



Høgskulen på Vestlandet

Norsk 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUNO550-OST-2022-VÅR1-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2022 09:00	Termin:	2022 VÅR1
Sluttdato:	16-05-2022 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Stord		
Flowkode:	203 MGUNO550 1 OST 2022 VÅR1		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	430
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	32503
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Tekstrevisjon på bakgrunn av skriftlig
respons fra lærer

Text revision based on written response
by teacher

Marielle Legøy Årvik

MGUN0550

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett/institutt for språk, litteratur,
matematikk og tolkning/Undervisningsvitenskap

16.05.22

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Forord

Det å skrive en masteroppgave om skriftlig respons og revisjonskompetanse har vært krevende, men interessant fra første stund. Jeg har hatt gleden av å fordype meg i noe av det som interesserer meg aller mest innenfor skriveopplæring på ungdomstrinnet. Det har likevel vært en del hinder i veien som jeg har måttet klatre over for å komme meg i mål. Innsiktene fra oppgaven har heller ikke vært til å unnslipe i min tilværelse som norsklærer og masterstudent, selv i tider der det hadde gjort seg med et lite pusterom. Nå vil jeg viderebringe innsiktene fra dette arbeidet, men først er det mange jeg vil rette en takk til.

Først og fremst vil jeg takke både lærer og elever som har latt meg realisere dette prosjektet ved å være deltakere. En spesiell takk går til læreren som uvilkårlig har støttet meg, og som har vært en viktig pådriver i arbeidet.

Takk også til min innsiktsfulle veileder Brita Høyland for grundig og oppmuntrende veiledning gjennom hele prosessen. Tusen takk for at du ikke bare har vist oppriktig interesse og engasjement for prosjektet mitt, men for at du har sett dets fulle potensial, og bidratt med motiverende ord i stunder jeg ikke har sett det selv.

Alle fine kollegaer på skolen jeg jobber på, fortjener en stor takk for at de har latt meg prioritere masterprosjektet, men også for mye godt humør og lysglimt, i en hektisk hverdag med å kombinere jobb og masterskriving, i tillegg til å strekke til i andre livsroller.

En stor takk går derfor til familien og vennene mine, som alltid har troen på meg og som heier meg fram fra sidelinjen. Takk for at dere er så gode støttespillere!

Til slutt vil jeg rette en takk til Magnus, livspartneren min, for at du akkurat denne våren måtte reise på deployering med forsvaret i tre måneder, slik at jeg kunne skrive i fred og ro uten gode unnskyldninger for å havne bakpå.

Vikebygd, 3. mai 2022

Marielle Legøy Årvik

Sammendrag

Denne oppgaven er en kvalitativ studie som undersøker hvordan elever i ungdomsskolen gjør nytte av skriftlig respons fra lærer til å revidere egne tekster, i et prosessorientert skriveforløp. Oppgaven er forankret i både et funksjonelt syn på skriving og et prosessorientert syn på skriving, der undervegsrespons blir sett på som grunnleggende for å øve opp elevenes revisjonskompetanse. Dermed har oppgaven et særlig fokus på responstypene- og handlingene som fører fram i elevenes revisjoner.

Forskningsmaterialet er samlet inn fra én tiendeklasse på én ungdomsskole i Vest-Norge. Totalt ble det samlet inn 24 tekster fra 12 elever til kvalitativ tekstanalyse: ett tekstutkast med skriftlig respons fra lærer, og én revidert tekst fra hver av elevene. Del 1 av analysen fokuserer på skriftlig respons fra lærer. Del 2 av analysen fokuserer på elevenes revisjoner. Til gjennomføringen av kvalitativ analyse av respons og revisjoner, er det utarbeidet et analyseredskap bestående av ulike responstyper- og handlinger, som bygger videre på inndelingen til Bitchener og Ferris (2012), Tonne (2017) og Otnes og Solheim (2019).

Funnene i denne oppgaven viser at læreren stort sett kombinerer marg- og sluttkommentarer i elevenes førsteutkast, og at det er forskjell på hvilke typer skriftlig respons som er mest dominerende innenfor disse. De responstypene som dominerer i margkommentarene er direkte metaspråklig respons og indirekte metaspråklig respons. I margkommentarene gjør elevene flest fullstendige revisjoner basert på disse responstypene, men i sin helhet er det mest fullstendige revisjoner på bakgrunn av direkte innholdsmessig respons. De responstypene som dominerer mest i sluttkommentarene, derimot, er indirekte metaspråklig respons og direkte innholdsmessig respons. Funnene mine viser at elevene gjør færrest fullstendige revisjoner på bakgrunn av indirekte metaspråklig respons i sluttkommentarene, og at det er flest revisjoner som delvis imøtekommer direkte innholdsmessig respons i sluttkommentarene. Felles for marg- og sluttkommentarene er at indirekte innholdsmessig respons er den minst dominerende responstypen, som elevene i hovedsak reviderer delvis eller ikke på bakgrunn av.

Det blir konkludert med at det fremdeles er et behov for å forske på skriftlig respons og revisjonskompetanse, for å bidra til gode vurderings- og undervisningspraksiser som kan støtte elevene på veg mot å utvikle revisjonskompetanse. Funnene i masterprosjektet kan likevel bidra til å forbedre måten lærere benytter og formulerer ulike typer skriftlig respons, som en del av et prosessorientert skriveforløp, så vel som i oppøvingen av elevenes revisjonskompetanse på ungdomstrinnet.

Abstract

This thesis is a qualitative study that investigates how pupils in lower secondary school use feedback in written form to revise their own texts, in a process-orientated writing process. The thesis is rooted in both a functional view of writing and a process-orientated view of writing, where continuous assessment is seen as fundamental in developing the pupils' revision competence. Thus, the study has a particular focus on the types of responses and actions that lead to the pupils' revisions.

The research material is collected from one class in tenth grade in a lower secondary school West in Norway. A total of twenty-four texts were collected from twelve pupils for qualitative text analysis: one draft where written continuous assessment is given, and one revised text from each of the pupils. Part 1 of the analysis focuses on the written response that the teacher has given to the pupils' first draft. Part 2 of the analysis focuses on the pupils' revisions. To execute the qualitative analysis of responses and revisions, an analytical tool consisting of different types of written responses and actions has been prepared, based on Bitchener and Ferris (2012), Tonne (2017) and Otnes and Solheim (2019).

The findings show that the teacher mostly combines margin and final comments in the pupils' first draft, and that there is a difference between the types of written response that are most dominant within them. The types of responses that dominate in the margin comments are direct meta-linguistic response and indirect meta-linguistic response. In the margin comments, pupils make the most complete revisions based on these types of responses, but in their entirety, there are most complete revisions based on direct content-related response. The types of responses that dominate the most in the final comments, on the other hand, are indirect meta-linguistic response and direct content-related response. My findings show that pupils make the fewest complete revisions based on indirect metalingual response in the final comments, and that most of the revisions partially meet the direct content-related response in the final comments. Common to the margin and final comments is that indirect content-related response is the least dominant type of response, where pupils mainly revise in part or not at all.

It is concluded that there is still a need to research written responses and revision competence, to contribute to good assessment and teaching practices that can support the pupils on their way to developing revision competence. Nevertheless, the findings of this master's project can help improve the way teachers use and formulate different types of written responses, as part of a process-oriented writing process, as well as in the training of the pupils' revision competence in lower secondary school.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Tema og introduksjon.....	1
1.2 Bakgrunn for å forske på respons og revisjonskompetanse	3
1.2.1 Hva sier læreplanen?	4
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	5
1.4 Om denne oppgaven	6
2.0 Teoretisk rammeverk og tidligere forskning	7
2.1 Et funksjonelt syn på skriving	7
2.2 Respons og responstyper	8
2.2.1 Margkommentarer og sluttkommentarer	11
2.2.2 Direkte respons.....	11
2.2.3 Indirekte respons	12
2.2.4 Metaspråklig respons.....	12
2.3 Responshandlinger	13
2.3.1 Konstativer	13
2.3.2 Direktiver	14
2.3.3 Ekspressiver	15
2.4 Revisjonskompetanse	15
3.0 Metode.....	18
3.1 Kvalitativ tekstanalyse som forskningsmetode	18

3.2 Utvalg og innsamling av forskningsmateriale.....	19
3.2.1 Om elevenes skriveutvikling	20
3.3 Forskningsetiske aspekt og ivaretagelse av personvern.....	21
3.4 Framgangsmåte for analyse av skriftlig respons og revisjoner.....	23
3.4.1 Fra kartlegging til kategorisering av skriftlig respons	23
3.4.2 Fra kategorisering til kvantifisering i tabelloversyn	25
3.4.3 Skriftlig respons som utgangspunkt for analyse av revisjoner.....	26
3.4.4 Kategorisering av revisjoner som helt, delvis eller ikke følger opp skriftlig respons fra lærer	26
3.5 Validitet og reliabilitet	27
4.0 Analyse og funn.....	29
4.1 Analyse av skriftlig respons fra lærer	29
4.1.1 Ulike typer skriftlig respons	29
4.1.2 Bruk av marg- og sluttkommentarer i tekstene	33
4.1.3 Responstypene i nærmere detalj.....	35
4.2 Analyse av elevenes revisjoner på bakgrunn av skriftlig respons.....	50
4.2.1 Elevenes bruk av skriftlig respons fra lærer	50
4.2.2 Revisjonene i nærmere detalj	53
4.3 Oppsummering av funn	74
5.0 Drøfting	76
5.1 Direkte metaspråklig respons dominerer i margkommentarene	76
5.2 Indirekte metaspråklig respons dominerer i sluttkommentarene	79

5.3 Direkte innholdsmessig respons fører til fullstendige revisjoner	81
5.4 Indirekte innholdsmessig respons i marg- og sluttkommentarene	83
6.0 Konklusjon.....	84
Referanseliste	86
Vedlegg 1. Informasjonsskriv til lærer	89
Vedlegg 2. Informasjonsskriv til elever	92
Vedlegg 4. Skriveoppgaven	97
Vedlegg 5. Analyseeksempel: T5 og R5	98

Figurer og tabeller

Figur 1. Oversikt over antall ulike typer skriftlig respons i margkommentarene.....	30
Figur 2. Oversikt over antall ulike typer skriftlig respons i sluttkommentarene.....	31
Figur 3. Antall revisjoner som helt, delvis eller ikke følger opp direkte innholdsmessig respons.....	53
Figur 4. Antall revisjoner som helt, delvis eller ikke følger opp direkte metaspråklig respons.....	60
Figur 5. Antall revisjoner som helt, delvis eller ikke følger opp indirekte innholdsmessig respons.....	65
Figur 6. Antall revisjoner som helt, delvis eller ikke følger opp indirekte metaspråklig respons.....	69
Tabell 1. Eksempel på kategorisering av skriftlig respons på over- og underordnet nivå.....	24
Tabell 2. Eksempel på tabelloversyn av skriftlig respons fra lærer	25
Tabell 3. Eksempel på tabelloversyn av revisjoner som helt, delvis eller ikke følger opp skriftlig respons fra lærer	26
Tabell 4. Oversikt over antall ulike responstyper- og handlinger som er gitt i elevenes førsteutkast...	32
Tabell 5. Oversikt over antall marg- og sluttkommentarer i elevenes førsteutkast	33
Tabell 6. Direkte respons på underordnet nivå	35
Tabell 7. Antall direkte innholdsmessig respons uttrykt gjennom direktiver	36
Tabell 8. Antall direkte metaspråklig respons uttrykt gjennom konstativer, direktiver og ekspressiver	39
Tabell 9. Indirekte respons på underordnet nivå.....	43
Tabell 10. Antall indirekte innholdsmessig respons uttrykt gjennom konstativer, direktiver og ekspressiver	44
Tabell 11. Antall indirekte metaspråklig respons uttrykt gjennom konstativer, direktiver og ekspressiver	46

Tabell 12. Antall revisjoner som følger opp ulike typer skriftlig respons fra lærer helt, delvis eller ikke	51
Tabell 13. Revisjoner som helt, delvis eller ikke følger opp direkte innholdsmessig respons	54
Tabell 14. Revisjoner som helt, delvis eller ikke følger opp direkte metaspråklig respons	61
Tabell 15. Revisjoner som helt, delvis eller ikke følger opp indirekte innholdsmessig respons	66
Tabell 16. Revisjoner som helt, delvis eller ikke følger opp indirekte metaspråklig respons.....	70

1.0 Innledning

1.1 Tema og introduksjon

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie av elevers revisjoner på bakgrunn av skriftlig respons fra norsklærer, i et prosessorientert skriveforløp. Temaet er skriftlig respons og revisjonskompetanse på ungdomstrinnet. Nærmere bestemt dreier det seg om hvordan elever på tiende trinn gjør nytte av skriftlig respons fra lærer til å revidere egne tekster. Revisjonskompetanse er et begrep som har fått stadig større oppmerksomhet i løpet av det siste tiåret, i tråd med en utbredt oppfatning av at gode tekster blir til ved omskriving (Kvithyld & Aasen, 2012, s. 24). Fitzgerald (1987, s. 484) definerer begrepet *revisjon* på følgende måte: “Revision means making any changes at any point in the writing process [...]”. Definisjonen belyser at revisjon er integrert i enhver skrivesituasjon. *Revisjonskompetanse* handler mer spesifikt om elevenes evne til å ta “[...] i bruk en rekke forskjellige strategier som gjør dem i stand til å vurdere og bearbeide ulike aspekter ved egen tekst” (Kvithyld & Aasen, 2012, s. 24). Evnen til å kunne planlegge, vurdere og revidere egne tekster er altså en sentral del av skrivekompetansen til elevene på ungdomstrinnet.

Formålet med dette forskningsprosjektet er å få innsikt i og forstå mer av hvordan elevene i én tiendeklasse reviderer på bakgrunn av skriftlig respons fra lærer. Oppgaven bygger på en forståelse av skriftlig respons som en bærebjelke for å støtte elevene på veg mot å utvikle revisjonskompetanse, og fokuserer særlig på hvilke responstyper- og handlinger som fører fram i revisjonsprosessen til elevene. Dette perspektivet blir til dels gjenspeilet i kjerneelementet *Skriftlig tekstsaking* i norskfaget, NOR01-06, i den gjeldende læreplanen, LK20: “Elevene skal [...] kunne vurdere andres tekster og bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger” (Kunnskapsdepartementet, 2019). Jeg vil understreke *til dels*, fordi det ikke blir presisert i kjerneelementene i NOR01-06 at tilbakemeldingene¹ må være i form av skriftlig respons fra lærer, slik fokuset er i denne oppgaven. Det viser imidlertid at respons blir sett på som en viktig komponent i elevenes utvikling av revisjonskompetanse. Et overordnet mål med forskningsprosjektet er av denne grunn å bidra til bevisste vurderings- og undervisningspraksiser knyttet til bruk av skriftlig respons som en måte å hjelpe elevene med å utvikle skrivekompetansen, gjennom oppøving i å revidere på bakgrunn av skriftlig respons.

Skriftlig respons som vurderingsform har tradisjonelt fokusert på produkt framfor prosess, noe som har gitt elevene svært få muligheter til å gå inn i tekstene sine med et formål om å revidere og forbedre

¹ I denne oppgaven blir skriftlig respons, respons, tilbakemeldinger, undervegsrespons og kommentarer brukt med samme betydning.

tekstene (Otnes & Solheim, 2019, s. 1). Implementeringen av *Vurdering for læring* i læreplanen i nyere tid, har imidlertid åpnet for en mer omfattende prosess knyttet til respons og revisjon. På ungdomsskolen skal elevene ta del i en rekke skriveprosesser med skriftlig respons undervegs. Likevel viser Kvithyld og Aasen (2012, s. 24) at flere ungdomsskoleelever sliter med å revidere tekster på bakgrunn av skriftlig respons fra lærer. Derfor er det viktig å forske på skriftlig respons og revisjonskompetanse på ungdomstrinnet. Målet med å gi respons på tekstene som elevene skal revidere er nettopp å øve opp elevenes “[...] evne til å kritisk lese egne tekster og overvåke sin egen skriveutvikling” (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 16). Det at elevene på ungdomstrinnet ikke ser ut til å omskrive eller nyttiggjøre seg skriftlig respons på tekstene som de skal revidere, kan dermed føre til en mangelfull utvikling av revisjonskompetanse. Dette fører i tilfelle til nye utfordringer for skriveopplæringen på ungdomstrinnet.

Undersøkelsen som presenteres i denne oppgaven, søker svar på noen av disse utfordringene, ved å fokusere på hvilke responstyper- og handlinger som fører fram i revisjonsprosessen, ut fra en tekstanalytisk tilnærming. Det empiriske grunnlaget er innhentet fra én ungdomsskole i en nynorsk kommune i Vest-Norge. Forskningsmaterialet består av ett tekstutkast med skriftlig respons fra lærer og én revidert tekst fra hver elev, og er samlet inn fra 12 elever i én tiendeklasse. Skriftlig respons fra lærer i elevenes tekstutkast blir kategorisert ut fra ulike typer skriftlig respons, og opptrer i et hierarki med over- og underordnede nivåer i analysen min (Se kapittel 4.1 og 4.2). En kategorisering av skriftlig respons er grunnleggende for å etablere et konkret sammenligningsgrunnlag som tillater meg å søke svar på hvordan reviderer på bakgrunn av skriftlig respons. Elevenes revisjoner blir deretter analysert ut fra om de helt, delvis eller ikke imøtekommer eller følger opp de ulike typene av skriftlig respons som er gitt til tekstutkastene deres (Se kapittel 4.2). Undersøkelsen adresserer imidlertid ikke hvilke revisjoner elevene har gjort utover lærerkommentarene. Analysen av elevenes revisjoner ut fra skriftlig respons fra lærer, vil likevel kunne gi svar på hva som kjennetegner skriftlig respons som elevene gjør nytte av i revisjonsarbeidet, noe som igjen vil kunne gi innsikt i elevenes revisjonskompetanse på det gitte trinnet.

1.2 Bakgrunn for å forske på respons og revisjonskompetanse

Bakgrunnen for å forske på respons og revisjonskompetanse er forankret i en interesse for å gi skriftlig respons som elevene nyttiggjør seg av i arbeidet med å revidere egne tekster. Denne interessen springer ut av tidligere forskning som rapporterer at lærere har erfaringer med at elever på ungdomsskolen gjør liten nytte av skriftlig respons fra lærer, til tross for at undervegsrespons og revisjonskompetanse er begreper som er iverksatt i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Herunder vil jeg synliggjøre relevante forskningsfunn som ligger til grunn for min motivasjon for å forske på respons og revisjon, med et særlig fokus på hvordan respons og revisjon kommer til uttrykk i LK20, i kapittel 1.2.1

Skrijving er en kompleks og sammensatt kompetanse som innebærer langt mer enn å kunne sette sammen bokstaver og tegn til meningsfulle ytringer. For å skrive en god tekst, er det i dag en etablert forståelse av at man må kunne veksle mellom rollen som leser og skriver av egen tekst, for å evne å se etter forbedringspotensial. For å lykkes med dette, er man for det første nødt til å bevege seg bort fra den mer tradisjonelle oppfatningen av at en tekst er et ferdig produkt som man enten er i stand til å skrive seg fram til eller ikke. Skrijving er en prosess, og “[...] det er et gjennomgående funn i skriveforskningsfeltet at tekstrevisjon er nødvendig for å skape tekster av høy kvalitet” (Jahnsen & Bakken, 2020, s. 2). Med det økte fokuset på viktigheten av ‘Vurdering for læring’ og prosessorientert skrijving, som kom med læreplanverket for Kunnskapsløftet fra 2006, og er videreført i LK20, har ikke bare oppøving i elevenes revisjonskompetanse vunnet innpass i klasserommet, men det har ført til en endring i måten elevene må forholde seg til skriftlig respons fra lærer på tekstene de skriver.

Skriftlig respons skal gis til elevene med et formål om å veilede, og det skal gi muligheter for å videreutvikle et tekstarbeid (Storheim, 2019, s. 106). Det har dessuten et større og mer overordnet mål utover den konkrete teksten elevene arbeider med i norskfaget, for å utvikle elevenes skrivekompetanse slik at de en dag kan ta del i arbeids- og samfunnslivet på en likeverdig måte. For å veilede elevene i deres skriveutvikling, er det vanlig praksis for norsklærere å gi skriftlig respons på tekstutkastet før de reviderer (Bueie, 2019, s. 40). Med bakgrunn i dette, at undervegsrespons og prosessorientert skrijving er en viktig del av skriveopplæringen på ungdomstrinnet, skulle det være grunn til å anta at elever som går på tiende trinn har god erfaring med å revidere egne tekster på bakgrunn av skriftlig respons fra lærer. Når Kvithyld og Aasen (2012, s. 1) belyser at mange “[...] lærere har erfaring med at elevene i liten grad skriver om tekstene sine” og at elevene “[...] ikke bruker eller nyttiggjør seg den responsen som møysommelig er nedtegnet på helge- og kveldstid i stilbunke etter stilbunke”, kan det tyde på at det er behov for en endring i tilbakemeldingspraksisen knyttet til skriftlig

respons. I tillegg kan det tyde på at det er behov for et økt fokus på undervisningspraksiser som kan bidra til oppøving av elevenes revisjonskompetanse. Å forstå hvordan elever på ungdomstrinnet gjør nytte av skriftlig respons fra lærer til å revidere og ferdigstille egne tekster, er derfor avgjørende for å kunne danne et reelt bilde av både vurderingspraksiser og revisjonskompetansen til elevene på ungdomstrinnet. Ikke minst kan det bidra til kunnskap om hvordan lærere kan støtte elevene i utviklingen av revisjonskompetanse.

1.2.1 Hva sier læreplanen?

Læreplanen i NOR01-06 bygger på et funksjonelt syn på skriving, noe jeg går mer inn på i kapittel 2.1. Med innføringen av begrepet literacy i LK20, handler skrivekompetanse om å tilegne seg en rekke delkompetanser knyttet til det å bruke skriftspråket på en meningsfull måte tilpasset formål og mottaker (Kringstad & Kvithyld, 2013). Dette kommer til uttrykk i den gjeldende læreplanen. I LK20 er skriving løftet frem som én av fem grunnleggende ferdigheter som skal utvikles i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2017). I rammeverket for grunnleggende ferdigheter fra 2017 er skriving definert på følgende måte: “Å kunne skrive er å kunne ytre seg forståelig og på en hensiktsmessig måte om ulike emner og å kommunisere med andre. Skriving er også et redskap for å utvikle egne tanker og egen læring” (Kunnskapsdepartementet, 2017). For at elevene skal kunne ytre seg forståelig og hensiktsmessig ut fra formål og mottaker, eller tydelig kommunisere egne tanker og synliggjøre kunnskapstilegnelse må ulike delkompetanser, inkludert revisjonskompetanse, utvikles og samordnes. Skrivekompetanse innebærer derfor å “[...] være i stand til å planlegge, utforme og bearbeide egne tekster som er tilpasset innholdet og formålet med skrivingen” (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det er gjennom skriveopplæringen at elevene skal utvikle seg til å bli funksjonelle skrivere som behersker en rekke kompetanser knyttet til meningsfull tekstproduksjon. Å være en funksjonell skriver innebærer også forståelse av og kunnskap om tekstkvalitet. Det vesentlige er å vite hva skriving er, samt hvilke krav som stilles til skriveferdigheter i samfunnet. Norskfaget er det eneste faget der skriving er ett av kjerneelementene. I læreplanen for norskfaget, NOR01-06, er kompetansemålene som dekker det skriftlige, først og fremst å finne under kjerneelementet *Skriftlig tekstskapning*. Kjerneelementet *Skriftlig tekstskapning* innebærer at:

Elevene får oppleve skriveopplæringen som meningsfull. De skal kunne skrive på hovedmål og sidemål i ulike sjangre og for ulike formål, og de skal kunne kombinere skrift med andre uttrykksmåter. Videre skal de kunne vurdere andres tekster og bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Kjerneelementet belyser at det er forventet at elevene i grunnskolen skal kunne skrive i ulike sjangre, for ulike formål og ved hjelp av ulike uttrykksmåter. De skal også kunne vurdere andres tekster og bearbeide egne tekster. I NOR01-06 er det også et kompetansemål etter 10. trinn som sier at elevene skal kunne bearbeide egne tekster (Kunnskapsdepartementet, 2019). Å lære å skrive godt er ikke lenger bare et alternativ for barn og unge, men en nødvendighet for å kunne ta del i utdanning, arbeid og samfunnsliv på en likeverdig og tilfredsstillende måte: "Skulen skal utvikla kompetente leserar og skrivarar for eit langt liv i eit samfunn der stadig meir kommunikasjon skjer skriftleg" (Håland, 2021, s. 11). Utvikling av revisjonskompetanse er én delkompetanse som kan støtte elevene på veg mot å bli funksjonelle skrivere som kan revidere tekster (Kvithyld & Aasen, 2011). Forskning på respons og revisjonskompetanse kan derfor bidra til å en bevisstgjøring av verdien skriftlig respons har for elevenes revisjonskompetanse.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Denne oppgaven søker innsikt i revisjonskompetansen til elevene i én tiendeklasse, ved å se om de følger opp skriftlig respons fra lærer helt, delvis eller ikke ut fra hvilke responstyper- og handlinger læreren har benyttet. På bakgrunn av dette, har jeg valgt å formulere den overordnede problemstillingen slik: *Hvordan reviderer elever på tiende trinn egne tekster på bakgrunn av skriftlig respons fra lærer?*

For å begrense og presisere hva som blir vektlagt i undersøkelsen, har jeg formulert følgende tre forskningsspørsmål:

1. Hva kjennetegner den skriftlige responsen som lærer benytter til elevenes førsteutkast?
2. Hvordan reviderer elevene ut fra ulike typer skriftlig respons fra lærer?
3. Hva kjennetegner den skriftlige responsen som elevene gjør nytte av /ikke gjør nytte av til å revidere tekstene?

Forskingsspørsmålene er underordnet problemstillingen, og de fungerer som tydelige rettesnorer i analysene mine i kapittel 4.1 og 4.2. Det første forskningsspørsmålet søker svar på *hva som kjennetegner den skriftlige responsen som lærer benytter til elevenes førsteutkast*, ved å undersøke hvilke typer skriftlig respons som er brukt, så vel som på hvilken måte responstypene er formulert gjennom ulike responshandlinger. Det andre forskningsspørsmålet innebærer en analyse av elevenes revisjoner på bakgrunn av de ulike responstypene- og handlingene som er identifisert i det første forskningsspørsmålet. Det tredje forskningsspørsmålet bruker samme tilnærming som det første, for å se hvilke responstyper- og handlinger som fører fram eller ikke fører fram blant elevene i

revisjonsprosessen. En undersøkelse av elevenes revisjonskompetanse i lys av hvordan de reviderer på bakgrunn av ulike responstyper- og handlinger, vil gi en dypere forståelse for sammenhengen mellom skriftlig respons fra lærer og elevenes revisjoner. På den måten vil forskningen bidra til kunnskapsbygging innenfor skriftlig respons og revisjonskompetanse, så vel som å supplere norsk og internasjonal forskning om utvikling av revisjonskompetanse på ungdomstrinnet gjennom skriftlig respons.

1.4 Om denne oppgaven

Masteroppgaven er bygd opp på følgende vis: I kapittel 2 presenterer jeg det teoretiske rammeverket og tidligere forskningsfunn som ligger til grunn for den kvalitative undersøkelsen. Her vektlegges teori om respons og revisjon, og funn knyttet til ulike typer skriftlig respons og revisjonskompetanse. Deretter, i kapittel 3, redegjøres det for valg av metode for undersøkelsen, så vel som framgangsmåte for utarbeiding av analyseredskapet som benyttes i analysene av skriftlig respons og elevenes revisjoner. Kapittel 3 er også viet til læreren, elevene og utvalget av elevtekster. Analyse og funn blir fremstilt i et felles kapittel, med en del oversyn i figur- og tabellform som har til hensikt å belyse sammenligningsgrunnlaget mellom hvilke typer skriftlig respons læreren har gitt til elevtekstene, og revisjonene elevene har gjort basert på disse. Kapitlet er delt inn i to hoveddeler for å tydeliggjøre funnene som er knyttet til skriftlig respons og funnene som er knyttet til elevenes tekstrevisjoner. Etterpå, i kapittel 5, blir funnene fra analysene drøftet i lys av teori og tidligere forskning om skriftlig respons og revisjonskompetanse. Drøftingen er i hovedsak strukturert med utgangspunkt i responstypene som jeg har kategorisert etter og kommet fram til i bearbeidingen av forskningsmaterialet. Til slutt søker jeg svar på problemstillingen ut fra funnene knyttet til de tre forskningsspørsmålene.

2.0 Teoretisk rammeverk og tidligere forskning

Perspektivene som blir benyttet til å undersøke problemstillingen i denne oppgaven, er i hovedsak knyttet til teori og forskning om skriftlig respons og revisjonskompetanse. Teori og forskning om feedback og skriftlig respons vil hjelpe meg med å identifisere ulike typer skriftlig respons som er gitt til elevenes førsteutkast, og som responsen kan analyseres etter. I tillegg kan det bidra med å synliggjøre om det er noen responstyper- og handlinger som utmerker seg i elevenes revisjoner. Teori og forskning om revisjon og revisjonskompetanse gir grunnlag for å forstå hva som kjennetegner revisjonskompetanse på ungdomstrinnet, samtidig som det vil belyse hvilke revisjoner man kan forvente seg at elever med ulik grad av skriveutvikling gjør basert på skriftlig respons fra lærer.

Teori og tidligere forskningsfunn blir i dette kapittelet delt i to hoveddeler: 1. Respons og 2. Revisjon. Forskningsfunn som presenteres er valgt ut etter en nærlesing av relevant forskningslitteratur som ble funnet i databasene *Google scholar* og *Oria* med utgangspunkt i søkeordene: “Skriftlig respons”, “Respons”, “Undervegsrespons”, “Vurdering for læring”, “Formativ vurdering”, “Revisjon”, “Tekstrevisjon” og “Revisjonskompetanse”. Jeg søkte også på den engelske varianten av søkeordene, ettersom at nyere norsk forskning om respons og revisjon bygger på eldre og internasjonal forskning. Litteraturlistene på norske forskningsartikler ledet meg dessuten fram til internasjonale forskningsartikler som ikke var å finne i databasene. Før jeg går nærmere inn på teori og forskning knyttet til respons og revisjon, vil jeg presentere skrivesynet som oppgaven bygger på.

2.1 Et funksjonelt syn på skriving

Dette prosjektet er forankret i et funksjonelt syn på skriving. Innenfor et slikt teoretisk rammeverk, blir skriving ofte definert som en kompleks og meningsskapende aktivitet som har mange ulike funksjoner og som dermed kan tjene ulike formål (Kvithyld, Kringstad & Melby, 2014; Matre, Solheim & Otnes, 2021). Det dreier seg om “[...] kva ein kan gjere med skrift, og kva ein kan oppnå gjennom skriving i ulike samanhengar” (Matre, Solheim, & Otnes, 2021, s. 14). Det teoretiske rammeverket er valgt ut fra prosjektets formål, som søker innsikt i og forståelse av hvordan elever reviderer på bakgrunn av skriftlig respons fra lærer. For å forstå dette, er det relevant å trekke inn begrepet *literacy* som gjerne blir forstått som skrivekompetanse i vid forstand. De siste tiårene har skriveforskere vært særlig opptatt av at skriving er en kompetanse som er sammensatt av flere delkompetanser: “Skriving er både å kommunisera og å komponera” (Håland, 2021, s. 15). Det at skriving handler om å komponere er relevant for denne oppgaven, ettersom at det synliggjør at formålet med skrivingen også kan være

knyttet til det å planlegge, utforme og revidere egne tekster. Dermed kan vi forstå formålet med skrivingen i et funksjonelt skrivesyn på et mer overordnet nivå, utover selve formålet med skriveoppgavene som er gitt til elevene, slik det er nedfelt i *Skrivetrekanter*: Elevene må vite hvorfor de skriver denne teksten og hva de skal bruke skrivingen til (Smidt, 2011). Det fireårige forskningsprosjektet SKRIV (*Skriving som grunnleggende ferdighet og utvikling*) har for eksempel rapportert at skriving i skolen ofte blir sett på som en meningsløs oppgave som bare er ment for å tilfredstille læreren (Smidt, 2011). På bakgrunn av det har de konkludert med at det er behov for et større fokus på “[...] skrivingens formål og bruk i skolens skriveopplæring” (Smidt, 2011, s. 12).

Dysthe og Hertzberg (2014) presiserer at én tilnærming som kan støtte elevene på veg mot å utvikle seg til å bli funksjonelle skrivere, som kan revidere egne tekster, er gjennom prosessorientert skriving. Fordi formålet med skrivingen står sentralt i skrivesynet, er det vanlig å forstå funksjonell skriving som formålsrettet skriving, som har fokus på å tydeliggjøre formålet med skrivingen til elevene. Det kommunikative kommer dermed til uttrykk, og knytter på den måten inn den prosessorienterte skrivepedagogikken (POS). Den prosessorienterte skrivepedagogikken legger til grunn et syn på skriving som en prosess, der elevene hele tiden må bevege seg mellom rollen som leser og skriver av egne tekster i arbeidet med å utforme en god tekst, og det inkluderer alt fra ide til ferdigstilt tekst (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 20). Sentrale prinsipper i skrivepedagogikken er at læreren må veilede undervegs i skriveprosessen, og at elevene må lære å kommunisere på et metanivå om tekst og skriving, for å forstå skriving som en prosess (Breivega & Selås, 2018, s. 46). Dermed vil skriftlig respons fra lærer være grunnleggende for elevenes utvikling av revisjonskompetanse.

2.2 Respons og responstyper

Hattie og Timperley (2007, s. 81) definerer respons som “[...] information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one’s performance or understanding”. Definisjonen belyser at respons er noe som kan gis av lærere, og at det uavhengig av responsgiver, blir gitt med en hensikt om å informere responsmottakerne om deres oppnåelse, prestasjon eller forståelse av noe. Definisjonen sier, derimot, ikke noe om på hvilken måte responsen bør gis til elevene, men Hattie og Timperley (2007, s. 81) presiserer imidlertid at responstypen og måten responsen er gitt på kan ha ulik effekt. Matre, Solheim og Otnes (2021, s. 289) ser for eksempel skriftlige responser som språkhandlinger, som er “[...] mer eller mindre gjennomtenkte eller uttalte formål eller verknader”. Å gi skriftlig respons på tekstene som elevene skriver, er en vel etablert vurderingspraksis i den norske skolen. Det å gi skriftlig respons på elevenes tekster og skrivearbeid,

handler mer spesifikt om å “[...] reagere, kommentere og stille spørsmål til en tekst” (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 25). Dermed peker teori om funksjonell skrijving og POS² på at skriftlig respons har mest nytte dersom det blir gitt undervegs i skriveprosessen til elevene, gjerne før elevene anser seg som ferdig med planlegging og organisering av innhold på globalt nivå (Hattie & Timperley, 2007; Dysthe & Hertzberg, 2014; Otnes & Solheim, 2019). Når læreren vurderer elevtekstene undervegs i skriveprosessen, er formålet å gi veiledende respons som har til hensikt å hjelpe elevene med å forstå hvilke revisjoner som skal til for å forbedre utkastet som skal bli en ferdigstilt tekst. Ifølge Håland (2021, s. 50) er det noen grunnleggende fordeler med å bruke skriftlig respons for å veilede elevene undervegs i skriveprosessen: 1) Elevene har noe håndfast som de kan ta fram når de har bruk for det, og 2) Det gjør det lettere for læreren å konsentrere seg om et globalt nivå i teksten slik som sjanger og organisering av innholdet (Håland, 2021, s. 50).

Den norske forskningen på respons, herunder skriftlig respons, plasserer seg innenfor det store, internasjonale forskningsfeltet “Feedback”, som ikke vil bli presentert i sin fulle bredde i denne oppgaven. Innenfor forskningsfeltet er det gjort flere effektstudier som belyser viktigheten av respons for elevenes læring og utvikling (Black & William, 1998; Hattie & Timperley, 2007). Både Black og William, og Hattie og Timperley har rapportert at respons er noe av det som har størst innvirkning på elevenes læring og utvikling, og at det kan oppleves som både positivt og negativt for elevene. I forskningsartikkelen “The Power of Feedback” dokumenterer som nevnt Hattie og Timperley (2007, s. 81) at måten elevene opplever responsen, er avhengig av responstypen og måten responsen er formulert på. Sommers (1982) har undersøkt utformingen av skriftlig respons fra lærer i høyere utdanning, hvor hun har funnet at studenter reviderer tekstene sine slik de tror at lærerne vil ha det i stedet for slik de selv mener er best, og at responsen stort sett kommenterer generelle og overfladiske trekk ved tekstene som kan passe inn i hvilken som helst sin tekst (Sommers, 1982, s. 149).

Når det gjelder norsk forskning på skriftlig respons, har Normprosjektet (*Developing National Standards for the Assessment of Writing*) bidratt med viktige forskningsfunn knyttet til skriftlig respons som undervegsvurdering. Noen viktige funn fra kvalitative studier av vurderingspraksiser og vurderingskompetanse i Normprosjektet er:

- Skriftlig respons av lærere består stort sett av korrigeringer eller andre revisjonsoppfordringer, som i liten grad har ført til forbedringer av revidert tekst.
- Revisjonene som er ble gjort ut fra slike korreksjoner virket tilfeldige og lite gjennomarbeidde. Det virket ikke som at elevene hadde lest teksten som et ledd i revisjonen.

² POS blir benyttet som en forkortning for den prosessorienterte skrivepedagogikken som jeg skriver om i kapittel 2.1.

- Flertallet av responsen var oversett, mens andre førte til normavvik.
- Ingen av lærerens innspill ble overført til andre relevante sammenhenger i revisjonsarbeidet.
- Skriftlig respons fører ikke nødvendigvis til en bedre tekst i neste runde.
- Elevene trenger hjelp til å ta imot og ta i bruk responsen.

(Matre, Otnes & Solheim, 2021, s. 296-297).

Ut fra dette hevder Matre, Otnes og Solheim (2021, s. 300) at lærere og elever ser ut til å være preget av en tradisjonell tenkemåte, som blir opprettholdt ved respons som legger opp til korreksjoner og lignende korrigerende revisjoner.

Skriftlig respons kan først betegnes som læringsfremmende dersom elevene klarer å gjøre nytte av den til å forbedre egne tekster. Kvithyld & Aasen (2011) opererer med begrepet funksjonell respons som blir definert på følgende måte: "Tilbakemeldinger som eleven forstår og kan nytte seg av når de skriver neste utkast av teksten" (Kvithyld & Aasen, 2011). Funksjonell respons til elevtekstene er avgjørende for at elevene skal utvikle seg til å bli erfarne skrivere som kan revidere tekster på alle nivå. Innenfor norsk forskning på skriftlig respons, er det gjort undersøkelser som dreier seg om elevenes oppfatninger og preferanser (f.eks. Bueie, 2016; Storheim, 2019), men også undersøkelser som er knyttet til selve utformingen av lærerens tilbakemeldinger (Bueie, 2019; Otnes & Solheim, 2019). Bueie (2016) supplerer med forskningsfunn som viser at noen typer skriftlig respons blir oppfattet som mer nyttige enn andre av elevene. I en studie av elevenes oppfatninger av nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer, finner Bueie (2016, s. 9) at elevene foretrekker konkrete, detaljerte kommentarer som er knyttet til globalt tekstnivå, framfor korte og vage kommentarer som omhandler lokalt tekstnivå. Mens de foretrukne kommentarene blir ansett som nyttige fordi de er utfyllende, forklarende og gir en klar retning for revisjonsarbeidet, er de korte og vage kommentarene vanskeligere å avkode for elevene. Storheim (2019, s. 106) dokumenterer imidlertid at de tilbakemeldingene som elevene oppfatter som vanskelige, er kjennetegnet av at de er generelle metaspråklige kommentarer.

Otnes og Solheim (2019, s. 13) finner at skriftlig respons fra lærer ofte er knyttet til innhold og språkbruk, og at det er en vesentlig forskjell på måten læreren oppfordrer til revisjon ut fra om det er knyttet til innhold eller språkbruk. Elevene blir i større grad oppfordret til å reflektere over innholdet i tekstene, mens språket, inkludert struktur og formuleringer, blir adressert gjennom krav (Otnes & Solheim, 2019, s. 13). De påpeker også at det er vanskelig for lærere å gi informasjon som kan oppmuntre til revisjon uten å ta over teksten til elevene (Otnes & Solheim, 2019, s. 20). Videre finner de at lærere korrigerer og foreslår mer enn de forklarer eller stiller spørsmål, særlig når det gjelder språkbruk og grammatikk (Otnes & Solheim, 2019, s. 20).

Det finnes flere måter å dele inn og skille mellom ulike typer skriftlig respons på. Noen forskere presenterer kategorier ut fra om det er direkte, indirekte eller metaspråklig respons (Bitchener & Ferris, 2012; Tonne, 2017), men det er også forskning som opererer med kategorier ut fra språkhandlinger som konstativer, direktiver og ekspressiver (Otnes & Solheim, 2019). Funnene deres viser videre at oppmuntrende konstativer ikke alltid er like lette å tolke for elevene. Dette henger sammen med Kvithyld og Aasen (2011, s. 14) som hevder at ved å vise fram hva som fungerer godt i elevtekstene, går man ut fra at elevene selv kan ta tak i det positive og forbedre de delene av teksten som ikke fungerte så godt. Nyere effektstudier bekrefter dette, men viser at den læringsfremmende responsen kan være kritisk, så lenge den er konkret og oppleves som relevant for skrivesituasjonen. I denne oppgaven finner jeg Bitchener og Ferris (2012) og Tonnes (2017) inndeling i skriftlige responstyper som særlig aktuelle. Bitchener og Ferris deler skriftlig respons inn i to hovedtyper som de kaller for direkte og indirekte respons, mens Tonne legger til en tredje hovedtype av skriftlig respons som hun kaller for metaspråklig respons. I denne delen av teorikapittelet, fokuseres det derfor på de typene skriftlig respons som er relevante for undersøkelsen min.

2.2.1 Margkommentarer og sluttkommentarer

Når elevene skriver tekster på datamaskin, er det vanlig å gi skriftlig respons gjennom margkommentarer, så vel som en mer eller mindre sammenhengende sluttkommentar. Kvithyld og Aasen (2011, s. 14) hevder at margkommentarer er mer effektive enn sluttkommentarer. De begrunner påstanden med at margkommentarene er knyttet til konkrete tekstpassasjer på ord- eller setningsnivå. Dette gjør at margkommentarene er lettere for elevene å forstå enn sluttkommentarene, som ifølge Kvithyld og Aasen (2011, s. 14), ofte sier noe om teksten som en på et mer overordnet plan. Det er imidlertid ikke gitt at margkommentarene er effektive og lette å tolke for elevene. Dersom margkommentarene er generelle og konsekvent vanskeligere for elevene å forstå og avkode, hjelper det lite at de er knyttet til et bestemt avsnitt i teksten (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 14). Margkommentarer i dette prosjektet dekker også det som kalles *in-text-kommentarer*, altså kommentarer der læreren gjør direkte inngrep i teksten, ikke bare i margkommentarene (Matre, Solheim & Otnes, 2021, s. 289).

2.2.2 Direkte respons

Kim (2013, s. 111) definerer direkte respons som "Feedback which provides explicit error correction". Han utdyper definisjonen ved å belyse at direkte respons kan komme til uttrykk ved at læreren krysser

ut et unødvendig ord eller en formulering i en setning, ved at læreren setter inn et ord eller ved at læreren tilbyr den korrekte skrivemåten på et ord. Direkte respons kan også komme til uttrykk ved at læreren gir en metaspråklig forklaring på noe (Kim, 2013, s. 111). Ifølge Tonne (2017, s. 181) dreier det seg om respons der læreren merker av noe som bør endres i teksten, og gjerne oppgir det korrekte svaret. Det kan være knyttet til grammatikk, rettskriving og tegnsetting, hvorav læreren oppgir rett skrivemåte eller tegnbruk uten å tilføye noe mer i kommentaren. En lærer i forskningsmaterialet til Tonne har for eksempel endret setningen: “Det er det bare jeg kan svare på” til “Det er det bare jeg som kan svare på” (Tonne, 2017, s. 181), for å illustrere at eleven mangler et enkelt ord i setningen. Det er også tilfeller der læreren ikke oppgir korrekt skrivemåte eller lignende, men tydelig oppgir svaret på hva endringen bør være eller hvordan elevene skal gå fram for å revidere (Tonne, 2017, s. 181).

2.2.3 Indirekte respons

Indirekte respons er når læreren ikke skriver hva som må gjøres, bare at noe må endres i teksten (Tonne, 2017, s. 181). Kim (2013, s. 112) definerer indirekte respons på følgende måte: “Feedback where an error is marked but not corrected”. Ifølge Kim dreier det seg om respons der læreren peker på og indikerer en feil i teksten, for eksempel ved å understreke eller sette ring rundt et ord, uten å oppgi den korrekte formen. Et eksempel på indirekte respons i forskningsmaterialet til Tonne (2017, s. 181) er når læreren responderer med denne setningen: “Denne setningen må du gjøre om”, til elevens setning: “Jeg kan få konsekvenser som jeg kan bli syk skade andre rundt meg og dø vis jeg er avhengig”. Argumenter som taler for indirekte respons er at elevene vil lære mer av det fordi det “[...] requires pupils to engage in guided learning and problem solving, as a result, promotes the type of reflection that is more likely to foster long-term acquisition” (Bitchener & Knoch, 2008, s. 414-415), men ulempen med indirekte respons er at elevene ikke øyeblikkelig vil vite om revisjonene er korrekt eller ikke (Kim, 2013, s. 112).

2.2.4 Metaspråklig respons

Metaspråklig respons kan med utgangspunkt i Tonne (2017, s. 181) bli forstått som kommentarer som “[...] kan knytte seg til noko som går igjen i heile teksten, og dei er gjerne sett til slutt”. Ifølge Tonne (2017, s. 181) kan det enten bli gitt alene eller sammen med direkte respons eller indirekte respons. Det som ser ut til å kjennetegne responstypen er at den inneholder metaspråk, altså et språk om språk, og at de sier noe om ulike nivå i teksten. Konkrete eksempel fra forskningsmaterialet hennes er: “Sjekk komma i hele teksten” eller “Varier setningsoppbyggingen din” (Tonne, 2017, s. 181). Jeg har sortert

metaspråklig respons som en egen kategori i analysene mine, noe som kan medføre både styrker og svakheter til funnene mine. Metaspråklig respons er også i analysene mine underordnet direkte og indirekte respons. Én svakhet ved dette er at responstypen enten må kategoriseres som direkte eller indirekte respons, og at den dermed ikke nødvendigvis blir undersøkt for seg selv, slik som Tonne (2017, s. 181) poengterer at responstypen ofte gjør, men i sammenheng med direkte og indirekte respons. På den andre siden åpner det for en ny måte å studere metaspråklig respons, ved å fokusere på om den metaspråklige responsen inneholder forklaringer som legger opp til tydelige revisjonsbestillinger, eller om den er diffus og vanskeligere for elevene å revidere på bakgrunn av.

2.3 Responshandlinger

Otnes og Solheim har funnet at skriftlig respons ofte er formulert som språkhandlinger (Matre, Solheim & Otnes, 2021, s. 289), og har ut fra dette undersøkt det som de kaller for responshandlinger i lærerkommentarer. Dette bygger på Austins (1962) og Searles (1969) teorier om språkhandlinger, som i utgangspunktet ikke hadde noe med respons å gjøre, men kommunikasjon generelt. Tre av de mest kjente responshandlingene, og gjerne de som er flittigst brukt i elevtekster, er konstativer, direktiver og ekspressiver. I denne oppgaven blir disse responshandlingene brukt som kategorier innenfor ulike typer skriftlig respons. I kapittel 2.3.1, 2.3.2 og 2.3.1 nedenfor går jeg nærmere inn på hver av de tre responshandlingene.

2.3.1 Konstativer

Konstativer kan med bakgrunn i Otnes og Solheim (2019, s. 8) defineres på følgende vis: "Constatives are [...] statements of fact". Ifølge Otnes og Solheim (2019, s. 9) inneholder konstative informasjon eller påstander som fremmer det elevene har oppnådd eller ikke oppnådd i en tekst, og omfatter dermed både ros og kritikk. Matre, Solheim og Otnes (2021, s. 290) understreker at det er en liten overvekt av konstativer som roser elevenes oppnåelser. Eksempel på positive konstativer kan være: "God innledning som gir informasjon om hva teksten skal handle om". Videre poengterer Otnes og Solheim (2019, s. 9) at konstative ofte er beskrivende og formulerte i fullstendige setninger, som i noen tilfeller kan se ut som mini-leksjoner fordi de repeterer, forklarer og ofte inneholder fagspråk (Matre, Solheim & Otnes, 2021, s. 290). Slike konstativer inneholder det som Otnes og Solheim (2019, s. 9) kaller for eksplisitte forklaringer av rosen eller kritikken. De kritiske konstative skiller seg fra de positive konstative ved at de har en underliggende forventning om revisjon, altså det som Matre, Solheim og Otnes kaller for en implisitt ordre: "Det er opp til eleven om han forstår hintet, og om han

vil gjere noko med det”. Eksempel fra forskningsmaterialet til Matre, Solheim og Otnes (2021, s. 290) er: “Dette er en veldig lang setning ...”. De kritiske konstativene ser altså ut til å være kjennetegnet av at de peker på noe som ikke er så bra i teksten, og dermed skaper forventninger om en revisjon. Konstativer er ifølge Matre, Solheim og Otnes (2021, s. 290) like mye gitt i margkommentarer som sluttkommentarer, og de kan med fordel hjelpe elevene å se sammenhengen mellom funksjonen språk og struktur har i tekstene. Konstativene er ifølge Matre, Solheim og Otnes (2021, s. 293) et klart tegn på at læreren forsøker å overlate tekstansvaret og eierskapet til elevene.

2.3.2 Direktiver

Otnes og Solheim (2019, s. 8) definerer direktiver på følgende måte: “Directives are meant to evoke action by the recipient, for example, an answer”. Direktiver forsøker med andre ord å få eleven til å revidere bestemte deler av teksten på ulike nivå, og det er den mest brukte responshandlingen. Otnes og Solheim (2019, s. 12) har funnet at direktiver som regel blir gitt gjennom spørsmål, forslag eller krav. Direktiver som er formulert som spørsmål er i hovedsak knyttet til innholdet i teksten, og Otnes og Solheim (2019, s. 11) hevder at slike spørsmål antageligvis forsøker å gi elevene eierskap og ansvar over egne tekster. Forslagene er ifølge Otnes og Solheim (2019, s. 12) “[...] meant as invitations to consider revisions, but the teacher is not demanding the student to do so”. I stedet blir elevene bedt om å prøve eller vurdere gjennom verb som “kan” eller “vil”. Kravene er formulert gjennom verb og setningsfragmenter som for eksempel: “Husk” eller “Ikke glem”, og kan ifølge Otnes og Solheim (2019, s. 12) dreie seg om tydelige beordringer eller feil som må rettes i teksten. Eksempel på direktiver kan derfor være: “Husk stor bokstav i begynnelsen av setningen” eller “Kan du utdype dette?”. Et av funnene knyttet til direktiver er at de oppfordrer elevene til å svare, vurdere eller lye (Otnes & Solheim, 2019, s. 10), og mer enn halvparten av disse er gitt i margkommentarene. Videre belyser Otnes og Solheim (2019, s. 18) at direktiver kan virke kontrollerende, men at de til fordel er lettvinne å revidere for elevene. Enkelte direktiver kan være komplekse og mer utfordrende for elevene å avkode, særlig dersom de for eksempel er formulert som et spørsmål, men har en implisitt intensjon som krever at elevene skal gjøre bestemte revisjoner. Eksempel på slike direktiver fra forskningsmaterialet til Matre, Otnes og Solheim (2021, s. 292) er: “Kan det være lurt å starte med dette avsnittet?”. På samme måte som konstativene, er slike spørsmål ofte et forsøk på å overlate tekstansvaret og eierskapet til elevene (Matre, Solheim & Otnes, 2021, s. 293).

2.3.3 Ekspressiver

Ekspressiver formidler reaksjoner fra læreren som “God formulering” (Solheim, 2020, s. 132), eller “Godt avsnitt”. Otnes og Solheim (2019, s. 8) definerer responshandlingen slik: “*Expressives convey psychological conditions such as enthusiasm, surprise or frustration*”. Entusiasme, overraskelse eller frustrasjon er altså viktige kjennetegn i ekspressivene, og de kan dermed være både positive og negative. I de fleste tilfeller dreier det seg om korte utrop som “Strålende!” (Otnes & Solheim, 2019, s. 9). Et annet kjennetegn ved ekspressivene er dermed at de er setningsekvivalenter, der den innforståtte fullstendige setningen i dette tilfellet er “Dette var strålende formulert”. Matre, Solheim og Otnes (2021, s. 289) dokumenterer at ekspressiver ofte kan stå sammen med konstativer.

2.4 Revisjonskompetanse

I denne delen skal jeg bevege meg bort fra ulike typer skriftlig respons og over til teori og tidligere forskning knyttet til revisjon og revisjonskompetanse. Revisjonskompetanse er et begrep som introduseres i fagartikkelen “Å skrive, det er å omskrive” av Kvithyld og Aasen (2012). Med utgangspunkt i Kvithyld og Aasen (2012, s. 24) kan revisjonskompetanse bli forstått som evnen til å ta i bruk ulike strategier til å bearbeide og revidere alle nivå av teksten. En sentral del av revisjonskompetanse handler om å være i stand til å lese teksten sin samtidig som at man skriver den, slik at man hele tiden er bevisst på hva som må til for å oppnå en forbedret versjon av egen tekst. Dermed innebærer revisjonskompetanse alt fra å bygge opp meningsbærende setninger ved hjelp av ord og tegn, til mer kognitivt krevende og innviklende oppgaver. Hoel (2000, s. 34) skiller for eksempel mellom revisjoner knyttet til lokale nivå og globale nivå i tekstene. De lokale nivåene er begrenset til å mestre utformingen av ord og setninger, mens de globale nivåene innebærer å løse oppgaver som gjerne er mer kognitivt krevende. Revisjoner på globale nivå kan for eksempel innebære abstrakte fenomen som å organisere og tilpasse innholdet til sjanger, formål og mottaker. Hoel understreker at nivåene bygger på hverandre. Derfor vil det være vanskeligere for skrivere som har vanskeligheter med å de lokale nivåene å mestre revisjonsbestillinger på det globale nivået (Hoel, 2000, s. 35).

Innenfor forskning på revisjonskompetanse er det gjort flere betydningsfulle undersøkelser av hvordan elever reviderer tekst ut fra skriftlig respons fra lærer (f.eks. Bueie, 2019; Otnes & Solheim, 2019, Storheim, 2019). En del av den internasjonale forskningen konsentrerer seg om lærere og studenter i høyere utdanning. I forskningsarbeidet “Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers” dokumenterer Sommers (1980) at skrivere på ulike nivå gjør forskjellige typer revisjoner. Hun

har gjennomført en grundig analyse av revisjoner som er gjort av det som på norsk kalles for erfarne og uerfarne skrivere. Hun hevder at uerfarne skrivere har vanskeligheter med å gjøre nytte av skriftlig respons til å revidere egne tekster, nettopp fordi de ser på teksten som et ferdig produkt som man enten har inspirasjon til å skrive, eller ikke (Sommers, 1980, s. 386). Revisjonene er begrenset til omskriving av ord og setninger på lokalt nivå. Erfarne skrivere gjør derimot revisjoner på alle nivåer i teksten (lokalt og globalt), noe som ifølge Sommers (1980, s. 386) har sammenheng med at de til enhver tid i skriveprosessen er i stand til å forestille seg en imaginær eller tenkt leser som har tydelige forventninger til teksten, og som dermed er en aktiv pådriver i revisjonsarbeidet deres. I tillegg dokumenterer hun at det er en vesentlig forskjell på hvordan erfarne og uerfarne skrivere ser på revisjonsprosessen. Uerfarne skrivere ser på revisjonsprosessen som en omskrivingsprosess, og de reviderer ord og setninger for å unngå å gjenta seg selv i teksten. Erfarne skrivere ser på revisjonsprosessen som en ikke-lineær prosess med gjentakende aktiviteter som krever ulik grad av oppmerksomhet. Også erfarne skrivere konsentrerer seg mest om revisjoner på lokalt nivå, særlig knyttet til endringer i setningsoppbygging, men til forskjell fra uerfarne skrivere, ser de endring av ord og setninger i sammenheng med sin rolle som skribent og leser.

Forskerne Faigley og Witte (1981) bygger videre på funnene til Sommers. I forskningsartikkelen "Analyzing Revision" har de analysert revisjonsarbeidet til studenter med ulik grad av skrivekompetanse, ut fra kategoriene som de kaller for overflateendringer og tekstbaserte endringer. Mens overflateendringer tilsvarer revisjoner som verken tilfører ny informasjon til innholdet eller sletter gammel informasjon, er tekstbaserte endringer revisjoner som endrer meningsinnholdet i teksten (Faigley & Witte, 1981, s. 402). Funnene deres støtter konklusjonene til Sommers om at erfarne skrivere reviderer på andre måter enn uerfarne skrivere (Faigley & Witte, 1981, s. 410), samtidig som at de poengterer at det er viktig å støtte uerfarne skrivere til å klare å distansere seg selv fra det de har skrevet, slik at de er i stand til å se teksten sin i et nytt lys som en utenforstående leser (Faigley & Witte, 1981, s. 411).

Nyere forskning i Norge undersøker revisjonskompetanse på ungdomstrinnet (f.eks. Bueie 2019; Otnes & Solheim, 2019). I Rapporten "Forskning på individuell vurdering i skolen" (FIVIS) belyser Fjørtoft (2014) at skriveopplæring på ungdomstrinnet er "[...] preget av en manglende kultur for eksplisitt arbeid med revidering av tekster og en strukturert tilnærming til skriveprosessen" (Fjørtoft, 2014, s. 109). Dette funnet utgjør selve utgangspunktet til Bueie (2019) i forskningen på om eksplisitt opplæring kan øke revisjonskompetansen til elevene på ungdomstrinnet. Hun hevder at flere elever på ungdomstrinnet sliter med å vite hva de kan gjøre for å forbedre teksten sin i revisjonsfasen, og at de nesten uansett og uavhengig av respons forlenger tekstene sine (Bueie, 2019, s. 45). Forskerne Otnes

og Solheim (2019, s. 19) synliggjør at det er få elever som reviderer tekstene sine på eget initiativ. De hevder også at revisjonene som elevene gjør er fragmenterte, og at de bare svarer direkte på lærerens kommentarer og korrigeringer. Dette korresponderer med funnene til Bueie (2019, s. 48) som viser at den mest brukte revisjonsstrategien til elevene er å tilføye, etterfulgt av å erstatte. Mens tilføye innebærer at elevene “[...] legger til ny informasjon, nye argumenter eller utdyper allerede eksisterende informasjon i teksten”, handler erstatte om å bytte ut ord for å få bedre variasjon eller mer presist språk (Bueie, 2019, s. 48). Forskingen til Bueie (2019, s. 56) viser at en overvekt av elevenes revisjoner kan knyttes til det Faigley & Witte kaller tekstbaserte revisjoner, altså endringer som påvirker tekstens mening, men det blir imidlertid understreket at ikke alle slike revisjoner nødvendigvis fører til en bedre tekst. Otnes og Solheim (2019, s. 16) supplerer med at åpenbare skrivefeil ikke blir rettet viss de ikke er markert av lærer i responsen. Basert på dette, kan det tyde på at det fremdeles er behov for å finne ut om det er noen typer skriftlig respons som elevene har lettere for å nyttiggjøre seg av, og som kan bidra til å øke elevenes revisjonskompetanse på ungdomstrinnet.

3.0 Metode

De metodiske valgene i dette forskningsprosjektet er sammenvevd med fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapsteori som ståsted. Herunder vil jeg presentere vegen fra utvalg og innsamling av forskningsmateriale til kartlegging, kategorisering og utarbeiding av et analyseredskap som egner seg til å belyse og besvare problemstillingen i denne oppgaven. Undervegs blir det lagt vekt på vitenskapsteoretiske og forskningsetiske aspekt, før kapittelet avrundes med en refleksjon rundt reliabilitet og validitet i oppgaven.

3.1 Kvalitativ tekstanalyse som forskningsmetode

Forskningen bygger på kvalitativ tekstanalyse av 12 tiendeklasseelevers førsteutkast med skriftlig respons fra lærer og reviderte tekster. Forskningsmaterialet gir grunnlag for to kvalitative tekstanalyser: én av skriftlig respons fra lærer og én av elevenes revisjoner. Undersøkelsen er dermed innenfor den kvalitative forskningstradisjonen, ettersom at den søker svar på problemstillingen gjennom å beskrive, forstå og fortolke forskningsmaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95), som i dette tilfellet er elevtekster.

Kvalitativ tekstanalyse som metodisk og analytisk inngang til å undersøke skriftlig respons og revisjonskompetanse, er fordelaktig fordi det åpner for at forskeren kan “[...] komme tett på særpreg ved ulike typer skriveforløp og vurderingspraksisar” (Solheim, 2020, s. 115). Ikke bare tillater det forskeren å være tett på en skriveprosess, men forskningsmetoden åpner i større grad for at forskeren kan plukke tekster fra hverandre for å se nærmere på enkeltdeler (Solheim, 2020, s. 123). Metodevalget er i første rekke gjort med utgangspunkt i oppgavens hovedfokus, det vil si tekstrevisjoner med bakgrunn i skriftlig respons fra lærer. Ut fra dette hovedfokuset er kvalitativ tekstanalyse vurdert som den forskningsmetoden som egner seg best til å belyse og besvare problemstillingen i denne oppgaven (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 55), som er: *Hvordan reviderer elever på tiende trinn egne tekster på bakgrunn av skriftlig respons fra lærer?*

Metodevalget er også gjort med utgangspunkt i det vitenskapsteoretiske ståstedet, hermeneutikken. Ifølge Kjelaas (2020, s. 43) handler hermeneutikken om å “[...] plukke dataene fra hverandre på leiting etter interessante tendenser [...]”, med et mål om å “[...] ta fra hverandre den store helheten som datamaterialet utgjør, granske de ulike delene av det for å finne ut hva de egentlig belyser og hvordan de kan forstås, for så å sette dem sammen igjen til en ny helhet” (Kjelaas, 2020, s. 43).

Forskningsmaterialet som blir plukket fra hverandre i denne undersøkelsen, er den skriftlige responsen som én norsklærer har benyttet til elevenes førsteutkast, og revisjonene som elevene gjør basert på responstypene- og handlingene. Det overordnede målet er altså å forstå og få innsikt i respons og revisjoner i en bestemt klasse. På den måten har oppgaven også en fenomenologisk tilnærming, da målet er å få “[...] økt forståelse av og innsikt i andres livsverden” (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99), eller i dette tilfelle elevenes revisjonskompetanse. Kvalitativ tekstanalyse vil dermed tjene som en hensiktsmessig forskningsmetode for å sikre direkte adgang til elevenes revisjoner basert på skriftlig respons fra lærer, og vil derav åpne for innsikt i elevenes revisjonskompetanse.

3.2 Utvalg og innsamling av forskningsmateriale

Solheim (2020, s. 116) understreker at noe av det viktigste når man studerer skriveprosesser i norskfaget er at man har klart for seg hvem og hva forskningen fokuserer på. Selv om forskningen i dette prosjektet har et tekstfokus, opptrer læreren og elevene i framgrunnen som hovedaktører. Utvalget av aktører er én norsklærer og én tiendeklasse bestående av 22 elever som går på en ungdomsskole lokalisert i Vest-Norge. Rekrutteringen av nettopp tiendeklassinger er forankret i et ønske om å oppnå innsikt i revisjonskompetansen til elever som, etter læreplanverket, skal være godt kjent med undervegsrespons og revisjonsprosesser gjennom skriveopplæringen. Den spesifikke ungdomsskolen ble valgt for praktiske årsaker, som én av tre ungdomsskoler i nærområdet. Derfor ble den vurdert som lett tilgjengelig, først og fremst grunnet et bekjentskap til en norsklærer som skulle undervise på tiende trinn fra høsten av. Det er denne norsklæreren som har samtykket til å delta i forskningsprosjektet mitt, og til å innhente forskningsmaterialet fra. På ungdomsskolen er det flere parallellklasser på hvert trinn, men læreren underviser bare som norsklærer i én av klassene. Tiendeklassen som har tatt del i dette forskningsprosjektet er av den grunn utvalgt fordi de er elevene til norsklæreren.

Etter skoleoppstart fikk norsklæreren og vedkommendes tiendeklassinger et formelt tilbud om å ta del i forskningsprosjektet, i form av et skriftlig informasjonsskriv for å innhente samtykke. Informasjonsskrivene belyser formålet med prosjektet, og inneholder beskrivelser av hva en eventuell deltagelse vil innebære for dem (Se vedlegg 1 og 2). Ettersom at en deltagelse for læreren vil se annerledes ut enn en deltagelse for elevene, og omvendt, fikk læreren og elevene utlevert to forskjellige informasjonsskriv med opplysninger som er tilpasset deres deltagelse. Informasjonsskrivene ble utlevert for hånd, og det ble presisert at det er frivillig å delta og at personvernet vil bli ivaretatt. Begge informasjonsskrivene er godkjent av *Norsk Senter for*

forskningsdata (NSD), og er å finne som vedlegg 1 og 2 i denne oppgaven. Læreren, og alle elevene i den utvalgte tiendeklassen samtykket til å ta del i forskningsprosjektet mitt.

Ettersom at jeg er ute etter informasjon om hvordan elever på tiende trinn reviderer et tekstutkast på bakgrunn av skriftlig respons fra lærer, har jeg som nevnt samlet inn elevtekster til analyse. Da har jeg samlet inn elevtekster fra én tiendeklasse i to omganger. Jeg har først samlet inn tekstutkastene med skriftlig respons fra lærer, før jeg samlet inn de ferdigstilte tekstene som er reviderte med utgangspunkt i lærerens kommentarer. I dialog med norsk læreren ble det bestemt at elevene skulle skrive og revidere tekstutkastene som en del av ordinær undervisning. Skriveoppgaven gjenspeiler av den grunn et tverrfaglig samarbeid med Krle-faget, i den forstand at oppgaven etterspør en argumenterende tekst om etiske problemstillinger (Se Vedlegg 4). Etter å ha lært om etiske tenkemåter i Krle-faget, samt hvordan skrive argumenterende i norskfaget, ble klassen bedt om å skrive et førsteutkast som skulle leveres inn på læringsplattformen *Skooler* i løpet av uken. Deretter gav læreren skriftlig respons på alle elevtekstene, og uken etterpå fikk elevene i oppdrag å revidere og skrive ferdig teksten med utgangspunkt i lærerresponsen. Ettersom at læreren ikke hadde opprettet to separate innleveringsoppgaver på *Skooler*, ble elevene instruerte til å sende den reviderte teksten på e-post til læreren eller gjennom chatfunksjonen på *Teams*. Da læreren skulle skrive ut førsteutkastene med skriftlig respons og de reviderte tekstene fra tiendeklassen, slik at jeg kunne innhente forskningsmaterialet, viste det seg at enkelte av elevene hadde levert den reviderte teksten på *Skooler* allikevel. Dette førte til at tekstutkastene deres med skriftlig respons fra lærer var slettet, noe som også betydde at jeg ikke kunne bruke de reviderte tekstene til disse elevene. Derfor valgte jeg å samle inn 24 tekster fra 12 elever i tiendeklassen, til tross for at alle 22 elevene samtykket til å delta. Utvalgsstørrelsen på forskningsmaterialet vil imidlertid danne et godt grunnlag for å undersøke forskningsspørsmålene mine gjennom kvalitativ tekstanalyse. Dette kan begrunnes med at kvalitativ tekstanalyse handler om å foreta en systematisk og grundig analyse av elevenes tekster. For kunne foreta dette innenfor tidsrammen av masterprosjektet, hadde jeg måttet selektere ut enkelte elevtekster uansett. Innsamlingen av forskningsmaterialet danner grunnlaget for én analyse av skriftlig respons, og én analyse av elevenes revisjoner, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 4.1 og 4.2.

3.2.1 Om elevenes skriveutvikling

Elevene som har skrevet tekstene som analyseres i denne oppgaven, ser ut til å befinne seg på ulike nivå i skriveutviklingen sin. For å kunne drøfte respons og revisjon i lys av elevenes skriveutvikling, har jeg foretatt en vurdering av elevenes skriveutvikling ut fra en grovkategorisering som baserer seg mer på tekstene enn elevene. Da har jeg ut fra kriterier som rettskriving, tekstnivå, setningsnivå, ordnivå og

sammenheng i teksten vurdert om tekstene ser ut til å befinne seg på et lavt, middels eller høyt nivå, eller i grenseland av disse. Tabell 1 nedenfor viser elevenes, eller retttere sagt elevteksternes, antatte skrevenivå basert på disse kriteriene. T1/R1-T12/R12 blir brukt som pseudonym for elevtekstene, noe jeg utdyper i kapittel 3.4.2

	Lavt til middels nivå	Middels til lavt nivå	Middels nivå	Middels til høgt nivå	Høgt til middels nivå	Høgt nivå
T1/R1	x					
T2/R2					x	
T3/R3			x			
T4/R4						x
T5/R5				x		
T6/R6			x			
T7/R7			x			
T8/R8				x		
T9/R9					x	
T10/R10		x				
T11/R11			x			
T12/R12						x

Tabell 1. Oversikt over skrevenivået til elevene

De fleste elevtekstene som er samlet inn ser ut til å befinne seg på ulike spekter av middels nivå. T10/R10 befinner seg for eksempel i grenseland mellom middels og lavt nivå, mens T2/R2 befinner seg i grenseland mellom høgt og middels nivå. Ellers skiller T1/R1 seg ut med lavt til middels nivå, mens T4/R4 og T12/R12 er vurdert til å befinne seg på et høgt nivå i skriveutviklingen.

3.3 Forskningsetiske aspekt og ivaretagelse av personvern

Det er flere forskningsetiske aspekt å reflektere over knyttet til forskningsprosjektet mitt. Et viktig punkt å drøfte er hvordan personvernet til de involverte aktørene blir ivaretatt. *Norsk senter for forskningsdata (NSD)* definerer personopplysninger som “[...] enhver opplysning som kan knyttes til en person” (NSD, u.å.). Ettersom at forskningsprosjektet mitt involverer behandling av personopplysninger gjennom innsamling av elevtekster til kvalitativ analyse, var det første steget for å sikre personvernet til læreren og elevene å melde inn prosjektet mitt til NSD, slik at de kunne ta en vurdering på om forskningen regnes som etisk forsvarlig. Til det ble det utarbeidet ett informasjonsskriv med opplysninger om hva en deltagelse vil innebære for læreren, og ett informasjonsskriv med opplysninger om hva en deltagelse vil innebære for elevene. Etter godkjenning fra NSD, var det neste steget å innhente skriftlig samtykke fra lærer og elevene, så vel som å

anonymisere elevtekstene og den skriftlige responsen slik at det ikke vil være mulig å gjenkjenne aktørene som har tatt del i forskningen min. Godkjenningen fra NSD er å finne som vedlegg 3 i denne oppgaven.

Personvernet til norsklæreren og tiendeklasseelevne er altså beskyttet slik at det ikke skal være mulig å gjenkjenne dem. Anonymiteten til elevene er ivaretatt ved å ikke oppgi noe informasjon utenom hvilket trinn de går på og i hvilket fag de har skrevet tekstene. Det skal heller ikke være mulig å koble elevene til tekstene. I analysene er elevenes førsteutkast omtalt som T1-T12 for å ivareta personvernet og anonymiteten til elevene, mens de reviderte tekstene er omtalt som R1-R12. Læreren som har tatt del i prosjektet er også anonymisert ved å ikke opplyse om kjønn, alder eller navn, og ved å vilkårlig omtale vedkommende som lærer, læreren eller norsklæreren. Det blir dessuten bare oppgitt informasjon som er nødvendig om ungdomsskolen. Anonymiteten til aktørene og institusjonen er dermed sikret på en måte som gjør at det ikke vil være mulig å spore opplysningene tilbake til skolen, læreren eller elevene som har deltatt i forskningsprosjektet. For å sikre personvernet i enda større grad ble elevtekstene samlet inn på papir uten elevenes navn. På den måten kan ikke elevtekstene spores tilbake til en IP-adresse eller et individ, så lenge elevene ikke deler personlige opplysninger om seg selv i tekstbesvarelsen. Dette finner jeg ingen tilfeller på i forskningsmaterialet mitt.

Et annet punkt som er viktig å drøfte i denne sammenhengen, er hvordan jeg kan påvirke forskningen min i minst mulig grad uten at det blir etisk uforsvarlig. For at elevene ikke skulle legge ned mer eller mindre arbeid i revideringen enn de vanligvis ville gjort, var det ønskelig at de ikke visste så mye om det som skulle undersøkes. Utfordringen er at *De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH)* presiserer at forskeren ikke bare skal innhente et frivillig samtykke til deltakelse i forskning, men at samtykket skal være informert (NESH, u.å.). Dette innebærer at elevene ikke bare har rett til å vite hva jeg skulle undersøke, men at de forstår hvilke fordeler og ulemper en slik deltagelse kan medføre. For å løse denne utfordringen ble elevene i informasjonsskrivet informert om at jeg skulle analysere ett tekstutkast med skriftlig respons og én revidert tekst fra hver av dem, men det ble ikke presisert at det er revisjonskompetansen eller revisjonene jeg er ute etter. På den måten vil jeg argumentere for at læreren og elevene fikk nok informasjon til å få en forståelse av hva jeg skulle bruke elevtekstene til, men ikke så mye at det nødvendigvis vil påvirke forskningen min i alt for stor grad.

Det er imidlertid noen forbehold som må tas i denne oppgaven. Et av forbeholdene som jeg må ta i forbindelse med funnene fra analysene, er muligheten for at elevene kan ha revidert også uavhengig av lærerresponsen. Det kan være fordi de kom på det selv, eller fordi de reviderte det før de fikk tilbake skriftlig respons fra lærer. Ettersom at elevene går på tiende trinn, vil det ikke være overraskende om enkelte av elevene tar skriveoppgavene mer på alvor for å sikre seg gode avgangskarakterer som har

betydning for videre utdanning. Jeg kan heller ikke være sikker på om det er elevene som har forstått og revidert på bakgrunn av skriftlig respons fra lærer. Det jeg vet er at elevene fikk responsen tilbake på skolen og at de reviderte videre i norsktimene. Om elevene har revidert mer etter at de kom hjem, og potensielt fått hjelp fra andre i hjemmet, kan jeg ikke vite noe om. Fordi jeg ser etter generelle tendenser på tvers av elevtekstene, vil funnene i analysene likevel kunne gi et reelt bilde av elevenes revisjonskompetanse. Dette går jeg mer innpå i kapittel 3.4 nedenfor.

3.4 Framgangsmåte for analyse av skriftlig respons og revisjoner

I arbeidet med å bearbeide og fortolke elevtekstene, har jeg utarbeidet et analyseredskap som gjør det mulig å plukke forskningsmaterialet fra hverandre på leting etter interessante tendenser. En sentral del av analysearbeidet i denne oppgaven dreier seg nettopp om å sette sammen et systematisk sammenligningsgrunnlag som tillater meg å kunne se sammenhenger i én og samme tekst, men også på tvers av elevtekstene, både når det kommer til skriftlig respons fra lærer og revisjonene som elevene har gjort på bakgrunn av den. I denne delen av kapittelet vil jeg dermed redegjøre for hvordan jeg har konstruert et analyseredskap som bygger på bearbeidinger og fortolkninger av forskningsmaterialet mitt, og som konsekvent har betydning for hvordan jeg har gjennomført analysen av skriftlig respons og elevenes revisjoner. Dette vil gi mer transparent i analysen min, ved at man kan se hvilke beslutninger som ligger til grunn for måten jeg har valgt å analysere forskningsmaterialet på, så vel som å synliggjøre hvilket fortolkningsgrunnlag slutningene mine baserer seg på. Forskningsspørsmålene mine legger føringer for en grundig analyse av elevtekstene, men krever nokså forskjellige framgangsmåter for å hente ut essensen av den informasjonen som jeg er ute etter. Jeg kommer dermed til å presentere vegen fra å analysere skriftlig respons fra lærer til å analysere elevenes tekstrevisjoner steg for steg.

3.4.1 Fra kartlegging til kategorisering av skriftlig respons

For å kunne svare på det første forskningsspørsmålet (Se kapittel 1.3.), ble det vurdert som hensiktsmessig å identifisere hvilke typer skriftlig respons læreren benytter til elevenes førsteutkast. Begrunnelsen henger sammen med at ulike typer skriftlig respons har betydning for hvilke revisjoner læreren legger opp til, og som elevene konsekvent er forventet å følge opp i revisjonsprosessen. Skriftlig respons fra lærer er derfor først analysert ut fra hvilke responstyper som er gitt til elevenes førsteutkast, med utgangspunkt i responsinndelingen til Bitchener og Ferris (2012), så vel som Tonne (2017), som utdypet i kapittel 2.2. Deretter er utformingen av responstypene analysert, med

utgangspunkt i responshandlingene som er benyttet av Otnes og Solheim (2019), slik som beskrevet i kapittel 2.3. Eksempelen nedenfor viser at kategoriseringen av skriftlig respons fra lærer er konstruert som et hierarki med fire over- og underordnede nivåer. Tallene til venstre i tabellen tilsvarer de ulike nivåene i hierarkiet. Tabelloversynet leses vertikalt, fra margkommentarer eller sluttkommentarer til K, D og E, som er forkortelser for responshandlingene: konstativer (K), direktiver (D) og ekspressiver (E).

Tabell 2. Eksempel på kategorisering av skriftlig respons på over- og underordnet nivå

1.	MARGKOMMENTARER												SLUTTKOMMENTARER														
2.	Direkte						Indirekte						Direkte						Indirekte								
3.	Innholds- messig			Meta- språklig			Innholds- messig			Meta- språklig			Innholds- messig			Meta- språklig			Innholds- messig			Meta- språklig					
4.	K	D	E	K	D	E	K	D	E	K	D	E	K	D	E	K	D	E	K	D	E	K	D	E	K	D	E

Før jeg kommenterer responstypene som kommer til uttrykk i tabellen ovenfor, vil jeg begrunne valget mitt om å utarbeide et selvstendig analyseredskap som bygger videre på og kombinerer inndelingen til Bitchener og Ferris (2012), Tonne (2017) og Otnes og Solheim (2019). Det finnes altså en relativt etablert tredeling av skriftlig respons: direkte, indirekte og metaspråklig. Grunnen til at jeg ikke nytter denne i analysene mine er at den ikke skiller tilstrekkelig mellom respons som er knyttet til grammatikk, språk og struktur, og respons som i hovedsak er knyttet til innholdet i tekstene. Innholdsmessig respons er derfor lagt til som en ekstra kategori for å ivareta skriftlig respons som primært konsentrerer seg om innholdet i tekstene. På det øverste nivået skiller jeg mellom margkommentarer og sluttkommentarer. Deretter blir margkommentarer og sluttkommentarer delt i direkte respons og indirekte respons, som igjen deles i innholdsmessig respons og metaspråklig respons. Etter denne kategoriseringen av skriftlig respons på over- og underordnet nivå, står jeg igjen med fire mulige typer skriftlig respons innenfor både marg- og sluttkommentarene: 1) Direkte innholdsmessig respons (grønnfarget), 2) Direkte metaspråklig respons (oransjefarget), 3) Indirekte innholdsmessig respons (gul farget) og 4) Indirekte metaspråklig respons (rosafarget). Disse er signifikante for analysen og drøftingen i denne oppgaven. I tabellen ovenfor, og i analysene i kapittel 4.1 og 4.2, representerer hver farge én av de fire responstypene. Indirekte metaspråklig respons står fram som en ny type skriftlig respons ut fra kategoriseringen min. Ut fra analysene mine i kapittel 4.1 viser det seg imidlertid at det finnes flere eksempler på kommentarer som faller innenfor denne responstypen, i den forstand at kommentarene primært konsentrerer seg om grammatikk, språk og struktur, og at de enten indirekte sier at elevene må fortsette i samme stil, eller ved at de for eksempel indikerer en skrivefeil uten å eksplisitt oppgi korrekt skrivemåte.

Til slutt er hver av de fire responstypene ovenfor kategorisert etter om de er uttrykt som responshandlingene: konstativer, direktiver eller ekspressiver. I tabellene i analysekapittelet er responshandlingene som nevnt oppgitt som K (Konstativer), D (Direktiver) og E (Ekspressiver). Responshandlingene er inkludert i analyseredskapet for å kunne gi et mer presist svar på hva som kjennetegner de ulike typene skriftlig respons som er benyttet av læreren, eller mer spesifikt hvordan disse er formulert til elevene. Dette kan igjen bidra til svar på hva som kjennetegner responsen som elevene gjør nytte av eller ikke å gjøre nytte av, som er det tredje forskningsspørsmålet i undersøkelsen (Se kapittel 1.3.).

3.4.2 Fra kategorisering til kvantifisering i tabelloversyn

For å kunne ta i bruk kategoriseringen av skriftlig respons til å svare på problemstillingen, har jeg utarbeidet en del tabelloversyn som viser hvilke typer skriftlig respons som er gitt til elevenes førsteutkast, i tillegg til hvor mange slike kommentarer hver av de 12 tekstutkastene har fått. Forskningsmaterialet er altså kvantifisert med hensikt om å etablere et sammenligningsgrunnlag innenfor én og samme tekst, men også på tvers av de ulike elevtekstene, når det kommer til bruk av skriftlig respons som elevene blir oppfordret til å følge opp i revisjonsprosessen. Målet med tabelloversynene er å synliggjøre hvilke typer skriftlig respons hver enkelt elev har fått på tekstutkastene deres og antall forekomster innenfor ulike typer respons, før det sees nærmere på om elevene har brukt de ulike responstypene- og handlingene til å gjøre revisjoner i tekstene eller ikke. I tabelloversynene er elevenes førsteutkast omtalt som T1 – T12, og de er oppført helt til venstre i tabellen under. For å se hvilke typer skriftlig respons et bestemt tekstutkast har mottatt, må tabellene leses horisontalt. De ulike fargene i tabellene tilsvarer som nevnt de fire typene skriftlig respons fra kategoriseringen i kapittel 3.4.1, i både marg- og sluttkommentarene.

Tabell 3. Eksempel på tabelloversyn av skriftlig respons fra lærer

1.	MARGKOMMENTARER								SLUTTKOMMENTARER									
	Direkte				Indirekte				Direkte				Indirekte					
2.	Innholds-		Meta-		Innholds-		Meta-		Innholds-		Meta-		Innholds-		Meta-			
3.	messig		språklig		messig		språklig		messig		språklig		messig		språklig			
4.	K	D	E	K	D	E	K	D	E	K	D	E	K	D	E	K	D	E
T1				1					2				3					
[...]																		
T12				3					2				1					
Sum	0	0	0	0	4	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0

Tallene er satt inn som eksempel for å illustrere hvordan man henter ut informasjon fra tabellene i kapittel 4.1. I tabellen kan man lese at det i margkommentarene er fire forekomster av direkte metaspråklig respons som er uttrykt gjennom direktiver (oransjefarget), og fire forekomster av indirekte metaspråklig respons som er uttrykt gjennom konstativer (rosafarget). I sluttkommentarene er det fire forekomster av direkte innholdsmessig respons uttrykt som ekspressiver (grønnfarget). Det er ingen tilfeller av indirekte innholdsmessig respons i eksempelet (gulfarget).

3.4.3 Skriftlig respons som utgangspunkt for analyse av revisjoner

Både kategoriseringen og kvantifiseringen av skriftlig respons fra lærer er brukt som utgangspunkt for analysen av elevenes revisjoner. I likhet med analysen av skriftlig respons, er analysen av elevenes revisjoner satt opp i de samme tabelloversynene for å vise hvor mange og hvilke elevtekster som er revidert på bakgrunn av de ulike typene skriftlig respons som læreren har benyttet til elevenes førsteutkast. Før dette har jeg lest over og sammenlignet elevenes førsteutkast og reviderte tekster, for å se i hvilken grad elevene har fulgt opp de ulike responstypene- og handlingene i de reviderte tekstene. I kapittel 3.4.4 nedenfor går jeg innpå kategoriseringen av elevenes revisjoner.

3.4.4 Kategorisering av revisjoner som helt, delvis eller ikke følger opp skriftlig respons fra lærer

For å få et mer nyansert og reelt bilde av hvordan elevene reviderer på bakgrunn av de ulike typene skriftlig respons, er elevenes revisjoner kategorisert ut fra om de helt (A), delvis (B) eller ikke (C) følger opp responstypene- og handlingene som de har mottatt. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 4.2.1.

Tabell 4. Eksempel på tabelloversyn av revisjoner som helt, delvis eller ikke følger opp skriftlig respons fra lærer

1.	MARGKOMMENTARER								SLUTTKOMMENTARER									
	Direkte				Indirekte				Direkte				Indirekte					
2.	Innholds-		Meta-		Innholds-		Meta-		Innholds-		Meta-		Innholds-		Meta-			
3.	messig		språklig		messig		språklig		messig		språklig		messig		språklig			
4.	K	D	E	K	D	E	K	D	E	K	D	E	K	D	E	K	D	E
T1				C					BB				CCC					
[...]																		
T12				ABC					AC				A					
Sum	0	0	0	0	4	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0

Dette er bare et eksempel for å vise hvordan man skal lese og hente ut informasjon fra tabellene i kapittel 4.2. Avlesningen fungerer på samme vis som tabellene med antall forekomster av ulike typer skriftlig respons i kapittel 3.4.2, bare at tallene er erstattet av bokstaver som tilsvarer i hvilken grad elevene har fulgt opp ulike typer skriftlig respons fra lærer. Antall bokstaver tilsvarer antall forekomster av responstypen- og handlingen i elevenes førsteutkast. Ut fra dette eksempelet reviderer elevene helt, delvis og ikke på bakgrunn av direkte metaspråklig respons (oransjefarget). Det samme gjelder for indirekte metaspråklig respons (rosafarget). Direkte innholdsmessig respons er derimot enten helt eller ikke fulgt opp i de reviderte tekstene (grønnfarget).

3.5 Validitet og reliabilitet

I den siste delen av metodekapittelet vil jeg reflektere over hvordan jeg har gått fram for å sikre mest mulig validitet og reliabilitet i det kvalitative forskningsdesignet. Begrensninger knyttet til forskningen i denne oppgaven er i hovedsak festet til utvalget. Det er et lite utvalg elevtekster som er samlet inn fra en enkelt klasse på én ungdomsskole i lokalområdet. Dermed kan det argumenteres for at funnene i denne oppgaven ikke kan betraktes for å være sanne eller riktige for andre elever, i andre klasser eller på andre skoler i landet. Det er heller ikke intensjonen med undersøkelsen i oppgaven. Intensjonen er å produsere kunnskap som er i tråd med virkeligheten av hvordan elever i den bestemte tiendeklassen reviderer tekstene sine på bakgrunn av skriftlig respons. For å sikre intern validitet er forskningen dermed forankret i relevant teori og tidligere forskningsfunn på feltet. Analyseredskapet som ligger til grunn for funnene i denne oppgaven bygger dessuten videre på en etablert inndeling av ulike typer skriftlig respons, i tillegg til en inndeling i ulike responshandlinger. På den måten er det samsvar mellom tekstene som analyseres og de begreper og teorier som blir benyttet for å beskrive denne virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). At funnene i denne oppgaven er konstruert ut fra et analyseredskap som bygger på tidligere inndelinger av responstyper- og handlinger, vil dessuten øke både reliabiliteten og den ytre validiteten. Dersom funnene mine samsvarer med forskningsfunn som er konstruert ut fra disse inndelingene, gir det et grunnlag for å kunne generalisere funnene, fordi det viser et mønster til tross for at det er forsket på ulike elevtekster i ulike skoler i ulike deler av landet. Uavhengig av om funnene samsvarer med forskningsfunnene fra inndelingene eller ikke, kan det argumenteres for at funnene i denne oppgaven kan overføres til andre lignende kontekster, ved at leseren trekker paralleller til egne erfaringer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). På den måten kan forskningsprosjektet mitt oppleves som nyttig og relevant.

Videre sikrer jeg økt reliabilitet ved å vektlegge transparent i analysene mine av elevtekstene, noe som

åpner for etterprøvbarehet av forskningsfunnene. Med transparens mener jeg at jeg forsøker å gjøre forskningsmaterialet mitt mest mulig synlig for leseren, for eksempel ved å legge fram konkrete eksempler fra forskningsmaterialet og beskrive disse utdypende i kapittel 4.1 og 4.2. Dette er også grunnen til at jeg har forsøkt å ta leseren gjennom framgangsmåten for analysene mine trinn for trinn, slik som i kapittel 3.5. For å sikre mer reliabilitet gjennom transparens er én av analysene av skriftlig respons og elevenes revisjoner lagt ved som vedlegg 5 i denne oppgaven, slik at andre forskere kan evaluere om jeg har mistolket forskningsmaterialet. Det åpner også for at andre forskere kan etterprøve analyseredskapet som har ledet meg fram til funnene mine, og evaluere om jeg har feilkategorisert deler av responsen eller elevenes revisjoner.

4.0 Analyse og funn

Analysene som presenteres i dette kapitlet, tar utgangspunkt i hvilke revisjoner som kan spores fra elevenes førsteutkast til revidert tekst, basert på skriftlig respons fra lærer. Elevenes førsteutkast (T1-T12) er analysert med et primært fokus på skriftlig respons fra lærer. Deretter er elevenes reviderte tekster (R1-R12) analysert ut fra revisjonene som elevene har foretatt eller ikke foretatt på bakgrunn av ulike typer skriftlig respons som er benyttet av læreren. Ettersom at jeg utelukkende er ute etter informasjon om skriftlig respons og elevenes revisjoner, blir analyse og funn presentert i to hoveddeler:

- 1) Analyse av skriftlig respons fra lærer
- 2) Analyse av elevenes revisjoner på bakgrunn av ulike typer skriftlig respons

Inndelingen er begrunnet i forskningsspørsmålene som ligger til grunn for oppgave min. Dette går jeg nærmere inn på innledningsvis i kapittel 4.1 og 4.2.

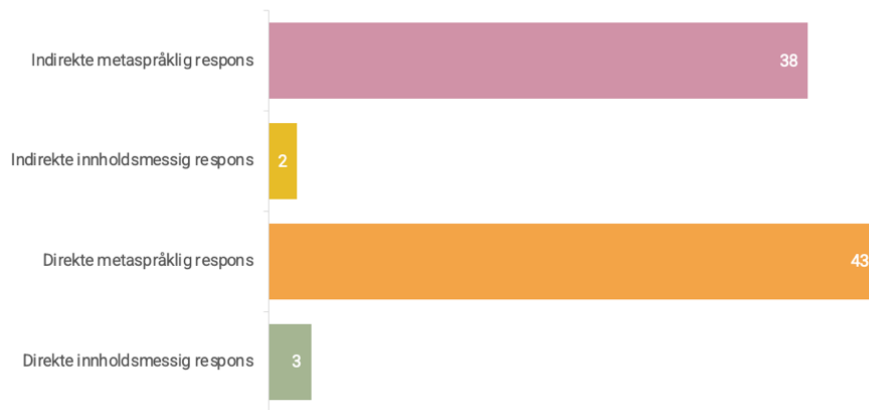
4.1 Analyse av skriftlig respons fra lærer

For å nærme meg en forståelse av hvilke responstyper- og handlinger som er gitt til elevenes førsteutkast, vil jeg i dette delkapitlet vie særlig oppmerksomhet til det første forskningsspørsmålet: *Hva kjennetegner den skriftlige responsen som lærer benytter til elevenes førsteutkast?* Analysen av skriftlig respons fra lærer vil gi svar på hvilke typer skriftlig respons som utmerker seg innenfor marg- og sluttkommentarene i elevenes førsteutkast. Det samme gjelder for hvilke responshandlinger som er mest dominerende innenfor de ulike responstypene. Dermed danner analyse av skriftlig respons fra lærer også grunnlag for det tredje forskningsspørsmålet: *Hva kjennetegner den skriftlige responsen som elevene gjør nytte av /ikke gjør nytte av til å revidere tekstene?* som analyseres i kapittel 4.2.

4.1.1 Ulike typer skriftlig respons

Jeg har analysert og kategorisert all skriftlig respons som er gitt til de 12 førsteutkastene som er samlet inn fra tiendeklassen, altså T1-T12. Før jeg går nærmere inn på de ulike responstypene- og handlingene, og utfyller med konkrete eksempler fra forskningsmaterialet, vil jeg synliggjøre hvilke responstyper som utmerker seg innenfor marg- og sluttkommentarene i elevenes førsteutkast. Her vil jeg vise til noen eksempler fra T5, som er å finne som vedlegg 5 i denne oppgaven, for å tydeliggjøre

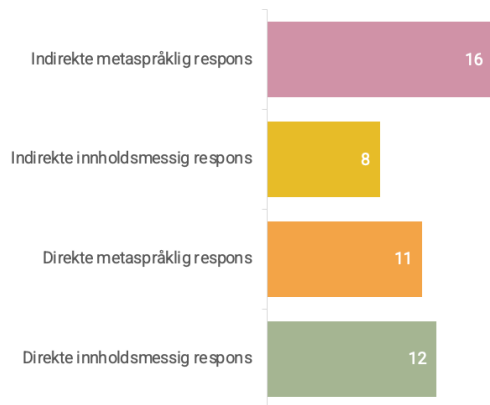
hva disse kategoriene inneholder. Figur 1 og 2 nedenfor gir en oversikt over hvilke typer skriftlig respons som er gitt i marg- og sluttcommentarene, og er ment som en visualisering for å gi god bakgrunn for det jeg videre går spesielt inn i (Se kapittel 3.4 om kategorisering av skriftlig respons). Tallene står for antall respons som er gitt av de ulike responstypene.



Figur 1. Oversikt over antall ulike typer skriftlig respons i margcommentarene

I margcommentarene er det to typer skriftlig respons som tydelig utmerker seg som mest dominerende. Direkte metaspråklig respons er den mest dominerende responstypen med 43 forekomster, etterfulgt av indirekte metaspråklig respons med 38 forekomster. Felles for begge responstypene er at de legger føringer for revisjoner som hovedsakelig er knyttet til språk og struktur. For eksempel har læreren gitt direkte metaspråklig respons til T5 ved å oppgi korrekt skrivemåte av ordene "menneske" og "verknad" i marginen, eller ved å minne eleven på regler for tegnsetting: "[God setningsoppbygging], men pass på komma før *men*". Vi finner også positive reaksjoner fra læreren, slik som i klammene. I tillegg til korreksjoner og positive reaksjoner, er det eksempler på direkte metaspråklig respons som konstaterer hva elevene mestrer godt i teksten. For eksempel gjennom denne margcommentaren som er gitt til T5: "Tydeleg innleiing som presenterer tema og som peikar mot det du skal drøfte i hovuddelen". Commentaren kan oppfattes som i grenseland mellom direkte og indirekte, ettersom at den indirekte oppfordrer elevene til å fortsette i samme stil. Den er imidlertid direkte fordi den er koblet til konkrete tekstpassasjer og eksplisitt framhever hva eleven mestrer. Indirekte metaspråklig respons er gitt til T5 gjennom en margcommentar som forsøker å få eleven til å lage en fengende tittel gjennom dette spørsmålet: "Korleis kan du lage ein fengande tittel som passar til innleiinga og konklusjonen?". Det er også ett tilfelle der læreren markerer to ord og indikerer at det er en feil ved å skrive "ordrekkefølge". Dermed er det en overvekt av margcommentarer som legger opp til revisjoner knyttet til språk og struktur. Samlet sett er det bare fem forekomster av innholdsmessig respons i margcommentarene, hvorav tre er direkte innholdsmessig respons og to er

indirekte innholdsmessig respons. Det betyr at de mest dominerende responstypene innenfor margkommentarene er: 1) Direkte metaspråklig respons, 2) Indirekte metaspråklig respons, 3) Direkte innholdsmessig respons og 4) Indirekte innholdsmessig respons.



Figur 2. Oversikt over antall ulike typer skriftlig respons i sluttcommentarene

Sluttcommentarene er noe jevnere fordelt mellom metaspråklig respons og innholdsmessig respons. Indirekte metaspråklig respons utmerker seg imidlertid som den mest dominerende responstypen med 16 forekomster. Deretter utmerker direkte innholdsmessig respons (12 forekomster) seg som den nest mest dominerende responstypen med én enkelt forekomst mer enn direkte metaspråklig respons (11 forekomster). Indirekte innholdsmessig respons er den minst dominerende responstypen innenfor sluttcommentarene (8 forekomster). Dermed er kommentarer som er primært knyttet til innholdet mer fremtredende i sluttcommentarene enn i margcommentarene, selv om det også her er flest responstyper som legger opp til revisjoner knyttet til språk og struktur. For eksempel har læreren gitt direkte innholdsmessig respons til T5 gjennom denne sluttcommentaren: "Ha gjerne med litt om kvifor dette er ei moralsk utfordring og inneber vanskelege val for enkeltmenneske". Indirekte innholdsmessig respons kommer til uttrykk gjennom denne sluttcommentaren til T5: "Her er du godt i gang. Du kjem med konkrete dømme og utdjuar deg fint om tema". Likt som i eksempelet knyttet til margcommentarene, kan denne sluttcommentaren oppfattes som i grenseland mellom direkte og indirekte. Det som gjør at den er indirekte er at den både indirekte sier at eleven skal holde fram i samme stil, samtidig som at den ikke er koblet til konkrete tekstpassasjer. Rekkefølgen fra mest brukt til minst brukte responstyper i sluttcommentarene er altså: 1) Indirekte metaspråklig respons, 2) Direkte innholdsmessig respons, 3) Direkte metaspråklig respons og 4) Indirekte innholdsmessig respons. Felles for både marg- og sluttcommentarene er dermed at indirekte metaspråklig respons er én av de mest dominerende responstypene, mens indirekte innholdsmessig respons er minst dominerende.

Før analysene av marg- og sluttkommentarer og hver av de fire typene skriftlig respons som er illustrert i figur 1 og 2, vil jeg presentere en detaljert oversikt over hvilke typer skriftlig respons og responshandlinger som er gitt til hver av de 12 førsteutkastene, T1-T12. Tabell 5 nedenfor leses både vertikalt, fra første til fjerde nivå i hierarkiet, slik som beskrevet i kapittel 3.4.2, og horisontalt for å finne ut hvilke typer respons som er gitt til hver av elevtekstene.

Tabell 5. Oversikt over antall ulike responstyper- og handlinger som er gitt i elevenes førsteutkast

1.	MARGKOMMENTARER												SLUTTKOMMENTARER																								
	Direkte respons						Indirekte respons						Direkte respons						Indirekte respons																		
	Innholdsmessig			Meta-språklig			Innholdsmessig			Meta-språklig			Innholdsmessig			Meta-språklig			Innholdsmessig			Meta-språklig															
	K	D	E	K	D	E	K	D	E	K	D	E	K	D	E	K	D	E	K	D	E	K	D	E													
2.																																					
3.																																					
4.																																					
T1															3						4						1								1		
T2					2										1						1		1						1		1						
T3					2										1						3		1	1							1						
T4					2																2			1					1		1						
T5				1	5	1									2								1						2		2						
T6					3																			1					1		1						
T7					6																			1					1								
T8	2				1	1																															
T9					6																																
T10			1		2	6																															
T11					5																								1		1						
T12					1																								1								
Sum	0	3	0	3	39	1	1	0	1	5	30	3	0	12	0	1	10	0	1	10	0	4	4	0	9	6	1										
	3			43			2			38			12			11			8			16															

Læreren veksler mellom marg- og sluttkommentarer i alle utenom tre elevtekster. Dette kan vi se ved å finne T1, T8 og T10 i tabellen og lese bortover. T1 mangler margkommentarer, mens T8 og T10 mangler skriftlig respons i form av sluttkommentarer. I sin helhet benytter læreren likevel alle de fire typene skriftlig respons i tiendeklasseelevenes førsteutkast, men det er en ubalanse i vektleggingen av dem. Av tekstene som har mottatt både marg- og sluttkommentarer, er det ingen som har fått alle de ulike typene skriftlig respons som opptrer i hierarkiet. T5, som er den teksten som har fått flest typer skriftlig respons, mangler både direkte og indirekte innholdsmessig respons i margkommentarene, i tillegg til direkte metaspråklig respons i sluttkommentarene. Analysen av T5 er som nevnt lagt ved som vedlegg 5 i denne oppgaven.

4.1.2 Bruk av marg- og sluttkommentarer i tekstene

Læreren bruker stort sett en kombinasjon av margkommentarer og sluttkommentarer i elevenes tekster. Av totalt 12 elevtekster, er det likevel tre som enten bare har fått margkommentarer eller bare har fått sluttkommentarer. Dette kan vi se i T1, T8 og T10. Av de resterende tekstene har alle utenom T2 og T3 fått mest skriftlig respons gjennom margkommentarer, som illustrert i denne tabellen:

Tabell 6. Oversikt over antall marg- og sluttkommentarer i elevenes førsteutkast

Elevtekster:	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T9	T11	T12
Margkommentarer	2	3	7	9	11	13	12	8	4
Sluttkommentarer	5	6	5	7	3	3	2	4	3

Både i T2 og T3 er det omtrent halvparten så mange sluttkommentarer som det er margkommentarer. I T4, T5, T8 og T12 er det nokså jevnt fordelt, med én eller to flere margkommentarer enn sluttkommentarer. I T6, T7 og T9, derimot, er det stor forskjell på bruk av marg- og sluttkommentarer, med over halvparten så mange margkommentarer. Det tyder på at margkommentarer i sin helhet er mer dominerende i elevenes førsteutkast enn sluttkommentarer.

Til T1 har læreren brukt alle responstypene som en del av sluttkommentaren, mens i T8 og T10 er responstypene bare fordelt på margkommentarer. For å synliggjøre dette, vil jeg sitere sluttkommentaren som er gitt til T1 og fargekode den etter responstypene i tabell 5:

Her er du godt i gang med **fleire avsnitt** og **idear til kva du kan ha med**. **Hugs å ha ei tydeleg innleiing** som **gir informasjon om kva teksten skal handle om**. **Ha gjerne med eit ope spm. som du kjem meir innpå i hovuddelen**. **Drøft kvifor det kan vere utfordrande å ta gode val for framtida og tenke på dei som bur på andre delar av kloden**. **I hovuddelen kan du både sjå saka frå fleire sider, trekke inn dette med ansvarsetikk og kome med eigne tankar og meiningar**.

Den første setningen i sluttkommentaren er uttrykt gjennom konstaterer, ettersom at den konstaterer og fremmer hva eleven mestrer godt i teksten, med et fokus på både elevens avsnitt og ideer. Dermed faller setningen innunder både indirekte metaspråklig respons og indirekte innholdsmessig respons. Den delen som konstaterer at eleven har skrevet flere avsnitt er indirekte metaspråklig respons (rosafarget), mens den andre delen som konstaterer at eleven har flere ideer er indirekte innholdsmessig respons (gul farget). Det er fordi oppbygging av avsnitt omhandler struktur, mens ideer er koblet til innholdet i teksten. Kommentaren er indirekte fordi den implisitte intensjonen er at elevene må fortsette i samme stil i den videre skrivingen.

De resterende setningene av sluttcommentarene til T1 er uttrykt gjennom direktiver, ettersom at de oppfordrer eleven til å endre på noe i teksten. Foruten den tredje setningen som oppfordrer til et åpent spørsmål i innledningen, går disse innunder både direkte innholdsmessig respons (grønnfarget) og direkte metaspråklig respons (oransjefarget). Den delen av setningene som er oransjefarget oppfordrer elevene til å gjøre revisjoner knyttet til språk og struktur, for eksempel ved å legge til en tydelig innledning eller ved å oppfordre eleven til å ta i bruk skrivehandlingen *å drøfte*. Delene som er grønnfarget oppfordrer elevene til å gjøre bestemte revisjoner knyttet til innholdet i teksten.

T8 og T10 har på den andre siden bare fått skriftlig respons fra lærer i form av margkommentarer. På samme måte som sluttcommentaren i T1 inneholder alle de fire typene skriftlig respons, har T8 fått alle de fire typene skriftlig respons i form av margkommentarer. I T10 mangler indirekte innholdsmessig respons. Derfor velger jeg å bare trekke fram eksempler fra T8:

Då kan du ha eit eige avsnitt der du drøftar tausheitsplikta til helsesjukepleiarar og lærarar i forhold til foreldre og andre instanser, og kva etiske dilemma som kan oppstå.

Kom gjerne inn på kva som endrar seg mtp. Samtykke m.m. når ein fyller 16 år.

Dette emnet blir spanande å lese om seinare i teksten.

Kanskje du kan ha eit ope spm. til slutt i innleiinga?

Rettskriving

God temasetning

I den første margkommentaren oppfordrer læreren eleven til å gjøre revisjoner som er knyttet til både språk, struktur og innhold i teksten. Den første delen av responsen legger føringer for at eleven skal både legge til et avsnitt og bruke skrivehandlingen *å drøfte*, og faller dermed innunder direkte metaspråklig respons (oransjefarget). Den andre delen av denne margkommentaren faller derimot innunder direkte innholdsmessig respons (grønnfarget), ettersom at den kommer med konkrete forslag som er knyttet til innholdet i teksten. Det samme gjelder den andre margkommentaren, som foreslår at eleven inkluderer noe spesifikt for innholdet i teksten. Margkommentarene betegnes altså som direkte innholdsmessig respons fordi de kommer med konkrete forslag til hvilke revisjoner eleven kan gjøre knyttet til innholdet i teksten.

Videre er det ett tilfelle av indirekte innholdsmessig respons i margkommentaren til T8, gjennom denne kommentaren: "Dette emnet blir spanande å lese om seinare i teksten". Indirekte innholdsmessig respons (gul farget) i denne kommentaren er uttrykt gjennom konstativer som indirekte sier at eleven må fortsette å skrive i samme stil senere i teksten. De tre siste eksemplene i margkommentarene til T8 er indirekte metaspråklig respons (rosafarget), hvorav de to første er uttrykt

gjennom direktiver og den siste gjennom ekspressiver. Når det gjelder margkommentaren “Rettskriving”, er den indirekte fordi den ikke oppgir korrekt skrivemåte, men indikerer at det er en skrivefeil som må rettes opp i. “God temasetning” er en positiv reaksjon fra læreren, som impliserer at eleven må holde fram i samme stil, uten å direkte nevne det.

4.1.3 Responstypene i nærmere detalj

Dette delkapittelet går nærmere i detalj i de fire typene skriftlig respons, og fokuserer særlig på hva som kjennetegner responstypene som er benyttet til elevenes førsteutkast. Tabell 7 og 10 synliggjør bruken av innholdsmessig og metaspråklig respons innenfor direkte respons og indirekte respons. Tabell 8, 9, 11 og 12 går nærmere i detalj på direkte innholdsmessig respons og direkte metaspråklig respons, så vel som indirekte innholdsmessig respons og indirekte metaspråklig respons. I disse tabellene er responshandlingene inkludert, som det nederste nivået i hierarkiet (Se kapittel 3.4 for kategorisering av skriftlig respons).

Tabell 7. Direkte respons på underordnet nivå

	MARGKOMMENTARER		SLUTTKOMMENTARER	
	Innholdsmessig respons	Metaspråklig respons	Innholdsmessig respons	Metaspråklig respons
T1			3	4
T2		2	1	1
T3		2	1	3
T4		2		2
T5		5	2	
T6		3		
T7		6		
T8	2	1		
T9		6	1	1
T10	1	6		
T11		5	2	
T12		1	2	
Sum	3	43	12	11

Direkte metaspråklig respons er mest dominerende i margkommentarene med 43 forekomster, i motsetning til direkte innholdsmessig respons med tre forekomster. Når det gjelder sluttcommentarene, er direkte innholdsmessig respons (12 forekomster) mest dominerende med én forekomst mer enn direkte metaspråklig respons (11 forekomster). Dermed er det en stor ubalanse i vektleggingen av direkte respons i margkommentarene, i kontrast til sluttcommentarene. Bare tre av

margkommentarene som kan kategoriseres som direkte respons, kommenterer primært innholdet i elevenes tekstutkast. Dette kan vi se i T8 og T10 med kommentarer som: “[Då kan du ha eit eige avsnitt der du drøftar] tausheitsplikta til helsesjukepleiarar og lærarar i forhold til foreldre og andre instansar, og kva etiske dilemma som kan oppstå” og “Kom gjerne inn på kva som endrar seg mtp. samtykke m.m. når ein fyller 16 år”. I T10 ser vi direkte innholdsmessig respons gjennom denne kommentaren: “Kvifor er dette så vanskeleg? Moralske utfordringar?”. Resten (43 forekomster) fokuserer på språk, struktur og grammatikk. Sluttkommentarene fordeler seg derimot jevnt mellom direkte innholdsmessig respons og direkte metaspråklig respons. Det er bare én kommentar som skiller dem. Tabell 8 og 9 går nærmere inn på hver av de underordnede responstypene: direkte innholdsmessig respons og direkte metaspråklig respons.

Tabell 8. Antall direkte innholdsmessig respons uttrykt gjennom direktiver

1.	MARGKOMMENTARER			SLUTTKOMMENTARER		
	4. Konstativer	Direktiver	Ekspressiver	Konstativer	Direktiver	Ekspressiver
R1					3	
R2					1	
R3					1	
R4						
R5					2	
R6						
R7						
R8		2				
R9					1	
R10		1				
R11					2	
R12					2	
Sum	0	3	0	0	12	0

Direkte innholdsmessig respons er i både marg- og sluttkommentarene bare uttrykt gjennom responshandlingen direktiver. Ingen av kommentarene er formulert som responshandlingene konstativer eller ekspressiver. Direkte innholdsmessig respons er også mindre dominerende i margkommentarene enn i sluttkommentarene. Det er tre forekomster av direktiver i margkommentarene, i motsetning til sluttkommentarene, med 12 forekomster av direktiver. To av de tre direktivene som er å finne i margkommentarene, er gitt til samme elevtekst, T8:

Kom gjerne inn på kva som endrar seg mtp. samtykke m.m. når ein fyller 16 år

[Då kan du ha eit eige avsnitt der du drøftar] tausheitsplikta til helsesjukepleiarar og lærarar i forhold til foreldre og andre instansar, og kva etiske dilemma som kan oppstå

Direkte innholdsmessig respons blir i disse eksemplene brukt til å oppfordre eleven til å gjøre revisjoner

som i hovedsak er knyttet til innholdet i elevens førsteutkast. Læreren kommer også med konkrete og tydelige bestillinger som er tilpasset innholdet i elevteksten. Eleven har skrevet en tekst om etiske dilemma forbundet med taushetsplikt og meldeplikt, og blir gjennom direkte innholdsmessig respons instruert til å gå mer innpå taushetsplikten til ulike instanser, samt samtykke etter man er fylt 16 år. Begge direktivene er formulert som forslag eller anbefalinger, gjennom ord som “gjærne” og “kan”.

T10 har også mottatt direkte innholdsmessig respons gjennom direktiver i margkommentaren. Denne kommentaren er, derimot, formulert som et spørsmål:

Kvifor er dette så vanskeleg? Moralske utfordringar?

Likt som i T8, blir eleven oppfordret til å gjære revisjoner knyttet til innholdet i teksten. Elevteksten handler om klimakrisen, og i teksten kommer eleven med følgende påstand: “Det er vanskeleg å se det større bilde når alt du tenker på er nåtida”. Læreren har markert denne påstanden og forsøker gjennom margkommentaren å oppfordre eleven til å skrive om teksten for å inkludere spørsmålene som blir stilt.

Eksemplene som er hentet fra T8 og T10 viser dermed at direktivene i margkommentarene er formulert som forslag eller spørsmål. Den samme tendensen kan sees i sluttkommentarene, i T12 for eksempel:

Kanskje du kan trekkja inn litt eigne tankar og refleksjonar her?

I T12 er responsen formulert som et spørsmål som forsøker å få eleven til å inkludere egne tanker og refleksjoner knyttet til et bestemt innholdsmoment. I T1 og T2, derimot, er direktivene formulert som krav:

[Drøft kvifor] det kan vere utfordrande å ta gode val for framtida og tenke på dei som bur på andre delar av kloden (T1)

Hugs å trekke inn ulike etiske tenkemåtar, her er det naturleg å kome inn på ansvarsetikken, men og dette med moralske handlingar (kva menneske vil eg vere), samt veie konsekvensane opp mot forsakingane til enkeltpersonar (T2)

I eksemplene ovenfor bruker læreren direktiver som er formulert som krav på en måte som instruerer elevene til å gjære bestemte revisjoner knyttet til innholdet i førsteutkastene deres. I T3, T5, T9 og T11 er direktivene formulert som forslag eller anbefalinger:

Her kan du trekke inn litt om konsekvensetikken og [og drøfte enda meir] rundt konsekvensane for dyra opp mot viktigheita av å utvikle medisinar og vaksiner (T3)

Eg vil gjærne at du trekk inn litt om ansvarsetikken og kvifor det kan vere vanskeleg å ta gode val for framtida, naturen og menneske på motsett side av kloden (T5)

Ha gjerne med litt om kvifor dette er ei moralsk utfordring og inneber vanskelege val for enkeltmenneske (T5)

Prøv om du kan trekke inn litt om dei ulike etiske tenkemåtene, særleg dette med pliktetik, konsekvensetik og moralske handlingar. T.d. «Ifølgje pliktetikken vil det kanskje vere det rette å ...» (T9)

Når du skriv vidare er det viktig å hugse å legge vekt på dei moralske utfordringane og kvifor det kan vere vanskeleg å ta gode val for framtida (T11)

Her er det særleg relevant å trekke inn tankar knytt til ansvarsetikken, men og dette med moralske handlingar og konsekvensar av ulike verkemiddel som t.d. retoriske spm., gjentaking og kontrast (T11)

Prøv om du kan flette inn litt meir eigne refleksjonar og tankar. Kva etiske dilemma står me ovanfor her? Du kan gjerne kome med litt personlege meiningar avslutningsvis og rette deg direkte mot lesaren med litt patos (kan vere oppmoding, retoriske spørsmål, gjentaking eller anna) (T12)

Flertallet av direktivene i sluttcommentarene er formulert som forslag eller anbefalinger, noe vi kan se ved at læreren bruker ord som “kan”, “gjerne” og “prøv”. Dette gir antageligvis elevene mer frihet til å velge om de vil følge opp revisjonene eller ikke.

Særegent for sluttcommentarene er at alle utenom én oppfordrer elevene til å ta i bruk etiske tenkemåter gjennom tydelige, men mer generelle revisjonsbestillinger. Med det mener jeg at de fungerer som påminnelser, og at noen av dem kan passe inn i hvilken som helst av elevtekstene. I respons gitt til T3 og T5 er påminnelsen om å ta i bruk etiske tenkemåter knyttet til konkrete eksempler fra innholdet i tekstene deres.

Funnene knyttet til direkte innholdsmessig respons kan dermed oppsummeres i følgende hovedtendenser: Responstypen er for det første bare uttrykt gjennom direktiver som enten stiller spørsmål ved, foreslår eller krever tilføyning eller utdyping av noe innholdsmessig i tekstene. Forskjellen i marg- og sluttcommentarene, er at direktivene i margcommentarene er formulert som spørsmål eller krav, mens sluttcommentarene stort sett består av forslag. Et annet funn er at direktivene i margcommentarene oppfordrer elevene til å tilføye mer informasjon om emnet gjennom konkrete og tydelige bestillinger som er tilpasset innholdet til tekstene. Det kan også handle om å presisere og formulere seg tydeligere gjennom en utdyping, slik som i T10. Når det gjelder direktivene i sluttcommentarene, dreier det seg i hovedsak om tydelige, men mer generelle påminnelser om å ta i bruk etiske tenkemåter i tekstene, hvorav noen av tekstene har fått mer konkrete eksempler tilpasset innholdet, slik som T3 og T5.

Tabell 9. Antall direkte metaspråklig respons uttrykt gjennom konstativer, direktiver og ekspressiver

1.	MARGKOMMENTARER			SLUTTKOMMENTARER		
	4. Konstativer	Direktiver	Ekspressiver	Konstativer	Direktiver	Ekspressiver
T1					4	
T2		2			1	
T3		2			3	
T4		2			2	
T5	1	5	1			
T6		3				
T7		6				
T8		1				
T9		6		1		
T10	2	6				
T11		5				
T12		1				
Sum	3	39	1	1	10	0

Direkte metaspråklig respons er uttrykt på ulike måter i marg- og sluttkommentarene. Felles for begge er likevel at omtrent alle kommentarene er formulert som responshandlingen direktiver, etterfulgt av konstativer. I margkommentarene er det 39 forekomster av direktiver, tre forekomster av konstativer og én forekomst av ekspressiver. Sluttkommentarene har 10 forekomster av direktiver, én forekomst av konstativer og ingen forekomster av ekspressiver. Direkte metaspråklig respons er altså i hovedsak uttrykt som direktiver, med få unntak.

Direktivene i margkommentarene oppfordrer elevene til å gjøre bestemte revisjoner knyttet til språk og struktur, fra korreksjoner av ord eller tegnsetting til struktur og oppbygging. Direktiver som oppfordrer til korreksjoner på ord- eller setningsnivå er mest dominerende, noe vi kan se i respons som er gitt til T2, T3, T4, T5, T6, T7, T9, T10 og T11:

og, medvitne (T2)

Hugs komma før men (T3)

latt, fortsatt (T4)

verknad, i eitt ord, menneske (T5)

seiast, komma (T6)

ordval: bidrar til å ..., seld, synest, dei (T7)

sanninga, for, vidare, forskjellige, viss du (T9)

kjem, bli større, korleis, dobbel konsonant (T10)

forsyner, i eitt ord, slepp (T11)

I eksemplene bruker læreren stort sett direktiver gjennom å markere ett eller flere ord som er skrevet eller brukt feil i elevenes førsteutkast, og ved å oppgi korrekt form i marginen. Den samme tendensen kan sees når det gjelder bruk av tegnsetting. I respons som er gitt til T6 viser læreren at det skal være et komma på et bestemt sted i teksten, ved å skrive "komma". Det gjelder også for ordvalg, der læreren for eksempel oppfordrer eleven som har skrevet T7 til å endre "hjelper dette med å" til "bidrar til", og T9 til å endre "bli støre" til "bli større". Slike korrigerende direktiver fungerer mer som krav enn anbefalinger eller forslag, fordi de krever at elevene korrigerer det læreren har markert med det som læreren har oppgitt i marginen.

Videre er det to tilfeller av margkommentarer som oppfordrer elevene til å ta i bruk temasetninger i avsnittene. Disse skiller seg ut fra direktivene ovenfor, ettersom at de inneholder en metaspråklig forklaring, slik som i respons gitt til T6 og T9:

Her kan du gjerne ha ein tydeleg temasetning før denne setningen, altså ein setning som fortel hovudbodskapen i avsnittet (T6)

Kanskje du kan ha ein tydeleg temasetning før denne setningen. T.d. noko i denne duren: "Det er ikkje alltid lett å vite om ein skal ...". Sjå på dette i dei andre avsnitta og (T9)

I begge eksemplene anbefaler læreren elevene å skrive en tydelig temasetning ved å bruke formuleringer som "gjerne", "kanskje" og "kan". Elevene får også en metaspråklig forklaring. Det er likevel en forskjell på den metaspråklige forklaringen. Mens T6 får en definisjon på hva en temasetning er, får T9 et konkret eksempel på hvordan en temasetning kan se ut. Den samme tilnærmingen er benyttet i respons som er gitt til T7:

Kanskje dette kan vere temasetning i første avsnitt, [og at du har ei innleiing der du presenterer kva teksten skal handle om og knyt det opp mot det du seier i tittelen] (T7)

Eleven som har skrevet T7 har startet innledningen av førsteutkastet sitt med denne setningen: "Når folk vel å kjøpe klede eller andre ting frå nettet, hjelper dette med å øydelegge jorda". I responsen ovenfor foreslår læreren at eleven bruker denne setningen som temasetning i det første avsnittet istedenfor innledningen. På den måten synliggjør læreren hvordan en temasetning kan se ut for denne eleven, likt som til T9.

I sluttkommentarene er det ingen tilfeller av direktiver som eksplisitt oppgir korrekt skrivemåte eller bruk av tegnsetting, slik som i margkommentarene. Felles for direkte metaspråklig respons som er uttrykt gjennom direktiver i både marg- og sluttkommentarene, er likevel at de inneholder vage oppfordringer knyttet til å revisjoner på ulike tekstnivå, slik som i margkommentarene nedenfor:

Hugs å ha ei overskrift som står i stil med innleiinga. Denne kan du lage til slutt (T3)

Då kan du ha eit eige avsnitt der du drøftar [tausheitsplikta til helsesjukepleiarar og lærarar i forhold til foreldre og andre instansar, og kva etiske dilemma som kan oppstå] (T8)

Kanskje du kan drøfte dette meir tidlegare i teksten? (T10)

Prøv om du kan lage ei litt fengande overskrift. Denne kan du gjerne lage til slutt (T11)

Her kan du gjerne avslutte innleiinga med eit litt engasjerande ope spm. (T12)

Margkommentarene ovenfor oppfordrer og instruerer elevene til å revidere tekstene på ulike nivå knyttet til språk og struktur. I respons som er gitt til T3 og T11 blir elevene for eksempel oppfordret til å lage en overskrift som er fengende og som passer med innledningen. Det kan også dreie seg om å legge til noe av betydning for oppbyggingen av teksten. I T12 blir eleven anbefalt å avslutte innledningen med et engasjerende spørsmål. I respons som er gitt til T8 og T10 handler det derimot, om å ta i bruk skrivehandlingen *å drøfte*, til å drøfte noe innholdsmessig eller å flytte drøftingen til et annet sted i teksten.

De samme tendensene kan sees i sluttkommentarene, der læreren oppfordrer elevene til å gjøre revisjoner knyttet til ulike tekstnivå. Direktivene i sluttkommentarene består for eksempel av påminnelser om å ha med tittel eller kjelder, slik som i respons gitt til T1 og T3:

Hugs å ha ei tydeleg innleiing som gir [informasjon om kva teksten skal handle om] (T1)

Hugs å få med kjelder du har brukt og avsnittsinndeling også i hovuddelen (T3)

Gjennom å bruke ordet "Hugs" instruerer elevene om å ikke glemme noe som er viktig for tekstens struktur, nemlig en tydelig innledning, samt kjelder i slutten av teksten og avsnittsinndeling. Læreren kommer altså med krav til strukturen i elevenes tekster. Direktivene i sluttkommentarene lister også opp en rekke med ord og uttrykk, samt språklige forsterkere som elevene kan ta i bruk og integrere i tekstene sine, slik som i T2 og T4:

Du kan gjerne prøve å nytte ord og uttrykk som bind teksten godt saman: T.d.: For det første, for det andre, på den eine sida, på den andre sida, som ein konklusjon, vidare, altså, nettopp, dessutan, likevel, på denne måten, sjølv om, forresten (T2)

Du kan gjerne prøve å nytte fleire ord og uttrykk som bind teksten godt saman og skapar variasjon i språket: T.d.: For det første, for det andre, på den eine sida, på den andre sida, som ein konklusjon, vidare, altså, nettopp, dessutan, likevel, på denne måten, sjølv om, forresten (T4)

Eller nytte språklege forsterkerar som t.d. alltid, utan tvil, absolutt, heilt sikkert, alle (T4)

Sluttkommentarene ovenfor forsøker å få elevene til å gjøre nytte av ord og uttrykk som er i tråd med en argumenterende tekst. Selv om læreren kommer med konkrete forslag til hvilke ord og uttrykk som elevene kan bruke, legger det føringer for revisjoner der elevene selv må finne ut av hvor det passer

seg å ta i bruk slike ord og uttrykk i den reviderte teksten.

Konstativer er den nest mest brukte responshandlingen i direkte metaspråklig respons, med totalt fire forekomster fordelt på marg- og sluttcommentarene. Denne responshandlingen kommer til uttrykk ved at læreren fremmer hva elevene har oppnådd, noe som kan sees i begynnelsen av sluttcommentaren i T9:

Her er du fint i gang. Du skriv velformulert og ser saka frå fleire sider. Hald fram i den stilen (T9)

I eksempelet ovenfor konstaterer læreren hva eleven mestrer på et helhetlig nivå, ved å peke på at eleven er godt i gang, skriver velformulert og ser saken fra flere sider. Den siste er særlig viktig for en argumenterende tekst, som eleven er bedt om å skrive (Se vedlegg 4 for skriveoppgaven). Sluttcommentaren er én av to konstativer som er innunder direkte respons, nettopp fordi den direkte sier at eleven skal fortsette i samme stil, noe som er den implisitte intensjonen bak de fleste konstativer i denne undersøkelsen. Konstativer kommer også til uttrykk i margcommentarer i T5 og T10:

Tydeleg innleiing som presenterer tema og peikar mot det du skal drøfte i hovuddelen (T5)

Fin oppbygging av avsnittet med temasetning først og oppsummerande setning sist (T10)

Bra med tydeleg konklusjon (T10)

I margcommentarene ovenfor roser læreren innledningen til T5, og oppbyggingen av avsnittet, samt konklusjonen til T10. Eksemplene fra T5, T9 og T10 dokumenterer at det er en forskjell på hva læreren legger vekt på gjennom responshandlingen konstativer ut fra om det er marg- eller sluttcommentar. I sluttcommentarene kommer læreren med oppmuntrende kommentarer som viser hva elevene er flinke til på et helhetlig nivå, slik som i eksempelet som er hentet fra T9. Sluttcommentaren til T9 oppmuntrer også eksplisitt til videre skriving, og anerkjenner at eleven ligger godt an med tekstutkastet. Det kan dermed argumenteres for at det som kjennetegner den direkte metaspråklige responsen i sluttcommentaren på T9 er at den både fremmer hva eleven har oppnådd og oppfordrer eleven til å fortsette i samme stil. Margcommentarene til T5 og T10, derimot, peker på enkeltdele i teksten som eleven mestrer godt.

Til forskjell fra sluttcommentarene, er det ett eksempel på ekspressiver i direkte metaspråklig respons som er gitt i margcommentarene, i respons gitt til E5:

God setningsoppbygging, [men pass på komma før *men*] (E5)

Læreren reagerer her positivt på at eleven har god setningsoppbygging i teksten.

Funnene knyttet til direkte metaspråklig respons er dermed at omtrent alle marg- og sluttcommentarene er formulert som responshandlingen direktiver, og at det er en forskjell på hvilke revisjoner direktivene legger opp til ut fra om det er gitt som en del av marg- eller sluttcommentaren. I margcommentarene er korrigerende direktiver mest dominerende, noe som utmerker seg ved at læreren markerer et ord eller tegn og oppgir korrekt skrivemåte eller bruk av tegn i margen. Felles for marg- og sluttcommentarene er at direktivene er vage oppfordringer knyttet til oppbygging av tittel, innledning, avsnitt ved bruk av temasetninger eller skrivehandlingen *å drøfte*. Margcommentarene som oppfordrer til temasetninger skiller seg ut ved at de enten inneholder en metaspråklig forklaring eller ved at læreren har skrevet inn et konkret eksempel på hvordan en temasetning kan se ut. Når det gjelder særegenhet i direktivene i sluttcommentarene, dreier det seg om påminninger om å ta i bruk ord og uttrykk eller språklige forsterkere som er i tråd med argumenterende tekster, slik som i T2 og T4. Ellers er konstaterer den nest mest brukte responshandlingen innenfor direkte metaspråklig respons, og den kommer til uttrykk ved at læreren konstaterer hva elevene er flinke til, på et helhetlig nivå i sluttcommentarene, og på bestemte nivå i margcommentarene. Det er ett tilfelle av ekspressiver i margcommentarene, som inneholder en positiv reaksjon på setningsoppbyggingen til en elev.

Tabell 10. Indirekte respons på underordnet nivå

	MARGKOMMENTARER		SLUTTKOMMENTARER	
	Innholdsmessig respons	Metaspråklig respons	Innholdsmessig respons	Metaspråklig respons
T1			1	1
T2			1	2
T3		1	2	1
T4		5	1	2
T5		2	1	4
T6		8	1	2
T7		7	1	1
T8	1	3		
T9	1	5		
T10		1		
T11		3		2
T12		3		1
Sum	2	38	8	16

Metaspråklig respons er den mest brukte responstypen innenfor indirekte respons. Dette gjelder for både marg- og sluttcommentarer. Det er 38 forekomster av indirekte metaspråklig respons, og bare to

forekomster av indirekte innholdsmessig respons i margkommentarene. I sluttcommentarene er det 16 forekomster av indirekte metaspråklig respons og åtte forekomster av indirekte innholdsmessig respons. Likt som i tabell 7, er det en større ubalanse i vektleggingen av metaspråklig og innholdsmessig respons i margkommentarene enn det er i sluttcommentarene. Bare to av margkommentarene kan kategoriseres som underordnet innholdsmessig respons i motsetning til åtte av sluttcommentarene. Tabell 11 og 12 går mer i nærmere detalj på hva som kjennetegner de underordnede responstypene: indirekte innholdsmessig respons og indirekte metaspråklig respons.

Tabell 11. Antall indirekte innholdsmessig respons uttrykt gjennom konstativer, direktiver og ekspressiver

1.	MARGKOMMENTARER			SLUTTKOMMENTARER		
	4. Konstativer	Direktiver	Ekspressiver	Konstativer	Direktiver	Ekspressiver
T1				1		
T2				1		
T3				1	1	
T4					1	
T5				1		
T6					1	
T7					1	
T8	1					
T9			1			
T10						
T11						
T12						
Sum	1	0	1	4	4	0

Den mest dominerende responsbehandlingen innenfor indirekte innholdsmessig respons er konstativer fordelt på marg- og sluttcommentarene. Deretter er direktiver mest dominerende med totalt 4 forekomster, og til slutt ekspressiver med én forekomst i margcommentarene. Når det gjelder marg- og sluttcommentarer, er det variasjon i hvilke responsbehandlinger som er mest dominerende, eller helt utelatt. I margcommentarene er det bare én forekomst av konstativer og én forekomst av ekspressiver i den indirekte innholdsmessige lærerresponsen. Responsbehandlingen ekspressiver er gitt i tekstutkastet til T9 gjennom denne lærercommentaren: "Interessant tema dette". Det er ikke identifisert noen bruk av direktiver i margcommentarene. I sluttcommentarene, derimot, er det ikke brukt noen ekspressiver, men det er like mange forekomster av konstativer (4 forekomster) som det er av direktiver (4 forekomster). Direktivene er gitt til T3, T4, T6 og T7 som en del av sluttcommentaren:

Andre tema som kan vere relevante å kome inn på er dyr i fangenskap, pelsindustrien, jakt og sal av utrydningstrua dyr, utslepp, forureining, skoghogst m.m. (T3)

Fint om du kan prøve å trekke inn litt om nokre av dei etiske tenkemåtene i drøftinga di. Kan du trekke inn andre etiske dilemma knytt til liknande situasjonar? (T4)

Korleis kan du få fram meir om dei moralske utfordringane og kvifor det kan vere vanskeleg å ta gode val for framtida til natur og dyreliv? Her kan det vere lurt å lese litt om ansvarsetikken og trekke inn sider ved denne (T6)

Prøv gjerne om du kan flette inn litt om etiske tenkemåtar, t.d. litt om ansvarsetikken og ansvaret vårt for framtidige generasjonar (T7).

I eksemplene ovenfor bruker læreren direktiver som gjennom forslag eller spørsmål oppfordrer elevene til å gjøre revisjoner knyttet til innholdet. I T3, T4, T6 og T7 er direktivene formulert som forslag som læreren ønsker at eleven skal ta tak i, i den videre revideringen av tekstutkastet. Det kan handle om at elevene skal utdype seg om noe bestemt innholdsmessig innenfor temaet i teksten, slik som i T3, eller til å trekke inn flere etiske tenkemåter, slik som i T4, T5 og T7. Ellers er direktivene stort sett brukt på samme måte som de er i direkte innholdsmessig respons, bare at kommentarene er mer generelle, og verken like konkrete eller tydelige.

Når det gjelder bruken av konstativer, er det variasjon i hva læreren fokuserer på i responsen ut fra om det er gitt i marg- eller sluttkommentarene. I respons som er gitt til T8 kan hvordan læreren har brukt konstativer i denne margkommentaren:

Dette emnet blir spanande å lese om seinare i teksten (E8)

Læreren konstaterer at emnet som eleven skriver om er spennende, men det egentlige budskapet er at eleven skal utdype seg om emnet senere i teksten. I T1, T2, T3 og T5 er konstativer gitt som en del av sluttkommentarene:

Her er du godt i gang med fleire [avsnitt] og idear til kva du kan ha med (T1)

Her har du laga ein flott [disposisjon] med mange gode idear (T2)

Spanande at du skriv om utrydningstrua dyr og dyr sine rettar (T3)

Her er du godt i gang. Du kjem med konkrete døme og utdjupar deg fint om tema (T5)

Til forskjell fra margkommentaren til T8, som indirekte forsøker å få eleven til å flytte et innholdsmoment til et annet sted i teksten, fokuserer konstativene i sluttkommentarene på et mer helhetlig nivå i tekstene. I T1, T2 og T5 skryter for eksempel læreren over at eleven er kommet i gang med skrivingen når det gjelder ideer til innhold og tema. I T3 viser læreren interesse for temaet som eleven har valgt å skrive om, uten andre implisitte revisjonsbestillinger, slik som i T8.

Funnene knyttet til indirekte innholdsmessig respons kan dermed oppsummeres i følgende hovedtendenser: Indirekte innholdsmessig respons er ikke særlig dominerende i verken marg- eller

sluttkommentarene. Direktiver er mest dominerende i sluttkommentarene, men helt utelatt i margkommentarene. I margkommentarene er det én forekomst av ekspressiver, noe som ikke er å finne i sluttkommentarene. Dermed er konstativer den mest dominerende responshandlingen på tvers av marg- og sluttkommentarene. Mens direktivene i sluttkommentarene forsøker å få elevene til å utdype om noe innholdsmessig, som å legge til etiske tenkemåter og moralske utfordringer, fokuserer konstativene på oppmuntrende kommentarer knyttet til innholdet på et helhetlig nivå, med fokus på ideer og tema.

Tabell 12. Antall indirekte metaspråklig respons uttrykt gjennom konstativer, direktiver og ekspressiver

4.	MARGKOMMENTARER			SLUTTKOMMENTARER		
	Konstativer	Direktiver	Ekspressiver	Konstativer	Direktiver	Ekspressiver
T1				1		
T2				1	1	
T3		1			1	
T4		5		1	1	
T5		2		2	2	
T6	1	6	1	1	1	
T7	1	6		1		
T8		2	1			
T9	1	4				
T10		1				
T11	1	2		1		1
T12	1	1	1	1		
Sum	5	30	3	9	6	1

Direktiver er den mest dominerende responshandlingen innenfor indirekte metaspråklig respons i margkommentarene. Konstativer er den nest mest dominerende med fem forekomster, og ekspressiver er den dominerende brukte med tre forekomster. I sluttkommentarene er konstativer den mest brukte responshandlingen med ni forekomster, etterfulgt av direktiver med seks forekomster og til slutt ekspressiver med én forekomst. Dermed er indirekte metaspråklig respons den eneste responstypen som består av alle de tre typene responshandlinger i både marg- og sluttkommentarene. Læreren oppfordrer elevene til å gjøre tekstrevisjoner på et generelt og globalt nivå gjennom direktiver. Dette kan vi se ett eller flere eksempler på i sluttkommentarene til T2, T3, T4, T5 og T6:

Fint om du er medviten på å ta i bruk retoriske verkemiddel for å appellere til kjenslene (t.d. gjentakinger, kontraster, retoriske spm.) (T2)

Kanskje du kan prøve deg på flere retoriske verkemiddel som t.d. gjentakelse eller kontrast (T5)

Fint om du sjekkar teksten nøye før levering, nyttar ordbok på nett og retteprogram, og sjekkar spesielt

at du har variert innleiingsorda i kvar setning (T3)

Sjå litt over dette med verbbøying og bokmålsord (T4)

Sjå på skilnaden og/å (T5)

Øv på å ha tydelege temasetningar i kvart avsnitt: Tid: då, når, etter at, før, medan, i det same, samtidig som. Årsak: fordi, ettersom, sidan, på grunn av at. Føremål: for at, slik at. Motsetning: sjølv om, enda, trass i (T6).

Direktivene oppfordrer elevene til å ta i bruk retoriske virkemidler, som er et av kriteriene i skriveoppgaven. Det er også fire eksempel på at læreren gjennom direktivene oppfordrer elevene til å gjøre endringer når det kommer til språkbruken og gjennomgående språkfeil. Det gjelder eksemplene ovenfor som er hentet fra T3, T4, T5 og T6. I eksemplene anbefaler læreren elevene å fokusere på rettskriving før de leverer den reviderte teksten, samtidig som at læreren råder dem til å ta i bruk ord og uttrykk som er relevante for sjangeren og skriveoppgaven. Det samme kan sees i margkommentarene til T3, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11 og T12:

Kanskje du kan ha med eit ope spm. som du drøftar i hovuddelen (T3)

Lurt å variere innleiingsorda i setningane (T4)

Korleis kan du lage ein fengande tittel som passar til innleiinga og konklusjonen? (T5)

Kan du gjere denne setningen litt klårare? (T6)

Sjå på setningsoppbygginga. Skrive enklare. Kanskje gjere om til to setningar (T7)

Litt lang setning kanskje. Korleis kan du få fram budskapet på ein meir tydeleg måte? (T7)

Her kan du gjerne utdjupe og drøfte konsekvensane (T9)

Hugs å ha ei passande og litt fengande overskrift (T9)

Sjå nøye over teksten før du leverer mtp. rettskriving og tastefeil (T10)

Hugs å lage ein passande tittel (T12)

Til forskjell fra sluttkommentarene, er margkommentarene knyttet til noe spesifikt og lokalt. For eksempel blir eleven som har skrevet T7 oppfordret til å gjøre om en setning til to. Læreren fokuserer også mer på struktur i teksten. I T3, T5, T9 og T12 har elevene fått kommentarer som omhandler alt fra tittel, innledning, hoveddel og konklusjon. I respons som er gitt til T6 og T7 kan vi se en annen forskjell fra sluttkommentarene. Direktivene fokuserer her på det å kommunisere tydelig og effektivt, framfor ord og uttrykk og gjennomgående skrivefeil. Både T6 og T7 har fått direktiver som oppfordrer elevene til å få fram budskapet i setningen på en tydelig og mer presis måte ved å dele den opp i flere setninger. Direktivene i margkommentarene skiller seg også fra sluttkommentarene ved at læreren markerer et ord, og kommenterer hvilken type feil det er snakk om, uten å komme med et fasitsvar:

Bokmål, bokmål, verbbøying, verbbøying (T4)

Ordrekkefølge (T5)

manglar ord, rettskriving, verbbøying, dialekt (T6)

bokmål, rettskriving, rettskriving, samansett ord (T7)

rettskriving (T8)

bokmålsord, fleirtal (T9)

rettskriving, ending, verbbøying (T11)

Indirekte metaspråklig respons som er gitt til T4, T5, T6, T7, T8, T9 og T11 består dermed av direktiver som gir elevene en indikasjon om hvilken type skrivefeil som er gjort på tekstutkastet, på en måte som gjør at de selv må finne ut hva som er rett. Det er dette som gjør at margkommentarene går innunder indirekte metaspråklig respons. Fem av direktivene sier bare at det er en skrivefeil gjennom å kommentere "rettskriving". Der må elevene selv finne fram til hvordan ordet egentlig skrives eller bøyes. Fire av direktivene omhandler målform, og oppfordrer elevene indirekte til å endre ordet til nynorsk med kommentarer som "bokmål" eller "bokmålsord". Fire av direktivene omhandler verbbøying, og sier indirekte at elevene har bøyd verbet på feil måte, og at de må bøye ordet riktig. Til disse har læreren kommentert "verbbøying". Ellers er det ett eksempel på "dialekt", ett eksempel på "ordrekkefølge" og ett eksempel på "flertall". Her får elevene en indikasjon om at ordet er skrevet på dialekt og at det må endres til rett målform, at ordrekkefølgen på to ord må byttes om og at et ord må skrives i flertall, ikke entall.

Konstaterer er den nest mest dominerende responsbehandlingen i marg- og sluttkommentarene til sammen. Konstaterer kommer til uttrykk ved at læreren fremmer hva eleven har oppnådd, noe som kan sees i begynnelsen av sluttkommentarene til T1, T2, T4, T5, T6, T7, T11 og T12:

Her er du godt i gong med fleire avsnitt og [idear] til kva du kan ha med (T1)

Her har du laga ein flott disposisjon [med mange gode idear] (T2)

Du skriv engasjert og fint om eit alvorleg og viktig tema (T4)

Språket ditt er variert når det kjem til ordval og setningsoppbygging (T5)

Du tek opp interessante tema i ein engasjert og litt humoristisk stil. Fin start (T6)

Her er du godt i gong. Du skriv engasjert om tema (T7)

Du tar for deg ulike sider ved klimakrisa på ein grundig måte i dette avsnittet (T11)

Interessant, sakleg og velskriven tekst om emnet (T12)

I sluttcommentarene kommer læreren med oppmuntrende kommentarer som viser hva elevene er flinke til på et helhetlig nivå. I alle kommentarene blir elevene indirekte oppmuntret til videre skriving, og læreren anerkjenner at elevene ligger godt an med tekstutkastet. Margcommentarene, derimot, peker i større grad på enkeltdele i teksten som elevene mestrer godt:

Fin innleiing som freistar til vidare lesing (T6)

Fin tittel som skapar forventningar til teksten (T7)

Fin innleiing som gir nok informasjon om kva teksten skal handle om (T9)

Tydeleg og god innleiing med eit interessant ope spm. til slutt som skapar forventning til resten av teksten (T11)

Du framstår på ein truverdig måte med relevante fakta (T12)

I respons som er gitt til T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11 og T12 roser læreren enten innledningen, oppbyggingen av avsnittet eller tittelen på teksten, og sier dermed indirekte at de må holde fram i samme stil på like deler av teksten. På den måten blir de indirekte oppfordret til å bruke deler av egen tekst som inspirasjon eller modelltekst.

Det siste som kjennetegner den indirekte metaspråklige responsen, er at den gjennom ekspressiver reagerer på noe eleven har fått til. Det er ett tilfelle på dette i sluttcommentaren til T11:

Fin start på teksten dette (T11)

I eksempelet reagerer læreren positivt på at eleven har startet teksten på en god måte. I margcommentarene er det tre eksempler på at læreren bruker metaspråklig ved hjelp av ekspressiver:

Morosam samanlikning (T6)

God temasetning (T8)

Tydeleg temasetning (T12)

Elevene som har skrevet T6, T8 og T12 har mottatt reaksjoner fra læreren på ulike nivå i teksten. I E6 reagerer læreren positivt på at eleven har brukt morsom bruk av sammenligning i teksten, mens i E8 og E12 reagerer læreren på god bruk av temasetning i et avsnitt i tekstene deres. Det kan tyde på at læreren indirekte forsøker å få elevene til å bruke samme tilnærming til lignende deler i teksten.

Funnene knyttet til indirekte metaspråklig respons kan dermed oppsummeres på følgende vis: Indirekte metaspråklig respons er den eneste responstypen som er uttrykt gjennom alle responshandlingene i både marg- og sluttcommentarene. Direktiver er den mest dominerende responshandlingen i margcommentarene, med en hovedvekt på indirekte korreksjoner av ord som er

skrevet feil gjennom kommentarer som ikke eksplisitt oppgir korrekt skrivemåte. Felles for direktivene som er gitt i marg- og sluttkommentarene er at oppfordrer elevene til å se over språket og gjennomgående skrivefeil. Sluttkommentarene er i denne sammenheng mer generelle ved at de lister opp etiske tenkemåter og ord og uttrykk som elevene bør inkludere i teksten. Direktivene i margkommentarene er knyttet til noe spesifikt og lokalt. Videre er konstaterer den mest brukte responshandlingen innenfor sluttkommentarene, og dreier seg om kommentarer som oppmuntrer til videre skrivning på et helhetlig nivå. I margkommentarene er konstativene knyttet til konkrete tekstpassasjer som elevene mestrer godt. Ekspressiver i margkommentarene får tydeligere frem hva læreren reagerer positivt på enn ekspressiver i sluttkommentarene, som er mer vage.

4.2 Analyse av elevenes revisjoner på bakgrunn av skriftlig respons

I denne delen av analysen presenteres en del av de samme tabelloversynene som i analysen av skriftlig respons fra lærer i kapittel 4.1 og 4.1.3. Forskjellen er at antall forekomster av ulike typer skriftlig respons og responshandlinger er erstattet med bokstavene A, B og C. Dette er koder som indikerer om elevene: (A) har revidert fullstendig på bakgrunn av skriftlig respons, (B) delvis eller (C) ikke i det hele. Det henger sammen med at dette delkapittelet i hovedsak er knyttet til det andre forskningsspørsmålet: *Hvordan reviderer elevene ut fra ulike typer skriftlig respons fra lærer?* i tillegg til det tredje forskningsspørsmålet: *Hva kjennetegner den skriftlige responsen som elevene gjør nytte av /ikke gjør nytte av til å revidere tekstene?* Jeg velger å bruke de samme figurene og tabellene som i kapittel 4.1.3 for å skape koherens mellom ulike typer skriftlig respons som er gitt i elevenes førsteutkast, og hvordan elevene har revidert på bakgrunn av disse. T1-T12 er byttet ut med R1-R12, ettersom at det er elevenes reviderte tekster som er i fokus i denne delen av analysen.

4.2.1 Elevenes bruk av skriftlig respons fra lærer

Tabell 13 nedenfor bygger videre på tabell 5 fra kapittel 4.1, ved at den viser hvilke revisjoner elevene har gjort eller ikke gjort med bakgrunn i de ulike responstypene- og handlingene. Tabell 5 og 13 er dermed nyttige å se sammen for å få en helhetlig forståelse av forskningsmaterialet. Det er samsvar mellom antall respons og revisjoner. Derfor er det flere bokstaver innenfor noen av rutene. Tallene nedenfor oppsummerer antall revisjoner som fullstendig, delvis eller ikke imøtekommer responstypene.

Tabell 13. Antall revisjoner som følger opp ulike typer skriftlig respons fra lærer helt, delvis eller ikke

	MARGKOMMENTARER												SLUTTKOMMENTARER														
	Direkte respons						Indirekte respons						Direkte respons						Indirekte respons								
	Innholdsmessig			Meta-språklig			Innholdsmessig			Meta-språklig			Innholdsmessig			Meta-språklig			Innholdsmessig			Meta-språklig					
	K	D	E	K	D	E	K	D	E	K	D	E	K	D	E	K	D	E	K	D	E	K	D	E			
R1														ACA				ACAA			B			B			
R2					AA									A				B			B			B		A	
R3					AC									B				BCA			C	B			B		
R4					AA									AAAA B				BB			A			C		B	
R5				C	BAAB A			C						AA			BB				C			C		BB A	
R6					AAB							C	AABA AA		C						B			C		B	
R7					ACBC CC							C	CCCC CC									C			C		
R8			AA		A			B					AA		B												
R9					AAAA AA				C	C		AAAA			A			C									
R10			C		C C	ACBA AC							C														
R11					BAAA C							C	CC			BB								C		C	
R12					C							C	A		B		CB							C			
A:			2		24							18			4			4			1			1		1	
B:					6		1					3	1		6			4			2	2		2		5	
C:			1		3		9	1			1	5		9	1		2		1	2		2	1		6		1

Elevene har revidert fullstendig, delvis og ikke med bakgrunn i responstypene- og handlingene som er gitt til elevenes førsteutkast. Direkte metaspråklig respons og indirekte metaspråklig respons utmerker seg som de responstypene som det er gjort flest fullstendige revisjoner på bakgrunn av i margkommentarene. Det er også de responstypene som er mest dominerende i elevenes førsteutkast. En del av revisjonene følger enten delvis eller ikke opp responsen. I tillegg er det forskjell ut fra responshandlingene. Det er ikke gjort noen revisjoner ut fra direkte metaspråklig respons som er uttrykt gjennom konstativer eller ekspressiver. Det samme gjelder for indirekte metaspråklig respons som er formulert som konstativer. Ekspressivene har to revisjoner som delvis følger opp responstypen. Dersom vi ser alle revisjonene (A, B og C) i sammenheng med hverandre, er det dermed direkte innholdsmessig respons som elevene reviderer mest fullstendig på bakgrunn av. Responstypen er formulert som direktiver. Der er det to av tre revisjoner som fullstendig imøtekommer responsen. Indirekte innholdsmessig respons i margkommentarene skiller seg ut som den eneste responstypen

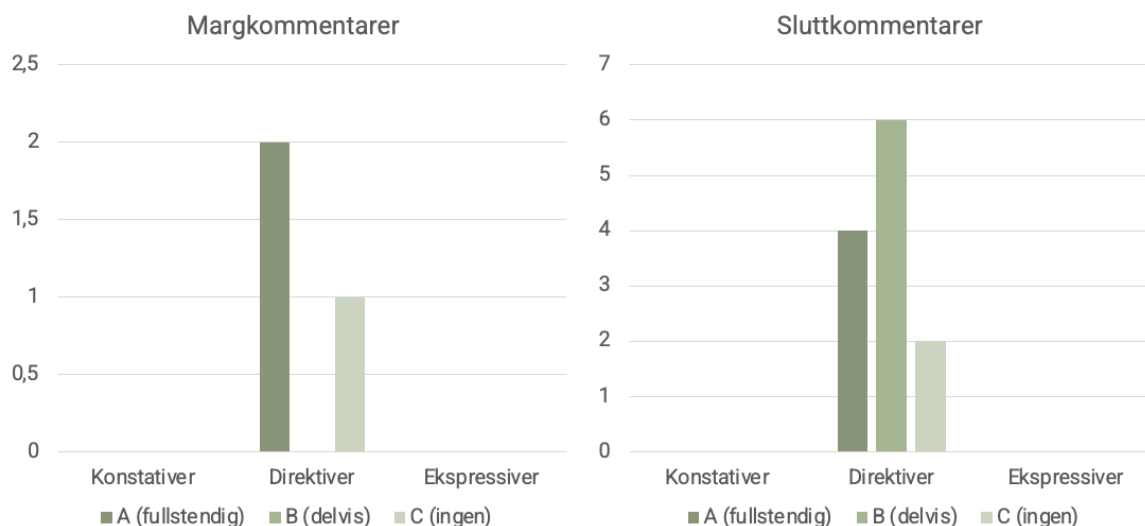
som elevene enten reviderer delvis eller ikke på bakgrunn av. Det kan ha sammenheng med at responstypen er formulert som konstativer og ekspressiver.

I sluttcommentarene gjør elevene flest fullstendige revisjoner på bakgrunn av direkte innholdsmessig respons og direkte metaspråklig respons. Sammenlignet med antall revisjoner som er delvis eller ikke fulgt opp innenfor responstypene, er det direkte metaspråklig respons som utmerker seg i sluttcommentarene med flest fullstendige revisjoner av de to responstypene. Det er imidlertid like mange revisjoner som bare delvis imøtekommer responsen, samt to revisjoner som ikke følger opp responsen i det hele. Eleven som har skrevet R9 gjør ingen revisjon på bakgrunn av direkte metaspråklig respons som er uttrykt gjennom konstativer. Den responstypen som har minst fullstendige revisjoner sammenlignet med antall revisjoner som delvis eller ikke følger opp responstypen, er indirekte metaspråklig respons. Konstativer i indirekte innholdsmessig respons er delvis eller ikke revidert på bakgrunn av, mens konstativer i indirekte metaspråklig respons skiller seg ut med én enkelt revisjon som fullstendig imøtekommer responsen. Ellers er to som delvis følger opp, og fire som ikke følger opp i det hele. Ekspressiver er ikke fulgt opp i det hele. Indirekte innholdsmessig respons utmerker seg også som en responstype som elevene gjør få fullstendige revisjoner på bakgrunn av, både som direktiver og konstativer.

4.2.2 Revisjonene i nærmere detalj

I det følgende vil jeg gå nærmere i detalj i revisjonene som er gjort på bakgrunn av direkte innholdsmessig respons, direkte metaspråklig respons, indirekte innholdsmessig respons og indirekte metaspråklig respons. Til hver av de fire responstypene vil jeg presentere en figur som tydeliggjør hvilke responshandlinger elevene har revidert fullstendig, delvis eller ikke på bakgrunn av innenfor marg- og sluttkommentarene. I tillegg vil jeg presentere en tabell som korresponderer med og bygger videre på tabellene som er å finne under hver av responstypene i kapittel 4.1.3. Hensikten med tabellen er å få fram hvilke reviderte tekster de ulike revisjonene hører til, slik at det er mulig å sammenligne antall respons som er gitt i elevenes førsteutkast med antall revisjoner som helt, delvis eller ikke følger opp responsen.

Figur 3 nedenfor gir en oversikt over antall revisjoner som helt, delvis eller ikke følger opp direkte innholdsmessig respons som er uttrykt gjennom direktiver i marg- og sluttkommentarene.



Figur 3. Antall revisjoner som helt, delvis eller ikke følger opp direkte innholdsmessig respons

Direkte innholdsmessig respons som er uttrykt gjennom direktiver, er i margkommentarene enten fullstendig fulgt opp eller ikke fulgt opp i elevenes revisjoner. Nærmere bestemt er det to av tre revisjoner som følger opp responstypen helt. I sluttkommentarene er direkte innholdsmessig respons som er uttrykt gjennom direktiver enten helt, delvis eller ikke fulgt opp. Det er imidlertid flest revisjoner som delvis imøtekommer responstypen.

Jeg skal nå gå litt nærmere inn i noen revisjonseksempler for å illustrere hvordan elevene har benyttet indirekte innholdsmessig respons til å revidere helt, delvis eller ikke i de reviderte tekstene. Tabell 14 gir oversikt over hvilke reviderte tekster (R1-R12) som har mottatt og revidert på bakgrunn av denne

responstypen.

Tabell 14. Revisjoner som helt, delvis eller ikke følger opp direkte innholdsmessig respons

1.	MARGKOMMENTARER			SLUTTKOMMENTARER		
	4. Konstativer	Direktiver	Ekspressiver	Konstativer	Direktiver	Ekspressiver
R1					ACA	
R2					A	
R3					B	
R4						
R5					BB	
R6						
R7						
R8		AA				
R9					A	
R10		C				
R11					BB	
R12					CB	

Jeg vil først ta for meg eksempler fra de reviderte tekstene, der elevene reviderer helt eller fullstendig på bakgrunn av indirekte innholdsmessig respons, både i marg- og sluttkommentarene. Innenfor margkommentarene gjelder dette for R8, mens i sluttkommentarene gjelder det for R1, R2 og R9.

Elevene som har tatt del i dette forskningsprosjektet er i kapittel 3.2.1 vurdert til å ha kommet ulikt i sin skriveutvikling. R8, som er skrevet av en elev som ser ut til å befinne seg i grenseland mellom middels og høgt nivå, handler om taushetsplikt som et etisk dilemma. De to margkommentarene som eleven har fått er begge koblet til innledningen i teksten. Utdraget nedenfor viser innledningen i førsteutkastet, T8:

[T8] Alle har ein gang møt på etiske dilemma. Alle innan helse har vorte borti eit etisk dilemma. Alle psykologar, legar, helsesjukepleier osv. har vorte borti etisk dilemma. Dei fleste innan helse har taushetsplikt, men dei har også meldeplikt. Viss me tar helsesjukepleiar som eit eksempel og ho/han fått vite om noko som står på liv og helse. Da har dei lov til å kontakte andre instansar for å redde liv.

Til denne innledningen har læreren kommet med to direktiver til eleven. Det første direktivet oppfordrer eleven til å drøfte taushetsplikten til helsesykepleiere og lærere i forhold til andre instanser i et avsnitt senere i teksten. Det andre direktivet oppfordrer eleven til å komme innpå hva som endrer seg i forhold til samtykke etter fylt 16 år (Se kapittel 4.1.3, om bruk av indirekte innholdsmessig respons). Utdraget nedenfor viser hvordan eleven har lagt til og revidert avsnitt fem og seks basert på direktivene:

[R8] Tausheits plikta til ein helsesjukepleiar og ein lærar kan var vanskeleg å forstå seg på. Ein

helsesjuepleiar eller ein lærar kan være god å få snakke med når det kjem til vonde ting. Det er kanskje nokon som kan hjelpe deg, og du blir anbefalt å gå til av venn eller vener. **Men når det kjem til tausheitsplikta deira må dei tenke på meldeplikten deira.** Viss det som sagt står på liv og helse har dei ei plikt om å fortel at du ikkje har det så bra heime for eksempel viss **foreldra** dine er våldelege eller alkohol avhengige. Dei kan også melde til foreldra dine om at du for eksempel har kontakta **barnevernet, fastlege** og i verste fal **politiet**, men er det rett? Viss helsesjuepleiaren åtvarar foreldra om kva som kommer til å skje litt framover, kan dette gå utover ungen? Dette kan gå ganske hardt på ungen fordi ungen «tysta». Gjorde han det? Nei, han sa ifrå fordi han heilt sikkert var redd, og viste ikkje kva han skulle gjere. Her kan det oppstå eit problem for personen som melder dette. Kva er rett, og kva er galt?

Men når du er 16 har du litt meir **rett om å bestemme over deg sjølv**. Du kan f.eks. **nekte** at foreldra dine skal vite at du har vært hos legen. Du kan **velge** kva helsesjuepleiaren eller legen skal sei til foreldrene dine.

Eleven har skrevet to nye avsnitt som innholdsmessig fullstendig imøtekommer det læreren ber om i direktivene. Taushetsplikten til helsesykepleiere og lærere blir sett i sammenheng med foreldre, barnevernet, fastlege og politiet, og eleven utdyper noen sentrale endringer når det kommer til samtykke etter fylt 16 år. Eleven peker for eksempel på at 16-åringar har rett til å bestemme over seg selv, samt nekte eller velge om foreldrene får vite om de har vært hos helsesykepleieren eller legen.

De tre neste eksemplene er hentet fra R1, R2 og R9, som alle har fått direkte innholdsmessig respons som en del av sluttkommentaren. R1 er skrevet av en elev som jeg har vurdert til å ligge på et lavt til middels nivå, mens R2 og R9 er skrevet av elever som er vurdert til å befinne seg på et høgt til middels nivå. Felles for tekstene er at sluttkommentaren etterspør innhold som ikke er inkludert i tekstene fra før av, noe som gjør at de reviderte tekstene ikke kan sammenlignes med bestemte tekstpassasjer fra elevenes førsteutkast. Elevene har likevel gjort revisjoner som fullstendig imøtekommer direktivene, men istedenfor å dedikere et bestemt avsnitt til det læreren ber om, er innholdsrevisjonene spredt mer rundt i teksten, gjerne fordelt på to eller flere avsnitt.

I R1, som handler om klimaendring, har eleven revidert fullstendig på bakgrunn av to direktiver. Den første etterspør en innledning som gir informasjon om hva teksten skal handle om. Til det har eleven lagt inn en setning om dette i innledningen: "I denne artikkelen skal du få lære om klimaendring. Kva klimaendring er, kvifor klimaendring skjer og kordan vi unngår klimaendring". Det andre direktivet oppfordrer eleven til å legge vekt på hvorfor det kan være utfordrende å ta gode valg for framtiden og tenke på de som bor på andre deler av kloden. I utdraget nedenfor har eleven skrevet et nytt avsnitt som åpner med et spørsmål som ordrett får fram det læreren vil at eleven skal drøfte:

[R1] Kvifor kan klimaendring vere veldig utfordrande for framtida vår og valgene vi tar? Grunnen til at det kan vere veldig utfordrande å ta val er at vi ikkje veit kva som kan skje med framtida til barn og ungdom [...] Vi merker ikkje så mykje til dette med ekstrem veret her in Norge, men land som for eksempel Mosambik, Malawi, Ghana og Madagaskar. Disse landene har opplevd kraftig nedbør som har ført til flom, dette førte til at over 200 000 menneske måtte flytte frå hjemmene sine.

Eleven starter avsnittet med et spørsmål som er formulert på bakgrunn av lærerens respons, og som

legger føringer for et avsnitt som svarer direkte på det læreren ber om. Deretter går resten av avsnittet til å begrunne og utdype spørsmålet. Begrunnelsene som blir løftet frem er en usikker framtid, og at Norge ikke merker så mye til ekstremværet, i motsetning til mennesker i andre land som har måttet flykte på grunn av kraftig nedbør og flom.

I R2, som handler om å ta bærekraftige valg, reviderer eleven fullstendig på bakgrunn av direktiver som oppfordrer eleven til å trekke inn etiske tenkemåter som ansvarsetikken. I tillegg til moralske handlinger ut fra hvilket menneske man vil være, hvor eleven blir oppfordret til å veie konsekvensene opp mot forsakingene til enkeltpersoner. Utdraget er hentet fra avsnitt tre, som er det avsnittet som best illustrerer at eleven følger opp responsen:

[R2] Er folk for feige til å velje vekk mote- og merkevarepress? Me kjøper mykje kler som me ikkje treng. Ein artikkel frå tv2.no tek føre seg nettopp dette. Ein kan lesa at **kvar nordmann kvittar seg med 23 kilo tekstilar i året** (Ånestad, 2020), noko eg vil hevde er ganske mykje og **at ein bør gjere noko med dette**. Det står også at ein person i Norge har i gjennomsnitt 359 klesplagg i skapet sitt, ein treng kanskje ikkje alle dei kleda eller kanskje nokon andre kunne hatt meir nytte av dei. Eg kan forstå at **dette kan være ei moralsk utfordring og spesielt for enkelte**, ein blir påverka av trendar, mote og kva som er «kult» å gå med. Dei moralske «rette» handlingane kan være vanskelege å ta, **alle bør vere medvitne på kva som er rette val for miljøet og kva som må gjerast for å snu den negative klimautviklinga**. Samstundes vil tenåringar passe inn, og kanskje gå med kleda som blir rekna som «kule» nett no. Det er lett å tenke at det ikkje gjer noko forskjell om ein t.d. kjøper den hettegenseren eller dei skoa, **men viss alle hadde tenkt slik så ville det jo faktisk ikkje gjort noko forskjell**. Kan alternativ for å kjøpe dei nye kleda være å bytte, eller arve klede? **Våge å ta det valet om å ikkje følgje moten og ha siste nytt, og våge å kle seg annleis**. Ein kan bli meir bevist på produksjonen av kleda ein kjøper, legge merke til produksjonsland, og merke kor mykje av kleda som er laga av resirkulerte materiale. Andre tips frå artikkelen er å sjå på verden av dei kleda du allereide har, redusere klesvask å handle brukte klede frå butikkar (Ånestad, 2020). Då kan ein **heller ha god samvit for å ta dei berekraftige vala** og vete at ein **har tatt det valet som er til det beste for menneskeheita og kloden. Då har ein ansvar, og har teke eit framtidsetisk rett val**.

Eleven legger vekt på ansvarsetikken ved å understreke ansvaret enkeltmennesker har for å ta bærekraftige valg, som for eksempel å vike for mote- og merkevarepress. Moralske handlinger kommer til uttrykk gjennom at hele avsnittet er bygget opp som en argumentasjon for å ta bærekraftige valg gjennom å kjøpe mindre klær og bli mer bevisste på klærne vi kjøper. Konsekvensene av å ikke kjøpe klær kommer ikke så godt til uttrykk i dette avsnittet, men det kan sees gjennom statistikken som eleven viser til innledningsvis, der det blir knyttet til forsøpling og forurensing.

R9, handler derimot om å ta rette valg i møte med vanskelige situasjoner. Her blir eleven oppfordret til å trekke inn etiske tenkemåter som pliktetikkk, konsekvensetikkk og moralske handlinger. Læreren kommer også med et konkret forslag til en formulering: “Ifølgje pliktetikken vil det kanskje vere det rette å ...”. I den reviderte teksten har eleven brukt en lignende formulering et annet sted i teksten: “Ifølgje pliktetikken er det rett å gå på skulen, ta prøven og få den karakteren du får”. Utdraget nedenfor viser hvordan eleven har inkludert etiske tenkemåter i avsnitt fire, som illustrerer det best:

[R8] I korona perioden var det nok veldig freistande å gå ut med vennene sine og som normalt i staden for å være inne [...]. **Konsekvensane** for viss du ender opp med å gå ut kan være store, du kan ende opp med å få korona sjølv utan å vite det og smitte andre du er glad i eller andre generelt. Dette kan jo då føre til endå meir smitte og korona får då overtaket. Hadde du vert inne, hadde det kanskje ikkje vert så stor forandring men du hadde kanskje **fått ein god følelse fordi du er ein del av dei som hjelper**. I denne situasjonen spelar vi også på **pliktetikk, men mest på konsekvensetikk og ansvarsetikk**, skal du gjere **det som er bra for deg og dine venner eller gjere det som er bra for alle rundt deg**. Tenk på framtida og korleis ho vil sjå ut om du blir inne eller om du går ut.

Eleven reviderer fullstendig på bakgrunn av responstypen, ettersom at avsnittet bruker konsekvensetikk og ansvarsetikk til å begrunne hva som vil være moralsk riktig i koronasituasjonen. For eksempel legger eleven vekt på at vi har et ansvar for å tenke på andre enn oss selv, og at vi må gjøre det som er bra for de rundt oss, noe som også kan gi en god selvfølelse.

Av de som har fått direkte innholdsmessig respons i form av sluttkommentarer, er det seks revisjoner som bare delvis følger opp lærerresponsen. Det gjelder revisjoner i R3, R5, R11 og R12. Likt som i eksemplene ovenfor, etterspør sluttkommentarene noe innholdsmessig som elevene ikke har skrevet om eller lagt vekt på i førsteutkastene. Alle direktivene utenom de som er fulgt opp i R12 har til hensikt å få elevene til å trekke inn ulike etiske tenkemåter og/eller moralske handlinger knyttet opp mot temaet. R3, R5 og R11 er skrevet av elever som jeg har vurdert til å befinne seg på et middels nivå eller middels til høgt nivå i skriveutviklingen sin. I R3, som handler om utrydningstruende dyr og dyrerettigheter, reviderer eleven på bakgrunn av direktiver som oppfordrer eleven til å skrive mer om konsekvensene for dyr opp mot viktigheten av å utvikle medisiner og vaksiner. Utdraget nedenfor viser hvordan eleven har revidert:

[R3] Dyretesting er **noko som aldri burde skje**, viss dei som lager **produkta ikkje syns dei er trygge nokk til å testa på dyr**. Nokon syntes at **medisinane og produkta** burde bli testa på folk i fengsel, det syntes ikke eg er greitt heller. [...] **Dyr klarer ikkje å sei om det er greitt eller ikkje** sånn som mennesker kan gjere det. Dyr **reagerer på andre måtar enn mennesker** og kan tåle noko heilt fint mens mennesker ikkje tåler det i det heiletatt.

I motsetning til eksemplene fra R1, R2 og R9, reviderer ikke denne eleven fullstendig på bakgrunn av direkte innholdsmessig respons fra lærer, men delvis. I revidert tekst er de negative konsekvensene av dyretesting et sentralt fokuspunkt i hele teksten, men det blir ikke sett opp mot viktigheten av å utvikle medisiner og vaksiner, slik som læreren foreslår. Istedenfor framhever eleven andres meninger om at medisiner og produkter bør testes på mennesker i fengsel som et alternativ for dyretesting. Negative konsekvenser av dyretesting som kommer til uttrykk i dette avsnittet er at produktene ikke er trygge, at dyrene ikke kan samtykke til produkttestingen og dyrene kan reagere på helt andre måter enn mennesker, som produktene skal brukes av.

I R5 og R11 inkluderer elevene også en del av det direktivene oppfordrer til, men ikke alt. I R3 og R5 er direktivene formulert som forslag eller anbefalinger. "Her kan du ...", "Eg vil gjerne ..." og "Ha gjerne

...”, åpner for mer valgfrihet for elevene i revisjonsarbeidet deres. Dette kan forklare hvorfor elevene bare har revidert deler av det læreren foreslår. Direktivene som eleven har revidert på bakgrunn av i R11, er derimot, formulert som krav: “Når du skriv vidare er det viktig å huske ...” og “Her er det særleg relevant å ...”. Eleven har likevel bare delvis fulgt opp indirekte innholdsmessig respons fra lærer. I førsteutkastet blir eleven for eksempel bedt om å legge vekt på moralske utfordringer, i tillegg til hvorfor det kan være vanskelig å ta gode valg for framtiden. Utdraget nedenfor viser hvordan elevenes revisjoner imøtekommer den første delen av responsen, men ikke den andre:

[R11] Å møte etiske problem i kvardagen er vanskeleg, du må **tenkje over kva som er rett og galt** og kva som kan skje dersom du vel det eine framfor det andre. Om du har dårleg tid til jobb og **bilen** er på verkstad, burde du ta **buss** eller kanskje du kunne prøvd å sykle? **Sånne etiske problem har mykje å seie for klimaet**. Mange meina at det er betre å ta buss enn å køyre sjølv. **For når du tar buss er det eit stort offentleg transportmiddel som fraktar mange på ein gong**, men viss du køyrar sjølv er det berre deg du fraktar itillegg til at du slipp ut mykje CO2. Ein buss køyrar jo lenger over lenger tid, mens bil køyrar du berre der du skal. Så er verkeleg buss betre enn bil? **Menneska tar ut karbon, og det vil seie at me produserer energi ved å bruke lagra av kol, olje og gass på jordkloden. Havet blir også påverka**. Havet har større evne til å holde på varme, sånn at den daglege temperaturvariasjonen blir liten [...].

Det blir tildelt lite vekt til hvorfor det kan være vanskelig å ta gode valg for framtiden, slik som læreren etterspør. I stedet blir bil og buss som transportmiddel sammenlignet, og fakta om global oppvarming blir presentert. Eleven får likevel fram at det er en moralsk utfordring å velge transportmiddel, og at dette valget har betydning for klimaet i framtiden.

Eleven som har skrevet R12 blir som nevnt oppfordret til noe annet enn å trekke inn etiske tenkemåter og/eller moralske utfordringer. Her er det verdt å nevne at eleven som har skrevet R12 er vurdert til å befinne seg på et høyere nivå enn de andre elevene i tiendeklassen. Eleven blir i stedet bedt om å få fram egne meninger og refleksjoner, så vel som å vende seg direkte mot leseren i avslutningen. Utdraget nedenfor viser hvordan eleven har løst den siste delen av responsen:

[T12] Klede som er etisk produsert kostar ofte meir, og har kanskje ikkje like stor variasjon som kleda frå

[R12] Klede som er etisk produsert kostar ofte meir, og har kanskje ikkje like stor variasjon som kleda frå merker som lager klede uetisk. **Det er likevel viktig at vi slutter å støtte slike kjeder**, både for arbeidarane og miljøet, **og at vi i staden kjøper klede og andre varer frå etiske butikkar**.

Eleven har ikke bare fullført setningen fra førsteutkastet, men avslutter nå teksten på en måte som inkluderer leserne ved bruk av ordet “vi”, og som samtidig inneholder en oppfordring til leserne om å kjøpe klær og varer fra etiske butikker. Eleven har ikke revidert teksten for å inkludere egne meninger eller refleksjoner.

Det er tre eksempler på at elevene ikke har revidert på bakgrunn av direkte innholdsmessig respons som er uttrykt gjennom direktiver. Dette gjelder R1, R10 og R12. I R10 er responsen gitt som en

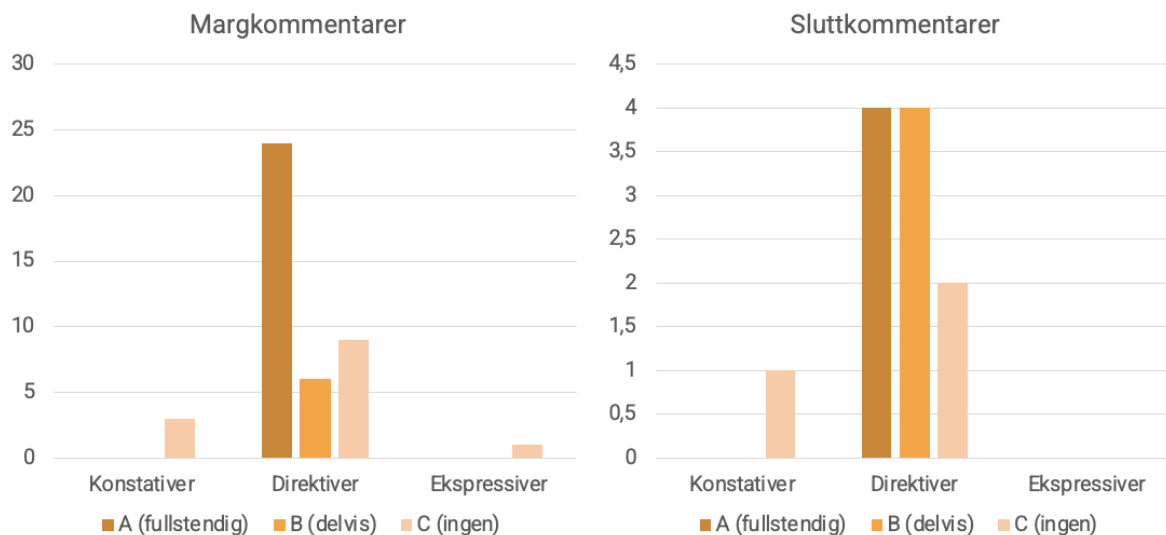
margkommentar, og formulert som et spørsmål. R10 er skrevet av en elev som av meg er vurdert til å befinne seg i grenseland mellom middels og lavt nivå. I førsteutkastet, T10, blir eleven bedt om å utdype denne påstanden: "Det er vanskeleg å se det større bildet når alt du tenker på er nåtida" gjennom denne lærerresponsen: "Kvifor er dette så vanskeleg? Moralske utfordringar?". Utdraget nedenfor viser at eleven ikke har revidert teksten på bakgrunn av direktiver fra lærer:

[T10] Eg trur at me aldri kan fikse klimakrisa [...]. Alle tenker på nåtida og kva som er best for seg sjølv nå. Rike land komer til å forenne meir og meir. Personar komer til og forenne meir og meir. Om du vil ha ny mobil så komer du til å kjøpe ny, du tenker ikke på den uheldige familien i som får huset sitt øydelagt av flom på grun av du ville ha ny mobil. **Det er vanskeleg å se det større bilde når alt du tenker på er nåtida.** Det er derfor eg trur at klima komer til og bli være og stare øydelegge mange deler av jorda.

[R10] Eg trur at me aldri kan fikse klimakrisa [...]. Alle tenker på nåtida **å** kva som er best for seg sjølv nå. Rike land **kommer** til å forenne meir og meir. Personar **kommer** til å forenne meir og meir. Om du vil ha ny mobil så komer du til **og** kjøpe ny, du tenker **ikkje** på den uheldige familien i som får huset sitt øydelagt av flom på **grunn** av du ville ha ny mobil. **Det er vanskeleg å se det større bilde når alt du tenker på er nåtida.** Det er derfor eg trur at klima komer til og bli være og stare og øydelegge mange deler av jorda.

Eleven har endret på enkelte ord og formuleringer, men innholdet er det samme, og eleven har ikke fått fram hvorfor det er vanskelig å se det større bildet eller knyttet inn moralske utfordringer utover det som er skrevet i førsteutkastet. Elevene som har skrevet R1 og R12, har på den andre siden fått direkte innholdsmessig respons i sluttcommentarene. Eleven som har skrevet R1 er som nevnt vurdert til å ligge på et lavt til middels nivå, mens eleven som har skrevet R12 er vurdert til å ligge på et høgt nivå. Felles for de begge er likevel at læreren oppfordrer dem til å inkludere egne meninger, tanker eller refleksjoner i teksten. I R1 blir eleven i tillegg oppfordret til å knytte inn ansvarsetikken, men gjør ingen revisjoner basert på dette.

Direkte metaspråklig respons er den responstypen som elevene gjør flest fullstendige revisjoner på bakgrunn av, både i marg- og sluttcommentarene. Figur 4 nedenfor gir en oversikt over antall revisjoner som helt, delvis eller ikke følger opp direkte metaspråklig respons i marg- og sluttcommentarene.



Figur 4. Antall revisjoner som helt, delvis eller ikke følger opp direkte metaspråklig respons

Elevene reviderer ikke på bakgrunn av direkte metaspråklig respons som er uttrykt gjennom konstativer eller ekspressiver. Dette stemmer for marg- og sluttcommentarene. I margcommentarene er over halvparten av direktivene fullstendig fulgt opp i de reviderte tekstene (R1-R12). Ellers er det flere som ikke følger opp, enn revisjoner som delvis imøtekommer responsen. I sluttcommentarene er det overvekt av revisjoner som fullstendig eller delvis følger opp direkte metaspråklig respons. Det er imidlertid like mange som fullstendig reviderer på bakgrunn av direktivene, som delvis. Dette kan tyde på at det er vanskeligere å følge opp direktiver som er gitt i sluttcommentarene enn direktiver som er gitt i margcommentarene. Tabell 15 nedenfor gir en oversikt over hvilke reviderte tekster (R1-R12) som er revidert helt, delvis eller ikke basert på direkte metaspråklig respons uttrykt gjennom konstativer, direktiver og ekspressiver.

Tabell 15. Revisjoner som helt, delvis eller ikke følger opp direkte metaspråklig respons

1.	MARGKOMMENTARER			SLUTTKOMMENTARER		
	4. Konstativer	Direktiver	Ekspressiver	Konstativer	Direktiver	Ekspressiver
R1					A,C,A,A	
R2		A,A			B	
R3		A,C			B,C,A	
R4		A,A			B,B	
R5	C	B,A,A,B,A	C			
R6		A,A,B				
R7		A,C,B,C,C,C				
R8		A				
R9		A,A,A,A,A,A		C		
R10	C,C	A,C,B,A,A,C				
R11		B,A,A,A,C				
R12		C				

Det er som nevnt ikke gjort noen revisjoner ut fra direkte metaspråklig respons som er formulert som konstativer eller ekspressiver. Dette gjelder for R5, R9 og R10. I det følgende vil jeg presentere noen revisjonseksempler som viser hvordan elevene har revidert helt, delvis eller ikke basert på direkte metaspråklig respons som er formulert som direktiver, ettersom at konstativer og ekspressiver ikke er fulgt opp i de reviderte tekstene.

Elevene som har skrevet R2 – R11 reviderer fullstendig på bakgrunn av noen av direktivene som er gitt i elevtekstenes margkommentarer. Alle utenom to av revisjonene som fullstendig følger opp direktivene i margkommentarene er korreksjoner av skrivemåte, ordvalg, tegnbruk eller lignende. R9, som er skrevet av en elev som er vurdert til å befinne seg på et høgt til middels nivå, utmerker seg med seks av seks revisjoner som fullstendig imøtekommer direktivene i margkommentarene. I fem av margkommentarene har læreren markert et ord som er skrevet feil og oppgitt korrekt skrivemåte. Eleven har ut fra det revidert ordene “sannheita”, “på”, videre”, “forskjellege” og “vist du” til “sanninga”, “for”, “vidare”, “forskjellege” og “viss du”. For å synliggjøre hvordan elevene har revidert på bakgrunn av slike korrigerende direktiver, legger jeg også ved et utkast fra T2 og R2:

[T2] Nokon er rett og slett berre for late å for lite bevist på det.

[R2] Nokon er rett og slett berre for late **og** lite **medvitne** på kva vala deira førar til.

Eleven har i den reviderte teksten erstattet ordene “å” og “bevist” med “og” og “medvitne”. Eleven har også endret setningen slik at den kommuniserer tydeligere med leseren, uten at læreren har oppfordret til det. Et annet eksempel er hentet fra R6, der eleven ikke har fått oppgitt den rette skrivemåten av et ord, men hvilket tegn som skal plasseres på et bestemt sted i setningen:

[T6] [...] og eg synast at det ikkje skal vere noko forskjell mellom menneske planter og dyr.

[R6] [...] og eg synast at det ikkje skal vere noko forskjell mellom **menneske, planter og dyr**.

Eleven har her plassert et komma mellom ordene “mennesker” og “planter” i opprømsingen av dem, og reviderer dermed fullstendig på bakgrunn av responsen.

I R3, R7, R8 og R9 reviderer ikke elevene fullstendig på bakgrunn av direktiver som oppgir korrekt skrivemåte eller tegnbruk. Det er likevel snakk om oppfordringer som krever lignende revisjoner som er relativt enkle å gjennomføre. Elevene blir i disse tekstene minnet på å lage en overskrift (R3), fjerne punktum i overskriften (R7) eller bedt om å inkludere et avsnitt som drøfter noe innholdsmessig (R8). I R9 reviderer eleven dessuten fullstendig ut fra en oppfordring om å skrive en tydelig temasetning, der læreren kommer med et konkret forslag til formulering, som er: “Det er ikkje alltid lett å vite om ein skal ...”. Med bakgrunn i dette har R9 blitt revidert slik:

[T9] Eksempel på etisk dilemma kan vere at vennen din fortalte deg ein hemmelegheit som ho sa at du ikkje skulle seie til nokon, men du klarte ikkje å halde deg og sa det til nokon og dei spreidde det vidare, skal du då sei det til vennen din eller la ryktet gå utan å seie noko.

[R9] **Av og til kan det vere vanskeleg å ikkje seie noko.** Sjå føre deg vennen din fortalte deg ein hemmelegheit som ho sa at du ikkje skulle seie til nokon, men du klarte ikkje å halde deg og sa det til nokon og dei spreidde det vidare, skal du då sei det til vennen din eller la ryktet gå utan å seie noko.

Til forskjell fra førsteutkastet, begynner avsnittet i den reviderte teksten med en temasetning som legger føringer for det eleven videre utdyper seg om. Det er også gjort revisjoner utover responsen. Temasetningen som læreren foreslår blir ikke nyttet i dette avsnittet, men blir brukt senere i teksten, på følgende vis: “Det er ikkje alltid like lett å vite om ein skal gjere det som er rett eller gjere det som blir bra for deg”.

I sluttkommentarene er det to elever som reviderer fullstendig på bakgrunn av direkte metaspråklig respons som er uttrykt gjennom direktiver. Det gjelder i R1 og R3. Felles for begge tekstene er at læreren ber dem om å drøfte, utdype eller se saken fra flere sider om noe innholdsmessig. R1, som er skrevet av en elev som er vurdert til å befinne seg på et lavt til middels nivå, har i tillegg revidert slik basert på direktiver om å ha en tydelig innledning:

[R1] Kva er klimaendring? Klimaendring er at klimaet i gjennomsnitt endra seg dei siste hundre åra.

[R2] I denne artikkelen skal du få lære om klimaendring. Kva klimaendring er, kvifor klimaendring skjer og kordan vi kan unngå klimaendring.

Eleven har lagt til en kort, men tydelig innledning som gir informasjon om hva teksten skal handle om, akkurat slik læreren etterspør.

I R5, R6, R7, R10 og R11 er det flere eksempler på at elevene har revidert delvis på bakgrunn av direkte metaspråklig respons som er gitt i margkommentarene. To av tekstene, R5 og R10, har fått kommentaren “Sjå skilnaden og/å”. I R5 har eleven revidert “og” til “å”, der læreren har markert det, samt noen andre steder i teksten, men det er fremdeles en del feilbruk av og/å. Det kan argumenteres for at revisjonen imøtekommer dette kravet helt istedenfor delvis, men måten tilbakemeldingen er formulert på legger opp til at eleven skal se på bruk av og/å i hele teksten, ikke bare der læreren har markert det. I R10 har eleven gjort et forsøk på å rette opp i feilen der læreren har markert og lagt inn margkommentaren, noe vi kan se i utdraget nedenfor:

[T10] Komer me til og klare og fikse klimakrisa?

[R10] Kjem me til og klare å fikse klimakrisa?

I den reviderte teksten har eleven erstattet “og” med “å” i siste delen av setningen, men “og” er fortsatt brukt feil i setningen. Dermed har eleven revidert delvis basert på direktivet.

I R11 har eleven revidert overskriften “Etisk dilemma” til “Stadigare og stadigare verre” etter en oppfordring om å lage en fengende overskrift. Overskriften er endret, men det kan diskuteres om dette er en fengende overskrift. Likt som i R9, blir eleven som har skrevet R6 bedt om å skrive en tydelig temasetning, men til forskjell fra R9 får ikke eleven et konkret forslag til formulering fra læreren. Utdraget nedenfor viser hvordan eleven har revidert delvis:

[T6] La meg ta eit eksempel med eit tre, det er noko vi er avhengige av for å kunne overleve av materiale vi får frå det men og når det gjelder fotosyntesen.

[R6] Korleis er det vi skal sjå forskjell på mennesket, planter og dyr? La meg ta eit eksempel med eit tre, det er noko vi er avhengige av for å kunne overleve av materialene vi får frå det men og når det gjelder fotosyntesen.

Eleven har løst responsen ved å legge til et spørsmål som omhandler det avsnittet forsøker å svare på, men det blir ikke skrevet en temasetning slik som læreren ber om. Spørsmålet fungerer likevel på samme måte som en temasetning, da det presenterer temaet i avsnittet. På den måten imøtekommer revisjonen responsen delvis.

I R2 og R4 finner vi eksempler på at elevene har gjort revisjoner som delvis følger opp lærerresponsen som er uttrykt gjennom direktiver i sluttkommentarene. Her dreier det seg om å ta i bruk ord og uttrykk som binder teksten bedre sammen, og læreren kommer med flere konkrete forslag på slike ord og uttrykk. For eksempel disse: “for det første”, “for det andre”, “på den ene sida”, “på den andre”. I R2 er tre setninger ut fra det innledet på følgende vis: “Derfor er det viktig at ein tar seg saman og er medvitne om vala ein tar”, “Samstundes vil tenåringar passe inn”, og “Det trur eg ikkje, men eg trur at ein del kan bli flinkare til å [...]”. Eleven bruker nesten ingen av ordene og uttrykkene som læreren

foreslår. Istedenfor blir det brukt bindeord som “derfor”, “samstundes” og “men”, men bare en gang hver i løpet av teksten. På denne måten tar eleven i bruk ord og uttrykk, men ikke de læreren foreslår og heller ikke på en aktiv måte som gjør at teksten oppnår bedre sammenheng. I R4 kan vi se eksempler på at eleven bruker “for det første”, “for det andre” og “videre”, men det blir heller ikke her brukt aktivt i teksten, bare én gang. Denne eleven blir også bedt om å bruke språklige forsterkere som “alle”, som eleven allerede har brukt en gang i tekstutkastet. I revidert tekst har eleven lagt til den språklige forsterkeren “alle” to plasser til:

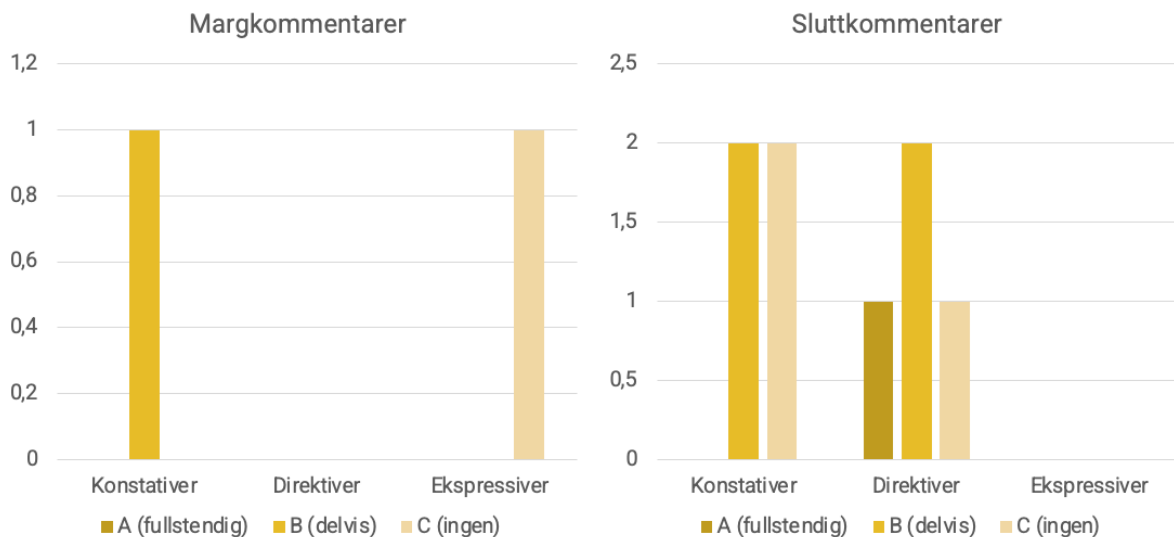
[T4] Det er forståeleg at ikkje alle seier i frå.

[R4] Alle du kan få hjelp av meiner det er lurt å starte med å seie det til ei venninna som du veit du kan stole på. [...] kan vera forståeleg at det endar sånn det endar, men **alle** bør prøve å unngå det.

Eleven har tatt i bruk den språklige forsterkeren “alle” to nye steder i teksten på en måte som forsterker budskapet i setningene.

I R3, R7, R10, R11 og R12 er det eksempler der elevene ikke har gjort noen revisjoner basert på direktivene i margkommentarene. For tre av tekstene, i R7, R10 og R11, er det snakk om å ikke endre ord der læreren har oppgitt den rette skrivemåten i margkommentarene. I den reviderte teksten, R7, blir dermed ordene “sålet”, “syntast” og “det” stående til tross for at læreren har oppgitt korrekte skrivemåter: “seld”, “synest” og “dei” i margkommentarene. I R3 har ikke eleven lagt inn et komma, mens i R10 og R12 har ikke elevene drøftet noe innholdsmessig eller avsluttet innledningen med et engasjerende spørsmål. I R1 og R3 er det eksempler på direktiver som ikke er fulgt opp i sluttkommentarene. I R1 har for eksempel eleven blitt bedt om å inkludere et åpent spørsmål i innledningen som den skal komme mer innpå i hoveddelen. I R3, er eleven derimot, både bedt om å oppgi kilder i teksten og bedt om å se saken fra flere sider. Basert på dette har eleven gjort følgende revisjoner: “Dyretesting er noko som aldri burde skje, viss dei som lager produkta ikkje syns dei er trygge nok til å testa på mennesker burde det ikkje bli testa på uskyldige dyr”. I teksten argumenterer eleven primært for dette synet, og legger fram resonnement om hvorfor dette ikke er greit.

Indirekte innholdsmessig respons er den responstypen som elevene gjør færrest fullstendige revisjoner på bakgrunn av, både i marg- og sluttkommentarene. Figur 5 nedenfor gir en oversikt over revisjoner som helt, delvis eller ikke følger opp indirekte innholdsmessig respons i marg- og sluttkommentarene.



Figur 5. Antall revisjoner som helt, delvis eller ikke følger opp indirekte innholdsmessig respons

Det er bare én revisjon som fullstendig imøtekommer indirekte innholdsmessig respons, og denne er uttrykt som direktiver og gitt som en del av sluttkommentaren. I margkommentarene er konstativer delvis fulgt opp, mens ekspressiver ikke er fulgt opp. I sluttkommentarene er konstativer enten delvis eller ikke fulgt opp. Det er flest direktiver som er delvis fulgt opp, og like mange som enten er fullstendig fulgt opp eller ikke fulgt opp i det hele. Tabell 16 nedenfor gir en oversikt over hvilke reviderte tekster (R1-R12) som er helt, delvis eller ikke revidert på bakgrunn av indirekte innholdsmessig respons uttrykt gjennom konstativer, direktiver og ekspressiver.

Tabell 16. Revisjoner som helt, delvis eller ikke følger opp indirekte innholdsmessig respons

1.	MARGKOMMENTARER			Sluttkommentarer		
	4. Konstativer	Direktiver	Ekspressiver	Konstativer	Direktiver	Ekspressiver
R1				B		
R2				B		
R3				C	B	
R4					A	
R5				C		
R6					B	
R7					C	
R8	B					
R9			C			
R10						
R11						
R12						

Elevene reviderer ikke basert på ekspressiver, men delvis eller ikke basert på konstativer. Dette stemmer for både revisjoner knyttet til marg- og sluttkommentarene. Direktivene er helt, delvis eller ikke fulgt opp. Det er kun én elev, i R4, som har revidert fullstendig på bakgrunn av indirekte innholdsmessig respons som er uttrykt gjennom direktiver. Jeg vil nå gå nærmere inn i noen revisjonseksempler.

Høgt nivå ser ut til å påvirke både respons og revisjon. R4, som er skrevet av en elev som er vurdert til å befinne seg på et høgt nivå, blir gjennom direktiver indirekte oppfordret til å trekke inn etiske tenkemåter i drøftingen, i tillegg til andre etiske dilemma knyttet til lignende situasjoner. Eleven har skrevet om etiske dilemma knyttet til seksuelle overgrep. Utdraget nedenfor viser avsnitt én og to, som best illustrerer hvordan eleven har revidert fullstendig basert på indirekte innholdsmessig respons fra lærer:

[T4] 15 års gammel jenta blir voldtatt og seksuelt overgrepet av ein voksen mann. Det kan være vanskeleg å seie i frå på grunn av at du kanskje får truslar frå personen som voldtår deg. Kanskje han seier at det går ut over familien viss du seier det osv. Då står du overfor eit vanskeleg dilemma. Skal du seie i frå og ta sjansen på at det går bra, eller skal du ikkje seie i frå og berre la han fortsette.

[R4] Kva er rett i forhold til **konsekvensetikken og pliktetikken**, kva er det beste for deg? [...] Det er ikkje bra for personen det skjer med [...] Vidare kan alt ha med konsekvensetikken å gjere, for du tenkjer berre på kva konsekvensar det kan få [...] **Det med valdtekt og kva som er riktig å seie, har litt med pliktetikken å gjere også** [...]. Det med valdtekt kan få andre konsekvensar som har med andre etiske dilemma. **For eksempel kan det føre til at nokon endar opp med å måtte ta eit val om liv og abort** [...].

Avsnittene er revidert slik at eleven trekker inn både konsekvensetikken og pliktetikken i drøftingen.

Eleven knytter dessuten voldtekt opp mot andre etiske dilemma som abort. Dermed inkluderer revisjonene alt læreren etterspør i direktivene.

I R3 og R6 er det gjort revisjoner som delvis imøtekommer direktivene som er gitt i sluttcommentarene. Likt som i R4, blir eleven som har skrevet R6 bedt oppfordret til å trekke inn etiske tenkemåter og utfordringer, bare gjennom spørsmål som “Korleis kan du få fram meir om dei moralske utfordringene og kvifor det kan vere vanskeleg å ta gode val for framtida til natur og dyreliv?”. R6 handler om hvordan vi kan ivareta naturen, og er skrevet av en elev som er vurdert til å befinne seg på et høgt til middels nivå. Utdraget nedenfor viser hvordan eleven har revidert avsnitt fire og fem delvis basert på indirekte innholdsmessig respons som er uttrykt gjennom direktiver:

[R6] Om du er i skogen og har med deg pølser du skal grille på bål og du må ha med ein grillpinne så er det lett å ta det nærmaste treet. Tenker du da på at du skader eit liv? Om det treet er heilt friskt og fint så dreper du det eller skader det! Tenk deg om det kom nokon bort til deg og berre knekte av armen din fordi den skulle dei bruke til noko og då tar dei det nærmaste dei finn som eigentleg er heilt friskt. Det same gjeld på ein måte med dyr fordi dei slakter me sikkert fleire tusen av kvar dag fordi me skal ha mat. Me overlevde før i tida då det ikkje fantes fleire hundre tonn kjøtprodukt i svære lastebilar rundt om i Noreg. **Er det dette som er den rette tenkemåten?**

Kva kan dette medføre? Det kan være mykje negativt ved å slakte så mykje dyr og hugge ned så mykje skog som vi gjer [...].

I den reviderte teksten legger eleven vekt på dette med å ta gode valg for naturen og dyrelivet i en humoristisk stil. Moralske utfordringer knyttet opp mot dette kommer til syne ved at eleven stiller spørsmål som “Er det dette som er den rette tenkemåten?” og “Kva kan dette medføre?”. Utover disse spørsmålene går ikke eleven særleg inn på de moralske utfordringene, og etiske tenkemåtar er ikke inkludert I det hele tatt. Dermed reviderer eleven bare delvis basert på direktiver i sluttcommentaren.

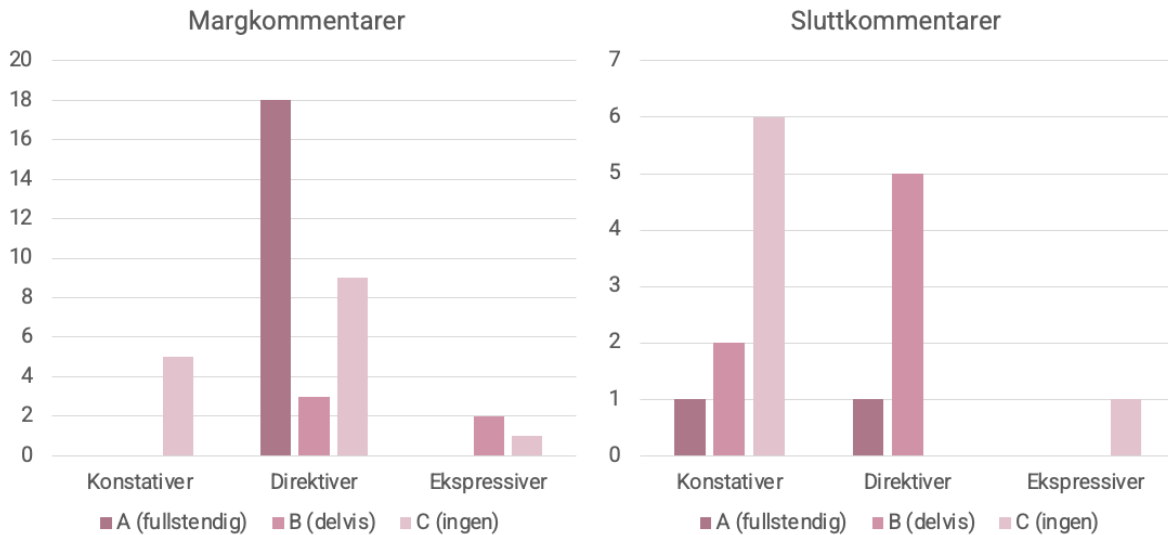
I R3, kommer læreren med aktuelle temaer som eleven kan skrive mer om i den reviderte teksten for å se saken fra flere sider. For eksempel nevner læreren dyr i fangenskap, pelsindustrien, forurensing og skoghogst. I utdraget nedenfor ser vi hvordan eleven har revidert delvis ut fra responsen i siste avsnitt:

[R3] Mennesker har andre behov enn dyr i naturen. Dyra lever fortsatt relativt likt som dei gjorde for 1000 år sidan, mens menneska har forandra seg ekstremt masse på bare nokre 10-år. **Me forsøplar meir enn nokon gong før og det er ikkje bare me som blir påverka. Forskarane trur at om bare 40 år komer ikkje fisk og sjø dyr klare å bu i sjøane lengre.** Fisk og andre sjødyr er ei stor mat kjelde for mange dyr og viss sjødyra forsvinn forsvinn også dyra som eter den. Det er også mange mennesker som overlever på mat fra sjøen og viss det går tomt for mat må dei fløtte til byane. **Og viss dei fløttar inn i byane må dei bygge nye boplassar til dei og med at dei gjer at forurensar dei enda meir.**

Eleven skriver litt om forurensing og ødeleggelse av dyrehabitat i den reviderte teksten, men går ikke særleg inn på dette.

R1 og R2 har fått konstativer som fremmer det elevene har oppnådd i tekstene. Ut fra det har elevene som har skrevet R1 og R2 gjort revisjoner som delvis imøtekommer konstativene. I R1 og R2, som er skrevet av elever som henholdsvis ligger på et middels til lavt nivå og et høgt til middels nivå, roser læreren elevene for at de har kommet med mange gode ideer i førsteutkastet. I de reviderte tekstene er det i R1 skrevet fullstendige avsnitt ut fra alle ideene, og skrevet et avsnitt om en ny ide som ikke er tatt med i førsteutkastet. I R2, derimot, bruker eleven nesten alle ideene som er listet opp i førsteutkastet, med noen unntak. På den måten kan det se ut til at konstativene som er gitt i sluttkommentarene har bidratt til at elevene har skrevet fullstendige avsnitt ut fra ideene eller lagt til nye ideer. På R8 er konstativer gitt som en margkommentar som ber eleven om å flytte et innholdsmoment og utdype det senere i teksten. I den reviderte teksten har eleven dedikert et eget avsnitt til det senere i teksten, men det henger nok sammen med at konstativer er gitt sammen med direktiver som eksplisitt sier hva eleven skal utdype seg om senere i teksten.

Indirekte metaspråklig respons er den responstypen elevene gjør nest mest fullstendige revisjoner på bakgrunn av i margkommentarene. Figur 6 gir en oversikt over antall revisjoner som helt, delvis eller ikke følger opp indirekte metaspråklig respons i marg- og sluttkommentarene.



Figur 6. Antall revisjoner som helt, delvis eller ikke følger opp indirekte metaspråklig respons

Elevene reviderer ikke på bakgrunn av indirekte metaspråklig respons som er formulert som konstativer i margkommentarene, eller som ekspressiver i sluttkommentarene. I margkommentarene er det derimot to tilfeller på revisjoner som delvis følger opp ekspressiver, mens i sluttkommentarene er det gjort både revisjoner som fullstendig og delvis følger opp konstativene. I både marg- og sluttkommentarene utmerker direktiver seg som den responsbehandlingen som elevene reviderer mest fullstendig eller delvis på bakgrunn av. I margkommentarene er det flest fullstendige revisjoner, i motsetning til sluttkommentarene, som har flest revisjoner som delvis imøtekommer direktivene. Tabell 17 nedenfor gir en oversikt over hvilke reviderte tekster (R1-R12) som er revidert helt, delvis eller ikke på bakgrunn av indirekte metaspråklig respons uttrykt gjennom konstativer, direktiver og ekspressiver.

Tabell 17. Revisjoner som helt, delvis eller ikke følger opp indirekte metaspråklig respons

1.	MARGKOMMENTARER			SLUTTKOMMENTARER		
	4. Konstativer	Direktiver	Ekspressiver	Konstativer	Direktiver	Ekspressiver
R1				B		
R2				B	A	
R3		B			B	
R4		A,A,A,A,B		C	B	
R5		A,A		C,A	B,B	
R6	C	A,A,B,A,A,A	C	C	B	
R7	C	C,C,C,C,C,C		C		
R8		A,A	B			
R9	C	A,A,A,A				
R10		C				
R11	C	C,C		C		C
R12	C	A	B	C		

Når det gjelder tekstrevisjoner som fullstendig imøtekommer indirekte metaspråklig respons, er de fleste gjort på bakgrunn av responshandlingen direktiver. I R5, er direktiver gitt gjennom en sluttkommentar, der læreren anbefaler eleven å ta i bruk retoriske virkemidler som gjentakelse, kontraster og retoriske spørsmål for å appellere til leserne. I den reviderte teksten har eleven gjort særlig nytte av denne kommentaren. Teksten appellerer til leseren gjennom patos, og vi kan se en tendens til at eleven bruker spørsmål som kan etterlate en ettertanke hos leseren i starten av hvert avsnitt. Eksempler på dette er disse setningene i starten av avsnitt to og tre: “Er folk for egoistiske te å ta miljøvennlige val i kvardagen?”, “Er folk for feige til å velje vekk mote- og merkevarepress?”. På den måten blir gjentakelser og retoriske spørsmål aktivt brukt i teksten. Eleven får også fram kontraster ved å fokusere på forskjeller mellom rike og fattige land (Se vedlegg 5. Analyseeksempel: T5 og R5).

Det er som nevnt ett tilfelle der en elev har revidert helt på bakgrunn av indirekte metaspråklig respons som er uttrykt gjennom konstativer, og denne er gitt som en sluttkommentar. Dette gjelder R5, som har fått følgende kommentar: “Fint at du nyttar retoriske spørsmål for å få fram meininga di”. At det er den samme eleven som har revidert på bakgrunn av konstativer, må dermed sees i sammenheng med at eleven også har fått direktiver som oppfordrer til å inkludere retoriske spørsmål. Andre retoriske spørsmål som eleven bruker i den reviderte teksten er: “Men er dette bra for klimaet?”, “Men er det så bra da?”, “Men kva er egentlig best?”. Det kan dermed se ut til at elevene har brukt samme tilnærming på lignende deler av teksten.

Av tekstrevisjonene som er gjort på grunnlag av direktiver som er gitt i margkommentarer, er det noen likheter. I R4, R5, R6, R7, R8 og R9 har elevene revidert på bakgrunn av kommentarer som er knyttet til grammatikk og rettskriving. I R4 er for eksempel ord som “være” og “kommet” erstattet av “vera”

og “kjem”. Lignende tilfeller kan vi se i R6, R7, R8 og R9. I R5 har eleven endret på ordrekkefølgen i en setning ut fra en margkommentar som sier “ordrekkefølge”:

[T5] [...] at tilbudet **er** ikkje like bra.

[R5] [...] at tilbudet **ikkje er** like bra.

Her kan vi se at eleven har byttet om på rekkefølgen av ordene “er” og “ikkje”, slik at revisjonen fullstendig imøtekommer responsen.

Foruten dette, har elevene som har skrevet R5, R9 og R12 revidert tekstene på bakgrunn av direktiver som er mer kognitivt krevende. På alle tre elevtekstene blir elevene bedt om å lage en fengende tittel, noe som alle har løst med å skrive om den originale overskriften til en mer passende og interessevekkende overskrift. Dette kan vi se i utdraget fra R5:

[T5] Etisk dilemma

[R5] Vi har ansvar for vårt og andre liv

Eleven har laget en overskrift som samsvarer bedre med teksten, og som er mer fengende og vekker interesse hos leseren. I R9 og R12 har ikke elevene overskrift i førsteutkastet, men har lagt til overskriftene “Kven vil du vere” og “Etiske klede” i den reviderte teksten.

I R9 har eleven også revidert på tekstbasert nivå ut fra den indirekte metaspråklige responsen som er uttrykt gjennom direktiver.

[T9] Eit anna eksempel kan vere at du har ein prøve du ikkje er heilt klar for, skal du då lyge og seie til foreldra dine at du ikkje føler deg bra eller gå på skulen, ta prøve og risikere ein 3er eller 2er.

[R9] Det er ikkje alltid like lett å vite om ein skal gjere det som er rett eller gjere det som blir bra for deg. **Ein dag har du ein prøve du ikkje er heilt klar for, skal du då lyge og seie til foreldra dine og sei at du ikkje føler deg bra eller gå på skulen**, ta prøven og risikere ein 3er eller 2er. Viss du hadde enda opp med å lyge til foreldra dine kunne det enda på forskjellige måtar. **Du kunne fått det til og dei hadde aldri funne ut av det. Det kunne blitt ein vane og du hadde brukt det å lyga som ein veg ut kvar gong du hamner i konflikt.** Ifølgje plikketikken er det rett å gå på skulen, ta prøven og få den karakteren du får.

I utdraget utdyper og drøfter elevene konsekvensene av å lyve til foreldre for å slippe å ta en prøve. På den ene siden argumenterer eleven for at foreldrene aldri hadde funnet ut av det, og at det kunne endt godt. På den andre siden skriver eleven at det kunne blitt en vane å lyve hver gang man møter på en konflikt.

Tekstrevisioner som delvis følger opp indirekte metaspråklig respons som er uttrykt gjennom konstateringer kan vi se på R1 og R2. Begge elevtekstene har ut fra ros på struktur i tekstene (avsnitt og

disposisjon), gjort revisjoner som ser ut til å være inspirert av lærerens ros. I R1, ser det ut til at konstativene har inspirert eleven til å skrive ett ekstra avsnitt som læreren ikke eksplisitt har bedt om. I R2, som har fått ros på organiseringen av teksten, bruker eleven omtrent den disposisjonen som er satt opp i førsteutkastet, med noen unntak.

Når det gjelder revisjoner som delvis imøtekommer direktiver i marg- og sluttcommentarene, er det variasjon i hvilke revisjoner elevene har gjort ut fra indirekte metaspråklig respons. I R3 har for eksempel eleven gjort følgende revisjon ut fra en anbefaling om å ha med et åpent spørsmål i innledningen, som drøftes nøyere i hoveddelen:

[T3] «Dyretesting er noko som aldri burde skje, viss dei som lager produktene ikkje syns dei er trygge nokk til å testa på mennesker burde dei ikkje bli testa på uskyldige dyr».

[R3] **Eg syntes det er feil at mennesker skal oppføre seg som at dei er betre dyr.** [...] Dyretesting er noko som aldri burde skje, viss dei som lager produkta ikkje syns dei er trygge nokk til å testa på mennesker burde dei ikkje bli testa på uskyldige dyr.

Utdraget viser at eleven delvis følger opp direktivet. Selv om eleven ikke har med et åpent spørsmål i innledningen som blir drøftet i hoveddelen, begynner nå teksten med påstanden: “Eg syntes det er feil at mennesker skal oppføre seg som at dei er betre enn dyr”. Denne setningen fungerer på samme vis som forslaget til læreren om et åpent spørsmål, siden den utgjør grunnlaget for drøftingsmomentet i teksten.

Andre tekstrevisjoner ut fra direktivene dreier seg om grammatikk og rettskriving i hele teksten. I R3 har eleven blitt oppfordret til å sjekke teksten nøye før levering med tanke på rettskriving generelt, mens i R5 har eleven blitt oppfordret til å se over rettskriving knyttet til forskjellen på og/å. Begge er gitt som en del av sluttcommentaren. Eleven som har skrevet R5 har endret på og/å noen plasser, men det er fremdeles flere feil i teksten. I den reviderte teksten, R3, har eleven gjort enkelte endringer fra tekstutkastet når det gjelder dette. Ordet “produktene” har for eksempel blitt erstattet med “produkta”, “medisinene” har blitt erstattet med “medisinane”, og “selvfølgelig” har blitt til “selvfølgegt”. Eleven har dermed gjort et forsøk ut fra lærerresponsen, men har en del skrivefeil i teksten generelt.

I R3 blir eleven også oppfordret til å variere innledningsordene, men dette er nesten ikke fulgt opp. I R4, derimot, har eleven revidert innledningsordene “Du”, “Det” og “Kanskje” med “For det fyrste”, “For det andre” og “Videre”. Eleven begynner fremdeles de fleste setninger med determinativet *det*, men har tatt i bruk ord og uttrykk som er typiske for argumenterende tekster: “For det første”, “for det andre”, “videre”, men det blir bare brukt én gang hver.

Det er også tilfeller på at elevene har gjort revisjoner på tekstnivå for å kommunisere tydeligere med leseren. R6 har fått både marg- og sluttkommentarer om dette. I R6, reviderer eleven setningen "Dette kan vere veldig vanskeleg å dømme forskjell på for oss" til "Dette kan vere veldig vanskeleg å dømme forskjell på for oss menneske", og bruker noen ord og uttrykk som "da", "når", "medan", "fordi", "slik at" og "sjølv om" i avsnittene sine, men har ikke nødvendigvis tydelige temasetninger. To av fire avsnitt starter med spørsmål, og de to siste er ikke tydelige nok.

4.3 Oppsummering av funn

Før jeg går over til å drøfte funnene fra analysene i lys av teori og tidligere forskning, vil jeg avrunde dette kapitlet med en oppsummering av viktige og interessante funn.

Det første funnet i analysene mine er at læreren veksler mellom marg- og sluttkommentarer i alle utenom tre elevtekster. Innenfor marg- og sluttkommentarene i elevenes førsteutkast er det dessuten forskjell på hvilke responstyper som utmerker seg som mest dominerende. De mest dominerende responstypene i margkommentarene er: 1) Direkte metaspråklig respons, 2) Indirekte metaspråklig respons, 3) Direkte innholdsmessig respons og 4) Indirekte innholdsmessig respons. I sluttkommentarene er rekkefølgen fra mest til minst dominerende responstyper derimot: 1) Indirekte metaspråklig respons, 2) Direkte innholdsmessig respons, 3) Direkte metaspråklig respons og 4) Indirekte innholdsmessig respons. Et annet funn knyttet til forskjeller i marg- og sluttkommentarer er dermed at kommentarer som er primært knyttet til innholdet er mer fremtreende i sluttkommentarene enn i margkommentarene. I margkommentarene er det overvekt av respons som legger opp til revisjoner knyttet til grammatikk, språk og struktur i tekstene. Et annet funn i den forbindelse er at metaspråklig respons er mest dominerende innenfor både direkte respons og indirekte respons.

Videre har jeg funnet at direkte innholdsmessig respons i både marg- og sluttkommentarene bare er formulert som direktiver. Direktivene i margkommentarene er enten formulert som spørsmål eller krav som stiller spørsmål ved eller instruerer elevene til å gjøre bestemte revisjoner knyttet til innholdet, mens direktivene i sluttkommentarene hovedsakelig er formulert som forslag. Direktivene i sluttkommentarene framstår dessuten som mer generelle påminnelser som kan passe inn i hvilken som helst av elevtekstene. Videre har jeg funnet at elevene reviderer mest fullstendig med bakgrunn i direkte innholdsmessig respons som er gitt i margkommentarene, hvor det dreier seg om tydelige og konkrete revisjonsbestillinger om å tilføye eller utdype noe innholdsmessig i teksten. I sluttkommentarene er de fleste revisjoner som delvis imøtekommer responstypen.

Jeg har også funnet at direkte metaspråklig respons er uttrykt gjennom konstativer, direktiver og ekspressiver i margkommentarene. I sluttkommentarene er det derimot ingen tilfeller på direkte metaspråklig respons som er uttrykt gjennom ekspressiver. Felles for marg- og sluttkommentarene er likevel at omtrent alle er formulert som direktiver. Et viktig funn knyttet til dette, er at det i margkommentarene er overvekt av såkalt korrigerende direktiver, som krever at elevene korrigerer skrivemåte, tegnsetting eller lignende der læreren har markert og oppgitt korrekt form. Det er også noen tilfeller på direkte metaspråklig respons som inneholder metaspråklige forklaringer. Felles for

direktivene i marg- og sluttcommentarene er at de inneholder vage oppfordringer til revisjoner på ulike tekstnivå knyttet til grammatikk, språk og struktur. Når det gjelder direkte metaspråklig respons som er uttrykt gjennom konstativer, fremmer de i margcommentarene hva elevene har oppnådd i bestemte deler av teksten, mens de i sluttcommentarene fremmer det elevene har oppnådd på et helhetlig nivå.

Funn knyttet til elevenes revisjoner på bakgrunn av direkte metaspråklig respons viser at det ikke er gjort noen revisjoner ut fra konstativer eller ekspressiver. Direkte metaspråklig respons som er formulert som direktiver skiller seg derimot ut som den responstypen- og handlingen som elevene gjør flest fullstendige revisjoner på bakgrunn av både i marg- og sluttcommentarene. I margcommentarene er over halvparten av direktivene fullstendig fulgt opp i de reviderte tekstene, mens i sluttcommentarene er det like mange revisjoner som delvis følger opp revisjonene som det er fullstendige revisjoner. Det ser dermed ut til at det er vanskeligere å revidere på bakgrunn av direkte metaspråklig respons som er gitt i sluttcommentarene.

Indirekte innholdsmessig respons utmerker seg som den responstypen som er minst dominerende i både marg- og sluttcommentarene. Et interessant funn knyttet til responstypen er at direktiver er helt utelatt i margcommentarene, men mest dominerende i sluttcommentarene. Dermed er konstativer den mest dominerende responstypen innenfor indirekte innholdsmessig respons. Når det gjelder elevenes revisjoner basert på indirekte innholdsmessig respons, er det få tilfeller av fullstendige revisjoner. Det betyr at elevene stort sett enten reviderer delvis eller ikke basert på responstypen. Det er bare én revisjon som fullstendig imøtekommer responstypen, og denne er uttrykt som direktiver og gitt som en del av sluttcommentaren.

De siste funnene er knyttet til indirekte metaspråklig respons, hvor jeg har funnet at indirekte metaspråklig respons er den eneste responstypen som er uttrykt som konstativer, direktiver og ekspressiver i både marg- og sluttcommentarene. Likt som i direkte metaspråklig respons, er det overvekt av korrigerende direktiver som krever at eleven retter opp i en feil, bare at elevene ikke får oppgitt korrekt form. Felles for direktivene i marg- og sluttcommentarene er at de råder elevene til å se over gjennomgående skrivefeil i den reviderte teksten. Sluttcommentarene er igjen mer generelle ved at de lister opp ord og uttrykk som elevene bør inkludere, uten å veilede dem i hvor slike ord og uttrykk vil passe seg å bruke i de reviderte tekstene. Videre har jeg funnet at konstativene stort sett implisitt oppmuntrer til videre skriving. Elevenes revisjoner på bakgrunn av indirekte metaspråklig respons viser at det er flere som reviderer fullstendig basert på direktiver i margcommentarene enn sluttcommentarene. Videre reviderer elevene ikke på bakgrunn av konstativer i margcommentarene, eller på bakgrunn av ekspressiver i sluttcommentarene.

5.0 Drøfting

Problemstillingen i denne masteroppgaven er: *Hvordan reviderer elever på tiende trinn egne tekster på bakgrunn av skriftlig respons fra lærer?* Analysene av skriftlig respons fra lærer og elevenes revisjoner basert på disse, har ført til flere funn knyttet til bruk av skriftlig respons og revisjonskompetanse. Ikke minst detaljerte funn om hvilke typer skriftlig respons læreren benytter til elevenes førsteutkast, og hvilke av disse responstypene- og handlingene som elevene følger opp helt, delvis eller ikke i revisjonsprosessen. I det følgende vil jeg belyse og løfte frem hovedtendensene fra analysene og drøfte dem i lys av teori og tidligere forskning.

5.1 Direkte metaspråklig respons dominerer i margkommentarene

Når det gjelder hvilke typer skriftlig respons lærer benytter til elevenes førsteutkast, viser analysene mine at den mest dominerende responstypen i margkommentarene er direkte metaspråklig respons, etterfulgt av indirekte metaspråklig respons. Kommentarer som er primært knyttet til innholdet forekommer altså i svært liten grad i margkommentarene, verken i form av direkte eller indirekte respons. Funnet ser dermed ut til å stemme med Kvithyld og Aasens studie (2011), der de hevder at margkommentarer er mer effektive enn sluttkommentarer fordi de er knyttet til konkrete tekstpassasjer på ord- og setningsnivå. Om margkommentarene er mer effektive enn sluttkommentarene i denne undersøkelsen, går jeg ikke inn på i drøftingen min. Det som er sikkert er at margkommentarene hovedsakelig består av metaspråklig respons som er knyttet til konkrete tekstpassasjer. Med bakgrunn i Kvithyld og Aasen kan dette være et uttrykk for selve utformingen og funksjonen til margkommentarene, som gjør at de stort sett blir benyttet til å gi en kort respons knyttet til grammatikk, språk og struktur.

Dette samsvarer i tilfelle med læreren som har deltatt i denne undersøkelsen. Av de fem margkommentarene som omhandler innholdet i elevtekstene, dreier det seg enten om korte og (i) presise konstateringer om at det blir spennende å lese om emnet, (ii) positive reaksjoner gjennom utrop eller (iii) konkrete forslag til hva elevene kan tilføye av innhold. I T8 kan vi for eksempel se dette gjennom margkommentaren: "Kom gjerne inn på kva som endrar seg mtp. samtykke når ein fyller 16 år", som oppfordrer eleven til å tilføye noe innholdsmessig. Mer utfyllende respons knyttet til både innhold, språk og struktur er heller å finne i sluttkommentarene. Begrensninger knyttet til utformingen av margkommentarer kan altså være en mulig forklaring på at direkte metaspråklig respons og indirekte metaspråklig respons er mest dominerende i margkommentarene, i denne undersøkelsen.

De fleste margkommentarene i forskningsmaterialet mitt legger følgelig føringer for det som Faigley og Witte (1980) omtaler som overflaterevisjoner, det vil si revisjoner som verken tilfører eller sletter gammel informasjon. Dette har sammenheng med at direktiver er den mest dominerende responshandlingen innenfor direkte metaspråklig respons. Som oftest dreier det seg om at læreren oppfordrer til korrigeringer, noe som kommer til uttrykk i analysene mine. Direkte metaspråklig respons oppfordrer elevene til overflaterevisjoner ved at læreren markerer enkeltord eller tegnbruk, og oppgir korrekt skrivemåte eller tegnbruk i margin. På denne måten blir elevenes revisjonsoppgave begrenset til korreksjon av enkeltord eller annet som er skrevet eller brukt på feil måte i førsteutkastet.

Elevene i denne tiendeklassen reviderer stort sett fullstendig på bakgrunn av direkte metaspråklig respons som er uttrykt gjennom slike korrigerende direktiver. Det kan være flere årsaker til dette funnet. En mulig forklaring er å finne i studien til Otnes og Solheim (2019), som dokumenterer at direktiver er responshandlinger som kan virke kontrollerende, men som fordelaktig er nokså lette å tolke og revidere for elevene. Funnene mine ser ut til å samsvare med dette. Alle utenom to av revisjonene som er fullstendig fulgt opp er kjennetegnet av at læreren markerer et ord eller et tegn, og oppgir fasitsvaret i form av korrekt skrivemåte eller tegnbruk. I T5 er for eksempel ordene "å" og "bevist" endret til "og" og "medvitne" etter skriftlig respons fra lærer som har markert ordene og oppgitt korrekt skrivemåte i margin. Når læreren oppgir riktig skrivemåte i margkommentarene, slik som i eksempelet ovenfor, trenger elevene bare å bytte ut feil skrivemåte med rett skrivemåte uten å sjekke opp i det eller gjøre nærmere undersøkelser av ordet selv. Sammenlignet med studien av Bueie (2019), korresponderer dette med funnet hennes som viser at den nest mest brukte revisjonsstrategien til elevene etter å tilføye, er å erstatte ord for å oppnå bedre variasjon eller mer flyt i språket. Det at elevene gjør flest fullstendige revisjoner på bakgrunn av denne responstypen, kan altså både være et uttrykk for at lærere stort sett oppfordrer elever til å gjøre overflaterevisjoner knyttet til korreksjoner av ord, samtidig som at det kan tyde på at elevene har lettest for å gjøre nytte av slike kommentarer fra læreren. Den siste forklaringen kan i tilfelle støttes opp under det faktum at ingen av elevene har revidert på bakgrunn av direkte metaspråklig respons som er uttrykt gjennom konstativer eller ekspressiver. Konstativer er ifølge Matre, Solheim og Otnes (2021) vanskeligere å revidere på bakgrunn av, noe jeg kommer tilbake til senere i drøftingen (Se kapittel 5.2).

Det at elevene stort sett reviderer fullstendig basert på direkte metaspråklig respons som er uttrykt gjennom direktiver, betyr imidlertid ikke at elevene i denne undersøkelsen har god revisjonskompetanse. Ifølge Kvithyld og Aasen (2012) handler revisjonskompetanse om at elevene kan revidere tekstene sine på alle nivå. Tendenser i analysene mine viser at elever som har mottatt slike korrigerende direktiver som en del av direkte metaspråklig respons, ved få tilfeller har korrigert

lignende skrivefeil andre steder i teksten. Det kan tyde på at elevene retter opp i skrivefeil når læreren har markert det gjeldende ordet og oppgitt korrekt form i marginen, men at de ikke er konsekvente nok i revisjonene som oppfordrer til korreksjoner på ord- eller setningsnivå. Funnet kan dermed sees i sammenheng med Otnes og Solheim (2019), som har funnet at elevene ikke retter åpenbare feil viss læreren ikke har markert dem, og kan konsekvent tyde på at elevene trenger en påminnelse eller forklaring i tillegg til å få oppgitt korrekt skrivemåte. For eksempel ved at læreren presiserer at det gjeldende ordet er skrevet eller brukt feil andre steder i teksten også, og at dette er noe som eleven må sjekke opp i hele teksten. Det er ingen tilfeller av dette i forskningsmaterialet mitt, noe som kan peke på et forbedringspotensial når det gjelder bruk av korrigerende direktiver, som i denne undersøkelsen faller innenfor direkte metaspråklig respons i margkommentarene, for at det skal være mest mulig hensiktsmessig for elevene å revidere på bakgrunn av. Dermed viser funnene mine at elevene stort sett gjør mer eller mindre fragmenterte revisjoner som bare svarer direkte på lærerens kommentarer og korrigeringer, slik som Otnes og Solheim (2019) har funnet. I tillegg samsvarer funnet med Matre, Solheim og Otnes (2021) som peker på at elevenes korreksjoner virker tilfeldige og lite gjennomarbeidde, noe som mest sannsynlig er en konsekvens av at elevene ikke har lest teksten samtidig som de reviderer den. Dette har i tilfelle stor betydning for revisjonene til elevene. Både Sommers (1980) og Kvithyld og Aasen (2012) rapporterer nemlig at en sentral del av revisjonskompetansen til erfarne eller funksjonelle skrivere er at de er i stand til å lese teksten samtidig som de skriver den.

Funnene knyttet til elevenes revisjoner av direkte metaspråklig respons som er uttrykt gjennom direktiver i marg- og sluttkommentarer, korresponderer også med Hoels studie (2000), som belyser at elevene må revidere på lokale og globale nivå. Gjennom direktivene blir elevene, i denne undersøkelsen, både oppfordret til å mestre utformingen av ord og setninger, slik som nevnt ovenfor, men også til å foreta revisjoner som er mer kognitivt krevende, og som gjerne omhandler det Faigley og Witte (1980) kaller for tekstbaserte revisjoner som har betydning for meningsinnholdet i elevenes tekster. I forskningsmaterialet mitt kommer tekstbaserte revisjoner på globalt nivå til uttrykk gjennom skriftlig respons som eksplisitt ber elevene om å ta i bruk ord og uttrykk som binder teksten bedre sammen. Analysene mine viser at det er få, nærmere bestemt fire, revisjoner som fullstendig imøtekommer slike direktiver, og for de gjeldende tekstene dreier det seg om å gjennomføre relativt enkle revisjoner som å lage overskrift eller å fjerne et punktum. Flere av elevene i denne undersøkelsen reviderer delvis eller ikke på bakgrunn av slike direktiver, som kan argumenteres for å være mer kognitivt krevende. At det er nettopp slike kommentarer som bare er delvis eller ikke fulgt opp av elevene i revisjonsarbeidet, kan tyde på at elevene i denne undersøkelsen i sin helhet ikke er selvstendige nok til å revidere tekstene sine på eget initiativ, og at de likt som Otnes og Solheim (2019)

og Matre, Solheim og Otnes (2021) har funnet, helst svarer direkte på lærerens kommentarer og korreksjoner, da dette ikke krever et eget tekstansvar eller eierskap over teksten. De samme tendensene kan sees i elevenes revisjoner av indirekte metaspråklig respons i margkommentarene.

5.2 Indirekte metaspråklig respons dominerer i sluttkommentarene

Et annet viktig funn i denne oppgaven, er at indirekte metaspråklig respons er den mest dominerende responstypen i sluttkommentarene, etterfulgt av direkte innholdsmessig respons. Det tyder på at kommentarer som er primært knyttet til innholdet er mer fremtreende i sluttkommentarene enn i margkommentarene, men også her forekommer slike kommentarer i mindre grad enn metaspråklig respons. Det er imidlertid viktig å understreke at det er få marginer som gjør at indirekte metaspråklig respons skiller seg ut som den mest dominerende av de ulike typene skriftlig respons i sluttkommentarene. Funnet samsvarer likevel med Sommers studie (1980). Ifølge Sommers omhandlet skriftlig respons fra lærer som ble gitt til studenter, ikke elever, slik som i min undersøkelse, stort sett generelle og overfladiske trekk ved teksten. Indirekte metaspråklig respons er i sluttkommentarene uttrykt gjennom konstativer, direktiver og ekspressiver. Likt som i studien til Sommers kan alle konstativene betegnes som generelle nok til at de kunne blitt gitt på hvilken som helst av elevtekstene. Det kan ha sammenheng med at responshandlingene i mer eller mindre grad legger opp til tekstbaserte revisjoner som endrer meningsinnholdet i teksten (Faigley og Witte, 1980), men også overflaterrevisjoner gjennom kommentarer som oppfordrer elevene til å sjekke nøye gjennom teksten når det kommer til språkbruken. Det er tre tilfeller der det kan argumenteres for at konstativene er tilpasset den enkelte teksten nok til at kommentaren ikke passer inn i hvilken som helst av elevtekstene. Det gjelder følgende kommentarer: “Du skriv engasjert og fint om eit alvorleg og viktig tema”, “Du tek opp interessante tema i ein engasjert og litt humoristisk stil [...]” og “Du tar for deg ulike sider ved klimakrisa på ein grundig måte i dette avsnittet”, som henholdsvis er gitt til T4, T6 og T11. Til tross for at kommentarene kan oppfattes som generelle og overfladiske, kan de ikke gis til elever som ikke skriver engasjerende, om et alvorlig tema, med humoristisk stil eller til elever som skriver om et annet tema enn klimakrisen.

Ut fra funnene til Storheim (2019) er det nok ikke overraskende at elevene i denne undersøkelsen har flest revisjoner som delvis eller ikke følger opp indirekte metaspråklig respons, som er gitt som en del av sluttkommentaren. Storheim, som har undersøkt elevenes oppfattelser og omarbeidinger av tilbakemeldinger, har funnet at generelle metaspråklige kommentarer er noen av de tilbakemeldingene som elevene oppfatter som vanskeligst å tolke. Generelle metaspråklige

kommentarer er imidlertid ikke det samme som indirekte metaspråklig respons, men felles for begge responstypene er at de inneholder metaspråk, og at kommentarene ikke er konkrete nok til at elevene nødvendigvis forstår hvilke revisjoner som er forventet av dem (Kim, 2013). I forskningsmaterialet mitt er det bare to revisjoner som fullstendig følger opp denne typen respons fra lærer. De resterende sluttcommentarene er enten delvis fulgt opp eller ikke fulgt opp i det hele. Det at det er to elever som reviderer fullstendig på bakgrunn av indirekte metaspråklig respons som er gitt i sluttcommentarene er et interessant funn, ettersom at tidligere forskning viser at elevene synes det er vanskelig å avkode lignende responstyper (Storheim 2019; Kim, 2013).

Med bakgrunn i Black og William (1998), eller Hattie og Timperley (2007) kan forklaringen ligge i måten responsen er utformet på, ettersom at måten responsen er gitt på kan ha ulik effekt på elevenes læring og utvikling. I dette tilfellet er den indirekte metaspråklige responsen som elevene har revidert fullstendig på bakgrunn av, uttrykt gjennom konstativer og direktiver. Ut fra dette perspektivet gir det ikke nødvendigvis mening at den ene eleven har klart å revidere basert på konstativer, ettersom at kommentaren er oppmuntrende, til T5: "Fint at du nyttar retoriske spørsmål for å få fram meininga di". Dersom man tar utgangspunkt i Otnes og Solheim (2019), i tillegg til Kvithyld og Aasen (2011) er oppmuntrende konstativer vanskelige å tolke for elevene fordi det innebærer at de selv må ta tak i det positive og bruke samme tilnærming andre steder i teksten på eget initiativ. En mer reell forklaring er dermed kanskje å finne hos Kvithyld og Aasen (2011), så vel som Sommers (1980), og det dreier seg om elevenes skriveutvikling. Ifølge Sommers er det store forskjeller i revisjoner hos det som på norsk blir kallet for erfarne og uerfarne skrivere. Erfarne skrivere, eller kompetente skrivere, som Kvithyld og Aasen kaller det, reviderer tekstene sine på alle nivå. Begge elevene som har revidert fullstendig på bakgrunn av indirekte metaspråklig respons i sluttcommentarene befinner seg i hovedsak på middels nivå. Det gjelder T5/R5 og T2/R2. Eleven som har skrevet T2/R2 er imidlertid vurdert til å befinne seg på et høyere nivå i skriveutviklingen. Et interessant funn i den forbindelse er at eleven som ser ut til å ha kommet lengst i skriveutviklingen, har mottatt indirekte metaspråklig respons uttrykt gjennom direktiver, som ifølge Otnes og Solheim (2019) er lettere å tolke for elevene enn konstativer. Eleven har til sin fordel fått direktiver som etterspør det flere retoriske virkemiddel, noe som kan virke inn på elevens forståelse av konstativer. Skriftlig respons kan ikke sees uavhengig av hverandre.

5.3 Direkte innholdsmessig respons fører til fullstendige revisjoner

Direkte innholdsmessig respons er den nest mest dominerende responstypen i sluttkommentarene, og den nest minst dominerende responstypen i margkommentarene, i denne undersøkelsen. Mine funn tyder på at elevene ut av alle responstypene reviderer mest fullstendig på bakgrunn av direkte innholdsmessig respons i margkommentarene, som i dette tilfellet bare er uttrykt gjennom direktiver som oppfordrer elevene til å gjøre bestemte revisjoner knyttet til innholdet i tekstene. Det må imidlertid tas i betraktning at det bare er tre elever som har mottatt denne typen skriftlig respons, hvor to av tre margkommentarer er fullstendig fulgt opp. Funnet er allikevel interessant sett i sammenheng med tidligere studier av Faigley og Witte (1980), Hoel (2000) og Otnes og Solheim (2019). Direkte innholdsmessig respons oppfordrer, i denne undersøkelsen, elevene til å gjøre revisjoner som kan knyttes til det Faigley og Witte kaller tekstbaserte endringer, altså revisjoner som endrer meningsinnholdet i teksten. I tillegg framhever både Hoel, så vel som Otnes og Solheim at innholdsmessig respons i større grad oppfordrer elevene til å reflektere over innholdet i tekstene, og at det dreier seg om revisjoner på globalt nivå, som ifølge Hoel (2000, s. 34-35) kan være særlig utfordrende for elever som har vanskeligheter med lokale nivå knyttet til å mestre utformingen av ord og setninger.

Dette stemmer for responsen som de tre elevene har fått. Selv om læreren kommer med konkrete forslag som er tilpasset innholdet i de ulike elevtekstene, krever revisjonene kognitiv tenking og refleksjon hos elevene. I forskningsmaterialet mitt blir for eksempel en del av elevene bedt om å trekke inn ulike etiske tenkemåter som ansvarsetikken og pliktetikken, noe som forutsetter at elevene allerede vet hva disse etiske tenkemåtene innebærer. Dersom de ikke vet det, krever en slik revisjon at elevene setter seg inn i den bestemte etiske tenkemåten og finner ut hvordan den kan brukes i forhold til eget tekstinnhold. Det at eleven i denne oppgaven reviderer mest fullstendig på bakgrunn av denne responstypen i margkommentarene, kan derfor være et uttrykk for at den gjeldende eleven ligger på et middels til høgt nivå i skriveutviklingen sin, i tillegg til at kategoriseringen min åpner for at den innholdsmessige responsen både kan være direkte og uttrykt gjennom direktiver. Dette gjør at den direkte innholdsmessige responsen er konkret nok til at elevene klarer å revidere på bakgrunn av den, selv om den krever kognitiv tenking og refleksjon rundt innholdet. Ifølge Tonne (2017) legger direkte respons tydelig føringer for hva endringen bør være i elevenes tekster. Det at eleven reviderer mest fullstendig på bakgrunn av direkte innholdsmessig respons i margkommentarene, samsvarer på denne måten også med Bueie sin studie (2019), der hun finner at elevene foretrekker konkrete, detaljerte kommentarer som er knyttet til globalt tekstnivå.

Et annet interessant funn i den forbindelse, er at elevene i denne undersøkelsen også reviderer fullstendig eller delvis basert på direkte innholdsmessig respons som er gitt i sluttkommentarene, der over halvparten av revisjonene helt eller delvis følger opp lærerresponsen. Her er det relevant å nevne at direkte innholdsmessig respons i sluttkommentarene er uttrykt gjennom direktiver, og at noe av forklaringen kan ligge i at direktiver er lettere å følge opp enn konstater og ekspressiver (Otnes & Solheim, 2019; Matre, Solheim & Otnes, 2021). Dersom man tar utgangspunkt i Bueie (2019), kan en mulig forklaring også være at det dreier seg om kommentarer som er korte og konkrete, selv om de er en del av en større og mer omfattende sluttkommentar. Det kan vi til dømes se i R1, der eleven blir bedt om å skrive en innledning som gir informasjon om hva teksten skal handle om. Revisjonsbestillingen er tydelig, og det skal ikke så mye til for å forstå hva det er læreren forventer at eleven skal gjøre. Dermed kan det også forklare hvorfor elever som ligger på lavt til middels nivå har klart å følge opp disse kommentarene. De kommentarene som ikke er fulgt opp av denne responstypen i sluttkommentarene, er kommentarer som krever mer kognitiv refleksjon, slik som diskutert ovenfor. Det gjelder kommentarer som omhandler å inkludere egne tanker, meninger og refleksjoner om emnet de skriver om, eller å knytte inn ansvarsetikken. Det er likevel slik at omtrent alle kommentarene som er delvis fulgt opp, handler om å knytte inn etikken og etiske tenkemåter. I kombinasjon med at læreren har formulert direktivene som forslag framfor krav, kan dette tyde på at elevene ikke gir all innsats i møte med kommentarer som krever at de setter seg skikkelig inn i noe, slik som nevnt ovenfor, eller at slike kommentarer blir for vanskelige, og at læreren må være mer konkret og vise hvordan de kan knytte inn de bestemte etiske tenkemåtene, i istedenfor å bare nevne dem. Med utgangspunkt i Matre, Otnes og Solheim (2021) kan det handle om å at direktiver som er formulert som forslag eller spørsmål åpner for mer ansvar og eierskap over egne tekster. Det at en av de elevene som ligger på det høyeste nivået i skriveutviklingen sin, har valgt å ikke følge direktiver som å inkludere egne meninger og tanker, kan understøtte dette.

5.4 Indirekte innholdsmessig respons i marg- og sluttkommentarene

Felles for lærerens bruk av både marg- og sluttkommentarer i analysen min, er at indirekte innholdsmessig respons er den minst dominerende responstypen som er gitt til elevenes førsteutkast. Samlet sett er det bare ett tilfelle der en elev har revidert fullstendig på bakgrunn av indirekte innholdsmessig respons, hvorav responstypen er uttrykt som direktiver. Det at det er overvekt av revisjoner som delvis eller ikke følger opp responstypen kan være en konsekvens av responshandlingene som er benyttet. Indirekte innholdsmessig respons i margkommentarene er for eksempel bare uttrykt gjennom konstater og ekspressiver. Dermed kan funnet sees i sammenheng med Matre, Solheim og Otnes (2021) som har funnet at konstater kan være vanskelige å tolke for elevene, ettersom at det ofte er opp til elevene om de forstår den implisitte ordren eller ikke. Med utgangspunkt i Kvithyld og Aasen (2011) er det ikke lett å revidere på bakgrunn av margkommentarer som er generelle og vanskelige å forstå for elevene. Konstater er ifølge Matre, Solheim og Otnes (2021) det klareste tegnet på at læreren vil overlate ansvaret og eierskapet til elevene. Her kan man også trekke paralleller til Bitchener og Knoch (2008) som forklarer at indirekte respons engasjerer og involverer elevene i problemløsning. En forklaring på at elevene reviderer delvis eller ikke basert på indirekte innholdsmessig respons i margkommentarene er dermed at responstypen er gitt gjennom konstater og ekspressiver, hvor ekspressiver er setningsekvivalenter og stort sett fungerer på samme vis som konstativene (Matre, Solheim & Otnes, 2021).

Bueie (2019) har funnet at elevene foretrekker korte, detaljerte kommentarer, formet som råd eller veiledning for videre skriving. Eleven som har revidert fullstendig på bakgrunn av indirekte innholdsmessig respons befinner seg på et høgt nivå i sin skriveutvikling, og har mottatt responstypen gjennom direktiver formulert som spørsmål. Uavhengig av om responstypen er gitt som konstater, direktiver eller ekspressiver, dreier det seg om generelle kommentarer som er vanskelige for elevene å avkode og vite hvordan de skal gå fram. Konstativene er generelle og sier indirekte at elevene skal fortsette i samme stil. Hos de elevene som har revidert delvis er det snakk om at læreren roser dem for gode ideer eller, og det er vanskelig å vite om det er tilfeldig eller ikke om elevene har beholdt de samme ideene. Denne tendensen finner vi også hos Matre, Solheim og Otnes (2021), som har funnet at elevene ikke ser ut til å overføre lærerens innspill til andre sammenhenger.

6.0 Konklusjon

Formålet med denne oppgaven har vært å se nærmere på revisjonskompetansen til elevene i én tiendeklasse, med et fokus på hvordan elevene gjør nytte av skriftlig respons fra lærer til å revidere egne tekster. Jeg har også hatt et særlig fokus på hvilke responstyper- og handlinger som fører fram i elevenes reviderte tekster. Problemstillingen i oppgaven søkte svar på: *Hvordan reviderer elever på tiende trinn egne tekster med bakgrunn i skriftlig respons fra lærer?* For å presisere og begrense omfanget i oppgaven, ble problemstillingen nedbrutt til tre forskningsspørsmål:

1. Hva kjennetegner den skriftlige responsen som lærer benytter på elevenes førsteutkast?
2. Hvordan reviderer elevene ut fra ulike typer skriftlig respons fra lærer?
3. Hva kjennetegner den skriftlige responsen som elevene gjør nytte av /ikke gjør nytte av til å revidere tekstene?

For å svare på det første forskningsspørsmålet er skriftlig respons fra lærer analysert og kategorisert etter ulike responstyper- og handlinger som opptrer i et hierarkisk nivå. Jeg har ut fra det funnet at noen typer skriftlig respons og responshandlinger utmerker seg som mer dominerende i elevenes førsteutkast. Direkte metaspråklig respons og direkte innholdsmessig respons er mest dominerende i margkommentarene, mens indirekte metaspråklig respons og direkte innholdsmessig respons er mest dominerende i sluttkommentarene. Det betyr at kommentarer som er primært knyttet til innholdet i tekstene er mer fremtreende i sluttkommentarene enn margkommentarene. Felles for marg- og sluttkommentarene er dessuten at indirekte innholdsmessig respons er minst dominerende.

For å svare på det andre og tredje forskningsspørsmålet er elevenes førsteutkast sammenlignet med den reviderte teksten, og analysert ut fra om revisjonene helt, delvis eller ikke følger opp de ulike responstypene- og handlingene som opptrer i hierarkiet mitt. Hovedfunnene viser at elevene gjør flest fullstendige revisjoner på bakgrunn av direkte metaspråklig respons og indirekte metaspråklig respons i margkommentarene, men at de reviderer mest fullstendig på bakgrunn av direkte innholdsmessig respons. I sluttkommentarene gjør elevene flest revisjoner på bakgrunn av direkte innholdsmessig respons og direkte metaspråklig respons. Elevene gjør færrest fullstendige revisjoner på bakgrunn av indirekte innholdsmessig respons i margkommentarene, og indirekte metaspråklig respons i sluttkommentarene.

Arbeidet med dette forskningsprosjektet har vist at det fremdeles er behov for å forske på skriftlig respons og revisjonskompetanse, for å bidra til gode vurderings- og undervisningspraksiser som kan støtte elevene på veg mot å utvikle revisjonskompetanse. Det har også bevisstgjort meg på viktigheten

av å gi ulike typer skriftlig respons for å hjelpe elevene på veg mot å utvikle revisjonskompetanse. Det kan for eksempel se ut til at det er behov for å forske mer på innholdsmessig respons generelt, ettersom at dette er en responstype som elevene reviderer mest fullstendige på bakgrunn av, og som elevene i tidligere forskningsbidrag har rapportert at de finner mest nyttige å revidere på bakgrunn av. Når mine funn og tidligere funn viser at lærere stort sett bruker skriftlig respons til å korrigere grammatikk, peker det på et forbedringspotensial i skriveopplæringen, og særlig i skriftlig respons som blir gitt med et formål om å støtte elevene på veg mot å utvikle revisjonskompetanse.

Referanseliste

- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.
- Bitchener, J., & Ferris, D. R. (2012). *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203832400>
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2008). The value of written corrective feedback for migrant and international students. *Language Teaching Research* 12(3), s. 409-431: DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203832400>
- Black, P. J., & William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 5(1), s. 7-77.
- Breivega, K., & Selås, M. (2018). *Skriveboka - innføring i skriveopplæring*. Samlaget.
- Bueie, A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research* 2(1). DOI: <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.188>.
- Bueie, A. (2019). Bedre revisjonskompetanse gjennom eksplisitt opplæring i revisjonsstrategier? *Nordic Journal of Literacy Research* 5(2), s. 39-61.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken, *101 skrivegrep* (s. 13-35). Vigmostad & Bjørke AS.
- Faigley, L., & Witte, S. (1981). Analyzing Revision. *College Composition and Communication* 32(4). DOI:10.2307/356602, s. 400-414.
- Fitzgerald, J. (1987). *Research on Revision in Writing*. *Review of Educational Research*, 57(4): DOI: <https://doi.org/10.2307/1170433>
- Fjørtoft, H. (2013). Vurderingspakser i norskfaget. I L. V. Sandvik, & T. Buland, *Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)* (s. 99-118). NTNU Skole-og læringsforskning.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77(1). DOI: [10.3102/00346543029848](https://doi.org/10.3102/00346543029848), s. 81-112.

- Håland, A. (2021). *Skrivedidaktikk - Korleis støtta elevane si skrivning i fag?* Universitetsforlaget.
- Hoel, T. L. (2000). *Skrive og samtale - Responsgrupper som læringsfellesskap*. Gyldendal akademisk.
- Jahnsen, V. R., & Bakken, J. (2020). *På vei mot selvstendig tekstrevisjon? En studie av elevers revisjon av tekstutkast i norskfaget i videregående skole*. DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.7847>
- Kim, J. H. (2013). Learner Understanding of Written Corrective Feedback and Its Relationship with Immediate Uptake and Retention in EFL Classrooms* . *English Teaching*, 68(3), s. 109-130.
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland, & L. I. Aa, *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 26-46). Universitetsforlaget.
- Kringstad, T., & Kvithyld, T. (2013). Skrivning på ungdomstrinnet. Fem prinsipper for god skriveopplæring . *Bedre skole 2*, s. 71-79.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvithyld, T., & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Viden om læring 9*, s. 10-16.
- Kvithyld, T., & Aasen, A. J. (2012, 01 16). Å skrive, det er å omskrive. *Bedre skole 2*, s. 24-29.
- Kvithyld, T., Kringstad, T., & Melby, G. (2014). *Gode skrivestrategier - på mellomtrinnet og ungdomstrinnet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Matre, S., Solheim, R., & Otnes, H. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa*. Universitetsforlaget.
- Myklebust, H., & Høisæter, S. (2018). Written argumentation - online and off. A study of addressivity in argumentative students texts. *Acta Didactica Norge*, 12(3), Art. 10, s. 25 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.4727>.
- NESH. (u.d.). *De nasjonale forskningsetiske komiteene*. Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi. Hentet 20. oktober 2021 fra:

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>

Norsk senter for forskningsdata. (u.d.). *Informasjon til deltakere*. Norsk senter for forskningsdata. Hentet 20. oktober 2021 fra: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakerne/>

NSD. (u.d.). *Fylle ut meldeskjema for personopplysninger*. Hentet 20. oktober 2021 fra: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger>

Otnes, H., & Solheim, R. (2019). Acts of responding. Teachers' written comments and students' text revisions. *Assessment in education: Principles, Policy & Practice*, 26(6),700-720. DOI: 10.1080/0969594X.2019.1595524, s. 700-720.

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Searle, J. (1969). *Speech acts*. Cambridge University Press.

Smidt, J. (2011). Ti teser om skrivning i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim, & A. J. Aasen, *På sporet av god skriveopplæring* (s. 9-41). Fagbokforlaget.

Solheim, R. (2020). Inngangar til studiar av skriveforløp og vurderingspraksisar. I R. Neteland, & L. I. Aa, *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 114-133). Universitetsforlaget.

Sommers, N. (1980). Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers. *College Composition and Communication*, 31(4). DOI: <https://doi.org/10.2307/356588>, s. 378-388.

Sommers, N. (1982). Responding to Student Writing. *College Composition and Communication* 33(2). DOI: <https://doi.org/10.2307/357622>, s. 148-156.

Storheim, K.-S. H. (2019). "Det er litt slitsomt, men det går helt fint fordi jeg er veldig glad i å skrive". *En kvalitativ studie av seks 7. klasse elever sine oppfattelser og omarbeidinger av skriftlige tilbakemeldinger fra lærer*.

Tonne, I. (2017). Lærarrespons på skrivning i grunnskulen. Forståing, effekt og moglegheiter. I B. Fondevik, & P. Hamre, *Norsk som reiskaps-og danningfag* (s. 173-202). Samlaget.

Vedlegg 1. Informasjonsskriv til lærer

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Å revidere tekster på bakgrunn av skriftlig respons i norskfaget»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke ett tekstutkast og én ferdigstilt tekst fra hver elev i én klasse knyttet til den samme skriveoppgaven, og analysere den skriftlige responsen fra lærer. Undersøkelsen er en del av masteroppgaven min i norskfaget ved Høgskulen på Vestlandet. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med forskningsprosjektet mitt er å gjøre skriveopplæringen best mulig for ungdomstrinnet ved å bidra til økt forståelse av hvordan elever bruker skriftlige kommentarer fra lærer til å ferdigstille egne tekster. Jeg ønsker derfor å samle inn elevtekster i to omganger. Da vil jeg analysere ett tekstutkast fra hver elev med skriftlig respons fra lærer, samt den ferdigstilte teksten.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du imøtekommer utvalgsriteriet om å være en lærer som underviser i norskfaget på ungdomstrinnet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du samtykker til at jeg kan analysere den skriftlige responsen som du gir til elevene dine på ett tekstutkast som en del av

proessorientert skrivning. Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- De som vil ha tilgang til den skriftlige responsen din på elevtekstene er meg og mine veiledere.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene dine vil jeg erstatte navnet og kontaktopplysningene med en kode som lagres på egen navneliste fra øvrige data, og lagre datamaterialet innelåst.
- Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg

- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Marielle Legøy Årvik på e-post 572113@stud.hvl.no eller tlf. 976 082 02.

Høgskulen på Vestlandet ved Brita Høyland på e-post brita.høyland@hvl.no eller Linda Nonås Fylkesnes på e-post linda.fylkesnes@hvl.no.

Vårt personvernombud: Trine Annikken Larsen på tlf. 55 58 76 82 eller på e-post: rine.Anikken.Larsen@hvl.no

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

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

Med vennlig hilsen,

Brita Høyland, Linda Nonås Fylkesnes

Marielle Legøy Årvik

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [sett inn tittel], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At den skriftlige responsen min på elevenes tekstutkast kan samles inn og analyseres

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2. Informasjonsskriv til elever

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Å revidere tekster på bakgrunn av skriftlig respons i norskfaget»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke ett tekstutkast og én ferdigstilt tekst fra hver elev i én klasse knyttet til den samme skriveoppgaven, og analysere den skriftlige responsen fra lærer. Undersøkelsen er en del av masteroppgaven min i norskfaget ved *Høgskulen på Vestlandet*. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med forskningsprosjektet mitt er å gjøre skriveopplæringen best mulig for ungdomstrinnet ved å bidra til økt forståelse av hvordan elever bruker skriftlige kommentarer fra lærer til å ferdigstille egne tekster. Jeg ønsker derfor å samle inn elevtekster i to omganger. Da vil jeg analysere ett tekstutkast fra hver elev med skriftlig respons fra lærer, samt den ferdigstilte teksten.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du imøtekommer utvalgsriteriet om å være en elev som går i 10. klasse på en ungdomsskole, og som skal ha prosessorientert skriving som en del av undervisningen i norskfaget i løpet av høsten.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du samtykker til at jeg kan samle inn og analysere ett tekstutkast med skriftlig respons fra lærer og én ferdigstilt tekst som du har

skrevet som en del av ordinær undervisning i norskfaget. Tekstene blir samlet inn for hånd.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg, og det vil på ingen måte påvirke ditt forhold til skolen eller lærere.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg kommer ikke til å bruke personopplysningene dine som en del av forskningsprosjektet. Jeg får tekstene dine levert fra norsklæreren din etter at vedkommende har makulert navnet ditt på tekstene. Det betyr at jeg bare kommer til å analysere tekstene dine etter at lærer har anonymisert deg. Jeg behandler tekstene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket:

- De som vil ha tilgang til tekstene dine er meg og mine veiledere.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personvernsopplysningene vil tekstene bli oppbevart innelåst.
- Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene er gjort anonyme før jeg begynner å behandle tekstene dine. Tekstene dine blir tilintetgjort når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juli 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høgskulen på Vestlandet* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Marielle Legøy Årvik på e-post 572113@stud.hvl.no eller tlf. 976 082 02.
- *Høgskulen på Vestlandet* ved Brita Høyland på e-post brita.hoyland@hvl.no eller Linda Nonås Fylkesnes på e-post linda.fylkesnes@hvl.no.
- Vårt personvernombud: Trine Annikken Larsen på tlf. 55 58 76 82 eller på e-post: rine.Anikken.Larsen@hvl.no

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

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

Med vennlig hilsen,

Brita Høyland, Linda Nonås Fylkesnes
(Forsker/veileder)

Marielle Legøy Årvik

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Å revidere tekster på bakgrunn av skriftlig respons*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At tekstene mine kan samles inn og analyseres

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3. Godkjenning fra NSD

29.04.2022, 18:56

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

928570

Prosjekttittel

Å revidere tekster på bakgrunn av skriftlig respons i norskfaget

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Brita Høyland, brita.hoyland@hvl.no, tlf: 53491311

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marielle, 572113@stud.hvl.no, tlf: 97608202

Prosjektperiode

23.08.2021 - 30.06.2022

Vurdering (1)

19.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 19.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61234c6d-9737-4b34-ac6a-efc8d840eea5>

1/2

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte 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 tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/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.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4. Skriveoppgaven

I denne oppgaven skal du skrive en argumenterende tekst der du drøfter og tar stilling til etiske problemstillinger. I drøftingen skal du trekke inn ulike måter å tenke på om rett og galt. Velg en av disse oppgavene (Omgang 500 – 1000 ord):

Oppgave 1. Har alt som lever, like stor rett til å utfolde seg? Eller er mennesket viktigere enn annet liv på jordkloden? (Se Horisonter, s. 24-25)

Oppgave 2. Hva betyr rettferdig handel for deg? Tenker du over hvor varer er produserte, og hvem som har laget dem? Hvor er joggeskoene dine laget? Hvordan er de framstilte, og hvilke materialer er de laget av? Les om etiske klær og ta stilling til påstandene på denne nettsiden: <https://ndla.no/subject:1:be40ec3c-01ab-4e2e-af1a-a05fc85bcace/topic:1:950f0c23-8d14-4c4d-830a-0b9cf1d50844/topic:1:e9f9723f-9db6-4713-8421-31275ddb9b71/resource:1:86729>

Oppgave 3. Ny mobil for enhver pris? Mobilen din er død, og du må ha en ny. Du gruer deg fordi du vet det kommer til å bli dyrt! Men hvem er det egentlig som betaler prisen? Hva med belastningen på miljøet? Trenger du egentlig en helt ny telefon? Fins det bærekraftige mobiltelefoner? Se filmklipp og bruk spørsmålene under filmen som utgangspunkt for teksten din:

<https://ndla.no/subject:1:be40ec3c-01ab-4e2e-af1a-a05fc85bcace/topic:1:950f0c23-8d14-4c4d-830a-0b9cf1d50844/topic:1:e9f9723f-9db6-4713-8421-31275ddb9b71/resource:c0ab5f23-e593-4933-97fb-52879bec15d5>

Oppgave 4. Hvorfor er klimaendringene en vanskelig moralsk utfordring for oss? (Se Horisonter s. 19-21)

Oppgave 5. Skriv en tekst om et etisk dilemma i hverdagen (hjemme, på skulen eller andre steder) og drøft hvordan ulike etiske tenkemåter kan nyttes for å avgjøre hva som er rett og galt. Du kan t.d. velge å ta utgangspunkt i et dilemma som er presentert i læreboken.

Vedlegg 5. Analyseeksempel: T5 og R5

Det følgende er det fullstendige førsteutkastet med skriftlig respons fra lærer, T5, og den reviderte teksten, R5, som er skrevet av en av elevene i tiendeklassen. er valgt ut ettersom at den har mottatt flest typer skriftlig respons fra lærer. Begge tekstene er scannet med mobilappen *Office*, som tillater deg å laste opp papirbaserte dokumenter til PDF-filer, og er lagt inn som skjermbilder. Tekstene kan dermed ikke spores tilbake til en IP-adresse. Jeg har makulert initialene til læreren i et redigeringsprogram, det samme med ett sted der læreren hadde glemt å makulere navnet til eleven i sluttkommentaren.

T5: Førsteutkast med skriftlig respons fra lærer:

Etisk Dilemma:

Etiske dilemma er noko som kjem opp nesten kvar einaste dag. Skal eg gjer det/skal eg ikkje, skal eg sei det/skal eg ikkje, spørsmål som dette er noko som dukkar opp i vår kvardag. Men kva er lurast og gjer? Om ein hamnar opp i ein situasjon der ein enten må velje og sei det eller ikkje, er det kanskje ikkje like lett og bestemme seg. Det kjem nok ann på situasjonen, men det er eit par konsekvensar som følgjer etter. I dag har vi mange problem her i verda, og alle er ikkje like enkle og løyse. Eit etisk dilemma som vi prøver og løyse er korleis vi i dag skal løyse klimaproblema. Skal vi køyre bil, ta kollektiv transport eller sykle/gå? Har det ein stor verking eller ikkje? Vi bør gjere noko for klimaet no eller så kan endringane på jorda bli dramatiske.

Det beste for klimaet er nok og gå, men det er ikkje alltid like lett. Alle har ikkje den moglegheita til og gå til jobb eller gå til butikken for eksempel. Det vil nok ta ganske lang tid for nokon. Men det finnest jo andre løysningar og. Men kva er eigentleg best? Eg vil nok sei at kollektiv transport eignar seg best om ein skal på jobb eller på butikken ein liten tur. Men kanskje ikkje like enkelt og ta uke handelen med kollektiv transport. Da er det kanskje bilen som er det enklaste for deg men konsekvensane med det er at det forureinar meir og det kan ende opp med fleire ulykker. Ein ting som øydelegg for ganske mange som vil ta ein meir berekraftig transport som kollektiv transport er at tilbodet er ikkje like bra over alt. I små bygder som f.eks. der er bur går det kanskje buss 3/4 gonger om dagen og nokre av dei er skulebussar, det bør bli betre. Men andre større plassar går det buss annakvar minutt heile dagane og på natta. Større plassar med betre tilbod kan det nok kanskje vere best med kollektivtransport, det er enkelt men kan følgje med nokre konsekvensar der og. I ca. 2 år nå har vi vore i ein pandemi som har gjort at vi har fått problem med kollektiv transport der fleire menneskje møtes. Det har gjort at mange har slutta med kollektiv transport for og ikkje bli smitta og sjuke. Derfor vel mange og køyre bil i dag, og mange har valt og kjøpe el-bil eller hybrid- bil men er det så mykje betre?

Men når vi går inn på butikken ser vi ganske mykje ting i plast, tre og papp. Landet vårt har bestemt at alle sugerør, Q-tipsar og plastskeier skal byttes ut med ting i enten papp eller tre. Det gjer ein forskjell men kvifor pakkar dei fortsett tinga inn i plast, kan dei ikkje berre bytte ut det også? Nokre meiner at det vil bli betre for klimaet andre veit ikkje og andre trur ikkje at det blir så mykje betre. Om vi bytar ut all plast emballasje kva skal vi erstatte det med? Vi har endå ikkje klart og funne noko som er betre

Er det best og kjøpe plastpose eller handlenett av bomull? Skal vi slutte og hente olje eller ikkje?

Her er du godt i gong, Du kjem med konkrete døme og utdjupar deg fint om tema. Eg vil gjerne at du trekk inn litt om ansvarsetikken og kvifor det kan vere vanskeleg å ta gode val for framtida, naturen og menneske på motsett side av kloden. Ha gjerne med litt om kvifor dette er ei moralsk utfordring og inneber vanskelege val for enkeltmennesket. Språket ditt er variert når det kjem til ordval og setningsoppbygging. Fint at du nyttar retoriske spørsmål for å få fram meininga

di. Kanskje du kan prøve deg på fleire retoriske verkemiddel som t.d. gjentakning eller kontrast. Rettskriving: Sjå på skilnaden mellom og/å.

Kommentert Korleis kan du lage ein fengande tittel som passar til innleiinga og konklusjonen

Kommentert Sjå litt på skilnaden og/å

Kommentert verknad

Kommentert Tydeleg innleiing som presenterer tema og peikar mot det du skal drøfte i hovuddelen.

Kommentert I eitt ord

Kommentert God setningsoppbygging, men pass på komma før men

Kommentert ordrekkefølge

Kommentert menneske

Skriftlig respons i margkommentarene kategorisert:

1. Margkommentarer														
2. Direkte respons									Indirekte respons					
3. Innholdsmessig respons			Metaspråklig respons						Innholdsmessig respons			Metaspråklig respons		
4.	K	D	E	K	D	E	K	D	E	K	D	E		
T5				Tydeleg innleiing som presenterer tema og peikar mot det du skal drøfte i hovuddelen ⁽¹⁾	Sjå på skilnaden og/å ⁽¹⁾ verknad ⁽²⁾ I eitt ord ⁽³⁾ [God setningsoppbygging], men pass på komma før <i>men</i> ⁽⁴⁾ menneske ⁽⁵⁾	God setningsoppbygging [, men pass på komma før <i>men</i>] ⁽¹⁾					Korleis kan du lage ein fengande tittel som passar til innleiinga og konklusjonen ⁽¹⁾ ordrekkefølge ⁽²⁾			

Skriftlig respons i sluttcommentarene kategorisert:

1. Sluttcommentarer													
2. Direkte respons									Indirekte respons				
3. Innholdsmessig respons				Metaspråklig respons			Innholdsmessig respons			Metaspråklig respons			
4.	K	D	E	K	D	E	K	D	E	K	D	E	
R5		Eg vil gjerne at du trekk inn litt om ansvarsetikken og kvifor det kan vere vanskeleg å ta gode val for framtida, naturen og menneske på motsett side av kloden ⁽¹⁾ Ha gjerne med litt om kvifor dette er ei moralsk utfordring og inneber vanskelege val for enkeltmennesket ⁽²⁾					Her er du godt i gong, ... Du kjem med konkrete døme og utdjupar deg fint om tema ⁽¹⁾			Språket ditt er variert når det kjem til ordval og setningsoppbygging ⁽¹⁾ Fint at du nyttar retoriske spørsmål for å få fram meininga di ⁽²⁾	Rettskriving: Sjå på skilnaden mellom og/å ⁽¹⁾ Kanskje du kan prøve deg på fleire retoriske verkemiddel som t.d. gjentakning eller kontrast ⁽²⁾		

R5 som er revidert etter skriftlig respons fra lærer:

Vi har ansvaret for vårt og andres liv

Etiske dilemma er noko som kjem opp nesten kvar einaste dag. Skal eg gjer det/skaleg ikkje, skal eg sei det/skal eg ikkje. Spørsmål som dette er noko som dukkar opp i vår kvardag. Men kva er best og gjer? Om ein hamnar opp i ein situasjon der ein enten må velje og sei det eller ikkje, er det kanskje ikkje like lett å bestemma seg. Det kjem nok ann på situasjonen, men det er eit par konsekvensar som følger etter. I dag har vi mange problem her i verda, og alle er ikkje like enkle og løyse. Eit etisk dilemma som vi prøver å løyse er korleis vi skal løyse klimaproblema. Skal vi køyre bil, ta kollektivtransport eller sykle/gå? Har det ein stor verknad eller ikkje? Vi bør gjere noko for klimaet no eller så kan endringane på jorda bli dramatiske. Dette er vårt ansvar.

Fyrst vil eg ta føre meg eit stort problem, men det er noko som blir brukt dagleg. Nemleg bil. Når vi ser ut, er det kanskje ein bil vi ser. Det blir brukt som transport til butikken, jobb, trening eller andre aktivitetar. I ein familie blir bilen brukt ganske mange gonger, ungane går kanskje på trening eller skal til venner. Og foreldra skal på jobb, i møter eller treffe andre. Bil er eit problem for klimaet og kan øydelegge meir for oss og etterkommarane enn vi trur. Men dei fleste menneskjene har bil nå til dags og bilen blir brukt dagleg. Men er det så bra da? Bil er nok ikkje det beste for klimaet, men det er noko vi er avhengige av. Vi har fleire moglegheiter, vi kan gå, sykle eller ta kollektivtransport. Det beste for klimaet er nok å gå, men det er ikkje alltid like lett. Alle har ikkje moglegheita til å gå til jobb eller gå til butikken for eksempel. Det vil nok ta ganske lang tid for nokre av oss. Men det finnest jo andre løysningar og. Men kva er eigentleg best? Eg vil nok sei at kollektivtransport eignar seg best om ein skal ha jobb eller på butikken ein liten tur. Men det er nok ikkje alltid like enkelt og ta uke handelen med kollektivtransport. Da er det kanskje bilen som er den enklaste for deg, men konsekvensane med det er at det forureinar meir og det kan ende opp med fleire ulykker.

Deretter vil eg ta føre meg alle problema med kollektivtransport. Det kjem opp fleire problem når det gjeld kollektivtransporten. Det som øydelegg for ganske mange som vil ta ein meir berekraftig transport som kollektivtransport. Er at tilbodet ikkje er like bra overalt. I små bygder som der er bur går det kanskje buss $\frac{3}{4}$ gonger om dagen og nokre av dei er

skulebussar, det bør bli bedre. Men andre større plassar går det buss annankvar minutt heile dagane og på natta. Større plassar med betre tilbod kan det nok kanskje vere best med kollektivtransport, det er enkelt men kan følgje med nokre konsekvensar der og. I ca. 2 år nå har vi vore i ein pandemi som har gjort at vi har fått problem med kollektiv transport der fleire menneske møtes. Det har gjort at mange har slutta med kollektivtransport for å ikkje bli smitta og sjuke. Derfor vel mange å køyre bil i dag, og mange har valt og kjøpe el-bil eller hybrid-bil, men er det så mykje betre?

Mot slutten vil eg snakke litt om det som gjeld for alle, nemleg butikken. Når vi går inn på butikken ser vi ganske mykje ting i plast, tre og papp. vi vil ha ganske mykje, så vi kjøper det. Vi tenkjer ikkje så mykje over det, men er ganske fornøgd med kjøpet. Men er dette bra for klimaet? Vi gjer fleire og fleire tiltak for og redde klimaet, for dette er vårt ansvar. Det er vi som har fått ansvar over Jorda. Eit av dei nye tiltaka er at Noreg har bestemt at alle sugerøyr, Q-tipsar og plastkeier skal byttes ut med ting i enten papp eller tre. Eg synest at dette er bra, men dei bør gjere meir. Det ser ganske dumt ut med at ei plasticskei er bytta ut med ei treskje, men den er fortsett pakka inn i plast. Min mening er at dei bør fikse det og lage enda meir i enten tre eller papp. Det gjer ein forskjell. Men spørsmålet er om vi bytar ut all plast-emballasje kva skal vi erstatte det med? Det er noko eg trur og håpar at dei jobbar med å finne ut.

Vi har mange problem i dag, og det er ikkje alltid like lett å løyse dei. Vi bør bli betre, vi har eit ansvar og det må vi ta på alvor. Eg skjønner at det kan være litt vanskeleg. Men det er berre noko som vi bør øve oss på. Gå eller sykle meir og ta kollektivtransport, det hjelpe r ein del. Nokre problem er at kollektivtransport går jo berre etter faste tidspunkt. Der det går mindre buss er det dårleg med moglegheiter. Noko som gjer at vi berre må køyre, noko som er dårleg for klimaet.

For og summera opp er det bra og dårlege ting. Vi har gjort små tiltak, som fortsett hjelper ein del. Eg har hatt mest fokus på transport og emballasje noko som blir snakka om ganske mykje når det gjeld klima. Me kan avrunda med å seie at vi bør gjer fleire tiltak om dei er små eller store, for jorda er vårt ansvar. Og jorda skal være ein plass vi kan bu i mange år til.

Elevenes revisjoner basert på ulike typer skriftlig respons, kategorisert etter A, B og C:

R5				Lærerrespons	Tekstutkast	Revidert tekst	Revisjoner (A, B, C)
Margkommentarer	Direkte	Innhold	Konstativer				
			Direktiver				
			Ekspressiver				
		Meta	Konstativer	Tydeleg innleiing som presenterer tema og peikar mot det du skal drøfte i hovuddelen ⁽¹⁾	Se innledning, T5.	Se innledning, R5.	C. Det er ikke gjort noen revisjoner som ser ut til å være inspirert av denne responsen.

			Direktiver	<p>Sjå litt på skilnaden og/å ⁽¹⁾</p> <p>verknad ⁽²⁾</p> <p>I eitt ord ⁽³⁾</p> <p>[God setningsoppbygging], men pass på komma før <i>men</i> ⁽⁴⁾</p> <p>menneske ⁽⁵⁾</p>	<p>t.d. [...] er det kanskje ikkje like lett og bestemme seg.</p> <p>Har det ein stor verkning eller ikkje?</p> <p>Kollektiv transport</p> <p>Da er kanskje bilen det som er enklast for deg men konsekvensane med det er at det forureinar [...]</p> <p>Menneskjer</p>	<p>[...] er det kanskje ikkje like lett å bestemma seg.</p> <p>Har det ein stor verknad eller ikkje?</p> <p>Kollektivtransport</p> <p>Da er det kanskje bilen som er det enklaste for deg, men konsekvensane med det er at det forureingar [...]</p> <p>menneske</p>	<p>B. Det er fremdeles ikke helt rett bruk av og/å i R5, men det er rettet opp i flere steder i teksten.</p> <p>A.</p> <p>A. Har skrevet dette i ett ord der læreren har markert. Veksler ellers mellom samskriving og særskriving av ordet.</p> <p>A.</p> <p>A. Har endret ordet der læreren har markert, men ikke andre steder.</p>
			Ekspresiver	<p>God setningsoppbygging [, men pass på komma før <i>men</i>] ⁽¹⁾</p>			<p>C. Ser ingen revisjoner som kan være inspirert av denne responsen.</p>
	Indirekte	Innhold	Konstativer				
			Direktiver				

		Meta	Ekspressiver				
			Konstativer				
			Direktiver	<p>Korleis kan du lage ein fengande tittel som passar til innleiinga og konklusjonen ⁽¹⁾</p> <p>Ordrekkefølge ⁽²⁾</p>	<p>Etisk dilemma</p> <p>[...] at tilbodet er ikkje like bra</p>	<p>Vi har ansvar for vårt og andre liv</p> <p>[...] at tilbodet ikkje er like bra</p>	<p>A. Tittelen er endret slik at den både er mer fengende og passer til innledningen og konklusjonen i teksten.</p> <p>A.</p>
			Ekspressiver				
Sluttkomme	Direkte	Innhold	Konstativer				

			Direktiver	<p>Eg vil gjerne at du trekk inn litt om ansvarsetikken og kvifor det kan vere vanskeleg å ta gode val for framtida, naturen og menneske på motsett side av kloden ⁽¹⁾</p> <p>Ha gjerne med litt om kvifor dette er ei moralsk utfordring og inneber vanskelege val for enkeltmenneske⁽²⁾</p>	Se førsteutkast, T5.	<p>Det er vi som har fått ansvar over jorda. Vi bør bli betre, vi har et ansvar og det må vi ta på alvor. Eg skjønner at det kan være litt vanskeleg.</p> <p>I dag har vi mange problem her i verda, og dei er ikkje like enkle og løyse.</p>	<p>B. Hele teksten fokuserer på hvorfor det kan være vanskelig å ta gode valg for framtiden, og den trekker litt inn ansvarsetikk, men den inkluderer ikke mennesker på motsatt side av kloden.</p> <p>B. Bil, kollektivtransport, butikken. Går litt inn på utfordringer med å ta bærekraftige valg som enkeltmenneske, men ikke knyttet opp mot moralske valg.</p>
			Ekspresiver				
		Meta	Konstativer				
			Direktiver				
			Ekspresiver				

	Indirekte	Innhold	Konstativer	Her er du godt i gong. Du kjem med konkrete døme og utdjupar deg fint om tema ⁽¹⁾			C. Ser ingen revisjoner som er gjort basert på responstypen. Det kan argumenteres for at eleven har brukt samme tilnærming til å bygge opp resten av avsnittene, men vanskelig å måle dette.
			Direktiver				
			Ekspressiver				
		Meta	Konstativer	Språket ditt er variert når det kjem til ordval og setningsoppbygging ⁽¹⁾ Fint at du nyttar retoriske spørsmål for å få fram meininga di ⁽²⁾		Men er dette bra for klimaet? Men er det så bra da? Men kva er egentleg best?	C. A. Bruker flere retoriske spørsmål i teksten.

			Direktiver	<p>Sjå på skilnaden og/å (1)</p> <p>Kanskje du kan prøve deg på fleire retoriske verkemiddel som t.d. gjentakning eller kontrast (2)</p>			<p>B. Har endret en del, men ikke rettet opp i alt.</p> <p>B. Tar i bruk retoriske spørsmål i teksten, men det er ikke så mye å finne av gjentakning eller kontrast. Evt. litt om forskjeller på by og bygd ift kollektivtransport.</p>
			Ekspresiver				