



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGÅVE

Elevars revisjonsarbeid på 10.steg

Pupils' text revision in 10<sup>th</sup> grade

**Emilie Hofseth**

Master i undervisningsvitenskap, fordjuping i norsk

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Rettleiar: Kjersti Maria Rongen Breivega

15.mai 2019

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

## Samandrag

Formålet for denne masteroppgåva har vore å undersøke korleis elevar reviderer tekstar med bakgrunn i skriftleg lærarrespons. For å få djupare innsikt i revisjonsarbeidet elevane gjorde, avgrensa eg meg til å studere vurderingsområda innhald og rettskriving. Problemstillinga var difor følgjande: Korleis endrar innhald og rettskriving seg i elevtekstar etter skriftleg respons frå lærar?

Studien tek utgangspunkt i ti elevar sine argumenterande tekstar i to versjonar; førsteutkast og andreutkast. Eg har også nytta meg av læraren sin skriftlege respons på førsteutkasta. Formålet med prosjektet var å sjå på revisjonsarbeidet med eit kvalitativt blikk, men eg brukte også innslag av det kvantitative for å telje og kategorisere rettskrivingsfeila i elevtekstane. Sidan elevtekstane var argumenterande, nytta eg Toulmins argumentasjonsmodell for å analysere innhaldet, medan rettskrivinga vart analysert gjennom teljing av feil i utkasta. Som teoretisk grunnlag tok eg utgangspunkt i tidlegare forskning på skiving, respons og revisjon i tillegg til hermeneutikken og Vygotskijs teori om den næraste utviklingssona.

Analysane viste at læraren sin respons var svært forskjellig i kategoriane eg samanlikna. Responsen på rettskrivinga var konkret og plassert undervegs i teksten, medan responsen på innhaldet var generell og plassert som sluttkommentarar til førsteutkasta. Analysane av revisjonsarbeidet til elevane viste at elevane reviderte rettskrivinga si ganske bra. Alle forbetra nynorsken sin i andreutkastet. I innhaldet var det lite endringar å spore i eksisterande tekst frå førsteutkastet. Det elevane derimot gjorde, var å leggje til og utvide tekstane frå førsteutkastet med nye belegg, ny informasjon i eksisterande belegg og nye innvendingar. Dette trass i at ingen vart oppmoda til å utvide teksten sin i responsen. Tendensen i revisjonen var altså at elevane reviderte den nynorske rettskrivinga si ganske bra, og at revisjonen i innhaldet dreidde seg om å leggje til tekst.

## Abstract

The purpose of this master thesis is to study how pupils revise texts based on written teacher response. In order to gain further insight of the revision work completed by the pupils, the thesis has been limited to research only the criteria of content and spelling. The research question is therefore: How does content and spelling change in student texts after a written response from the teacher?

The study is based on ten pupils' argumentative texts in two versions; a first draft and second draft. To study the accuracy of possible improvement, I have also used the teacher's written response of the pupils' first drafts. The purpose of the project was to study the revision work with a qualitative observation. However, I also used quantitative elements to count and categorize spelling errors in student texts. Since the student texts were argumentative, I used Toulmin's argumentation model to analyse the content, while spelling was analysed through counting errors in the first and second draft. As a theoretical framework, I used previous research on writing, response and revision, as well as hermeneutics and Vygotskij's theory of the proximal development zone.

Significant findings in the analysis suggests that the teacher's responses were diverse within the categories compared. The response of spelling was concrete and placed along the way in the text, while the response to the content was general and placed as final comments for the first drafts. The analysis of the revision work provided significant proof that the pupils revised their spelling and provided a text of enhanced quality, based on a decrease of spelling errors. All students within this study improved their spelling in the second draft. When looking at the content, the trend shows that there were less significant changes within their text compared to the first draft. However, a significant trend was detected among the second drafts. The students expanded their second drafts and supplemented the content with data, information to already existing data and rebuttals. This despite any encouragement from the teacher. The tendency of the revision was therefore that the pupils reevaluated the spelling quite well, and that the revision in the content was focused on adding text.

## Forord

Det er både utruleg frigjerande og samtidig skummelt å no skulle setje punktum for denne masteroppgåva. Store delar av studieåret har vore via til dette arbeidet, som eigentleg starta *før* vi tok sommarferie. I sommar las eg mellom anna boka *Hvordan bli en lykkelig masterstudent*. Eg har kjent på mange kjensler dette året; spenning, nysgjerrigheit, nervøsitet, oppgittheit og glede, men lykke? Det er i alle fall lykke eg kjenner på no, lykkeleg fordi punktum er sett og eg kan levere frå meg eit arbeid eg veit eg har lagt sjela mi i.

Å endeleg få fordjupe seg skikkelig i noko, og faktisk ha tid til å arbeide med temaet over tid, har vore det beste med masterarbeidet. Ved å kome tidleg i gang fekk eg både tid og moglegheit til å gjere større endringar undervegs. Arbeidet har også gjort at eg har fått kjenne på at skriving verkeleg *er* ein prosess, der revisjon er ein viktig del. Dette ønskjer ein gjerne å formidle til elevane også.

Eg vil gjerne rette ei takk til medstudentane mine på lesesalen. Å dele frustrasjonar, idear og tankar rundt prosjektet med nokon som er i den same situasjonen er godt. Takk også til sambuaren min Christoffer, som har vore tolmodig med meg – spesielt dei siste månadane. Takk til mi mor, Anne Birthe Straumsheim Hofseth, for gjennomlesing og korrektur. Det er også på sin plass å takke deltakarane i prosjektet. Ein lærar og ti elevar har vore villige til la meg forske på tekstane deira, det set eg stor pris på.

Den største takka vil eg likevel rette til rettleiaren min, Kjersti Maria Rongen Breivega. Ditt engasjement for skriving og skriveopplæring har utan tvil påverka meg. Eg har gått ut frå kvar rettleiing med eit smil om munnen, fordi du har gitt respons på ein slik måte at eg verkeleg har fått inspirasjon og motivasjon til arbeidet. Kunnskapen du har og måten du formidlar han på, har skapt ein tryggleik gjennom heile prosjektet. Tusen takk!

Emilie Hofseth

Bergen, mai 2019

# Innholdsliste

<b>Samandrag</b>	<b>ii</b>
<b>Abstract</b>	<b>iii</b>
<b>Forord</b>	<b>iv</b>
<b>Innholdsliste</b>	<b>v</b>
<b>Liste over tabellar</b>	<b>viii</b>
<b>Liste over figurar</b>	<b>ix</b>
<b>Liste over vedlegg</b>	<b>ix</b>
<b>1 Innleiing</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Problemstilling og forskingsspørsmål</b>	<b>1</b>
<b>1.2 Kategoriane innhald og rettskriving</b>	<b>2</b>
<b>1.3 Kapitteloversikt</b>	<b>3</b>
<b>2 Teori og relatert forskning</b>	<b>5</b>
<b>2.1 Den hermeneutiske sirkelen</b>	<b>5</b>
<b>2.2 Vygotskij og den næraste utviklingssona</b>	<b>7</b>
<b>2.3 SKRIV-prosjektet</b>	<b>8</b>
2.3.1 Skrivetrekanten	8
<b>2.4 NORM-prosjektet</b>	<b>10</b>
2.4.1 Skrivehjulet	11
<b>2.5 KAL-prosjektet og argumenterande skiving</b>	<b>12</b>
2.5.1 Argumenterande tekstar	13
<b>2.6 Vurdering for læring og tilhøyrande omgrep – ei omgrepsavklaring</b>	<b>14</b>
2.6.1 Formativ vurdering	15
2.6.2 Summativ vurdering	15
2.6.3 Undervegsvurdering	16
2.6.4 Respons	16
2.6.5 Forsking på vurdering for læring og respons.	17
<b>2.7 Revisjon og revisjonskompetanse</b>	<b>19</b>
2.7.1 Elevars revisjonskompetanse	21
<b>2.8 Å forske på innhald – Toulmin-modellen</b>	<b>23</b>
<b>2.9 Truverd og rettskriving</b>	<b>24</b>
<b>2.10 Feil rettskriving i tekstar skrivne på nynorsk</b>	<b>25</b>
2.10.1 Dobbelkonsonant og samansette ord	25
2.10.2 Feil i leksemet	26
2.10.3 Verbbøying	26
2.10.4 Substantivbøying	27
2.10.5 Pronomen	27
<b>2.11 Oppsummering</b>	<b>27</b>
<b>3 Metode og empiri</b>	<b>29</b>
<b>3.1 Kvalitativ metode – innhaldsanalyse av elevtekstar og lærarkommentarar</b>	<b>29</b>

<b>3.2</b>	<b>Kvantitativ metode – teljing og klassifisering av rettskrivingsfeil i elevtekstar</b>	<b>30</b>
<b>3.3</b>	<b>Utval</b>	<b>30</b>
<b>3.4</b>	<b>Etikk</b>	<b>31</b>
<b>3.5</b>	<b>Datamateriale – korleis gjekk innsamlinga føre seg?</b>	<b>32</b>
3.5.1	Skriveoppgåva	33
<b>3.6</b>	<b>Analysemetode og kategoriar</b>	<b>34</b>
3.6.1	Feilkjelder	35
3.6.2	Kategorisering av lærarkommentarar	35
3.6.3	Analyse av rettskrivingsfeil i elevtekstar	37
3.6.4	Analyse av innhald i elevtekstar	39
<b>3.7</b>	<b>Validitet</b>	<b>44</b>
<b>3.8</b>	<b>Reliabilitet</b>	<b>45</b>
<b>3.9</b>	<b>Generalisering</b>	<b>46</b>
<b>4</b>	<b>Analyse av data</b>	<b>47</b>
<b>4.1</b>	<b>Rettskriving: Respons og revisjon</b>	<b>47</b>
4.1.1	Elev 1	47
4.1.2	Elev 2	49
4.1.3	Elev 3	50
4.1.4	Elev 4	51
4.1.5	Elev 6	52
4.1.6	Elev 7	54
4.1.7	Elev 8	55
4.1.8	Elev 9	56
4.1.9	Elev 10	58
4.1.10	Oppsummering av rettskriving: Respons og revisjon	59
<b>4.2</b>	<b>Innhald: Respons og revisjon</b>	<b>59</b>
4.2.1	Elev 1	59
4.2.2	Elev 2	61
4.2.3	Elev 3	62
4.2.4	Elev 4	63
4.2.5	Elev 6	65
4.2.6	Elev 7	66
4.2.7	Elev 8	67
4.2.8	Elev 9	69
4.2.9	Elev 10	70
4.2.10	Oppsummering av innhald: Respons og revisjon	71
<b>5</b>	<b>Drøfting av resultat og teori</b>	<b>73</b>
<b>5.1</b>	<b>Revisjon av rettskriving og innhald</b>	<b>73</b>
<b>5.2</b>	<b>Moglege årsaker til ulikt utfall i revisjonsarbeidet</b>	<b>75</b>
5.2.1	Lærarresponsen	76
5.2.2	Revisjonskompetanse	78
5.2.3	Truverd og rettskriving	80
5.2.4	PC versus å skrive for hand	81
<b>5.3</b>	<b>Den næraste utviklingssona og hermeneutikken</b>	<b>82</b>
5.3.1	Den næraste utviklingssona	83
5.3.2	Hermeneutikken og den hermeneutiske sirkelen	84
<b>5.4</b>	<b>Overvekt av respons på rettskriving – nynorsk rettskriving</b>	<b>85</b>

<b>5.5</b>	<b>Innholdskategorien</b>	<b>86</b>
<b>6</b>	<b>Avsluttande ord og konklusjon</b>	<b>88</b>
<b>6.1</b>	<b>Oppsummering og konklusjon</b>	<b>88</b>
<b>6.2</b>	<b>Forslag til videre forskning og metodekritikk</b>	<b>89</b>
	<b>Litteraturliste</b>	<b>91</b>
	<b>Vedlegg</b>	<b>99</b>
	<b>Vedlegg 1: Oversyn over elevtekstar</b>	<b>99</b>
	<b>Vedlegg 2: Skriveoppgåva</b>	<b>107</b>
	<b>Vedlegg 3: Vurderingskriterier frå lærar</b>	<b>109</b>
	<b>Vedlegg 4: NSD-godkjenning</b>	<b>110</b>
	<b>Vedlegg 5: Samtykkeskjema</b>	<b>112</b>

## Liste over tabellar

Tabell 3:1: L��rerespons Elev 1 - Innhald .....	44
Tabell 4:1: Feil i rettskriving Elev 1 .....	47
Tabell 4:2: L��rerespons Elev 1 – Rettskriving.....	48
Tabell 4:3: Feil i rettskriving Elev 2 .....	49
Tabell 4:4: L��rerespons Elev 2 - Rettskriving .....	50
Tabell 4:5: Feil i rettskriving Elev 3 .....	50
Tabell 4:6: L��rerespons Elev 3 – Rettskriving.....	51
Tabell 4:7: Feil i rettskriving Elev 4 .....	51
Tabell 4:8: L��rerespons Elev 4 – Rettskriving.....	52
Tabell 4:9: Feil i rettskriving Elev 6 .....	52
Tabell 4:10: L��rerespons Elev 6 - Rettskriving .....	53
Tabell 4:11: Feil i rettskriving Elev 7 .....	54
Tabell 4:12: L��rerespons Elev 7 - Rettskriving .....	55
Tabell 4:13: Feil i rettskriving Elev 8 .....	55
Tabell 4:14: L��rerespons Elev 8 – Rettskriving.....	56
Tabell 4:15: Feil i rettskriving Elev 9 .....	56
Tabell 4:16: L��rerespons Elev 9 – Rettskriving.....	57
Tabell 4:17: Feil i rettskriving Elev 10 .....	58
Tabell 4:18: L��rerespons Elev 10 - Rettskriving .....	58
Tabell 4:19: L��rerespons Elev 1 - Innhald.....	60
Tabell 4:20: L��rerespons Elev 2 - Innhald.....	61
Tabell 4:21: L��rerespons Elev 3 - Innhald.....	62
Tabell 4:22: L��rerespons Elev 4 - Innhald.....	64
Tabell 4:23: L��rerespons Elev 6 - Innhald.....	65
Tabell 4:24: L��rerespons Elev 7 - Innhald.....	67
Tabell 4:25: L��rerespons Elev 8 - Innhald.....	68
Tabell 4:26: L��rerespons Elev 9 - Innhald.....	69
Tabell 4:27: L��rerespons Elev 10 - Innhald.....	71



## Liste over figurar

Figur 1: Den hermeneutiske sirkel .....	5
Figur 2: Skrivetrekanten.....	9
Figur 3: Framheving av funksjonelle sider av skriving.....	11
Figur 4: Vurderingsmodell .....	19
Figur 5: LOSE-modellen.....	20

## Liste over vedlegg

<u>Vedlegg 1: Oversyn over elevtekstar</u> .....	99
<u>Vedlegg 2: Skriveoppgåva</u> .....	107
<u>Vedlegg 3: Vurderingskriterier frå lærar</u> .....	109
<u>Vedlegg 4: NSD-godkjenning</u> .....	110
<u>Vedlegg 5: Samtykkeskjema</u> .....	112

# 1 Innleiing

Samfunnet vi lever i blir stadig meir tekstbasert, og det er difor viktigare enn nokon gong at skulen rustar elevane til å kunne uttrykke seg skriftleg i ulike samanhengar. Uansett om elevane ønsker ei karriere innan elektrikaryrket eller juss, krev det ei form for tekstkompetanse, og ulike yrke, fag og samfunnssektorar har ulike tekstkulturar. Nye digitale og multimodale tekstkulturar opnar for nye kommunikasjonsformer, og dette stiller også høgare krav til at brukarane kan møte desse med ei kritisk haldning.

Å møte ulike tekstar og kunne uttrykke seg skriftleg på ulike måtar, inngår i fagomgrepet *literacy*. Literacy handlar ikkje berre om skrivekompetanse, men om *tekstkompetanse* i vid forstand. Innhaldet i omgrepet har blitt mykje drøfta og diskutert, ettersom ein kan oppleve omgrepet som noko diffust og vidt. Eg skal ikkje gå inn på denne diskusjonen her, men vel å støtte meg på UNESCO sin mykje brukte definisjon, som seier at ein kan forklare literacy slik (mi omsetjing): for at enkeltpersonar skal kunne nå måla sine, utvikle potencialet sitt og fungere optimalt i samfunnet, må ein kunne identifisere, forstå, tolke, produsere, kommunisere og bruke skriftleg materiale tilpassa ulike samanhengar (UNESCO, 2004, s. 13).

Literacy er altså kompetanse elevar må tileigne seg for å kunne delta i det tekstbaserte samfunnet innan ulike fag, yrke, samfunnssektorar og medium. Her har norskfaget eit særleg ansvar, trass i at *alle* lærarar har ansvar for å dekkje *alle* grunnleggande dugleikar. Norskklærarane har eit særleg ansvar for å «utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker» (Udir, 2013, s. 5). Ein måte å arbeide med dette på er respons- og revisjonsarbeid, som også er ein måte å utøve vurdering for læring på. Respons og revisjon som ein del av vurdering for læring har store potensial for å utvikle skriftkyndigheita og literacy-kompetansen til elevane, og er også grunnen til at eg har valt å forske på ungdomsskuleelevar sitt revisjonsarbeid. At elevtekstane i prosjektet er argumenterande, er eit resultat av det materiale eg faktisk fekk inn - ikkje noko eg aktivt valde å forske på. Det same gjeld målforma. Elevane har skrive på sitt sidemål, som for alle ti er nynorsk.

## 1.1 Problemstilling og forskingsspørsmål

Målet med masteravhandlinga er å undersøke elevar i ungdomsskulen sitt revisjonsarbeid i norsk, med utgangpunkt i områda *innhald* og *rettskriving*. Kvifor eg vel å ta utgangpunkt i

nettopp desse områda kjem eg tilbake til seinare i innleiinga. Men først vil eg presentere problemstillinga og forskingsspørsmåla det blir arbeidd ut i frå:

*Korleis endrar innhald og rettskriving seg i elevtekstar etter skriftleg respons frå lærar?*

Ut i frå dette, har eg formulert tre mindre, meir konkrete forskingsspørsmål:

- 1 *Korleis gir læraren respons på innhald og rettskriving?*
- 2 *Blir nynorsken meir korrekt gjennom respons?*
- 3 *Korleis reviderer elevane innhaldet i andreutkastet?*

I dette prosjektet skal eg studere første- og andreutkasta til ti elevar på 10.steg og læraren sin respons til desse. Slik kan eg sjå korleis teksten utviklar seg med tanke på innhald og rettskriving, og kva lærarresponsen vektlegg på desse områda. Mykje forskning tyder på at undervegsvurdering og respons gir stor gevinst for elevar (Black & Wiliam, 1998, s. 27; 2010, s. 83; Hattie & Timperley, 2007; Kluger, Denisi & Steinberg, 1996). Kva elevane gjer i revisjonsfasen blir difor interessant - spesielt korleis innhaldet blir revidert kontra rettskriving, sidan dette er to nokså forskjellige kategoriar. I tillegg kan innhaldskategorien vere utfordrande å seie noko konkret om. Dette kjem eg nærare inn på i neste delkapittel. På den måten kan forskingsprosjektet vere med på å auke forståinga rundt innhald i revisjonsfasen.

## 1.2 Kategoriane innhald og rettskriving

I forskning på elevars revisjonsarbeid er det ei rekke interessante emne å undersøke. Difor må ein rette søkelyset mot eit avgrensa og konkret område (Postholm, 2010, s. 40). I Normprosjektet arbeidde ein til dømes ut i frå sju forventingsområde; *kommunikasjon, innhald, tekstoppygging, språkbruk, rettskriving og formverk, teiknsetting og bruk av skriftmediet* (Berge & Skar, 2015, s. 10).

I val av kategoriar vurderte eg kvar enkelt, men la dei frå meg fordi *innhald* heile tida fanga merksemda mi. Innhald er i stor grad knytt til skjønn, i og med at alle har ulike preferansar for kva som er eit godt innhald. Dermed kan kategorien også vere meir utfordrande å arbeide med i eit masterprosjekt, då vurderinga av innhaldet i elevane sine tekstar vil bli farga av mine eigne preferansar og oppfatningar. Utfordringar knytt til skjønn gjeld ikkje berre i dette prosjektet, men for alle som vurderer generelt og kanskje innhald spesielt. Éin lærar kan meine at ein tekst har eit godt innhald, medan ein annan lærar meiner at innhaldet ikkje er i tråd med

oppgåveteksten. Det er nettopp slike eksempel som gjer innhald som kategori svært interessant å jobbe med. I definisjonar av innhald i til dømes skrivesenteret si vurderingshandbok eller i vurderingsskjemaet for eksamen i norsk hovudmål på 10.steg, ser ein at innhald er knytt til relevans og utdjuping (Skrivesenteret, 2016; Udir, 2018). Dette kan i første omgang gjere at ein oppfattar kategorien som meir konkret. Men med det same ein forsøker å *vurdere* innhaldet med bakgrunn i relevans og utdjuping, er det med eitt mykje meir abstrakt. Er teksten relevant *nok*, utdjupa *nok* og på riktig *måte*? Dette gjer at innhald igjen er knytt til skjønnnet.

I tillegg til å vere ein avgrensa kategori knytt til relevans og utdjuping, kan innhald som kategori grense tett opp mot fleire av dei andre vurderingsområda frå Normprosjektet. Om eleven har skrive ein tekst med godt innhald, er gjerne også oppbygginga og kommunikasjonen god. Korleis eleven presterer på dei ulike områda, påverkar kvarandre og utgjør til slutt eit heilskapleg innhald. Slik må det vere fordi ein tekst: «består av språklige elementer som er knyttet til hverandre, og den utgjør en avsluttet innholdsmessig helhet» (Vagle, Sandvik & Svennevig, 1993, s. 129).

Ein tekst kan ha eit godt innhald, men teksten må også *kommunisere* dette innhaldet. Teksten kan også ha eit godt innhald trass i at rettskriving, formverk og teiknsetjing er manglande – samstundes kan manglande formelle dugleikar gjere noko med *opplevinga* av heilskapen i teksten og dermed også innhaldet. Innhald er altså ein kompleks kategori, som er relevant for dei fleste andre vurderingsområda. Det gjer kategorien svært relevant å undersøkje. Saman med rettskriving som kategori får ein sjå to ganske forskjellige sider ved revisjonsarbeidet til eleven – men som likevel påverkar kvarandre. Rettskrivinga til eleven påverkar korleis vi møter teksten og korleis vi vurderer innhaldet, særleg gjeld dette i argumentasjon. Når ein les ein tekst med formål å overtyde, vil mykje feil rettskriving påverke både flyten og haldninga til argumentasjonen. Dette skal eg skal kome tilbake til i kapittel 2.9.

### 1.3 Kapitteloversikt

Denne oppgåva har følgjande struktur: 1 innleiing, 2 teori og relatert forskning, 3 metode og empiri, 4 analyse av data, 5 drøfting og 6 konklusjon. I kapittel to presenterer eg først den hermeneutiske sirkel og Vygotskijs teori om den næraste utviklingssona, sidan desse er teoretiske grunnlag for korleis eg forstår læring i skulen på. Deretter blir forskning på skiving presentert, med utgangspunkt i tre norske forskingsprosjekt; SKRIV-, NORM- og KAL-prosjektet. Etter dette blir relevant forskning om vurdering, respons og revisjon presentert med

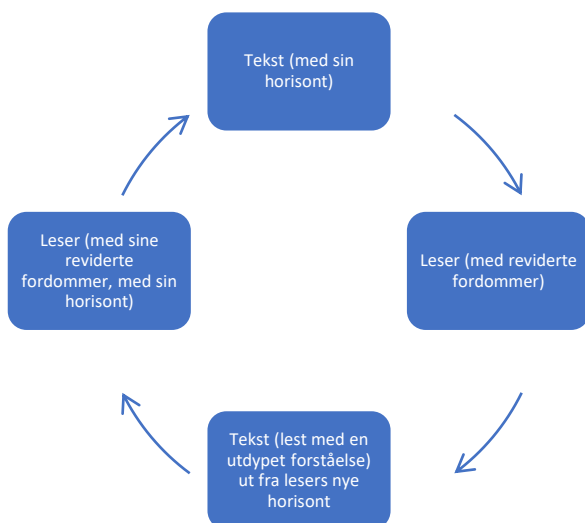
tilhøyrande omgrepsavklaring, før eg legg fram argumentasjonsmodellen Toulmin-modellen. Til slutt kjem eit delkapittel om truverd og rettskriving, og heilt til slutt blir forskning på rettskrivingsfeil lagt fram. Det var tilfeldig at tekstane var argumenterande og skrivne på nynorsk, slik at Toulmin-modellen og forskning rundt rettskriving kjem til slutt i teorikapittelet. I metodekapittelet kjem ei grunngjeving og drøfting av vala som har blitt gjort gjennom masterprosjektet. Her forklarar eg også korleis analysane blir gjennomført når det kjem til rettskriving og når det gjeld innhald. Rettskrivinga blir analysert ved å telje feil og revisjonar, medan innhaldet blir analysert ved å bruke Toulmin-modellen. Etter dette vil resultat og analyse av data bli presentert, før teori og resultat blir drøfta opp mot kvarandre. Til slutt vil kjem eit avsluttande og oppsummerande kapittel som presenterer ein mogleg konklusjon.

## 2 Teori og relatert forskning

For å seinare kunne drøfte revisjonsarbeidet til elevane i prosjektet, vil det i dette kapittelet bli lagt fram relevant teori og tidlegare forskning. Først presenterer eg den hermeneutiske sirkelen og Vygotskijs teori om den næraste utviklingssona, som begge kan tenkast å ligge til grunn for bruk av respons i skulen. Deretter går eg inn på kva SKRIV-, NORM- og KAL-prosjektet har funne om skriveundervisning, skrivedugleik og også litt om argumenterande skriving. Vidare kjem eit delkapittel om teori og tidlegare forskning rundt vurdering for læring, formativ og summativ vurdering, respons, revisjon og revisjonskompetanse. Til slutt presenterer eg Toulmin-modellen, korleis rettskrivingsfeil kan påverke lesaren, og til slutt typiske feil elevar gjer når dei skriv nynorsk.

### 2.1 Den hermeneutiske sirkelen

Hermeneutikken kan sjåast på som ein grunnleggande premiss for måten vi jobbar på innan læreryrket. Eleven og læraren driv stadig eit tolkingsarbeid i møte med kvarandre, både gjennom tale og skrift. Når vi forstår, tenkjer vi kanskje ikkje så mykje over tolkingsarbeidet som ligg til grunn. Det er gjerne når vi *ikkje* forstår at vi innser at vi driv eit tolkingsarbeid. Hermeneutikken har ei lang historie, som mellom anna kan sporast tilbake til Wilhelm Dilthey. Dilthey er den første som tydeleg knyter hermeneutikken til humaniora (Dilthey & Jameson, 1972). Som teoretisk tilnærming viser hermeneutikken at ein kan oppnå betre forståing gjennom kontinuerlig tolkingsarbeid. For å visualisere prosessen som skjer når vi tolkar og forstår, er den hermeneutiske sirkel (Figur 1) ofte brukt. Sirkelen viser at for å forstå heilskapen må vi forstå delane, og for å forstå delane må vi forstå heilskapen (Kjørup, 2008, s. 67):



Figur 1: Den hermeneutiske sirkel (Krogh, 2014, s. 56)

Hans Georg Gadamer tilførte ei rekke nye omgrep til hermeneutikken, som alle er med på å klargjere det som skjer når vi tolkar og forstår. Omgrepa *fordommar* og *førforståing* signaliserer at ei kvar forståing føreset ei anna forståing – inga forståing kan starte med blanke ark. Denne forståinga som alltid er til stades før ei ny forståing, er fordommen. Det er viktig å merke seg at omgrepet *fordom* ikkje er negativt ladd (Krogh, 2014, s. 49). Fordommane og førforståingane våre utgjer det Gadamer omtalar som *horisont*. Horisonten er så enorm at vi aldri vil kunne få full oversikt over han. Samstundes vil denne horisonten alltid kunne utvikle seg. Når horisonten utviklar seg, skjer det ei *horisontsamansmelting*, ei tilnærming mellom lesaren og verket sin horisont (Krogh, 2014, s. 54-56). Det er dette den hermeneutiske sirkelen (Figur 1) forsøker å illustrere.

I skriveopplæringa i norskfaget kan vi sjå for oss at elevane skriv tekstar som skal reviderast, ved hjelp av lærarrespons. Ved å overføre sirkelen til skrivearbeidet til eleven og responsarbeidet til læraren kan vi sjå for oss at læraren først er den som gir eleven skriveoppgåva, som eleven må tolke. Eleven skriv så ein tekst på bakgrunn av oppgåvetolkinga, men også med grunnlag i tolking av læreboka og den eksisterande skrivekulturen på skulen og i klassa. Denne teksten skal tolkast av læraren, som les teksten med sine reviderte fordommar (sin nye horisont). Deretter får eleven teksten tilbake og må sjølv lese læraren sine kommentarar og gjere eit tolkingsarbeid som optimalt sett fører til ei utdjupa førforståing, slik at eleven kan skrive ut i frå den nye horisonten. Ideelt sett vil læraren og eleven sine horisontar etter kvart kome nærare kvarandre, etter kvart som forståingane blir djupare. Det optimale resultatet av den hermeneutiske sirkel får ein når det oppstår ei horisontsamansmelting, i dette tilfellet at eleven og læraren forstår kvarandre sine intensjonar i skrivearbeidet. Dette kan vise seg i at læraren klarer å tilpasse sin respons til den aktuelle eleven sin forståingshorisont, at eleven tolkar responsen på den intenderte måten og at eleven klarer å revidere teksten sin og ta med seg denne læringa vidare.

Skriveforskaren Igland har i si doktorgradsavhandling studert responsarbeidet til læraren med eit hermeneutisk blikk, og har drøfta Louise Wetherbee Phelps (2000) si forståing av pedagogisk hermeneutikk. Phelps har illustrert ein modell for pedagogisk respons, som viser at lærarresponsen er eit komplekst fenomen. Igland forstår modellen som at responsen først og fremst blir delt i tre «akter»; å lese elevtekstar, utforme kommentarar og til slutt å utføre undervisninga (Igland, 2008, s. 87). Den pedagogiske hermeneutikken er den som korresponderer med lesinga av elevtekstar, og som dermed legg grunnlag for den seinare

utforminga av responsen. Igland skriv at den pedagogiske hermeneutikken handlar om korleis vilkår for lesing av elevtekstar interagerer med verdsetjing av elevtekstar og kjensle for tekstkvalitet (Igland, 2008, s. 88). Med bakgrunn i Phelps si forståing, hevdar Igland at pedagogisk hermeneutikk «utgjer eit rikt forståings- og fortolingsgrunnlag for lesinga av elevtekstar» med formål å skape endring gjennom innverknad på eleven eller klassa (Igland, 2008, s. 88). Phelps og Igland si forståing av den pedagogiske hermeneutikken handlar altså først og fremst om læraren si lesing av elevteksten, ikkje sjølve responsen. Men lesinga av elevteksten legg grunnlaget for den seinare utforma responsen, og er difor sentral i det tolkings- og forståingsarbeidet som responsen er ein del av.

Lærarresponsen og revisjonsarbeidet til elevane er altså eit komplekst tema. Og like fullt som det skjer ei forståing, kan det skje at den ønska forståinga ikkje finn stad - at det ikkje skjer noko horisontsamansmelting. Dette kan vere dersom læraren har misforstått teksten til eleven og dermed gir missvisande respons tilbake. Det kan også vere dersom eleven ikkje forstår kva læraren har meint med responsen. Ein slik situasjon, der forståinga ikkje skjer, kan føre til at eleven ikkje får det ønska utbyttet av responsen, som igjen kan føre til mindre revisjonsarbeid. Då får heller ikkje eleven ønska læringsutbytte. Tolkingsarbeidet som skjer mellom lærar og elev er med andre ord svært viktig for skriveutviklinga til eleven. Den delen av skriveutviklinga som vil stå i sentrum av dette forskingsprosjektet er *revisjonsarbeidet til eleven*.

## 2.2 Vygotskij og den næraste utviklingssona

I denne masteravhandlinga blir læring forstått innanfor ei sosiokulturell ramme, som også er ein sentral teori innan læreryrket. Teorien bygger på eit prinsipp om at læring først og fremst går føre seg i samspel med andre og er ein aktivitet som skjer i sosiale omgivingar. Lev Vygotskij er ein sentral teoretikar innan den sosiokulturelle læringsteorien, og er særleg kjent for det han sjølv omtalte som «zone of proximal development», på norsk *den næraste utviklingssona/den proksimale utviklingssona*. Denne sona ligg mellom det eleven meistrar aleine og det eleven kan få til ved hjelp frå ein lærar/vaksen/elev som er meir kompetent enn eleven sjølv. Denne personen fungerer som eit stillas ein kan fjerne når eleven meistrar på eiga hand. Målet med å arbeide i den næraste utviklingssona er at eleven skal strekkje seg etter det han/ho kan oppnå ved støtte frå ein meir kompetent person (Vygotskij, 1978, s. 84-91).

I arbeid med respons og skriving i skulen kan vi kjenne igjen mykje av det som kjenneteiknar den næraste utviklingssona. Når eleven skriv eit førsteutkast på eiga hand viser eleven kva



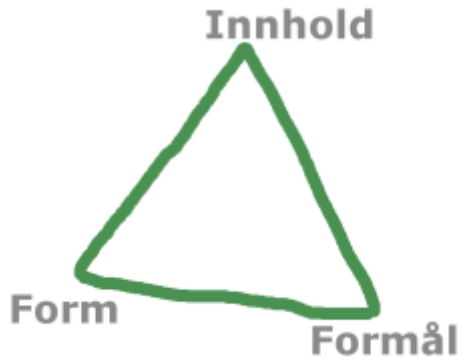
han/ho klarer sjølv. Når læraren les teksten til eleven kan han/ho sjå kva eleven meistrar og treng hjelp til, og kan gi tilpassa respons til eleven i utarbeidinga av andreutkastet. Til dømes kan læraren sjå at eleven ikkje meistrar bøyging av sterke verb, og vise eleven korleis det skal gjerast og markere punkta i teksten der eleven har gjort desse feila. Slik kan eleven bruke læraren sine hjelpande kommentarar og rettingar til å etter kvart meistre bøyging av sterke verb på eiga hand. For at lærarar skal få den rette kunnskapen og kompetansen for å gi elevane god rettleiing og skriveundervisning, har det blitt forska mykje på skriveopplæringa og responspraksisen i skulen med formål å betre denne. I norsk samanheng gjeld dette mellom anna SKRIV-, NORM- og KAL-prosjektet.

### 2.3 SKRIV-prosjektet

SKRIV-prosjektet starta same hausten som Kunnskapsløftet (LK06) presenterte dei grunnleggande ferdigheitene, med eit ønske om å bidra til kunnskap om skrivning for kvart einskild fag og for ulike formål. Eit viktig mål for SKRIV-prosjektet var «å bidra til utvikling av tekstkompetanse og fagdidaktisk kompetanse hos nåværende og framtidige lærere i forhold til skrivning i flere fag» (Smidt, 2010, s. 14). Prosjektet ønska å kome fram til kva slags kunnskap lærarane treng for å drive god skriveundervisning i alle fag. Det vart kartlagt korleis det vart arbeidd med skrivning som grunnleggande ferdigheit frå barnehage til vidaregåande. Alle elevane vart følgt opp i to år, slik at overgangane mellom barnehage/småskulesteg, småskulesteg/mellomsteg, mellomsteg/ungdomssteg og ungdomssteg/vidaregåande vart observert og kartlagt både når det kom til sjanger, organisering, formål, fagspråk og kvalitetskriterium (Smidt, 2010, s. 15).

#### 2.3.1 Skrivetrekanten

SKRIV-prosjektet retta seg altså mot alle fag, ikkje spesielt norskfaget – men resultatene er like fullt gyldige for norskfaget. Prosjektet brukte mellom anna *Skrivetrekanten*, for å analysere ytringar og skrivesituasjonar i skulen. Modellen visualiserer eit triadisk syn på skrivning; innhaldssida (det teksten handlar om), formsida (forma på teksten/korleis skrivaren uttrykker seg) og formålssida (det teksten skal brukast til) (Ongstad, 2004a, s. 69-71; 2004b, s. 94-95):



Figur 2: Skrivetrekanter (Skrivesenteret, 2013b)

Det har vore lange tradisjonar for å skilje mellom innhald og form i tekst. Men dersom innhaldssida og formsida skal fungere saman, må teksten også vere retta mot nokon (Solheim, Larsen & Torvatn, 2010, s. 40). Ongstad framhevar kommunikasjonsaspektet og formålet, men understreker at alle tre aspekta; innhald, form og formål må vere til stades i skriveopplæringa (Ongstad, 2004b, s. 94-95). I SKRIV-prosjektet kom det triadiske synet på skrivning særleg fram; kva elevane skulle skrive (innhald), korleis elevane skulle skrive (form) og kvifor elevane skulle skrive (formål). Resultata viste at særleg *kvifor* (formål/bruk) elevane skulle skrive trong meir merksemd. Det var viktig både for lærarar og elevar å vite kva skrivinga skulle brukast til, og at tekstane vart brukte. Oppfølging i denne prosessen var også avgjerande for å motivere elevane til skrivearbeidet (Smidt, 2010, s. 30-31).

Norskfaget har som kjent eit særleg ansvar for skriveopplæringa, sjølv om alle fag skal dekkje alle dei grunnleggande dugleikane. Ein kan difor tenkje seg at skrivning får større plass i norskfaget enn i andre fag, og desto viktigare er det at alle tre sidene vert prioriterte i skriveopplæringa. Når læraren skal gi eleven respons på teksten kan *Skrivetrekanter* fungere som ei slags rettesnor, slik at alle tre aspekta blir sikra når eleven seinare skal revidere teksten sin (Solheim et al., 2010, s. 42). Samstundes er det slik at ikkje alle sidene vil vere like sentrale i alle skriveoppgåver. Det er difor viktig at alle tre dimensjonane blir ivaretekne når ein ser på heilskapen (Solheim et al., 2010, s. 41). I mitt masterprosjekt legg eg større vekt på innhald og form, enn formål. Dette fordi områda som blir studert i elevtekstane og i lærarresponsen i denne avhandlinga er *Rettskriving* og *Innhald*. Ein kan plassere *Rettskriving* innanfor form, fordi det er ein del av formverket og korleis skrivaren uttrykker seg.

## 2.4 NORM-prosjektet

*Developing national standards for the assessment of writing – a tool for teaching and learning* (heretter omtalt som NORM-prosjektet) hadde som formål å utvikle «forskningsbasert kunnskap om hvilke skriveferdigheter samfunnet kan forvente at elever har utviklet og mestrer etter fire og sju års opplæring i skolen» (Berge & Skar, 2015, s. 9). På same måte som SKRIV-prosjektet var også NORM-prosjektet retta mot alle fag i skulen. Prosjektet gjekk frå 2012-2016, men i forkant av prosjektet føregjekk det eit samarbeid med skular over heile landet der det vart utvikla felles *forventingsnormer* for skrivekompetanse i alle fag. Desse skulle seie kva som var rimeleg å forvente av ein elev som hadde fullført fire- og sjuårs skriveopplæring. Forventingsnormene fordelte seg over sju ulike vurderingsområde: *kommunikasjon, innhald, tekstopbygging, språkbruk, rettskriving og formverk, teiknsetting og bruk av skriftmediet* (Berge & Skar, 2015, s. 10). Dei fungerer som ein reiskap lærarar kan bruke i eige vurderings- og responsarbeid for å sikre gyldig tilbakemelding til den enkelte elev.

I *Vurderingshåndboken* (Skrivesenteret, 2016) blir dei ulike vurderingsnivåa presenterte. Desse er meir skildrande enn forventningsnormene, då dei skildrar ulike nivå av meistring. Etter 4.steg blir elevane vurdert frå nivå ein til tre, der nivå to er det ein kan forvente av ein elev etter 4.steg. Etter 7.steg er vurderingsnivåa utvida til fem nivå, der nivå tre representerer kva ein kan forvente av ein elev etter sju år med opplæring. I vurderingsområdet *kommunikasjon* blir det forventa at ein elev etter 4.steg mellom anna «antyder en passende skriverrolle», medan det blir forventa at ein elev etter 7.steg «viser en stort sett tydelig passende skriverrolle». Skrivesenteret skriv at å bruke ulike skrivehandlingar krev ulike skrivarroller, og at ei tydeleg skrivarrolle dermed blir avgjerande for kvaliteten på teksten. I overtydande tekstar skal skrivaren fremje eit syn, og kan då ta rolla som *debattant*. I skildrande tekstar kan skrivaren verke som ein *ekspert* (Skrivesenteret, 2016, s. 7).

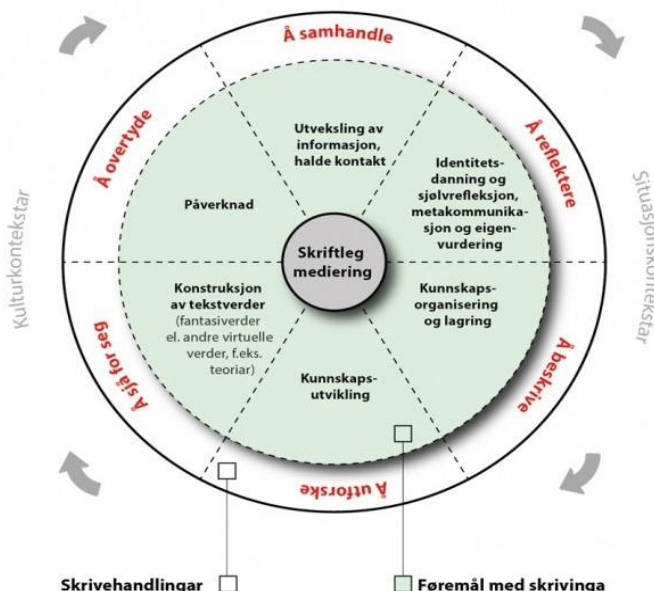
Resultata av NORM-prosjektet viste ein intervensjonseffekt tilsvarande eit halvt til to undervisningsår (Berge & Skar, 2015, s. 7). 300-elevane (elevane som deltok frå 3. til 4.steg) forbetra skivedugleikane sine tilsvarande minst eitt år ekstra undervisning. 600-elevane (elevane som deltok frå 6. til 7.steg) viste eit meir varierende resultat; seks skular viste ei forbetring tilsvarande to år med ekstra undervisning, medan fire skular viste ingen synleg effekt (Berge & Skar, 2015, s. 48-49). Jamt over kan ein altså sjå at NORM-prosjektet hadde gode resultat. Ein grunn til eit meir varierende resultat for 600-elevane kan vere at denne aldersgruppa er mindre homogen enn 300-elevane. Det har blitt observert større grad av

variasjon i denne aldersgruppa enn dei yngre i ei rekke forskingsprosjekt, noko som kom fram då ein samanlikna 300- og 600-elevane på same skulen (Berge et al., 2017, s. 14).

Denne typen opplærings- og vurderingspraksis gir jamt over god effekt, noko som talar for ein systematisk bruk av vurderingsområde med detaljerte skildringar av meistringsnivå. Klare retningslinjer og fokusområde for skrivinga, gir eleven meir innsikt i kva som kjenneteiknar ein god tekst. Vurderingsområda er for alle fag, slik at det blir opp til faglærarane å tilpasse til sitt fag.

### 2.4.1 Skrivehjulet

Ein modell som vart brukt og vidareutvikla under NORM-prosjektet, var skrivehjulet. Han vart også nytta som analyseverktøy i SKRIV-prosjektet. Skrivehjulet viser skriving som eit samspel mellom handlingar og formål, og er ein nyttig modell for å sjå på skriving med ei brei forståing (Skrivesenteret, 2013a). I NORM-prosjektet vart modellen brukt til planlegging og vurdering av skriving. Skrivesenteret skriv at «Skrivehjulet kan hjelpe oss med å sjå ulike sider ved skriving, og kva skriving kan brukast til i samfunnet og i opplæringa» (Skrivesenteret, 2013a). Skriveopplæringa i skulen skal dekkje ulike tekstkulturar og skrivehandlingar, og på den måten førebu elevane på arbeids- og samfunnsliv.



Figur 3: Framheving av funksjonelle sider av skriving (Skrivesenteret, 2013a).

Dei ulike skrivehandlingane er skissert i den ytre sirkelen, og viser seks ulike skrivehandlingar som kan vere formålstenelege for ulike formål: *Å beskrive*, *Å utforske*, *Å sjå for seg*, *Å overtyde*, *Å samhandle* og *Å reflektere*. Innanfor den ytre sirkelen er det ei stipulert linje før seks ulike formål blir presentert. Dei er presenterte innanfor den skrivehandlinga dei vanlegvis opptre i, men den stipulerte linja i mellom signaliserer at sirkelen kan dreiest (Skrivesenteret, 2013a). Difor kan også *Å beskrive* ha *Kunnskapsutveksling* som formål, dersom ein dreier den ytre sirkelen ein plass i pilas retning.

I denne avhandlinga skulle elevane *overtyre* ein vaksen, der formålet var å *påverke* den vaksne til å gi ungdomen lov til å halde på med uteaktivitetar. Her ser vi at den gitte skrivehandlinga, *Å overtyde*, er plassert saman med skriveformålet *Å påverke*, fordi desse vanlegvis blir knytte til kvarandre - dette samsvarar også med elevane sitt skriveprosjekt.

## 2.5 KAL-prosjektet og argumenterande skriving

Eit anna stort forskingsprosjekt som studerer skriveugleiken til elevane er KAL-prosjektet (Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig). Til forskjell frå SKRIV- og NORM-prosjektet var KAL-prosjektet retta spesielt mot norskfaget, med formål å vurdere læringsutbyttet i norsk skriftleg i grunnskulen (Evensen, 2003, s. 3). Tekstane i prosjektet vart samla inn på slutten av 1990-talet, altså for over 20 år sidan. Dei er henta frå avsluttande eksamen i norsk skriftleg på 10.steg, der mellom anna kvaliteten på argumenterande tekstar vart studert. Det vart funne ein urovekkande kvalitetsforskjell mellom skjønnlitterær og sakprega skriving, der den sakprega skrivinga hadde lågast kvalitet (Evensen, 2003).

Skriftleg eksamen i norsk på 10.steg har tradisjonelt hatt ein valfridom i val av oppgåve. Dette vart problematisert i forskingsrapporten som kom i etterkant av prosjektet, ettersom berre 10-15 % av elevane valte å skrive sakprega tekstar til eksamen (Evensen, 2003, s. 12). Det var altså få elevar som valde å skrive sakprega, og få elevar som meistra det (Berge, 2005, s. 188-189). Berge skriv at validiteten i denne studien var låg, sidan ikkje alle elevane vart testa i det same som følgje av valfridomen (Berge, 2005, s. 189). Sjølv om prosjektet viste stor kvalitetsforskjell, må ein altså hugse på valfridomen når ein les resultatata.

### 2.5.1 Argumenterende tekstar

Elevane i datamaterialet mitt har skrive argumenterende tekstar. Dette var ganske tilfeldig, og utanfor min kontroll. At eg forskar på revisjonsarbeid i *argumenterende* tekstar, er difor eit resultat av materialet eg fekk inn. Til slutt i dette delkapittelet vil eg difor presentere kva argumenterende tekstar er, og forskning som er gjort på området. Så vil eg kome tilbake til den konkrete modellen eg skal bruke for å analysere innhaldet i dei argumenterende tekstane i kapittel 2.8.

Argumenterende tekstar er i følge Skrivesenteret (Kringstad & Lorentzen, 2014) tekstar som «har til hensikt å påvirke eller overbevise leseren om noe» (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 3). Ser ein tilbake på *Skrivehjulet* (kap. 2.4.1), ser ein at nettopp *påverke* som skriveformål er plassert innanfor *Å overbevise* som skrivehandling. I læreplanen er argumenterende skriving ein del av kompetansemåla i norsk frå og med 4.steg og ut skuleløpet. Det er godt dokumentert at elevar har større utfordringar knytt til argumenterende og sakprega skriving enn til forteljande og personleg skriving (Andrews, Costello & Clarke, 1993; Berge, 2005, s. 183; Freedman & Pringle, 1984; Hertzberg, 2008, s. 230; Skjelten, 2013, s. 165). Dette har mellom anna å gjere med at skilnaden mellom munnleg og skriftleg forteljning er mykje mindre enn skilnaden mellom munnleg og skriftleg argumentasjon (Hertzberg, 2008, s. 227).

Ein kan også forklare vanskanne elevane møter når dei skal skrive argumenterende med at det er utfordrande å gå frå talt til skriftleg argumentasjon (Andrews et al., 1993; Hertzberg, 2008, s. 227). Munnleg argumentasjon går ofte føre seg gjennom dialog, medan den skriftlege gjerne er formulert som ein monolog. Det er dermed opp til lesaren å få til dialog i eigen tekst. Andrews hevdar også at elevar slit med strukturen i argumenterende tekstar (Andrews et al., 1993). Dette samsvarar også med Freedman og Pringle (1984) sin studie av canadiske elevar. I ei gruppe elevar meistra over 98 % av elevane strukturen i narrativ tekstskriving, medan berre 12,5 % av dei same elevane meistra strukturen i den argumenterende skrivinga (Freedman & Pringle, 1984, s. 77).

Mykje av forskinga eg har referert til her er arbeid utført før innføringa av Kunnskapsløftet i 2006. Skjelten (2013) si doktorgrad er av nyare tid, men byggjer på tekstane frå KAL-prosjektet. Forskinga har heilt klart ført til endringar, noko til dømes utforminga av kompetansemåla i Kunnskapsløftet viser (Udir, 2013). Likevel er det grunn til å tru at sakprega skriving treng meir merksemd, og at det framleis er relevant å studere argumenterende skriving.

Horverak og Hidle (2017) har skrivt om barnehagelærarar og argumenterande skrivning, og fann at studentane hadde utfordringar knytt til argumenterande skrivning. Tekststrukturen var problemet her også, og studentane hadde manglande kompetanse innanfor det LK06 definerer som grunnleggande skrivedugleikar (Horverak & Hidle, 2017, s. 163-164). At studentar på høgskulenivå ikkje meistarar dei grunnleggande skrivedugleikane frå vidaregåande, viser at det framleis er relevant å studere argumenterande skrivning i skulen. Her vil eg også vise til ein rapport av Lødding og Aamodt, som syner at studieførebuande utdanningsprogram ikkje nødvendigvis førebur elevane på overgangen til høgare utdanning (Lødding & Aamodt, 2015).

## 2.6 Vurdering for læring og tilhøyrande omgrep – ei omgrepsavklaring

Både når ein vurderer elevane sin argumentasjon, og i all anna vurdering som går føre seg i skulen, vil ein møte omgrep knytt til vurdering og måten vurderinga skal utførast på. Vurdering for læring er ein måte å drive vurdering på, der formålet er å tenkje integrasjon mellom vurdering og undervisning på - vurderinga skal ikkje vere ein aktivitet som går føre seg utanfor undervisninga. Vurdering for læring skal ligge til grunn for all tenking og undervisning i skulen, og er kjenneteikna av tilpassing til den enkelte elev, elevmedverknad, at ein ser framover, at det går føre seg kontinuerlig og viser til kontekstavhengige kriterium (Dobson, Eggen & Smith, 2009, s. 12-13; Engh & Dobson, 2010, s. 38). Omgrepet vart lansert som ein motsetnad til vurdering *av* læring, men ein må likevel ikkje forstå dei som totale motsetnadar (Dobson et al., 2009, s. 12-13; Engh & Dobson, 2010, s. 38).

Assessment Reform Group (ARG) har utarbeida følgjande definisjon på vurdering for læring: «A process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there» (Assessment Reform Group, 2002, s. 2). Dette er i all hovudsak vurdering for læring i form av tre punkt eleven skal få svar på: kvar er eg, kvar skal eg og korleis kjem eg meg dit? Som eg kjem nærare inn på seinare i kapitlet, går desse tre punkta igjen hjå fleire forskarar.

Dei påfølgjande omgrepa står alle i ein slags relasjon til vurdering for læring: formativ og summativ vurdering, undervegsvurdering og respons. Difor står dei som delkapittel til vurdering for læring. Ein kan oppleve dei som dels overlappende, og kan vere vanskelege å skilje frå kvarandre. I eit forsøk på å skilje dei har eg laga ein figur i slutten av kapittel 2.6.5. Relevant forskning på vurdering for læring og dei tilhøyrande omgrepa blir presentert for seg sjølv mot slutten av dette «omgrepskapitlet».

### 2.6.1 Formativ vurdering

Formativ vurdering er ein måte å drive vurdering på der formålet er å hjelpe eleven til sjølvinnsett i oppgåveløysing og til å bli medviten kring eigne læringsstrategiar. Vurderinga skal fortelje eleven kva han/ho skal gjere vidare for å oppnå større grad av måloppnåing. Denne måten å vurdere på peikar framover, ved at den fortel kva eleven må arbeide meir med.

Black og Wiliam (2009) definerer formativ vurdering på følgjande måte:

Practice in classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence that was elicited (2009, s. 9).

Definisjonen viser at vurderinga er ein interaksjon mellom alle deltakarane i undervisningssituasjonen, som slik bidreg til at informasjonen kan brukast formativt.

I mi forskning gir læraren vurdering som peikar framover mot det eleven må arbeide meir med i revisjonen av teksten. Det læraren gjer i dette arbeidet kan dermed kallast for formativ vurdering. Ein kan sjå på formativ vurdering som eit samleomgrep for måtar å utføre vurdering som peikar framover på.

### 2.6.2 Summativ vurdering

Summativ vurdering har som formål at vurderinga skal fungere som eit mål på kor mykje læring som *har* skjedd (Engh, Dobson & Høihilder, 2007, s. 29). Vurderinga kan vise seg i form av sluttvurderingar der ein måler/vurderer om eleven har nådd fag- eller kompetansemåla, eller som eit gjennomsnitt av karakterar eller terminkarakterar. Denne måten å vurdere på peikar tilbake på læring som *har* funne stad (Engh et al., 2007, s. 28-29).

Til no kan formativ og summativ vurdering verke som to ytterpunkt. Det stemmer til dels, men det er også ein glidande overgang mellom dei. Eit døme kan vere når elevlar får tilbake tekstar med karakter, men *også* får tips til forbetring utan at dei skal revidere teksten. Eleven har altså fått ei type framovermelding, men skal ikkje bruke ho til den aktuelle teksten. Som delkapittelet om forskning på vurdering vil vise, har dette lite for seg.



Summativ vurdering inngår ikkje i mitt datagrunnlag, då elevane får formativ vurdering undervegs i arbeidet. Summativ vurdering har relevans i dette kapitlet, først og fremst for å vise forskjellane i læringspotensialet mellom dei to vurderingsmetodane.

### 2.6.3 Undervegsvurdering

Undervegsvurdering er ein *måte* å drive formativ vurdering på der formålet er å hjelpe både elevar og lærarar til å setje ord på kvar eleven er og kva eleven treng for å kome seg vidare. Det motsette av undervegsvurdering er sluttvurdering, då undervegsvurderinga går føre seg *i* læringsprosessen, medan sluttvurderinga går føre seg *etter* læringsprosessen. Undervegsvurdering fortel altså noko om tidspunktet vurderinga skjer. Gamlem definerer undervegsvurdering slik:

Undervegsvurdering er en del av den daglige vurderingspraksisen til elever og lærere med utgangspunkt i å søke etter og tolke vurderingsuttrykk som kan brukes til å avgjøre hva elever mestrer og forstår, hva de trenger å gjøre for å komme videre mot et mål, og hvordan de best kan komme dit (Gamlem, 2015, s. 28).

Ut i frå ARG sin definisjon av vurdering for læring, ser ein at undervegsvurdering er ein måte å utøve vurdering for læring på. Undervegsvurdering har også klare likskapstrekk med formativ vurdering, nettopp fordi metoden er formativ. Forskrift til Opplæringslova §3-11 seier også at elevane har krav på å få undervegsvurdering: «Undervegsvurderinga skal innehalde informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat og gi rettleiing om korleis ho eller han kan utvikle kompetansen sin i faget» (Forskrift til Opplæringslova, 2009, s. §3-11). Som allereie nemnt får elevane skriftleg respons frå læraren, *undervegs* i skriveprosessen. Omgrepet har difor ein betydeleg plass i dette prosjektet.

### 2.6.4 Respons

Respons har ein svært sentral plass i dette masterprosjektet, og er saman med revisjon sjølve kjerneomgrepet i prosjektet. Forskinga mi søker å studere elevar sitt revisjonsarbeid, med utgangspunkt i responsen læraren gir til elevane. Respons er den konkrete måten både vurdering for læring, formativ vurdering og undervegsvurdering viser seg på i lærarteksten anten dei er skriftlege, munnlege eller multimodale. Formålet er å hjelpe elevane til å forstå kva og korleis dei skal arbeide vidare for å nå måla sine.

Dysthe og Hertzberg definerer respons slik: «skriftlige eller muntlige kommentarer på elev/studentarbeid som har som formål å forbedre presentasjonen eller forklare og rettferdiggjøre en gitt karakter» (Dysthe & Hertzberg, 2009, s. 35). Dei bruker omgrepet «feedback» (tilbakemelding) i staden for respons. Men responsen kan peike både framover (feedforward) og tilbake (feedback). Responsen som peikar framover blir ofte omtalt som framovermelding, og skal gi elevane fagleg hjelp, gjere dei medvitne på moglege læringsstrategiar og hjelpe dei til å minske avstanden mellom noverande og framtidig kompetanse. Motsett blir responsen som peikar bakover omtalt som tilbakemelding (Engh, 2011, s. 105-106). Som definisjonen til Dysthe og Hertzberg viser, har kommentaren som formål å forbetre presentasjonen, og er difor ikkje berre *feedback*, men også *feedforward* – altså respons.

Responsen i dette masterprosjektet skal fortelje elevane kva dei må arbeide vidare med i revisjonsfasen, og er såleis ei framovermelding. Men det kan også vere at læraren kommenterer det arbeidet som *har* blitt gjort. Heretter kjem eg difor til å bruke omgrepet respons om både tilbake- og framovermelding ettersom dei ofte blir omtalt litt om kvarandre og ofte opptre i same responsituasjon.

### 2.6.5 Forsking på vurdering for læring og respons.

Det er forska mykje på respons og vurdering for læring, og det er godt dokumentert at respons *kan* ha positiv effekt på elevars læring (Black & Wiliam, 1998, s. 27; Hattie & Timperley, 2007; Kluger et al., 1996). Det avgjerande er korleis denne responsen blir utført. Fleire forskarar har kome fram til dei same avgjerande premissane for at responsen skal fungere som støtte for elevane si læring. Vurderinga skal fortelje kva eleven meistrar no, kva målet er og kva eleven må gjere for å nå målet (Black & Wiliam, 2010, s. 85; Hattie & Timperley, 2007, s. 103; Sadler, 1989). I skriveopplæringa betyr dette at elevane må vite formålet med skrivinga, vite kva som kjenneteiknar tekstkvalitet og kunne bruke denne kunnskapen i arbeidet med skriving og revisjon. For å kunne tilpasse responsen til den enkelte, må læraren naturlegvis også ha god kjennskap til eleven sine forkunnskapar (Hattie & Timperley, 2007, s. 103-104). Bueie legg også til at responsen må kome undervegs i prosessen, formulert slik at eleven opplever han som motiverande til vidare revisjonsarbeid (Bueie, 2017b, s. 78). Eit eksempel der responsen er gitt i prosessen, er arbeidet til Skjong og Vederhus (2008). Dei såg på mappevurdering og revisjonsarbeid ved lærarutdanninga på Høgskulen i Oslo, og fann at alle utvikla seg positivt i

meistring av nynorske skriftspråksnormer gjennom mappearbeid og respons (Skjong & Vederhus, 2008, s. 5).

Respons med ros som «flott forteljing» er ein gjengangar i mange tilbakemeldingar, men har lite for seg. Hattie har forska på kva som gir elevar læringseffekt over fleire år, og skriv at det også må kome ei forklaring på *kva* eleven meistrar for at rosen skal ha læringseffekt. Generell ros har ein effekt på læringsutbyttet lik null (Hattie, 2013, s. 262). For at eleven skal lære gjennom vurderinga, skriv Gamlem at responsen må vere spesifikk, detaljert og vise ei retning som kan hjelpe eleven i læringsprosessen (Gamlem, 2015, s. 35).

Mange lærarar bruker mykje tid på å utforme respons til kvar enkelt, og opplever at elevane ikkje alltid bruker han. Ei oppleving er at eleven ikkje bryr seg om det læraren prøver å formidle, men det kan også vere at eleven ikkje har den forståinga og kunnskapen som skal til for å forstå innhaldet i responsen (Engh, 2011, s. 106-107; Sadler, 2010, s. 539). Når elevar opplever ei forståing av kva og kvifor dei skal gjere noko, utviklar dei fleste ei oppleving av kontroll over eiga læring. Dette er ein føresetnad for motivasjon og engasjement i læringsaktiviteten (Gamlem, 2015, s. 73-75). Kronholm-Cederberg fann at elevane ikkje forstår tilbakemeldingane (2009, s. 88). Dette kan skyldast handskrifta til læraren, men også at eleven ikkje forstår intensjonen med tilbakemeldinga. Margkommentarar er ofte meir konkrete enn sluttkommentarar, og difor lettare å forstå. Moglegheita for revisjon oppstår først når eleven forstår responsen. Ein studie av responskultur i det danske gymnaset viste at i 95 % av tekstane var omtrent alle skrivefeil retta, og i 67 % av tekstane var alle kommafeil retta (Rosenberg, 1997, s. 97). Ein slik responskultur er ikkje hensiktsmessig for nokon.

På ungdomsskulen blir ofte den skriftlege vurderinga elevane får gitt saman med ein karakter. Mange lærarar erfarer at karakteren blir det dominerande, og overskygger den skriftlege responsen. Responsen får då ikkje den tiltenkte effekten, noko Butler og Nissan (1986) kunne bekrefte då deira funn viste at skriftlege lærarkommentar mista sin effekt ved bruk av tilhøyrande karakter (Butler & Nissan, 1986, s. 213). Engh skriv at dersom karakteren blir gitt etter at eleven kommenterer vurderinga eller foreslår karakter basert på læraren si vurdering, kan arbeidet med skriftleg respons få langt større effekt (2011, s. 107). Respons som rettar seg mot det personlege, til dømes: «så flink du er», er også lite læringsfremjande og kan også ha motsett effekt – som eit hinder for læring dersom ein ikkje vil vere «den flinke» (Dweck, 2008, s. 71-74; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 280). Black og Wiliam tydeleggjer også at responsen

like fullt kan kome frå medelevar. Responsen frå enten elevar eller lærarar er eit sentralt element for å støtte utviklinga i ein læringsprosess (Black & Wiliam, 2010, s. 85-86). Men for at denne responsen skal ha den tiltenkte effekten, må responsen gi eleven den informasjonen eleven treng for å vite kvar han/ho er, men også kva som trengs for å kome vidare i læringsprosessen (Gamlem, 2015, s. 29-30). Så lenge tilbakemeldinga inneheld dette, spelar det ifølgje Gamlem altså inga rolle kven som gir ho.

Basert på skildringane som er gjort av omgrepa knytt til vurdering for læring og forskinga som er gjort rundt dei, har eg laga ein modell slik eg forstår dei ulike omgrepa i forhold til kvarandre.

Paraply-omgrep	VURDERING					
Delast i to	Vurdering for læring		Vurdering av læring			
Kan også kallast	Formativ		Summativ			
Kva er hensikta med dei to vurderingsformene?	Hjelpe eleven til å bli medviten kring eiga læring.		Måle kor mykje læring som har skjedd			
	Skal gi informasjon om kva eleven må arbeide meir med for å nå måla sine					
I kva retning peikar vurderinga?	Framover mot høgare grad av måloppnåing		Tilbake på læring som allereie har funne stad			
Måtar å utføre vurderinga på:	Undervegsvurdering		Sluttvurdering			
Kor tid skjer det?	Undervegs i læreprosessen		Etter avslutta prosjekt eller termin			
Korleis kan vurderingsmetoden vise seg?	Respons			Grad av oppnådd kompetansemål	Karakter utan kommentar om vidare arbeid	Terminkarakter
	Tilbakemelding	Framovermelding				

Figur 4: Vurderingsmodell

## 2.7 Revisjon og revisjonskompetanse

Agnete Bueie (2017a) har i si doktorgradsavhandling sett fokus på elevar si forståing og bruk av lærarkommentarar til skiftlege tekstar. Elevane sa at dersom det var opp til dei om dei ville revidere, gjorde dei det svært sjeldan (Bueie, 2017a, s. vi). Bueie har også gjort andre interessante funn knytt til lærarresponsen. Ho fann at uavhengig av kva respons elevane fekk på førsteutkastet sitt, så *forlenga* elevane tekstane sine (Bueie, 2017a, s. 103, 109; 2017b, s. 94-95). Bueie hevdar at for at elevane skal ha nytte av responsen på tekstane sine, treng dei

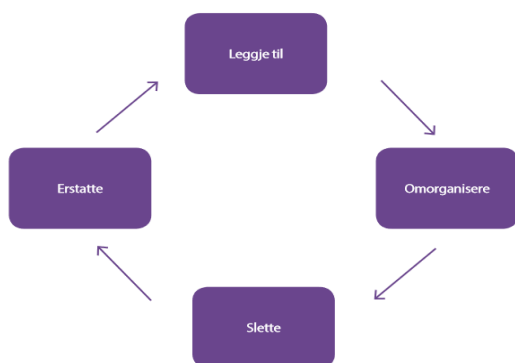
revisjonskompetanse og revisjonsstrategiar, og skriveopplæringa bør organiserast slik at elevane får moglegheita til å revidere og dermed utvikle kompetansen sin.

På norsk viser omgrepet revisjon seg å famne om forskjellige aspekt. På Universitetet i Bergen og Språkrådet si ordbok på nett er verbet «å revidere» delt i to; å *sjå igjennom og granske for å rette feil og manglar* og å *endre for å revidere opphævelege planar* (UiB og Språkrådet). Ein mykje brukt definisjon om revisjonskompetanse er utvikla av skriveforskaren Jill Fitzgerald:

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

Definisjonen viser at tekstrevisjon er meir enn å berre sjå over teksten eller korrigere overflatiske manglar eller feil. Revisjon kan visast i teksten, men også skje i lesarens hovud. Endringane kan også gjelde både form og innhald, og revisjonsarbeidet handlar like fullt om lesarens tankar rundt kva og korleis noko skal reviderast som sjølve endringane.

Ein kan også setje opp tekstrevisjon som ein modell med fire skrivehandlingar. Modellen blir kalla LOSE på norsk, men er utvikla av Nancy Sommers (1980). Modellen inneheld fire revisjonsstrategiar: leggje til, omorganisere, slette og erstatte. På norsk er modellen omsett slik:



Figur 5: LOSE-modellen (Kvithyld, Kringstad & Melby, 2014, s. 30)

I læreplan i norsk kjem revisjonskompetanse innunder kompetansemåla for skriftleg kommunikasjon: Eleven skal kunne «planlegge, utforme og bearbeide egne tekster manuelt og digitalt, og vurdere dem underveis i prosessen ved hjelp av kunnskap om språk og tekst» (Udir, 2013). Ein viktig del av skriveopplæringa er difor å hjelpe elevane til å sjå at å skrive handlar om å omskrive, og også å gi dei reiskapar som kan støtte dei i arbeidet. På dette grunnlaget må opplæringa legge til rette for at elevane skal revidere tekstane dei skriv, tett følgt opp av instruksjon, modellering og rettleiing frå læraren. Elevane må lære om tekstkvalitet, dei må få erfaringar og strategiar som hjelper dei til å vurdere kvaliteten i tekstar og korleis ein tekst kan omarbeidast (Bueie, 2017b, s. 77).

### 2.7.1 Elevars revisjonskompetanse

Eritsland skriv at det arbeidet som blir gjort mellom første og andre utkast er det som har mest verknad for elevar (Eritsland, 2004). Kronholm-Cederberg har funne at lærarresponsen ofte er knytt til rettskriving og teiknsetjing, og i mindre grad til større språklege einingar og innhald – elevane sjølv etterlyste også meir respons på innhald og mindre på språklege forhold (Kronholm-Cederberg, 2009, s. 276, 277, 283, 286). Dette har også Bueie (2014) funne; at revisjonsarbeidet elevane gjer på grunnlag av lærarresponsen særleg er knytt til oppretting av påpeikte feil, og i nokon grad knytt til innhald (Bueie, 2014, s. 121). Igland har også problematisert skiljet mellom respons på innhald og respons på rettskriving; ho skriv at respons på argumentasjonen i elevtekstane krev for mykje av elevane, og at respons på rettskriving krev for lite (Igland, 2008, s. 399).

Det er stor forskjell i revisjonsarbeidet mellom erfarne og mindre erfarne skrivarar. Dei mest erfarne skrivarane brukar meir tid på revisjonen, enn mindre erfarne. (Eritsland, 2004, s. 168). Shute (2008) hevdar at elevar med låg måloppnåing treng spesifikk og kontinuerlig tilbakemelding på produkt og prosess. Ho fann at sidan lågtpresterande elevar treng meir fagleg støtte for å finne retningar for læringsaktiviteten, er dei meir avhengige av fortløpande tilbakemelding enn høgtpresterande elevar (Shute, 2008, s. 180-181). Shute og Eritsland sine funn støttar også oppom det Igland fann om kva elevar gjer i revisjonsfasen. Enkelte elevar hadde ikkje nok kompetanse eller kunnskap til å revidere meir ambisiøs lærarrespons, og det var berre nokre få elevar som klarte å følgje opp responsen som kravde meir kunnskap, refleksjon og kritiske haldningar (Igland, 2008, s. 386-387).

Black og Wiliam fann i sin metastudie at undervegsvurdering gir stor gevinst. Særleg er dette effektivt for elevar med låg grad av måloppnåing, og er dermed med på å redusere skiljet mellom elevane sitt læringsutbytte (Black & Wiliam, 2010, s. 83). MacArthur har også sett på skilnaden mellom erfarne og mindre erfarne skrivarar og deira revisjonskompetanse, og skriv at urutinerte skrivarar ofte har ei mindre forståing av kva revisjon inneber. Dette viser seg ofte ved at revisjonen avgrensar seg til å gjelde korrektur, men også eit generelt problem med å revidere tekstar. Rutinerte skrivarar omarbeider tekstane fleire gongar, og skrivaren vekslar stadig mellom å skrive og analysere teksten (MacArthur, 2007, s. 142-143).

Scardamalia og Bereiter (1987) hevdar at uerfarne skrivarar er kjenneteikna ved at dei nyttar strategien *Knowledge Telling Strategy* – dei skriv tekst basert på det dei tenkjer, utan å kople inn kognitivt krevjande prosessar som revisjon. Skilnaden er difor stor til dei erfarne skrivarane, som nyttar *Knowledge Transforming Strategy*, der skrivaren justerer teksten på ulike nivå (lingvistikk, ordval, syntaks, innhald osv). Revisjonskompetanse er ut i frå Scardamalia og Bereiter (1987) ikkje noko som berre blir utvikla gjennom skriveopplæringa, men ein kompetanse som blir utvikla når skrivaren blir meir erfaren.

Å utvikle revisjonskompetanse handlar om å ha strategiar for å vurdere tekst og gjere endringar både i innhald, struktur og uttrykksmåtar slik at teksten fungerer og kommuniserer på ein betre måte. Planlegging, utføring og revisjon vart fram til 1970-talet sett på som tre separate, lineære prosessar. Flower & Hayes endra dette synet med studien i 1981, som viste korleis skrivaren bevegar seg fram og tilbake i dei ulike fasane, og i tillegg vekslar mellom å vere lesar og skrivar. Ser ein på sjølvrevisjonsfasen, består den av to delar; lesing og redigering (Bueie, 2017b, s. 75; Flower & Hayes, 1981, s. 367). Under lesing gjer skrivaren evaluering av det skrivne og den intenderte teksten. Ein kan seie at dette er ein mental prosess, men likevel er han i noko grad observerbar då sjølvrevisjona inneber fysiske endringar. Murray (1978) ser på revisjon som «å sjå på nytt», og skil mellom indre og ytre revisjon. Indre revisjon (internal revision) er alt som går føre seg av mentale prosessar for å klargjere og utvikle teksten. Ytre revisjon (external revision) er dei konkrete endringane ein kan observere at skrivaren gjer. Sidan datamaterialet mitt berre består av skriven tekst, kan eg følgjeleg også berre sjå på den ytre revisjonen.

## 2.8 Å forske på innhald – Toulmin-modellen

I arbeid med vurdering og skildring av elevar sine argumenterande tekstar, vil det vere behov for ein modell å arbeide etter. Ein kjent modell for argumentasjon, som nettopp er innhaldsbasert, er Toulmin-modellen. Modellen inneheld ei rekke omgrep som skildrar påstandstrukturen i eit resonnement, og ein kan plassere ulike delar av argumentasjonen innanfor dei ulike elementa eller kategoriane. Nedanfor skal eg presentere dei ulike omgrepa slik Toulmin sjølv presenterer dei, men omsetje omgrepa til norsk. Den norske omsetjinga er henta frå Grepstad (1997, s. 171).

I boka *The use of argument* (Toulmin, 2003 [1958]), skriv Toulmin at eit resonnement (an argument) er ein logisk struktur der påstandar støttar oppom ein (hovud)påstand (Toulmin, 2003 [1958], s. 87-88). Toulmin bruker ordet «claim» (*Påstand*), og skriv at i argumentasjon ønsker vi å etablere ein påstand eller ein konklusjon (Toulmin, 2003 [1958], s. 90). For å grunnje påstanden, bruker Toulmin omgrepet «data» (*Belegg*) (Toulmin, 2003 [1958], s. 90). Fleire belegg byggjer gjerne oppunder den same påstanden. Vidare skriv Toulmin om «warrant» (*Heimel*), og skriv at det ikkje alltid er nok å komme med belegg for påstandane, sidan vi kan møte spørsmål som vi ikkje kan svare på med å kome med nye belegg. I slike situasjonar må ein kome med utsegner av type reglar, prinsipp eller liknande (Toulmin, 2003 [1958], s. 90-91). Toulmin bruker eit eksempel for å vise heimelen sin verdi i argumentasjonen: Harry vart født i Bermuda (belegg), slik at Harry er ein britisk statsborgar (påstand), sidan alle som er født i Bermuda er britiske statsborgarar (heimel) (Toulmin, 2003 [1958], s. 92).

Til grunn for ein påstand ligg altså alltid (minst eit) belegg og heimel, men av og til er ikkje dette nok. Av og til treng heimelen garantiar, dette omtalar Toulmin som «backing» (*ryggdekning*) (Toulmin, 2003 [1958], s. 95-96). Det er altså utsegner som kan dokumentere heimelen eller sannsynleggjere konklusjonane. Dei to siste omgrepa er *styrkemarkørar* («qualifier») og *atterhald* («rebuttal»). Styrkemarkørar er uttrykk ein kan ta i bruk for å modifisere argumenta/belegga. Dei er til for å seie kor sterk påstanden er i kraft av belegget. (Toulmin, 2003 [1958], s. 93). Toulmin skriv at kvaliteten på beviset avgjer kva type styrkemarkør som kan brukast, og styrkemarkøren ein endar opp med å bruke påverkar lesarens oppfatning av truverdet i argumentasjonen (Toulmin, 2003 [1958], s. 83-84). Ulike døme på styrkemarkørar kan vere «Sannsynlegvis vil..» eller «Det er altså mogleg at..». Omgrepet «rebuttal» er tilbakevising av argumentet (Toulmin, 2003 [1958], s. 93-94). Grepstad bruker omgrepet *atterhald* om «rebuttal». Breivega problematiserer denne omsetjinga, og skriv at den



nynorske omsetjinga signaliserer usikkerheit heller enn tilbakevising av argumentet (Breivega, 2018). Difor nyttar ho *innvending* som omsetjing. Dette kjem eg også til å gjere vidare, for å unngå feiloppfatning av «rebuttal».

Toulmin meiner at all argumentasjon følgjer den same grunnmodellen, medan kva som vert rekna som eit godt eller gyldig belegg (eller heime) vil variere frå felt til felt (Toulmin, 2003 [1958], s. 11-15). Komponentane *påstand*, *belegg*, *heimel*, *styrkemarkør*, *ryggdekning* og *innvending* er dermed til stades i all argumentasjon, men innhaldet i elementa kan variere mellom felta. Difor må ein tilpasse og vurdere kva som bygger oppunder argumentasjonen i det feltet ein arbeider med. Korleis eg vel å bruke modellen kjem fram i kapittel 3.6.3.

## 2.9 Truverd og rettskriving

Rettskrivinga til eleven påverkar gjerne kor vidt ein opplever teksten som truverdig eller ikkje. Når det første ein møter er ei overskrift med rettskrivingsfeil, kan dette påverke den vidare lesinga av teksten. Skjelten (2013) har undersøkt elevane sitt truverd med utgangspunkt i rettskriving i doktorgrada si, der formålet var å studere kvalitetsforskjellar i elevtekstar. Ho skriv at ein kan knyte truverd til to av dei tre appellformene frå klassisk retorikk; etos og logos. Etos og logos er i følgje Kjeldsen (2004) gjensidig avhengig av kvarande; Etos viser autoritet, karakter og framtoning, medan logos handlar om kunnskap, fornuft og logiske resonnement (Kjeldsen, 2004, s. 136). For å stå fram som truverdig må ein inneha både etos og logos, då autoritet og framtoning (etos) ikkje kjem tydeleg fram før ein også viser at ein har kunnskap og fornuft (logos). Slik er det også motsett; kunnskapen kjem ikkje like godt fram før han er presentert på ein god måte. Det er altså ikkje nok å vite kva ein skal seie, ein må også vite korleis ein skal uttrykkje innhaldet (Skjelten, 2013, s. 168).

Vidare skil Skjelten mellom epistemisk og representativt truverd, der rettskriving fell innanfor det representative truverdet. Dette handlar om dyd og framtoning (etos) gjennom rettskriving (Skjelten, 2013, s. 169). Rettskrivinga seier noko om eleven sitt truverd, fordi ho seier noko om korleis eleven representerer seg sjølv (Skjelten, 2013, s. 175). Rettskrivinga viser karaktertrekk ved skrivaren som kan påverke oppfatninga mottakaren får, slik at mykje rettskrivingsfeil kan skape irritasjon og uro i kommunikasjonen. Dette kan bidra til svekka velvilje og innstilling hjå lesaren, og er difor svært viktig for om skrivaren blir oppfatta som truverdig eller ikkje (Skjelten, 2013, s. 175). I samband med dette er det også interessant at gode tekstar ofte hadde lågare feilindeks enn middels gode (Skjelten, 2013, s. 180).

Altså: rettskrivinga (etos) til eleven påverkar korleis vi oppfattar innhaldet (logos). Men det er heller ikkje nok å berre ha god rettskriving, ein må også ha eit godt innhald for at argumentasjonen skal vere truverdig. Rettskriving og innhald påverkar opplevinga av teksten gjensidig, og er difor interessante å sjå på i same forskingsprosjekt. I denne masteroppgåva skriv elevane på sitt sidemål, som for alle ti er nynorsk. Som eg skal kome innpå i neste delkapittel, gjer elevar generelt mykje språklege feil når dei skriv på nynorsk. Dersom elevane i prosjektet viser seg å ha mykje feil i formverket, kan dette dermed påverke deira etos-appell i argumentasjonen.

## 2.10 Feil rettskriving i tekstar skrivne på nynorsk

I kompetansemåla etter 10.steg skal eleven kunne «uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre formverk, ortografi og tekstbinding» (Udir, 2013, s. 9). Dette betyr at eleven skal kunne skrive rett norsk utan særleg grad av feil rettskriving – på begge målformene. Mitt datamateriale består av tekstar skrivne på nynorsk. Difor vil eg her konsentrere meg om forskning på feil i nynorsk rettskriving.

Tidlegare forskning på rettskrivingsfeil i tekstar skrivne på nynorsk, av både bokmåls- og nynorskbrukarar viser at det er tre feilkategoriar som dominerer; dobbelkonsonant og samansette ord, bøyingsverket og sjølvle leksemet. I tillegg til å sjå nærare på desse feiltypane, vil eg også sjå på feil knytt til pronomenbruk. Dette fordi det er høg grad av pronomenbruk, då elevane vender seg mot ein vaksen i tekstane sine.

### 2.10.1 Dobbelkonsonant og samansette ord

Fleire rettskrivingsstudiar peiker på dei same tendensane til feil rettskriving hjå elevar; feil knytt til dobbelkonsonant og til samansette ord (Bjørhusdal & Juuhl, 2017, s. 104; Fretland, Balevik & Kjartansdóttir, 2017; Jansson & Traavik, 2014, s. 173; Pedersen, 1994; Ryen, 2012, s. 294-295). Bjørhusdal og Juuhl har i si undersøking registrert og kategorisert 55 kategoriar for avvik, der dei mest frekvente avvika gjeld feil knytt til samansette ord og til feil bruk av dobbelkonsonant. Eksempel på feil knytt til samansette ord er *\*vegg panel (veggpanel)*. Undersøkinga viste feil knytt til dobbelkonsonant både gjennom å bruke enkelkonsonant der det skal vere dobbel, men også dobbelkonsonant der det skal vere enkel – som gjerne blir knytt til samanfall med bokmålsnorma (Bjørhusdal & Juuhl, 2017, s. 101).

### 2.10.2 Feil i leksemet

Søyland har funne at elevane sine feil i leksemet i substantiv og verb har talemålsgrunnlag eller er knytt til samanfall med bokmålsordet. Eksempel på vokalfeil i substantiv var *albue* (nn. *olboge*), *alkoholiker* (nn. *alkoholikar*), *seier* (nn. *siger*), *strøm* (nn. *straum*) og *høst* (nn. *hasut*) (Søyland, 2002, s. 9-10). Eksempel på vokalfeil i verb er *bo* (nn. *bu*), *være* (nn. *vere*), *holde* (nn. *halde*), *holdt* (nn. *heldt*) og *vokst* (nn. *vekse*). Samstundes har elevane feil som Søyland omtalar som hypernorsk, til dømes *draume* (nn. *drøyme*) og *røyste* (nn. *reiste*) (Søyland, 2002, s. 15). Når det kjem til konsonantismen, peika Søyland på endring av konsonant som den største feiltypen, til dømes *savne* (nn. *sakne*) eller *stjole* (nn. *stole*) (Søyland, 2002, s. 16). Bjørhusdal og Juuhl (2017) fann at bruk av leksem som ikkje er i tråd med nynorsknorma er den største feiltypen knytt til samanfall med bokmål. Eit kroneksempel på denne feilen er *man* (nn. *ein*) (Bjørhusdal & Juuhl, 2017, s. 104). Typiske feil knytt til leksemet som er særlege for bokmålsbrukarar som skriv nynorsk er å bytte -e- med -a-vokal, til dømes *inganting* (nn. *ingenting*) og *spøkalse* (nn. *spøkelse*). Skjevtrak forklarar dette med at -a- ofte blir oppfatta som ein nynorskmarkør (Skjevtrak, 2009).

### 2.10.3 Verbbøying

Bjørhusdal og Juuhl (2017) har sett på bokmålsavvik frå nynorsknorma hjå elevar med nynorsk som hovudmål. Det er ikkje urimeleg å gå ut frå at elevar med bokmål som hovudmål også gjer desse feila. Både undersøkinga til Bjørhusdal og Juuhl (2017) og Aud Søyland (2002) viser at feil knytt til verbbøying kan sjå ut som den største utfordringa til elevane, der Søyland fann at både sterke og svake verb (både -e- og -a-verb) var problematisk for elevane, som fleire gongar bøyer -a-verb som -e-verb og motsett i svake verb (Bjørhusdal & Juuhl, 2017, s. 107-109; Søyland, 2002, s. 11-12). Til dømes vart -a- verbet *jaga* i preteritum bøygd *jagde* og -e- verbet *smiler* i presens vart bøygd *smilar*. I sterke verb var det ein tendens til at sterke verb vart bøygd som svake verb, til dømes *gidde* (nn. *gav*) og *gnogde* (nn. *gnog*). Det var også mange feil i bøying av verb i preteritum og perfektum, der nokre av bøyingane samsvarte med eleven si dialekt.

Ikkje mange har fokusert på *bokmålselevar* sine nynorskfeil, men i masteroppgåva til Skjevtrak (2009) er det forska på bokmålselevar sitt møte med målforma nynorsk. Elevane i prosjektet gjekk på mellomsteget og hadde ikkje arbeidd med nynorsk forutan å lese tekstar på nynorsk. I tekstane dei skreiv veksla dei mellom -a- og -e- ending i infinitiv. Tekstane viste også ein

tendens til ein nærast konsekvent bruk av -ar-endingar i alle verb i presens (2009, s. 38) eller å kutte endinga fullstendig slik at berre stammen av verbet stod att (2009, s. 78).

#### 2.10.4 Substantivbøying

Feil i substantivbøyinga var også signifikant i Bjørhusdal og Juuhl si forskning. Resultata viser også at det var i substantivbøyinga elevane gjorde flest avvik som fell saman med bokmål. Funna viste ein tendens til å bruke -er/-ene i fleirtalsform av maskuline substantiv, til dømes *guter* (nn. *gutar*) og til å bøye hokjønnsord som hankjønnsord i både bunden og ubunden eintal, til dømes *ein seng* (nn. *ei seng*). Også i inkjekjønnsord var det tendens til feil når det kom til ubunden og bunden fleirtal, til dømes *fylker* (nn. *fylke*) (Bjørhusdal & Juuhl, 2017, s. 107). Søyland (2002) fann også ein tendens til problem knytt til substantivbøying på nynorsk. Hokjønnsorda fekk ofte hankjønnsbøying, gjennom bruk av -en-ending eller feil ubunden artikkel (-*ein*). I fleirtalsbøyingane fekk særleg hankjønnsord og substantiv på -*ing* hokjønnsbøying. Feilbøying av inkjekjønnsord og hokjønnsord i fleirtal var også hyppig (Søyland, 2002, s. 6-9).

Skjevraak (2009) si undersøking viste at bokmåselevane truleg nytta ei ganske tilfeldig bøying av substantiv på nynorsk. Det var likevel ein tendens til generalisering av hankjønnsbøyinga -*ar* i både han- og hokjønnsord og bruk av -*an* der det skulle vore -*en* i bestemt form eintal av hankjønnsord (Skjevraak, 2009, s. 46, 54).

#### 2.10.5 Pronomen

Søyland (2002) fann at feil bruk av pronomen var knytt til pronomenform; feil bruk av *de* og *dykk*, der fleire også skreiv *dåke/dåkke*, bruk av *den* i peikande pronomen utan trykk, blanding mellom *nokon*, *noka* og *nokre* og mellom *annan* og *anna* (2002, s. 17, 22).

### 2.11 Oppsummering

I dette kapitlet har eg vist at elevar og lærarar stadig driv eit tolkingsarbeid i møte med kvarandre, og at tolkingsarbeidet er viktig for eleven si skriveutvikling. Eg har også vist korleis læraren sitt responsarbeid kan bidra til at eleven får arbeidd i si proksimale utviklingssone. I tillegg har eg presentert SKRIV-, NORM-, og KAL-prosjektet, som er tre store norske forskingsprosjekt som har prega skriveundervisninga i skulen. Prosjekta har mellom anna ført med seg ulike modellar til skriveundervisninga – skrivetrekanten og skrivehjulet. KAL-prosjektet viste at norske elevar hadde vanskar når det kom til sakprega skrivning, men meistra

skjønnlitterær skriving godt. Vanskane med sakprega skriving generelt, og argumenterande skriving spesielt, kom også fram i andre studiar i andre land.

Eg har også forsøkt å skilje dei ulike omgrepa knytte til vurdering for læring frå kvarandre, og laga ein modell for å illustrere dette. I dette delkapittelet la eg fram forskning på vurdering for læring og dei tilhøyrande omgrepa. Elevar sin revisjonskompetanse vart lagt fram i eit eige delkapittel, der det kom fram at det var store forskjellar mellom revisjonskompetansen til erfarne og mindre erfarne skrivarar. Vidare presenterte eg argumentasjonsmodellen eg bruker til analyse av innhald, og skreiv også om korleis rettskrivinga til eleven kan påverke truverdnet i argumentasjonen. Til slutt presenterte eg typiske feil elevar gjer når dei skriv nynorsk.

### 3 Metode og empiri

Dette forskingsprosjektet søker å studere elevars revisjonsarbeid med utgangspunkt i kategoriane *innhald* og *rettskriving*, ved å studere både elevtekstar og skriftleg lærarrespons. Forskingsprosjektet blir i hovudsak gjennomført via kvalitativ metode, kjenneteikna av interesse for meining og innhald framfor omfang og breidde. Valet vart teke med bakgrunn i eit ønske om å få djupare forståing og innsikt i revisjonsarbeidet til eit mindre utval elevar og fordjupe meg i dette. Likevel vil kvantitativ metode bli inkludert her på grunn av teljing og kategorisering av rettskrivingsfeil elevane gjer. Sjølv om formål og problemstilling styrer overordna val av metode, er det likevel ei rekke meir konkrete metodiske val som må takast undervegs. I dette kapittelet vil dei ulike metodiske vala bli gjort greie for, drøfta, problematisert og grunngjeve.

#### 3.1 Kvalitativ metode – innhaldsanalyse av elevtekstar og lærarkommentarar

Kvalitative forskingsmetodar søker fyldige skildringar av eit fenomen gjennom ord, handlingar og analyse, og har relevans der ein søker innsikt i unike fenomen eller problem (Befring, 2015, s. 39). Datagrunnlaget gir skildrande data frå deltakarane sine eigne skrivne eller talte ord eller observerbare åtferd (Olsson & Sörensen, 2003, s. 68). I dette prosjektet inngår ti elevar og ein lærar sine eigne skrivne ord. Prosjektet søker innsikt i revisjonsarbeidet til elevane, og eg bruker innsamling av dokument som metode for datainnsamlinga. Dokumenta som vil ligge til grunn for analysen er ti elevar sine argumenterande tekstar før og etter dei har fått skriftleg respons frå læraren i tillegg til læraren sin skriftlege respons – altså ti førsteutkast med tilhøyrande lærarrespons og ti andreutkast. Det kunne også vore interessant å inkludere intervju som metode, for å få meir innblikk i kva elevane forstår av tilbakemeldinga, korleis dei bruker ho og kva læraren legg vekt på i tilbakemeldingane. Men eg var interessert i den skrivne teksten til elevane og den skriftlege responsen frå læraren, og valte difor å konsentrere meg om den aleine. Dermed kan eg omtale min studie som ein studie av elevtekst og lærarrespons.

I dette prosjektet var dokumenta (elevtekstane) produserte for den årlege haustprøva i norsk skriftleg, ikkje spesielt for forskning. Dette er typisk for mange forskingsobjekt i kvalitativ forskning (Tjora, 2017, s. 182). Sjølv om haustprøva skulle finne stad uavhengig av mi forskning, var dei ti deltakarane likevel klare over at tekstane kom til å bli brukt i masterprosjektet, og kan dermed tenkjast å ha påverka skrivesituasjonane til elevane. Lærarresponsen inngår også som ein del av dokumenta. At læraren visste at den skriftlege responsen til elevane også skulle

brukast i prosjektet, kan ha påverka lærarens prioriteringar og formuleringar utan at eg som forskar kan seie noko sikkert om dette.

### 3.2 Kvantitativ metode – teljing og klassifisering av rettskrivingsfeil i elevtekstar

Formålet i dette forskingsprosjektet er å undersøke revisjonskompetansen til elevane med eit kvalitativt blikk. Men sidan delar av datagrunnlaget kjem til å teljast og klassifiserast, kjem kvantitativ metode til å bli inkludert – som eit kvantitativt *innslag*. Kvantitativ metode er kjenneteikna av at dataa som samlast inn kan teljast, og er difor godt eigna for teljing av rettskrivingsfeil og kategorisering etter ordklassar i elevtekstane (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). I dette prosjektet dreier dette seg om *feil i rettskriving*. Dei blir kategorisert etter ordklasse for deretter å bli talt opp og sett inn i ein frekvenstabell. Tabellen viser talet på einingar i den enkelte kategorien.

Kvantitativ metode kan både vere deskriptiv og forklarande. Mitt prosjekt er deskriptivt, der eg ser på ti elevar sine feil i rettskriving frå førsteutkast til andreutkast. Postholm og Jacobsen (2018) skriv at informasjon som kan kodast om til tal er kvantitative data, medan informasjon som førekjem i ord kallast kvalitative data (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 100). *Feil i rettskriving* kan altså omtalast som kvantitative data, medan analysen av elevane sitt *innhald* i elevtekstane kan omtalast som kvalitative data. Teljing av feil og revisjon i rettskriving må sjåast på som eit kvantitativt innslag, ikkje som kvantitativ forskning i sin heilskap. Postholm og Jacobsen (2011) omtalar dette som metodekombinasjon, «at virkeligheten forsøkes belyst gjennom flere ulike typer data (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 44). Ved å kombinere ulike typar data får eg eit breiare bilete av revisjonsarbeidet til elevane og responsarbeidet til læraren. Omgrepet *Mixed Methods* blir ofte brukt på engelsk.

### 3.3 Utval

Det er fullstendig avgjerande at forskaren tenkjer igjennom kva personar som skal inviterast inn i forskingsarbeidet (Postholm, 2010, s. 40). I val av deltakarar til prosjektet mitt hadde eg eit par kriterium. Når det kom til val av skule var kriteria at skulen held til i Bergen, at det er ein ungdomsskule og at vurdering for læring er eit satsingsområde. I val av lærar var kriteria at vedkomande underviser i norsk på same skulen og har 60 studiepoeng i norsk. I utforming av kriterium til val av elevar rådførte eg meg med læraren. Ut i frå mitt ønske om å til saman ha elevar som vanlegvis fordeler seg jamt utover karakterskalaen, valde læraren ut ti elevar. At

elevane vart plukka ut på bakgrunn av å normalt sett fordele seg jamt utover karakterskalaen, vart gjort for å sjå om der fanst forskjellar i korleis og kor mykje revisjon det vart gjort i dei ulike tekstane. Utover det kan eg ikkje anta korleis elevane presterer i akkurat desse tekstane.

### 3.4 Etikk

Postholm og Jacobsen hevdar at ein etisk sans bør ligge til grunn i all forskning, både før forskinga startar, i forskingsprosessen og i skrivninga av sjølve teksten (2018, s. 246).

Dermed er tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidigheit aspekt som bør prege kontakta med deltakarane i prosjektet.

I kontakt med læraren i mitt prosjekt, var det viktig for meg å vise takksamheit for deltakinga og for arbeidet med innsamling av data. Vi hadde dialog over e-post i forbindelse med søknaden om godkjenning hjå Norsk Senter for Forskningsdata (NSD), om innsamling av samtykkeerklæring frå elevane, i samband med skriveveka og i tilgang til datamateriale. Læraren uttrykte ei positiv haldning til å vere deltakar i eit forskingsprosjekt, og viste interesse for forskning på respons og revisjon i skriveopplæringa i norskfaget.

Vedlegg 5 viser samtykkeskjemaet som vart sendt ut. Skjemaet er utarbeidd etter NSD sin mal, og alle elevane som skulle delta fylte ut samtykke før skriveveka starta. Dette er i tråd med Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH) sitt generelle krav til etikk i forskning og informert samtykke: «Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem» (NESH, 2006). På grunn av samtykkeskjemaet, veit eg kven deltakarane er. Men kvar tekst vart anonymisert før eg fekk dei, slik at eg ikkje kunne vite kva tekst som er skriven av den enkelte eleven. Dette vart presisert i samtykkeskjemaet, og også repetert av læraren før elevane skreiv under. Godkjenning frå NSD vart innhenta før innsamling av data (sjå vedlegg 4). Sidan eg i utgangspunktet ikkje skulle behandle personopplysingar, hadde det ikkje vore naudsynt å melde prosjektet til NSD. Likevel gjorde eg det, på grunn av faren for at det kunne framkome personopplysingar i sjølve tekstane, til dømes skildring av skuleveg, vener, familie eller liknande.

Elevane i prosjektet går alle på 10.steg, og ettersom alle var fylt 15 år og det ikkje var spesiell fare for behandling av personopplysingar, var det i følge NSD nok å innhente godkjenning frå



elevane. I tråd med NESH sine forskningsetiske retningslinjer blir samtykkeskjema oppbevart i eit kodelåssikra skap der berre eg har tilgang (NESH, 2006). Elevtekstane er fullstendig anonymisert med tanke på personopplysingar, men eg har likevel valt å oppbevare også dei i kodelåssikra skap. Ved avslutting av prosjektet kjem alle dei handskrivne tekstane samt alle samtykkeskjema til å bli makulert.

Deltakarane i prosjektet har også krav på riktig presentasjon av data, ei fullstendig gjengeving. Når ein analyserer data føregår det reduksjon av detaljar, slik at ei fullstendig gjengeving ikkje er mogleg – men er eit ideal å streve etter. Ein skal alltid unngå å ta resultatata ut av kontekst, men heller presentere dei fullstendig der det er naudsynt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). Dette gjeld spesielt analysen av innhaldet i elevtekstane, der argumentasjonen til elevane er redusert til mindre einingar. Difor har eg laga eit oversyn over tekstane med korte samandrag i Vedlegg 1. Ein må likevel vere medviten dette i lesinga av resultatata.

### 3.5 Datamateriale – korleis gjekk innsamlinga føre seg?

Innsamlinga av dei 20 elevtekstane og lærarresponsen gjekk føre seg i starten av november 2018. Då hadde eg framleis moglegheit til å justere både teoretisk grunnlag, forskingsspørsmål og problemstilling dersom det skulle vise seg å bli behov for det. Læraren stod for datainnsamlinga, som gjekk føre seg over ei heil veke. Begge parallellklassane som læraren underviser i norsk hadde same skriveoppgåva. Eg var ikkje til stades under innsamlinga av materialet, ettersom oppgåva inngjekk som ein del av allereie planlagd undervisning og alle elevane gjennomførte det same opplegget slik læraren hadde planlagd uavhengig av mi forskning. Eg møtte læraren etter skriveprosjektet var avslutta for å ta imot datamateriale. At eg ikkje var til stades under innsamlinga kan ha både positive og negative sider. Dersom eg hadde vore til stades, kan det vere at dei aktuelle elevane hadde fått eit endå klarare bilete av forskingsprosjektet, enn gjennom mitt skriv med påfølgande forklaring frå læraren. Samstundes kan det vere at mitt nærvær hadde gjort elevane stressa, og at det oppstod eit prestasjonspress eller ein unormal skrivesituasjon. Ønsket var at skrivesituasjonen skulle vere så lik det dei var vande med til vanleg, slik at tekstane i høgst mogleg grad også spegla skrivedugleiken og revisjonskompetansen til elevane slik den faktisk er.

### 3.5.1 Skriveoppgåva

Skriveoppgåva elevane fekk var utforma av læraren, og var dermed utanfor min kontroll. Oppgåva bestod av to oppgåver (sjå vedlegg 2) der oppgåve 1 ber eleven om å sjå nærare på tre ord eller uttrykk frå lista under, mellom anna «eitt skodespel» og «å vere», og kommentere dei med tanke på grammatikk og språk: kva slags ordklasse høyrer ordet til, korleis vert ordet bøygd og korleis skil dette ordet seg frå bokmål? Oppgåve 2 ber eleven om å skrive tre avsnitt der eleven argumenterer for at ungdom bør drive med uteaktivitetar trass i at dei kan skade seg. Det står også «Mottakaren av teksten din er ein vaksen som bryr seg om kva du meiner». I oppgåva er det også vedlagt eit utsnitt frå biografien om Henrik Ibsen, mellom anna frå der Ibsen skriv eit brev til sonen sin om at han må vakte seg for farar utandørs. Oppgåve 1 spør etter elevane sine kunnskapar kring grammatiske forskjellar mellom bokmål og nynorsk, der læraren viser til læreplanmålet for å gi elevane ei forståing av kvifor dei skal gjere det. Oppgåve 2 er meir mottakarretta og ber eleven bruke ei argumenterende skrivehandling.

For å svare på problemstillinga kjem eg til å ta utgangspunkt i oppgåve 2; argumenterende tekst. Her får elevane vist fleire sider av skrivekompetansen sin, og tekstane er strukturert annleis enn i oppgåve 1 der «oppskrifta» er ganske klar. Sjølv sagt kan det argumenterast for at ein får eit betre heilskapsbilete av elevane sin revisjonskompetanse ved å bruke både oppgåve 1 og oppgåve 2. Men sidan oppgåve 1 har ei så klar «oppskrift», har ho meir ei form som spør etter elevane sine kunnskapar kring det nynorske skriftspråket og elevane får mindre moglegheit til å vise fleire sider ved eigen skrivedugleik. I oppgåve 1 kunne elevane også finne store delar av svaret i ordboka, medan oppgåve 2 krev meir av eleven både ved å tenkje ut argument, strukturere teksten og å tenkje på mottakaren.

Skriveprosjektet strakk seg over nærare ei heil skuleveke. Tysdagen fekk elevane utdelt oppgåva, og fekk då to timar til å skrive eit førsteutkast. Dette utkastet måtte dei skrive for hand, fordi det var dårleg PC-dekning i perioden grunna avvikling av haustprøver på alle steg. Fredagen same veke fekk elevane tilbake tekstane sine med lærarrespons. Dei fekk då to nye timar til å skrive teksten inn på PC og samstundes utbetre teksten sin. At elevane måtte skrive førsteutkastet på papir, kan både ha positive og negative konsekvensar. Ein konsekvens kan vere at elevane mista motivasjonen til å gjere dei store endringane fordi dei måtte skrive alt på nytt, men på den andre sida kan det ha motivert elevane til å gjere endringar i og med at dei likevel *måtte* skrive alt på nytt – då med læraren og medelevane sine innvendingar i bakhovudet. Læraren gav meg også inntrykk av at mange elevar får så mykje skrivehjelp heimafrå, at læraren

ikkje får sett kva *elevane* faktisk meistrar. Når elevane skreiv førsteutkastet for hand og leverte det rett til læraren, hadde dei ikkje moglegheita til dette. Når elevane skriv for hand, utan retteprogrammet dei vanlegvis bruker, kan det vere elevane skriv meir feil enn på PC. Dette viste mellom anna Solberg i si mastergrad (Solberg, 2017, s. 56-57). Dette er også ein faktor å vere klar over ved seinare drøfting av elevtekstane.

Noko som ikkje er ein del av mitt datagrunnlag, men som vart gjort i skriveprosjektet, er kameratvurdering. Før elevane fekk respons frå læraren satt dei i grupper der dei gav kameratvurdering til kvarandre. Det ideelle hadde sjølvsagt vore om eg hadde observert desse samtalanane for å få eit betre bilete av kva elevane tok med seg frå denne responsen og vidare inn i teksten sin. Men sidan eg ikkje var med på dette, må eg anta at nokre av endringane elevane gjer som ikkje stammar frå lærarkommentaren, stammar frå kameratvurderinga. Endringane kan sjølvsagt også kome frå eleven sjølv, men det er nærliggande å tru at elevane også fekk nye tankar og idear til spesielt fleire argument ved å lese dei andre sine argumenterande tekstar. Det er ikkje mogleg å slå fast om endringar som ikkje stammar frå lærarrespons stammar frå kameratvurderinga eller egne tankar.

### 3.6 Analysemetode og kategoriar

I dette delkapittelet skal eg gjere greie for korleis analysen av datamaterialet vil bli presentert. Den kvalitative analysen har som mål å gjere det mogleg for ein utanforståande lesar å auke sin kunnskap på forskingsområdet utan å sjølv måtte gå gjennom heile datagrunnlaget (Tjora, 2017, s. 195). Det er også eit mål at den innsikta og forståinga som blir utvikla i dette prosjektet kan gi informasjon om planlegging og avgjerdsjar ein kan ta dersom ein ønsker å gjennomføre liknande forskning (Bjørndal, 2013, s. 252). Hensikta med analysen er at det skal kome klart fram kva læraren har gitt respons på, og kva eleven har revidert når det kjem til innhald og rettskriving i teksten. Analyse skjer når kompleksiteten blir redusert og deretter kontinuerlig blir utvida igjen (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 103). I det ligg det at tekstane som skal analyserast først må takast ifrå kvarandre i mindre, meiningsberande storleikar, før dei igjen blir sett saman slik at heilskapen kjem fram igjen.

Ei slik analyse kan sjåast i samanheng med den hermeneutiske sirkel, der ein studerer heilskapen for å forstå delane og delane for å forstå heilskapen. Vi forstår fenomena vi studerer ut i frå ein heilskap, og vi vekslar mellom tolking av del og heilskap (Thagaard, 2013, s. 41). I

analyse av lærarkommentarane kan eg ikkje seie noko om læraren sin skrivne respons (del) utan å sjå han i lys av samanhengen med elevteksten (heilskap). Læraren sin sluttkommentar (heilskap) kan også sjåast i lys av tidlegare margkommentarar (del) og omvendt. Dette gjeld også for analysen av andreutkasta til elevane, som ein må sjå i lys av lærarresponsen. Etter å ha sett saman teksten til ein heilskap igjen må forskaren sjølv tilføre teksten meining (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 102-103).

I analysen kjem eg i første omgang til å presentere resultatata i to bolkar. Ein del tek for seg innhaldsdelen, og ein del legg fram feil i rettskriving. Dette for å få betre oversikt sjølv, men også for at det skal vere lettare å orientere seg i for utanforståande lesarar. Etersom analysen inneber kategorisering, kan han omtalast som deskriptiv analyse som fortel korleis elevteksten er, med formål å få eit meir oversikteleg og forståeleg datamateriale (Postholm, 2010, s. 91). Det er også viktig å vere medviten at forskaren sin subjektivitet alltid vil vere til stades, då forskaren sine tileigna teoriar alltid vil farge forskarblikket (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 103). Dette betyr at informasjonen som blir samla inn alltid vil bli forstått med bakgrunn i dei teoriane forskaren møter forskinga med, til dømes gjennom val av retning og fokus.

### 3.6.1 Feilkjelder

I førsteutkasta til elevane er det fem døme på *lærarfeil* i feilmarkeringane. Desse er ikkje tekne med i resultatata, og blir rekna som feilkjelder. Læraren har til dømes markert feil der eleven har skrive *imens*. Dette er lov å skrive på nynorsk. Eleven har gjort om setninga i andreutkastet, og bruker *når* i staden. Dette blir feil i den samanhengen, og eg tel han dermed ikkje med i feila. Dette gjeld også fire gongar med verbet *å la*, som læraren har markert feil når eleven har skrive riktig. Nokre av desse markeringane vart gjort om til ein annan riktig versjon av ordet i andreutkastet, medan nokre vart feil i andreutkastet. I alt er det altså fem feilkjelder. Desse vil ikkje bli rekna med vidare i arbeidet.

### 3.6.2 Kategorisering av lærarkommentarar

Lærarresponsen er å sjå som ein tekst som står til elevteksten. Elevteksten er primærtteksten, og lærarresponsen blir både ein paratekst og ein metatekst i følgje Igland (2008, s. 171). Responsen er ein paratekst, sidan læraren sin respons ikkje kan forståast utan å lese teksten som står til – elevteksten. Lærarresponsen er altså kontekstavhengig. I tillegg er han også ein metatekst, ettersom han seier noko *om* ein annan tekst. Responsen frå læraren skal bidra til at elevane reflekterer over eigen tekst (Igland, 2008, s. 171).

Resultata frå lærarresponsen på *innhald* vil bli presentert saman med innhald i elevtekstane, og lærarresponsen på *rettskrivingsfeil* blir presentert saman med elevtekstresultata frå rettskrivinga. Då får ein presentert ein og ein elev med førsteutkast, lærarrespons og andreutkast, slik at det blir tydeleg kva eleven har brukt av respons og ikkje.

I arbeidet med å kategorisere har eg henta inspirasjon frå masteroppgåva til Ida Torkildsen (2017). Ho har kategorisert respons i formuleringane *ros* eller *kritikk*, for så å dele kritikken inn i *forklaring*, *krav*, *oppmoding*, *forslag* eller *spørsmål* (Torkildsen, 2017, s. 57). Det kan tyde på at Torkildsen har henta inspirasjon til kategoriane frå doktorgradsavhandlinga til Igland (2008), der ho bruker kategoriane vurdering, anmoding, påbod, spørsmål og ros. I mi kategorisering vil eg også legge til kategorien *markering* – der læraren strekar under ord som er feilskrivne. Det er naudsynt å inkludere *markering* som ein eigen kategori, sidan mykje av responsen på rettskrivinga førekjem gjennom markeringar av enkeltord inne i elevteksten.

Torkildsen har også skildra den enkelte kategorien, og skriv at *forklaring* til dømes kan vere «dette er ei lang setning» til ei setning som er for lang. *Krav* fortel kva eleven må gjere. *Oppmoding* er ein uttrykksmåte som viser eleven noko som er lurt å gjere vidare («du bør» eller «prøv å»), men med moglegheit til å gjere noko anna. *Forslag* viser at dette berre er ein måte å gjere noko på, det finnast fleire. *Spørsmål* er alle typar spørsmål: opne, lukka og leiande spørsmål (Torkildsen, 2017, s. 57).

I presentasjonen av resultata frå rettskrivinga, lagar eg to tabellar for lærarresponsen. Den første tabellen viser dei lærarmarkerte feila frå førsteutkastet inndelt etter ordklasse. Tabellen viser også kva eleven har gjort med desse feila i andreutkastet; retta riktig, retta feil, fjerna eller ikkje retta. I tillegg viser tabellen førekomst av eventuelle nye feil i andreutkastet. Den andre tabellen presenterer den skrivne lærarresponsen i tillegg til tal på markeringar, og er likt formulert både for rettskrivinga og innhaldet. Her kategoriserer eg kommentarane etter plassering og formulering. For plassering nyttar eg kategoriane: *inne i teksten*, *margkommentar*, *sluttkommentar* og *markeringar*. For formulering nyttar eg kategoriane: *forklaring*, *krav*, *oppmoding*, *spørsmål*, *ros* og *strekar under ord*.

### 3.6.3 Analyse av rettskrivingsfeil i elevtekstar

Då eg tok imot datamaterialet, las eg først igjennom oppgåvene, alle tekstane og all responsen. Det første eg gjorde var å gå over alle lærarmarkerte feil, og kategorisere dei etter ordklasse: substantiv, verb, pronomer, adjektiv, adverb, subjunksjon, determinativ, preposisjonar, konjunksjonar og interjeksjonar (Kulbrandstad, 2005, s. 109). Dette for å sjå om det førekom fleire feil i enkelte ordklassar. Ordklassene der det ikkje førekom nokre lærarmarkerte feil er ikkje tekne med i det vidare arbeidet.

Deretter talde eg kor mange lærarmarkerte rettskrivingsfeil der var totalt og kor mange ord teksten bestod av, slik at eg kunne rekne ut feilprosent i førsteutkastet. Då kunne eg også, seinare i prosessen, samanlikne feilprosenten mellom første- og andreutkastet for å sjå om det skjedde endringar i feilprosent i revideringsfasen. I teljinga av lærarmarkerte feil i førsteutkastet la eg merke til at mange av rettskrivingsfeila var ord direkte skrivne på bokmål. Difor talde eg også kor mange av dei lærarmarkerte rettskrivingsfeila som var bokmålsord.

Det er viktig å få fram at eg talde dei *lærarmarkerte* feila, og ikkje alle feila til elevane. Sidan eg forskar på *revisjonen* til elevane, er det den lærarmarkerte delen av feila som er aktuell - det er denne elevane legg vekt på i revisjonsarbeidet. Mi oppfatning er at læraren sine markeringar av feil er ein måte å signalisere kva feiltypar han/ho vil at eleven skal fokusere på i revisjonsarbeidet. Difor talde eg ikkje med feil læraren *ikkje* hadde markert i førsteutkastet.

Etter å ha talt og kategorisert lærarmarkerte rettskrivingsfeil i førsteutkastet, gjekk eg vidare til andreutkastet. Der talde eg kor mange av dei lærarmarkerte rettskrivingsfeila frå førsteutkastet som var retta riktig og feil i andreutkastet. Eg talde også kor mange lærarmarkerte rettskrivingsfeil som var fjerna eller ikkje retta i andreutkastet. Deretter la eg saman feila som var retta riktig, retta feil og fjerna, og kategoriserte desse som *reviderte feil*. Dette fordi eg er ute etter å undersøke elevane sin revisjon, og alle tre er revisjonar slik definisjonen til Fitzgerald viste (Fitzgerald, 1987, s. 484). For å kunne seie noko om eleven sin revisjonsprosent, rekna eg ut kor mange prosent av lærarmarkerte feil frå førsteutkastet som var *reviderte*. Til dømes hadde Elev 1 revidert 33 av 35 lærarmarkerte feil, noko som betyr at eleven hadde ein revisjonsprosent på 94,3 %.

I utrekning av feilprosent i rettskrivinga i andreutkastet var det ei rekke val eg måtte ta, spesielt når det kom til teljing av nye feil. Enkelte elevar utvida tekstane sine med fleire hundre ord,

medan til dømes Elev 6 utvida med berre 22 ord. Difor landa eg på ein teljemåte der eg talde *alle* nye feil i andreutkastet som *ikkje* var med i førsteutkastet. Det betyr at dersom ein elev har eit feilskrive ord frå førsteutkastet som ikkje er markert av læraren, og dette ordet framleis er feil i andreutkastet, så blir ikkje dette talt med i utrekning av feil i andreutkast. Men det som derimot blir med i teljinga, er om eleven har lagt til tekst eller nye ord med nye feil. I teljing av rettskrivingsfeil i andreutkastet talde eg altså *lærarmarkerte feil som ikkje var retta + nye feil*. Feilretta ord frå førsteutkastet var altså ikkje med i teljing av feil i andreutkastet, sidan dei inngår i *reviderte feil*.

### 3.6.3.1 Rettskrivingsreforma 2012

I kartlegginga av elevane sin revisjonskompetanse i rettskriving på nynorsk, tek eg utgangspunkt i rettskrivingsreforma av 2012. Dette fordi ho er gjeldande i dag, og er dermed den elevane skal skrive etter og læraren rette og vurdere etter. Eit slikt val var naudsynt å ta på grunn av moglege førekomstar av ord som var riktige i den tidlegare nynorskrettskrivinga. I rettskrivingsreforma frå 2012 vart skiljet mellom sideform (klammeform) og hovudform oppheva, slik at ved formvariasjon er alle no jamstilte. Enkelte sideformer forsvann med denne jamstillinga, til dømes i-målet i substantivbøyinga (soli, fjelli) og valfridomen i verbbøying vart stramma inn. Dette gjorde bøyingsverket enklare, ved at fleire kategoriar av ord no berre kan bøyast på ein spesiell måte. Valfridomen er også stramma inn ved at fleire tidlegare sideformer og hovudformer er fjerna frå rettskrivinga. Mange har også blitt ståande (Språkrådet, 2012, s. 2-3). Samstundes som mange former og bøyingar vart stramma inn, skulle altså valfridomen framleis eksistere.

At mange former er fjerna frå rettskrivinga kan by på enkelte utfordringar. I eiga rettskriving er det kanskje former som ikkje lenger er lov, men som eg likevel skriv, fordi eg lærte nynorsk rettskriving før 2012. Dette kan gjelde læraren og elevane i masterprosjektet også. Då læraren i prosjektet lærte seg nynorsk rettskriving, var ikkje 2012-rettskrivinga trått i kraft enno. Det betyr at læraren, sjølv om vedkomande skal vere oppdatert etter 2012-rettskrivinga, kan ha element i rettskrivinga si som er frå før 2012. Elevane i prosjektet er 15 år og går på 10.steg, altså gjekk dei på tredje steg då rettskrivinga vart innført. I fleire år etter innføringa var det ein «overgangsperiode» der det framleis var lov å skrive etter den gamle rettskrivinga. Det kan dermed tenkjast at elevane sine første år i møte med nynorsk bar preg av den gamle rettskrivinga og at dei framleis er prega av det.

Dette er vanskeleg for meg å seie noko om, men er greitt å vere merksam på dersom mange feil viser seg å vere former som var rett før 2012. Slike feil vil vere mindre alvorlege enn andre typar feil, då dei har vore tillate i rettskrivinga inntil relativt nylig. Eg kjem uansett til å ta utgangspunkt i rettskrivingsreforma av 2012, då det er denne som er gjeldande i dag og som både læraren og elevane skal vurdere og skrive etter.

### 3.6.3.2 *Normativ vurdering av rettskriving*

Frå vurderingsområdet *Rettskriving og formverk* frå Normprosjektet er eitt av punkta frå etter 7.steg, at eleven skal kunne: «meistre ortografisk skriving» (Normprosjektet). I læraren sine vurderingskriterium er målet at eleven «Har gjennomgående korrekt rettskriving og viser gjennomgående korrekt bruk av reglene i formverket» (sjå vedlegg 3). Kompetansemåla etter 10.steg seier at eleven skal kunne «uttrykke seg med et variert ordforråd, og mestre formverk, ortografi og tekstbinding» (Udir, 2013, s. 9). Ut i frå dette har eg utforma eit eige kriterium for nynorsk rettskriving: «Eleven meistrar nynorsk rettskriving og formverk».

### 3.6.4 *Analyse av innhald i elevtekstar*

I den deskriptive analysen av innhaldet i elevtekstane, vil Toulmin-modellen bli nytta. Modellen eignar seg godt for å skildre påstandsstruktur, og set ord på *innhaldet* i elevane sine påstandar på ein så nøytral måte som mogleg. I kapittel 3.6.4.2 skilrar eg korleis modellen blir brukt. Først kjem ein gjennomgang av korleis innhaldet skal vurderast normativt.

#### 3.6.4.1 *Normativ vurdering av innhaldet*

Innhald kan seiast å vere kjernen i all tekst. Det kan vere utfordrande å setje opp objektive kriterium for denne kategorien mykje grunna skjønn hjå den enkelte lesar. Eg har likevel gjort eit forsøk på å formulere kriterium for å vurdere eleven sitt innhald normativt. Kriteria er både inspirert frå Meistringsnivåskildringane frå Normprosjektet, læraren sine eigne vurderingskriterium, kompetansemåla etter 10.steg i norsk og skriveforskaren Richard Andrews si liste over moment som bør inngå i vurdering av argumenterande dugleikar. Då har eg eit breitt spekter å hente inspirasjon frå: relevant og viktig forskning, mål for 10.klasse over heile landet, og kriteria elevane faktisk skreiv etter.



I Normprosjektet vart det som tidlegare nemnt formulert eit sett forventingsnormer. Frå vurderingsområdet *Innhald*, skal elevar etter 7.steg kunne:

- Presentere egne og andres førestellingar, erfaringar og synspunkt på ein utdjupa måte
- Presentere og utdjupe eit innhald som er tematisk relevant, til dømes for det fagområdet ein skriv om
- Tilpasse mengda av innhald til det som teksten handlar om

(Normprosjektet)

Her ser vi at det blir forventa at ein elev etter 7.steg kan inkludere andre sine synspunkt, ikkje berre egne. Det er også krav til utdjuping og mengd av innhald (Normprosjektet).

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) inneheld også kompetansemål for kategorien *innhald*:

- Skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnende synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium
- Integrere, referere og sitere relevante kilder på en etterprøvbar måte der det er hensiktsmessig

(Udir, 2013, s. 9)

Kompetansemåla seier altså at relevans er viktig og at grunngjevne og tilpassa synspunkt skal vektleggjast.

I læraren sine vurderingskriterium var kategorien innhald plassert saman med kjeldebruk og inneheldt tre punkt (sjå også vedlegg 3):

Svaret:

- Har relevant innhold med utdyping
- Viser god forståelse av hovedinnhold og deltager i tekstvedlegg, og selvstendig bruk av relevante kilder
- Belyser tema ved hjelp av faglig kunnskap

Her ser ein at spesielt det første punktet går direkte på definisjonen av innhald (relevans og utdjuping). Punkt nummer to seier at eleven skal vise forståing for temaet og kan vise til kjelder. I tillegg er det lagt vekt på om tekstvedlegget er brukt på ein relevant måte. Punkt tre har direkte med innhaldet å gjere, ved å inkludere fagleg kunnskap *om* temaet.

I argumenterende skriving er det fleire kriterium som må vere på plass for at teksten skal oppnå formålet, altså å påverke eller overtyde lesaren på den eine eller andre måten. Andrews trekk fram at eleven skal uttrykke eit poeng klart og gå inn for eit standpunkt, gi eitt eller fleire eksempel, samanlikne og kontrastere, bruke eit overtydande språk og setje seg inn i andre sine synspunkt. I tillegg legg Andrews vekt på bruk av tekstordnarar som *likevel, på trass av dette, på den andre sida*, at eleven kan skrive innleiing og avslutting, at språket er lettles og at merksemda er retta mot formålet med teksten og mot mottakaren av teksten (Andrews, 1995, s. 60-61). På bakgrunn av Andrews sine kriterium, vel eg også å inkludere noko *kommunikasjon* i innhaldskategorien, då innhaldet ikkje blir relevant før det blir kommunisert på ein bestemt måte.

Basert på Normprosjektet, kompetansemåla, lærarens vurderingskriterium og lista til Andrews over moment for vurdering av argumenterende dugleikar, har eg formulert følgjande vurderingskriterium for *innhaldet i dei argumenterende elevtekstane*:

- Teksten har eit relevant og utdjupa innhald som inneheld eit tydeleg hovudsynspunkt
- Eleven viser fagleg relevant innsikt ved å presentere argument både for og mot hovudsynspunktet

#### 3.6.4.2 *Deskriptiv analyse av innhald i elevtekstar*

I dette delkapittelet går eg gjennom kva som ligg til grunn for plasseringa av delane i elevteksten innanfor dei ulike komponentane i Toulmin-modellen (gjennomgått i kapittel 2.8), og illustrerer så metoden via analyse av ein elevtekst (Elev 1). Under kvar kategori kjem ei grunngjeving eller tankar kring kvifor innhaldet i kategoriane er formulert slik dei er gjort. Dette blir ikkje gjort i analysedelen, berre i gjennomgangen av Elev 1 sin tekst – for at lesaren skal vite kva som ligg bak plasseringane i lesinga av analysen. Deretter blir lærarkommentaren til innhaldet vist slik det vart forklart i kapittel 3.6.2, før eventuelle endringar i innhald i andreutkastet blir lagt fram.

Øgreid (2017) har brukt Toulmin-modellen til noko liknande som eg gjer. Ho undersøkte bruken av modelltekstar i arbeid med skriftleg argumentasjon i RLE, der modell-klassa arbeidde med modelltekstar i forkant av skrivinga, medan kontroll-klassa ikkje gjorde det (Øgreid, 2017, s. 201). Øgreid brukte Toulmin-modellen som eit verktøy i analysen av elevtekstane i tillegg til at elevane skulle bruke delar av modellen i eigen argumentasjon. Elevane skulle ut i frå komponentane *påstand, belegg og innvending* fremje eit synspunkt,

grunnge synspunktet og tilbakevise motargumentet (Øgreid, 2017, s. 203). Øgreid har altså berre nytta delar av modellen for å studere elevane sine argumenterande tekstar, slik også eg gjer i min studie. Forskjellen er at eg også inkluderer *heimel*. Komponentane som vil bli inkludert i argumentasjonsanalysen min er altså *påstand*, *belegg*, *heimel* og *innvending*. Grunnen til at eg også inkluderer *heimel*, er at *påstand*, *belegg* og *heimel* gjerne blir oppfatta som grunnmodellen i Toulmin-modellen (Jørgensen & Onsberg, 2011, s. 16). Dermed ser eg på dei som heilt sjølvsegte. Og sidan den normative vurderinga også seier at elevane skal inkludere motargument i argumentasjonen sin, inkluderer eg også *innvendingar*, slik Øgreid også gjer. Ved å plassere innhaldet i elevtekstane innan desse fire komponentane får ein eit godt innblikk i eleven sin argumentasjon. Eg viser tilbake til kapittel 2.8 for å vise kva som kjenneteiknar dei ulike komponentane.

Når eg etablerer noko som ein *hovudpåstand*, er dette eit resultat av ei samla tolking av teksten. Hovudpåstanden er ikkje nødvendigvis overskrifta til eleven. Det kan også vere ein del av innleiinga, eller stå i konklusjonen eller avslutninga. Men i nokre av tekstane kan overskrifta til eleven ytre hovudpåstanden. Difor vert overskrifta nokre stadar nytta som hovudpåstand, medan andre kanskje har ei setning frå innleiinga eller ein annan stad i teksten. Poenget er at det skal kome tydeleg fram gjennom teksten kva eleven meiner om saka. Hovudpåstanden blir merka slik: HP. Etter funn av hovudpåstand, må ein finne *belegg* som bygger oppunder hovudpåstanden. Belegga for hovudpåstanden blir merka slik: B1, B2 osv. Dette fordi belegget bygger oppunder hovudpåstanden, og B1 og B2 er dermed det første og det andre belegget for hovudpåstanden. I kvart resonnement finst det også *heimlar*, anten eksplisitt eller implisitt. Heimelen støttar oppunder argumentasjonen ved bruk av utsegner formulert som reglar, prinsipp eller liknande. Det vert markert om heimelen er eksplisitt eller implisitt. Måten eg brukar modellen på er inspirert av Brodersen, Bråten, Reiersgaard, Slethei og Ågotnes i boka *Tekstens autoritet* (Brodersen, Bråten, Reiersgaard, Slethei & Ågotnes, 2007, s. 27f).

### **Elev 1: Førsteutkast:**

**HP:** Ungdom bør drive med uteaktivitetar sjølv om dei kan skade seg

*Eg kom fram til hovudpåstanden ved å lese overskrifta og konklusjonen til eleven. Overskrifta stiller spørsmål om ein bør drive med uteaktivitetar som ein kan skade seg på, og i konklusjonen svarer eleven ja på dette spørsmålet. Gjennom heile teksten kjem belegg for påstanden.*

**B1:** Uteaktivitetar er viktig for mange ungdommar

**H1:** Ein må få gjere det som er viktig for ein (implisitt)

**INN1:** Ein kan skade seg

*Eleven skriv at ein blir vant til å drive med uteaktivitetar frå barndomen av, og at uteaktivitetar er viktig for mange fordi dei likar å halde på med det og fordi nokre lagar ei karriere ut av det. Difor blir belegget: Uteaktivitetar er viktig for mange. Heimelen ligg implisitt, og seier at ein må få drive med det som er viktig for ein. Eleven skriv også at ein kan skade seg ved å drive med uteaktivitetar.*

**B2:** Ungdom treng uteaktivitetar for å takle ein stressande kvardag

**H2:** Stress er ikkje sunt i store mengder (implisitt)

*Eleven skriv at alle har ulike måtar å takle kvardagen og stress på, og at uteaktivitetar er ein måte å sleppe laus eller gløyme tankar og stress på. Difor er belegget at ungdom treng uteaktivitetar for å takle ein stressande kvardag. Heimelen må difor vere at stress ikkje er sunt i store mengder.*

**B3:** Ungdom sit for mykje i ro, og å nekte ungdom å drive med uteaktivitetar er ikkje til hjelp

**H3:** Uteaktivitet er ein måte å halde seg i rørsle på (implisitt)

*Eleven skriv at ungdom sit for mykje i ro, men at det er vanskeleg å gjere noko med om vaksne ikkje lar ungdom drive med uteaktivitetar. Belegget er difor ganske tydeleg, og heimelen blir då: (sidan) uteaktivitetar er ein måte å halde seg i rørsle på.*

**INN4:** Det finst risikoar i uteaktivitetar

**B4:** Så lenge ein er ansvarleg går det bra, og ei lita skade treng ikkje påverke utføringa av aktiviteten

**H4:** Kroppen er laga for og treng aktivitet (eksplisitt)

*Eleven skriv at så lenge ein er ansvarleg, er ikkje uteaktivitetar farlege. Og dersom du brekk handa di, treng ikkje det stoppe deg frå å vere i aktivitet - med mindre det hindrar deg i å utføre aktiviteten. Dette blir difor samanfatta i eitt belegg, og heimla i: (Sidan) småskader er ikkje farleg for ungdom*

**Lærarrespons:**

Tabell 3:1: Lærarrespons Elev 1 - Innhald

Plassering	Form	Lærarrespons
Sluttkommentar	Ros	Fleire gode meiningar
Sluttkommentar	Krav	Hugs at du skal overtlyde ein vaksen. Bruk då retoriske verkemiddel: etos, patos, logos
Sluttkommentar	Krav	Bruk deg sjølv som eksempel
Sluttkommentar	Spørsmål	Kva seier forskning?
Inne i teksten	<i>Ingen lærarrespons inne i teksten</i>	<i>Ingen lærarrespons inne i teksten</i>
Margkommentar	<i>Ingen margkommentarar</i>	<i>Ingen margkommentarar</i>
Markering	<i>Ingen markeringar</i>	<i>Ingen markeringar</i>

Læraren har gitt respons til innhaldet som ein sluttkommentar. Det er ingen andre kommentarar eller markeringar på innhald elles i teksten. Sluttkommentarane er formulert som ein rosande kommentar, to krav og eitt spørsmål.

**Andreutkast:****Nye opplysingar til B2:**

Uteaktivitet er viktig for ungdom for å takle ein stressande kvardag *og for å skape nye venar*

*Eleven har lagt til at uteaktivitetar også er viktig for å skape nye venar. Difor er belegget stort sett det same, men med ei ny opplysing.*

I det føregåande har eg altså trekt teksten frå kvarandre, slik at påstandar, belegg, heimlar og innvendingar står kvar for seg. På den måten blir innhaldet i elevteksten betydeleg klarare når det skal drøftast opp mot lærarrespons og revisjonskompetanse. I analysekapittelet vil ikkje mine kommentarar stå til kvar tekst, men stå som *Påstand, Belegg, Heimele og Innvending*. Difor har eg brukt ein del plass no for å vise korleis og kvifor eg har plassert dei ulike delane av teksten i dei ulike kategoriane. Dette gjer forhåpentlegvis lesinga av analysekapittelet klarare.

**3.7 Validitet**

Krumsvik skriv at validitet innan kvalitativ forskning handlar om at ein har undersøkt det som faktisk var formålet å undersøke (Krumsvik, 2014, s. 151). Validitet i studien handlar altså om

pålitelegheit, om datamaterialet kan svare på det ein i utgangspunktet ville ha svar på. Thagaard skriv at validitet handlar om gyldigheit av tolkingane (Thagaard, 2013, s. 194). Ein svakheit med enkelte kvalitative metodar er at forskaren står i fare for å påverke deltakarane og dermed er med på å svekke validiteten til studien. I dette tilfellet hadde eg ingen påverknad på skriveoppgåva eller responsen, og kan dermed anta at min påverknad på deltakarane var liten. Likevel kan læraren og elevane ha gjort andre prioriteringar i skriveprosjektet på grunn av mi datainnsamling. Ei avgjerande side ved validiteten, er haldninga forskaren har til eige forskingsarbeid. Det er viktig at forskaren klarer å sjå på eige arbeid med eit kritisk blikk, og stadig stiller spørsmål undervegs i prosessen (Krumsvik, 2014, s. 154). For å auke gyldigheita av studien bør forskaren også vere kritisk til grunnlaget slutningane kviler på og til eigne funn (Thagaard, 2013, s. 194). Gjennom heile metodekapittelet stiller eg difor spørsmål og reflekterer rundt vala ved både materiale og metode. Dermed er eg medviten om moglege avgrensingar og veikskapar.

Gyldigheita i prosjektet kan også styrkast ved å knytte funna til andre studiar. Når andre studiar støttar opp om eigne funn, blir gyldigheita styrka (Thagaard, 2013, s. 194). I mitt studie er det fleire funn som blir bekrefte av andre studiar, og er dermed med på å auke validiteten i studien. Funna vil bli presentert opp mot andre studiar i drøftingskapittelet.

### 3.8 Reliabilitet

Reliabilitet handlar om kor påliteleg ein studie er, både når det kjem til framgangsmåte og resultat (Thagaard, 2013, s. 193). Omgrepet heng også saman med validitet, og handlar om moglegheita til å etterprøve resultata i prosjektet. Dette er ei utfordring knytt til kvalitativ forskning, men handlar like fullt om transparens sjølv om det ikkje blir direkte etterprøvbart - som det gjerne kan bli i kvantitativ forskning. Difor kan ein seie at reliabilitet i kvalitativ forskning handlar om pålitelegheit (Krumsvik, 2014, s. 158). Men sidan oppgåva har innslag av det kvantitative i form av teljing og kategorisering av rettskrivingsfeil, kan etterprøvbarheita i noko grad vere til stades. Samstundes er formålet og problemstillinga kvalitativ, som gjer etterprøvinga vanskeleg. Eg ser difor på reliabiliteten i dette prosjektet slik Krumsvik skriv, om kor påliteleg/truverdig forskinga er (2014, s. 158). For å auke truverdet må ein i følge Bueie vere transparent i forklaringa av henting, analyse og formidling av data (2017a, s. 52).

### 3.9 Generalisering

Generalisering i kvalitative studiar handlar om at den kunnskapen som blir produsert kan overførast til andre relevante eller liknande situasjonar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). Altså handlar det ikkje om i kva grad funna er universelle, som i kvantitativ forskning. Ein kan dermed seie at generalisering er knytt til relevansen forskinga har utover den gjeldande problemstillinga. Lesarar med erfaringar frå forskingsfeltet vil gjerne oppleve funna som attkjenneleg. Når det gjeld generalisering i akkurat dette prosjektet, kan ikkje resultatane seie noko endeleg om arbeid med respons og revisjon i skriveundervisninga i norskfaget. Likevel kan det vere mogleg for den som les denne forskinga å overføre til liknande situasjonar - forhåpentlegvis kan lærarar oppleve funna som nyttige i eiga skriveundervisning.

I dette prosjektet kan funna og resultatane bidra til større innsikt i respons- og revisjonsarbeid i skulen. Igland hevdar at sjølv om ein studie ikkje kan generaliserast, kan den likevel bidra til generell innsikt (Igland, 2008, s. 110). Sjølv om mitt materiale er avgrensa og viser enkeltksempel på revisjonsarbeid, kan funna seie noko utover seg sjølv, om meir universelle erfaringar og prosessar.

## 4 Analyse av data

I dette kapittelet presenterer eg resultatane frå respons og revisjon i rettskriving og innhald. Dei vil bli lagt fram på den måten som vart gjennomgått i metodekapittelet. Første del presenterer resultatane frå respons og revisjon i *rettskriving* og andre del presenterer resultatane frå *innhald*. Innanfor desse kategoriane blir resultatane presenterte etter elevnummer saman med lærarresponsen. Elev 5 skreiv berre ei setning i førsteutkastet sitt, og har ikkje fått respons frå læraren på dette. Eleven har dermed ikkje ein tekst å revidere ut i frå i andreutkastet, og heller ingen respons. Difor kan eg ikkje seie noko om Elev 5 sin revisjon, og er dermed eit 0-resultat som ikkje er med vidare i analysen.

### 4.1 Rettskriving: Respons og revisjon

Resultatane frå respons og revisjon i rettskrivinga blir no presentert etter elevnummer, med tilhøyrande lærarrespons. Til slutt kjem ei felles oppsummering av resultatane knytt til rettskriving.

#### 4.1.1 Elev 1

Tabell 4:1: Feil i rettskriving Elev 1

<b>Elev 1</b>						
<b>Type feil</b>	<b>Lærar- markerte feil i første- utkast</b>	<b>Retta riktig i andre- utkast</b>	<b>Feilretta</b>	<b>Fjerna i andre- utkast</b>	<b>Nye feil i andre- utkast</b>	<b>Ikkje retta</b>
Verb	11	7	4	0	2	0
Substantiv	4	4	0	0	0	0
Adjektiv	4	3	1	0	0	0
Adverb	2	2	0	0	0	0
Subjunksjon	4	4	0	0	0	0
Pronomen	10	8	0	0	0	2
<b>Sum feil</b>	<b>35</b>	<b>28</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>

Elev 1 har skrive eit førsteutkast på 290 ord. Læraren har markert feil på 35 av desse orda, noko som utgjer ein feilprosent på 12,1 %. Den største feilkategorien innan desse feila er verb, med



11/35 feil. Døme på feil i kategorien verb er *trengrer* (nn. *trengr*), *lagd* (nn. *laga*). Mange av feila var også ord skrivne direkte på bokmål – dette gjaldt 27 av 35 feil, altså 77,1 % av feila. Døme på ord skrivne på bokmål er *høydepunktet* (nn. *høgdepunktet*), *løs* (nn. *laust*) og *man* (nn. *ein*). Preposisjonen *ein* vart skriva på bokmål *man* seks gongar i førsteutkastet.

I andreutkastet har teksten blitt 35 ord lenger; 325 ord. Av dei 35 markerte feila frå førsteutkastet er 33 revidert, noko som betyr at eleven har ein revisjonsprosent på 94,3 %. Fem av dei reviderte feila er feilretta, til dømes er verbet *held* retta til *haldar* (nn. *held*) to gongar. Eitt pronomen er ikkje retta ved to høve; *dykkar* (nn. *deira*). I andreutkastet dukka det også opp to nye feil; verbet *å skape* er bøygd feil i presens: *skape* (nn. *skapar*) og verbet *å seie* er skriva direkte på bokmål: *si* (nn. *seie*). I andreutkastet er det altså fire feil, som utgjer ein feilprosent på 1,2 %.

Tabell 4:2: Lærarrespons Elev 1 – Rettskriving

Plassering	Form	Lærarrespons
Sluttkommentar	Forklaring	Eg trur nok det gjekk litt fort på slutten
Sluttkommentar	Forklaring	Her var det mykje slurv
Sluttkommentar	Krav	Sjå merknadar i teksten
Inne i teksten	<i>Ingen kommentarar inne i teksten</i>	<i>Ingen lærarrespons inne i teksten</i>
Margkommentar	<i>Ingen margkommentarar</i>	<i>Ingen margkommentarar</i>
Markering	Strekar under ord	35 markeringar

Læraren har gitt respons på rettskrivinga til Elev 1 i form av to forklaringar og eitt krav. Det var 35 markeringar, som skildra i tabellen over. Det var ingen margkommentarar eller kommentarar inne i teksten.

## 4.1.2 Elev 2

Tabell 4:3: Feil i rettskriving Elev 2

<b>Elev 2</b>						
<b>Type feil</b>	<b>Lærar- markert feil i første- utkast</b>	<b>Retta riktig i andre- utkast</b>	<b>Feilretta</b>	<b>Fjerna i andre- utkast</b>	<b>Nye feil i andre- utkast</b>	<b>Ikkje retta</b>
Verb	8	5	3	0	3	0
Substantiv	5	4	1	0	0	0
Determinativ	2	2	0	0	1	0
Adjektiv	2	2	0	0	0	0
Adverb	1	0	0	1	0	0
Subjunksjon	2	2	0	0	0	0
Pronomen	3	3	0	0	1	0
<b>Sum feil</b>	23	18	4	1	5	0

Elev 2 har skrive eit førsteutkast på 350 ord. Læraren har markert 23 feil i teksten, som utgjer ein feilprosent på 6,6 % i førsteutkastet. Den største feilkategorien i førsteutkastet er verb, med 8 av 23 lærarmarkerte feil. Døme på feil er *sto* (nn. *stod*), *halder* (nn. *held*) og *farleg* (nn. *farlege*). I førsteutkastet var 12 av 23 feil ord direkte skrivne på bokmål, til dømes *hvis* (nn. *viss*), *man* (nn. *ein*) og *gjør* (nn. *gjer*).

I andreutkastet har teksten auka til 461 ord, og eleven har revidert 23 av dei lærarmarkerte feila. Det utgjer ein revisjonsprosent på 100 %. Eitt feilskrive adverb er fjerna (*villi* (nn. *villig*)) og fire reviderte ord er feilretta. Tre av dei feilretta orda er verb: *hela* (nn. *halde*), *gjere* (nn. *gjer*), *sitja* (nn. *sit*) og eitt av dei er eit substantiv bøygd i fleirtal der det skulle ha vore eintal: *aktivitetar* (nn. *aktivitet*). Eleven har fem nye feil, mellom anna pronomenet *de* (nn. *dei*), verbet *skada* (nn. *skadar*) og adjektivet *klokkare* (nn. *klokare*). Tre av dei nye feila var verb. Det er altså fem feil i andreutkastet, slik at feilprosenten blir 1,1 %.

Tabell 4:4: Lærarrespons Elev 2 - Rettskriving

Plassering	Form	Lærarrespons
Sluttkommentar	Krav	Hugs å vere konsekvent når det kjem til e- og a-infinitiv
Sluttkommentar	Krav	Sjå elles merknadar i teksten
Inne i teksten	<i>Ingen kommentarar inne i teksten</i>	<i>Ingen lærarrespons inne i teksten</i>
Margkommentar	<i>Ingen margkommentarar</i>	<i>Ingen margkommentarar</i>
Markering	Strekar under ord	23 markeringar

Læraren har gitt respons på rettskrivinga til Elev 2 i form av 23 markeringar og to sluttkommentarar formulert som krav. Det var ingen kommentarar inne i teksten eller margkommentarar.

#### 4.1.3 Elev 3

Tabell 4:5: Feil i rettskriving Elev 3

Elev 3						
Type feil	Lærarmarkert feil i førsteutkast	Retta riktig i andreutkast	Feilretta	Fjerna i andreutkast	Nye feil i andreutkast	Ikkje retta
Verb	2	2	0	0	0	0
Adjektiv	3	0	3	0	0	0
Pronomen	4	3	0	0	1	1
<b>Sum feil</b>	9	5	3	0	1	1

Elev 3 har skrive eit førsteutkast på 181 ord, med ni lærarmarkerte feil. Feilprosenten er dermed 5 % i førsteutkastet. Det er flest feil i ordklassa pronomen, med fire feil. Alle pronomenfeila er den same feilen; *man* (nn. *ein*). Sju av ni feil i førsteutkastet er ord direkte skrivne på bokmål, til dømes *skadet* (nn. *skadd*).

I andreutkastet har eleven utvida teksten til 260 ord. Eleven har revidert åtte av dei ni lærarmarkerte feila, der fem var retta riktig. Dette utgjer ein revisjonsprosent på 88,9 %. I tillegg er der ein ny feil i andreutkastet; eit nytt tilfelle av bokmålspronomenet *man* (nn. *ein*). Tre av dei reviderte feila var feilretta og alle var adjektiv: *engsteleg* (nn. *engstelege*), *sjølvstendig* (nn.

*sjølvstendige*), *overdriven* (nn. *overdrive*). Andreutkastet har ein feil, noko som utgjer ein feilprosent på 0,4 %.

Tabell 4:6: Lærarrespons Elev 3 – Rettskriving

Plassering	Form	Lærarrespons
Sluttkommentar	<i>Ingen sluttkommentar</i>	<i>Ingen sluttkommentar</i>
Inne i teksten	<i>Ingen kommentarar inne i teksten</i>	<i>Ingen lærarrespons inne i teksten</i>
Margkommentar	<i>Ingen margkommentarar</i>	<i>Ingen margkommentarar</i>
Markering	Strekar under ord	9 markeringar

Læraren har gitt respons på rettskrivinga til Elev 3 gjennom ni markeringar. Det var ingen kommentarar på rettskrivinga i sluttkommentaren, inne i teksten eller i marginen.

#### 4.1.4 Elev 4

Tabell 4:7: Feil i rettskriving Elev 4

<b>Elev 4</b>						
Type feil	Lærar-markert feil i første-utkast	Retta riktig i andre-utkast	Feilretta	Fjerna i andre-utkast	Nye feil i andre-utkast	Ikkje retta
Verb	5	4	1	0	5	0
Substantiv	3	3	0	0	7	0
Preposisjon	1	0	0	0	0	1
Adverb	0	0	0	0	1	0
Subjunksjon	0	0	0	0	1	0
Determinativ	0	0	0	0	1	0
Adjektiv	0	0	0	0	2	0
<b>Sum feil</b>	9	7	1	0	17	1

Førsteutkastet til Elev 4 er på 288 ord. Læraren har markert ni feil i førsteutkastet, noko som utgjer ein feilprosent på 3,1 %. Det er flest feil i ordklassa verb, med fem feil. Døme på feilskrivne verb er *løper* (nn. *spring*) og *øker* (nn. *auker*). Alle feila er ord skrivne direkte på bokmål.

I andreutkastet er teksten utvida til 668 ord. Av dei ni lærarmarkerte feila frå førsteutkastet er åtte av dei reviderte. Dette utgjer ein revisjonsprosent på 88,9 %. Ein revisjon var feilretta: verbet *forholde* vart endra til *halde seg til*. Riktig retting hadde vore *takle* i denne samanhengen. I andreutkastet fann eg 17 nye feil, der 12 av dei var ord skrivne direkte på bokmål. Til dømes *seilbåt* (nn. *seglbåt*) og *bærer* (nn. *ber*). Andreutkastet har til saman 18 feil og ein feilprosent på 2,7 %.

Tabell 4:8: Lærarrespons Elev 4 – Rettskriving

Plassering	Form	Lærarrespons
Sluttkommentar	Krav	Sjå merknadar i teksten din
Inne i teksten	<i>Ingen kommentarar inne i teksten</i>	<i>Ingen lærarrespons inne i teksten</i>
Margkommentar	<i>Ingen margkommentarar</i>	<i>Ingen margkommentarar</i>
Markering	Strekar under ord	9 markeringar

Læraren har gitt respons på rettskrivinga til Elev 4 gjennom eitt krav og ni markeringar inne i teksten. Elles var der ingen margkommentarar eller kommentarar inne i teksten.

#### 4.1.5 Elev 6

Tabell 4:9: Feil i rettskriving Elev 6

Elev 6						
Type feil	Lærar-markert Feil i Første- utkast	Retta riktig i andre- utkast	Feilretta	Fjerna i andre- utkast	Nye feil i andre- utkast	Ikkje retta
Verb	6	4	1	0	0	1
Substantiv	7	4	0	2	0	1
Adverb	4	3	0	0	1	1
Adjektiv	1	0	1	0	0	0
Determinativ	0	0	0	0	1	0
Pronomen	3	1	0	1	3	1
<b>Sum feil</b>	21	12	2	3	5	4

Førsteutkastet til Elev 6 består av 189 ord, der 21 av dei er markerte som feil av læraren. Dette utgjer ein feilprosent på 11,1 % i førsteutkastet. Av desse feila er den største feilkategorien

substantiv, med sju feil. Døme på substantivfeil er *foreldrene* (nn. *foreldra*) og *treningen* (nn. *treninga*). Alle substantivfeila er skrivne direkte på bokmål. I alt er 20 av 21 feil skrivne direkte på bokmål. Til dømes pronomenet *man* (nn. *ein*) og tre tilfelle av adverbet *ikke* (nn. *ikkje*).

I andreutkastet er teksten utvida til 211 ord. Av 21 lærarmarkerte feil er 17 av feila reviderte og fire ikkje retta. Dette utgjer ein revisjonsprosent på 81 %. Dei to feilrettingane er verbet *kommar* (nn. *kjem*) og adjektivet *fleir* (nn. *fleire*). I andreutkastet er det også fem nye feil, som betyr ni feil til saman. Dette utgjer ein feilprosent på 4,3 % i andreutkastet. Dei nye feila i andreutkastet er alle ord skrivne direkte på bokmål, til dømes *dem* (nn. *dei*), *man* (nn. *ein*) og *noen* (nn. *nokre*).

Tabell 4:10: Lærarrespons Elev 6 - Rettskriving

Plassering	Form	Lærarrespons
Sluttkommentar	Ros	Språket er for det meste bra
Sluttkommentar	Forklaring	Hugs: man = ein
Sluttkommentar	Forklaring	Hugs at på nynorsk, så kjem eigeomspronomenet etter substantivet
Inne i teksten	<i>Ingen kommentarar inne i teksten</i>	<i>Ingen lærarrespons inne i teksten</i>
Margkommentar	<i>Ingen margkommentarar</i>	<i>Ingen margkommentarar</i>
Markering	Strekar under ord	21 markeringar

Læraren har gitt respons på rettskrivinga til Elev 6 i form av to forklaringar og ein kommentar formulert som ros. Det er registrert 21 markeringar frå læraren. Elles var der ingen margkommentarar eller kommentarar inne i teksten.

## 4.1.6 Elev 7

Tabell 4:11: Feil i rettskriving Elev 7

<b>Elev 7</b>						
<b>Type feil</b>	<b>Lærar- markert feil i første- utkast</b>	<b>Retta riktig i andre- utkast</b>	<b>Feilretta</b>	<b>Fjerna i andre- utkast</b>	<b>Nye feil i andre- utkast</b>	<b>Ikkje retta</b>
Verb	8	4	2	2	0	0
Substantiv	5	5	0	0	0	0
Adverb	0	0	0	0	1	0
Pronomen	4	0	1	3	1	0
Determinativ	2	1	0	0	1	1
Adjektiv	1	1	0	0	0	0
<b>SUM FEIL</b>	<b>20</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>1</b>

Elev 7 sitt førsteutkast består av 268 ord. Læraren har markert 20 feil i teksten, som utgjør ein feilprosent på 7,5 %. Verb utgjør den største feilkategorien, med åtte feil. Døme på verbfeil i førsteutkastet er *skreven* (nn. *skrive*), *oppleivd* (nn. *opplevd*) og *at* (nn. *å*). 2 av dei 20 markerte feila er skrivne direkte på bokmål.

I andreutkastet er teksten utvida til 378 ord. Av dei 20 lærarmarkerte feila er 19 feil reviderte, som gir ein revisjonsprosent på 95 %. Fem av feila er fjerna, medan ein feil ikkje er retta og tre feil er feilretta. Dei feilretta orda er verba *skade* (nn. *skader*), *skriv* (nn. *skrive*) og pronomenet *dykker* (nn. *dykkar*). I andreutkastet er det tre nye feil, slik at det no er fire feil og ein feilprosenten på 1,1 %. Nye ord som er feilskrivne i andreutkastet er verbet *bler* (nn. *blir*), adverbet *bare* (nn. *berre*) og pronomenet *dem* (nn. *dei*). Determinativet *detta* (nn. *dette*) var ikkje retta.

Tabell 4:12: Lærarrespons Elev 7 - Rettskriving

Plassering	Form	Lærarrespons
Sluttkommentar	Forklaring	Direkte sitat treng du ikkje setje om til nynorsk
Sluttkommentar	Krav	Sjå elles merknadar i teksten
Sluttkommentar	Ros	Godt jobba, eg kan sjå at du har brukt ordboka
Inne i teksten	<i>Ingen kommentarar inne i teksten</i>	<i>Ingen lærarrespons inne i teksten</i>
Margkommentar	Forklaring	Treng ikkje vere på nynorsk
Markering	Strekar under ord	20 markeringar

Læraren har gitt respons på rettskrivinga til Elev 7 i form av markeringar, margkommentarar og sluttkommentarar. Sluttkommentarane er formulert som ei forklaring, eitt krav og ein kommentar med form som ros. Margkommentaren har form som forklaring. Det vart registrert 20 markeringar, elles ingen kommentarar inne i teksten.

#### 4.1.7 Elev 8

Tabell 4:13: Feil i rettskriving Elev 8

Elev 8						
Type feil	Lærar-markert feil i første-utkast	Retta riktig i andre-utkast	Feilretta	Fjerna i andre-utkast	Nye feil i andre-utkast	Ikkje retta
Verb	6	2	0	0	7	4
Substantiv	5	2	1	0	3	2
Determinativ	7	3	0	1	2	3
Pronomen	3	3	0	0	1	0
Subjunksjon	1	1	0	0	0	0
Adverb	2	1	1	0	2	0
Adjektiv	0	0	0	0	2	0
<b>SUM FEIL</b>	24	12	2	1	17	9



Elev 8 har skrivne eit førsteutkast på 279 ord. Læraren har markert 24 feil i denne teksten, som utgjer ein feilprosent på 8,6 %. Den største feilkategorien er verb, til dømes *være* (nn. *vere*), *holder* (nn. *held*) og *kommet* (nn. *kome*). Totalt er 19 av 23 lærarmarkerte feil ord skrivne direkte på bokmål.

I andreutkastet er teksten 507 ord lang. 14 av dei 24 markerte feila er reviderte, som utgjer ein revisjonsprosent på 58,3 %. Ni av orda er ikkje retta, eitt ord er fjerna og to ord er feilretta. Dei to feilrettingane er orda *i hvert fall* (nn. *iallfall*) og *foreldrane* (nn. *foreldra*). Eleven har gjort 17 nye feil i andreutkastet. Med 26 feil, er feilprosenten i andreutkastet difor 5,1 %. 13 av dei nye feila var skrivne på bokmål. Døme på andre feil i andreutkastet er: *roligt* (nn. *roleg*), *skreva* (nn. *skrive*) og *gekk* (nn. *gjekk*).

Tabell 4:14: Lærarrespons Elev 8 – Rettskriving

Plassering	Form	Lærarrespons
Sluttkommentar	Krav	Sjå elles merknadar i teksten
Inne i teksten	<i>Ingen kommentarar inne i teksten</i>	<i>Ingen lærarrespons inne i teksten</i>
Margkommentar	<i>Ingen margkommentarar</i>	<i>Ingen margkommentarar</i>
Markering	Strekar under ord	23 markeringar

Læraren har gitt respons på rettskrivinga til Elev 8 i form av ein sluttkommentar formulert som eit krav og 23 markeringar. Elles er der ingen margkommentarar eller kommentarar inne i teksten.

#### 4.1.8 Elev 9

Tabell 4:15: Feil i rettskriving Elev 9

Elev 9						
Type feil	Lærar-markert feil i første-utkast	Retta riktig i andre-utkast	Feilretta	Fjerna i andre-utkast	Ny feil i andre-utkast	Ikkje retta
Verb	3	0	0	1	2	2
Substantiv	2	1	0	0	1	1
Adverb	0	0	0	0	1	0
Pronomen	7	1	6	0	0	0
<b>SUM FEIL</b>	12	2	6	1	4	3

Elev 9 har skrive eit førsteutkast på 294 ord. Der er det 12 lærarmarkerte feil, som utgjer ein feilprosent på 4,1 %. Den største feilkategorien er pronomen, med sju av feila. Døme på pronomenfeil er *dem* (nn. *dei*), *dykk* (nn. *de*) og *dokkar* (nn. *de*). 6 av 12 feil er ord direkte skrivne på bokmål, til dømes *seilbåt* (nn. *seglbåt*).

I andreutkastet er teksten utvida til 460 ord, og eleven har revidert 9 av dei lærarmarkerte feila. Dette utgjer ein revisjonsprosent på 75 %. Det er fire nye feil i andreutkastet: *seilbåt* (nn. *seglbåt*), *meinar* (nn. *meiner*), *gjøre* (nn. *gjere*) og *nå* (nn. *no*). Andreutkastet inneheld sju feil og har dermed ein feilprosent på 1,5 %.

Tabell 4:16: Lærarrespons Elev 9 – Rettskriving

Plassering	Form	Lærarrespons
Sluttkommentar	Krav	Sjå merknadar i teksten din
Sluttkommentar	Krav	Hugs å vere konsekvent når det kjem til a-infinitiv og e-infinitiv (å gjera, å gjere)
Sluttkommentar	Forklaring	Pass «de» og «dykk». «de» = subjektsform (eg). «dykk» = objektsform (meg). De må skjerpe dykk! Eg må skjerpe meg!
Inne i teksten	<i>Ingen kommentarar inne i teksten</i>	<i>Ingen lærarrespons inne i teksten</i>
Margkommentar	<i>Ingen margkommentarar</i>	<i>Ingen margkommentarar</i>
Markering	Strekar under ord	20 markeringar

Læraren har gitt respons på rettskrivinga til Elev 9 i form av markeringar og sluttkommentarar. Sluttkommentarane er formulert som to krav og ei forklaring. Det er registrert 20 markeringar i førsteutkastet. Elles er det ingen margkommentarar eller kommentarar inne i teksten.

## 4.1.9 Elev 10

Tabell 4:17: Feil i rettskriving Elev 10

<b>Elev 10</b>						
<b>Type feil</b>	<b>Lærar- markert feil i førsteutkast</b>	<b>Retta riktig i andreutkast</b>	<b>Feilretta</b>	<b>Fjerna i andre- utkast</b>	<b>Nye feil i andre- utkast</b>	<b>Ikkje retta</b>
Verb	7	6	0	1	1	0
Substantiv	3	3	0	0	6	0
Adjektiv	4	1	3	0	0	0
Determinativ	1	0	0	1	0	0
<b>SUM FEIL</b>	<b>15</b>	10	3	2	7	0

Elev 10 har skrive eit førsteutkast på 234 ord. Det er 15 lærarmarkerte feil, noko som utgjer ein feilprosent på 6,4 %. Av desse 15 feila er verb den største feilkategorien, der eleven har 7 feil. Til dømes *bettere* (nn. *betre*) og *sitt* (nn. *sit*). 9 av 15 feil er ord direkte skrivne på bokmål, til dømes *deres* (nn. *deira*) og *gjør* (nn. *gjer*).

I andreutkastet er teksten utvida til 379 ord. Av dei 15 lærarmarkerte feila frå førsteutkastet er alle 15 reviderte, noko som utgjer ein revisjonsprosent på 100 %. 2 feil er feilretta; *nøydd* (nn. *nøydde* –fleirtal) og *beitre* (nn. *betre*). I andreutkastet er der sju nye feil, til dømes *tenkjar* (nn. *tenkjer*), *ungdomene* (nn. *ungdomane*) og *ein oppfinning* (nn. *ei oppfinning*). Feilprosenten i andreutkastet er dermed 1,9 %.

Tabell 4:18: Lærarrespons Elev 10 - Rettskriving

<b>Plassering</b>	<b>Form</b>	<b>Lærarrespons</b>
Sluttkommentar	Forklaring	Eg såg plutselig at eg retta sitatet du har frå teksten Ibsen skreiv – unnskyld!
Inne i teksten	<i>Ingen kommentarar inne i teksten</i>	<i>Ingen lærarrespons inne i teksten</i>
Margkommentar	<i>Ingen margkommentar</i>	<i>Ingen margkommentarar</i>
Markering	Strekar under ord	15 markeringar

Læraren har gitt respons på rettskrivinga til Elev 10 ved å bruke ein sluttkommentar med form som forklaring og 15 markeringar. Det vart ikkje registrert margkommentarar eller kommentarar inne i teksten.

#### 4.1.10 Oppsummering av rettskriving: Respons og revisjon

Elevane har stort sett høg grad av revisjonsprosent når det kjem til feil i rettskriving. I alt hadde dei ni elevane 168 feil, og reviderte 146 av dei. Samla sett hadde altså elevane ein revisjonsprosent på 86,9 %. To av elevane hadde 100 % revisjonsprosent i rettskriving. Den lågaste revisjonsprosenten er på 58,3 % - Elev 8 sin tekst. 105 av dei reviderte feila var reviderte riktig, slik at elevane samla sett reviderte 62,5 % av feila riktig.

Dersom ein ser på feilprosent i førsteutkastet versus feilprosent i andreutkastet, har alle elevane gått ned i feilprosent i andreutkastet. Elev 4 utvida teksten sin med flest ord, men gikk ned minst i feilprosent med 0,4 %. Likevel er det Elev 8 som har høgast feilprosent i andreutkastet sitt. Eleven med størst nedgang i feilprosent er Elev 1, som gikk ned 10,9 % frå første til andreutkastet.

Læraren sin respons på rettskrivinga til elevane bar preg av markeringar av enkeltord i tekstane. I alle elevtekstane har læraren inkludert sluttkommentarar, utanom i Elev 3 sin tekst. Elev 7 har fått ein margkommentar i form av ei forklaring. Utanom dette har ingen fått kommentarar inne i teksten eller margkommentarar.

## 4.2 Innhald: Respons og revisjon

Her vil resultatane frå innhaldet i elevtekstane bli presentert. Dei blir presenterte elev for elev, med denne rekkefølga: førsteutkast, lærarrespons, andreutkast. I kapittel 3.6.4 står bakgrunn for plasseringane i dei ulike kategoriane.

### 4.2.1 Elev 1

#### **Førsteutkast:**

**HP:** Ungdom bør drive med uteaktivitetar sjølv om dei kan skade seg

**B1:** Uteaktivitetar er viktig for mange ungdommar

**H1:** Folk må få gjere det som er viktig for dei (implisitt)

**INN1:** Ein kan skade seg i uteaktivitet

**B2:** Uteaktivitet er viktig for ungdom for å takle ein stressande kvardag

**H2:** Folk må få gjere det som er viktig for dei (implisitt)

**B3:** Ungdom sit for mykje i ro, og å nekte ungdom å drive med uteaktivitetar er ikkje til hjelp

**H3:** Kroppen er laga for og treng aktivitet (implisitt)

**INN4:** Det finst risikoar i uteaktivitetar

**B4:** Uteaktivitet er ikkje farleg så lenge ein er ansvarleg og forsiktig, og ei lita skade betyr ikkje at ein må slutte med aktiviteten

**H4:** Kroppen er laga for og treng aktivitet (eksplisitt)

### **Lærarrespons:**

Tabell 4:19: Lærarrespons Elev 1 - Innhald

<b>Plassering</b>	<b>Form</b>	<b>Lærarrespons</b>
Sluttkommentar	Ros	Fleire gode meiningar
Sluttkommentar	Krav	Hugs at du skal overtude ein vaksen. Bruk då retoriske verkemiddel: etos, patos, logos
Sluttkommentar	Krav	Bruk deg sjølv som eksempel
Sluttkommentar	Spørsmål	Kva seier forskning?
Inne i teksten	<i>Ingen lærarrespons inne i teksten</i>	<i>Ingen lærarrespons inne i teksten</i>
Margkommentar	<i>Ingen margkommentarar</i>	<i>Ingen margkommentarar</i>
Markering	<i>Ingen markeringar</i>	<i>Ingen markeringar</i>

Læraren har gitt respons på innhaldet til Elev 1 som sluttkommentarar. Det er ingen andre kommentarar eller markeringar på innhald eller i teksten. Sluttkommentarane er formulert som ein rosande kommentar, to krav og eitt spørsmål.

### **Andreutkast:**

#### **Nye opplysingar i B2:**

Uteaktivitet er viktig for ungdom for å takle ein stressande kvardag *og for å skape nye venar*

## 4.2.2 Elev 2

**Førsteutkast:**

**HP:** Ungdom i dag bør drive med uteaktivitetar

**B1:** Ungdom likar uteaktivitetar

**H1:** Folk må få gjere det dei likar (implisitt)

**INN1:** Mange meiner at mange uteaktivitetar er farlege

**B2:** Uteaktivitet kan gi deg meistringkjensle

**H2:** Meistring er viktig for motivasjon (implisitt)

**B3:** Uteaktivitetar er bra for ungdom som sit mykje inne og spelar

**H3:** Frisk luft og rørsle er sunt (eksplisitt)

**B4:** I uteaktivitet kan ein få nye venar, halde seg i form og lære om naturen

**H4:** Uteaktivitet er sunt (implisitt)

**Lærarrespons**

Tabell 4:20: Lærarrespons Elev 2 - Innhald

<b>Plassering</b>	<b>Form</b>	<b>Lærarrespons</b>
Sluttkommentar	Ros	Fleire gode innspel
Sluttkommentar	Spørsmål	Kan du gjere det enda tydelegare kven som er målgruppa?
Sluttkommentar	Krav	Tenk og retoriske verkemiddel i argumenta dine
Inne i teksten	<i>Ingen lærarrespons inne i teksten</i>	<i>Ingen lærarrespons inne i teksten</i>
Margkommentar	<i>Ingen margkommentarar</i>	<i>Ingen margkommentarar</i>
Markering	<i>Ingen markeringar</i>	<i>Ingen markeringar</i>

Læraren har gitt respons på innhaldet til Elev 2 i form av sluttkommentarar. Det er ingen andre kommentarar eller markeringar på innhald eller i teksten. Sluttkommentarane er formulert som ein rosande kommentar, eitt krav og eitt spørsmål.

**Andreutkast:****Nye opplysingar i B3:**

Uteaktivitetar er bra *både psykisk og fysisk*, sidan mange sit inne og spelar mykje og *mange er misnøgd med kroppen sin*

**Nye belegg:**

**B5:** Det gjer ingenting om ungdom skadar seg, fordi ein lærer av feila sine

**H5:** Når ein lærer av feila sine blir ein meir varsam og klokare (eksplisitt)

## 4.2.3 Elev 3

**Førsteutkast:**

**HP:** Det er bra for ungdom å drive med uteaktivitetar

**B1:** Ein har det kjekt og lærer av eventuelle feil

**H1:** Folk må få gjere seg egne erfaringar (implisitt)

**INN1:** Men det er større sjans for å bli skada med mykje uteaktivitet

**B2:** Ungdomar er sjølvstendige og klarer mykje sjølv

**H2:** Folk må få gjere seg egne erfaringar (implisitt)

**INN2:** Men vaksne er alt for engstelege for ungdomane og lar dei ikkje gjere noko sjølv

**Lærarrespons:**

Tabell 4:21: Lærarrespons Elev 3 - Innhald

<b>Plassering</b>	<b>Form</b>	<b>Lærarrespons</b>
Sluttkommentar	Ros	Godt i gang med innleiing – flott
Sluttkommentar	Ros	Mykje gode tankar her
Inne i teksten	<i>Ingen lærarrespons inne i teksten</i>	<i>Ingen lærarrespons inne i teksten</i>
Margkommentar	<i>Ingen margkommentarar</i>	<i>Ingen margkommentarar</i>
Markering	<i>Ingen markeringar</i>	<i>Ingen markeringar</i>

Læraren har gitt respons på innhaldet til Elev 3 formulert som sluttkommentarar. Det er ingen andre kommentarar eller markeringar på innhald elles i teksten. Læraren sine to sluttkommentarar på innhaldet er formulert som ros.

**Andreutkast:****Nye opplysingar til B1:**

**B1:** I uteaktivitet får ein *opplevd ting*, ha det kjekt, lære av eventuelle feil og *ein lærer å sosialisere seg*

**Nye belegg:**

**B3:** Det er keisamt å sitje inne medan venane er ute

**H3:** Uteaktivitet er kjekt (implisitt)

## 4.2.4 Elev 4

**Førsteutkast:**

**HP:** Ungdom bør drive med uteaktivitetar sjølv om dei kan skade seg

**B1:** Det er bra for sosial og fysisk utvikling; blir sterkare, styrkar skjelettet, får betre balanse og minskar risikoen for ei rekke sjukdommar

**H1:** Fysisk aktivitet er bra for kropp og sjel (implisitt)

**B2:** Å møte andre som trener og beveger seg ute aukar motivasjon og trivsel

**H2:** Fysisk aktivitet er bra for kropp og sjel (implisitt)

**B3:** Ute ventar tusenvis av moglegheiter på deg, det er der verda skjer

**H3:** Det er andre moglegheiter ute enn inne (implisitt)

**B4:** Ute lærer ungdom å takle ulike stadar og terreng, noko ein ikkje gjer inne.

**H4:** Det er andre moglegheiter ute enn inne (implisitt)



**Lærarrespons:**

Tabell 4:22: Lærarrespons Elev 4 - Innhald

<b>Plassering</b>	<b>Form</b>	<b>Lærarrespons</b>
Sluttkommentar	Ros	Fleire gode argument
Sluttkommentar	Krav	Prøv å få på plass fleire retoriske verkemiddel i argumentasjonen din
Sluttkommentar	Ros	Flott at du har hugsa på å ha med sitat frå Ibsen sitt brev til sonen
Inne i teksten	<i>Ingen lærarrespons inne i teksten</i>	<i>Ingen lærarrespons inne i teksten</i>
Margkommentar	<i>Ingen margkommentarar</i>	<i>Ingen margkommentarar</i>
Markering	<i>Ingen markeringar</i>	<i>Ingen markeringar</i>

Læraren har gitt respons på innhaldet til Elev 4 formulert som sluttkommentarar. Det er ingen kommentarar eller markeringar elles i teksten. Sluttkommentarane på innhaldet var formulert som to rosande kommentarar og eitt krav.

**Andreutkast:****Nye opplysingar i B4:**

**B4:** *Gjennom utforsking og oppdaging på eiga hand, utandørs, lærer born å takle ulike stadar og terreng, noko ein ikkje gjer inne*

**Nye belegg og innvendingar:**

**INN5:** Verda er stor og skummel til tider

**B5:** Barn må få utforske og oppdage sjølv

**H5:** Ein er berre ung ein gong (implisitt)

**B6:** Uteaktivitetar gir ei pause frå mobiltelefonen, slik at ungdomen kan fokusere på notida

**H6:** Ein er berre ung ein gong (implisitt)

**INN7:** Ein kan skade seg om ein sykklar opp Fjellveien

**B7:** Opplevingane og minna ein skaper betyr mykje meir enn ei lita skade

**H7:** Ein er berre ung ein gong (eksplisitt)

## 4.2.5 Elev 6

**Førsteutkast:**

**HP:** Fleire bør melde seg på uteaktivitetar

**B1:** Uteaktivitetar er bra for helse og trivsel

**H1:** Kroppen treng fysisk aktivitet (implisitt)

**INN1:** Det kan vere farleg, men få aktivitetar er så farleg at du kan døy

**B2:** Når du er på uteaktivitetar kan du spele etterpå

**H2:** Kroppen treng fysisk aktivitet (implisitt)

**Lærarrespons:**

Tabell 4:23: Lærarrespons Elev 6 - Innhald

Plassering	Form	Lærarrespons
Sluttkommentar	Forklaring	Her var det litt vanskeleg å lese kva du har skrive
Sluttkommentar	Forklaring	Eg forstår ikkje heilt det siste avsnittet kor du skriv om «familien Sivertsen»
Sluttkommentar	Spørsmål	Kven er «Storm»?
Sluttkommentar	Krav	Tenk retoriske verkemiddel når du skal argumentere
Sluttkommentar	Forklaring	Etos = truverdig, patos = kjensler, logos = fakta
Sluttkommentar	Oppmoding	Hugs at du har ei målgruppe
Sluttkommentar	Ros	Du er godt på veg
Inne i teksten	Spørsmål	Sivertsen?
Margkommentar	<i>Ingen margkommentarar</i>	<i>Ingen margkommentarar</i>
Markering	<i>Ingen markeringar</i>	<i>Ingen markeringar</i>

Læraren har gitt respons på innhaldet til Elev 6 i form av sluttkommentarar og ein kommentar inne i teksten. Det er ingen markeringar eller margkommentarar elles i teksten. Kommentaren inne i teksten har form som eit spørsmål. Sluttkommentarane har form som ein rosande kommentar, tre forklaringar, eitt spørsmål, eitt krav og ei oppmoding.

**Andreutkast:****Endra belegg:**

**B2:** Dersom du har vore på trening *treng du ikkje å gå på tur med foreldra dine*

## 4.2.6 Elev 7

**Førsteutkast:**

**HP:** Born må vere flinke til å prøve uteaktivitetar

**B1:** Ungdommen er redd for å skade seg, og det påverkar kva idrettar dei vel

**H1:** Redsle er ei ekkel kjensle (implisitt)

**INN1:** Men ein unngår skader ved å stå over

**B2:** Foreldre er redde, og dette påverkar borna

**H2:** Vaksne har påverknadskraft (implisitt)

**B3:** Det er negativt for ungdommen om dei er redde for å gå på idrettar

**H3:** Redsle er ei ekkel kjensle (implisitt)

**B4:** Aktivitetar er viktig for ungdommen

**H4:** Folk må få gjere det dei meiner er viktig (implisitt)

**B5:** Foreldre må bli flinkare til å la ungdommen gjere dei ønsker, sjølv om dei er redde for borna sine

**H5:** Ein lærer mykje av å gjere seg egne erfaringar (implisitt)

**Lærarrespons:**

Tabell 4:24: Lærarrespons Elev 7 - Innhald

<b>Plassering</b>	<b>Form</b>	<b>Lærarrespons</b>
Sluttkommentar	Ros	Fleire gode meiningar
Sluttkommentar	Krav	Hugs at det er til ein vaksen du skriv
Sluttkommentar	Oppmoding	Kan du bruke retoriske verkemiddel for å overtyde han som les?
Sluttkommentar	Forklaring	(etos – truverdig, patos – kjensler, logos – fakta). Tenk tale
Inne i teksten	<i>Ingen lærarrespons inne i teksten</i>	<i>Ingen lærarrespons inne i teksten</i>
Margkommentar	<i>Ingen margkommentarar</i>	<i>Ingen margkommentarar</i>
Markering	<i>Ingen markeringar</i>	<i>Ingen markeringar</i>

Læraren har gitt respons på innhaldet til Elev 7 formulert som sluttkommentarar. Det er ingen andre kommentarar eller markeringar på innhald eller i teksten. Læraren sin sluttkommentar på innhaldet er formulert som ein rosande kommentar, eitt krav, ei oppmoding og ei forklaring.

**Andreutkast:****Nye belegg:**

**B6:** Ungdommen er framtida, difor må dei ha ei ok helse og ulike erfaringar

**H6:** Ein lærer mykje av å gjere egne erfaringar (implisitt)

**B7:** Det er viktig for ungdommen å ha det kjekt

**H7:** Folk må få gjere det dei likar

## 4.2.7 Elev 8

**Førsteutkast:**

**HP:** Born bør fortsette å leike sjølv om det kan vere farleg

**B1:** Leiking er noko dei fleste synest er kjekt i oppveksten

**H1:** Leik er ein del av utviklinga i oppveksten (implisitt)

**B2:** Leikar held borna i bra fysisk form og syt for nye vener og relasjonar

**H2:** Leik er ein del av utviklinga i oppveksten (implisitt)

**B3:** Leiking er med på å utvikle sosiale eigenskapar, og ein lærer av feila sine

**H3:** Leik er ein del av utviklinga i oppveksten (implisitt)

### Lærarrespons:

Tabell 4:25: Lærarrespons Elev 8 - Innhald

Plassering	Form	Lærarrespons
Sluttkommentar	Ros	Du har med fleire gode poeng.
Sluttkommentar	Oppmoding	Prøv å få på plass fleire retoriske verkemiddel i argumentasjonen din.
Sluttkommentar	Krav	Bruk deg sjølv som eksempel (etos), spel på kjensler (patos) og bruk fakta som seier noko om tema (logos).
Sluttkommentar	Krav	Hugs å få med sitatet frå Ibsen sitt brev til sonen.
Inne i teksten	<i>Ingen lærarrespons inne i teksten</i>	<i>Ingen lærarrespons inne i teksten</i>
Margkommentar	<i>Ingen margkommentarar</i>	<i>Ingen margkommentarar</i>
Markering	<i>Ingen markeringar</i>	<i>Ingen markeringar</i>

Læraren har gitt respons på innhaldet til Elev 8 formulert som sluttkommentarar. Det er ingen andre kommentarar eller markeringar på innhald eller i teksten. Læraren sin sluttkommentar på innhaldet er formulert som ein rosande kommentar, ei oppmoding og to krav.

### Andreutkast:

#### **Nye belegg og heimlar:**

**B4:** Ein kastar vekk barndomen om ein ikkje får vere ute og leike

**H4:** Leik er ein del av utviklinga i oppveksten (implisitt)

**B5:** Å leike ute kan hjelpe born å takle stress, fokusere, vere kreative og til å løyse problem i kvardagen

**H5:** Leik er ein del av utviklinga i oppveksten (implisitt)

## 4.2.8 Elev 9

**Førsteutkast:**

**HP:** Ungdom bør drive med uteaktivitetar sjølv om dei kan skade seg

**B1:** Ein får utforske seg sjølv og andre når dei driv med spennande uteaktivitetar

**H1:** Ein oppfører seg gjerne annleis i spennande situasjonar (implisitt)

**B2:** Ungdom synest uteaktivitetar er kjekt og morosamt

**H2:** Folk må få gjere det dei likar (implisitt)

**INN3:** Ein kan skade seg ved uteaktivitet

**B3:** Ein kan skade seg inne også

**H3:** Ein kan skade seg både inne og ute (eksplisitt)

**Lærarrespons:**

Tabell 4:26: Lærarrespons Elev 9 - Innhald

<b>Plassering</b>	<b>Form</b>	<b>Lærarrespons</b>
Sluttkommentar	Ros	Bra start, her har du fleire gode argument
Sluttkommentar	Krav	Bruk retoriske verkemiddel for å overtyde lesaren
Sluttkommentar	Forklaring	(etos = truverdighet – bruk deg sjølv!, patos = kjensler, logos = fakta)
Inne i teksten	<i>Ingen lærarrespons inne i teksten</i>	<i>Ingen lærarrespons inne i teksten</i>
Margkommentar	<i>Ingen margkommentarar</i>	<i>Ingen margkommentarar</i>
Markering	<i>Ingen markeringar</i>	<i>Ingen markeringar</i>

Læraren har gitt respons på innhaldet til Elev 9 formulert som sluttkommentarar. Det er ingen andre kommentarar eller markeringar på innhald elles i teksten. Læraren sin sluttkommentar på innhaldet er formulert som to rosande kommentarar, eitt krav og ei forklaring.

**Andreutkast:****Nye belegg:**

**B4:** Dersom ungdom skader seg, lærer dei av det

**H4:** Ein lærer av feila sine (implisitt)

## 4.2.9 Elev 10

**Førsteutkast:**

**HP:** Dagens teknologi hjernevaskar ungdommen

**B1:** Teknologien gjer at ein kan vite alt og alt og alle

**H1:** Folk må få vere i fred (implisitt)

**B2:** Ungdommen har ingen idé om at alle timane på telefonen er farlege

**H2:** Telefonen tek all merksemd (implisitt)

**B3:** Difor er det betre for ungdommen å vere ute, sjølv om dei kan skade seg, enn at dei sit inne heile tida

**H3:** Hjernen treng frisk luft (implisitt)

**B4:** Ungdommen lar livet segle forbi når dei bruker all tid på telefonen, og gløymer å leve

**H4:** Telefonen tek all merksemd (implisitt)

**B5:** Dei ikkje lenger klarer å prioritere det som er bra for dei

**H5:** Telefonen tek all merksemd (implisitt)

**B6:** Ungdommen kjem til å bli ein generasjon late, dumme og umoglege vaksne

**H6:** Telefonen tek all merksemd (implisitt)

**INN6:** Men teknologien er fantastisk

**Lærarrespons:**

Tabell 4:27: Lærarrespons Elev 10 - Innhald

Plassering	Form	Lærarrespons
Sluttkommentar	Ros	Tydeleg raud tråd
Sluttkommentar	Krav	Tenk retoriske verkemiddel i endå større grad.
Inne i teksten	<i>Ingen lærarrespons inne i teksten</i>	<i>Ingen lærarrespons inne i teksten</i>
Margkommentar	<i>Ingen margkommentarar</i>	<i>Ingen margkommentarar</i>
Markering	<i>Ingen markeringar</i>	<i>Ingen markeringar</i>

Læraren har gitt respons på innhaldet til Elev 10 formulert som sluttkommentarar. Det er ingen andre kommentarar eller markeringar på innhald elles i teksten. Læraren sin sluttkommentar på innhaldet er formulert som ein rosande kommentar og eitt krav.

**Andreutkast:****Nye belegg, heimlar og innvendingar:**

**B7:** Difor må ein opplyse ungdomen, slik at dei forstår konsekvensane av telefonbruken

**H7:** Sidan ungdom er framtidens vaksne (implisitt)

**B8:** Ungdom sit med nasa ned i telefonen heile tida

**H8:** Telefonen tek all merksemd (implisitt)

**B9:** Global oppvarming kan ikkje løysast av hjernevaska ungdomar

**H9:** Sidan ungdom er framtidens vaksne (eksplisitt)

**INN9:** Men teknologien er eit ekstremt viktig hjelpemiddel og ei utruleg oppfinning

## 4.2.10 Oppsummering av innhald: Respons og revisjon

Samanfatta er revisjonsarbeidet elevane gjer i innhaldet prega av *nye opplysingar* i eksisterande belegg, *nye belegg* og nokre få *nye innvendingar*. Ingen elevar har *fjernt* belegg eller innvendingar. Alle elevane har gjort ei form for revisjon. Sju elevar har lagt til belegg i argumentasjonen sin, fire elevar har nye opplysingar i allereie eksisterande belegg og ein elev har gjort endringar som har ført til endring i eit belegg. Elev 4 har gjort mest revisjon på innhald, med seks revisjonshandlingar: tre nye belegg, to nye innvending og ei ny opplysing i belegg 4.



Læraren sin respons på innhaldet er i dei aller fleste tilfella plassert som sluttkommentarar. Ein stad har læraren inkludert ein kommentar inne i teksten, denne var formulert som eit spørsmål. Elles var der ingen kommentarar på innhaldet inne i tekstane, berre på slutten.

## 5 Drøfting av resultat og teori

I dette kapittelet vil resultatene mine bli drøfta opp mot teorien. Først vil eg slå fast hovudfunna mine og jamføre dei med tidlegare forskning. Deretter kjem ei drøfting av moglege årsaker til kvifor revisjonsarbeidet arta seg slik det gjorde, før eg til slutt koplar funna mine opp mot hermeneutikken og den næraste utviklingssona.

### 5.1 Revisjon av rettskriving og innhald

Nynorsken vart utvilsamt betre ved hjelp av respons og revisjon, då heile 62,5 % av feila var revidert riktig. I gjennomsnitt reviderte elevane rettskrivinga si i 86,9 % av tilfella, der nokre av elevane reviderte så mykje som 100 %. I kapittel 3.6.3.2 formulerte eg eit normativt vurderingskriterium for rettskriving: «Eleven meistrar nynorsk rettskriving og formverk». Dersom ein går ut i frå førsteutkastet til elevane, er feilprosenten ut i frå lærarmarkerte feil mellom 3,1 % og 12,1 %. I andreutkasta er feilprosentane mellom 0,4 % og 5,1 %. Generelt sett går dermed elevane frå å meistre nynorsk rettskriving i noko grad, til å meistre nynorsk rettskriving i høg grad, ved hjelp av lærarmarkeringar, ordbok og stavekontroll på PC.

Ord skrivne på bokmål utgjorde ein del av feila i førsteutkasta. Ved fleire tilfelle brukte elevane endingane er/ene i maskulin fleirtal av substantiv. Bjørhusdal og Juuhl fann også at dette er ein gjengangar i tekstar skrivne på nynorsk (2017, s. 107). Eksempel på slike endingar i elevtekstane i prosjektet mitt er *egenskapene* (nn. *eigenskapane*), *relasjonere* (nn. *relasjonar*), *foreldrene* (nn. *foreldra*) og *ungdomer* (nn. *ungdomar*) Som ein kan sjå i desse eksempela, er dei samanfallande med bokmålsnorma. Dette har også Søyland funne, og skriv at feil i leksem i substantiv og verb ofte er knytt til samanfall med bokmålsnorma eller talemålsgrunnlag (Søyland, 2002, s. 9-10). Eg har ikkje haldepunkt for å seie noko om elevane sitt talemål, utanom at tekstane er henta på ein skule i Bergens-område. Dermed kan feila truleg vere knytt til talemålet i Bergen somme gongar. Uansett kan ein sjå tendensar til mykje samanfall med bokmålsnorma. Som det går fram av analysekapittelet, var halvparten eller fleire av feila ord skrivne direkte på bokmål med unntak av førsteutkastet til Elev 7.

Eit anna ord som var skriva på bokmål ved fleire høve i førsteutkasta, var pronomenet *man* (nn. ein). Til dømes skreiv Elev 1 «man» seks gongar i førsteutkastet, og retta feilen alle gongane i andreutkastet. Eleven hadde heller ingen nye tilfelle av bruk av «man». Dette kan tyde på at elevar reviderer feila sine når dei blir gjort *merksame* på dei. Det er likevel unntak frå dette.

Elev 3 hadde til dømes fire tilfelle med «man», og retta tre av dei i andreutkastet. Eleven var likevel ikkje konsekvent, då det eine tilfellet ikkje vart retta og det også oppstod ein ny slik feil. Dette samsvarar med funna til Bjørhusdal og Juuhl, som også har funne at «man» i staden for «ein» er ein typisk feil mange gjer når dei skal skrive på nynorsk. Dei skriv at den største feiltypen knytt til samanfall med bokmålsnorma er feil leksem, og spesielt bruk av pronomenet «man» (Bjørhusdal & Juuhl, 2017, s. 104).

Når det kjem til revisjonen av innhaldet, reviderte elevane i dette forskingsprosjektet mest gjennom å leggje til tekst, i størst grad knytt til belegga. Elevane la til alt frå 22 ord til 380 ord i andreutkasta sine, gjennom tilleggsopplysingar i eksisterande belegg og gjennom nye belegg. I nokon grad har elevane også lagt til innvendingar, men i påfallande mindre grad enn belegg. *Ingen* elevar har fjerna innhald frå førsteutkasta sine, og berre ein elev har *endra* eit belegg. Revisjonen avgrensar seg altså i stor grad til å gjelde tillegg av tekst, med ingen fjerningar og så godt som ingen endringar. Ut i frå LOSE-modellen, viser funna mine at elevane heilt klart konsentrerer seg om revisjonsstrategien å «leggje til» tekst i innhaldet (Kvithyld et al., 2014, s. 30). Ein kan difor seie at det *eksisterande* innhaldet frå førsteutkastet er lite revidert. At elevane la til belegg og opplysingar i eksisterande belegg korresponderer også med funna Bueie har gjort, då ho fann at elevane la til meir tekst i andreutkasta sine uavhengig av om læraren kommenterte dette eller ikkje i sin respons (Bueie, 2017a, s. 103, 109; 2017b, s. 94-95). Læraren har ikkje oppmoda nokon av elevane til å skrive lenger på teksten sin i mitt prosjekt heller, men alle har gjort det. Tillegg av tekst i andreutkasta gjorde at det vart tillegg av belegg, opplysingar til eksisterande belegg, nokre innvendingar og i mange tilfelle også nye heimlar. Alle tillegga, særleg når dei fekk forskjellige heimlar, gav meg ei kjensle av at desse tillegga var utan formål.

Ved fleire høve i elevtekstane, fungerte likevel den same heimelen for fleire av belegga. Aller tydelegast var dette i Elev 10 sin tekst, som konsentrerte seg om teknologi. At den same heimelen fungerer for fleire belegg, indikerer også at eleven held seg til det same temaet i argumentasjonen. Tekstane med fleire tilfelle av felles heimel, er tekstar eg opplever som overtydande. Dette fordi dei ikkje hoppar frå tema til tema, men konsentrerer seg om å utdjupe i argumentasjonen. Det blir difor svært tydeleg kva budskapet i teksten blir. Nokre elevar har mange belegg, med ulike heimlar til nærast alle saman. Dette gir ei kjensle av opplisting av argument, utan særleg utdjupe undervegs. Det er likevel tydeleg kva budskapet er i alle tekstane, uavhengig av felles heimlar eller ei.

Vurderingskriteria for innhald var todelt.

- **Teksten har eit relevant og utdjupa innhald som inneheld eit tydeleg hovudsynspunkt.**

Alle tekstane handla i stor grad om det oppgåva spurte etter: om ungdom bør drive uteaktivitetar sjølv om dei kan skade seg. Likevel opplever eg at Elev 8 er litt i grenseland. Eleven har skrive om at *born* bør halde fram med å *leike* ute. Eleven inkluderer ingenting om ungdom, og avgrensar teksten til å handle om leik. Leik er utvilsamt ein måte å utøve uteaktivitetar på, slik at temaet likevel er relevant. Men for at teksten skulle ha vore enda meir relevant, kunne eleven ha skrive ei innleiande setning om at han/ho valte å avgrense uteaktivitetar til å gjelde leik i akkurat denne oppgåva. Elev 10 er også litt i grenseland, fordi teksten konsentrerer seg om teknologi og korleis teknologien hjernevaskar ungdom. Slik eg forstår teksten, handlar han likevel om at ungdom må vere meir ute for å ikkje bli hjernevaska. Men samstundes er oppgåveteksten klar på at elevane skal skrive om *kvifor ungdom bør drive med uteaktivitetar trass i at dei kan skade seg*. Elev 10 har inkludert *skader i uteaktivitetar* ein gong, men argumentasjonen går meir i retning av uteaktivitet på grunn av teknologisk hjernevasking

- **Eleven viser fagleg relevant innsikt ved å presentere argument både for og mot hovudsynspunktet.**

Tekstane inneheld mange argument *for* å drive uteaktivitet, men lite argument *mot* å drive uteaktivitet. Altså har elevane mange belegg, men få innvendingar. Dette gjeld både første- og andreutkasta. Dette syner at mange elevar ikkje oppfyller krava til dette vurderingskriteriet, på grunn av at dei ikkje inkluderer motstemmene i argumentasjonen. For å styrke argumentasjonen er det viktig å inkludere motstemmene, for så å tilbakevise desse. Læraren har heller ikkje inkludert for- og mot-argument i sine kriterium.

## 5.2 Moglege årsaker til ulikt utfall i revisjonsarbeidet

Det er godt dokumentert at respons kan ha positiv effekt på læringa (Black & Wiliam, 1998, s. 27; Hattie & Timperley, 2007; Kluger et al., 1996). Dette masterprosjektet viser at elevane hadde meir synleg effekt av responsen som vart gitt på rettskrivinga enn responsen på innhaldet. Kvifor utfallet vart såpass forskjellig kan ha mange forklaringar. Difor vil eg no gå nærare inn på moglege årsaker som kan ha påverka revisjonsarbeidet.

### 5.2.1 Lærarresponsen

Elevane i dette masterprosjektet reviderer rettskrivinga i høg grad, og innhaldet i mykje mindre grad. I den grad dei reviderer innhaldet, avgrensar revisjonen seg til revisjonsstrategien å «leggje til» tekst, med unntak av eitt endra belegg i éin elevtekst. Ei mogleg årsak til dette kan ein sjå i samanheng med lærarresponsen. Responsen på rettskrivinga er todelt. I tillegg til å vere formulert som sluttkommentar, er responsen også å finne inne i teksten. Der er han konkret og plassert der han er meint undervegs i teksten. Responsen på innhald derimot er berre formulert som generelle sluttkommentarar. Om ein ser vekk i frå lærarresponsen som omhandlar appellformene, er innhaldet lite kommentert i dette prosjektet i forhold til rettskrivinga. Dette samsvarar også med tidlegare forskning, då både Bueie (2014) og Kronholm-Cederberg (2009) også fann at mindre språklege einingar som rettskriving ofte får større plass i responsen enn dei store einingane som til dømes innhald (Bueie, 2014, s. 121; Kronholm-Cederberg, 2009, s. 276, 277, 283). Elevane i Kronholm-Cederberg sitt studie sa også sjølv at dei sakna meir respons på innhaldet når dei skreiv (Kronholm-Cederberg, 2009, s. 286). Samla sett gir altså læraren mest respons på rettskrivinga. Dette peika også Rosenberg på i si forskning tilbake i 1997, som fann at omtrent alle skrivefeil var retta i heile 95 % av materiale (Rosenberg, 1997, s. 97). Ut i frå talet på markeringar på rettskrivinga i elevtekstane, er det tydeleg at rettskrivingsfeil får stor plass i lærarresponsen i mitt datamateriale også.

Den store skilnaden mellom respons på innhald og rettskriving ligg altså i plassering og i skiljet mellom det konkrete og det generelle. Difor er det interessant å lese at nettopp konkret respons er nøkkelen til suksess (Gamlem, 2015, s. 35; Hattie, 2013, s. 262). Å streke under enkeltord som læraren vil at elevane skal revidere, er eksempel på slik respons. Elevane veit nøyaktig kvar i teksten dei må revidere, og læraren har i tillegg skrive kva ordklasse dette ordet høyrer til. Denne responsen er også eit døme på formativ vurdering - fordi det kan tyde på at det skjer ein *interaksjon* når elevane bruker responsen, som gjer at informasjonen frå responsen kan brukast formativt (Black & Wiliam, 2009, s. 9).

Konkret respons på rettskrivinga bidreg altså til at rettskrivinga blir betre, noko Skjong og Vederhus (2008) også fann. Lærarstudentane i deira prosjekt forbetra sin nynorsk gjennom arbeid i mappe med respons undervegs (Skjong & Vederhus, 2008, s. 5). I mitt datamateriale skreiv til dømes Elev 2 «uteaktiviteter» to gongar, og retta begge to riktig i andreutkastet. Sidan elevane går på 10.steg, bør dei ha hatt opplæring i korleis ein til dømes bøyer substantiv på nynorsk, og korleis ein gradbøyer adjektiv. I tillegg kan namnet på ordklassa hjelpe eleven til å

finne rett ordboksartikkel ved homonym, sidan fleire ord kan stavast på same måten, men ha forskjellig tyding. Til dømes kan *følgje* både vere substantivet *eit følgje* og verbet *å følgje*. Dermed kan læraren si markering med namn på ordklassa hjelpe eleven når revisjonen skal finne stad, slik at eleven ikkje bøyer ordet som eit verb dersom det er eit substantiv. Responsen på rettskrivinga er altså konkret, noko som syner att i revisjonen til elevane. I tillegg til at responsen var konkret, er rettskriving i seg sjølv også meir konkret enn sjølve innhaldet.

Responsen på innhaldet står i tydeleg kontrast til responsen på rettskrivinga, då han er langt meir generell. Tidlegare forskning om både respons og revisjonskompetanse slår fast at det vert lettare for eleven å bruke tilbakemeldingane di meir konkret og skildrande han er (Gamlem, 2015, s. 35; Shute, 2008, s. 180-181). Dette kan vere med på å forklare årsaken til at elevane ikkje tek i bruk responsen på innhaldet i same grad som responsen på rettskrivinga. Informasjonen blir ikkje brukt formativt i innhaldet, slik han blir i rettskrivinga. Sluttkommentarane frå læraren er dominert av krav og etterspurnad om meir bruk av appellformene. Appellformene er ein del av vurderingsområdet *kommunikasjon*, men eg inkluderte desse då eg kategoriserte lærarkommentarane, då dei har stor tyding for innhaldet i argumenterande skiving. Det kan også sjå ut som at appellformene har vore i fokus når læraren har gitt respons.

Appellformene kan vere svært problematiske å redusere til konkrete grep elevane skal gjere i tekstane sine. Det er vanskeleg å konkretisere kva det vil seie å «nytte seg av appellformene», fordi kva som gjer at ein tekst har etos,- logos- og patosappell kan variere med kontekst og andre utanomliggande høve. Difor er det ikkje openbert korleis ein skal *tilføre* meir etos-, logos- og patosappell. At teksten inneheld appellformene oppstår først når teksten i sin heilskap blir overtydande. Det er difor vanskeleg å seie akkurat kvar i teksten eleven skal «plassere» appellformene, fordi det ikkje lar seg gjere så enkelt. At læraren oppmoda bortimot alle elevane til å nytte seg meir av appellformene krev difor svært mykje av elevane. Kommentaren i seg sjølv er også noko eg sjølv hadde hatt problem med å gjere noko med, då det krev ein svært stor revisjonsprosess som ikkje går på detaljnivå, men generelt for heile teksten i sin heilskap.

På grunnlag av dette må eg også ta atterhald til eigne meiningar, om korleis eg etablerte i analysen at elevane ikkje tok i bruk appellformene. Om argumentasjonen til elevane «treff» den enkelte er i tillegg til kontekstavhengig, også subjektivt. I mi lesing av tekstane, slo ingen av tekstane meg som overtydande utanom Elev 10 sin tekst. Eleven konsentrerte seg om eitt tema,

og gjekk i djupna på dette. Eleven viste kunnskap til temaet, og la fram kunnskapen på ein måte som treffe meg. Kanskje på grunn av at eg kjende meg sjølv att i denne problematikken. Uansett viser dette kor komplekst overtyding og appellformer i tekst er. Når eg har skrive at elevane ikkje nyttar seg noko meir av appellformene i andreutkasta sine, er det farga av mine tolkingar og opplevingar – som andre kanskje finn meir overtydande.

Lærarresponsen er den måten undervegsvurdering, formativ vurdering og vurdering for læring viser seg på heilt konkret. Men for at responsen skal *fungere* formativt, som vurdering for læring, må han innehalde naudsynt informasjon. Som eg skildra i teorikapittelet, må lærarresponsen innehalde informasjon om kvar eleven er, kvar eleven skal og korleis eleven skal kome seg dit (Assessment Reform Groupe, 2002, s. 2; Black & Wiliam, 2010, s. 85; Hattie & Timperley, 2007, s. 103; Sadler, 1989). I tillegg viser §3-11 i Opplæringslova at elevane har *krav* på undervegsvurdering med informasjon om kompetansen til eleven og korleis eleven kan utvikle seg vidare (Forskrift til Opplæringslova, 2006, §3-11). Utanom meir bruk av appellformene, er sluttkommentarane på innhaldet i stor grad formulert som ros for gode argument og meiningar i tekstane. Ein slik respons og undervegsvurdering inneheld altså informasjon om kva elevane meistrar. Men det denne responsen *ikkje* inneheld, er ei forklaring på kva som gjer argumenta gode. Dette er altså eit eksempel på generell ros, noko Hattie (2013) hevdar gir *inga* læring (Hattie, 2013, s. 262). I responsen på rettskrivinga var det mindre ros. Elev 6 fekk respons for mykje godt språk og Elev 7 har fått ros for å synleg ha brukt ordboka. Elles fekk ingen elevar ros for rettskrivinga si i førsteutkastet. Når læraren rosar eleven for å ha brukt ordboka, kan ein tenkje seg at motivasjonen for vidare arbeid med ordboka også vart forsterka, noko Bueie (2017a) peikar på. Ho skriv at responsen må vere formulert slik at eleven opplever han som motiverande til vidare arbeid (Bueie, 2017b, s. 78).

### 5.2.2 Revisjonskompetanse

Utanom appellformene, har ikkje læraren kome med annan respons på innhaldet enn ros. Det er likevel to unntak; Elev 8 blir minna på å ha med Ibsen-sitatet og Elev 1 får oppmoding om å bruke seg sjølv meir som eksempel og å inkludere forskning i argumentasjonen. Verken Elev 1 eller 8 har gjort noko med desse kommentarane. Dette kan tyde på at elevane ikkje heilt forstod lærarresponsen, eller ikkje veit korleis dei skulle bruke han. At elevar ikkje forstår lærarkommentarar er ikkje uvanleg (Kronholm-Cederberg, 2009, s. 88). Grunnen til dette er i følge Engh (2011) og Sadler (2010) at eleven ikkje har den forståinga og kunnskapen som trengs for å forstå responsen (2011, s. 106-107; 2010, s. 539). I dette tilfellet kan det tyde på at

elevane ikkje har kunnskap nok til å revidere på det nivået læraren ønsker når det gjeld innhaldet, slik at responsen difor ikkje fungerer formativt. Når læraren stiller spørsmål i sluttkommentaren til Elev 1 om kva forskning seier om temaet, og eleven ikkje nemner noko om forskning i andreutkastet sitt, kan det tyde på at eleven ikkje har kunnskap om forskning på temaet og difor ikkje kan bruke responsen vidare. Dette samsvarar med funna til Igland, som fann at responsen på argumentasjonen gjerne var for ambisiøs til at enkelte elevar greidde å revidere teksten sin, på grunn av manglande kompetanse og kunnskap (Igland, 2008, s. 386-387).

Å ta i bruk dei meir generelle sluttkommentarane krev meir av elevane, ettersom konkret respons er lettast å forstå og revidere for elevane (Shute, 2008, s. 180-181). Særleg gjeld dette for mindre erfarne skrivarar. Erfarne skrivarar er kjenneteikna av at dei er mindre avhengige av fortløpande tilbakemeldingar for å revidere tekstane sine optimalt (Shute, 2008, s. 180-181). Revisjonsarbeidet som er gjort i innhaldet, og særleg mangel på endringar, kan tyde på at dei ikkje er av dei mest erfarne skrivarane, då bruk av meir generell respons i revisjonen ser ut til å krevje ein relativt høg revisjonskompetanse. Dette problematiserte også Igland (2008) i si doktorgrad. Responsen elevane i hennar studie fekk på argumentasjonen kravde *for mykje* av dei til at han fungerte. Responsen på rettskrivinga derimot kravde alt *for lite* av elevane (Igland, 2008, s. 399). Korrektur er altså noko dei fleste elevar meistrar, medan innhaldsrevisjon krev meir erfaring og kunnskap - noko også mine funn bekreftar. Hadde læraren vore meir konkret i responsen, hadde kanskje elevane revidert meir?

Det er likevel ein stad der læraren inkluderer ein meir konkret kommentar inne i teksten. I Elev 6 sin tekst har læraren kommentert følgjande inne i elevteksten: «Sivertsen?». Her har eleven skrive om uteaktivitetar i familien Sivertsen, utan noko innleiande setningar slik at lesaren forstår kva eksempelet har med argumentasjonen å gjere. Lærarkommentaren er mest truleg meint slik at eleven skal forklare dette i andreutkastet, noko sluttkommentaren støttar oppom: «Eg forstår ikkje heilt det siste avsnittet kor du skriv om «familien Sivertsen». Kven er «Storm»?». Likevel har ikkje eleven utdjupa noko meir i andreutkastet sitt, noko som kan tyde på at eleven ikkje har forstått denne kommentaren, eller ikkje veit korleis han/ho skal utdjupe dette. Dette er igjen med på å støtte oppom tidlegare forskning som syner at elevar i mange tilfelle ikkje har kompetanse nok til å forstå kommentarane (Igland, 2008, s. 386-387; Kronholm-Cederberg, 2009, s. 88). Når elevane ikkje forstår responsen, kan dei heller ikkje bruke han.



Erfarne skrivarar har høgast revisjonskompetanse, og mindre erfarne skrivarar avgrensar revisjonen i stor grad til å gjelde korrektur (MacArthur, 2007, s. 142-143). Med bakgrunn i drøftingane mine i kapittel 5.1 er det mykje som tyder på at elevane konsentrerer seg om *korrektur* i revisjonsfasen i tillegg til å utvide teksten. Dermed har ikkje dei den høgaste revisjonskompetansen, trass i at nokre av elevane som er valt ut vanlegvis har høg grad av måloppnåing. I rettskrivinga reviderte alle mykje, der enkelte elevar reviderte opp mot 100 % av rettskrivingsfeila sine. I innhaldet derimot, kunne ein ikkje sjå dei store skilja mellom revisjonen til elevane utanom at Elev 4 la til både opplysingar i eksisterande belegg, nye belegg og nye innvendignar i andreutkastet sitt. Ut i frå skiljet mellom *Knowledge Telling Strategy* og *Knowledge Transforming Strategy*, kan det verke som at elevane i dette prosjektet konsentrerer seg om *Knowledge Telling Strategy*, då alle skriv vidare på tekstane sine utan å revidere allereie skriven tekst (Scardamalia & Bereiter, 1987). Revisjonskompetanse er i følge Scardamalia og Bereiter også noko som utviklar seg etter kvart som skrivaren blir meir erfaren (1987). Det kan difor verke som at ingen av elevane er erfarne nok enda til å ha den høgaste grada av revisjonskompetanse, særleg ikkje på større endringar som har med innhald å gjere.

### 5.2.3 Truverd og rettskriving

I all skrivning og ikkje minst i argumenterande skrivning er truverd (etos) avgjerande for påverknad ovanfor lesaren. For å stå fram som truverdig, skreiv eg i kapittel 2.9 at teksten må inneha både etos og logos - då desse er gjensidig avhengige av kvarandre (Skjelten, 2013, s. 168). Rettskrivinga (etos) til eleven påverkar korleis vi oppfattar innhaldet (logos) og omvendt. Både rettskriving og innhald må vere på plass for at argumentasjonen skal vere truverdig. Det er også slik at elevar med nynorsk som hovudmål har fleire feil på hovudmålet enn elevar med bokmål som hovudmål (Skjelten, 2013, s. 180). Sidan elevane i dette prosjektet har nynorsk som sitt sidemål, må ein difor rekne med ein del rettskrivingsfeil på nynorsk. Dette kan påverke autoriteten til eleven, og korleis ein oppfattar innhaldet.

Til dømes har Elev 9 skrive i førsteutkastet: «Når dykk var på deires alder ville dykk gjere ting dokkar ikkje fekk lov til. Ver snill denne gengen og la dei få oppleve noko dere ikkje fikk oppleve». Her ser vi at eleven har mange feil knytt til pronomenbruk, noko også Søyland har peika på (2002, s. 17, 22). Her er det også eksempel på feil i leksemet: *gengen* (nn. gongen). Dette er likevel ikkje eit eksempel på samanfall med bokmålsnorma eller Bergens-dialekt, som Søyland fann (Søyland, 2002, s. 9-10). Kanskje har eleven visst at *gangen* på bokmål ikkje er det same på nynorsk, men vore usikker på kva vokal som eigentleg skal stå der? Uansett

opplever eg denne setninga mindre truverdig, mest truleg på grunn av at rettskrivingsfeila gjer at eleven framstår med lite autoritet. Dermed blir det slik Skjelten drøftar, at kunnskapen ikkje kjem godt fram før han er presentert godt (Skjelten, 2013, s. 168). I tillegg til å vite kva eleven skal seie, må eleven også vite korleis han/ho skal seie det.

I andreutkastet er same setninga endra til: «Dere har hatt same følelsen når deire har hatt lyst til å gjere noko, men dokkers foreldre har sagt nei. Tenk på den følelsen når dokker ikkje fikk lov å gjere noko med vennar og nå må barnet dokkers gå gjennom det same». Her er setninga skrive om. «Gengen» er fjerna, men framleis er ingen pronomen skrivne riktig. Sjølv om innhaldet framleis seier det same, gjer rettskrivingsfeila at eg opplever uro i kommunikasjonen. Dette påverkar igjen eleven sin representasjon, slik Skjelten poengerer (Skjelten, 2013, s. 175). Setninga er også eit eksempel på misforstått respons, og bryt dermed med den overordna tendensen som trass alt er at elevane reviderer nynorskfeila sine ganske bra. I dette eksempelet vil eg også få fram at dette er *mine* subjektive meiningar om eleven sitt truverd. Sjølv om *eg* blir påverka av rettskrivingsfeila, er det ikkje dermed sagt at det gjeld alle. Andre kan ha heilt andre kjensler knytte til setninga, og setninga kan gi meir mening for andre lesarar.

#### 5.2.4 PC versus å skrive for hand

Elevane skreiv førsteutkastet sitt for hand, der dei hadde tilgang på ordbok. Mange verbfeil og mange ord skrivne direkte på bokmål kan tyde på at mange ikkje brukte ordboka aktivt, sidan ord som *uteaktiviteter* (nn. *uteaktivitetar*) gjekk att. Hadde elevane slått opp *aktivitet* i ordboka, hadde dei kanskje ikkje hatt denne feilen. At elevane har mange slike feil, kan vere fordi dei ikkje er trygge på å bruke ordbok. Det skal også seiast at det hadde tatt frykteleg lang tid å leite fram kvart einskild ord i ordboka også, og i tillegg kan ein tenkje seg at elevane faktisk ikkje var klar over at dei skreiv feil.

Mange feil kan også oppstå fordi elevane er vande med å bruke stavekontrollen i skriveprogrammet dei brukar når dei skriv på PC. Med stavekontrollen stilt inn på nynorsk, ville elevane fått raud strek under ordet, og forslaget «uteaktivitetar» hadde kome opp. Hadde elevane skrive på PC frå første stund, kan ein tenkje seg at dei ikkje hadde hatt dei same rettskrivingsfeila som dei har i det eksisterande førsteutkastet. Akkurat ordet *uteaktivitetar* burde elevane uansett ha skrive riktig, då ordet vart presisert allereie i oppgåveteksten (Vedlegg 2): «.. ungdom bør drive med uteaktivitetar sjølv om dei kan skade seg». Solberg fann i si masteroppgåve at elevane hadde mindre feil, og i tillegg skreiv lenger, på PC enn for hand

(Solberg, 2017, s. 56-57). Difor kan ein tenkje seg at elevane i mitt prosjekt hadde hatt mindre feil dersom dei hadde skrive førsteutkastet på PC. Som vi såg i analysekapittelet hadde elevane også nye feil i andreutkastet, slik at tekstane heller ikkje blir *feilfrie* med stavekontroll på PC. Men på den andre sida hadde dei kanskje hatt ein mindre feilprosent i førsteutkastet og dermed også enda mindre feilprosent igjen i andreutkastet.

Når mange elevar har revidert mykje av rettskrivingsfeila sine, kan det vere fordi dei har fått raud strek når dei skreiv teksten inn på PC, og dermed fekk opp eit riktig alternativ. Men det kan sjølvsagt også vere fordi læraren har markert, og eleven har blitt merksam på feilen og sjekka i ordboka. Uansett har eleven gjort ei form for revisjon, og ut i frå tidlegare vist forskning er det å arbeide vidare med teksten ut i frå lærarrespons positivt for skriveutviklinga til eleven (Gamlem, 2015, s. 35; Skjong & Vederhus, 2008, s. 5).

Når det kjem til innhaldet, er det ikkje sikkert at utfallet hadde vore annleis om elevane hadde skrive førsteutkastet sitt på PC i staden for å skrive for hand. Stavekontrollen seier jo ingenting om innhaldet. Men på den andre sida kan arbeidet med å skrive førsteutkasta inn på PC ha gått ut over tida til revisjonen av innhaldet. Elevane måtte skrive heile tekstane inn på PC, utan at dei fekk noko ekstra tid til revisjonsarbeidet. På den tida skulle dei også skrive inn og revidere den andre oppgåva som handla om nynorske ord. Dei hadde lita tid til revisjon i utgangspunktet, og ein kan difor tenkje seg at verdifull revisjonstid gjekk vekk til nettopp dette. Når det er sagt, har alle elevane utvida tekstane sine ein heil del, utan at læraren oppmoda om dette i responsen sin. Dermed kan det sjå ut til at tida til revisjonsarbeid vart brukt til å *skrive* tekstane inn på PC, *rette* rettskrivingsfeil og å *skrive lengre* tekstar. Det ideelle med tanke på innhaldet i tekstane, men også rettskrivinga, hadde vore om elevane hadde konsentrert seg om den *eksisterande* teksten framfor å skrive lengre. Då hadde elevane unngått nye rettskrivingsfeil, og kanskje også revidert meir av innhaldet i eksisterande tekst.

### 5.3 Den næraste utviklingssona og hermeneutikken

Funna i dette masterprosjektet kan også løftast opp på eit meir vitskapsteoretisk nivå. Både hermeneutikken og den næraste utviklingssona er noko ein kan sjå i samanheng med funna mine.

### 5.3.1 Den næraste utviklingssona

I Vygotskijs teori om den næraste utviklingssona, blir eleven støtta og hjelpt av ein meir kompetent person for å meistre mest mogleg ved å få hjelp (Vygotskij, 1978, s. 84-91). Her kan vi tenkje oss at læraren sine markeringar av rettskrivingsfeil gjer eleven merksam på feila, noko eleven mest truleg ikkje var sidan dei var feil i utgangspunktet. Når eleven har blitt merksam på feila sine og i tillegg har hatt retteprogrammet og ordboka til hjelp i revideringa, får eleven arbeide i si næraste utviklingssone. I rettskrivinga var det ein klar tendens til at elevane reviderer nynorsken sin ganske bra. Dette er eit godt døme på at eleven får arbeidd i si næraste utviklingssone, og dermed lykkast med revisjonen.

Det var likevel eksempel på stadar der elevane ikkje greidde å rette opp i feila sine ved hjelp av ordbok, markering frå læraren og stavekontroll på PC. Her vil eg trekke fram to eksempel som begge handlar om pronomenbruk. Pronomen-eksempelet «man» frå Elev 3, viste at eleven klarte å rette nokre av pronomenfeila sine i andreutkastet, men ikkje alle. I tillegg skreiv også eleven pronomenet feil ved eit nytt tilfelle. Ut i frå den næraste utviklingssona, sona der eleven meistrar ved bruk av hjelp, viser Elev 3 at den tilgjengelege hjelpa ikkje fungerer når eleven skal skrive vidare på teksten. Eleven er gjerne på eit stadium der han/ho klarer å skrive den riktige forma ved hjelp av støtte gjennom feilmarkeringar, men ikkje er kompetent nok enno til å skrive pronomenet riktig på eiga hand (Vygotskij, 1978, s. 84-91). Det var også eit anna eksempel med mange pronomenfeil i elevtekstane, då Elev 9 retta pronomenfeila sine feil i seks av sju høve. Dermed fekk ikkje eleven moglegheit til å arbeide i si proksimale utviklingssone, sidan den tilgjengelege hjelpa ikkje fungerte.

Med enkelte unntak, viste funna frå rettskrivinga at elevane reviderer rettskrivinga ganske bra. Difor blir kontrasten stor når ein koplar den næraste utviklingssona opp mot revisjon av innhaldet. I innhaldet ser ikkje elevane ut til å arbeide i si næraste utviklingssone, då så godt som ingen gjer *endringar* i den eksisterande teksten frå førsteutkastet. Alle elevane tilfører noko nytt til teksten sin framfor å revidere i det allereie skrivne. Den tilgjengelege hjelpa, som i innhaldet var avgrensa til lærarkommentaren (og kameratvurderingane som eg ikkje deltok i), fungerte altså ikkje optimalt. Læraren kommenterte ikkje til nokon at dei skulle skrive lenger, men alle gjorde det i staden for å revidere gjennom endring inne i teksten. Elevane fekk altså arbeidd i si næraste utviklingssone når det kom til rettskrivinga, men ikkje når det kom til innhaldet.

### 5.3.2 Hermeneutikken og den hermeneutiske sirkelen

Som sagt dreier mykje av lærarresponsen på innhaldet seg om å ta i bruk meir av appellformene, noko elevane *ikkje* har teke i bruk vidare. Ei mogleg årsak til dette kan vere at elevane ikkje *forstår* korleis dei skal gjere det. Den hermeneutiske sirkel viser at ein kan oppnå betre forståing gjennom kontinuerlig tolkingsarbeid (Figur 1). Ein kan difor tenkje seg at tolkingsarbeidet elevane gjer på grunnlag av lærarresponsen ikkje har vore optimalt. Med bakgrunn i hermeneutikken kan ein seie at den ønska *horisontsamansmeltinga* mellom læraren sin respons, og eleven si forståing av denne, ikkje har funne stad enno. For å forstå delane må vi forstå heilskapen, og for å forstå heilskapen må vi forstå delane (Kjørup, 2008, s. 67). Det kan sjå ut som at elevane ikkje har nok del-kunnskap til at dei kan bruke responsen til å inkludere fleire appellformer i teksten som sin heilskap. Dette kan altså tyde på at forståinga *ikkje skjer* i dette tilfellet.

Dersom forståinga hadde funne stad, hadde gjerne revisjonen dreidd seg meir om *endringar*, framfor å *leggje til tekst*. Læraren ønska at elevane skulle inkludere meir retoriske verkemiddel gjennom å bruke appellformene. Når elevane ikkje har gjort dette, kan det tyde på at forståinga av kva og kvifor dei skal gjere noko, ikkje finn stad. Ei slik forståing er ein føresetnad for kontroll over eiga læring (Gamlem, 2015, s. 73-75). Revisjonen tyder på at forståinga ikkje er optimal, slik at elevane heller ikkje opplever optimal kontroll over eiga læring i dette arbeidet.

Forståinga handlar likevel ikkje berre om kva elevane forstår og ikkje forstår. Like fullt handlar det om *læraren* si forståing av elevtekstane. For at læraren skal gi eleven best mogleg tilpassa respons, må læraren ha kunnskapar om elevane sine dugleikar og svakheiter (Hattie & Timperley, 2007, s. 104). Når elevane ikkje bruker responsen til å forbetre tekstane sine, kan det i tillegg til manglande forståing frå elevane si side, også bety at læraren ikkje har tilpassa responsen nok til den enkelte eleven. Svaret på kvifor elevane ikkje reviderer optimalt er mest truleg samansett av fleire moglege årsakar, der læraren og elevane si forståing kan vere eitt av alternativa.

Men forståinga kan også knytast til respons og revisjon av rettskriving. Når læraren har markert og gitt respons undervegs på rettskrivinga og eleven har revidert dette, skjer det også eit tolkingsarbeid. Ut i frå førsteutkastet til eleven kan ein tenkje seg at læraren har gjort eit tolkingsarbeid som har resultert i markeringar undervegs i tekstane, og i enkelte tilfelle også påminningar i sluttkommentaren. Når eleven så får tilbake teksten med markeringar, viste alle

elevane i prosjektet forståing nok til å bruke desse til å revidere mange av rettskrivingsfeila i førsteutkasta. Frå førsteutkastet til andreutkastet, via lærarresponsen, har det altså skjedd eit kontinuerleg tolkingsarbeid som har resultert i elevtekstar med mykje mindre rettskrivingsfeil enn dei starta med.

Hermeneutikken viser at vi må forstå delane for å forstå heilskapen, og omvendt (Kjørup, 2008, s. 67). Dersom ein ser på responsen som delen og teksten som heilskapen, viste elevane i prosjektet at dei hadde nok delkunnskapar til å bruke responsen på rettskrivinga i teksten sin i dei fleste tilfella. Difor vart også nynorsken i sin heilskap betre i andreutkastet. I innhaldet skreiv eg at den ønska *horisontsamansmeltinga* ikkje fann stad, då elevane ikkje brukte lærarresponsen i stor nok grad. I rettskrivinga derimot, kan utviklinga i andreutkastet tyde på at læraren og eleven sine horisontar nærma seg meir. Alle tok i bruk responsen, og alle forbetra nynorsken sin. Når horisontane utviklar og nærmar seg, slik dei kunne sjå ut til å gjere når det gjaldt rettskrivinga, skjer det ei horisontsamansmelting (Krogh, 2014, s. 54-56). I rettskrivinga kom altså horisontsamansmeltinga meir tydeleg fram, i motsetnad til innhaldet der denne samansmeltinga nærast var fråverande.

#### 5.4 Overvekt av respons på rettskriving – *nynorsk* rettskriving

Elevane har skrive på sitt sidemål, som for alle elevane er nynorsk. Læraren har i tillegg til å markere feilskrivne ord undervegs, inkludert kommentarar på språket og rettskrivinga i mange av sluttkommentarane. I og med at elevane har skrive på sidemålet, kan ein tenkje seg at læraren difor har nytta moglegheita til å kommentere på rettskrivinga meir enn vanlegvis. Eg opplever responsen på rettskrivinga som svært dominerande, noko som gjer at responsen på innhaldet kan kome litt i bakgrunnen. Elevane må sjølvstendig få respons på rettskrivinga for å bli betre på målforma, men betyr det at responsen på sjølv argumentasjonen skal kome i skuggen? Responsen på innhaldet skjer i så å seie alle tilfella i sluttkommentaren, medan responsen på rettskrivinga skjer både inne i teksten og i sluttkommentaren. Satt litt på spissen, spør eg meg sjølv – kvifor skal elevane skrive argumenterande tekstar når dei ikkje får særleg respons på innhaldet i argumentasjonen? Samstundes er det gjerne ikkje like mange tekstar som blir skrivne på sidemålet som på hovudmålet, slik at det fell naturleg å gi rettskrivinga merksemd i responsen. Men elevane skal også skrive ulike typar tekstar gjennom året, og det er gjerne ikkje tid til mange rundar med argumenterande skriving heller.

Etter 10.steg skal elevane kunne skrive ulike typar tekstar. Dersom ein ser på Skrivehjulet, viser det seks ulike formål og seks ulike skrivehandlingar elevane bør kunne. Etter 10.steg er kompetansemåla delt inn etter *munleg kommunikasjon*, *skriftleg kommunikasjon* og *språk, litteratur og kultur* (Udir, 2013). Mange av skrivehandlingane fell innanfor fleire av kompetansemåla, men framleis er det mange igjen. Det er med andre ord mykje som skal lærast i norskfaget før elevane forlét grunnskulen, noko som betyr at ein ikkje har allverda med tid til å skrive tekstar innanfor alle skriveformåla ved fleire høve. Difor er det viktig at elevane får respons på nettopp innhaldet i argumentasjonen sin. Når elevane i prosjektet ikkje fekk anna respons på innhaldet enn oppmoding til meir bruk av appellformene, går dei dermed glipp av viktig læring for å bli betre på nettopp argumenterande skriving. Med responsen avgrensa til å gjelde appellformene, som også er veldig generell, viser prosjektet mitt at det krev så mykje av elevane å bruke denne responsen at dei heller ikkje gjer det. Dette får naturlegvis konsekvensar for skriveopplæringa, sidan det er avgrensa kor mange rundar ein har tid til å skrive argumenterande tekstar.

## 5.5 Innhaldskategorien

Som tidlegare nemnt, valte eg å inkludere appellformene i innhaldskategorien. Appellformene er ein del av vurderingsområdet *kommunikasjon*, men sidan dei er så avgjerande for innhaldet i argumenterande tekstar vart dei inkludert. Innhaldskategorien nærmar seg altså kommunikasjon i stor grad. Men kvar går eigentleg grensa mellom vurderingsområda? Innhald er ein kompleks kategori som er relevant for dei fleste andre vurderingsområda. Som eg skreiv i innleiinga, viser definisjonane på innhald i følgje skrivesenteret og vurderingsskjema for eksamen i norsk hovudmål på 10.steg, at innhald avgrensar seg til å gjelde relevans og utdjuping (Skrivesenteret, 2016; Udir, 2018). Relevans og kommunikasjon er nære kvarandre, då skrivesenteret skriv at kommunikasjon dreier seg om å vende seg til mottakaren på ein *relevant* måte (Skrivesenteret, 2016, s. 4). I vurderingsområdet *tekstoppygging* vurderast samanheng mellom delane i teksten og teksten i sin heilskap (Skrivesenteret, 2016, s. 4). Det er også vanskeleg å oppfylle krava til samanheng mellom delane dersom ikkje innhaldet er *relevant* i desse delane.

Det er med andre ord vanskeleg å skilje ut innhaldet til noko konkret ein kan studere. Difor valte eg å bruke argumentasjonsmodellen til Toulmin, for å setje ord på kva elevtekstane faktisk *inneheldt*, og for å kartlegge kva elevane gjorde av revisjonar. Som eg har drøfta tidlegare, avgrensa revisjonen i innhaldet seg stort sett til revisjonsstrategien å «leggje til» tekst. Dette

kom tydeleg fram ved å setje opp elevtekstane i Toulmin-modellen, då oppsettet av andreutkasta stort sett viste følgjande: nytt belegg, ny innvending og nye opplysingar i eksisterande belegg. Av det eg kan sjå, er ikkje modellen brukt til akkurat dette før. Eg trur modellen fungerte så bra fordi eg avgrensa han til nettopp innhaldet. Modellen hadde kanskje ikkje fungert like bra til andre vurderingsområde, då oppsettet mitt av innhaldet ikkje hadde fått fram *strukturen* like godt. Men til innhaldet fungerte han bra. Han sette ord på det argumenta til elevane handla om, og viste kva elevane la vekt på for å overtyde lesaren.

Å sjå på innhaldskategorien i argumenterande tekstar ved hjelp av Toulmin-modellen er difor originalt, og ein styrke for masteroppgåva mi. Likevel fangar ikkje modellen opp *alle* sidene ved innhaldet i elevtekstane, og er difor ei svakheit ved modellen. Dette gjeld alle modellar ein tek i bruk, då forskjellige modellar fangar opp ulike sider ved innhaldet. I val av analyseverktøy for innhaldet vurderte eg også å studere informasjonsstruktur i form av tema-remå (Moore, 2006, s. 44-45). Innhaldskategorien er vag i skulesamanheng, men også som forskar. Kva reiskapar nyttar ein egentleg for å analysere innhald? Eg enda likevel opp med Toulmin-modellen, fordi han viste så tydeleg kva elevane la vekt på i argumentasjonen sin.



## 6 Avsluttande ord og konklusjon

Målet med denne masteroppgåva har vore å få større innsikt i revisjonsarbeidet elevar på 10.steg gjer frå førsteutkastet til andreutkastet. Med kategoriane *innhald* og *rettskriving* fekk eg sett på to ganske så ulike sider ved revisjonsarbeidet, som også viste seg å gi svært forskjellige resultat. Avslutningsvis vil eg kome med nokre oppsummerande kommentarar og refleksjonar, og forsøke å konkludere ut i frå problemstillinga og forskingsspørsmåla mine. Eg vil også kome med litt metodekritikk, der eg også foreslår moment til vidare forskning.

### 6.1 Oppsummering og konklusjon

For å samanfatte og forsøke å konkludere, vil eg gjenta problemstillinga og forskingsspørsmåla mine:

*Korleis endrar innhald og rettskriving seg i elevtekstar etter skriftleg respons frå lærar?*

- 1 Korleis gir læraren respons på innhald og rettskriving?*
- 2 Blir nynorsken meir korrekt gjennom respons?*
- 3 Korleis reviderer elevane innhaldet i andreutkastet?*

Læraren sin respons på innhald og rettskriving var svært forskjellig. Responsen på innhaldet var i stor grad avgrensa til generelle sluttcommentarar om meir bruk av appellformene etos, logos og patos, medan responsen på rettskrivinga var langt meir konkret. Der var responsen plassert undervegs, gjennom markeringar og namn på ordklassa der eleven skreiv feil. Dette gav naturlegvis også resultat i revisjonsarbeidet til elevane.

Den konkrete responsen på rettskrivinga synte att i elevane sine andreutkast, og bidrog mest truleg til at nynorsken til *alle* elevane vart meir korrekt. I førsteutkasta var feilprosentane ut i frå lærarmarkerte feil mellom 3,1 % og 12,1 %, medan feilprosentane i andreutkasta var mellom 0,4 % og 5,1 %. Nynorsken vart altså tydeleg forbetra.

I innhaldet kunne ein sjå at revisjonen avgrensa seg til å gjelde revisjonsstrategien å «leggje til» tekst. Alle elevane la til tekst i andreutkasta sine, utan at læraren hadde oppmoda nokon av elevane til å gjere det. Av tillegget som fann stad, dreidde det seg i stor grad om nye belegg og nye opplysingar i eksisterande belegg. I nokon grad la også elevane til nye innvendingar. Ingen elevar fjerna noko frå innhaldet, og berre ein elev endra eit belegg.

Samanfatta kan ein altså seie at rettskrivinga endra seg mest i eksisterande tekst frå førsteutkastet, og at elevane brukte revisjonsstrategien å «leggje til» tekst for innhaldet – trass i at ingen vart oppmoda om å utvide tekstane sine.

## 6.2 Forslag til vidare forskning og metodekritikk

I drøftinga av funna mine dukka det stadig opp ting eg skulle visst meir om for å fått enda klarare svar på kvifor revisjonen av elevtekstane arta seg slik han gjorde. Til dømes hadde meir kunnskap om kva type tekstar elevane har arbeidd med, kva planen for vidare skriftleg arbeid var for resten av året og kva læraren la vekt på i responsen sin gjort at eg kunne kome med tydlegare konklusjonar rundt revisjonen.

I kapittel 5.4 stilte eg meg kritisk til den manglande responsen på innhaldet, utanom appellformene. I dette eksempelet ville det løna seg å intervju læraren for å høyre bakgrunnen for kva som blir fokusert på i responsen, og kvifor eit vurderingsområde får så stor plass i forhold til andre område. Læraren har gjerne grunnar for kvifor responsen er formulert slik han er, utan at eg kan seie noko vidare om dette. Eg har altså ikkje nok grunnlag for å rette kritikk mot læraren sitt fokus, eller manglande fokus. I tillegg ville det også løna seg å delta i kameratvurderinga gjennom observasjon og lydopptak. Då kunne eg sett om elevane oppmoda kvarandre til å skrive lenger, og om det kunne ha vore grunnen til at dei gjorde det. Elevane fekk gjerne inspirasjon til fleire belegg og innvendingar gjennom å lese medelevane sine tekstar.

Med omsyn til omfanget av oppgåva og tida til rådighet, hadde det vore knapt med tid om eg både skulle intervju læraren og i tillegg observert og tatt opptak av kameratvurderingane. Skulle eg valt på nytt hadde eg nok inkludert intervju av læraren for å få eit betre innblikk i kva som låg til grunn for responsen. Då kunne eg fått djupare innsikt i revisjonsprosessen til elevane, og også sagt meir om konsekvensane responsen får for skriveopplæringa. Men samtidig var eg klar på at eg ønska å sjå på det skriftlege, og kva eg kunne sjå av ytre revisjon med bakgrunn i læraren sin skriftlege respons.

Med tanke på sjølve skriveoppgåva, hadde det ideelle vore om elevane berre hadde hatt éi oppgåve å konsentrere seg om framfor to, og at dei fekk lenger tid til skriving av både første- og andreutkasta. Men på den andre sida var dette slik læraren hadde valt å gjere det uavhengig av mi datainnsamling. Det var også slik dei andre klassane på steget gjorde det i denne

haustprøva i sidemål. Sidan skriveprosjektet strakk seg over ei veke, måtte læraren gi respons til alle elevane i løpet av kort tid. Læraren har to klassar i norsk, som kjørte opplegget parallelt. Med rundt 25 elevar i kvar klasse var det dermed mange elevar å gi respons til på lita tid. I ein hektisk kvardag, blir truleg slike løysingar på skriveprosjekt brukt ved fleire skular. Dette gjer kanskje prosjektet meir generaliserbart, då lesarar med erfaring frå forskingsfeltet gjerne kjenner seg igjen i funna mine.

Ved vidare forskning er det altså mange trådar å ta tak i. Trass i dette, sit eg igjen med mykje nyttig innsikt når det gjeld respons og revisjon i skulen. Uavhengig av om eg kjem til å jobbe på mellomsteget eller på ungdomssteget, vil denne innsikta vere svært nyttig for min eigen profesjon som norsklærer, no når eg sjølv snart skal ut i skulen og gi respons på elevtekstar.

## Litteraturliste

- Andrews, R. (1995). *Teaching and learning arguments*. London: Cassell.
- Andrews, R., Costello, P. & Clarke, S. (1993). *Improving the quality of argument*. Hull: The University of Hull, Centre for Studies in Rhetoric.
- Assessment Reform Groupe. (2002). Assessment for Learning. Henta frå [http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/SBA/HKDSE/Eng\\_DVD/doc/Afl\\_principles.pdf](http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/SBA/HKDSE/Eng_DVD/doc/Afl_principles.pdf)
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Berge, K. L. (2005). Studie 6: Tekstkulturer og tekstkvaliteter. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse: Bind 2: Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. & Skar, G. (2015). *Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling*. (Rapport 2 fra Normprosjektet). Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkutdanning. Henta frå <https://www.uio.no/studier/emner/uv/ils/PPU3220/h16/ble-elevne-bedre-skrivere.pdf>
- Berge, K. L., Skar, G. B., Matre, S., Solheim, R., Evensen, L. S., Otnes, H. & Thygesen, R. (2017). Introducing teachers to new semiotic tools for writing instruction and writing assessment: consequences for students' writing proficiency. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1330251>
- Bjørhusdal, E. & Juuhl, G. K. (2017). Bokmålsavvik frå nynorsknorma i sjetteklasser. *Maal og Minne, 1*, 93-121.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Black, P. & Wiliam, D. (2010). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81-90. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Breivega, K. (2018). Unge retorar i Lofoten: Ein Toulmin-inspirert argumentasjonsanalyse av ein klasseromsdebatt. *Tidsskriftet Sakprosa*, 10(3). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5617/sakprosa.6167>

- Brodersen, R. B., Bråten, F., Reiersgaard, A., Slethei, K. & Ågotnes, K. (2007). *Tekstens autoritet: Tekstanalyse og skriving i academia*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bueie, A. (2014). "Jeg synes det er ett fett om det er 'klarte' eller 'hadde'." Om elevers forståelse og reaksjon på lærers tekstrespons i norskfaget. I A. J. Aasen, A. Skaftun & P. H. R. Uppstad (Red.), *Skriv! Les! 2: Artikler fra den andre nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy* (s. 109-132). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bueie, A. (2017a). «Slike kommentarer er de som hjelper». *Elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer i norskfaget* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo. Henta frå <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/55724/PhD-Bueie-DUO.pdf?sequence=1>
- Bueie, A. (2017b). Å utvikle elevenes revisjonskompetanse. I K. Kverndokken, N. Askeland & H. Siljan (Red.), *Kvalitet og kreativitet i klasserommet: Ulike perspektiver på undervisning*. Bergen,Oslo: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Butler, R. & Nisan, M. (1986). Effects of No Feedback, Task-Related Comments, and Grades on Intrinsic Motivation and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 78(3), 210-216.
- Dilthey, W. & Jameson, F. (1972). *The Rise of Hermeneutics*.
- Dobson, S., Eggen, A. & Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dweck, C. S. (2008). *Mindset : the new psychology of success*. New York: Ballantine.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2009). Den nyttige tekstresponsen - hva sier nyere forskning? . I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 35-43). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen: På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Engh, R. & Dobson, S. (2010). *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Engh, R., Dobson, S. & Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Eritsland, A. G. (2004). *Skrivepedagogikk: Teori og metode*. Oslo: Samlaget.
- Evensen, L. S. (2003). *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig*. Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier, NTNU. Henta frå <https://www.forskningsradet.no/CSSStorage/Vedlegg/evensen.pdf>
- Fitzgerald, J. (1987). Research on Revision in Writing. *Review of Educational Research*, 57(4), 481-506. <https://doi.org/10.3102/00346543057004481>

- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-287.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova (FOR 2018-11-08-1668). Henta frå [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4#KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4)
- Freedman, A. & Pringle, I. (1984). Why students can't write arguments. *English in Education*, 18 (2), 73-84.
- Fretland, J., Balevik, I. & Kjartansdóttir, G. (2017). Kapittel 7: Rettskriving i skriftkulturen - ulike perspektiv i Noreg og på Island. Henta 22.11.2018 frå <https://www.idunn.no/immateriell-kapital/kapittel-7>
- Gamlem, S. T. M. (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Grepstad, O. (1997). *Det litterære skattkammer: Sakprosaens teori og retorikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring: Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner* (I. C. Goveia, Oms.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hertzberg, F. (2008). Sjangerskriving i ungdomsskolen: Fortelling er ikke nok. I L. Bjar (Red.), *Det er språket som bestemmer: Læring og språkutvikling i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Horverak, M. O. & Hidle, K.-M. W. (2017). Mangelfull opplæring i grunnleggende skriveferdigheter - En studie av barnehagelæreres forkunnskaper for argumenterende skriving i samfunnsfag. *Uniped*, 2, 155-169. Henta frå [https://www.idunn.no/file/pdf/66962981/uniped\\_2017\\_02\\_pdf.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/66962981/uniped_2017_02_pdf.pdf)
- Igland, M.-A. (2008). *Mens teksten blir til. Ein kasusstudie av lærarkommentarar til utkast*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Jansson, B. K. & Traavik, H. (2014). Rettskriving og rettskrivingsutvikling. I B. K. Jansson & H. Traavik (Red.), *Norskboka 2* (s. 171-181). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jørgensen, C. & Onsberg, M. (2011). *Praktisk argumentation* (3. utg.). Valby: Nyt Teknisk Forlag.
- Kjeldsen, J. (2004). *Retorikk i vår tid: En innføring i moderne retorisk teori* (Foreløpig utgave). Oslo: Spartacus.

- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskabene. Humanistiske forskningstraditioner* Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- Kringstad, T. & Lorentzen, V. (2014). Et ressurshefte om argumenterende skriving. I Skrivesenteret (Red.). Henta frå [http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/PDF/Argumenterende\\_skriving\\_BM\\_skjer\\_m.pdf](http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/PDF/Argumenterende_skriving_BM_skjer_m.pdf)
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik: gymnasisers berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. (Doktoravhandling). Åbo Akademi.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. A. (2005). *Språkets mønstre: Grammatiske begreper og metoder* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvithyld, T., Kringstad, T. & Melby, G. (2014). *Gode skrivestrategier på mellomtrinnet og ungdomstrinnet* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lødding, L. & Aamodt, P. O. (2015). *Studieforberedt etter studieforberedende? Overgangen mellom studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning belyst gjennom gruppesamtaler med lærere, studenter og elever* (Rapport 2015: 28). NIFU.
- MacArthur, C. A. (2007). Best Practices in Teaching Evaluation and Revision. I I.S. Graham, C. A. MacArthur & J. Fitzgerald (Red.), *Best Practiecs In Writing Instruction* (s. 141-162). New York og London: Guilford.
- Moore, N. A. J. (2006). Aligning Theme and Information Structure to Improve the Readability of Technical Writing. *Journal of Technical Writing and Communication*, 36(1), 43-55. <https://doi.org/10.2190/37DD-KK2V-0BK5-31EM>
- Murray, D. M. (1978). Internal revision. A process of discovery. I C. R. Cooper & L. O. (Eds.) (Red.), *Research on composing: Points of departure* (s. 85-104). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

- NESH. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. I: De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene,. Henta frå <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Normprosjektet. Forventningsnormene. Henta frå <http://norm.skriveresenteret.no/forventningsnormene/>
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2003). *Forskningsprosessen: Kvalitative og kvantitative perspektiver* (G. Bureid, Oms.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ongstad, S. (2004a). Bakhtin's triadic epistemology and ideologies of dialogism. I F. Bostad, C. Brandist, L. S. Evensen & S. r. Faber (Red.), *Bakhtinian perspectives on language and culture: Meaning in language, art and new media*. London: Palgrave Macmillan.
- Ongstad, S. (2004b). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Pedersen, S. (1994). Korfor er "dette med dobbeltkonsonant" så vanskeleg? *Norsklæreren*, 4, 46-48.
- Phelps, L. W. (2000). Cyrano's nose: Variations on the theme of response. *Assessing Writing*, 7(1), 91-110.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rosenberg, A. (1997). Ret rimeligt! Om skriftlige kommentarer til danske stile. Upublisert Speciale, København Universitet.
- Ryen, E. (2012). Noen betraktninger om gammel ost, kaffe pause, norsk-amerikansk og pakistansk-norsk. I I. U. Røyneland & H.-O. Enger (Red.), *Fra holtijaR til holting. Språkhistoriske og språksosiologiske artiklar til Arne Torp på 70-årsdagen* (s. 291-304). Oslo: Novus.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. <https://doi.org/10.1007/bf00117714>



- Sadler, D. R. (2010). Beyond Feedback: Developing Student Capability in Complex Appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.  
<https://doi.org/10.1080/02602930903541015>
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. I S. Rosenberg (Red.), *Advances in applied psycholinguistics* (s. 142-175). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelten, S. M. (2013). *Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekstar: Kva skil gode tekstar frå middels gode?* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Skjevraak, M. (2009). *"Eg skjønner ikke, Hvorfor Det?"*. Sjetteklassingar skriv seg inn i nynorsken (Masteroppgåve). Høgskolen i Sør-Trøndelag.
- Skjong, S. & Vederhus, I. (2008). «Gira på å skrive nynorsk i år – mappeskriving og nynorsklæring» Henta frå  
<https://nynorsksenteret.no/uploads/documents/KronikkSkjongVederhus.pdf>
- Skrivesenteret. (2013a, 13.04.2013). Skrivehjulet. Henta 09.03.19 frå  
<http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>
- Skrivesenteret. (2013b). Skrivetrekanten. I. Skrivesenteret. Henta 28.11.18 frå  
<http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivetrekanten-videoforedrag-med-jon-smidt-ny/>
- Skrivesenteret. (2016). *Skriveprøven 2016, Vurderingshåndbok*. Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. Henta frå  
<http://www.skrivesenteret.no/uploads/materiell/Vurderingshåndboken.pdf>
- Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse: fra beskrivelser til utvikling. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag: Innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Solberg, C. (2017). *Skriving med blyant og tastatur. En analyse av elevtekster på pc og i håndskrift* Universitetet i Oslo.
- Solheim, R., Larsen, A. S. & Torvatn, A. C. (2010). Skrivekulturar på mellomtrinnet - tre døme. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag - innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Sommers, N. (1980). Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers  
*College composition and communication*, 31(4), 378-388.
- Språkrådet. (2012). Ny nynorskrettskriving frå 2012. Henta 30.01.19 frå  
<https://www.sprakradet.no/upload/Brosjyrer/Ny%20nynorskrettskriving.pdf>
- Søyland, A. (2002). Typar feil i nynorsk. Henta 22.11.2018 frå  
<https://www.sprakradet.no/upload/nyno02aso.pdf>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.).  
Bergen: Fagbokforl.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal  
Akademisk
- Torkildsen, I. (2017). *Tilbakemeldinger som utgangspunkt for utvikling av elevtekster*  
(Mastergrad). Universitetet i Bergen. Henta frå  
<http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/17089/Masteroppgave---Tilbakemeldinger-som-utgangspunkt-for-utvikling-av-elevtekster.pdf?sequence=1>
- Toulmin, S. E. (2003 [1958]). *The Uses of Argument: Updated Edition*. Cambridge:  
Cambridge University Pres.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i norsk (NOR1-05). Henta frå  
<http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Vurderingsskjema 2018 nynorsk. Henta 13.03.19 frå  
<https://sokeresultat.udir.no/eksamensoppgaver.html#?k=Norsk&start=1&r2=%C7%82%C7%82567572646572696e6773736b6a656d616572&r2val=Vurderingsskjemaer>
- UiB og Språkrådet. Bokmålsordboka og Nynorskordboka. Henta 12.10.2018 frå  
[https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=revidere&ant\\_bokmaal=5&ant\\_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge](https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=revidere&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge)
- UNESCO (2004). The plurality of literacy and its implications for policies and programs:  
Position paper. *Paris: United National Educational, Scientific and Cultural  
Organization*, 13. Henta frå <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246>
- Vagle, W., Sandvik, M. & Svennevig, J. (1993). *Tekst og kontekst: En innføring i  
tekstlingvistikk og pragmatikk*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/J.W.  
Cappelens Forlag AS.
- Vygotskij, L. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*.  
Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Øgreid, A. K. (2017). Bruk av modelltekster i arbeidet med skriftlig argumentasjon. I N. G. Garmann & Å. M. Ommundsen (Red.), *Danne og utdanne: Litteratur, språk og samtale*. Oslo: Novus Forlag.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Oversyn over elevtekstar

I dette vedlegget ligg eit oversyn over elevtekstane, som eg har laga. Oversynet inneheld overskrifta og tal på ord i utkasta og eit samandrag avsnitt for avsnitt gjennom både første- og andreutkasta. For at det skal bli tydlegare korleis eg har laga samandraga, legg eg ved førsteutkastet til Elev 1, som eg har skrive inn på PC. Her har eg retta opp i skrivefeila.

### **Oppgåve 2: Burde ein drive med ein uteaktivitet som kan skade ein?**

Når du er liten er ein vant til å gå på uteaktivitetar. For mange er uteaktivitetar viktig fordi dei likar å halde på med det. Nokon lagar til og med ei karriere ut av det. Men ein kan skade seg ved å halde på med det.

For mange har ein uteaktivitet blitt ein del av livet deira. For nokon er det høgdepunktet av dagen deira. Alle har forskjellige måtar å takle ein dag og stress på. Nokon taklar stress med å sleppe det laust eller gløyme det når dei til dømes spelar fotball.

Folk seier at dagens ungdom sit for mykje i ro. Dersom det ikkje skulle vore lov å drive med uteaktivitetar hadde vi i alle fall sete i ro heile dagen. For fleire er det sånn dei held seg i god form. Når ein er liten er det viktig å halde seg i god form og aktivitet fordi kroppen treng det og er laga for det.

Du kan skade deg når du held på med ein uteaktivitet, men så lenge du er ansvarleg vil ein klare å halde seg trygg og ikkje noko risiko for å skade seg der det er farleg. Viss ein brekk arma si, burde ein ikkje slutte med aktiviteten med mindre du ikkje kan halde på med den etter skaden.

Eg meiner ein ikkje burde slutte med uteaktivitetar sjølv om ein kan skade seg fordi viss ein liker ein sport må ein berre vere forsiktig og ansvarleg sånn at det ikkje blir farleg. For fleire er det måten dei taklar dagen og veka si, og for andre er det måten dei held seg i form. Det finnast risikoar, men mange av dei er ikkje farlege.

<b>Elev 1</b>		
<b>Utkast</b>	<b>Førsteutkast</b>	<b>Andreutkast</b>
<b>Tittel</b>	Burde ein drive med ein uteaktivitet som kan skade ein?	Burde ein drive med ein uteaktivitet som kan skade ein?
<b>Tal på ord</b>	290	325
<b>Samandrag avsnitt 1</b>	Uteaktivitetar er viktig for mange, men ein kan skade seg	Uteaktivitetar er viktig for mange, men ein kan skade seg
<b>Samandrag avsnitt 2</b>	Uteaktivitetar er ein måte å takle stress på	Uteaktivitetar er ein måte å takle stress på
<b>Samandrag avsnitt 3</b>	Mange meiner at ungdom sit for mykje i ro Uteaktivitetar er ein måte å halde seg i form på. Kroppen treng aktivitet.	Mange meiner at ungdom sit for mykje i ro Uteaktivitetar er ein måte å halde seg i form på og skape nye venar. Kroppen treng aktivitet.
<b>Samandrag avsnitt 4</b>	Ein kan skade seg når ein held på med uteaktivitet, men så lenge ein er ansvarleg er risikoen liten	Ein kan skade seg når ein held på med uteaktivitet, men så lenge ein er ansvarleg er risikoen liten
<b>Samandrag avsnitt 5</b>	Ein bør ikkje slutte med uteaktivitetar sjølv om ein kan skade seg, berre vere forsiktig. Uteaktivitetar er viktig for stressmeistring og for å halde seg i form	Ein bør ikkje slutte med uteaktivitetar sjølv om ein kan skade seg, berre vere forsiktig. Uteaktivitetar er viktig for stressmeistring og for å halde seg i form

<b>Elev 2</b>		
<b>Utkast</b>	<b>Førsteutkast</b>	<b>Andreutkast</b>
<b>Tittel</b>	Ungdom i dag bør drive med uteaktivitetar	Ungdom i dag bør drive med uteaktivitetar
<b>Tal på ord</b>	350	461
<b>Samandrag avsnitt 1</b>	Mange meiner at uteaktivitetar er farleg. Kvifor gjere noko som kan skade deg?	Mange meiner at uteaktivitetar er farleg. Kvifor gjere noko som kan skade deg?

<b>Samandrag avsnitt 2</b>	Sitat Ibsen Eg er usamd med Ibsen. Det gjer ingenting om ein slår seg litt så lenge ein er glad i aktiviteten	Sitat Ibsen Eg er usamd med Ibsen. Det gjer ingenting om ein slår seg litt så lenge ein er glad i aktiviteten. Det går alltid bra til slutt
<b>Samandrag avsnitt 3</b>	Uteaktivitetar gir meistringskjensle	Uteaktivitetar gir meistringskjensle
<b>Samandrag avsnitt 4</b>	Uteaktivitetar er bra for ungdom som sit mykje inne og spelar, då får dei luft og rørsle	Uteaktivitetar er bra for ungdom som sit mykje inne og spelar. Det er bra psykisk også. Frisk luft og rørsle er også bra for hjernen
<b>Samandrag avsnitt 5</b>	Ein får oppleve sosiale fellesskap, få nye venar, halde seg i form og lære om naturen	Ein får oppleve sosiale fellesskap, få nye venar, halde seg i form og lære om naturen
<b>Samandrag avsnitt 6</b>	Ein kjem i form, får nye vener og lærer nye ting	Ein lærer av feila sine, ein får meistringskjensle, kjem i form, får nye vener og lærer nye ting.

<b>Elev 3</b>		
<b>Utkast</b>	<b>Førsteutkast</b>	<b>Andreutkast</b>
<b>Tittel</b>	Lat oss leve livet!	Lat oss leve livet!
<b>Tal på ord</b>	181	260
<b>Samandrag avsnitt 1</b>	Vaksne er for engstelege	Vaksne er for engstelege
<b>Samandrag avsnitt 2</b>	Faren til kameraten min skreiv dette: Sitat Ibsen	Faren til kameraten min skreiv dette: Sitat Ibsen
<b>Samandrag avsnitt 3</b>	Ein lærer av feila sine	Tenk kor keisamt du hadde syntes det var om foreldra dine nekta deg å gå ut
<b>Samandrag avsnitt 4</b>	Ungdomar er sjølvstendige og lærer av feila sine	Ein lærer av feila sine
<b>Samandrag avsnitt 5</b>		Ungdomar er sjølvstendige og lærer av feila sine

<b>Elev 4</b>		
<b>Utkast</b>	<b>Førsteutkast</b>	<b>Andreutkast</b>
<b>Tittel</b>	Oppgåve 2	Ikkje sitt inne når alt håp er ute
<b>Tal på ord</b>	288	668
<b>Samandrag avsnitt 1</b>	Ungdom bør drive med uteaktivitetar sjølv om dei kan skade seg.	Ungdom bør drive med uteaktivitetar sjølv om dei kan skade seg.
<b>Samandrag avsnitt 2</b>	Fysisk og sosial utvikling. Motivasjon av å møte andre. Bra for kroppen	Fysisk og sosial utvikling. Motivasjon av å møte andre. Bra for kroppen
<b>Samandrag avsnitt 3</b>	Verda skjer ute. Framtida ligg ute. Lærerikt. Sitat Ibsen	Verda skjer ute. Framtida ligg ute. Lærerikt
<b>Samandrag avsnitt 4</b>		Sitat Ibsen. Ibsen var overbeskyttande. Ungdom bør få utforske på eiga hand. Verda kan vere stor og skummel
<b>Samandrag avsnitt 5</b>		Teknologien tek opp all tida, og uteaktivitetar gir ei pause
<b>Samandrag avsnitt 6</b>		Du kan skade deg om du sykklar Fjellveien, men ein er berre ung ein gong. Minner betyr meir enn småskader.

<b>Elev 6</b>		
<b>Utkast</b>	<b>Førsteutkast</b>	<b>Andreutkast</b>
<b>Tittel</b>	Bra for meg og bra for deg	Det er bra for meg og det er bra for deg
<b>Tal på ord</b>	189	211
<b>Samandrag avsnitt 1</b>	Mange unngår uteaktivitetar i frykt for å skade seg.	Mange unngår uteaktivitetar i frykt for å skade seg.

<b>Samandrag avsnitt 2</b>	Fleire bør melde seg på uteaktivitetar på grunn av helse og trivsel Då kan du spele etterpå	Fleire bør melde seg på uteaktivitetar på grunn av helse og trivsel Du treng ikkje å gå på tur med foreldra dine
<b>Samandrag avsnitt 3</b>	Familien Sivertsen. Storm vil ikkje drive med seglbåt. Han vil heller begynne på fotball, der er det ikkje så alvorlege skader.	Familien Sivertsen. Storm vil ikkje drive med seglbåt. Han vil heller begynne på fotball, der er det ikkje så alvorlege skader.

<b>Elev 7</b>		
<b>Utkast</b>	<b>Førsteutkast</b>	<b>Andreutkast</b>
<b>Tittel</b>	Ungdommen må ut	Ungdommen må ut
<b>Tal på ord</b>	268	378
<b>Samandrag avsnitt 1</b>	Mange er redde for å skade seg, det påverkar val av sport	Mange er redde for å skade seg, det påverkar val av sport
<b>Samandrag avsnitt 2</b>	Ein unngår skader når ein står over idrettar, men det er negativt å vere redd	Ungdom blir sittande inne, det er negativt, fordi ungdomen er framtida. Ein unngår skader, men det er negativt å vere redd
<b>Samandrag avsnitt 3</b>	Foreldre gjer ungdomen redde. Dei er redde for at barna skal skade seg	Foreldre gjer ungdomen redde. Dei er redde for at barna skal skade seg. Ungdom blir redde for farlegare aktivitetar
<b>Samandrag avsnitt 4</b>	Sitat Ibsen. Eit eksempel på forelder som påverkar barna sine	Sitat Ibsen. Eit eksempel på foreldre som påverkar barna sine
<b>Samandrag avsnitt 5</b>	Uteaktivitetar er viktig for helsa, venar og humør	Uteaktivitetar er viktig for helsa, skule, vener og humør
<b>Samandrag avsnitt 6</b>	Born må bli flinkare til å prøve sjølv. Foreldre må la ungdomen prøve, sjølv om dei er redde.	Born må bli flinkare til å prøve sjølv. Foreldre må la ungdomen prøve, sjølv om dei er redde. Det er viktig å ha det kjekt.



<b>Elev 8</b>		
<b>Utkast</b>	<b>Førsteutkast</b>	<b>Andreutkast</b>
<b>Tittel</b>	Overskrift (frykt + ?)	Ikkje ha frykt for å leve
<b>Tal på ord</b>	279	507
<b>Samandrag avsnitt 1</b>	Leik er noko som får dei fleste i godt humør. Barn bør fortsette å leike sjølv om det kan vere farleg	Leik er noko som får dei fleste i godt humør. Barn bør fortsette å leike sjølv om det kan vere farleg
<b>Samandrag avsnitt 2</b>	Leikar som «boksen går», «sisten» og å hoppe tau er bra fysisk og for sosiale eigenskapar og vener. Nokon leikar ikkje fordi dei er redde, eller fordi foreldra er redde.	Leikar som «boksen går», «sisten» og å hoppe tau er bra fysisk og for sosiale eigenskapar og vener. Nokon leikar ikkje fordi dei er redde, eller fordi foreldra er redde.
<b>Samandrag avsnitt 3</b>	Born treng å leike, ein lærer av feila sine om ein blir skada. Elles går ein går glipp av mykje kjekt	Eg har hatt min del av leik i oppveksten. Gi borna lov, slik at ikkje barndomen blir bortkasta.
<b>Samandrag avsnitt 4</b>		Frisk luft er bra for stress, fokus, inspirasjon, kreativitet, skule, barnehage og problemløysing
<b>Samandrag avsnitt 5</b>		Henrik Ibsen var forsiktig og overbeskyttande ovanfor sonen. Sitat. Han viste kven han var gjennom tekst.
<b>Samandrag avsnitt 6</b>		Born treng å leike, ein lærer av feila sine om ein blir skada. Ein går glipp av mykje kjekt når ein ikkje går ut. Ein lever berre ein gong.

<b>Elev 9</b>		
<b>Utkast</b>	<b>Førsteutkast</b>	<b>Andreutkast</b>
<b>Tittel</b>	Bør ungdomar drive med uteaktivitetar sjølv om dei kan skade seg?	La ungdomar drive med uteaktivitetar

<b>Tal på ord</b>	294	460
<b>Samandrag avsnitt 1</b>	Ungdom bør drive med uteaktivitetar sjølv om dei kan skade seg	Ungdom bør drive med uteaktivitetar sjølv om dei kan skade seg
<b>Samandrag avsnitt 2</b>	Ungdom får utforska seg sjølv og venane sine under spenning og redsle.	Ungdom får utforska seg sjølv og venane sine under spenning og redsle. Dei lærer av feila sine.
<b>Samandrag avsnitt 3</b>	Ein kan skade seg overalt. Ungdomen bør få fortsette med aktiviteten om han/ho likar han.	Ein kan skade seg overalt. Ungdomen bør få fortsette med aktiviteten om han/ho likar han. Det er viktig å vere med vener og utforske seg sjølv i ungdomstida. De har hatt same kjensla når foreldra dykkar bestemte at de ikkje fekk gå ut.
<b>Samandrag avsnitt 4</b>	Sitat Ibsen	Sitat Ibsen
<b>Samandrag avsnitt 5</b>	Ibsen var overbeskyttande. Ungdom må få ha det kjekt og morosamt i oppveksten	Ibsen var overbeskyttande. Ungdom må få ha det kjekt og morosamt i oppveksten
<b>Samandrag avsnitt 6</b>	De fekk ikkje gjere alt de ville i oppveksten, la ungdomane få oppleve de dykk ikkje fekk.	Ungdom bør få drive med uteaktivitetar, og oppleve det dykk ikkje fikk
<b>Samandrag avsnitt 7</b>	Ungdom bør få drive med uteaktivitetar. Ungdom må få oppleve det dykk ikkje fikk	

<b>Elev 10</b>		
<b>Utkast</b>	<b>Førsteutkast</b>	<b>Andreutkast</b>
<b>Tittel</b>	Generasjon teknologi	Generasjon teknologi
<b>Tal på ord</b>	234	379

<b>Samandrag avsnitt 1</b>	Teknologien gjer at du kan vite alt om alle. Hjernane til unge menneske blir hjernevaska	Teknologien gjer at du kan vite alt om alle. Hjernane til unge menneske blir hjernevaska
<b>Samandrag avsnitt 2</b>	Ungdomen er hjernevaska. Det er betre å vere ute sjølv om ein kan skade seg, enn å sitje inne med telefonen og la livet segle forbi.	Ungdomen er hjernevaska. Det er betre å vere ute sjølv om ein kan skade seg, enn å sitje inne med telefonen og la livet segle forbi.
<b>Samandrag avsnitt 3</b>	Ungdomen kjem til å bli ein generasjon late og dumme vaksne. Dei kastar vekk liva sine om dei ikkje går ut meir	Ungdomen kjem til å bli ein generasjon late og dumme vaksne. Dei kastar vekk liva sine om dei ikkje går ut meir. Dei vaksne har eit ansvar, framtida ligg no i hendene til late og uansvarlege vaksne.
<b>Samandrag avsnitt 4</b>	Teknologien er fantastisk, men ungdomen gløymer å leve. Skjermbruken er eit problem, ungdomen må ut.	Framtidas vaksne kan ikkje rydde opp den globale oppvarminga med nasa i telefonen. Teknologien er viktig, men det dei gjer på telefonane sine no ikkje vil bety noko om hundre år.
<b>Samandrag avsnitt 5</b>		Teknologien er fantastisk, men ungdomen gløymer å leve. Skjermbruken er eit problem, ungdomen må ut.

## Vedlegg 2: Skriveoppgåva

# Skriveøkt – nynorsk

### Oppgåve 1

Ifølgje læreplanen er det eit mål at elevane skal kunne uttrykke seg med et variert ordforråd, meiste grammatiske omgrep som viser korleis språk er bygd opp, og bruke grammatiske omgrep til å samanlikne nynorsk og bokmål.

**Vel tre av dei seks orda/uttrykka i punktlista under. Orda er henta frå *Biografien om Ibsen* som du finn nedst i dokumentet. Skriv ein samanhengande tekst der du kommenterer dei tre orda/uttrykka. I svaret ditt skal du vise kunnskap om språk og grammatikk. Hugs tittel.**

- Eitt skodespel
- Forma si
- Å vere
- Kva
- Hyggeleg

### Oppgåve 2

Skriv minst tre avsnitt der du argumenterer for at ungdom bør drive med uteaktivitetar sjølv om dei kan skade seg. Siter frå Henrik Ibsens brev til sonen i teksten du skriv. Mottakaren av teksten din er ein vaksen som bryr seg om kva du meiner. Hugs tittel

### Vedlegg 1

#### Biografien om Henrik Ibsen

Av Stein Erik Lunde (utdrag)

Åra i Bergen er temmeleg vanskelege for Ibsen. Sjølv om han greier å levere **eitt skodespel** kvart år, blir fleire av dei fiaskoar. Han har framleis lenge igjen før han finn **forma si** som dramatikar. Heller ikkje som instruktør får han vist **kva** han duger til. Skodespelarane ved teateret kunne fortelje at han for det meste gjekk taus og inneslutta omkring i kulissane i nokre merkeleg, slitne klede. Men noko **hyggeleg** opplever han da; han blir forelska.

Våren 1853 treffer Ibsen Rikke Holst. Han er 25, og ho er 16 år. Han blir merksam på henne ein gong ho kastar ein blomsterbukett i ansiktet på han. Han gjengjelder interessa ved å invitere på spasertur og sjarmere henne med bær og kaker. Og han skriv kjærleiksdikt til henne. Rikke Holst har seinare fortalt om Ibsen:

«Til daglig syntes jo mange folk at han var en raring, og det pinte han nok i stillhet meir enn man skulle tro. Selv hans venner kunne vel en og annen gang synes at det var nokså «sært» å gå med han over gaten, for det var jo noe besynderlig ved han – også i hans klesdrakt. Men begynte han å tale, så glemte man alt, og man var gått lukt i ilden med ham.»

Ein av dei første junidagane frir han, men faren hennar nektar dottera å forlove seg fordi ho er for ung; ho er ikkje eingong konfirmert. Han forbyr henne også å vere saman med Ibsen fordi han er så fattig. Dessutan liker han ikkje at Ibsen har stroke til artium og er politisk radikal. Men likevel held dei to fram med å møtast i hemmelegheit. Ei venninne av Rikke held utkikk, og veslebroren på seks år er med for å passe på dei. Dei forlovar seg på sin eigen måte ved å feste saman to ringar og kaste dei i fjorden. Men ein gong blir dei overraska av faren til Rikke. Ibsen får panikk og flyktar. Dermed blir det slutt på stemnemøta.

Da Ibsen og Rikke Holst møttest tretti år seinare, spurde Ibsen henne: «Men hvordan hadde det seg i grunnen at det ikke ble noe mellom oss?» Rikke Holst svarte: «Men kjære Ibsen, erindrer du da ikke at du rente din vei?» Og Ibsen sa: «Ansikt til ansikt var jeg aldri noen modig mann.» Det finst også andre historier om Ibsen der det viste seg at han ikkje var modig, verken i møte med menneske eller når det gjaldt fysiske farar. Heile livet var han forsiktig og engsteleg.

Når det gjaldt sonen Sigurd, var han alltid livredd for at det skulle hende han noko. Ein gong Sigurd var i Noreg saman med mor si, skriv den engstelege faren til han: «La meg nå se du er forsiktig både til lands og til vanns; den minste uforsiktighet kan dra de verste følger etter seg ... Vokt deg for å komme for meget på vannet, og ikke ut i seilbåt!» Og det er merkeleg å tenkje på at han var så lite modig i kvardagen; som diktar fanst det knapt nokon som hadde det same motet som Ibsen.

## Vedlegg 3: Vurderingskriterier fra lærar

<b>Førsteintrykk</b>	<p>Svaret</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kommuniserer som helhet på oppgavene som er gitt</li> </ul>
<b>Innhold og kildebruk</b>	<p>Svaret</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Har relevant innhold med utdyping.</li> <li>• Viser god forståelse av hovedinnhold og detaljer i tekstvedlegg, og selvstendig bruk av relevante kilder.</li> <li>• Belyser tema ved hjelp av faglig kunnskap</li> </ul>
<b>Oppbygging</b>	<p>Svaret</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Er bygd opp med en klar og formålstjenlig struktur både på avsnittsnivå og tekstnivå.</li> <li>• Har formålstjenlig og variert tekstbinding.</li> <li>• Har formålstjenlig utforming og layout.</li> </ul>
<b>Språk og stil</b>	<p>Svaret</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Viser et variert ordforråd.</li> <li>• Har gjennomført språkføring og setningsbygning tilpasset innhold, formål, mottaker og medium.</li> <li>• Viser selvstendig bruk av faguttrykk eller språklige virkemidler.</li> </ul>
<b>Formelle ferdigheter</b>	<p>Svaret</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Har gjennomgående korrekt rettskriving og viser gjennomgående korrekt bruk av reglene i formverket.</li> <li>• Viser gjennomgående korrekt tegnsetting.</li> <li>• Viser at eleven kan sitere korrekt og referere til kilder på en etterprøvable måte.</li> </ul>

## Vedlegg 4: NSD-godkjenning

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Kvalitativ elevtekstanalyse før og etter skriftleg lærarrespons

#### Referansenummer

299520

#### Registrert

05.09.2018 av Emilie Hofseth - 142494@stud.hvl.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

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

#### Prosjektansvarlig

Kjersti Maria Rongen Breivega, krbr@hvl.no, tlf: 55585519

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Student

Emilie Hofseth, emilie-hofseth@hotmail.no, tlf: 92843741

#### Prosjektperiode

03.09.2018 - 30.06.2019

#### Status

26.10.2018 - Vurdert

#### Vurdering (1)

---

26.10.2018 - 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 26.10.2018 med vedlegg samt i dialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**MELD ENDRINGER** Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET** Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.6.2019.

**LOVLIG GRUNNLAG** Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Basert på en helhetsvurdering av prosjektets art og omfang, vurderer NSD at det er tilstrekkelig at elevene selv samtykker til deltakelse, så sant de er fylt 15 år. 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 finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - 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 behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER** De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15–20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet. 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. 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/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET** NSD vil følge opp behandlingen av personopplysninger ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Lasse André Raa  
Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



## Vedlegg 5: Samtykkeskjema

### **Vil du delta i forskingsprosjektet**

#### ***”Elevtekstkvalitet før og etter skriftleg lærarkommentar i norsk”?***

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der formålet er å undersøke tekstkvaliteten før og etter lærar i norsk har gitt deg skriftleg respons på førsteutkast på teksten din. Eg er masterstudent ved Høgskulen på Vestlandet(HVL) I dette skrivet gir vi deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebere for deg.

#### **Formål**

Formålet er å finne ut meir om korleis du som elev kan utvikle dine skriveferdigheiter ved hjelp av ein skriftleg respons mellom ditt førsteutkast og sluttprodukt. Dette skal eg gjere ved å samle inn ti elevar sine tekstar før og etter skriftleg respons frå lærar. I tillegg kjem eg til å samle inn den skriftlege responsen læraren har gitt deg.

Elevtekstane og lærarresponsen vil vere datagrunnlaget i mi masteroppgåve med følgjande problemstilling: Korleis endrar kvaliteten på innhaldet seg i elevtekstar seg før og etter respons? Resultatet av masteroppgåva vil gi innsikt i korleis elevar bruker lærarkommentarar, og dermed også kunne seie noko om skriveferdigheitene til elevane i prosjektet.

#### **Kven er ansvarlig for forskingsprosjektet?**

Høgskulen på Vestlandet(HVL), avdeling Bergen er ansvarlig for prosjektet.

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

Norsklærer XX kjem til å velje ut ti tilfeldige elevar til forskingsprosjektet.

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

Det vil ikkje bli samla inn opplysingar utanom dei to tekstane du skriv. Du som elev vil ikkje bli bedt om å skrive ei ekstra oppgåve til meg. Teksten eg får frå norsklærer XX er kun heildagsprøva i norsk, som norsklærer gir meg ein kopi av. Desse tekstane skal anonymiserast før eg får tilgang til dei, og vil bli lagra innelåst i skap på HVL og makulert etter fullført prosjekt. Dei vil og vere lagra på min PC, men utan noko form for personopplysingar.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake utan å oppgi nokon grunn. Alle opplysingar om deg vil då bli anonymisert. Det vil ikkje ha negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

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

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til formåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Utanom meg sjølv, vil min rettleiar få tilgang til elevtekstane når dei er fullstendig anonymisert for å gi meg rettleiing i oppgåva.

- Norsk lærer XX vil fjerne namn og andre personopplysingar før eg får tilgang til dei. Skulle det likevel vere personopplysingar i teksten du har skrive vil dei bli anonymisert.
- Eg vil sørge for at du som deltakar ikkje vil kunne kjennast igjen i publikasjonen.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttas 15.05.19. Etter sensur vil alle elevtekstar slettast og makulerast.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i kva personopplysingar som er registrert om deg,
- å få retta personopplysingar om deg,
- få sletta personopplysingar om deg,
- få utlevert ein kopi av dine personopplysingar (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysingar.

### **Kva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandlar opplysingar om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Kvar kan eg finne ut meir?**

Dersom du har spørsmål til studien, eller ønsker å nytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved førsteamanuensis Kjersti Maria Rongen Breivega ([krbr@hvl.no](mailto:krbr@hvl.no); 55 58 55 19) eller masterstudent Emilie Hofseth ([emilie-hofseth@hotmail.no](mailto:emilie-hofseth@hotmail.no); 92843741).
- Vårt personvernombud: [personvernombud@hvl.no](mailto:personvernombud@hvl.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennleg helsing

Prosjektansvarlig  
Kjersti Maria Rongen Breivega

*Emilie Hofseth, masterstudent*

## Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykker til at mine elevtekstar vil bli brukt i forskning

Eg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2019

-----  
(Signert av prosjektdeltakar, dato)