
5.1	Nytteverdien av dialogbasert tekstrevisjon	80
5.1.1	Læraren kommenterer og eleven utfører ei handling	82
5.1.2	Den reelle dialogen mellom lærar og elev	84
5.2	Elevane sine tankar om den skriftlege dialogen med lærar	87
<b>6</b>	<b>Dialogen si kraft- ein avsluttande refleksjon</b>	<b>90</b>
	<b>Litteratur</b>	<b>91</b>

*Do I really know enough about the understanding of my pupils to be able to help each of them? (Black & Wiliam, 1998).*

# 1 Innleiing

## 1.1 Tema og forskingsspørsmål

Vurderingspraksisen er i stadig endring, særleg i norskfaget, og dei siste åra har tilbakemeldingsomgrepet fått mykje merksemd. Dette mykje på grunn av metaanalysar som viser kor viktig det er med gode tilbakemeldingar for at elevane skal læra (Hattie, 2009). Forskinga viser kva type tilbakemeldingar som verkar læringsfremjande, og kva som ikkje har ein heldig innverkan. Forskarane har særleg vore opptekne av tilbakemeldingar i undervisings- og læringsprosessen. Våren 2020 undersøkte eg difor min eigen responspraksis, under lærarspesialistudanninga i norsk. Ved å sjå nærare på kva kommentarar eg gav under ein prosess-skrivingsperiode på steg 8 såg eg eit større potensiale i den skriftlege dialogen mellom eleven og meg, der eg mellom anna kunne ha stilt fleire spørsmål i staden for korrigerande kommentarar i margkommentarfelta.

Føremålet med denne avhandlinga er difor å sjå på kva utbytte elevane kan ha ved å følgja dei tett i revisjonsarbeidet, og ved å “samtala i teksten” kunna avdekka eventuelle misforståingar og spørsmål som eleven har om eiga skriving og mi rettleiing. Ved å få eleven i tale, både munnleg og skriftleg, ynskjer eg å få eit betre inntrykk av korleis mine eigne kommentarar og spørsmål fungerer som rettleiing.

Med dette som bakteppe er problemstillinga mi følgjande: *Korleis fungerer dialogbasert tekstrespons i prosess-skrivinga på steg 9? Ut frå denne problemstillinga har eg utvikla følgjande forskingsspørsmål som eg ynskjer å undersøka nærare: “Korleis nyttiggjer elevane lærarkommentarane dei får på ein skriftleg tekst i norsk når desse er formulert for å invitere elevane til ein dialog i revisjonsarbeidet?” og “Kva tankar uttrykkjer elevane om dialogen som skjer undervegs i tekstskapinga?”*



## 1.2 Viktige omgrep

*Lærarkommentarar, respons og tilbakemelding (feedback)* er alle omgrep som vert nytta om læraren sine skriftlege kommentarar på elevane sine skriftlege arbeid. Ein skriftleg kommentar kan vera alt frå korte beskjedar om at ein har lese ein elevtekst, fargekodar til meir utfyllande kommentarar skrive undervegs i ein skriveprosess eller på slutten av elevteksten. Emojies reknar eg òg som ein skriftleg tilbakemelding som uttrykkjer eit innhald. Dette er ideogram eller til dømes eit smilefjes, som kommuniserer ein budskap. utfordringa her er å nytta emojiane slik at dei ikkje vert tolka ulikt av lærar og elev. Under analysen vert moduset kommentarane står i spesifisert, og respons er den handlinga eg utfører i elevtekstane når eg gjev tilbakemeldingar i form av kommentarar.

I Google Dokumenter kan ein kommunisera i tekstboksar i margen, eller i dei private kommentarane som berre kan lesast av eleven sjølv og den kommenterande læraren. Margkommentarane vert tilgjengeleg for alle ein deler dokumentet med. I tillegg kan ein kommunisera skriftleg i Google Chat, der ein raskt får beskjed viss det dukkar opp ei melding, sidan den har ein “messenger” funksjon. Dette må ikkje forvekslast med chat i Google dokumenter som er eit kommunikasjonsområde der ein kan skriva meldingar til dei ein har delt dokument med. Til forskjell frå Google Chat vert ikkje meldingane i “chatten” inne i dokumentet lagra.

### 1.2.1 Vurdering

Kommentarane som eg gjev undervegs i skriveprosessen tenkjer eg på som både ein del av skriveundervisinga mi og som ein del av vurderingsarbeidet. *Vurdering* kan ein definera som “ei gruppe prosessar som me brukar når me prøver å forstå og trekka slutningar om elevane sine læringsprosessar, framgong og læringsutbytte” (Smith, 2009).

For å vurdere kvaliteten på eit arbeid går ein ut frå ein standard, eller kriterier ein har bestemt på førehand. Elevane kan vurderast undervegs i læreprosessen eller til slutt, med karakter. I LK20 vert undervegsvurdering framheva som eit viktig prinsipp. Eit av punkta i opplæringslova seier at elevar skal få rettleiing om korleis dei kan arbeide vidare for å auka

kompetansen sin (Opplæringslova, 2020, §3-3). “Vurdering for læring” (VFL) var ei fireårig nasjonal satsing for Utdanningsdirektoratet, frå 2010 til 2014, og deretter vidareført til 2018. I sluttrapporten som høyrer til satsinga står det at *elevane sine føresetnader for å læra kan styrkast dersom dei:*

1. *veit kva de skal læra og kva som vert forventa av dei*
2. *får tilbakemeldingar som fortel dei om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen deira*
3. *får råd om korleis dei kan forbetra seg*
4. *er involvert i eiga læringsarbeid ved mellom anna å vurdere eige arbeid, eigen kompetanse og eigen fagleg utvikling* (Utdanningsdirektoratet, 2019a)

Dette er fire forskingsbaserte og forskriftsfesta prinsipp for læringsfremjande underevgsvurderingar som har vore sentrale innhaldselement i den nasjonale VFL- satsinga. Utdanningsdirektoratet si tolking av omgrepet *vurdering for læring* bygger på definisjonen til Assessment Reform Group (ARG) (2002). I følgje ARG er vurdering for læring

*the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there* (ARG, 2002).

Denne definisjonen framhevar prosessen med å samla og tolka informasjon om elevane si læring, og korleis den skal nyttast av elevar og lærarar i læringsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2019b). I denne studien ynskjer eg å undersøka læreprosessen elevane er i når dei får rettleiing i skrivearbeidet. Ved å sjå nærare på den informasjonen eg samlar inn og tolka denne kan eg finna kor eleven er, kor dei skal vidare og korleis dei kan koma seg dit. Studien min kan difor plasserast i Assessment for Learning- paradigmet. Vidare i avhandlinga vil eg nytta *formativ vurdering*, som er eit meir forskingsbasert omgrep for vurdering for læring.

## 1.3 Bakgrunn

Når ein skriv dannar det seg eit synleg produkt som opnar opp for innsyn, overblikk, tilbakeblikk, utprøving og kritisk distanse. For å utnytta dette didaktisk, kan læraren gje respons på elevteksten medan den vert til, altså under skriveprosessen. Her kan læraren sjå korleis eleven nyttar dei kommentarane som vert gjevne i teksten, samstundes som han òg har eit godt høve til å finna ut om eleven forstår dei kommentarane som er gjevne undervegs. Då må læraren ta seg bryet med å lesa gjennom tekstane og sjå på kva endringar som har blitt gjort. Legg ein tilrette for pedagogiske skriveprosessar, kan vurdering verta eit godt reidskap for læring.

Som norsklærer i ungdomsskulen i over 20 år har eg sjølv kommentert mange elevtekstar. Eg veit difor av erfaring at det vert lagt mykje tid ned i arbeidet med å lesa og kommentera store mengder elevtekstar – og med dette håpa på at eg har medverka positivt i elevane sin tekstproduksjon. Diverre har eg nok ikkje alltid sett tydeleg betring i elevane si skrivning etter utallige responsituasjonar, noko som førte til at dette vurderingsarbeidet til tider kjendes meningslaust og demotiverande. Etter å ha leita etter gode måtar å rettleia på, og nytta mykje tid på munnlege tilbakemeldingar, meiner eg no å ha funne ei form som eleven kan nyttiggjera seg, og som i tillegg motiverer meg som rettleiar i responsarbeidet. Denne masteravhandlinga gav meg eit godt høve til å finna ut korleis elevane opplevde dialogbasert respons, og om og eventuelt korleis dei nyttiggjorde seg dei tilbakemeldingane eg gav undervegs i arbeidet deira.

Avhandlinga er delt inn i seks kapittel. Etter denne innleiinga vil eg presentera aktuell teori, for så å koma inn på metoden eg har nytta for analyse, dinest presenterer eg funna mine, som eg så drøftar sett i lys av teori og tidlegare forskning, før eg til sist avrundar med ein avsluttande refleksjon rundt funn og nokre implikasjonar for arbeidet mitt.

## 2 Teoretisk rammeverk

Studien byggjer på forskning som underbyggjer oppfatninga om at lærarkommentarane er nyttige for elevane si skriveutvikling. Sosiokulturelle læringsteoriar seier at rettleiing frå vaksne eller meir kompetente medelevar fungerer som støtte for elevane si utvikling (Vygotskij, 1978; Wood et al., 1976). Formativ vurdering er ei vurderingsform som hjelper elevane til å bli sjølvstendige i skrivinga, der målet med vurderingsarbeidet er å gje elevane verktøy til å utvikla skrivinga si. Sidan undersøkingane mine er plassert innan dette synet på skriving, læring og utvikling, er det nødvendig med ei kort utgreiing om kva dette synet inneber.

### 2.1 Dialog og adressivitet

Dei sosiokulturelle teoriane, med mellom anna Vygotskij (1978) si *næraste utviklingszone*, vil liggja som eit teoretisk bakteppe i studien min. Denne sona ligg mellom det eleven klarer på eiga hand, og det eleven ikkje meistarar. Med hjelp av ein medierande vaksen og tilstrekkeleg rettleiing, vil eleven etterkvart meistra skrivinga på eigahand og flytta grensene for kva han kan klara sjølv. Tharp og Gallimore (1988) har utvikla omgrepet *assisted performance*, som viser til korleis ein kompetent mottakar kan rettleia skrivaren vidare i næraste utviklingssona. Ved å byggja “stillas”, altså støtta, visa og hjelpa undervegs i skrivinga, vil eleven læra å meistra det som ligg i denne sona (Vygotskij, 1978; Wood et al. 1979). Her vil dialogen kunna fungera som eit slikt “stillas”, og i beste fall få eleven til å reflektera rundt eiga skriving.

Straub (2000) påpeikar kor viktig dialog er i vurderingsprosessen. Omgrepet *dialog* er i seg sjølv eit positivt lada ord for dei fleste, men det er likevel eit omgrep som treng nærare avklaring. Ordet har blitt nytta i ulike pedagogiske samanhengar, og ulike forståingar av ordet har avløyst kvarandre (Dysthe, 2005). I denne avhandlinga ynskjer eg å støtta meg til Bakhtin (1981) sin dialogisme som seier at kunnskap vert skapt av interaksjon, og at forståing kan utvikla seg i møte mellom mange ulike perspektiv og oppfattingar. Bakhtin skil ikkje mellom skriftleg og munnleg dialog. Alle ytringar, meniner Bakhtin har to stemmer – både stemma til

den som ytrar og den som lyttar. I tillegg må ein sjå ei ytring som ein reaksjon på noko som allereie har blitt sagt, eller som ein kan forventast skal seiast.

Omgrepet *adressivitet*, kjem òg frå Bakhtin (1981), og han definerer det som “ytringa si fundamentalt “dialogiske” eller publikumsorienterte natur”. Ytringa er like påverka og variert som adressanten, og sjølv ytringa vert difor påverka av det ytraren går ut frå er mottakaren. Det er altså adressiviteten i ytringa som gjer det mogeleg å ha ein meningsfull dialog (Bakhtin, 1981). Set ein Bakhtin sine tankar om dialogisme og adressivitet i ein norskfagleg vurderingskontekst, kan me nytta dette om den dialogen me har med elevane under responsarbeidet. Som kommenterande lærar har ein eleven sin bakgrunn i tankane, og meir eller mindre medvite tilpassar læraren formuleringane sine ut frå dette. Dette kan vera ein styrke for tilbakemeldinga viss ein skriv kommentarar eleven forstår ut frå det nivået han er på, men det kan òg vera ei ulempe viss ein berre skriv kommentarar ein trur eleven vil høyra, men kanskje ikkje det eleven treng for å koma seg vidare i skrivinga. Dette er eit viktig perspektiv undersøkinga mi når eg ser nærare på korleis den tekstbaserte dialogen fungerer. Ein kan òg gå ut frå at elevane sannsynlegvis snakkar tilbake til læraren med ord og formuleringar som dei trur læraren ynskjer å høyra, og at elevane til ei viss grad brukar læraren si stemme i arbeidet sitt. Imsen (2005) understrekar at me må passa på at me ikkje lar oss lura av at elevane seier akkurat det me ynskjer å høyra. Dette kan føra til at me trur eleven har forstått stoffet som vert gjennomgått når det ikkje er tilfelle, men og at “Skole-undervisningen kan utvikle forståelsesformer hos elevene som fungerer innenfor klasserommets dialogform, men som faller fra hverandre når konteksten blir en annen” (Imsen, 2005, s. 293). Dette er det viktig å ha i tankane når ein analyserer og tolkar dialogane som utspelar seg både skriftleg og munnleg under før, under og etter prosess-skrivinga. I dette materialet fungerer dialogen på ulike plan, og eg innehar ulike roller både som undervisande - og kommenterande lærar, og forskar under innhenting og bearbeiding av empiri. Dette kan ha påverka adressiviteten i dialogen som utspelte seg mellom elevane og meg i denne studien.

Skjervheim (1976/1992) gjer greie for ei anna viktig side ved dialog. Skal dialogen vera reell, påpeikar Skjervheim at begge partane som inngår i dialogen må kunne koma med eigne personlege synspunkt og meiningar og bli lytta til. Ein samtale føreset at to personar er i

dialog om eit tema eller eit sakstilhøve. Her gjeld det ikkje for ein kvar pris for den eine å overtala den andre. Dette forklarar Sjernheim slik: “Det gjeld ikkje berre den andre si innsikt, men den innsikta som, dersom det er verkeleg innsikt, må vera den same for begge to” (Skjernheim, 1976/1992, s.74). Eit døme på dette er ein dialog om ein elevtekst. Dialogen må vera prega av at lærar og elev er likeverdige, byggjer på aktiv deltaking og ha som føresetnad at forståing kan forhandlast fram mellom deltakarar som har ulike perspektiv. For at ein dialog skal kunne vera læringsfremjande er det samstundes viktig at den eine parten har høgare fagleg kunnskap, slik tilhøvet er mellom lærar og elev eller mellom ein elev og ein meir kompetent medelev. Ved å stilla spørsmål og gje kommentarar, vil eleven få hjelp vidare i tekstskapinga. Det konkrete målet er å hjelpa eleven å utvikla den aktuelle teksten, men det overordna målet er at eleven skal utvikla seg som skrivar, og kunna overføra læringa til liknade skrivesituasjonar i framtida.

## 2.2 Formativ vurdering

*Formativ vurdering* er ei vurderingsform som fremjar læring ved at ein identifiserer eleven sine sterke og svake faglege sider, og gjev læraren informasjon om eleven slik at han kan planleggja og eventuelt endra undervisinga si. *Tilbakemelding (feedback)* er eit nøkkelement innan formativ vurdering. Få psykiske, intellektuelle eller sosiale eigenskapar kan nåast berre ved at ein får høyra om dei. Dei fleste treng øving i støttande og trygge omgjevnader, som inkluderer gjentekne tilbakemeldingar (Sadler, 1989). I tråd med Vygotskij si næraste utviklingssone, definerer Ramparasad (1983) tilbakemeldingar som informasjon som vert brukt for å korta ned avstanden mellom det faktiske nivået eleven ligg på innan eit gjeve område og nivået ein ynskjer at eleven skal nå. Eit viktig trekk ved Ramaprasad (1983) sin definisjon er at informasjonen om gapet mellom det noverande nivået og ynskt nivå er rekna som ei effektiv tilbakemelding *berre dersom den vert nytta for å minska gapet*. Viss informasjonen berre vert registrert, levert til ein tredjeperson som manglar enten kunnskap eller moglegheit for å gjera endringar, eller at informasjonen er koda slik at det bli vanskeleg for eleven å tolka, som til dømes ved bruk av samlingskarakterar, vil ikkje dette vera ei føremålsteneleg tilbakemelding for eleven (Sadler, 1989). Eleven vil difor ikkje dra nytte av vurderinga, og læraren mister høvet til å kontrollera at eleven har fortsatt tilbakemeldinga, men i staden vert vurderinga i følgje Sadler, berre “lause data” som ein erstatning for effektiv

tilbakemelding. Viss karakterane vert nytta som einvegskommunikasjon, frå lærar til elev, vert merksemda teke vekk frå mål og kriterier i oppgåva. Når eleven derimot får vurdering undervegs i arbeidet kan eleven få eit utbytte av det arbeidet læraren har lagt ned i kommentarane. Dette skjer ved at eleven får nytta tilbakemeldingane han får frå lærar til å minska gapet mellom det han allereie kan og det han skal kunna i følgje mål og kriterier, og samstundes får læraren tilbakemelding på korleis tilretteleggja best mogeleg for læring. Med tanke på formativ vurdering, kan ein karakter rett og slett verka mot si hensikt. Wiliam (2017) si undersøking viser at elevar som berre fekk kommentarar på ei oppgåve, gjorde det påviseleg betre på neste oppgåve, medan dei som berre fekk karakter, gjorde ingen framsteg i det heile. Det som var mest overraskande var at dei elevane som fekk både kommentar og karakter på ei oppgåve, *heller ikkje* viste framgong.

Undervising av elevar er ikkje ein mekanisk prosess, og elevar reagerer ikkje alltid positivt på dei tilbakemeldingane dei får. For å henta inn avstanden mellom faktisk og ynskt nivå, må altså visse føresetnader verta innfridd. Difor må eleven, ifølgje Sadler (1989) kjenna til målet, kunna vurderer sitt noverande nivå i høve til målet og ha både vilje og evne til å velja ei handling som fører han nærare målet (Sadler, 1989). Ikkje berre må eleven vera villig til å utføra ei handling, men det forpliktar i tillegg læraren, som må differensiera mål og tilbakemeldingar slik at det er mogeleg for eleven å velja om han skal utføra handlinga for å kunna nå ynskt nivå.

I denne studien vil eg undersøka korleis formativ vurdering, som støtte undervegs i skrivinga, kan bidra med å hjelpa elevane til å tetta gapet mellom det eleven kan frå før og det eleven skal kunna. Eg som lærar må då sikra at elevane veit kva dei skal læra og veit korleis dei ligg an i høve målet. Her vil eleven sin motivasjon spela ei viktig rolle. Difor må me sjå nærare på kva som kjenneteiknar den gode tilbakemeldingspraksisen, som kan hjelpa eleven vidare i skriveutviklinga.

## 2.3 Tilbakemelding- eit hjelpemiddel for læring og utvikling

Tilbakemelding er som nemnt eit sentralt omgrep i undersøkinga og vert definert ulikt, og nokre gonger snevert. For at tilbakemeldinga skal vera formativ, må den bli nytta av eleven

(Black & Wiliam, 1998). Når bruken av tilbakemeldinga vert synleg, fordi eleven til dømes rettar ei oppgåve eller endrar åtferd på bakgrunn av tilbakemeldinga, kan den altså reknast som formativ. Ei slik snever tolking utelukkar at ei tilbakemelding kan bearbeidast i tankane, sjølv om den ikkje fører til ei synleg handling der og då. Eleven kan altså ha overveidd og forkasta tilbakemeldingar, som likevel vera nyttige i læringsprosessen. Det er derimot viktig at eleveane vurderer tilbakemeldingar, og ikkje bruker dei blindt, sidan nokre tilbakemeldingar òg kan vera feilaktige. Når eleven nyttar seg av eksterne tilbakemeldingar, skjer det ein interaksjon mellom lærar og elev, altså ein dialog *om* og *i* teksten. Elevar som i tillegg nyttar tilbakemeldingane sjølvstendig, der poenget ikkje er at læraren skal overtala eleven med kommentarane, men at eleven sjølv vurderer kva som er nyttige kommentarar eller ikkje, går då inn i ein reell dialog med læraren (Skjervheim 1976/1992).

Hattie og Timperley (2007) har utvikla ein tilbakemeldingsmodell som skildrar korleis tilbakemelding hjelper eleven med å korta inn avstanden mellom nåverande og ynskt prestasjon. Undersøkingane som er innlemma i grunnlaget for utvikling av denne modellen, er kvantitative og viser berre den kunnskapen som kan målast, noko som er ein styrke med tanke på at forskinga har omfatta store grupper. Ein kan difor sjå generelle mønster, men den skil ikkje mellom ulike skulefag, sosial læring eller personlege dugleikar. Hattie og Timperley (2007) påpeikar at tilbakemeldinga kan gjevast av læraren, av andre elevar eller av den lærande sjølv. Som ein del av sjølvevalueringa nemner dei særskilt bøker og internett som mogelege tilbakemeldingskjelder, og desse inngår då i eleven sitt eige arbeid med å overvåka si eiga læring. Sjølv om denne modellen er generell, vil den likevel vera nyttig som eit utgangspunkt når ein jobbar med vurdering og rettleiing av spesifikke skriveoppgåver i norskfaget. I følgje Hattie og Timperley (2007, s. 87) gjev gode tilbakemeldingar svar på tre spørsmål:

1. *Kor er eg (eleven) på veg? (oppovermelding, eller målspørsmålet)*
2. *Kor er eg (eleven) akkurat no? (tilbakemelding, eller statusspørsmålet)*
3. *Kor skal eg (eleven) vidare herfrå? (framovermelding, eller handlingsspørsmålet)*

*Målspørsmålet*, seier noko om kor eleven skal (*Feed Up*), og handlar ikkje berre om kunnslaps og ferdigheitsmål, men i òg om andre tilhøve knytt til læring, som til dømes



gjennomføring av en aktivitet (Hattie og Timperley (2007)). Her kan uthald og sosiale eigenskapar, som samhald og dialog, vera viktig for oppnå måla. Tilbakemeldinga bør altså dreia seg både om fagleg, sosial og personleg læring. Måla må vera utfordrande for at det skal skje ei læring, men og overkommelege, for at eleven skal halda på motivasjonen for å arbeida mot dei. Viss ein elev forstår måla og i tillegg har ei forventning om meistring vil eleven lettare la seg motivera til vidare arbeid. Hattie og Timperley påpeikar at det er ei rekke ulike måtar læraren kan støtta eller rettleia eleven slik at gapet mellom noverande nivå og det ynskte nivået vert minska. Dette forutset altså at passende utfordrande og spesifikke mål. Spesifikke mål er meir effektive enn uspesifikke, sidan det hjelper eleven til å fokusera, og det vert enklare for lærarar å retta tilbakemeldniga mot målet. Dette vil igjen føra til at læraren kan skapa eit læringsmiljø der eleven utviklar sjølv-reguleringsevner og klarar å finna eigne feil og svakheiter i arbeidet sitt (Hattie og Timperley, 2007). Ofte er tilbakemeldinga på eleven sitt arbeid ikkje knytt opp til kriteri i målet. Eit døme Hattie og Timperley (2007) viser til er at elevane kan få tilbakemelding på oppsett, rettskriving og lengde, medan målet var å “skapa stemning i ein forteljande tekst”. Tilbakemeldinga vert då ikkje effektiv for å redusera gapet som er knytt til intensjonen om å skapa stemning. Lærarar og foreldre tenkjer nok ofte at elevar deler deira ynskje om å nå dei akademiske måla, medan realiteten er at denne forpliktinga må dyrkast og byggjast over tid (Hattie og Timperley, 2017, s. 89).

*Statusspørsmålet* seier noko om kor eleven ligg (*Feed Back*), målt opp mot eit fastsett standard. Psykologiske blokkeringar kan hemma verkanden av tilbakemeldingar, til dømes ved at eleven oppfattar tilbakemeldinga som negativ, sjølv om den eigentleg er meint som råd til vidare arbeid (Hattie og Timperley, 2017). Sjølv om eleven lurar på korleis han ligg an, og gjerne ynskjer ei tilbakemelding på dette, er det ikkje sikkert han likar svaret. Dette kan då hindra motivasjon for vidare arbeid med teksten. Det er då viktig at ein som kommenterande lærar tek omsyn til dette, og dempar tilbakemeldingane slik at dei ikkje vert oppfatta som kritikk. I mine undersøkingar vil eg sjå etter teikn på slike blokkeringar hjå elevar under skriveprosessen.

*Handlingsspørsmålet* gjev informasjon om kor eleven skal vidare (*Feed Forward*), og kva handling som fører eleven dit. Det er ikkje nødvendigvis læraren som gjev ein slik handlingsinstruks, den kan like godt koma frå eleven sjølv viss han har fått klare mål eller

instruksar for oppgåva på førehand. I nokre tilfelle kan instruksar frå læraren undervegs i arbeidet opplevast som meirarbeid, og eleven kan bli demotivert, men brukt på rett måte kan dette styrka tilbakemeldingspraksisen, og auka læring. Hattie og Timperley (2007, s. 90) påpeikar at handlings spørsmålet kan ha nokre av dei sterkaste innverkanadane på læring.

Wiliam (2017) framhvar verdien av tilbakemeldingar som støttar, i staden for å berre å instruera elevane:

*Supporting students as they work through desirable difficulties in their work is likely to have a greater impact on long-term learning than feedback that just tells students what to do (Wiliam, 2017, s. 139).*

Viss eleven får påpeikt kva område i teksten som treng bearbeiding, utan at det vert retta av lærar, kan eleven på eiga hand finna ut kva han skal skriva. På denne måten er det større sjans for at eleven veit kva han skal gjera neste gong han får ei liknande utfordring.

Tilbakemelding som seier noko om kor eleven er akkurat no, kan samstundes leda fram til kva handling som krevst for til slutt å nå målet som eleven er på veg til. Sadler (1989) argumenterer med at ved å minska gapet mellom der eleven er og der den skal, gjev det tilbakemelding ein stor styrke. Ut frå dette ynskjer eg undersøka i kva grad elevane meiner kommentarane mine er støttande eller instruerande.

Hattie og Timperley sine modellar byggjer på undersøkingar som omfattar svært mange elevar, frå grunnskulenivå til kandidatnivå, og med data frå heile verda og mange forskjellige skulekulturar. Som nemt tidelgare, er dei lausrive frå faget, og kan difor nyttast i alle faglege samanhengar. Tilbakemelding er likevel ikkje “svaret på alt”, men ein god måte å styrka læreprosessen på. For elevar som jobbar ineffektivt, er det nok betre at læraren utdjupar gjennom ein instruksjon enn å gje tilbakemelding på eit arbeid som eleven ikkje har forstått. For at tilbakemeldinga skal vera effektiv må den altså vera tydeleg, målretta, meningsfull og at den kan sameinast med eleven sin tidlegare kunnskap slik at eleven ser den logiske samanhengen (Hattie og Timperley, 2007, s. 104).

I staden for at dei tre spørsmåla til Hattie og Timperley (2007) vert stilt isolert, fungerer dei som regel saman, og dei vil liggja som eit bakteppe for analysen eg gjennomfører i studien min. Desse spørsmåla er generelle og overordna, så me bør difor sjå nærare på kva som er god tilbakemeldingspraksis innan *skrivning* i norskfaget.

## 2.4 Kva er god tilbakemeldingspraksis innan skrivning?

Fleire skriveforskarar har undersøkt kva som er god tilbakemeldingspraksis innan skrivning, og ut frå denne forskinga utvikla rettesnorer for vurderingsarbeidet. Sjølv om det er gjort mykje forskning innan pedagogisk tekstrespons på elevarbeid, peikar forskarar likevel på at det er trong for endå meir forskning innan dette feltet, særleg med eit elevperspektiv (Gamlem & Smith, 2013; Hattie & Gan, 2011). Den teknologiske utviklinga er i stadig endring, og i dag føregår det meste av tekstskapinga og kommunikasjon *om* og *i* tekst, ved hjelp av digitale hjelpemiddel. Korleis vilkåra for tekstrespons har endra seg i tråd med denne utviklinga, veit me mindre om (Igland & Østrem, 2019). Ein har no høve til å vera tettare på eleven under sjølve skriveprosessen. Sjølv om elevutkasta er lettare tilgjengeleg for lærar, og dialogfrekvensen mellom elev og lærar kan aukast, vil kvaliteten på dialogen likevel vera avhengig av både elev og lærar.

Dialogisk feedback vert innan responsiv pedagogikk derfinert som ein “tilbakevendande (rekursiv) dialog mellom elevane sin interne feedback og ekstern feedback frå betydningsfulle andre” (Smith et al., 2016, s.1). Feedbacken skal altså ikkje berre vera ein einvegskommunikasjon frå lærar til elev. Elevane skal vera med å utvikla kva som skal lærast, korleis det skal lærast, korleis læraren skal bedømme og om dei har lært det dei skal eller ikkje. Viss elevane derimot berre er passive mottakarar av tilbakemeldinga, er det sannsynleg at elevane ikkje forstår, misforstår eller ikkje nyttar tilbakemeldinga frå læraren (Kirkegaard, 2022).

Gamlem og Smith (2013) har utvikla ein typologi med fire hovudtypar for feedback. Funksjonen og verdien av desse for å fremja læring er ulik. Type A vert framstilt som belønning og straff, noko som skjer når ein gjev poeng eller karakterar. Type B dreier seg om godkjenning eller ikkje-godkjenning av eleven sitt arbeid, men gjev inga informasjon som

støttar læring og utvikling. Type C viser konkretisering av måloppnåing og direkte råd om korleis eleven skal jobba vidare, og type D vert framstilt som ei oppbygging av den framtidige læringsvegen gjennom dialog og samarbeid med den enkelte elev. Gamlem og Smith (2013) framhevar type C og D som dei tilbakemeldingsformene elevane ser på som dei mest nyttige, og det er den siste hovudtypen feedback eg i denne studien prøver å utvikla og undersøka saman med elevane under prosess-skrivinga på steg 9.

Dei siste tiåra har forskning på lærarrespons gjeve oss strategiar som fungerer i rettleiing av elevtekstar, og mange har kome med retningslinjer og prinsipp for god tilbakemelding. Straub (2000) gjennomførte mellom anna eit omfattande studie av første-års collegestudentar i USA. Her kom han mellom anna fram til at elevar har størst utbytte av kommentarar og spørsmål som vart stilte direkte i teksten, og i mindre grad dei kommentarane som vart summert til slutt (Straub, 2000). Implikasjonar frå Straub sitt studie gjev råd om korleis vurderinga skal kunna fungera optimalt ut frå åtte prinsipp:

- *La kommentarane inngå i ein dialog med studentane.*
- *Ikkje ta kontroll over teksten, men legg til rette for at skrivaren sjølv kan oppdaga og reflektera over sider ved teksten*
- *Start med å kommentera globale tekstnivå, medan lokale tilhøve vert kommentert mot slutten av prosessen*
- *Avgrens mengde kommentarar og omfang av kommentarane*
- *Vel kvar du skal leggja hovudvekta for kommentarane, ut frå kor i skriveprosessen skrivaren er, og kor moden skrivestilen er*
- *Individualiser kommentarane*
- *Gje hyppig ros*
- *Knyt responsen til ein større klasseromskontekst (Straub, 1999; 2000, s. 23-24)*

Nicol og Macfarlane-Dick (2006) gjev i likskap med Straub (2000) råd om å oppmuntra til dialog mellom lærar og elev om læring. Gode tilbakemeldingar kan lukka eit gap mellom noverande og ynskt prestasjon, og gjev informasjon til lærar som kan hjelpa og forma undervisinga. Den oppmuntrar òg til ei positiv motiverande oppfatting og sjølvkjensle, noko som er viktig for at eleven i det heile skal ha lyst og vilje til å arbeida vidare med teksten sin.

I tillegg påpeikar Nicol og Macfarlane-Dick (2006) at den gode tilbakemeldinga hjelper til med å klargjera kva ei god ytring er, og mogeleggjjer ei utvikling av sjølvregulert læring.

Desse prinsippa og råda er viktige for studien min, fordi dei legg føringar for korleis eg ynskjer å rettleia elevane undervegs, og vidare for analysen av responsen og elevane sine reaksjonar. Særleg legg eg vekt på dialogaspektet sidan eg ynskjer å undersøka korleis dialogbasert tekstrespons i prosess-skrivinga på steg 9 fungerte. For at sjølve responsen skulle fungera effektivt og verka meiningsfull for elevane prøvde eg først å kommentera globale tekstnivå, før eg gjev råd på lokalt plan, mot slutten av skriveprosessen. Denne nivåinndelinga vil forklara meir inngåande seinare i kapittelet. For at elevane skulle kunna dra nytte av responsen, ynskte eg å avgrensa mengd og omfang, og tilpassa etter individuelle behov. Moduset til kommentarane hadde eg òg i fokus, og desse prøvde eg å individualisera slik at elevane kunne nyttiggjera seg kommentarane. Her var det interessant å sjå etter kva kommentartypar elevane responderte positivt på, og korleis dialogen utspelte seg. For korleis nyttiggjorde elevane lærarkommentarane dei fekk på ein skriftleg tekst i norsk då desse var formulert for å invitera elevane til ein dialog i revisjonsarbeidet, og kva tankar utrykte elevane om dialogen som skjedde undervegs i tekstsakinga? I avhandlinga mi er det altså *nyttan og opplevingane av dialogen som står sentralt*.

I norsk samanheng har Bueie (2017) gjort ein studie der ho støttar seg på Straub (2000) i design og analyse (Bueie, 2017, s. 24). Her har ho mellom anna sett på kva lærarkommentarar ungdomsskuleelevar meiner er nyttige og mindre nyttige. Igland (2008) har utført liknede studiar, og desse to skriveforskarane har fleire samanfallande funn. Særleg vil implikasjonane etter desse studiane vera av verdi for studien min.

Straub (2000) påpeikar at sjølv om responsen kan variera frå lærar til lærar, kan den likevel vera god. Responsen er altså avhengig av lærar, klasse og situasjon, og råda som vert vist til over må tilpassast den situasjonen ein er i. I doktorgraden sin problematiserer Igland (2008) mange av dei råda som vert gjevne i høve tekstrevisjon. Ho har gjort funn i eigen studie der det kjem fra at kva slags form lærarkommentarane til utkast har, ikkje er avgjerande for elevane si oppfølging og problemoppfatting. Sjølv om kasusstudien hennar ikkje moteseier dei generelle direktiva til Straub, argumenter Igland med at mange råd som vert gjevne

”...kviler på ei snever oppfatning av kva som er direktive versus dialogiske og støttande kommentarar” (Igland, 2008, s. 412). Ho påpeikar at lærarkommentarane ofte er multifunksjonelle, og at direktive kommentarar ikkje nødvendigvis er negative, medan “dialogisk” respons utelukkane er positiv og støttade for elevar når dei skal “oppdage og realiserere sine egne prosjekt” (Igland, 2008). Likevel ser ho ikkje på kommenteringsform og -stil som uvensentleg, og meiner at “responsforskarar kanskje bør etterstreva noko av det same som Straub råder kommenterande lærar til: færre direktiv, fleire dømme, drøftingar og dialogar som gir lærarar innspel til å reflektere over sin eigen kommenteringspraksis”. Sjølv om elevane Straub (2000) forska på er eldre enn elevane eg underviser, og kjem frå ein anna utdanningskultur, meiner eg til liks med Igland, at råda Straub gjev kan overførast til vurderingsarbeidet i norsk ungdomsskule.

Til liks med Straub (2000) argumenter Ferris (2003) med at for mange kommentarar kan verka overveldande på elevane. Det er difor viktig at ein fokuserer på nokre element i teksten, og ikkje prøver å kommentera alt. Ein bør i følge Ferris identifisera problemområde i teksten, men òg utviklingsområde, for så å bestemma seg for kva for problem ein vil ta tak i. Spørsmålet her er òg om ein i det heile skal ta tak i dei aktuelle problema i det stadiet eleven er på i skriveprosessen. I forlenging av dette argumenterer Igland for at “lærarkommentarane gir grunnlag for refleksjon kring forholdet mellom informasjon og funksjon i kommentarar som set fram positive vurderingar og endringsforslag” (2008, s. 413). Dei fleste kommentarane i Igland (2008) sine studiar viser at lærarar ikkje nyttar positiv respons mynta på å trekkje elevane inn i forståingsprosessar der elevane ved hjelp av desse fekk auka forståing for språk- og tekstkvalitet. Liknande funn frå forskning viser òg at oppmuntrande dialogar vert meir nytta enn læringsfremjande dialogar (Gamlem, 2014). Rosande kommentarar vert i større grad nytta for å motivera elevane til å vidareutvikla utkasta sine, hevdar Igland (2008). Ut frå desse funna, vert det difor interessant å undersøka om elevane i studien min meiner dei får for mange kommentarar, og korleis positiv respons vert nytta og opplevd av elevane.

Omarbeidinga av tekstar i Bueie (2014) sitt studie var særleg knytta til det å retta opp i feil. Nokre elevar gjorde innhaldsmessige endringar, der desse for det meste var svar på læraren sin respons. Viss kommentaren er kombinert med utført korrektur, er det aktuelle problemet

løyst av lærar. I følgje Igland (2008) fråtek ein på denne måten eleven mogelgheita å løysa problemet på eigahand, og læraren overlet eleven til å gjennomføra ei mekanisk handling. Dette skil pedagogisk teksrespons frå korrektur, der potensialet som ligg i tekstresponsen ikkje vert nytta fullt ut.

Igland diskuterer moglegheitene ein kommenterande lærar har ved å involvera seg i arbeidet til eleven *før* eleven skriv eit utkast og *medan* dei er i ferd med å skriva det. Dette samarbeidet om å førebu, finne, avklåre og utdjupe eleven sitt skriveprosjekt, kan gjennom samtale og diskusjonar gje ny innsikt og refleksjon (2008, s. 416). Dette kan gjerast ved å gjennomføra idèmyldring om tema i klassen eller i grupper, men òg ved å invitera seg inn i eleven sitt dokument i starten av skriveprosessen for å diskutera skriveoppgåve og innhald med eleven, noko som kan gje eleven tidleg støtte viss behov. Prosess-skriving med høve til dialog under skriving, og respons mellom utkast, vil difor gje meg eit godt høve til involvering i elevarbeidet.

Black og Wiliam (1998) påpeikar at konkrete kommentarar er meir effektive enn generelle, og Igland (2008) underbyggjer dette når ho hevdar at lærarkommentarar med forslag til bearbeiding har større sjans for å bli fulgt opp når dei står til eit spesifikt problem som eleven får konkret og tydeleg hjelp til å lokalisera i teksten sin. Korkje Back og Wiliam (1998) eller Igland (2008) sine funn seier noko om kva som gjev best læring og utvikling hjå eleven. Difor støttar eg meg til Bueie (2017) som påpeikar kor viktig det er å støtta eleven under revisjonsarbeidet, og byggja “stillas” slik ein ofte gjer under sjølv skriveprosessen. Her uttrykkjer ho at det vil vera interessant å gjera oppfølgingsstudiar som kan gje ytterlegare nyansert innsikt i kva tilbakemeldingar som fungerer som stillas for elevane på ulike nivå i skriveutviklinga deira (Bueie, 2017, s. 72). Kanskje kan mi undersøking vera eit tilskot her?

#### 2.4.1 Dialog som stillasbygging

“Scaffolding” er eit omgrep som er nytta for å forklara denne forma for støttestillas som vert gjeven av ein kompetent person som hjelper undervegs i skriveprosessen (Wood et al., 1976). Den kompetente hjelparen kan vera ein lærar eller ein medelev, og hjelpa som vert gjeven vert då eit stillas for å nå ein djupare eller ei heilt ny forståing. Eleven utviklar då kompetanse

som gjer at han kan klara seg heilt på eigahand neste gong han møter på ei liknande utfordring. Mercer og Littleton (2007) er inne på det same når dei skriv at

*Scaffolding helps learners accomplish a task they would not have been able to do on their own. But it is special, sensitive kind of help that is intended to bring the learners closer to a state of competence that will enable them to complete the task on their own* (Mercer & Littleton, 2007, s. 15-16).

Her støttar læraren eleven i den næraste utviklingssona, slik at eleven opplever ei grad av meistring. Ved å hjelpa eleven til å klara seg på eigahand, kan etterkvart stillasbygginga avta gradvis, heilt til eleven meistrar oppgåva sjølv (Gamlem, 2014).

Mercer åtvarar mot å nytta omgrepet “scaffolding” om alle typar støtte som ein lærar gjev elevane, og det er viktig at ein skil mellom emosjonell og fagleg støtte, og kvar eleven er og kva han kan utvikla vidare (Mercer & Littleton, 2007). Det kan vera utfordrande i ein klasse å gje assistanse i den næraste utviklingssona til alle elevane (Tharp & Gallimore, 1988). Det er likevel ein føresetnad at den som skal støtta elevane i høve ei oppgåve eller eit arbeid, er i tett kontakt med eleven under prosessen, og at det er eit samarbeid mellom eleven og den som støttar. Her er det heilt klart eit potensiale for å nytta dialogar mellom elev og lærar i læringsaktivitetar (Gamlem, 2014), slik at læren kjem nær eleven i tekstsapinga og på den måten kan støtta eleven si skriving. Dialogen kan både vera munnleg, skriftleg eller ein kombinasjon. Korleis skriftelge dialogen utspelar seg kjem an på korleis eleven oppfattar dialogforma, og sjølvstilt i kva grad læraren følgjer opp elevane sine svar. Ein dialogisk tilbakemelding frå eleven kan vera at eleven svarar med å utføra ei endring i teksten, eller med ein kommentar eller spørsmål tilbake til læraren. Eleven kan òg sjølv ta initiativ til dialog i teksten, og på denne måten få ein betre kontroll over revisjonsprosessen.

Dei tidlegare nemnde spørsmåla til Hattie og Timperley (2007) knytta til *mål, status og handling*, er samafallande med det Sadler (1989) og Black og Wiliam (2009) påpeikar er viktige for den formative vurderingspraksisen. For å kunna tetta gapet mellom der eleven er no, og der ha skal, ved hjelp av prinsippa til Straub (2000) og Nicol og Macfarlane-Dick (2006), og for å kunna svara på spørsmåla til Hattie og Timperley (2007), vil ein tett dialiog



mellom lærar og elev altså vera heilt avgjerande, det vere seg ein skriftleg eller munnleg dialog. Meistrar ein å leggja til rette for læraraktivitetar med diskusjonar og dialog som gjev meining ut frå det eleven kan frå før, kan læraren få opplysingar om korleis han kan støtta eleven i vidare læreprosess (Gamlem, 2014). For å utvikla kompetanse må altså eleven vera aktiv i sin eigen læreprosess, og ha vilje til å gå inn i ein dialog med lærar og motsett. Gamlem og Smith (2013) konkluderer i forskinga si med at elevar seier dei ynskjer meir formativ tilbakemelding i læringsaktivitetet, altså tilbakemeldingar som kan støtta læringsprosessane deira, noko som igjen kan føra til høgare måloppnåing og betre produkt/framføring. Elevar framhevar ein intigrert dialogisk form for tilbakemelding som nyttig, fordi den gjev tilbakemeldingsinformasjon medan eleven er i ein prosess, den er spesifikt retta mot eleven sitt bidrag, og den gjev informasjon om kva som er bra, samtidig som eit vidare utviklingspotensial vert løfta fram og drøfta (Gamlem & Smith, 2013). Ut frå desse studiane vil eg difor undersøka korleis dialogen i studien min utspelar seg, og korleis den vert oppfatta og nytta under skriving og revisjon.

## 2.4.2 Responsiv pedagogikk

Responsiv pedagogikk viser til ein nyare forståing av dialogisk feedback. Feedback er meir enn ei tilbakemelding som går frå lærar til elev. Her vert derimot elevane aktivt og over tid innlemma i responsarbeidet, og føremålet er at elevane etter kvart forstår og samarbeider om tilbakemeldingane. Ved å følgja elevane tett i starten av eit skrivearbeid, får lærarane ein profesjonell gevinst, understreker Kirkegaard (2022). For det første kan læraren gripa inn under sjølve skriveprosessen, og for det andre får læraren høve til å tilpassa og justera undervisinga deretter, med øvingar og rettleiing, slik at den heng saman med elevane sitt utviklingsbehov. Prosess-skriving slik den vart gjennomført i denne studien, der elevane leverer utkast til respons, er ein godt eigna metode i denne samanhengen.

Responsiv pedagogikk vert definert som ein “rekursiv dialog mellom elvane sin interne feedback og ekstern feedback frå betydningsfulle andre” (Smith et al, 2016, s.1). Her føregår det ikkje berre ein einvegstransmissjon frå lærar til elev, men ein ser i større grad på eleven si sjølvregulering og eleven sin interne feedback (Kirkegaard, 2022). Eit felles vurderingsspåk er difor viktig, og det vert lagt vekt på at elevane får ei meir aktiv rolle i dei formative tilbakemeldingsdialogane. Når eleven sjølv er den primære pådrivaren av tilbakemeldings-

prosessen, risikrerer ein ikkje at tilbakemeldinga vert dominert av læraren i ei “topdown-forståing” (Kirkegaard, 2022). Eit slik felles språk om språket vil ein måtta utvikla over tid, og det er viktig at læraren får tilbakemelding frå eleven viss eleven ikkje forstår det som vert sagt eller skrive. Læraren må altså sikra at elevane forstår, men òg at dei lærer seg å nytta dette vurderingsspråket. Då vil dei lettare kunna invitera læraren inn i skrive- og revisjonsprosessen, og på denne måten beheld eigarskapen til sin eigen tekst.

Dette tankesettet ligg til grunn for mi eiga skrive- og responsforskning. Det å endra mi eiga og elevane si forståing av korleis responsarbeidet kan fungera best mogeleg, tek tid. Kvaliteten på dialogen er, slik eg ser det, eit nøkkelement. Viss eleven ikkje forstår vurderingsspråket, og heller ikkje kommuniserer dette, stoppar dialogen opp og det vil mest sannsynleg ikkje skje læring. Ved å underøka nærare kva som skjer under den dialogbasert tekstresponsen, kan eg sjå om elevane verkeleg forstår tilbakemeldingane og om elevane og eg samarbeider om tilbakemeldingane.

### 2.4.3 Ulike aspekt ved tekstrespons

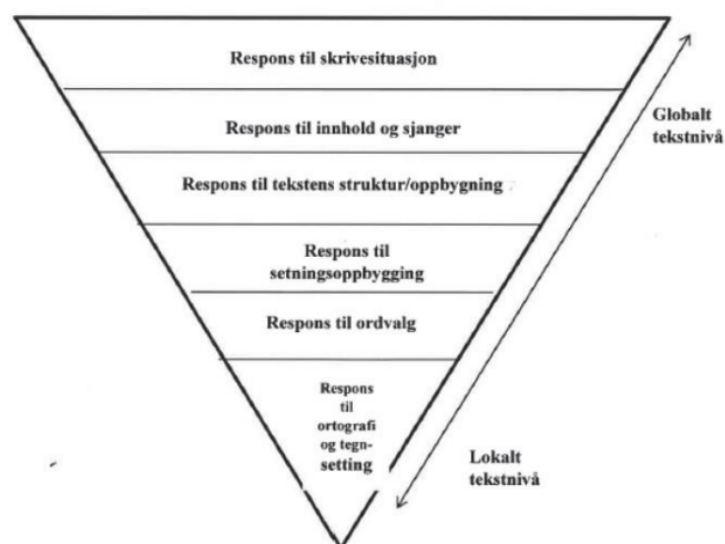
Respons er eit omgrep som rommar mange ulike metodar. Det kan til dømes vera korte eller lengre skriftlege kommentarar i ein tekst, men òg munnlege tilbakemeldingar på tekst, ein munnleg kommentar på tekst i klassrommet eller berre ein karakter på ein ferdigskriven tekst.

For å kunna seia noko om dei ulike elementa i elevtekstane, og gje ein god og målretta respons, gjennomførte Hillocks (1986) fleire eksperimentelle studie av effekten ved bruk av ulike responskommentarar. Føremålet var å avdekkja kva for nokre tilbakemeldingar som hadde positiv effekt på læring, og kven som verka negativt (Hillocks, 1986, s.160).

Konklusjonen var at negative tilbakemeldingar frå læraren førte til negativ effekt på eleven si læring. Tekstproduksjonen til desse elevane vart mindre, sidan dei utvikla ei negativ haldning til skriving og til seg sjølv som skivarar (Hillocks, 1986, s. 164). Her samsvarar Hillocks sine funn med Black og Wiliam (1998), der desse viser at dersom elevane er klare over måla med tekstskrivinga, ville læraren sin respons truleg også opplevast som effektiv. Det er difor viktig at læraren er medviten på kva delar ved teksten ein vel å kommentera etter kor eleven er i skriveprosessen. Tidspunktet for tilbakemeldinga kan difor vera avgjerande for korleis mottakaren oppfattar den. Sjølv om elevane ofte likar å få tilbakemelding og hjelp raskt, må

eleven ha rukke å jobba med stoffet før dei får tilbakemeldinga, understrekar Wiliam (2017). Eleven må få høve til å tenkja og bearbeida stoffet, men det bør likevel ikkje gå for lang tid før eleven får tilbakemelding på arbeidet. Dette heng saman med at eleven sin motivasjon og tru på eiga meistring er viktige faktorar for korleis eleven tek til seg og arbeider med tilbakemeldinga han får. Feil tidspunkt på når tilbakemeldinga vert gjeven kan altså vera ei forklaring på at eleven ikkje opplever tilbakemeldinga som støttande. I ein periode med prosess-skriving, slik den som vart gjennomført i min eigen studie, er det difor viktig at eg som lærar er tilgjengeleg for elevane både under skrivinga på skulen, men òg set av tid til å skriva kommentarar før neste skriveøkt. Går det for lang tid mellom skriving og respons, eller mellom skriveøktene, vil elevane lettare mista tråden i skrivinga si. Store klassar og fråverande elevar kan vera ei utfordring for koninuiteten. Då kan avgrensingar i skriveoppgåva, eller fokus på ulike delar av oppgåva, vera til god hjelp.

Nødvendig tekstkompetanse er avgjerande for at læraren skal kunna gje tilpassa tekstrespons undervegs i skriveprosessen. Teksttrekanten til Hillocks (1987) skisserer korleis ein kan dela teksten i ulike nivå, globalt og lokalt. Det globale nivået dreier seg om dei overordna prinsippa, som til dømes innhald, sjanger og inndeling av tekst, medan det under dei lokale nivåa ser ein på mellom anna rettskriving, ordval og korleis eleven vel å formulera setningar.



**Figur 2A:** *Teskt- og responstrekanen (basert på Hillocks, 1987; Hoel, 2000)*

Det krev meir av ein elev å omarbeida teksten på det globale nivået, og det er difor naturleg at ein startar med å gje respons her. Det verkar meiningslaust å setja i gang med å retta skrivefeil, viss ein etterpå skal omformulera eller erstatta ein heilt tekstdel. Likevel kan det i nokre responsituasjonar skje ei “nedoverskliding” slik at responsgjevaren er meir opptekten av det konkrete, lokalet nivået i teksten, slik at dei globale nivåa vert oversett (Hoel. 2000, s. 36).

Kategoriane i responstrekanten kan nyttast til å analysera kva nivå lærarkommentarane ligg på. For å kunna kategorisera lærarkommentarane meir inngåande, støttar eg meg på Lunsford og Straub (2006) sine kategoriseringar. Her er kommentarane analysert i kategoriane *focus*, *specificity* og *mode*. Som Bueie (2017) nyttar eg dei norske orda fokus, spesifisering og modus (form). Fokus viser til kva kommentarane viser til, spesifisering serier noko om kor spesifikke eller tydelege kommentaraen er og modus viser til kva språkhandling som ligg i lærarkommentarane.

Fokus, som vist i tabell 2A, viser om kommentarane ligg på globalt eller lokalt nivå, slik det vert gjort i responstrekanten. Lunsford og Straub (2006) har lagt til ein ekstra kategori, som dei kallar ekstratekstuelle kommentarar, noko Bueie (2017) òg nyttar i avhandlinga si. Denne kategorien samantfall nokon lunde med den øvste kategorien i responstrekanten – respons til skrivesituasjon.

**Tabell 2A:** Kategorisering av lærarkommentarane sitt fokus (etter Lunsford & Straub, 2006)

<b>Globale</b>	Idear	Kommentarar som gjeld innhald, argument, tankar, resonnement og liknande.
	Utvikling	Kommentarar som gjeld korleis ideane vert utvikla, støtta opp og utdjupa.
	Global struktur	Kommentarar som gjeld organisering av tekst, avsnitt, innleiing og slutt, og samanheng mellom større tekstdelar.
<b>Lokale</b>	Lokal struktur	Kommentarar som gjeld struktur innanfor setningar og mellom setningar og eit avsnitt.
	Ordval	Kommentarar som gjeld ordval og språkleg presisjonsnivå.
	Grad av feilfri spåkbruk	Kommentarar som gjeld grammatikk, rettskriving eller teiknsetjing.
<b>Ekstra-tekstuelle</b>		Kommentarar som gjeld tilhøve som går utover teksten, til dømes om mottakar, føremål, om tema, om skriveoppgåva, om skriveerfaring og liknande.

Under rettleiinga av elevane prøver eg å følgja Straub (2000) sitt råd om å starta med å kommentera globale tekstnivå, før ein tek tak i lokale tilhøve mot slutten av prosessen. I analysen vil det koma fram korleis elevane respondte på dette. Når det gjeld kommentarane sin form, har ein mange ulike responstypar. I tabell 2B kan ein lesa ut dei kategoriane som Lunsford og Straub (2006) har utvikla, med nokre forenklingar:

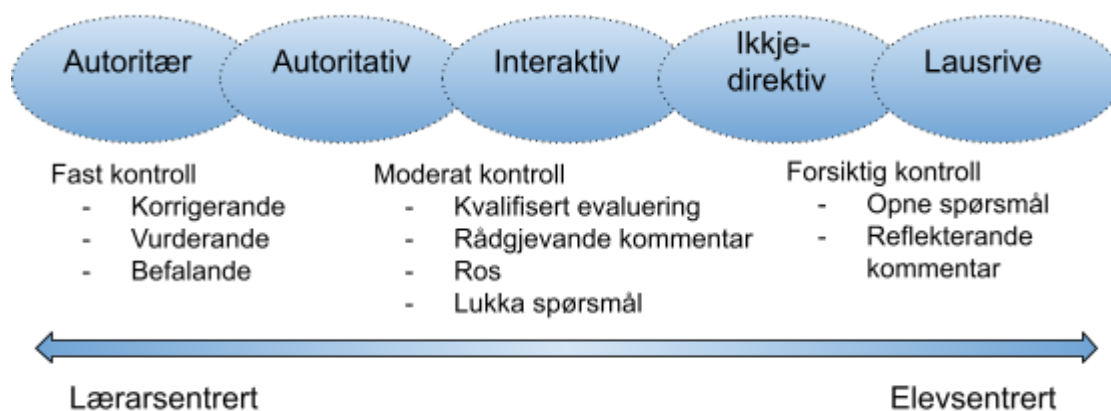
**Tabell 2B:** Kategorisering av lærarkommentararane si form (modus) (etter Lunsford & Straub, 2006 og Bueie 2017)

<b>Korreksjon</b>	Kommentarar der læraren rettar eller gjer endringar i teksten
<b>Negativ vurdering</b>	Kommentarar der læraren kritiserer noko i teksten
<b>Kvalifisert (negativ) vurdering</b>	Kommentarar der læraren kritiserer noko, men kjem med meir kvalifisert eller spesifikk kritikk, som òg er noko meir moderat enn negativ vurdering
<b>Imperativ</b>	Kommentarar der læraren ber om endring, ofte i form av ein kommando.
<b>Råd</b>	Kommentarar der læraren gjev ei tilråding eller eit forslag i ein rådgjevande tone
<b>Ros</b>	Kommentarar der læraren gjev ei positiv vurdering
<b>Inderekte førespurnad</b>	Kommentarar der læraren stiller spørsmål for å be eleven engasjera seg i revisjonsarbeidet (som “Kan du...”)
<b>Problem-identifiserande spørsmål</b>	Kommentarar der læraren identifiserer eit problem som må vurderast. Kan vera lukka (sterk styring, avgrensar skrivaren sine mogelege løysingar) eller ope (rettar merksemda mot problemet, men overlet til skrivaren å finna løysinga sjølv)
<b>Heuristiske (spørjande/undersøkande) spørsmål</b>	Kommentarar der læraren ber skrivaren om å føya til eller tenka vidare over innahaldet. Kan vera lukka (retteleier skrivaren til å leggja til spesifikk informasjon) eller ope (inviterer skrivaren til å tenka vidare på kva som kunne vore lagt til)
<b>Reflekterande kommentar</b>	Kommentarar som forklarar, instruerer, tolkar, er lesarbaserte eller liknande.

Bueie (2017) støttar seg til denne kategoriseringa i sitt doktogradsarbeid, men problematiserer formuleringar i denne inndelinga. Ho påpeikar at det kan vera vanskeleg å plassera ein kommentar inn i ein kategori, sidan den kan innehalda fleire ulike element som høyrer til fleire kategoriar. Det kan òg vera vanskeleg å definerer om eit spørsmål er ope eller lukka, reelle eller konstruerte. I tillegg kan det vera ei utfordring å skilja mellom forklaring og instruksjon, sidan det i følgje Bueie (2017), i stor grad handlar om det same. Lunsford og

Straub (2006) nyttar modusa; *Interpretive-, Explanatory-* og *Reader-response comments* om tre ulike kategoriar som omhandlar kommentarar som til dømes er forklarande, fortolkande eller omhandlar mottakarmedvit. Bueie (2017) har forenkla desse kategoriane ved å slå dei saman til kategorien *reflekterande kommentar*, og viser til kommentarar der læraren ber om at eleven reflekterer over konkrete element i teksten. I denne avhandlinga vel eg òg å forenkla nokre av Straub sine kategoriar. Modusa korreksjon, negativ vurdering og kvalifisert negativ vurdering definerer eg med omgrepet *korreksjon*, sidan desse kommentarane omhandlar ord eller setningar som er skrive feil eller brukt på feil måte. Sidan det nokre gonger er vanskeleg å skilja mellom indirekte førespunad, problemidentifiserande spørsmål og heuristiske spørsmål, har eg gjort ei forenkling der eg i staden nyttar modusa *opne* eller *lukka spørsmål*. *Reflekterande kommentarar* vel eg å nytta slik Bueie (2017) viser til i avhandlinga si.

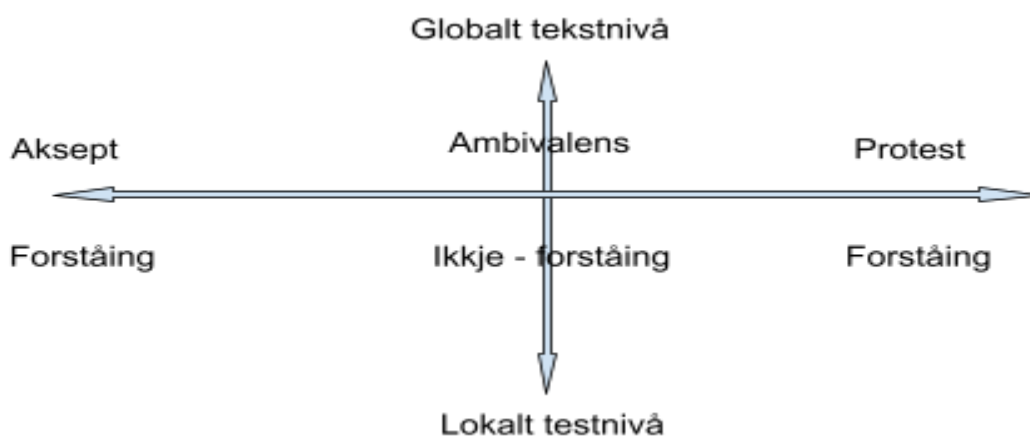
Som nemnt i kapittel 2.4 råder Straub (2000) lærarane til å ikkje ta kontroll over teksten til eleven. Her vert kommentarane plasserte i ulike kategoriar etter i kor stor grad læraren gjer akkurat dette. Korrigerande og befalande kommentarar der det vert nytta til dømes imperativ, ligg ytst til venstre på skalaen, og er i stor grad lærarsentrert. Desse kommentarane er autoritære, og tek stor grad tek kontroll over teksten til eleven. Til høgre på skalaen finn ein dei opne spørsmåla og reflekterande utale, som inviterer til refleksjon slik at eleven sjølv held kontrollen over eiga teksskaping (figur 2B). Læraren lausriv seg altså frå å ha ei dikterande rolle, men har likevel forsiktig kontroll slik at eleven har ei rettesnor for dei vala han tek vidare under skriving og revisjon.



**Figur 2B:** Evalueringsskala (omarbeida frå Lunsford & Straub, 2006)

## 2.4.4 Elevar sin reaksjon på tilbakemeldingar

Kronholm-Cederberg (2009) viser i studien sin av elevar ved eit finladssvensk gymnas korleis dei opplever og forstår lærarkommentarane på ferdige tekstar. Denne studien er nyttig for studien min både metodisk og analytisk. Her vert lærarresponsen kategorisert i kategoriane; forståing/aksept, ikkje-forståing/ambivalens og forståing /protest.



**Figur 2C:** Kategoriar for analyse av forståinga og reaksjonen til elevane på tekstrespons (Kronholm-Cederberg, 2009 s. 280)

Figur 2C viser kategoriane plassert i ein akse, der ein finn elevane si forståing i ytterpunktene. Dette er eit uttrykk for at elevane avkodar, analyserer og tolkar responsen dei får frå læraren eller medelevar. Når elevane forstår reponsen svarar dei med *aksept* eller *protest*. I midten finn ein *ambivalens*, som viser til repons der eleven er usikker på føremålet til læraren. *Ikkje-forståing* viser til repons der elevane har problem med å avkoda, analysere eller tolka det læraren har skrive. Eg nyttar dei same analysekategoriane i studien min. Studiar har vist at elevane av og til nyttar kommentarane utan å forstå dei (Zhao, 2010). Funna i Bueie sin studie (2017) står i motsetning til det Kronholm-Cederberg (2009) skildrar i studien sin, der det er eit gjennomgåande trekk at elevane stiller seg undrande til tekstkommentarane, eller at kommentarane ikkje blir forstått. Ein grunn til dette kan vera at kommentarpraksisen som vert skildra i Korholm-Cederberg fokuserer oftare på veiksapar enn styrke i elevteksten, og at merksemda for det meste ligg på det lokale tekstnivået. I tillegg får ofte dei finlands-svenske gymnaselevane kommentarar i form av symbol som dei ikkje forstår. I den norske ungdomsskulen er kommentarpraksisen meir utfyllande og forklarande, og søttar eleven i

skrivninga (Bueie, 2017; Igland 2008). Elevane i Bueie (2017) og Igland (2008) sine studiar møter altså ein anna responskultur enn den som vert skildra hjå Kroholm- Cederberg (2009).

Viss elevane prøver å revidera det skiftlege arbeidet, utan å forstå kva som ligg i tilbakemeldinga, er det usannsynleg at desse tilbakemeldingane utviklar skrivedugleiken, og feila vert gjentekne. Utan forståing skjer det altså ikkje ei langsiktig utvikling av skrivedugleiken til eleven (Zhao, 2010). Her råder Zhao (2010) til elevresponsgrupper, der elevane diskuterer innhaldet i lærarkommentarane, for på denne måten å avdekka eventuelle misforståingar. Ei oppfordring til elevane om å kommunisera dette tilbake til lærar i kommentarfelta kan i tillegg betra forståinga. Bueie (2017) deler forståinga av lærarkommentarane inn i tre nivå. På det mest konkrete nivået handlar det om korleis elevane forstår og avkodar det konkrete innhaldet i tilbakemeldinga. I det neste nivået handlar det om korleis elevane tolkar innhaldet i lærarkommentarane, og i det siste nivået viser om elevane forstår kommentaren slik at han kan nytta seg av den i revisjonen av teksten. Det siste nivået kan delast i eit kortsiktig og eit langsiktig perspektiv. Eleven kan visa noko forståing ved å nytta tilbakemeldinga ved å revidera den aktuelle teksten, men viss eleven i tillegg brukar kommentaren i seinare skrivning, kan ein sjå om eleven har kome seg vidare i skrivninga, og flytta utviklingssona si, slik at han i større grad klarer seg utan hjelp i skriveprosessen.

Både lærar og elev kan ta initiativ til dialog. Igland (2008) har gjort funn i sine studiar, som òg er interessante for det eg ser etter. Ho ser at endringane som elevarne gjer for det meste er eit svar på læraren sin respons, og at få elevar gjer endringar utover det læraren har kommentert. Sidan eg ynskjer å sjå på kva verdi den dialogbaserte tekstresponsen har for elevane sin revisjon, vil eg i analysen min nytta kategoriane *elevinitiert* og *lærarinitiert* dialog og endring. Elevinitert viser at eleven tek initiativet til dialog, og lærarinitert er når læraren skriv ein kommentar i teksten. Når eleven svarar implisitt, gjer han dette ved å utføra ei endring i teksten eller avvisa kommentaren, men når han svarar med ein kommentar eller tek initiativ ved å stilla eit spørsmål definerer eg dialogen som eksplisitt.

Igland (2008) presenterer funn som viser at “både sterke og svake skrivarar klarer å bearbeide og forbetre argumenterande utkast når dei får pedagogisk tekstrespons frå ein lærar”. Elevane svarar altså stort sett med aksept på det læraren kommenterer. Dette stemmer overeins med



Bueie (2014) sine funn, der berre to av hennar informantar viser ei meir ambivalent haldning til lærarkommentarar. Lærarkommentarane er difor eit utviklingsstimulerande verktøy for ulike elevar og elevgrupper. Analysar gjort av Igland (2008) tyder òg på at mange elevar er i stand til å retta opp i skrivefeil på eigahand når eit endringsforslag i margen peikar på problemet. Dette tyder på at lærarkommentarar til rettskriving og språkføring har eit pedagogisk utviklingspotensiale som ikkje er godt nok nytta, i følgje Igland (2008). Igland sine analysar tyder òg på at margkommentarar har større potensial enn sluttkommentarar for å trekkje i gang bearbeiding av eit utkast, noko som er samanfallande med Straub (2000) sine funn. Her heng det nok saman med relasjonar mellom dei to kommentartypene og den plasseringa dei fekk i elevane sine dokument. “Lærarkommentarne som set fram forslag til bearbeiding, har størst sjanse for å bli følgde opp når dei står til eit spesifikt problem som eleven får konkret og tydeleg hjelp til å lokalisera”, i følgje Igland (2008). Her vil det altså vera forskjell på interaksjonsområde som vert nytta. Sett i lys av Igland (2008) sine funn, er nok det private kommentarfeltet best eigna til sluttkommentarar. I Google dokumenter ligg dei private kommentarane tilgjengeleg i kommentarbanke, der elevane lett kan nytta dei ved seinare høve. Denne kommentarbanken er difor lettare tilgjengeleg for elevane ved skriving av nye oppgåver, enn margkommentarane.

Bueie (2017) sine studiar er aktuelle for studien min av fleire grunnar. For det første er den er av nyare dato, for det andre utført innan same aldersgruppe som eg undersøker, men aller viktigast; studien har liknande problemstilling som den eg presenterer i avhandlinga mi. (Bueie, 2017, s.71-72). Dei viktigaste funna gjort av Bueie er at elevane stort sett forstår kommentarane, og møter desse med aksept, der unntaka er nokre kommentarar til ordval. Alle elevane reviderer tekstane sine, og desse revisjonane er i stor grad svar på læraren sin respons. Dei sterkaste skrivarane gjer nokre eigeniniterte endringar. Lærarane har større fokus på det lokale nivået hjå dei svakare skrivarane, men elevane føretrekker kommentarar på det globale tekstnivået. Dessutan er dei mest nyttige kommentarane spesifikke og forklarar kva som er bra eller mindre bra, og gjev ei retning for korleis eleven skal gå vidare. Elevane verdset i tillegg ros, men tykkjer òg at kritiske kommentarar er nyttige viss dei er konkrete og forklarande. Bueie uttalar at “etter tilbakemeldigene er gitt overlates eleven i stor grad til seg selv med å forholde seg til tilbakemeldingene, enten de skal revidere tekstene eller ikke”. Ho påpeikar difor at det er behov for støttestrukturar som betre kan utnytta potensialet som ligg i

tilbakemeldingane (2017, s. 72). Slike støttestrukturar må arbeidast fram i eit samarbeid, der dialog om teksten kan vera til god hjelp. Eg ynskjer difor å undersøka potensialet som ligg i ei tett og dialogbasert samarbeid mellom elev og lærar både under sjølve skriveprosessen, men òg revisjonsarbeidet. Slik eg ser det er det ikkje eit klart skilje mellom desse fasane, sidan elevane jobbar ulikt og ofte flyttar seg fram og tilbake mellom utvikling og revisjon av tekst.

Formativ vurdering kan fungera som støtte for elevar undervegs i skrivinga. Legg ein til rette for dialog mellom lærar og elev om læring med eit felles vurderingsspråk, kan eleven få ei aktiv rolle i tilbakemeldingsdialogane. Slik kan eleven utvikla og regulera si eiga læring. Den formative vurderinga gjev òg informasjon som kan hjelpa læraren i klasseromsundervisinga om korleis tilrettelegja for kvar einskild elev i skriveopplæringa. Ved å undersøka min eigen vurderingspraksis, med eit fokus på korleis og i kva grad dialogen fungerer som støtte for elevar undervegs i skriveprosessen, vil det gje meg verdifull informasjon om korleis eg kan støtta elevane i den næraste utviklingssona deira.

## 3 Metode og forskingsdesign

For å finna svar på problemstillinga: *Korleis fungerer dialogbasert tekstrespons i prosess-skrivinga på steg 9?*, ynskjer eg no å gjera greie for korleis eg gjekk fram for å svara på dette. Først i kapittelet presenterer eg design og prosedyrar knytt til utval, dataanalyse og framstilling av resultat. Deretter drøftar eg truverd, pålitsgrad og kjem med nokre forskningsetiske refleksjonar.

Eg har valt å nytta kvalitative metodar, sidan intensjonen er å forstå og skildra korleis enkeltelevar opplever og nyttar dei dialogbaserte lærarkommentarane. Her ser eg nærare på elevane sine utkast, mine kommentarar og reaksjonen deira på desse kommentarane. For å forstå korleis elevane har nytta kommentarane, og kva utbytte dei sit att med etter prosess-skrivinga, utførte eg to intervjurundar med elevane og ein samtale. Under intervjuet inntok eg ein subjektiv ståstad der eg som forskar med mine erfaringar påverka det som vert forska på, noko Postholm og Jacobsen (2018) påpeikar er ein akseptert måte innan kvalitativ forskning. Eg påverka òg korleis materialet vart forstått, ved utval og kategorisering av funn.

Undersøkinga analyserer eit fenomen som er avgrensa i tid og rom og har eit avgrensa utval. Ein kan difor kalla dette eit case-studie, slik Postholm og Jacobsen (2018, s. 63) definerer det. I denne studien er utvalet ei gruppe elevar på steg 9, og deira utkast med repons og dialog med meg som kommenterande lærar.

### 3.1 Deltakarar i prosjektet

Informantane er elevar på steg 9. Praktiske omsyn gjorde det slik at alle elevane går i same klasse, sidan eg underviser klassen i norsk. Førespurnad om deltaking vart sendt heim med alle elevane i klassen. All deltaking i prosjektet var frivillig og basert på samtykke der både elevar og føresette har skrive under på samtykkeskjema (vedlegg 2). Sju elevar ynskje i utgangspunktet å delta, og deltok i første intervjurunde. Ein elev valde deretter å trekka seg, og ein anna var fråverande under siste intervjurunde. Empirien utgjer difor fem elevtekstar med rettleiing og fem intervju, før og etter skriveprosessen. Tre gutar og to jenter utgjer utvalet, og desse elevane låg på middels til høg når det gjeld måloppnåing i norskfaget. Det

vart ikkje teke omsyn til korkje kjønn eller skrivedugleik då utvalet vart gjort, sidan utvalet utgjer elevane som sjølv melde som deltakarar i forskingsprosejektet mitt. Elevane har valt seg fiktive namn, og i tabell 3A presenterer eg elevprofilane ut frå det som kom fram under det første intervjuet. I tillegg har eg skrive inn ein kortfatta karakteristikk av eleven sitt meistringsnivå hausten 2021.

**Tabell 3A.** Kategorisering av informantane

Elev	Elevprofil	Eiga oppfatting om skriving	Eleven sitt nivå i sidemål, hausten 2021
<b>Åge</b> Hovudmål: nynorsk	Sterk skrivar	Likar å skriva om kjekke tema, men likar best å skriva om faktatekstar og fantasi. Synes det er vanskelegare med rettskrivinga i sidemål (bokmål) enn hovudmål (nynorsk). Likar å få spørsmål i staden for korrigering i teksten, både globalt og lokalt.	Eleven har god kompetanse på lokalt nivå, men betre i hovudmål enn sidemål. Eleven har god sjangerkompetanse og er sjølvregulert i skrivearbeidet.  Karakternivået ligg på 5
<b>Henrik</b> Hovudmål: nynorsk	Middels sterk skrivar	Likar å skriva både skjønnlitterære- og saktekstar, helst fantasi og nyheiter. Blandar mellom bokmål, nynorsk og dialekt. Skriv lite på fritida. Likar best spesifikk ros i teksten, men ikkje rettskrivingskommentarar, som er opplagde (der han eigentleg veit det frå før)	Eleven har nokså god kompetanse på lokalt nivå, både på hovudmål og sidemål. Eleven har nokså god sjangerkompetanse, men graden av sjølvregulering i skrivearbeidet varierer. Karakteren ligg mellom 3 og 4
<b>Herman</b> Hovudmål: nynorsk	Middels sterk skrivar	Likar best å skriva faktatekstar, og synes han er god til det. Blandar bokmål og nynorsk Skriv lite på fritida. Likar best spørsmål om innhald og struktur.	Eleven har nokså god kompetanse på lokalt nivå, både på hovudmål og sidemål Eleven har god sjangerkompetanse og evne til sjølvregulering. Karakteren ligg på 4
<b>Lovise</b> Hovudmål: bokmål	Middels sterk skrivar	Likar å skriva innan spenningssjangeren, helst på hovudmål (bokmål). Strevar med teiknsetjing og setningsbynad. Skriv lite på fritida. Likar helst kommentarar på rettskriving, spesifikk ros og spørsmål.	Eleven har nokså god kompetanse på lokalt nivå, men er best på hovudmål. Eleven har nokså god sjangerkompetanse, men varierende grad av sjølvregulering. Karakteren ligg på 4
<b>Sara</b> Hovudmål: nynorsk	Middels til sterk skrivar	Likar å skriva spenning og fantasi på hovudmål (nynorsk). Synes saktekstar er vanskelegare å skriva enn forteljingar. Likar alle type tilbakemeldingar.	Eleven har god kompetanse på lokalt nivå, men er best på hovudmål. Eleven har god sjangerkompetanse, og sjølvregulert i skrivearbeidet. Har noko problem med igangsetjing av skriving. Karakteren ligg mellom 4 og 5

## 3.2 Skrivesituasjonen

Utgangspunktet for studien i avhandlinga mi er elevtekstar med tilhøyrande lærarkommentarar og dialog. Denne hausten har elevane jobba med eksempeloppgåver til den nye eksamensforma i norsk sidemål, med rettleiing undervegs. Bilete 3A viser den spesifikke skriveoppgåva elevane arbeidde med under denne studien.

**Bokmål som sidemål**  
Skriv en sakpreget tekst til en skrivekonkurranse for ungdom der formålet er å motivere ungdom til å være fornøyd med seg selv. Skrivekonkurransen heter «Du er bra nok». Teksten din kan for eksempel utformes som en appell, en tale eller et leserinnlegg. Lag overskrift selv.  
Svaret ditt bør være på 400-700 ord.

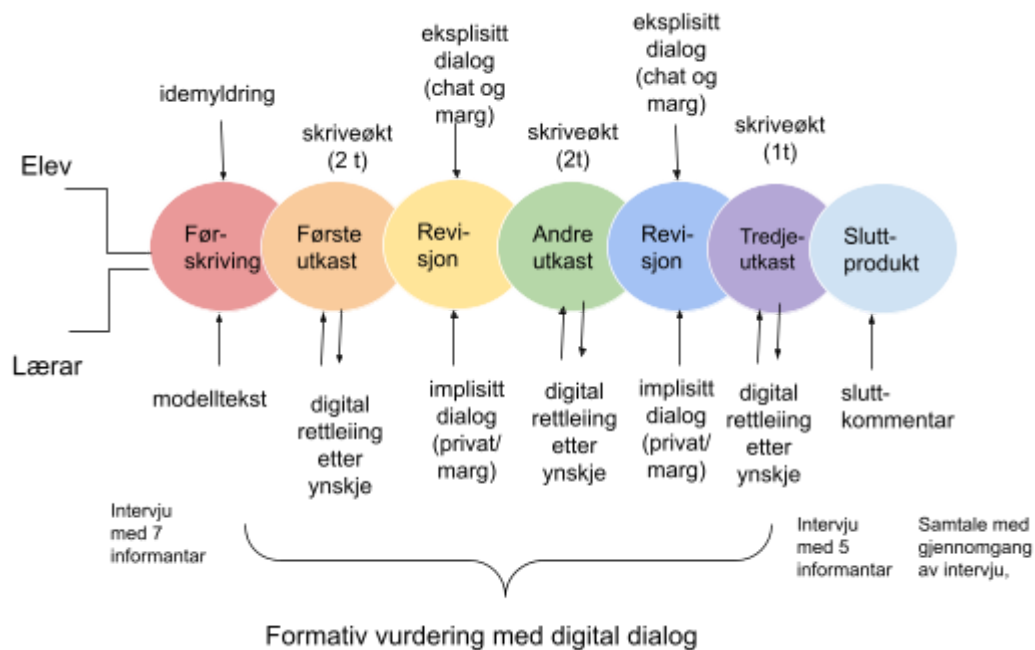
*Teksten din vil bli vurdert på følgende områder:*

- *Innhold*
- *Struktur*
- *Språkbruk*
- *Formalia*

**Bildete 3A:** Oppgåveformuleringa til prosess-skrivinga på steg 9 (eksempeloppgåve til eksamen, Udir).

Fleirtalet i klassen har bokmål som sidemål, og i utvalet mitt er det difor fire elevar som skreiv på bokmål og ein elev som skreiv på nynorsk. Denne oppgåva var det siste skriveoppgåva dette semesteret, og sluttproduktet vart difor karakterset etter prosess-skrivingsperioden. Elevane fekk tre responsar undervegs, men ved førespurnad kunne eleven be om rettleiing utanom dei fastsette responsøktene.

Under revisjonsarbeidet i elevane sine utkast kan det vera vanskeleg å skilja mellom dei kommentarane ein gjev på dei første utkasta og korrekturlesinga ein gjer mot slutten av prosessen, i dei siste utkasta. For å unngå “nedoverskliding”, som Hoel (2000) åtvarar mot, prøvde eg å gje respons på skrivesituasjon, innhald og sjanger tidleg i prosessen, og språkføring og rettsskriving mot slutten. Denne arbeidsmåten var i tråd med Igland (2008) sitt råd om at elevane minst bør levera to utkast til rettleiing før ferdigstilling. Ho påpeikar at viss ein arbeider på denne måten ligg tilhøva godt til rette for eit pedagogisk reflektert skilje mellom tidleg innhaldsrespons og avsluttande hjelp til korrekturlesing.



**Bilete 3B:** *Prosess-skriving med digital dialog mellom elev og lærar.*

I første responsrunde vart elevane gjort merksame på at responsen låg på globalt nivå, men unntaksvis på lokalt nivå viss eleven hadde bomma på språk, altså blanda inn hovudmålet sitt i stor grad. Teorien peikar på at eit fokus på karakterar undervegs i skriveopplæringa kan ha negativ effekt på læring, og verka mot si hensikt (Sadler, 1989). Likevel er me pålagde å gje elevane halvtårsvurdering med karakter. Sidan denne teksten var den siste som skulle vurderast dette halvåret, fekk elevane difor vurdering med karakter på siste innleverte utkast. Dette kan sjølvstg ha verka inn på den formative vurderinga, sjølv om karakterfokuset var nedtona under sjølve skriveprosessen. For nokre elevar førte det kanskje til at dei til slutt ferdigstilte tekstane sine, sidan dei fekk noko meir press på seg enn elles.

I andre og tredje responsrunde vart fokuset i større grad på lokalt nivå. Nokre elevar fekk gjort lite eller ingenting i første responsrunde, av ulike grunnar. Desse kom difor noko på etterskot, og responsen vart difor i større grad på lokalt nivå ved første innleverte utkast enn planlagt. Dette kan difor ha påverka nytteverdien av kommentarane. Som Tharp og Gallimore (1988) påpeika, vart det utfordrande å hjelpe alle elevane akkurat der dei var i den næraste utviklingssona til ei kvar tid. Dette er viktig å ha i tankane ved gjennomgang av analysen.

Sidan dette var den tredje eksempeloppgåva dei arbeidde med denne hausten, var tematikken kjent for elevane. Vurderingskriteria; innhald, struktur, språkbruk og formalia vart nytta undervegs i rettleiinga.

### 3.3 Datamaterialet

Føremålet med avhandlinga er å kasta lys over forskingsspørsmålet på ulike måtar, både gjennom forskingsfokus og metodiske tilnærmingar. Eg har valt å utelukkande nytta innhenting av kvalitative data i dette forskingsprosjektet, og kombinerer intervju med dokumentanalyse, for på denne måten å kunna få auka innsikt i eleven sin bruk av lærarkommentarane, og prøva forstå kva utbytte eleven har av dialogen med læraren undervegs i skriveprosessen.

For å kunna best mogeleg kunna finna eit svar på problemstillinga; *Korleis fungerer dialogbasert tekstrespons i prosess-skrivinga på steg 9?* nytta eg ulike metodar for innhenting av empiri, kalla triangulering (Yin, 2018, s. 128). For å kunna finna teikn på eleven sitt utbytte av rettleiinga frå meg som lærar, nytta eg dokumentanalyse av eleven sine tekstar, mine egne kommentarar i margkommentarar og private kommentarar, eleven sine svar og revisjonsloggen der ein kan spora tilbake dei endringane som har skjedd undervegs i prosessen. Eg valde òg å innlemma aktuelle sekvensar av chatten, som ein del av empirien, sidan denne òg fangar opp delar av dialogen omkring revisjon av tekstane. I tillegg utførte eg strukturerte intervju, både før oppstart og etter endt skriveprosess. På denne måten har eg høve til å spora endringar i elevane sine tekstar, etter rettleiing, og i tillegg sjå om dialogen har vore oppklarande, forvirrande eller om den eventuelt ikkje har hatt noko innverknad på skriveprosessen. Ved å intervjuar elevane i etterkant, kunne eg i tillegg få ein anna vinkling på korleis den dialogbaserte tekstresponsen vart oppfatta av elevane.

#### 3.3.1 Strukturert intervju

Føremålet med å nytta forskingsintervju var at eg ynskte å forstå og skildra korleis elevane opplevde og nytta dialogen eg prøvde å leggja opp til under prosess-skrivinga. Ved å gå inn i ein slik munnleg dialog om responsarbeidet, og sjå på kommentarane saman med elevane auka mi og elevane si innsikt. Makttilhøvet var asymmetrisk sidan eg hadde ei styrande rolle under intervjuet (Christoffersen og Johannesen, 2012), noko eg tek høgde for i avhandlinga

mi. Intervjuguiden vart først godkjent av NSD (vedlegg 1), før eg sette i gang med intervju og innhenting av skriftlege dokument.

Dei første spørsmåla i intervjuet mitt var generelle. Dette fordi eg ynskte å få ei skildring av informantane si kvardagsverd, for å få ei ramme å tolka eleven si oppfatting av dialogen i, slik Christoffersen og Johannesen (2012) skildrar. Ved å undersøkje denne empirien ynskte eg å sjå korleis elevane sin skriveprosess kunne utvikla seg gjennom dialogisk bruk av Google dokumenter. Her håpa eg òg å få eit betre inntrykk av kva eleven tenkte om eigen skriveugleik. Etter endt skriveprosess undersøkte eg kva elevane tenkte om eige utbytte av skrivehandlingane, kva kommentarar som var til god hjelp og kva kommentar som eleven ikkje forstod eller var ueinig i. Kommentarloggen i dokumentet kom her til nytte, og eleven og eg kunne saman undersøka kva endringar som vart utført etter rettleiing.

Eg hadde på førehand fastlagt tema, spørsmål og rekkefølge på spørsmåla i ein stringent utforma intervjuguide, og heldt meg til denne undervegs. Intervjua kan altså kallast strukturerte (Christoffersen og Johannesen, 2012). Dette rekna eg som den mest føremålstenelege metoden for å henta inn det materialet eg yngste å analysere for å kunna svara på det siste forskingsspørsmålet som spør etter *kva tankar elevane uttrykkjer om dialogen som skjer undervegs i tekstkapinga*.

Spørsmåla er stort sett opne, der det ikkje er utforma svaralternativ på førehand.

Informantane formulerte svara med eigne ord, og siktemålet var at forskaren, altså meg, skulle ha mindre innverknad på korleis elevane svarte, og at svara viste om informanten hadde forstått spørsmålet. Det vart ikkje nytta lydopptak, men i staden noterte eg undervegs. Fordelane var at elevane fekk tid til å tenkja, sidan eg brukte tid på notatskriving. Eg såg det heilt klart som nødvendig å nytta ei viss standardisering, ved at alle informantane fekk dei same spørsmåla, for at det skulle vera lettare å systematisere svara i ettertid. Standardiserte svar er òg lettare å samanlikna (Christoffersen og Johannesen, 2012). Fordelane med eit standardisert intervju er fleire; det er fokusert, konsentert og tek kortare tid enn opne intervju. Samstundes vart analysearbeidet enklare og mindre tidkrevande ved at eg lett kunne samanlikna det dei ulike informantane har svart på dei same spørsmåla. Ulempa er at denne formen for intervju avgrensar fleksibiliteten, og eg fekk difor ikkje skreddersy intervjuet til



den enkelte informanten (Christoffersen og Johannesen, 2012). I dette prosjektet meiner eg klart at fordelane er større enn ulempene. Elevane har jobba med den same oppgåva, og har motteke nokonlunde den same hjelpa undervegs, og har nytta det same digitale skriveverktøyet. Ved gjennomføring av denne intervjuforma, vil eg nok difor lettare spora skilnader og likskapar i korleis elevane har opplevd rettleinga dei fekk gjennom dialogen vår.

Tidspunktet for gjennomføring av intervjuet såg eg på som ein viktig faktor i undersøkinga. Eg gjennomførte difor intervjuet med dei generelle innleiingsspora same veke som elevane starta på første utkast. Etter siste utkast vart levert, gjennomførte eg dei to siste delane av intervjuet. Tilsaman nytta eg fire undervisingstimar på dei fem informantane. Eg passa på at eg hadde eit grupperom tilgjengeleg, men likevel var det vanskeleg å gjennomføra dette utan avbryting sidan elevane i klassen måtte arbeida noko på eigenhand under delar av intervjuet. Dette var ein stressfaktor, men alle intervjuet vart gjennomført nokonlunde etter oppsett tidsramme. Svare vart notert på normert nynorsk, utan tankeord eller andre teikn. Dette var fordi eg var ute etter innhaldet i eleven sitt svar, og ikkje måten eleven formulerte seg på. Etter at intervjuet var reinskrivne fekk elevane sjå gjennom intervjuet, slik at me sikra at eg hadde notert det elevane hadde sagt ,og tillegg for å unngå at eg hadde skrive inn mine egne tolkingar i svare deira. Her fekk elevane høve til å kommentera svare, og gje utfyllande opplysingar. Dette fungerte meir som eit ope eller ustrukturert intervju, og bar preg av ein samtale. Samtalen tilførte viktig og utfyllande informasjon til studien (Christoffersen og Johannesen, 2012).

Planen var at ein skulle stå for intervjuet og ein medhjelpar skulle notera. Dette lot seg ikkje gjennomføra med dei ressursane som var tilgjengelege då intervjuet skulle gjennomførast. Det kunne ha vore berikande at eg hadde hatt nokon å diskutera tolkingane med i ettertid, men det kunne òg vore hemmande å vera to der informanten kunne følt seg i mindretal, og dermed opplevd situasjonen som noko meir stressande. Som Christoffersen og Johannesen (2012) påpeikar er forskaren avhengig av å oppnå ein spesiell tillit hos informanten. Sidan eg kjenner elevane godt, etter å ha undervist dei frå dei starta på ungdomsskulen, verka elevane avslappa under intervjuet.

Føremålet med intervjuet var å *forstå* informantane sine handlingar i ei natureleg setting. Her kan ein ikkje forstå ved å skildra nokre få isolerte kjenneteikn, men eg må sjå på rettleiinga, endringar utført i elevtekstane og elevane sine tankar kring dette som ei heilheit. Som forskar er eg subjektiv og verdilada, og konstruerer røynda innanfor ein sosial, historisk og kulturell kontekst (Christoffersen og Johannessen, 2012). Denne forskinga er difor til ei viss grad subjektiv. Samstundes ynskjer eg under sjølv skriveprosessen å *endra* noko, og som forskar inntek eg difor ei kritisk haldning til den responspraksisen som eg er ein del av.

Avhandlinga i si heilheit prøver difor å fanna om heile aspektet ved prosess-skriving og formativ vurdering. Eg som lærar var ingangsetjaren, og elevane utførte skrivinga ved hjelp av mine instruksjonar. Eg rettleidde så etter beste evne, og ved hjelp av dei råda Straub (2000) og Bueie (2017) presenterer i si forsking, dinest vurderte eg korleis mine egne kommentarar vart nytta av elevane, og til slutt undersøkte eg korleis elevane opplevde og forstod dialogen vår og kommentarane mine til tekstane dei hadde skive.

Informasjonen frå intervjuet som vart gjennomført på nyåret 2022 nyanserte og uttdjupa funna i analysane av den skriftlege responsen. Ved å ha nytta andre metodar, som spørjeskjema eller ustrukturerte forskingsintervju, kunne eg ha fått fram andre data, men likevel meiner eg at metodane mine avdekkar sider ved responspraksisen min som var relevant for forskingsspørsmåla mine.

### 3.3.2 Elevtekstar, kommentarar og dialogar

Til liks med Bueie (2017) undersøkte eg tekstrevisjonen til elevane. Her nytta eg kategoriseringa til Lunsford og Straub (2006), med nokre av Bueie (2017) sine tilpassingar. I tillegg nytta eg Kronholm- Cederberg (2009) sin modell i analysen. Desse kategoriane meiner eg skildrar godt ulike sider ved responspraksisen min, og dei er difor viktige for å få eit svar på forskingsspørsmåla mine. Ein veikskap med kategoriseringa er at det er vanskeleg å plassera kommentarane inn i ein kategori, sidan dei ofte inneheld element av fleire kategoriar. Det er heller ikkje lett å vita kva elevane forstod då dei valde å løysa eller avvise kommentarane dei hadde fått. Om eleven gjennomførte ei endring i teksten fordi han følte seg forplikta sidan det låg ei forventning frå lærar i instruksen, eller det var fordi eleven forstod at dette gjorde teksten betre, og om han har utvikla ei kognitiv forståing, vil ein først sjå når eleven ved eit seinare høve tek i bruk det han har lært. Analysane av responsen er situasjonsbestemt,

og metodane klårgjer korleis elevane opplevde og nytta kommentarane ved eit punkt, vinteren 2021.

Ved å nytta versjonsloggen kan ein sjå korleis eleven har nytta responsen frå lærar (bilete 3C). Her ser ein kva eleven har endra i teksten og når denne endringa har skjedd. Ved å kopla saman kommentarane frå lærar med endringane, kan ein sjå om revisjonen er lærar - eller elevinitiert.

(Teksten er skrevet som en avslutningstale på en førfest for 10. klassinger som skal begynne på VGS)

## Ungdomstiden vi alle frykta mange frykta

Som vi alle vet har ungdomstiden begynt og er ungdomstiden godt i gang og ja, det er greit nok det, men ingen av oss visste hva som ventet oss. Prøver, tentamen, lekser, fake-venner, kjæresten og rykter, i tillegg til masete foreldre og stygge ord som bare er ment på "tull" er jo bare noe av det vi ungdommer gjør og utsettes for.

Selv om ungdomstiden medfører veldig mye gøy, som sprer glede og godt humør kan vi vel alle være enige om at det å være ungdom i dag kan være et helvete i blant.

Det er så mange på skolen som ikke liker seg selv og som blir snakka stygt til å baksnakka hver eneste dag, sånn skal det jo ikke være, uansett om det var ment som tull eller ikke. Jeg skjønner at det er gøy å tulle, og jeg og flere her har mest

**Bilete 3C:** Utdrag av Åge sin versjonslogg.

Versjonsloggen er difor eit nyttig verktøy i analysen av dialogen mellom lærar og elev, og for å undersøka korleis elevane nyttar denne under revisjonen av teksten. Bilete 3C viser korleis eleven har utført endringar i teksten. Der eleven har erstatta eit ord eller ei setning vert dette markert med overstryking, og erstatninga vert så markert med grøn framhevingsfarge.

Google Dokumenter sitt teksthandsamingsprogram opnar opp for ulike område for interaksjon mellom elev og lærar i elevteksten. Kommentrar i margin, som eg vel å kalla *margkommentarar* for å skilja desse frå andre typar kommentarar, viser til spesifikke område i elevtekstane, som ord, setningar eller heile avsnitt. Her kunne elevane velja å løysa eller avvise kommentarane, og dei vart deretter skjult, men kunne hentast tilbake viss det var trong

for dette. Kommentarloggen viser tilbake til det merka område, med klokkeslett og dato, som vist i bilete under (3C). Her er det høve til tett dialog mellom lærar og elev.

### Ungdomstiden mange frykta

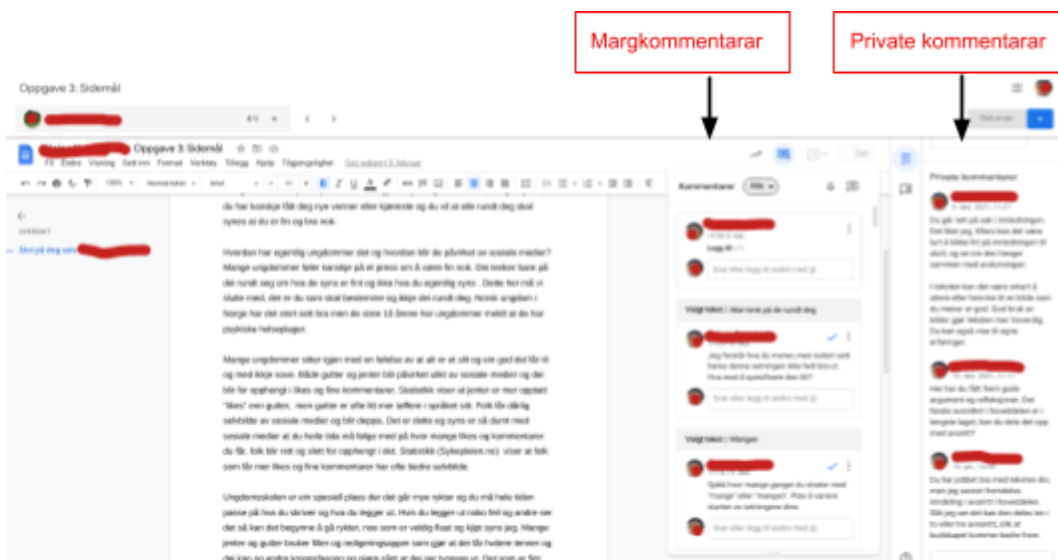
Som vi alle vet er ungdomstiden godt i gang og ja, det er greitt at vi alle visste hva som ventet. Prøver, tentamen, lekser, fake-venner, rykter, i tillegg til masete foreldre og stygge ord som bare er noe av det vi ungdommer gjør og utsettes for.

Selv om ungdomstiden medfører veldig mye gøy, glede og glede, så kan det være enige om at det å være ungdom i dag kan være et hevet blikk som ikke liker seg selv og som blir snakka stygt til og baksnakka. Sånn skal det ikke være, uansett om det var ment som tull eller om det er gøy å tulle, og jeg og flere her har mest sannsynlig sagt det i løpet av de tre årene her.

Tre år på ungdomsskolen har skapt mange morsomme, rare og gule minner, sammen med alle prøvene, de teite og rare lærerne, kjedelige fag og



Bilete 3C: Kommentarlogg med margkommentarar



Bilete 3D: Skjermbilete som viser kommentarfelt i elevteksten

I feltet kalla *private kommentarar* ligg kommentarane synlege heilte tida (bilete 3D). Desse kommentarane viser ikkje til spesifikke tekstområde, og kan heller ikkje skjulast. Dette feltet passar best til samanhengende tekstbolkar, men diverre ligg ikkje desse kommentarane ved

sida av elevteksten hjå elevane, slik det gjer hjå lærar. Elevane, derimot, må henta opp desse kommentarane på ei eiga side. Dette gjer at desse kommentarane ikkje er like tilgjengelege for eleven under sjølve revisjonsarbeidet, slik det er for læraren (sjå bilete 3D).

### 3.4 Analysekonsept

Tabell 3B gjev ei oversikt som viser korleis eg analyserer dialogen mellom elev og lærar undervegs i tekstskapinga, korleis denne påverkar forståinga, reaksjonen og elevane sin bruk av lærarkommentarane. I analysen av kommentarne viser eg først til kva *interaksjonsområde* som vert nytta, inndelt i margkommentarar, private kommentarar og chat. Kategorien *dialog* viser til kven som tek initiativ og korleis motparten svarar på samtalen i teksten og *reaksjon* seier noko om korleis elevane reagerer på kommentarane. Deretter kjem kategorien *fokus* som viser til kva nivå kommentarane ligg på, globalt eller lokalt, *spesifisering* seier noko om kor tydelege kommentarane er og *modus* viser til kva kommentartype læraren har nytta.

**Tabell 3B:** Kategorisering av dialogområde, dialogtype og kommentarane sin funksjon

Interaksjonsområde	Margkommentarar, private kommentarar, chat
Dialog	Implisitt / Eksplisitt, Lærarinitiert / Elevinitiert
Reaksjon	Aksept – ambivalens – protest
Fokus	Globalt nivå (innhald, skrivesituasjon, sjanger, struktur) Lokalt nivå (setningsoppbygging, ordval, ortografi og teiknsetjing)
Spesifisering	Spesifikk/ Uklar (vag)
Modus (kommentartype)	Korreksjon, imperativ, råd, ros (generell/ spesifikk), spørsmål (opne/lukka), reflekterande kommentar

**Dialogen:** Dialog er ein samtale mellom to personar, som tidlegare nemnt kan vera både munnleg og skriftleg. I denne avhandlinga konsenterer eg meg berre om det skriftlege dialogen som omhandlar den aktuelle skriveoppgåva. I ein vanleg skrivesituasjon på skulen, vil elevane ofte spørja etter munnleg hjelp, og det kan òg ha førekomme under denne skriveøkta òg, men dette er ikkje dokumentert, og vil difor heller ikkje bli kommentert her. Dialogen som er dokumentert, førekjem i tre ulike interaksjonsområde. Dialogen er delt inn i to hovudgrupper; lærarinitiert/ elevinitert og implisitt/ eksplisitt. I den første gruppa viser det

til kven som tek initiativ til dialog, og den andre er korleis eleven svarar på den lærarinitierte dialogen. Når eleven svarte ved å utføra ei endring i tekten eller avvisa kommentaren, nytta eg omgrepet *implisitt*. Viss eleven enten stilte spørsmål eller svarte på noko læraren lurte på med ein kommentar i interaksjonsområda, nyttar eg omgrepet *eksplisitt*. Elevane valde sjølve om dei ynkste å løysa eller avvisa kommentarane frå lærar (tabell 3C).

Med *chat* viser eg til kommunikasjonsverktøyet som er tilgjengeleg i Google (Google Chat). I chatten kan eleven lett ta kontakt med lærar og motsett, og ein blir varsla ved melding. Her kan til dømes eleven melda til lærar viss han lurar på noko, eller ynskjer respons på arbeidet sitt. Som tidlegare nemnt vert denne dialogen lagra, og må ikkje forvekslast med chatten som er tilgjengeleg i sjølve tekst-dokumentet.

**Tabell 3C:** Analyseskjema med interaksjonsområde, dialogtype og reaksjon

Interaksjonsområde	Elevinitiert/ lærarinitiert	Eksplisitt/ implisitt
Chat Margkommetar Privat kommentar	Igangsetjar av eksplisitt dialog	Merka som løyst /avvist Aksept/ambivalens/protest

**Modus:** Sjøv om det ikkje er lærarkommentarane eg først og fremst skulle granska, var det likevel nødvendig å analysera desse for å kunna undersøka om elevane si forståing og reaksjon var ulik eller lik for dei ulike lærarkommentartypene. Det var òg interessant å sjå kva modus desse kommentarane hadde, for å finna ut kva utbytte elevane fekk ut frå ulike fasane av skriveprosessen. Her koma det då tydelegare fram kva preferansar elevane hadde, og kva utbytte dei hadde av dialogen med lærar. For å analysera kva nivå lærarkommentarane låg på, nytta eg responstrekanten (Hillocks, 1987; Hoel, 2000), sjå avsnitt 2.4.1. For vidare å analysera kva modus, altså kommentartype som vart nytta, støtta eg meg til kategoriseringa til Lunsford og Straub (2006), og Bueie (2017) sine fortolkingar av desse. Her tok eg utgangspunkt i fokus, spesifisering og form (modus), vist i tabell 2A og 2B (avsnitt 2.4.1), men her gjorde eg nokre tilpassingar og forenklingar (tabell 3D). Dei tre første kategoriane i tabell 2B; *korreksjon*, *negativ vurdering* og *kvalifisert (negativ) vurdering* vart samla i ein kategori; *korreksjon*. Dette fordi eg ikkje kunne sjå tydelege skilnadar i korleis elevane reagerte på desse, og det var vanskeleg å skilja mellom desse kommentartypene. *Problem-*

*identifiserande spørsmål, heuristisk spørsmål og indirekte førsspurnad samala eg i kategoriane; opne og lukka spørsmål, for å forenkla analysearbeidet. Reflekterande kommentar* samanfatta kommentarar som til dømes er forklarande, fortolkande eller som omhandlar mottakarmedvit.

**Tabell 3D:** Reaksjon på lærarkommentarar; *aksept- ambivalens- protest*

<b>Fokus</b>	Globalt nivå	innhald, skrivesituasjon, sjanger, struktur
	Lokalt nivå	setningsoppbygging, ordval, ortografi og teiknsetjing
<b>Modus</b>	Marg Privat	korreksjon, imperativ, råd, ros (generell/ spesifikk), spørsmål (opne/lukka), reflekterande kommentar
<b>Spesifisering</b>	Marg Privat	spesifikk / uklar (vag)

**Reaksjon og forståing:** I analysen viste eg til aksept med at kommentaren var *løyst*, protest ved at kommentaren vart *avvist* og ambivalens ved at kommentaren vart *løyst feil eller delvis feil*. Eg nytta òg kategorien ambivalens viss eleven fekk beskjed om løysa fleire liknande problemområde i teksten, utan at dette vart utført. Dette kunne òg vera eit uttrykk for at eleven ikkje klarte å spora feila sjølv, eller at han ikkje ynskte å bruka tid på korrigering. Det var difor vanskeleg å vita om det var grunna manglande forståing eller andre faktorar, som mangel på tid eller vilje til å utføra denne revisjonen.

I nokre tilfelle kan elevane forstå og avkoda det direkte innhaldet i lærarkommentaren, men likevel velja å ikkje følgja råda som vert gjevne. Det vil då vera vanskeleg å vita om eleven svarte med protest, eller om det er fordi eleven svarte med ambivalens og difor ikkje forstod kommentaren. Dette gjer difor at modellen til Kronholm- Cederberg (2009), sjå figur 2B (kap 2.4.1) ikkje er eintydig. Viss elevane misforstod ein lærarkommentar, kan dette vera eit uttrykk for mangelfull forståing. Likevel kan eleven ha trudd at han har forstått, og difor reagert med forståing, og enten akspet eller protest. Eg nytta meg difor av Bueie (2017) si justering, der eg i analysen skil mellom ikkje- forståing og misforståing.

For å kunna svara på det første forskingsspørsmålet “*Korleis nyttiggjer elevane lærarkommentarane dei får på ein skriftleg tekst i norsk når desse er formulert for å invitara*

*elevane til ein dialog i revisjonsarbeidet?”* undersøkte eg i tillegg versjonsloggen til elevane for å prøva å spora kva utbytte dei hadde ut inndelinga av lærarkommentarar i dei tre nivåa; eleven si avkoding av det konkrete innhaldet i lærarkommentarane, eleven si tolking av lærarkommentarane og eleven si forståing av lærarkommentaren slik at den vert nytta under revisjonen av elevteksten (Bueie, 2017).

Det andre forskingsspørsmålet *“Kva tankar utrykkjer elevane om dialogen som skjer undervegs i tekstsapinga?”* prøvde eg å finna svar på ut frå intervjuet, med fokus på den dialogen dei meinte var til hjelp då dei skreiv og kva dei likte og ikkje likte av kommentarformer.

Det analytiske rammeverket for studien er samanfatta slik: For å analysere tekstkommentarane nyttar eg tekst- og responstrekkanten. Eleven sin forståing av tekstkommentarane vert analysert ut frå kategoriane forståing– ikkje forståing og protest– ambivalens– aksept. Dialogen mellom lærar og elev vert delt inn i elevintert– lærarintert og implisitt– eksplisitt. I tillegg nyttar eg kategorisering av lærarkommentarane for å undersøka korleis elevane nytta og opplevde den dialogiske responsen versus den direkte responsen.

## 3.5 Påliteleg og gyldig forskning

### 3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om at det ein skriv er påliteleg. I eit kvalitativt studie vil det vera vanskeleg å utføra ein “test-retest”, sidan møtet mellom meg som både lærar og i tillegg forskar, og eleven som deltek i studien, vil i ei anna setting te seg ulikt. Ein kvalitativ studie representerer kontekstuell kunnskap, og difor må forskaren si subjektive haldning til det han forskar på leggast fram som ein del av konteksten der ein forstår funna (Postholm og Jacobsen, 2018). Det er difor ikkje viktig å visa at denne studien gjev eit fullstendig svar eller fasit på korleis den dialogbaserte rettleiinga fungerte, men den viser korleis elevane opplevde og nyttigjorde seg dialogen om tekstsapinga akkurat i den aktuelle situasjonen. Desse elevane hadde prøvd ut arbeidsmetoden i førekant, og dei hadde i tillegg ein relasjon til meg. Spørsmålet er då i kor stor grad dei svarte det dei trudde eg ynskte å høyra, slik Imsen (2005) påpeikar kan vera eit dilemma. Adressiviteteten i elevane sine ytringar kan nok her ha vore



forsterka, sidan eg fungerte både som lærar og forskar. Ved at eg gjorde forskingsprosessen synleg, vil andre kunne reflektera over den og gjera seg opp ei meining om truverda ved forskinga mi. Ein veikskap ved avhandlinga mi er at intervjuet vart utført utan lydopptak. Eg måtte difor stola på notata mine, sidan eg ikkje kunne gå tilbake for å sjekka kva som vart sagt i etterkant. For å sikra at elevane sine svar ikkje vart sitert feil, gjekk me gjennom dei reinskrivne intervjunotata saman. Her fekk elevane retta opp i eventuelle feilsiteringar.

Eg prøvde å leggja opp til intervjurunde så nært opp til prosess-skrivinga som mogeleg, men likevel kan elevane ha gløymt tankane sine kring kommentarane under revisjonsøktene eller endra når dei skal henta dei tilbake i minnet att. Her kan eg heller ikkje vera sikker på at elevane uttrykte det dei meinte, men kanskje heller ynkste å svara det dei trudde eg ville høyra. Eg hadde altså ikkje tilgang til eleven sine indre tankar, og måtte difor trekka slutningar ut frå det eg hadde tilgjengeleg; endringane eg såg i elevane sin revisjonslogg, den eksplisitte dialogen og intervjuet med elevane i etterkant.

### 3.5.2 Validitet

Validitet, som tyder gyldigheit, handlar om kor relevant data er. Her skil ein mellom omgrepsvaliditet, intern og ytre validitet. Omgrepsvaliditet seier i denne samanhengen noko om dataane er gode, og om dei representerer dialogbasert tekstrespons generelt (Christoffersen og Johannessen, 2012).

Indre validitet seier noko om i kor stor grad det er samsvar mellom den røynda eg påstår at eg studerer og analyserer, altså korleis dialog fungerer som formativ vurderingsmetode. Den seier òg noko om dei omgrepa og teoriane som vert nytta for å studera denne røynda, er grunnlag for å kunna uttala seg om årsak og verknad (kausalitet) ut frå den studien eg har gjort (Postholm og Jacobsen, 2018). Det var utfordrande å undersøka forståinga til elevane, sidan dette er eit abstrakt omgrep som ikkje kan observerast direkte. Det er ikkje alltid slik at elevane enten forstår eller ikkje- forstår, og det er eit omgrep som kan koma til uttrykk på ulike måtar. Eg kunne sjå etter teikn på forståing i tekstane deira, og til ei viss grad få eit innblikk i kva dei tenkte rundt dialogen under intervjuet. I nokre tilfelle kunne elevane løysa eit spesifikt problem i teksten slik intensjonen var, men likevel ikkje kunna overføra denne

kunnskapen til nye og liknande situasjonar. Då er denne forståinga kontekstbasert, og kanskje meir eit uttrykk for at eleven ynskjer å tilfredsstilla læraren enn at eleven forstår det han gjer.

Ytre gyldigheit i kvalitative metode viser i kva grad funn frå denne konteksten kan overførast – eller generaliserast – til andre kontekstar som ikkje er studert (Postholm og Jacobsen, 2018). I utgangspunktet vil eit enkeltkasusstudie, som eg har utført, produsera “lokal kunnskap”, altså kunnskap som er avgrensa til ein særskilt kontekst (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 64). Funna i denne studien gjev meg og andre lærarar i klassen interessant kunnskap. Den interne gyldigheita er difor stor, sidan den kunnskapen dette gjev oss er både relevant og riktig for både lærarar, elevar og foreldre. Ved å utføra intervju knytt opp til analyse av elevtekstar med respons, fekk eg eit innblikk i korleis den dialogbaserte tekstresponsen fungerte i prosess-skrivinga på steg 9.

I dokumentanalysen der eg nytta ei kategorisering av mine eigne lærarkommentarar, og såg på elevane sine reaksjonar knytt opp til desse meiner eg at denne metoden er godt eigna for å få svar på forskingsspørsmålet; *“Korleis nyttiggjer elevane lærarkommentarane dei får på ein skriftleg tekst i norsk når desse er formulert for å invitera elevane til ein dialog i revisjonsarbeidet?”*. For å få svar på det andre forskingsspørsmålet; *“Kva tankar uttrykkjer elevane om dialogen som skjer undervegs i tekstskapinga?”* gav intervjuet eit innblikk i elevane sine tankar om korleis dei opplevde og nytta dialogen med meg. Ved å stilla fleire spørsmål, og opna opp for meir refleksjon rundt skrivehandlingane og responsen, kunne eg nok fått meir ut av intervjusituasjonen. Likevel tykkjer eg at ved å gå inn i versjonsloggen og kommentarbanken saman med elevane, fekk eg eit godt innblikk i korleis elevane tenkte rundt responshandlinga. Er då denne kunnskapen interessant for andre og kan denne kunnskapen som dette enkeltkasusstudiet gjev meg overførast til andre klassar? Ved å tenkja ut kva som kjenneteiknar denne klassen, då med fokus på elevane i utvalet, og kva som gjer desse elevane like og eventuelt ulike andre elevar, vil eg forsøka å gjera greie for kva tilhøve som gjer dette kasusstudiet typisk, og på denne måten gjera det mogeleg for andre å vurdere på ein god måte om kunnskapen kan overførast eller ikkje (Postholm og Jacobsen, 2018). På dette viset kan nok dette studiet ha ytre gyldigheit, slik at funna frå denne konteksten kan vera gyldige i andre kontekstar. Ved å nytta både innsamling av skriftlege kjelder, elevtekstar med lærarkommentarar og elevkommentarar, og intervju oppdaga eg om det eleven sa i

intervjuet var inkonsistent med det eleven gjorde dp han reviderer tekstane sine. Det kan henda at eg som forskar feiltolka eller ikkje var merksam på ulike nyansar i datamaterialet, men i samtale med elevane var til hjelp for meg slik at eg kunne sjå eigne avgrensingar og eventuelt kva versjon som er mest sannsynleg (Postholm og Jacobsern, 2018, s. 137).

Eg hadde ein klar påverknad på elevane. Dette fordi det var eg som valde oppgåve og introduserte denne til elevane og rettleia etter beste evne og ut frå det eg oppfatta forskarar som Straub (2000) og Bueie (2017) meiner er beste revisjonspraksis. Til slutt samla eg inn empiri og analyserte og tolka funna, både mine eigne kommentarar, dialogen og intervjuet. Ein veikskap med enkelte kvalitative metodar er difor at eg som forskar kan stå i fare for å ha påverka deltakarane og dermed er med på å svekka validiteten til studien. Sjølv om eg under responsarbeidet prøvde å handsama elevane i klassen “likt”, det vil seia at eg tilpassa vurderingsspråket og tilbakemeldingane etter kva eg trenkte dei enkelte elevane forstod og trengte for å koma seg vidare i skrivinga, kan eg likevel eg ha umedvite handsama informantane sine tekstar ulikt. Det er uansett heilt klart at eg har hatt eit fokus på å fremja den tekstbaserte dialogen under revisjonsarbeidet. Dette har klassen øvd på ei stund, men då første skriveøkt skulle gjennomførast vart eg indisponert. Det førte til at eg berre var tilgjengeleg digitalt, slik at elevane **måtte** ta kontakt med meg på chat for å få hjelp av meg undervegs i skrivinga. Konteksten vart difor annleis enn først tenkt, og påverka kan hende empirien i noko grad. Den digitale dialogen vart på dette viset i større grad ein naturleg del av responsarbeidet til elevane, enn viss eg hadde vore tilgjengeleg i klasserommet.

Det snevre utvalet på fem informantar gjev meg heller ikkje eit heilskapleg inntrykk av klassen. Elevane som ynskte å delta som informantar kan nok ha vore over gjennomsnittet interessert i revisjonsarbeid og likte tett oppfølging. Alle elevane i klassen deltok i det same opplegget, og fekk høve til same dialogbaserte rettleiinga, men dei elevane som ynskte å delta som informantar vart i tillegg intervjuet om tekstskriving og dialogbasert revisjon. Her kan det henda at elevar som strevar med skriving og som har eit anstrengt eller negativt tilhøve til å revidera eigne tekstar, ikkje ynskte å delta. Det kan òg hende at elevar som har vanskar med å setja ord på korleis dei opplever si eiga skriving, ikkje ville la seg intervjuet, sidan tanken om intervjusituasjonen i seg sjølv kunne verka ubehageleg. Dette kan vera ei svakheit med studien, då desse elevane si stemme ikkje vart høyrde. I drøftingskapittelet vil dei viktigaste

funna bli løfta fram og diskutert. Ved å sjå mine funn i lys av samsvarande funn frå liknande studiar og aktuell teori, kan dette vera med å auka validiteten i denne studien (Postholm og Jacobsen, 2018).

### 3.5.3 Forskingsetiske problemstillingar

Elevane og foreldra til dei som ville delta i undersøkinga, gav eit *frivillig samtykke*. Her fekk dei informasjon om kva ulemper og gevinstar ei slik undersøking kan medføra. Anonymiteten til elevane vart sikra ved at det blei nytta pseudonymar i tekstar som vert skrivne, både i notatar, analyse og endeleg tekst. Desse opplysningane vert handsama konfidensielt. Som lærar måtte eg kunna nytta elevane sine eigentlege namn under rettleiingsprosessen, sidan me var fleire lærarar som nytta opplysningane tekstane gjev oss vidare i arbeidet med klassen. Anonymiteten omhandlar den delen av analysen som går inn i forskinga mi. Under intervjuet noterte eg det elevane sa på normert nynorsk. Her kjem det difor ikkje fram særtrekk ved elevane sine dialektar eller spesifikke uttale. I dei skriftlege tekstane fekk dei ikkje i oppgåve å skriva om personlege tilhøve, som kunne ha ført til gjenkjenning i etterkant. Dei delane av tekstar som vart nytta som døme i denne studien, vil difor ikkje kunna sporast tilbake til enkeltpersonar.

Vedlegg 2 viser samtykkeskjema som vart sendt ut. Skjemaet er utarbeidd etter NSD sin mal, og alle elevane og foreldra til dei som skulle delta fylte ut samtykke før prosess-skrivinga starta. Godkjenning frå NSD vart innhenta før innsamling av data (vedlegg 1). Sidan eg handsama personopplysingar, fordi eg sjølv underviser klassen og ikkje hadde høve til å anonymisera elevsvara før eg var ferdig med sjølve revisjonsprosessen og intervjurunden, var det naudysnt å melda prosjektet til NSD. Samtykkeskjema vart makulert etter avslutta prosjekt.

Elevane hadde full rett til å trekka seg som informantar når som helst i forskingsperioden, utan å måtta gje nokon grunn til dette. Dette påverka ikkje tilhøvet mellom elev og meg som lærar. Dette er i tråd med Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH) sitt generelle krav til etikk i forskning og informert samtykke: «Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang

bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem» (NESH, 2006).

Ei ulempe med eit kassusstudie er at ein som oftast ikkje kan generalisera resultata, men dette er som regel heller ikkje meininga. Det viktigaste er å prøva å utvikla ei forståing om det som skjer i denne særskilde konteksten. Siden dette er ein enkelkassusstudie, er det akkurat desse elevane, i denne klassen, med meg som lærar og i denne settinga, som stod i sentrum. Her var fokuset å avdekka dei prosessane som skapte eit resultat (Postholm og Jacobsen, 2018). Målet var å kunna forklara korleis læring føregjekk ved hjelp av digitale verktøy med tett dialog undervegs. Dette kunne òg vera med på å forklara korleis elevar lærer, som igjen er viktig for å leggja opp til best mogeleg undervising vidare.

## 4 Analyse og presentasjon av funn

I dette kapitlet vil eg presentera svara på forskingsspørsmåla mine; korleis nyttiggjer elevane lærarkommentarane dei får på ein skriftleg tekst i norsk når desse er formulert for å invitera elevane til ein dialog i revisjonsarbeidet, og kva tankar uttrykkjer elevane om dialogen som skjer undervegs i tekstskapinga?

Funna frå datamaterialet vert strukturert etter forskingsspørsmåla, og kapitlet er delt inn i fem delar. Først, i 4.1, informerer eg kort om informantane sitt revisjonsarbeid, deretter i 4.2 vil eg sjå på korleis elevane nyttiggjer seg lærarkommentarane ved først å analysa den implisitte dialogen, for så i 4.3 å visa funna frå den eksplisitte dialogen. For å kunna svara på det andre forskingsspørsmålet nyttar eg intervjuet for å presentera korleis elevane opplever dialogen, framstilt i delkapittel 4.4. Til sist, i 4.5, oppsummerer eg dei viktigaste funna i analysen.

### 4.1 Kort om informantane sin revisjon og dialog undervegs

Dialogen som utspelte seg mellom meg og elevane i tekststane deira, kan ha blitt oppfatta ulikt av meg og eleven. Sjølv om definisjonen på ein dialog vert ivareteke, ut frå ei Bakthinsk tolking, vart det nødvendigvis ikkje opplevd som ein dialog av eleven. Ein dilaog er reell, i følge Skjervheim (1992) viss både elev og lærar går inn i dialogen med eigne personlege synspunkt og meiningar, og blir lytta til. Viss eleven svarte implisitt, med å utføra ei endring i teksten og med dette såg ut til at han viste forståing, definerte eg difor denne som for reell. Den eksplisitte dialogen var lettare å defienara, sidan den tydeleg viste om eleven og eg samtala om same tema.

Elevane har hatt høve til å nytta seg av dialogbasert tekstrevisjon frå dei starta på steg 8. Likevel er det tydelege forskjellar når det gjeld både korleis og i kor stor grad dei nyttar seg av dette. Alle nytta den implisitte dialogen til å utføra endringar i tekstane sine, men når det gjeld eksplisitt dialog, altså dialogen der eleven stiller spørsmål eller svarar med ein kommentar, var det tre av fem informantar som svarte eller tok initiativ til samtale i margkommentarfelta, ingen tok initiativ til dialog eller svarte på spørsmål i det private

kommentarfeltet, medan fire av fem tok kontakt med spørsmål om teksten via Google Chat. Eg vil no gje eit overblikk over korleis elevane reagerte på invitasjonen til dialog:

**Åge:** Han kom raskt i gong med skrivinga, og hadde ei tydeleg målgruppe og ein bestemt sjanger i tankane då han skreiv første utkast, noko som kom tydeleg fram som ei spesifisering i dokumentet sin topp tekst. Etter første skriveøkte hadde han gjorde seg ferdig med både innleiing, hovuddel og skreiv eit utkast til avslutning. Bilete 4A viser at han tidleg i skriveprosessen tok kontakt på chat om at han hadde skrive spørsmål i margkommentarfeltet. Både Åge og eg nytta smile-emojies i chatten, noko som kunne vera eit uttrykk for positive kjensler og glede.



**Bilete 4A:** *Dialog i chat om skriveoppgåva (Åge).*

Under andre skriveøkt jobba han med responsen ved å gå inn i både ein implisitt og eksplisitt dialog med meg. Den siste finpussen tok han før siste frist for innlevering i midten av januar.

**Henrik:** Henrik starta med å skriva ulike utkast til tittel og innleiingar i første skrivøkt. Dette forkasta han etter første respons, og starta på nytt i andre skriveøkt. Etter å forkasta delar av hovuddelen i andre skriveøkt, skreiv han fleire utkast, før han leverte sluttproduktet i januar. Til saman omarbeidde han store delar av teksten fire gonger. Henrik tok kontakt på chat i

andre skriveøkt, og spurde om eg kunne sjå på innleiinga hans, med forklaringa; “Eg bytta litt på tittelen og skreiv en ny innledning fordi eg synes den hørted bedre ut.” Utover dette nytta ikkje Henrik eksplisitt digital dialog med meg.

**Lovise:** I første skriveøkta nytta ikkje Lovisa tida på Chromebooken. Ho noterte i staden tankar på eit ark ved sida. Under intervjuet uttalte ho at det var vanskeleg å koma i gang med skrivinga. I chat lurte ho på om ho kunna nytta delar av ein tekst ho hadde skrive tidlegare. Eg svarde at ho kunne nytta den som inspirasjon, men at ho skulle skriva ein ny tekst. Sidan ho ikkje leverte noko til første respons, fekk ho råd og linkar til kjelder ho kunne nytta i den private kommentaren. Under andre skriveøkt vart det skrive to linjer, men i den tredje økta kom ho i gang. Sidan oppstarten vart så vanskeleg fekk ho høve til å skriva både heime og på skulen etter jul. Ho nytta eksplisitt dialog i margkommentarfeltet for å få råd om kva meir ho kunne skriva om.

**Sara:** Ho brukte, til liks med Lovise, lang tid på å koma i gang. På grunn av fråvær gjekk ho glipp av ei skriveøkt, og hadde berre skrive fem linjer fram til jul. Ho fekk fleire sjansar, og fekk til slutt skrive seg ferdig. Sara nytta seg ikkje av eksplisitt digital dialog, korkje i chat, margkommentarfelt eller privat kommentarfelt. Eg tok konktat på chat, for å prøva å få henne i tale, men ho svarte ikkje her. Ho nytta ikkje høvet til å skriva på teksten heime.

**Herman:** Han kom i gang med skrivinga første skriveøkt, og tok tidleg kontakt på chat. Her uttrykkjer han usikkereheit kring oppgåva og innhaldet, og skriv at han trur det vert vanskeleg å skriva minst 400 ord på denne oppgåva. Dialogen i chat held fram, med spørsmål om innhald, og i siste dialogsekvens inviterte han meg inn for å hjelpe han i teksten. Her veksla dialogen frå å omhandla direkte spørsmål med ynskje om avklaringar om innhald, til invitasjon til å lesa margkommentarar. I tillegg verkar denne dialogen uformell og positivt lada, sidan Herman nytta smile-emojies. Herman gjorde siste finpuss på teksten, og leverte sluttproduktet før jul. Han nytta ikke høve til å arbeide med det lokale nivået teksten (språk, teiknsetjing og rettskriving) etter jul, sjølv om det vart sett av tid til dette.

Det er tydeleg å sjå at chat er mest tilgjengeleg for elevane, sida fire av fem nytta dette interaksjonsområde i ulik grad. Av dei som nytta chat, var dialogen utelukkande elevinitert og



difor eksplisitt. Sara, som ikkje tok kontakt her, svarte heller ikkje på det lærariniterte spørsmålet eg stilte henne. Tre av fem nytta margkommentarfelta til eksplisitt dialog. Her var det Åge som nytta dette mest, både ved å stilla spørsmål og ved å gå inn i ein oppklarande diskusjon om eit innhaldselement i teksten sin. I det private kommentarfeltet var der derimot ingen som svarte med eksplisitt dialog.

## 4.2 Implisitt dialog

Elevane reagerte ofte på kommentarar ved å utføra eller ikkje utføra endringar i teksten, men utan å svara eksplisitt kommentarane. Sjølv om dialogen ikkje var eksplisitt kan ein likevel seia at reaksjonen gjekk i dialog med kommentaren frå meg. Ein implisitt dialog var altså eleven sitt svar på mi ytring, og omhandla det som skjedde i teksten der eleven valde å løysa eller avvise kommentaren. Då eleven løyste kommentaren valde eleven å utføra ei endring, anten i tråd med intesjonen min, eller på sin eigen måte. Om denne endringa førte til at kvaliteten på teksten vert betre, er interessant og kan diskuterast. Dette vert òg til ei viss grad ei subjektiv oppfatting, særleg med tanke på endringane som låg på dei globale områda i teksten. Eleven kunne òg velja å avvise kommentaren, anten fordi han ikkje forstod kommentaren, eller fordi han ikkje var einig i det som var skrive. Når det gjeld dei lokale områda i tekstane kunne eg lettare vurdera om endringa var rett og feil, fordi desse områda handa om det formelle, der ein har tydlegare reglar som til dømes teiknsetjing og rettskriving. I denne analysen vil eg difor ikkje kommentera kvaliteten på alle lærariniterte endringar, men eg vil illustrera med nokre døme på korleis kommentarane var plassert både på globalt og lokalt nivå, og korleis elevane reagerte med aksept, ambivalens eller protest innan desse nivåa.

### 4.2.1 Reaksjon ut frå interaksjonsområde

Dei to interaksjonsområda i dokumentverktøyet Google Dokumenter (Docs), margkommentarar og private kommentarar, inviterte til dialog mellom eleven og meg som kommenterande lærar. Margkommentarane er knytt til eit konkret område i eleven sitt tekstdokument og kunne endrast eller slettast av både eleven og den som eleven deler dokumentet med, medan den private kommentaren kan ikkje endrast eller slettast etter at den

er lagt ut. Eleven ser og kan svara på denne kommentaren når han opnar den returnerte oppgåva.

Her kan både eleven og meg, eller andre som eleven ynskjer kommentar frå, som vist i bilete 3D (seksjon 3.3.2, s. 45), ta initiativ til eller svara på ein kommentar. Viss eleven vel å løysa eller avvisa kommentaren, forsvinn den frå skjermBILETE, men kan hentast fram att viss ynskje om det. Då er kommentaren merka med tidspunkt og reaksjon. Både kommentarar og utkast med revideringar ligg altså lagra. Under intervju brukte me desse funksjonane, for å kunna sjå korleis kommentarane hadde blitt nytta.

Tabell 4A viser korleis informantane reagerte på kommentarane i dei ulike modusa, i margkommentarfelta og det private kommentarfelta. Her reagerte dei med aksept, ambivalens eller protest. Ambivalens har eg delt inn i tre undergrupper; *delvis forståing*, *misforståing* og *ikkje-forståing*.

**Tabell 4A:** Reaksjon på modus i margkommentarfelt og privat kommentarfelt.

Interaksjons- område	Aksept	Ambivalens			Protest
		delvis forståing	misforståing	ikkje- forståing	
Marg	83	9	1	1	1
Privat	35	3			1

Det vart tydeleg for meg fleire av elevane ikkje var klar over funksjonen og nytteverdien av versjonsloggen og kommentarbanken. Noko anna som kom fram under intervju var at elevane ikkje har dei private kommentarane tilgjengeleg ved sida av dokumentet når det var ope. Som nemnt tidlegare skil dette seg frå funksjonen som lærarane har tilgjengeleg. Det er difor klare skilander ulikt korleis elevane les og nyttar desse kommentarane. Lovise og Sara uttalte at dei først las dei private kommentarane, og tok deretter for seg margkommentarane. Herman, Åge og Henrik, derimot, las først margkommentarane. Åge påpeika at han syntes dei private kommentarane var best, fordi dei var betre forklart. Sidan funksjonen til kommentarområda er ulike, og dei private kommentarane i større grad inviterer til

tilbakemelding på dei globale nivåa i teksten, vil tidspunktet ein les desse og kor tilgjengelege dei er, kunna ha innverknad på bruken av kommentarane.

Den største forskjellen på elevane sin reaksjon mellom margkommentarfelt og private felt, er at det var fleire som reagerte med ambivalens i margkommentarfelta. Eg kunne berre finna tre tydelege reaksjonar som kunne kategoriserast som ambivalens i det private feltet, der det då var snakk om delvis forståing. Dette dreidde seg om korleis å visa til kjelder på ein etterretteleg måte, og ein instruks om rettskriving. To elevar prøvde visa til kjelder, men fekk det ikkje heilt til, noko eg kjem nærare inn på i avsnittet om ambivalens (4.2.2.2). Der elevane reagerte med ambivalens i margkommentarfeletet, dreidde deg seg i stor grad om manglande korrigering av skrivefeil, særleg hjå ein elev. Ein elev svarte med protest og avvising i det private kommentarfeltet, medan ein anna reagerte med protest i margkommentarfeltet ved å invitera til diskusjon. Dette kjem eg nærare inn på i 4.2.2.3.

## 4.2.2 Reaksjon ut frå modus

**Tabell 4B:** Reaksjon på modus i marg: Aksept- Ambivalens- Protest

Reaksjon		Korreksjon	Imperativ	Råd	Ros	Ope spørsmål	Lukka spørsmål	Reflekterande kommentar
Lovise	aksept	18	3	4	1		1	
	ambivalent			1			1	
Herman	aksept	11	2	2	4	1	1	4
	ambivalent	3	2	2			1	
Henrik	aksept	5	3	1	1		3	
	ambivalent						1	
Sara	aksept	1		1	2	1	3	
Åge	aksept	5		1	1	2	7	
	protest						1	

**Tabell 4C:** Reaksjon på modus i privat kommentarfelt: Aksept- Ambivalens- Protest

Reaksjon		Korreksjon	Imperativ	Råd	Ros	Ope spørsmål	Lukka spørsmål	Reflekterande kommentar
Lovise	aksept	3	1	2	1		1	1
	ambivalent		1	1				
Herman	aksept			1	2	1		1
	ambivalent			1				
Henrik	aksept		1	1	2			
	protest			1				
Sara	aksept			1	1			3
	ambivalent			1				
Åge	aksept		1	1	4	1		1

Det var tydeleg at elevane nyttiggjorde seg rettleiinga, og prøvde å møta forventingane mine, med liten grad av protest. Dei har anten omarbeida tekstdelar, omformulerte setningar eller endra enkeltord ut frå dialogen i teksten.

Ut frå kommentarfelta kan ein sjå at korrigerande kommentarar og imperativ dominerer i margkommentarfelta, og at desse i stor grad vert svart på med aksept. Ein elev svarte ambivalent på to av desse kommentarane. Denne eleven korrigerer orda frå nynorsk til bokmål, der det vart påpeikt. Eg har difor registrert desse kommentarane som *aksept*, sjølv om han unnlot å korrigera resterande ord i teksten. Der eleven ikkje utførte korreksjon av fleire skrivefeil der dette vart påpeikt med kommentaren; “*Ikkje, kva og dei* er typiske nynorsk -ord. Se om du kan finne flere feil av denne typen” kategoriserte eg dette som ein *ambivalent* reaksjon i tabellen. Her kunne eg kanskje rekna dette som *protest*, sjølv om han korrigerer orda ein stad i teksten. Eg meiner eleven viser delvis forståing, men kan av ulike grunnar ha unnlete å gjera ferdig korreksjonsjobben. Dette kjem eg nærare inn på i 4.2.2.2.

I dei private kommentarfelta var det berre ein som fekk korrigerande kommentarar. Her vart Lovise oppfordra til å sjekka verbbyøying, innblanding av bokmål og dialekt, og sjekka at eleven skreiv ei form av eit ord som har fleire skrivemåtar. Dette kommentarfeltet iniverte likevel i mindre grad til handling sidan desse kommentarane ikkje viste til konkrete område i teksten. Eleven følgde opp kommentaren delvis, og fekk meir konkret hjelp i margkommentarfeltet i siste responsrunde.

#### 4.2.2.1 Aksept

Dei fleste elevane svarte med aksept på kommentarane mine, slik tabell 4A viser. Først vil eg kommentera nokre døme på det eg har kalla aksept i den implisitte dialogen. Sara fekk kommentaren: “Jeg tror jeg forstår hva du vil frem til, men kanskje du kan skrive det litt enklere/lettere?”, om det siste avsnittet i teksten. Her ser ein at ho fjernar nokre linjer, her vist med grøn overstryking. Den nye teksten er vist med grønne bokstavar og lys grøn framhevingsfarge i utdraget frå versjonsloggen hennar:

~~Vi burde bry oss mer om de andre på nettet. For eksempel på tiktok eller instagram kanskje vi burde følge noen av de små brukere eller legge igjen fine kommentarer om noen innlegg. Kanskje noen gjør det tilbake også. Om du ikke får noen respons med det første så går det helt fint. Det er ofte lettere å finne brukere som er litt større. Noe jeg synes de burde endre på.~~ For eksempel på tiktok eller instagram så kunne vi gitt litt god oppmerksomhet til noen av de små brukerne, så kan det hende noen gjør det tilbake. Om du ikke får respons med en gang så går det bra. Der er litt lettere å finne større brukere. Noe jeg synes de burde endre på. Og det er ikke greit når barn som driver med sosiale-media får stygge kommentarer. Det er ikke greit når noen får det.

Innhaldet i teksten vart ikkje endra, men ho har jobba med strukturen i setningane slik at budskapet kom noko tydlegare fram.

Sara fekk i tillegg denne kommentaren i det private kommentarfeltet: “Jeg liker konklusjonen din. Det er fint om du kan komme inn på hvordan Internett påvirker ungdommer. Kunne det vært en idé å komme inn på dette allerede i innledningen, siden hovedfokuset i hoveddelen

handler om dette?”. I utdraget frå Sara ser ein at ho svarte med å fletta inn ei setning om “nettet”, markert med grøn framhevingsfargei versjonslogg 3:

Perfekt?

“Jeg er så feit” “Se hvor stygg eg er” hva er det her for noe tull? Stopp å tro at du må være perfekt for at folk skal like deg. Kan vi egentlig kalle noe perfekt? Om noen er stygge mot deg, enten på nett eller utenom nett, så gi beskjed til noen du stoler på. Du må tro på deg selv. Stopp å lat som at du er noen du ikke er. Du er bra nok-~~som du er.~~

Her gjekk Sara i ein implisitt dialog ved at ho viste til Internett, slik eg spurde etter, og skriv noko om kva ein bør gjera viss ein opplever netthets.

Nokre informantar svarte på kommentarar ved at dei skreiv heile tekstdelar på nytt. Henrik forkasta det første utkastet sitt, før eg gjekk i dialog med han i skivinga etter andre skriveøkt. Etter tre kommentarar frå meg om innhald, struktur og skrivesituasjon, forklasta han på nytt utkast av ulike tekstdelar. Då han dagen etter fekk den rosande kommentaren; “Jeg liker innledningen din!”, med oppfølgingskommentaren “Jeg syns du har en god innledning. Nå kan du starte på hoveddelen”, endra han ikkje meir på denne. Hovuddelen og slutten vart omskriven endå ein gong, før siste innlevering.

Som utdraget viser utførte Henrik ein korreksjon etter kommentaren; “Her mener du nok et annet ord...” (linje 1). Deretter skreiv han det første avsnittet på nytt etter at han fekk kommentaren; “Sjekk at du har svart på oppgaven” (linje 6-8).

1 **Hva** Var det enklere å være ungdom før?

2 **Våre foreldre forteller ofte at ungdommer i dagens samfunn er heldige,**  
3 **bortkjemte, og at de lever et enklere liv enn de gjorde. Dette er fordi nå har vi**  
4 **så mange ressurser og midler som de voksne ikke hadde da de var yngre. Men**  
5 **er vi så heldige som de foreldrene våre seier?**

6 ~~Foreldrene våre sier sikkert at vi bruker for mye tid på telefonen og sender snaps og~~  
7 ~~ser på tik tok. Fordi når de var små så lekte de ute hele tiden. For å være ærlig~~  
8 ~~skulle jeg faktisk ønske at sosiale medier ikke fantes fordi når du er ungdom er det~~

Eg har registrert dette som aksept sjølv om dette òg kan oppfattast som ambivalens, fordi eg er usikker på om eleven har forstått kommentaren min. Det kan òg vera ein form for protest, sidan eleven ikkje har omformulert eller korrigert delar av tekten, slik kommentarane i stor grad legg opp til.

Etter innlevering av tredje utkast fekk Henrik ros for innleiinga der han stiller eit spørsmål, etterfølgt av eit spørsmål til korleis han kan følgja dette opp i innleiinga; “Det er fint at du stiller spørsmål. Kanskje du kan svare på dette i hovuddelen?” I utdrag frå versjonslogg 4 ser ein at Henrik jobbar vidare med hovuddelen, med berre nokre få endringar. Endringane på linje 7 og 8 er elevinitierte, men rettinga av ordet “seier” på linje 5 er kommentert av lærar:

1 **Var** det enklere å være ungdom før?

2 **Våre foreldre forteller ofte at ungdommer i dagens samfunn er heldige,**  
3 **bortkjemte, og at de lever et enklere liv enn de gjorde. Dette er fordi nå har vi**  
4 **så mange ressurser og midler som de voksne ikke hadde da de var yngre. Men**  
5 **er vi så heldige som de foreldrene våre seier?**

6 Foreldrene våre sier sikkert at vi bruker for mye tid på sosiale medier, og at vi bare  
7 ser på mobilene. For når de var små så lekte de ute helt til **barnetvbarne tv** kom **på**  
8 **klokken 6 om kvelden.** Jeg synes ~~litt dette er litat dette et~~ feil, fordi det er mange  
9 dårlige sider av sosiale medier som de fleste ungdommer ikke tenker på. Når

Henrik forkasta altså fleire avsnitt, før han til slutt endar opp med ein ferdig tekst. Eg vart difor usikker på korleis eleven opplevde dialogen. Sjølv om han utførte endringar i teksten, vart desse mykje meir omfattande enn intensjonen min var då eg kommenterte i teksten hans. Når det gjeld rosande kommentarar reagerte Henrik med aksept slik eg tolkar det, men det er noko vanskeleg å måla. Under intervjuet kom det tydelegare fram korleis han oppfatta kommentarane i teksten, noko som vert kommentert under avsnitt 4.2.2.2, om ambivalens.

Lovise og Herman utførte endringar på lokalt nivå, og nokre stader endra dei struktur. Då Lovise fekk kommentarar på rettskriving og rett målform, korrigerer ho dette, men som Herman kan ein sjå at ho ikkje rettar opp i alle liknande feil. Døme på dette er ordet “Hvis” som er endra på linje 1, men ikkje på linje 2:

1 er framleis mange jenter som bruker denne metoden i dag. HvisOm det er dette som får ei  
2 eller anna jente til å føle seg bedre så syns eg ikkje vi skal stoppe ho. Hvis det gjør at ho føler  
3 seg bedre så får ho gjørgjere som ho vil.

Herman utførte rettingar og endringar på same måte som Lovise. Endringane var stort sett lokale, og der dei vert påpeikt (linje 3):

1 Hvordan har egentlig ungdommer det og hvordan blir de påvirket av sosiale medier?  
2 Mange ungdommer føler kanskje på et press om å være fin nok. Dei tenker bare på  
3 dei rundt seg om khva dei syns er fint og ikkje kvahva du egentlig syns . Dette her  
4 må vi slutte med, det er du som skal bestemme og ikkje dei rundt deg. Norsk

Her var orda “kva” endra til “hva”, ordet “dei” til “de” og “ikkje” til “ikke”. Som ein ser på utdraget frå versjonslogg 3, er ikkje orda retta på linje 2 og 4.

Åge reagerte med aksept på alle kommentarane mine, bortsett for ein stad der han først reagerte med protest, noko eg kjem tilbake til i avsnitt 4.2.2.3. Døme på område i teksten der Åge svarte med aksept, er etter spørsmålet; “Hva med å bruke det oppgaven sier du skal? Altså komme med en oppmuntring?”, der eg hadde merka av setninga “Takk for meg” på linje 4:



1 ~~de morsomme historiene, og alle følelsene vi kjente på. Min oppfordring vil være å~~  
2 ~~ha det så gøy som mulig, fordi ungdomstiden kommer ikke tilbake! Gjør noen~~  
3 ~~dumme ting, forelsk deg om det er noen du liker og ikke vær redd for å si ifra hvis~~  
4 ~~noe er galt, fordi du er aldri alene. Takk for meg.~~  
5 Ungdomstiden kan være et reint helvete i blant, men det er en veldig viktig tid i vårt  
6 liv som vi bare får oppleve en eneste gang, som er forferdelig synd!  
7 De fleste gleder seg nok og ser frem til en forandring og er klar for å bli mer voksen,  
8 oppleve hvordan voksenlivet er. kommer vi alle til å savne den DRIT morsomme  
9 ungdomstiden hvor vi opplevde alt mulig rart. Livet er ikke alltid er like lett for alle,  
10 fordi noen blir mobba hver eneste forbanna dag! Vi må sørge for at alle får en fin og  
11 innholdsrik ungdomstid de vil huske. Om du føler deg utestengt, om du blir mobba,  
12 snakka frekt til eller noen plager og trækker på deg, si ifra og gjør noe med det!

Etter dette skreiv Åge eit nytt utkast til avslutning på oppgåva (linje 5-12). Åge tok kontakt på chat, der han inviterte meg til å lesa det nye forslaget til avslutning med ynskje om ei vurdering. Et anna døme på aksept var etter kommentaren og spørsmålet til Åge; “En fengende tittel, men tenk gjennom om det stemmer for innholdet før du leverer. Tror du alle frykta ungsomstida?”. Åge svarte med aksept då han endra tittelen frå: “Ungdomstida vi alle frykta” til “Ungdomstida mange frykta”. Her vart altså tittelen moderert av eleven.

Reaksjonane som eg definerte som aksept var nok ikkje like eintydig som eg hadde sett føre meg. Nokre elevar, som Sara og Åge, svarte med aksept ved til dømes å prøva ut nye måtar å formulera seg på. Henrik derimot, utførte endringar, men ikkje alltid som eit direkte svar på min kommentar. I staden forkasta han setningsbolkar, og prøvde på nytt. Lovise og Herman, endra det som vart påpeikt, særleg på lokalt nivå, men utan å gjera større endringar i innhald, omskrivingar eller korrigerings av skrivefeil andre stader i teksten.

#### 4.2.2.2 Ambivalens

Bort i mot alle kommentarane er altså løyste, men kvaliteten på revisjonen varierte. Med omgrepet *ambivalens* meiner eg ein elevreaksjon som vitnar om usikkerheit, misforståing eller ikkje-forståing. Det er nokre gonger vanskeleg å vita om eleven sin reaksjon var aksept eller ambivalens, særleg i tilfelle der eleven erstattar område i teksten med nytt innhald. Sjølv om ein tolkar reaksjonen som aksept, kan det vera at eleven ikkje forstod kommentaren. For å

finna ut av dette måtte eleven utføra ein eksplisitt dialog i teksten, eller formidla dette munnleg i undervisinga.

Reaksjonar på ambivalens kom til syne på ulike måtar i elevane sine tekstar. Lovise svarte ambivalent då eg spurde; “Kan du skriva dette på ein anna måte?”. Her illustrerte eg starten på setninga slik; “På Ung.no (årstal) står det om ei jente på 13 år. Ho hadde store.....”, og dette viste eg til Kildekompasset med ein link slik at ho kunne føra opp kjeldetilvisinga på rett måte:

- 1 ~~No skal eg ta eit utdrag fra ung.no. På ung.no fann eg ein tekst ifrå~~ Ei jente på 13 år som
- 2 har store forventningar til seg sjølv, ho likar eigentleg skule, men syns det er litt flaut å stå
- 3 foran klassen, for tenk om ho seier feil. Dei i klassen synes ho er eit skulelys. Ho har ikkje
- 4 noko imot kallenavnet, det føles jo bra å bli kalt skulelys når ein har så store forhåpningar.
- 5 Jenta seier ho er redd for å komme heim med dårlege karakterar, tenk om foreldra ikkje blir
- 6 nøgde med karakteren ho fekk, kanskje dei ikkje er stolt av meg henne. Kva skal eg liksom
- 7 gjere da? Ung.no svarte jenta på 13 år dei trur at det er mange som har det likt som ho. Det

Etter at Lovise ikkje forstod spørsmålet i margkommentaren, der ho skulle klargjera kjeldebruken, fekk ho denne private kommentaren; “Det er flott at du tek med eit døme frå Ung.no. Det er viktig at du då viser til kjelda på ein korrekt måte. Bruk APA7, som står i Kildekompasset”. Ho viste då til kjelda i teksten uten årstal (linje 1 og 7), og førte heller ikkje opp kjelda i litteraturlista si. Endringa ho utførte i teksten sin, gjorde altså ikkje kjeldetilvisinga betre. Lovise viste difor manglande forståing, og treng meir rettleiing for å gjera dette slik at kjeldetilvisinga vert etterretteleg. I tillegg viste utdraget at ho omformulerte første setning slik ho meinte var best sjølv, men viste i tillegg aksept då ho korrigererte skrivefeila i tråd med mine kommentarar. Ho hadde tilsaman 15 kommentarar med moduset korreksjon. Under intervjuet uttrykte ho at det er desse kommentarane ho likte best å jobba med. På opne og lukka spørsmål svarte ho med ambivalens, og her kom det til dømes fram i intervjuet at ho ikkje likte å få spørsmålet; “Kva type tekst skriv du?”, med tanke på sjanger. “Eg forstod kommentaren, men eg syntes det var vanskeleg å finna ut av det likevel”, kommenterte Lovise. Ho unnlot å svara eksplisitt på dette spørsmålet i dokumentet, og eg hadde ikkje fått vita om reaksjonen hennar viss det ikkje hadde blitt uttalt under intervjuet.

Som Lovise, viste både Herman og Sara ambivalens i høve kjeldetilvising. Dei viste heller ikkje til kjelde i ei litteraturliste. Sara fekk kommentaren: “Det kan være lurt å vise til en kilde du tenker passer, enten dikt, forskning eller andre tekster. Hvis du har med et passende sitat, kan det være med å styrke teksten din”. Ho la inn ei kjelde (linje 2), men fekk ikkje slik utdraget frå versjonslogg 3 viser:

1 Tiktok, instagram og snapchat. ~~All dette er,~~ er alle eksempel på sosiale media som  
2 ofte påvirker noens selvbilde. I en artikkel fra [Aftenposten](#) står det at de har  
3 undersøkt 700 barn fra når de var 10, 12 og 14 år gamle. Der stod det at det hadde  
4 ingen betydning for guttene, og at posting av bilder og tekst på egen sosiale-medier  
5 har ingen betydning.

I staden la ho til ein link i teksten sin, utan å føra denne opp i kjeldelista si. Spørsmålet frå meg til Herman; “Har du en konkret kilde å vise til her?” er noko vagt, og ei forklaring kan vera at rådet om å nytta Kildekompasset mangla i rettleiinga mi. I versjonslogg 4, linje 3, ser ein at Herman prøvde å leggja inn kjeda med parentes i teksten:

1 deppa. Det er dette eg syns er så dumt med sosiale medier at du heile tida må følge  
2 med på hvor mange likes og kommentarer du får, folk blir rett og slett for opphengt i  
3 det. [Statistikk \(Sykepleien.no\) Statistikk](#) viser at folk som får mer likes og fine  
4 kommentarer har ofte bedre selvbilde. Ungdomsskolen er ein spesiell plass der det

Som desse versjonloggane viser reagerte både Lovise, Sara og Herman med ambivalens, sjølv om dei prøvde å leggja inn kjelde i tekst, sidan dei ikkje visste korleis dei skulle føra kjelda opp i teksten eller i kjeldelista. Dei hadde ikkje fått nok opplæring i å nytta Kildekompasset, og gjorde nok slik dei trudde var rett.

Herman fekk til saman elleve korrigerande kommentarar og tre imperativ, og er den einaste som viste ambivalens i desse modusa (tabell 4B). Då eg skreiv; “Sjekk hvor mange ganger du starter med “mange” eller “mangen”. Prøv å variere starten av setningene dine” til utdraget i versjonslogg 3 (linje 7), svarte han med å endra det ein stad der dette var markert, men utan å gjera noko med resterande tekst:

- 1 Hvordan har egentlig ungdommer det og hvordan blir de påvirket av sosiale medier?
- 2 Mange ungdommer føler kanskje på et press om å være fin nok. Dei tenker bare på
- 3 dei rundt seg om **khva** dei syns er fint og **ikkjee kvahva** du egentlig syns . Dette her
- 4 må vi slutte med, det er du som skal bestemme og ikkje dei rundt deg. Norsk
- 5 ungdom i **Noregge** har det stort sett bra men de siste 10 årene har ungdommer
- 6 meldt at de har psykiske helseplager. Mange ungdommer sitter igjen med en følelse
- 7 av at alt er **eit** slit og ein god del får til og med ikkje sove. **Mangen Både** gutter og
- 8 jenter blir påvirket ulikt av sosiale medier og dei blir for opphengt i likes og fine

Her ser ein òg at han har retta opp i innblanding av nynorsk der det var markert, som til dømes “kva” til “hva” og “ikkje” til “ikke” på linje 3. På linje 4 retta han ikkje ordet “ikkje”. Delvis korrigering av skrivefeil var gjennomgåande i resten av teksten til Herman.

Kommentarane Henrik fekk i margkommentarfeltet; “Prøv å omformulerer denne seningen. Kanskje du kan avslutte med en oppfordring?”, viser til den siste setninga i slutten av teksten hans, i linje 3 og 4:

- 1 **Min konklusjon er at jeg tror at vi faktisk har det vanskeligere enn foreldrene våre.**
- 2 **Det føles ut som de hadde det enklere og ting var ikke så kompliserte som vi har det.**
- 3 **Alt fra sosiale medier og skole, så er vår generasjon vanskeligere å leve som**
- 4 **ungdom.**

Då eg gjekk gjennom versjonsloggane til Henrik, kategoriserte eg denne kommentaren som aksept, sidan Henrik hadde omarbeida tekstutdraget kommentaren viste til. Under intervjuet kom det derimot fram at han ikkje forstod kommentaren min: “Prøv å omformulere denne setninga. Kanskje du kan avslutte med en oppfordring?” og Henrik forklarar dette med: “ Eg veit ikkje kva *omformulere* er, og eg veit heller ikkje kva *oppfordring* er”. Det kjem altså ikkje tydeleg fram i versjonsloggen til Henrik at han ikkje forstod desse omgrepa, sidan han hadde skrive tekstdelen på nytt. Etter intervjuet endra eg difor kategoriseringa av reaksjonen

frå *aksept til ambivalens*. Det kan hende at fleire kommentarar har hamna i feil kategori, sjølv om det kom ikkje fram fleire slike feilkategoriseringar under intervjua.

Det vert ikkje gjeve korreksjon og få imperativ og spørsmål i dei private kommentarfelta. Det som førekjem i størst grad er råd, ros og reflekterande kommentar. Det kjem tydeleg fram at det er fleire som svarte med ambivalens i margkommentarfelta (tabell 4B) enn i det private kommentarfeltet (4C). Ein av grunnane til dette kan vera at det er lettare å lesa ut frå elevane sine versjonsloggar om dei er usikre eller ikkje forstod kommentaren når dette vart skrivne som ein margkommentar. Nokre stader kan eg ha kategorisert kommentaren som aksept, sjølv om eleven ikkje har forstått kommentaren. Eit slikt tilfelle vart altså først oppdaga under intervjuet med den eine eleven.

#### 4.2.2.3 Protest

Med *protest* meiner eg reaksjonen der eleven avviste kommentaren ved å unnlata å gjera ei endring i tekten, eller viser at han er ueining i kommentaren. Det er få funn som tydeleg viste denne reaksjonen. Henrik fekk òg eit tips om kjeldebruk; “Jeg liker innledingen din! Det kan være lurt å finne kilder som underbygger argumentene/ påstandene dine. Sjekk hva du kan finne på nettet som virker troverdig”. Han aksepterer den rosande kommentaren, noko som gjer at han ikkje endra innleiinga fleire gonger. Rådet om å visa til kjelder møtte han, slik eg tolkar det, med protest ved ikkje å følgja opp denne kommentaren i teksten sin. Han kunne òg ha nytta kjelder, utan at han viste til dette med kjeldetilvising. Dette kan òg difor vera eit uttrykk for ambivalens, viss han ikkje forstod korleis han kunne finna gode kjelder eller korleis han skulle visa til desse. I intervjuet uttrykte han at han hadde oversett dette rådet. Slik han hugsar det, var han mest oppteken av den rosande kommentaren, og kunne ikkje hugsa at han hadde lese kommentaren om kjelder. Åge reagerte òg med protest, slik eg har kategorisert det, då han svarte meg på spørsmålet; “kanskje du ikke trenger denne leddseningen, siden du på ein måte kommer med noe nytt? Har du nevnt mobbing i hoveddelen?”. Her proteserer han ved å gå inn i ein eksplisitt dialog med meg. Dette kjem eg nærare inn på i kapittel 4.3.

Elles var det noko meir utfordrande å sjå tydeleg skilnad på aksept, ambivalens og protest i det private kommentarfeltet. Likevel har eg i tabell 4C forsøkt å kategorisera funna ut frå det eg las ut frå versjonsloggane til elevane, saman med den informasjonen som kom fram under

intervjua. Kommentaranane i det private kommentarfeltet er ikkje knytt til spesifikke område i teksten, og dei inneheld i større grad ros og generelle råd. Det er difor vanskelegare å tolka om elevane har forstått kommentaranane, sidan desse kommentaranane i mindre grad inviterer til eksplisitt dialog i teksten, eller ei konkret handling under revisjonen.

### 4.2.3 Reaksjon ut frå fokus

Sortert etter globalt og lokalt nivå ser ein at kommentaranane er nokonlunde jamnt fordelt mellom dei globale og lokale nivåa, både når det gjeld aksept og ambivalens. Når det gjeld protest vert dette oppklart ved dialog hjå den eine informanten, medan den andre informanten altså ikkje fekk med seg rådet mitt om å nytta kjelder i teksten sin.

**Tabell 4D:** Reaksjon på fokus: globalt og lokalt (chat, marg og privat)

Fokus	Globalt nivå			Lokalt nivå		
	Skrive-situasjon	Innhald/sjanger	struktur/oppbygging	Setningsoppbygging	Ordval	Ortografi og teiknsetjing
Aksept	5	28	10	12	12	44
Ambivalent	2	2	0	0	2	3
Protest	0	2	0	0	0	0

Det kjem ikkje fram i tabell 4D på kva tid i skriveprosessen kommentaranane vart gjevne i høve nivå, lokalt eller globalt. Sjølv om det ikkje vert synleggjort i empirien, er det ut frå teorien ein viktig føresetnad for korleis elevane nyttiggjer seg kommentaranane. Eg prøvde først å fokusera på det globale nivået, før eg rettleia innan det lokale nivået. Elevar som var fråverande eller ikkje nytta tida under skriveøkta og vart liggjande etter, fekk diverre i større grad rettleiing på lokalt plan tidleg i skriveprosessen, som Lovise og Sara. Lovise uttrykte under intervjuet at ho likte å få kommentarar på lokalt nivå, og ut frå tabellen (4A) ser ein at ho er den eleven som har fått flest kommentarar med moduset korreksjon og imperativ. Under det ustruktureerte intervjuet modererte Lovise seg noko, og det kom då fram at ho ynskte fleire opne spørsmål og færre direktiv frå meg, både lokalt og globalt. Sara uttrykte at ho hadde mest nytte av kommentarar på globalt nivå, som omhandla mottakarmedvit, og at ho likar godt å få råd om kva ho skal skriva. Åge og Henrik meinte begge at dei likar best spørsmål

om innhald og struktur, medan Herman gav uttrykk for at han lett blir forvirra av skriftlege kommentarar både på globalt og lokalt nivå.

### 4.3 Eksplisitt dialog

Prosess-skrivinga legg opp til at elevane kan prøva ut ulike formuleringar og finna alternative måtar å løysa utfordringane i teksten på. Her nytta elevane dialogen med meg som kommenterande lærar på ulike måtar. Det kjem tydeleg fram hjå fire av fem elevar at Google Chat var av verdi. Som nemnt er denne dialogen elevinitiert og i ein meir uformell tone. Sidan eg ikkje vert varsla av Google Dokumenter om at elevar har svart eller stiller spørsmål, men eg må inn i sjølve dokumentet for å undersøka dette, fungerer Google Chat eit lettare tilgjengeleg kommunikasjonsverktøy for direkte kontakt. Fire av fem informantar nytta chat for enten å få svar på spørsmål om tekstskrivinga eller for å invitera meg inn i sjølve teksten. Som nemnt innleiingsvis nytta eg ikkje chatte-funksjonen inne i elevdokumenta.

Elevane Åge og Henrik inviterte meg inn i tekstane for å kikka på endringar dei hadde gjort i ulike tekstdelar. Henrik tok kontakt i chat og spurde; *“Kan du sjå på innledningen min nå? Eg har bytta litt på tittelen og skreiv ny innledning fordi eg synes denne hørtas bedre ut”*. Han viste på dette viset eigarskap til revisjonen, og søkte aktivt ei vurdering av meg. Åge tok kontakt både i Chat og i margkommentarfeltet, der han, liks med Henrik, ynskte ei tilbakemelding. I Chat kommenterte han; *“Sendte deg et forslag i teksten min, du får se på det og vurdere litt 😊”*, med ei oppklarande lesebestilling i margkommentarfeltet; *“Endret avslutningen, er denne bedre enn den forrige? (Den forrige avslutningen ligger under)”*. Han viste òg eigarskap til revisjonsarbeidet, og søkte ei målretta tilbakemelding. Her nytta Åge, som nemnt tidlegare, ein smilefjes-emoji, som ei positivt lada helsing.

Dialogen i chat er elevintiert, og omhandlar konkrete spørsmål om oppgåvebestillinga, innhaldet eller invitasjon til å vurdere element i teksten. Herman nytta dette interaksjonsområde i størst grad. Hjå både Herman og Åge var denne dialogen i ein meir uformell tone, og begge nytta smilefjes som svar på mine nokre av mine tilbakemeldingar.

I tabell 4E har eg sett opp den eksplisitte dialogfrekvensen slik den utspelte seg innan dei ulike interaksjonsområda hjå elevane. Ut frå tabellen ser ein som tidlegare nemnt at det ikkje føregjekk eksplisitt dialog i det private kommentarfeltet.

**Tabell 4E:** Dialogfrekvens ut frå interaksjonsområde: eksplisitt – elevinitiert/lærarinitiert

Informant	Chat					Marg					Privat
	Dialog-frekvens	Elev-initierte spørsmål	Lærar-svar	Lærar-initierte spørsmål	Elev-svar	Dialog-frekvens	Elev-initierte spørsmål	Lærar-svar	Lærar-initierte spørsmål	Elev-svar	
Lovise	1	1	1			1	2	2	3	1	
Herman	4	4	4	1	4	1	1	2	6	1	
Henrik	1	1							3		
Sara				1					4		
Åge	1	2	1		1	3	2	2	12	4	

Me ser av tabellen at dei informantane som nyttar margkommentarfelta til eksplisitt dialog, var det Åge som nytta dette i størst grad. Han svarte med oppfølgingsspørsmål til to av spørsmåla mine slik det er vist i margkommentaren<sup>1</sup> under:

**Valgt tekst: noen blir mobba hver eneste forbanna dag!**

Lærer: 13:35 15. des.

kanskje du ikke trenger denne leddsetningen, siden du på en måte kommer med noe nytt?  
Har du nevnt mobbing i hoveddelen?

Åge: 13:37 15. des.

Har skrevet noe om baksnakking og stygge ord i 2. avsnitt?

Lærer: 13:37 15. des.

ja, ser det nå

Lærer: 13:38 15. des.

Men likevel tenker jeg at det er greitt slik du har det. Det ble liksom litt mye. Avslutningen bør være litt kortfattet og presis? Er du enig?

Åge: 13:39 15. des.

Ja, enig, kan prøve å korte den litt ned eller ta bort noe unødvendig

Åge: 08:52 17. jan.

Merket som løst

<sup>1</sup>Anonymisert under bilethandsaming: Dialogen i margkommentarane med Åge, Herman og Lovise er sett saman av originaltekst (tid og kommentar) og pseudonyma deira.



Dialogen utvikla seg til ein diskusjon, der eleven valde å behalda noko av det han hadde skrive, men endra noko på strukturen i avsnittet. Endringa førte til ein betre heilskap i teksten. Åge tok òg initiativ til dialog ved å stilla meg eit spørsmål om eit innhaldselement.:

**Valgt tekst: Ungdomstiden kan være uventet ....**

Åge:13:28 15. des.

Endret avslutningen, er denne bedre enn den forrige? (Den forrige avslutningen ligger under)

Lærer:13:34 15. des.

Ja, nå har du en fin oppfordring til slutt.

Åge: 13:35 15. des.

Da går jeg jeg for den nye :)

Åge: 13:40 15. des.

*Merket som løst*

Her hadde han skrive ei ny avslutning på teksten sin, men beholdt den første avslutninga slik at eg kunne samanlikna. Han ba altså om råd, og ville ha mi meinig om kva versjon som var best.

Sjølv om Herman svara ambivalent på fem spørsmål som omhandla korreksjon, to imperativ og to råd, var det berre den eine staden han spurde ekspelsitt om ei oppklaring:

Lærer: 10:44 15. des.

Etter regelen kommer "men" etter et komma.

Herman: 13:15 15. des.

Skjønner ikkje heilt hva du meiner?

Lærer: 13:22 15. des.

...gutter, men gutter er ofte...

Lærer: 13:23 15. des.

forstår du det nå?

Herman: 13:34 15. des.

*Merket som løst*

Ein grunn til at han ikkje ba om hjelp for å oppklara dei andre kommentarne som omhandla innblanding av nynorskord, var kan hende at han trudde han hadde forstått, og difor svarte med aksept.

Lovise tok initiativ til dialog med meg då ho spurde om hjelp til å koma seg vidare i skrivinga:

**Valgt tekst.**

Lovise: 09:37 13. des.

kva meir kan eg skriva?

Lærer: 09:40 13. des.

Du har skrive om karakterar og skule, men korleis påverkar sosiale media ungdommar? Mote, kroppspress, treningspress.....

Lovise: 09:42 13. des.

ska eg skriva om det i eit nytt avsnitt?

Lærer: 09:42 13. des.

Her er ein link til eit lesarinnlegg som du kan kikka litt på:

<https://www.aftenbladet.no/meninger/debatt/i/4q0Aje/ungdom-du-er-bra-nok-som-du-er>

Lærer:09:42 13. des.

Ja, eitt nytt avnitt for kvar nye "ting".

Lovise: 09:45 13. des.

*Merket som løst*

a:

Ho fekk svar, og følgde opp med eit nytt spørsmål om struktur. I tillegg fekk ho råd om å nytta ein link til inspirasjon til meir innhald i teksten, noko ho uttrykte i intervjuet hadde vore til god hjelp.

Tidspunktet for dialog og tilbakemelding på utkasta til elevane varierte noko. Elevane fekk høve til å jobba med oppgåva over fleire økter på skulen der dei hadde høve til å ta kontakt viss dei lurte på noko. Herman tok raskt kontakt i chat, der han stilte spørsmål om formalia og avklaring om innhald. Som svar fekk han nokre tips om innhaldselement og målgruppe. Både Henrik og Åge tok kontakt under den andre skriveøkta, der dei inviterte meg inn i teksten for å gje tilbakemelding på innhaldsdelar i tekstane. Åge stilte eit spørsmål i margteksten der eg ikkje rakk å svara før han hadde funne ei løysing på eiga hand. Bortsett frå dette fekk alle svar på det dei lurte på undervegs i skrivinga. Dei fleste svara var spesifikke, med råd eller konkretiseringar.

Hovudintrykka frå den eksplisitte dialogen er at elevane som nytta denne ynskte at eg skulle vurdere nye element i tekstane deira. Dei nytta òg denne dialogforma for å få råd om vidare skriving, eller oppklaring av kommentarar.

## 4.4 Elevane si oppleving av dialogen

For å kunna svare på forskingsspørsmålet; *“Kva tankar uttrykkjer elevane om dialogen som skjer undervegs i tekstskapinga?”* nytta eg intervju, der elevane fekk uttrykkja seg om revisjonane og korleis dei opplevde å få kommentarar undervegs. Ved å gå gjennom kommentarbanken og sjå på elevane sine versjonsloggar, fekk eg eit betre inntrykk av korleis dei forstod og nyttiggjorde seg rettleiinga. Her kom det òg tydeleg fram korleis dei opplevde dialogen, og om dei i det heile såg på mine kommentarar som ein dialog mellom meg og dei.

### 4.4.1 Nytteverdien av dialogen slik eleven ser det

Elevane si oppleving av dialogen var ulik, men dei la alle vekt på nytteverdien av den hjelpa dei fekk undervegs. Då eg spurde kva det viktigaste elevane lærte av dialogen framheva Lovise rådet ho fekk om å nytta ein link til ein artikkel på nettet, som inspirasjon til tekstskrivinga. Trass i dette uttrykte ho at det viktigaste ho kan læra av dialogen med lærar er rettskriving, og korleis få eit betre innhald og god struktur i teksten sin. Åge, derimot, var meir oppteken av sjølve dialogen som eit hjelpemiddel då eg spurde kva han meinte var det viktigaste han kunne læra; *“At eg må spørja viss det er noko eg ikkje forstår eller lurar på i teksten.”* Sara uttrykte at det ho har lært av dialog med lærar er ; *“...at kanskje eg må prøva å skriva litt lettare, og at eg må lesa gjennom fleire gonger sånn at det er mogeleg å lesa å forstå teksten min”*. Ho hadde her eit fokus på mottakar, og at teksten vart meir lesarvenleg ved gjennomlesing og omarbeiding.

Tre av imformantane, Herman, Henrik og Lovise peika på nytteverdien ved å få hjelp til innhald og struktur. Dei same tre kommenterte at dei såg nytten av å få hjelp til rettskriving, der Henrik var særskilt oppteken av å få hjelp til å skriva på rett målform. Åge og Sara skilte seg noko ut, sidan Åge påpeika dialogen som verktøy for læring, og Sara var oppekten av nytteverdien i få spørsmål og råd av læraren i dialogen.

#### 4.4.2 Korleis eleven likar dialogen

Korleis elevane likte dialogen under tekstskriva og revisjonsarbeidet, uttrykte dei på ulike måtar. “Det er no kjekt å jobba på denne måten, for då blir det så bra som mogeleg”, meinte Åge. Han framheva prosessen der han får bearbeida teksten, som viktig for å få eit best mogeleg resultat. Henrik påpeikar at kommentarane er til nytte. Han trekkjer fram positive kommentarar (ros) som dei han likar best å få, medan Sara likar best å få råd der lærar kjem med forslag til innhaldet. Både Herman og Åge føretrekte spørsmålsformuleringar og Lovise likte best kommentarar som omhandla korreksjon på det lokale nivået, men var òg oppteken av at ikkje kommentarne skulle fortelja kva ho skulle gjera. Ho ynskte òg fleire opne spørsmål. Ho uttrykte at ho likte dialogbasert teksrespons; “Fordi eg blir betre til å skriva”, og Henrik meinte at; “Det kan hjelpa meg til å få eit betre innhald. Eg føler at alle spørsmåla er viktige.” Han viste stor tiltru til læraren sine kommentarar, og verka ikkje som om han stilte spørsmål ved kvaliteten på desse.

Kva elevane uttrykte at dei likte heng i ei viss grad saman med kva dei meinte var til hjelp då dei skreiv, men til liks med Lovise var det disjunksjon mellom det Henrik framheva som hjelp til tekstskrivinga og den kommentartypen han likte best å få. Han meinte altså at korrigeringskommentarar var til hjelp, men framheva likevel dette som den kommentartypen han likte minst. Henrik forklarte dette om kva kommentarar han likte og ikkje likte under intervjuet at; “Eg likar ikkje dei eg ikkje forstår. Eg likar heller ikkje rettskrivingskommentarar som eg veit eg kan, fordi eg blir litt misfornøyd med meg sjølv. Eg merkar det (skrivefeil) av og til sjølv, men orkar ikkje alltid å lesa gjennom. Det kan bli litt masse av og til, men det er greitt å jobba med teksten fleire gonger”. Dei kommentarane Henrik likte best var; “Jeg liker innledningen din!” og “Nå er jeg spent på avrundingen. Det er fint hvis du prøver å få den til å henge sammen med innledningen, men husk også hva oppgaven sier at du skal gjøre”. Ved gjennomgangen av versjonsloggen er det tydeleg at det er dei positivt lada kommentarane som fekk han til å fullføra teksten sin. Dei første skriveøktene fjerna han som nemnt heile tekstdelar, i staden for å retta opp i feil eller omformulera setningar. Det kom tydeleg fram i intervjuet at han heller fjerna alt han har skriva enn å bearbeida teksten, fordi han vert så stressa når han får korrigeringskommentarar. Fire av elevane gav uttrykk for at dei sette pris på den hjelpa

dei får gjennom samtale med meg i teksten, men Henrik sine svar skil seg noko ut. Han svara tvetydig, fordi han uttrykte at han såg nytteverdien, men opplevde likevel prosess-skrivinga som stressande, sidan han takla dårleg korrigeringar og fordi det var spørsmål han ikkje forstod.

#### 4.4.3 Vert kommentarane opplevd som ein reell dialog?

Med eksplisitt dialog, meiner eg den dialogen som utspelar seg med spørsmål og svar mellom lærar og elev i teksten. Av dei fem informantane var det nok Åge som i størst grad opplevde kommentarane som ein reell dialog. Han nytta både chat og margkommentarar aktivt, inviterte meg inn i teksten sin og gjekk inn i ein diskusjon om ein margkommentar. Han uttrykte òg spesifikt under intervjuet verdien av sjølve dialogen, og at han hadde lært at han må spørja viss han lurar på noko. Under intervjuet kom det tydeleg fram at Åge såg på rettleiinga og responsen som ein dialog: “Du snakkar på ein måte til meg, og eg kan stilla spørsmål tilbake. Viss eg forstår det, svarar eg med å gjera noko med teksten”.

Som Åge, såg Herman på dialogen som ein samtale, fordi han svarte på spørsmål ved at han utførte ei handling i teksten. “Eg likar best å få hjelp og råd inne i teksten” påpeikte Herman, “for det er lettare når du skriv til meg enn snakkar i klassen”. Han nytta chat mest aktivt av alle informantane, både til oppklaring av det han lurte på, men òg for å invitera meg inn i teksten sin. Margkommentarfeltet nytta han berre ved eitt høve, til liks med Lovise.

Lovise uttrykte at ho synes det er greitt å spørja og få svar i teksten, men ho var usikker på om ho eigentleg opplevde det som ein dialog: “Eg føler eg får beskjed, og så utfører eg det” og vidare uttrykte Lovise: “Eg kunne fått fleire spørsmål i teksten”. Ho likte best å finna ut av problemområde i teksten sjølv, ved å få hint i teksten. “Eg treng noko å lura på under responsen, elles blir eg så fort ferdig... og så lærer eg best når eg gjer det sjølv”, forklarte ho.

Henrik uttalte at han ikkje forstod at han kunne svara eksplisitt i teksten: “Eg trur ikkje eg forstod at eg skulle svara”. Han forklarte dette på følgjande vis: “Eg trur ikkje eg har skrive svar i teksten, men seier det heller i timen. Då merkar du det med ein gong...”. Derette sa han: “Eg prøver å retta på det du skriv, men eg svarar ikkje deg, så då er det ikkje ein dialog”.

Han sa at han heller likar betre at eg snakka med han munnleg i timen, og forklarte det slik; “dette er fordi du av og til nyttar ord eg ikkje forstår (i teksten)”. Henrik var altså tydeleg på at han likte best å få munnleg hjelp når han lurte på noko, og at nokre av kommentarane han fekk var vanskelege. Eg nytta altså eit vurderingsspråk som han ikkje meistra godt nok for å nyttiggjera seg den hjelpa eg prøvde å gje han.

Sara kommuniserte ikkje direkte med meg korkje i chat eller margkommentarfeltet, men understreka verdien av respons undervegs, og utrykte at; “Eg føler det er lurt å jobba slik, for då får eg tenkja litt – og då får eg tilbakemeldingar når eg skriv”. Ho understreka at ho forstod og likte alle kommentarane, og at ho såg på dette som ein dialog mellom henne og meg:

*“Eg føler at du snakkar med meg. Viss eg ikkje hadde funne ut at det sjølv – visste eg at eg kunne spørja om hjelp. Det er det samme om eg får det forklart munnleg eller skrifleg, men eg trur at kommentarar i marginen passar best til dialog i teksten”*

Ho nytta altså ikkje dialogverktøyet eksplisitt denne gongen, fordi ho meinte ho ikkje hadde trong for det. Ut frå dette sitatet frå intervjuet med Sara ser ein tydeleg at ho opplevde kommentarane mine som ein samtale for å hjelpa henne vidare i skrivinga. Ho var tydeleg på at ho likte og hadde nytte av den digitale dialogen, og at ho var komfortabel med måten eg gav henne respons på.

## 4.5 Dei viktigaste funna – ei oppsummering

Informantane føretrekte ulike strategiar i arbeidet med kommentarane i kommentarfelta under skrive- og revisjonsprosessen. Det var tydeleg å sjå at den implisitte dialogen helst førekom i margkommentarfelta og det private kommentarfeltet, medan den eksplisitte helst skjedde i chat og noko i margkommentarfelta. Tre av fem elevar var tydelege på at dei opplevde responsen som ein dialog mellom eleven og meg. Dei to andre opplevde kommentarane meir som direktiv, der dei nok følte dei måtte utføra endringar i tråd med mine kommentarar. Fire av fem gjekk inn i eksplisitt dialog under prosess-skrivinga, men i ulik grad.

Analysen viser at pedagogisk tekstrespons er nyttig for alle elevane, sjølv om dei har ulike føresetnader. Ein elev etterspurde fleire opne spørsmål og færre kommentarar som fortalde kva ho skulle gjera. I nokre tilfelle vart den dialogbaserte responsen nytta for å få oppklaring av kommentarar, og ved eitt tilfelle kom det tydeleg fram under intervjuet at ein elev ikkje hadde forstått kommentaren på grunn av vanskelege ord. Her var intervjuet til nytte for å få ei oppklaring. Det var likevel tydeleg at den eleven som hadde best skrivekompetanse, fekk mest ut av dialogen. Han nytta ikkje kommentatrane ukritisk, men gjekk inn i ein skriftleg diskusjon der han var ueinig med den eine kommentaren min.

Det vart gjort to tydelege funn av protest, der den eine kommentaren hadde blitt oversett, og den andre vart oppklart gjennom eksplisitt dialog i teksten, som nemnt over. Elevar reponderte positivt på spesifikk ros, der ein elev framheva denne kommentarformen som svært nyttig for vidare progresjon i skrivinga. Fleire stader der elevane viser ambivalens var det tydeleg at dei prøver å endra på delar av teksten i tråd med kommentaren, men at dei ikkje fekk det heilt til. Dette vitnar om at dei ikkje har den kunnskapen som trengst for å løysa problemet åleine, men treng vidare støtte og hjelp under tekstrevisjon.

## 5 Drøfting av funn

Føremålet med dette kapittelet er å drøfta funna i analysen av elevtekstane og intervju, og sjå dei i samanheng med det teoretiske rammeverket nemnt i kapittel 2. Avslutningsvis ynskjer eg å diskutera verdien av: *Støttande dialog undervegs i revisjonsprosessen og eleven sin eigarskap til revisjonen.*

### 5.1 Nytteverdien av dialogbasert tekstrevisjon

I denne avhandlinga kombinerer eg responsteori med sosiokulturell utviklingsteori og dialogteori. Responsteorien skildrar korleis tilhøvet er mellom fleire element i læraren si responshandling. Sosiokulturell utviklingsteori og dialogteorien viser kvifor og korleis lærarkommentarane kan oppfattast og nyttast i samhandling med eleven som støtte under tekstskrivinga.

Eg har framstilt den pedagogiske og dialogbaserte tekstresponsen i fleire fasar: Elevane inviterte meg inn i første utkast og eg rettleidde ved behov, deretter las eg, som kommenterande lærar, alle elevtekstar og skreiv kommentar på første utkast. Dette gjentok seg i andre og tredje ukast til elevane ferdigstilte og leverte tekst til sluttvurdering. Desse fasane var overlappende, og varierte noko frå elev til elev ut frå deira ynskje om dialog i teksten.

For å kunna svara på problemstillinga: *Korleis fungerer dialogbasert tekstrespons i prosess-skrivinga på steg 9?* var tidleg det klart for meg at eg måtte undersøka elevane sine tekstar og korleis dei responderte på rettleiinga mi undervegs i skrivinga og revisjonen. I tillegg ynskde eg å klargjera og forstå funna med å gjennomføra ein samtale i form at intervjua av inforantane for å finna ut korleis dei opplevde og oppfatta dialogen undervegs.

Så tilbake til det første forskingsspørsmålet; *“Korleis nyttiggjer elevane lærarkommentarane dei får på ein skriftleg tekst i norsk når desse er formulert for å invitera elevane til ein dialog*



*i revisjonsarbeidet?” For at elevane skulle kunna nyttiggjera seg dei kommentarane eg gav dei i teksten, var det ein førsetnad at elevane forstod kva eg hadde skrive. Eleven og eg måtte altså ha ei felles forståing av vurderingsspråket. Ut frå analysen var det ikkje mange tydelege funn av at elevar ikkje har fortstått ord eller omgrep i rettleiinga mi, men ein stad spurde Herman “Skjønner ikkje heilt hva du meiner?” på ein kommentar frå meg. Sidan han nytta eksplisitt dialog, fekk han svar ved at eg viste til ein dømesetning. Henrik påpeikte òg at han ikkje forstod orda “omformulere” og “oppfordring” under intervjuet i etterkant av skriveprosessen, noko eg ikkje hadde fått vita viss eg ikkje hadde gjennomført dette intervjuet med eleven. Desse to funna er skildrande for det Kirkegaard (2022) åtvarar mot når han nyttar omgrepet “topdown”- forståing, der læraren vurderer elevtekstar utan tanke på eleven si forståing. Han påpeikar kor viktig det er med eit felles vurderingsspråk, og at elevane bør ha ei aktiv rolle i den formelle tilbakemeldingsprosessen. Herman spurde og fekk ei forklaring som var til hjelp vidare, medan det hjå Henrik derimot, var det først under intervjuet at eg fekk vita at han ikkje forstod det eg hadde skrive. Ut frå dette kan ein nok tenkja at Henrik ikkje var den primære pådrivaren i tilbakemeldingsprosessen, fordi han har her inntok ei mindre aktiv rolle. Dialogen er felles bearbeidingsprosjekt, der Skjervheim (1996 [1957]) påpeikar kor viktig det er at partane er likeverdige, og begge partar vert lytta til. Gjennom denne samhandlinga forhandla eleven og eg som kommenterande lærar om varierende kommentarforståingar og problemoppfattingar. Relasjonen mellom meg som ytrar og eleven som mottakar påverkar korleis eleven evna å nyttiggjera seg kommentarane. Addressivitet, som i følgje Bakthin (1981) er avgjerande for at ein skal ha ein meningsberande dialog, er viktig i denne samanhengen. For at ytringa skal oppfattast etter intensjonen, må altså eg ha eleven si stemme i hovudet. For at elevane skulle kunna nyttiggjera seg dei kommentarane som vart gjevne, var difor språket eg nytta for å hjelpa dei vidare i skrivinga viktig. Viss eleven ikkje forstod det eg hadde skrive eller har tolka det feil, ville dei heller ikkje kunna nyttiggjera seg responsen slik den var tenkt. *På grunn av den munnlege dialogen i etterkant av skrivehandlinga, vart misforståingar oppklart. Noko som peikar på eit behov for munnleg dialog, som eit supplement til den skifilege dialogen, om vurderingsspråket og om sjølve skrivehandlinga.**

Analysar av korleis informantane på steg 9 følgde opp kommentrane mine tyder på at *elevar, med ulike føresetnader for skriving, klarer å bearbeide og forbetre argumenterande utkast*

*når dei får pedagogisk tekstrespons frå ein lærar. Sjølv om det er skilnad på korleis elevane nyttar og følgjer opp og oppfattar pedagogisk tekstrespons, utførte dei stort sett ei handling i teksten der læraren hadde kommentert. Dei mest produktive utkastskrivarane, altså dei som kom raskt i gang med tekstskrivinga og skreiv lange utkast, var mest produktive i bearbeidingsfasen òg. Dette funnet stemmer overeins med Bueie (2017) og Igland (2008) sine funn frå deira informantgrupper. Som hjå Igland og Bueie, står mine funn i motsetnad til Kronholm- Cederberg (2009) sin studie, der elevane stilte seg undrande til tekstkommentarane eller ikkje forstod kommentarane i det heile. I studien min kom det fram at dei fleste informantane forstod kommentarane, bortsett frå Henrik som uttrykte usikkerheit då eg nytta nokre ord og vendingar. Responskulturen har vore i endring, både innhaldsmessig, men òg teknologisk. Fokuset er endra, og responsen omhandlar nok i større grad det globale nivået i teksten, med ei formativ vurdering som bakteppe. Som hjå Bueie (2017) og Igland (2008) er kanskje responsen min meir forståeleg enn hjå Kronholm- Cederberg (2009), sjølv om kvaliteten på responsen min òg varierer. Når det gjeld teknologi, legg digitale skriveprogram opp til oppklarande dialogar undervegs. Dette kan påverka responskulturen, fordi den både betrar og legg til rette for ein meir effektiv tilbakemeldingspraksis. Elevar som ikkje forstod kommentarar, kunne ved tekstbasert dialog få oppklaring ved behov. Det er då sjølvstøtt viktig at eg evnar å følgja opp denne dialogen. Det krev at eg går inn i tesktane, og reponderer på kommentarar som kjem frå eleven. *For at tovegskommunikasjonen skal kunna fungera forpliktar det difor læraren å følgja opp dialogen under revisjonsarbeidet.**

### 5.1.1 Læraren kommenterer og eleven utfører ei handling

Eit viktig funn er at elevane som regel utførte ei endring i teksten sin. Det vil seia at dei omformulerte setningsdelar, tekstdelar eller korrigerer ord. Det er dette eg kallar implisitt dialog, fordi det er ei dialogisk handling når eleven svarar meg med å utføra ei endring.

Elevar som svarte med ambivalens eller protest, og deretter gjekk inn i ein eksplisitt dialog med meg, fekk oppklaring og hjelp til å koma seg vidare i skrivinga. Dei fleste elevar går altså inn i ein dialog om teksten, slik Straub (2017) tilrår, og får på denne måten eigarskap til si eigen revisjon slik Kirkegaard (2022) framhevar som eit viktig prinsipp inna responsiv pedagogikk. Ved eitt tilfelle misforstod eg eleven sin reaksjon på kommentaren min. Viss eg

ikkje hadde hatt ein oppklarande samtale, her i form av intervju, hadde eg heller ikkje fått vita at eleven som ikkje forstod viktige omgrep eg hadde nytta. Dette som er døme på kor viktig det har vore med triangulering i studien for å kunna forstå korleis elevane har oppfatta kommentarane mine..

Funna frå undersøkinga mi omhandlar revisjonane elevane gjorde ut frå den responsen dei hadde fått. Eg har ikkje hatt høve til å analysere alle endringane elevane har gjort på eigahand. Likevel kom det fram i analysen min eit interessant funn når det gjeld elevinitierte endringar. Henrik, informanten som sletta og skreiv tekstedelar på nytt opp til fleire gonger, utførte fleire slike eigeinitierte endringar. Han starta med å skriva ei innleiing, som han sletta gongen etter. Dei neste to øktene, skreiv og sletta han fleire tekstedelar, både med og utan lærarkommentarar knytt til desse. Ut frå kategoriseringa i analysen har eg tolka reaksjonane der han har fått kommentar som aksept, men under intervjuet uttrykte han at han var misnøgd med det han skreiv og takla dårleg korrigerande kommentarar. Ut frå dette perspektivet kunne eg nok difor ha tolka desse reaksjonane meir som ambivalens eller protest. Viss Henrik ikkje forstod kommentaren, kan det vera at han reagerte med ambivalens då han sletta tekstedelar og formulerte dei heilt på nytt. Viss Henrik derimot ikkje aksepterte kommentaren, kan det vera at han møtte kommentaren med protest eller avvising, ved å skriva heile tekstedelar på nytt. Det kan òg vera at Henrik nokre gonger forstod og aksepterte kommentarane, men at det vart for krevande å retta opp i ord eller setningar, og difor valde å skriva tekstedelar på nytt. Dette er eit krevande reaksjonsmønster både for elev og den kommenterande læraren. Dette er eit døme på at *det ikkje alltid er samsvar mellom det læraren peikar på som problemområde i teksten og det eleven kan eller vil vidareutvikla på eigahand*. Her kunne eg med fordel følgd rådet til Zhao (2010) om å nytta responsgrupper der elevane kunne diskutert innhaldet i lærarkommentarane. På den måten kunne misforståingar vore unngått.

I følge Ferris (2003) kan for mange kommentarar verka overvelmande på eleven. Henrik er nok ein elev som raskt kjenner på denne kjensla. Han meinte sjølv han derimot responderte godt på rosande kommentarar. Desse bør då, i følge Igland (2008) vera spesifikke, og knytt til utviklingsområde i teksten. Hadde eleve gjeve ein eksplisitt kommentar til meg, hadde eg fått vita om eleven hadde forstått rosen han hadde fått. Det var lettare å sjå om eleven har

nytta råda eg gav, eller uført ei endring i teksten ut frå dei andre modusa. Likevel såg eg ut frå Henrik sin reaksjon at han reagerte positivt på ein meir generell kommentar om innleiinga, som stod i det private kommentarfeltet. Den rosande kommentaren som vart gjeven etter tredje skriveøkt var meir spesifikk og omhandla innhald og skrivestil i elevteksten, med oppfølgingskommentar der eg uttrykte at eg var spent på avrundinga på teksten med eit råd om å nytta sirkelkomposisjon. Henrik nemnde spesifikt desse rosande kommentarane og råda under intervjet, som stor hjelp for han slik at han fekk ferdigstilt teksten sin. Dette funnet styrkar Straub (2000) sitt råd om å *gje hyppig ros under skrivninga*. Igland (2008) og Gamlem (2014) påpeikar at det i større grad vert nytta rosande kommentarar som er oppmuntrande enn læringsfremjande. Her har ser eg eit klart eit potensiale i korleis eg kan nytta dei rosande kommentarane meir spesifikt for trekkja eleven inn i forståingsprosessen.

Nokre stader gjorde eg funn av ambivalens. Dei fleste stadene definerte eg dette som delvis forståing, av den grunn at informantene viste at han prøvde å gjera ei endring, men ikkje fekk det heilt til. Dette kom tydeleg til syne då elevane vart råda til å nytta kjelder i teksten sin. Sidan dette er ein sjanger der det var naturleg å nytta kjelder, fekk fleire dette rådet. Det vart tydeleg for meg at elevane ikkje visste korleis dei kunne visa til kjelder på ein etterretteleg måte. Sjølv informantene som fekk rådet om å nytta Kildekompasset, fekk ikkje dette til. Straub (2000) sitt råd om å knytta responsen til ein større klasseromskontekst vart tydelegare for meg som eit viktig råd, etter desse funna. Fleire stader gjorde elevane dei same feila, og det vart klart for meg at ikkje alle råda som vart gjevne i teksten var gode nok. Det er ikkje alltid tilstrekkeleg å skriva noko ein gong for at elevane skal forstå kva dei skal gjera vidare. Av og til må det gjennomførast felles undervising, med modellering og øvingsoppgåver. Kjeldetilvising var heilt klart eit av dei områda som elevane måtte trenna meir på. *Fordelen med å knytta klasseromsundervising opp til elevane si eiga tekstskrivning, er at dei kanskje lettare ser nytteverdien viss dei får nytta kunnskapen direkte i eigne skriveoppgåver.*

### 5.1.2 Den reelle dialogen mellom lærar og elev

I denne studien reagerte som nemnt alle informantane i stor grad med aksept på mine spørsmål og kommentarar, men i kor stor grad eleven gjekk inn i ein eksplisitt dialog med meg varierte. Eg meinte å følgja rådet om å oppmuntra til dialog mellom lærar og elev som støtte for læring i skriveprosessen (Straub, 2000; Nicol og Macfarlane-Dick, 2006), men ser i

analysen at mengda spørsmål som vert stilt til informantane i tekstane varierte. Kommenterarar i form av spørsmål er ein eksplisitt invitasjon til dialog, noko som involverer eleven i større grad i sin eigen revisjon enn til dømes korrigerande kommenterarar. Åge fekk flest spørsmål, både på globalt og lokalt nivå. Herman fekk halvparten så mange som Åge, og Sara, Henrik og Lovise fekk færrest (sjå tabell 4E, s.58). Dette kan nok ha verka inn på korleis desse elevane oppfatta og nytta dialogen som eit middel under revisjonen. Sjølv om alle vart oppfordra munnleg, og fekk vita at eg var tilgjengeleg, *kan moduset eg skreiv kommentarane i altså hatt innverkan på dialogkvalitet og - kvantitet.*

Som funna i analysen viser inviterte Både Åge, Herman og Henrik meg inn i tekstane sine via chat. Dei viste med dette tidleg eigarskap til revisjonen, og dei hadde difor ei meir aktiv rolle i dei formative tilbakemeldingsdialogane. Det at elevane etter kvart forstod og samarbeidde om tilbakemeldingane står sentralt innan responsiv pedagogikk, og Kirkegaard (2022) framhenvar gevinsten av å la elevane aktivt og over tid verta innlemma i responsarbeidet. Straub (2000) rådar til at ein ikkje skal ta kontroll over teksten, men leggja til rette for at skrivaren sjølv kan oppdaga og reflektera over sider ved det skriftlege arbeidet. Ut frå desse teoriene tenkjer eg at eleven skal føla eigarskap over sin eigen tekst, òg under revisjonsarbeidet. Åge utpeika seg som den informanten som i størst grad nytta interaksjonsområda aktivt. Då eg hadde markert ei setning i teksten hans, og stilte spørsmål ved innhaldet, svarte eleven med eit oppklarande kommentar og eit oppfølgingsspørsmål. Eleven gjekk med dette inn i ein dialog om teksten, slik Straub (2000) tilrår, og fekk på denne måten eigarskap til si eigen revisjon slik Kirkegaard (2022) framhevar som eit viktig prinsipp innan responsiv pedagogikk. Meistrar ein å leggja til rette for læraraktivitetar med diskusjonar og dialog som gjev meining ut frå det eleven kan frå før, kan læraren få opplysingar om korleis han kan støtta eleven i vidare læreprosess (Gamlem, 2014). Eit spørsmål ein kan stilla seg er om eksplisitt dialog fungerer best for elevar med høg skrivekompetanse. Her gjeld det nok det same som med munnleg dialog – språket og innhaldet bør tilpassast den enkelte elev. Elevar som er sterke skrivarar, evnar nok i større grad å sjå styrke og svakheit med både eigen tekst og læraren sine kommenterarar. Dette er noko som må trenast på, og læraren må i tillegg vera medivten på kva nivå han legg kommentarane. Det er viktig at læraren fokuserer på det globale nivået i teksten til svake skrivarar til liks med dei streke (Straub, 2000; Hoel, 2000). Den profesjonelle gevinsten ved

å følgja eleven tett i starten av skrivearbeidet, som Kirkegaard (2022) omtalar, gjev meg som lærar høve til å tilpassa undervisinga etter eleven sitt utviklingsbehov. Ein didaktisk implikasjon frå funna mine er at *øving i både munnleg og skriftleg dialog om tekstskrivning tek tid, og må gjerast med varierte innfallsvinklar og tilpassingar.*

Informantane i studien min reagerte ulikt på invitasjonen til dialog, ut frå det ein ser av funna frå analysen. Sara var den einaste som ikkje nytta eksplisitt dialog i det heile. Ho svarte med aksept på alle kommentarane mine, både i marg og privat, og utførte både innhaldsmessige og korrekturmessige endringar. Under intervjuet framheva ho verdien av å få lesa gjennom teksten fleire gonger og bearbeida den slik at den vert meir lesarvenleg. Sjølv om eg ikkje fekk gå inn i ein eksplisitt dialog med Sara under skrivninga, slik Straub (2000) råder til, svarte Sara på kommentarane mine, og uttrykte at desse var til nytte. Utfordringa med elevar som Sara, er å få henne i tale, slik at eg er sikker på at ho forstår og har nytte av responsen eg gjev henne. Imsen (2005) åtvarar mot at me ikkje må la oss lura av at elevane svarar det me ynskjer å høyra. Sara var noko ordknapp under intervjuet. Ho uttrykte at ho var nøgd med alt, og sa at ho likar alle typar kommentarar og at kommentarane pleier å vera lette å forstå. Det verka likevel som om ho streva med å få utvikla eit innhald under tekstskrivninga, og dette er nok ein elevtype som treng ekstra oppmuntring for å gå inn i ein *tidleg dialog*, gjerne *før* skriveprosessen tek til. Dette er i tråd med implikasjonar frå Igland (2008) sin studie, der ho diskuterer *mogelegheitene ved tidleg involvering.*

Både Sara og Henrik er elevar som på ulike måtar treng at kommentarane *oppmuntrar til positiv motiverande oppfatting og sjølvkjensle*, slik Nicol og Macfarlane- Dick (2006) framhenvar som eit viktig element i den gode tilbakemeldingspraksisen. Henrik treng hyppig ros og anerkjenning, medan Sara nok treng tilbakemelding på at hennar stemme og meining er viktige for at eg skal kunna hjelpa henne best mogeleg. Sjølv om desse elevane reagerte ulikt på invitasjonen til dialog, treng begge desse elevane trening i å kommunisera med meg som lærar. *For å utvikla kompetanse må altså eleven vera aktiv i sin eigen læreprosess, og ha vilje til å gå inn i ein dialog med lærar, og motsett.*

## 5.2 Elevane sine tankar om den skriftlege dialogen med lærar

I kor stor grad opnar spørsmåla mine opp til ein eksplisitt dialog? Under intervjuet fekk eg eit betre inntrykk av elevane si oppleving av den digitale dialogen, og her fekk nokre svar på det andre forskingsspørsmålet mitt: *“Kva tankar uttrykkjer elevane om dialogen som skjer undervegs i tekstsapinga?”* Det kom mellom anna fram i intervjuet med Henrik at han ikkje forstod at han kunne svara tilbake eller stilla spørsmål til meg i teksten sin. Det vart òg tydeleg at han synes det er lettare å forstå munnlege forklaringar, sidan det slik han uttrykte det ofte er vanskelegare forklart i teksten. Henrik oppfatta nok heller ikkje spørsmåla eg stilte som ein invitasjon til dialog. Som Igland (2008) påpeikar, er kommentarane ofte multifunksjonelle. Dialogiske kommentarar er ikkje nødvendigvis positive og støttande medan direktive kommentarar utelukkande er negative og kontrollerande. Hattie og Timperley (2007) åtvarar mot at statusspørsmålet som seier “kor er eg akkurat no” kan oppfattast som kritikk, noko som kan hindra vidare læring. Psykologiske blokkeringar kan hemma verknaden av tilbakemeldingane, og eleven opplever kan hende tilbakemeldinga som negativ sjølv om den eigentleg var meint som eit råd til vidare arbeid. Sjølv om Henrik inviterte meg til å sjå på delar i teksten, likte han nødvendigvis ikkje svaret han fekk av meg. Hattie og Timperley (2007) påpeikar at slike kommentarar kan blokkera for motivasjon til vidare arbeid med tekstdelen som vart kommentert. Henrik kan difor ha oppfatta kommentarane som var meint som råd eller spørsmål til refleksjon, som styrande eller kritiske. Ein didaktisk implikasjon er her å sikra at elevar som Henrik forstår og kan nyttiggjera seg vurderinga. Då vil det vera viktig å gjennomføra munnleg dialog kombinert med vidare øving på den skriftlege dialogen, og trygga dei elevane som strevar med tilbakemeldingar. Dette er òg ein tilbakemelding til lærar om kva ord og omgrep som må forklarast nærare, slik at vurderingsspråket vert forstått av alle. I tillegg er det viktig som Straub (2000) påpeikar å *avgrensa mengde kommentarar og omfang av kommentarane* og i tillegg velja *kvar du skal leggja hovudvekta for kommentarane, ut frå kor i skriveprosessen skrivaren er, og kor moden skrivestilen er.*

Lovise hadde ei noko liknande dialogoppfatting som Henrik. Ho uttrykte at ho opplevde responsen meir som direktiv enn dialog. I situasjonar der Henrik blei frustrert og følte for

mykje motstand under revisjonen slik at han heller forkasta det han hadde skrive enn å arbeida vidare med det, verka det som om Lovise kjende på det motsette. Ho ynskte noko meir motstand under revisjonen, med færre spesifiserande korrigeringar og instruksar. Sjølv om ho uttrykte at ho likte å retta opp i teksten, ville ho helst finna ut sjølv korleis ho skulle skriva korrekt, slik at det ikkje vart eit mekanisk arbeid for henne. Ho ynskte altså å finna ut av problemområde i teksten sjølv, sidan ho meinte dette kan vera meir læringsfremjande. Dette stemmer godt overeins med slik Wiliam (2017) skildrar det: *Det å støtta elevane når dei løyser utfordringar har mest sannsynleg større innverkan på læring enn viss ein berre fortel elevane kva dei skal gjera*. Begge kan nok ha nytte av ros og rådgevane kommentarar, men med individuell tilpassing. Henrik treng kan hende at eg tek moderat kontroll over teksten, medan Lovise ynskjer og responderer nok betre på ein meir forsiktig kontroll. Dette stemmer i stor grad overeins med Straub (2000) sitt råd om å *individualisera kommentarane*.

Sara, som ikkje initierte eller svarte på dialogen i det heile, korkje på chat, i marg eller privat, tok heller ikkje kontakt i klasserommet. Når ein ser på svara i intervjuet i heilskap, svarte ho kortfatta og lite konkret på spørsmåla som dreidde seg om tekstskrivinga. Her er eg usikker på om ho svara det som ho tenkjer eg ynskjer å høyra, slik Imsen (2008) problematiserer i avhandlinga si. Ho seier mellom anna at ho er nøgd med alt ho har skrive, at ho forstår og likar alle typar tilbakemeldingar. Under innleiingsintervjuet kom det òg fram at ho synes det hjelper å få kommentarar på tekstar frå lærar. Dette står noko i kontrast med versjonsloggen, der det verkar som ei stor utfordring å koma i gang med tekstskrivinga, utan at ho nytta seg av den hjelpa eg tilbydde i starten. Som tidlegare nemnt oppfattar eg henne som ein middels til sterk skrivar, men her vart det tydelegare at ho var svært usikker, og at ho nok strevde med å utvikla eit innhald i teksten, og at ho enten ikkje tenkte at eg kunne vera til hjelp for henne i starten, eller at ho ikkje turde å spørja om hjelp. Kanskje ho ikkje ynskte å vera til bry? Den tette kontakten med eleven, som er ein førestenad for å kunna støtta eleven under skriveprosessen er i følgje Gamlem (2014) ein føresetnad for at eleven får den hjelpa han treng, men som Tharp og Gallimore (1988) påpeikar kan det vera utfordrande i ein klasse å gje assistanse til alle i den næraste utviklingssona. Dei forsiktige og introverte elevane kan lett bli oversett. *Det er difor viktig å tryggja alle elevane i både dei munnlege og skriftelege dialogformene, slik at eg som lærar kjem nær dei i tekstskapinga*.



Elevane Åge, Herman og Lovise tok tidleg kontakt, og svarte på spørsmål i teksten der dei lurte på noko. Åge nytta margkommentarfeltet mest, medan Herman tok i større grad kontakt i chat om konkrete spørsmål til teksten. I begge desse interaksjonsområda utvikla seg diskusjonar mellom meg og elevane. Hattie og Timperley (2007) legg vekt på at eleven lettare let seg motivera til vidare arbeid, viss han forstår måla og har ei forventning om meistring. Viss måla er passande utfordrande og spesifikke, hjelper det eleven til å fokusera, og det er enklare for læraren å retta tilbakemeldinga mot målet. Forsking viser òg at viss læraren kan skapa eit læringsmiljø der elevane utviklar sjølvreguleringssevner, så klarar elevane etterkvart å finna sine eigne feil og svakeheiter i arbeida sine (Hattie og Timperley, 2007; Nicol og Macfarlane- Dick, 2006). For Åge og Herman, og tildels Lovise fann dei sjølve område i tekstane sine som dei vidareutvikla. Desse elevane arbeidde aktivt for å nå måla, og etterspurde mine meiningar. Dei gav tydeleg uttrykk for at dei yngste å få tilbakemelding på kor dei skulle vidare i skrivinga si. Slik Gamlem (2014) råda til vart det *lagt tilrette for læringsaktiviet med diskusjon og dialog som gav meinig ut frå det eleven kunne frå før, og eg fekk difor opplysing om korleis eg kunne støtta eleven vidare i læreprosessen*. Handlingssinstruksen, som Hattie og Timperley (2007) omtalar, kom i desse tilfella både frå meg og i ei viss grad frå elevane sjølve.

Utsegnene frå empirien er ikkje vilkårleg henta ut, men viser interessante funn. Der utsegnene varierer frå kvarandre, vart dette gjort greie for. Prosjektet har ei svært avgrensa ramme, og funna åleine kan difor ikkje seia noko om situasjonen slik den er på ungdomstrinnet i norsk skule. Når funna blei diskutert med bakgrunn i relevant teori, var målet at diskusjonen kan medverka til ein utvida refleksjon over korleis elevane forstår tilbakemeldingane gjennom dialogbasert tekstrespons.

## 6 Dialogen si kraft- ein avsluttande refleksjon

Målet for denne avhandlinga har vore å forstå, skildra og fortolka pedaogisk og dialogisk tekstrespons ut frå eit sosiokulturelt perspektiv. Ynsket mitt var å auka innsikta i korleis ein skriftleg dialog med elevane undervegs i skriveprosessen kan fungera som eit reiskap i skriveundervisinga. Difor ynskte eg å sjå nærare på den overordna problemstillinga: *Korleis fungerer dialogbasert tekstrespons i prosess-skrivinga på steg 9?*, saman med forskingsspørsmåla: *“Korleis nyttiggjer elevane lærarkommentarane dei får på ein skriftleg tekst i norsk når desse er formulert for å invitera elevane til ein dialog i revisjonsarbeidet?”* og *“Kva tankar uttrykkjer elevane om dialogen som skjer undervegs i tekstskapinga?”* Ved denne tilnærminga kan eg ikkje gje ei tilstrekkeleg innsikt i alle sider ved dialogbasert tekstrespons. Likevel vert det tydeleg at *analysar av elevane sine reaksjonar på dialogen som læraren legg opp til i dokumentutkasta gjev eit godt grunnlag for å forstå elevane sine behov i skriveopplæringa og korleis ein kan støtta eleven vidare i læreprosessen.*

Gjennom analysen vart det på den eine sida tydelegare å sjå korleis elevane las, forstod og nytta lærarkommentarar. Slik kan ein få informasjon om kva elevar kan, kva dei kan klara i samarbeid med lærar og kva dei får til sjølv. Funna i analysen peikar mot *at ein som kommenterande lærarar må gå i seg sjølv og reflektera over korleis kommentarane vert oppfatta av elven.* Oppmuntring til ein støttande dialog under skriveprosessen kan hjelpa elevane til å få eigarskap til revisjonsarbeidet. Det kan òg hjelpa læraren til å tilpassa responsen, slik at dette best mogleg kjem til nytte for elevar og elevgrupper med ulike behov.

# Litteratur

- Assessment Reform Group (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. University School of Education
- Bahktin, M.M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning* *Assessment in Education: Principles, policy and practice*, 5(1), 7 – 75. DOI: [10.1080/0969595980050102](https://doi.org/10.1080/0969595980050102)
- Black, P. & Wiliam, D. (2005). Assessment for learning in the classroom. *Assessment and Learning*, 9 – 25.
- Bueie, A.A (2017). “Slike kommentarer er de som hjelper”. *Elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer i norskfaget*. [Doktogradsavhandling, Universitetet i Oslo] Duo Vitenarkiv.  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/55724/1/PhD-Bueie-DUO.pdf>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2009). Den nyttige tekstresponsen: - hva sier nyere forskning? *Tekstvurdering som diaktisk utfordring*, 35 – 43
- Ferris, D. R. (2003). *Response to Student Writing: Implications for Second Language Students*. Taylor & Francis Group
- Gamlem, S.M. (2014). *Tilbakemelding som støtte for læring på ungdomssteget*. [Doktogradsavhandling, Universitetet i Stavanger]
- Gamlem, S.M. & Smith, K. (2013). Student perceptions of feedback. *Assessment in Education: Principles. Policy & Practice*, 20(2), 150 – 169.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge
- Hattie, J. & Gan, M. (2011). Instruction based on feedback. *Handbook of research on learning and instruction* (s. 249 - 271). Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81 – 112.
- Hillocks, G. J. (1986). *Research on Written Composition. New Directions for Teaching*. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED265552.pdf>

- Hillocks, G. J. (1987). Synthesis of Research on Teaching Writing. *Educational Leadership*, 44(8), 71– 82.
- Hoel, T. L. (2000). *Skrive og samtale: responsgrupper som læringsfellesskap*. Gyldendal akademisk.
- Igland, M.-A. (2008). *Mens teksten blir til. Ein kasusstudie av lærarkommentarer til utkast*. [Doktogradsavhandling, Universitetet i Oslo]
- Igland, M.-A & Østrem, S.E. (2019) *Mens teksten blir til: digital respons til elevtekstar under arbeid*. <https://www.idunn.no/doi/full/10.18261/9788215031606-2019-09>
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget
- Kirkegaard, P. O. (2022). Formativ feedback af skriftlighed. *CEPRA-Striben*, (29) 64 – 71. <https://journals.ucn.dk/index.php/cepra/article/view/474/405>
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik (Doktoravhandling)*. Åbo Akademis förlag
- Lunsford, R. F. & Straub, R. (2006). Twelve readers reading: A survey of contemporary teachers' commenting strategies. *Key works on teacher response* (s. 159 - 189). Boynton
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking. A sociocultural approach*. <https://doi.org/10.4324/9780203946657>
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31(2), 199 – 218.
- Opplæringslova (2020). *Forskrift til opplæringslova*. (FORSKRIFT-2006-06-23-724) <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§3-3>
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4 – 13
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science* 18 (s. 119-144). Kluwer Academic Publishers <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00117714#citeas>

- Skjervheim, H. (1976/1992). *Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi*. Pedagogisk filosofi.
- Skjervheim, H. (1996 [1957]). Deltakar og tilskodar. *Deltakar og tilskodar og andre essays* (s. 71-87). Aschehoug.
- Smith, K., Gamlem, S.M., Sandal, A.K. & Engelsen, S. (2016) Educating for the future: A conceptual framework of responsive pedagogy. *Cogent Education*, 3(1).  
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1227021>
- Straub, R. (2000). The student, the text, and the classroom context: A case study of teacher response. *Assessing writing*, 7(1), 23 – 55.
- Tharp, R. G. & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge University Press.
- Utdanningsdirektoratet (2019a). *Sluttrapport*. Oppdragsbrev nr. 6-2007 om tiltak til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæring.  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/bedre\\_vurderingspraksis\\_sluttrapport\\_til\\_kd.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/bedre_vurderingspraksis_sluttrapport_til_kd.pdf)
- Utdanningsdirketoratet (2019 b). *Erfaringer fra nasjonal satsning på vurdering for læring (2010-2018)*. Rapport  
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/1.innledning/#>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press
- Wiliam, D. (2017). *Embedded Formative Assessment*. Solution Tree Press
- Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in Problem solving. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 17, 89 – 100.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications. Design and Methods*. Sage
- Zhao, H. (2010). Investigating learners' use and understanding of peer and teacher feedback on writing: A comparative study in a Chinese English writing classroom. *Assessing Writing*, 15(1), 3 – 17.

## Vedlegg 1: Godkjenning frå NSD

### Vurdering

Referansenummer 300331

Prosjekttittel: Dialog mellom elev og lærar i vurderingsprosessen.

Behandlingsansvarlig institusjon: Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektperiode: 01.11.2021 - 01.07.2022

Dato: 01.12.2021

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 01.12.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

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

#### *PERSONVERNPRINSIPPER*

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

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

#### *DE REGISTRERTES RETTIGHETER*

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

*Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).*

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

#### *FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER*

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

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

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

#### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

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

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

#### **OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

*Kontaktperson hos NSD: Sturla Herfindal*

*Lykke til med prosjektet!*



## Vedlegg 2: Samtykkeskjema

### Vil du delta i forskingsprosjektet

#### *“Den digitale dialogen mellom elev og lærar i vurderingsprosessen” ?*

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å undersøka korleis elevane forstår, nyttiggjer seg og opplever den skriftlege rettleiinga under skriveprosessen. I dette skrivet gjev me deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

#### **Føremål**

I høve den erfaringsbaserte mastergraden min som lærerspesialist i norsk gjennomfører eg ei undersøking om korleis elevar forstår kommentarar på tekstar dei skriv i norsk. Elevane skriv mange tekstar i norskfaget, og lærarane brukar mykje tid på å gje tilbakemeldingar på slike tekstar. Me har noko kunnskap om effekten av tilbakemeldingar, men me veit lite om korleis elevane forstår og korleis dei klarar å gjera seg nytte av tilbakemeldingane dei får. Grunnen til at eg vil utføra dette prosjektet er å undersøka nettopp dette. Målet med prosjektet er medverka til at me får auka forståing for korleis elevar forstår og gjer nytte av dialogbasert rettleiing.

#### **Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?**

Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger er ansvarleg for prosjektet, og førsteamenuensis Arild Michel Bakken er rettleiaren min her.

#### **Kvifor får du spørsmål om å delta?**

Førespurnaden om å delta i dette prosjektet går til elevar og føresette i 9x sidan eg underviser i norsk i denne klassen. Det vert gjort eit tilfeldig utval av dei som ynskjer å delta i prosjektet.

#### **Kva inneber det for deg å delta?**

Deltakinga i prosjektet inneber at eg vil nytta teksten eleven skriv, tilbakemeldingane er gjev og i tillegg intervjuar eleven når han/ho får tilbakemelding frå meg. Det blir notert ned kva eleven svarer under intervjuet, der han/ho blir beden om å setja ord på kva han/ho forstår frå lærarkommentarane og kva tankar eleven gjer seg om desse kommentarane. Dersom de ynskjer, kan de ved kontakt få sjå intervjuguide på førehand.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg. Det vil altså ikkje påverke forholdet ditt til meg som lærar.

Sjølve skrive- og revisjonsprosessen inngår i klassen si normale undervising, medan intervjuar skjer i samanheng med forskingsprosjektet.

### **Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine**

Me vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Me behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Dei som vil ha tilgang til opplysingane dine er studentar og rettleiar ved lesesenteret. Namnet og kontaktopplysingane dine vil eg erstatta med ein kode som blir lagra på ei namneliste skild frå resten av dataa. Deltakarane vil ikkje kunna kjennast att i publikasjonar.

### **Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?**

Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er sommaren 2022. Personopplysingar vert sletta etter prosjektslutt, utanom det som inngår i vanleg undervising og lagring av dette i skulesamaheng.

### **Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?**

Me behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå UiS har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettar**

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Student ved UiS: Åslaug Farestveit
- Rettleiar ved UiS: Arild Michel Bakken, e-post: [arild.m.bakken@uis.no](mailto:arild.m.bakken@uis.no)
- Vårt personvernombod: Marianne Trå, e-post: [marianne.traa@uis.no](mailto:marianne.traa@uis.no)

Dersom du har spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

Åslaug Farestveit, masterstudent og norsklærer i 9x

---

## Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet “*Den digitale dialogen mellom elev og lærer i vurderingsprosessen*” og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta intervju
- å delta i dokumentinnsamling av elevtekst og dialog i margtekst

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

---

(Signert av prosjektdeltakar og føresett, dato)

### Vedlegg 3: Intervjuguide

Generelle innleiings spørsmål:
1.Korleis likar du å skriva tekstar i norskfaget?
2.Kva skriv du utanom dei tekstane du skriv på skulen?
3.Når det gjeld eigen skrive dugleik; kva synes du at du meistar godt og kva er utfordringane dine?
4.Kva kan hjelpe deg til å bli ein betre skrivar?
5.Er skriving viktig for deg? Kvifor/kvifor ikkje?
Spesifikke spørsmål om prosess-skrivinga
6.Kva synes du du har fått til i teksten din, og kva er du evt. mindre nøgd med? Er det noko du er usikker på?
7.Kva forventningar hadde du då du skulle få tilbake teksten? Kva trudde du læraren ville kommentera? (positive og negative tilbakemeldingar/vurderingar/anna?)
8.Kva gjer du når du får tilbake teksten med kommentarar og rettingar? Korleis les du tilbakemeldingane? (kva ser du på først/ les du alle kommentarane/ anna)
9.Synes du det er lett å forstå spørsmåla/tilbakemeldingane /kommentarane/rettingane? Er nokon lettare/vanskelegare å forstå enn noko anna?
10. Var spørsmåla læraren stilte i teksten til nytte? ( Gje døme) Kva med å bruka det oppgåva seier du skal. (Koma med ei oppmuntring).
11.Svarte du på spørsmåla, evt. stilte du spørsmål tilbake?
12.Kva er det viktigaste du kan læra av dialogen du har hatt med læraren om denne teksten?
Spørsmål stilt under gjennomgang av tekst/revisjonslogg.
13. Kva kommentarar frå læraren var til hjelp når du skreiv? (ver konkret og gje døme)
14.Var det kommentarar du ikkje forstod, eller var du ueinig i? (ver konkret og gje døme)
15.Fekk du kommentarar som gjorde at du endra innhaldet i teksten? (vis i teksten)
16.Fekk du kommentarar som gjorde at du endra strukturen i teksten? (vis i teksten)
17.Fekk du kommentarar som gjorde at du endra på rettskrivinga eller teiknsetjinga i teksten? (gje døme)
18.Kva kommentarar likar du best å få? ( gje døme)
19.Fekk du kommentarar du ikkje likar å få? (gje døme)
20. Kva synes du eigentleg om prosesskriving?

Generelle innleiings spørsmål:
1.Korleis likar du å skriva tekstar i norskfaget?
2.Kva skriv du utanom dei tekstane du skriv på skulen?
3.Når det gjeld eigen skrivedugleik; kva synes du at du meistrar godt og kva er utfordringane dine?
4.Kva kan hjelpe deg til å bli ein betre skrivar?
5.Er skriving viktig for deg? Kvifor/kvifor ikkje?
Spesifikke spørsmål om prosess-skrivinga
6.Kva synes du du har fått til i teksten din, og kva er du evt. mindre nøgd med? Er det noko du er usikker på?
7.Kva forventningar hadde du då du skulle få tilbake teksten? Kva trudde du læraren ville kommentera? (positive og negative tilbakemeldingar/vurderingar/anna?)
8.Kva gjer du når du får tilbake teksten med kommentarar og rettingar? Korleis les du tilbakemeldingane? (kva ser du på først/ les du alle kommentarane/ anna)
9.Synes du det er lett å forstå spørsmåla/tilbakemeldingane /kommentarane/rettingane? Er nokon lettare/vanskelegare å forstå enn noko anna?
10. Var spørsmåla læraren stilte i teksten til nytte? ( Gje døme) Kva med å bruka det oppgåva seier du skal. (Koma med ei oppmuntring).
11.Svarte du på spørsmåla, evt. stilte du spørsmål tilbake?
12.Kva er det viktigaste du kan læra av dialogen du har hatt med læraren om denne teksten?
Spørsmål stilt under gjennomgang av tekst/revisjonslogg.
13. Kva kommentarar frå læraren var til hjelp når du skreiv? (ver konkret og gje døme)
14.Var det kommentarar du ikkje forstod, eller var du ueinig i? (ver konkret og gje døme)
15.Fekk du kommentarar som gjorde at du endra innhaldet i teksten? (vis i teksten)
16.Fekk du kommentarar som gjorde at du endra strukturen i teksten? (vis i teksten)
17.Fekk du kommentarar som gjorde at du endra på rettskrivinga eller teiknsetjinga i teksten? (gje døme)
18.Kva kommentarar likar du best å få? ( gje døme)
19.Fekk du kommentarar du ikkje likar å få? (gje døme)
20. Kva synes du eigentleg om prosess-skriving med dialog?