



Universitetet i Bergen

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

NORMAU650

Erfaringsbasert masteroppgåve i undervisning med fordjuping i norsk

Vår 2024

«Du startar ikkje ein maraton viss du knapt har sprunge før»

*Ein kvalitativ studie av lærarar sine erfaringar med å utvikle elevane sin
revisjonskompetanse*

Aud Helen Solsvik

Forord

Endeleg er eg i mål med avhandlinga og kaka kan sprettast. No kjenner eg på lette og glede over å vere ferdig, og eg må innrømme at eg som godt vaksen student er stolt av det eg har fått til. Det har vore fire spennande og travle år. Det er eit privilegium å ha høve til å fordjupe seg i eit tema ein er interessert i, og eg er takksam for alt eg har lært.

Samstundes har det vore utfordrande å sjonglere yrkesliv, familieliv og studentliv. Heile prosjektet har vore som ei vandring oppover i ei hermeneutisk vindeltrapp. Undervegs har eg stoppa opp og lent meg på rekkverket og stundom òg gått ned att eitt trinn. Eg har tenkt kloke og mindre kloke tankar, og innimellom har eg kjent på tendensar til panikk. Får eg svar på problemstillinga mi? Finn eg ut noko nytt? Er dette vits i, eller er det berre ein vits? Når eg no har nådd toppen av trappa sit eg med ny innsikt og mykje ny lærdom – både fagleg og personleg.

Det er mange å takke. Først av alt vil eg takke den kunnskapsrike rettleiaren min, Sunniva Petersen Johansen. Takk for gode samtalar, kloke bidrag og konstruktive tilbakemeldingar. I tillegg ynskjer eg å rette ein stor takk til dei seks informantane som har bidratt med sine erfaringar og refleksjonar. Utan dei, inga avhandling. Eg vil òg takke rektor Trine Omland ved Øygarden Ungdomsskule og tidlegare rektor Tore Foldnes for å legge til rette for at eg fekk gå i gong med og gjennomføre dette studiet. Takk til resten av kollegaane, storfamilien, klubben og vener som har lytta og heia på meg.

Sist, men ikkje minst, vil eg takke mann og born som har støtta meg gjennom tjukt og tynt og motivert meg til å stå på. Dei har gjeve meg puffet eg har trengt når eg har lent meg for lenge på rekkverket.

Aud Helen Solsvik, mai 2024

Samandrag

Temaet for denne masteravhandlinga er lærarar sine erfaringar knytt til revisjon som del av skriveprosessen. Problemstillinga er som følger: «Kva erfaringar har eit utval norsklærarar knytt til det å utvikle eleven sin revisjonskompetanse i skriving?» Gjennom studien er det er ei målsetjing å fylle eit hol i forskingsfeltet ved å gje rom til lærarstemmene.

Ulike styringsdokument og teorigrunnlaget for prosessorientert skriving dannar ei ramme for drøfting av funna i studien, og sentrale kjelder er mellom andre arbeida til Hattie & Timperley, Flower & Hayes, Fitzgerald, Murray, Dysthe & Hertzberg og Kvithyld & Aasen. Vidare er lærarane si tolking av læreplanmåla sett i lys av John Goodlad sin læreplanteori. Prosjektet er inspirert av norske studiar på feltet der Agnete Bueie si forskning er sentral. I tillegg dannar FIVIS-prosjektet ved NTNU og Igland & Østrem sitt forskingsprosjekt frå 2019 bakgrunn for arbeidet.

Arbeidet har ei kvalitativ tilnærming og er basert på semistrukturerte forskingsintervju. Informantane er seks lærarar frå ulike skular, der tre av informantane arbeider på mellomtrinnet og dei tre andre på ungdomstrinnet. Prosjektet er bygt på fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteori, og eigenrapporteringane i intervjuet kan refererast til som fenomenologiske tilnærmingar, medan tolkinga av transkripsjonane er hermeneutiske.

Eit funn frå avhandlinga er at munnleg respons og revisjon skjer som vekselhandlingar i ein og same prosess, og skrivinga kan skildrast som ei kognitiv handling der informantane nyttar kunnskap om funksjonell respons til å utvikle elevane sin revisjonskompetanse. Lærarane på mellomtrinnet nyttar ikkje skriftleg respons som utgangspunkt for revisjon, medan lærarane på ungdomstrinnet skildrar ein variert praksis og fortel om skriveprosjekt der dei gjev skriftleg respons og elevane skriv fleire utkast. Eit anna funn er at det er liten felles forankring kring skriveidaktikk i fagprofesjonane ved skulane og informantane har liten kjennskap til korleis kollegaane driv skriveundervisning. Det er heller ikkje fagleg dialog mellom skuleslaga.

I tillegg svarar informantane utfyllande om at det er mange utfordringar, medan dei svarar kortfatta på kva dei lukkast med. Dette synleggjer at utvikling av revisjonskompetanse er kompleks, og at det er eit behov for eit auka fokus på det i fagfellesskapa ved skulane.

Abstract

The theme of this master thesis is connected to teachers' experiences related to revision as a part of the writing process. The research question is: "What kind of experiences do Norwegian teachers have when it comes to developing pupils' competence due to revision in writing?" A purpose of the study is to fill a gap in the field by the teachers' voices.

Different types of governing documents and the theory foundation of process writing create a frame in the discussion of the findings. Important sources are among others the works of Hattie & Timperley, Flower & Hayes, Fitzgerald, Murray, Dysthe & Hertzberg and Kvithyld & Aasen. Furthermore, the theory of John Goodlad is used to shed light on teachers' interpretation of the objectives in the curriculum. The project is inspired by national works in the field, and Agnete Bueie's studies are important. Additionally, the FIVIS-project on NTNU and a study carried out by Igland and Østrem in 2019 form a basis for the work.

The research has a qualitative approach and is based on semi-structured interviews. In total there are six informants, where three of them work in lower secondary school and three in upper secondary. The study is founded on phenomenological and hermeneutic philosophy of science. The teachers' reports can be referred to as phenomenological, while the interpretation of the transcriptions can be considered hermeneutic.

Findings in the thesis show that oral response and revision occur as shifting actions in *one* writing process. The writing can be described as a cognitive incident where the teachers use their knowledge about functional response in order to develop the pupils' competence in revision. The informants from lower secondary school do not use written response as a basis for revision, while informants from upper secondary school describe a teaching practice that is more varied. In addition to give oral response, they report about projects that include written response where the students write several drafts. Another finding is that the informants know little about their colleagues teaching practice. There exist few, if none, common ideas concerned didactics within the schools when it comes to how to teach in writing. Furthermore, there is no dialogue between lower and upper secondary school related to the subject of writing.

The informants give thorough reports about what they find challenging in the work of developing pupils' competence in revision, but their answers are quite brief when it comes to what they succeed in. This shows an area of great complexity. Consequently, there is a need to emphasize how to work on revision in the professional communities at schools.

Innhald

Forord.....	i
Samandrag.....	ii
Abstract.....	iii
Innhald.....	v
1 Innleiing.....	1
1.1 Bakgrunn for val av tema.....	2
1.2 Problemstilling.....	3
1.3 Kapitteloversikt.....	4
2 Forsking og teori.....	5
2.1 Forskingsfeltet.....	6
2.1.1. FIVIS-prosjektet.....	6
2.1.2 Forståing og bruk av lærarkommentarar.....	8
2.1.3 Digital lærarrespons undervegs.....	11
2.2 Skrivning som prosess.....	11
2.2.1 Proessorientert skrivning som metode.....	11
2.2.2 Sosiokulturell læringsteori og dialogbasert skrivepedagogikk.....	12
2.3 Sentrale omgrep knytt til skrivning som prosess.....	14
2.3.1 Revisjonskompetanse.....	15
2.3.2 Undervegsvurdering.....	17
2.3.3 Formativ vurdering.....	17
2.3.4 Respons.....	18
2.3.5 Funksjonell respons.....	19
2.4 Læreplanar og læreplanteori.....	21
2.4.1 Tekstrevisjon sin plass i læreplanane.....	21
2.4.2 John Goodlad sin læreplanteori.....	24
2.4.3 Ein samarbeidsorientert skulekultur.....	27
3 Metode.....	29
3.1 Det kvalitative forskingsintervjuet.....	29
3.2 Fenomenologisk og hermeneutisk vitskapsteori.....	29
3.2.1 Fenomenologi.....	29
3.2.2 Hermeneutikk.....	30
3.3 Forskingsmaterialet.....	32
3.3.1 Kontakt med informantar.....	33
3.3.2 Intervjuguide og pilotintervju.....	34

3.3.3 Utval	35
3.4 Etske spørsmål.....	36
3.5 Transkripsjon av intervju.....	37
3.6. Reliabilitet	38
3.7 Validitet.....	38
3.8 Analyseprosessen	39
4 Presentasjon av funn.....	42
4.1 Revisjon sin plass i skriveprosessen.....	43
4.1.1 Munnleg respons	44
4.1.2 Skriftleg respons.....	45
4.1.3 Kameratvurdering.....	46
4.1.4 Kriterium som verktøy	48
4.1.5 Nyttegjeriing av respons.....	49
4.2 Øving gjer meister	50
4.3 Samarbeid og fagfellesskap.....	51
4.3.1 Lite fokus på skriuing i skulen sitt utviklingstid	51
4.3.2 Uformell erfaringsdeling i forbifarten	53
4.4 Utfordringar i arbeidet med å utvikle revisjonskompetanse.....	53
4.4.1 Nytteverdi	53
4.4.2 Kommunikasjon mellom lærar og elev	55
4.4.3 Utfordringar med kameratvurdering.....	56
4.4.4 Tid	57
4.5 Kva informantane lukkast med.....	59
5.0 Tolking og drøfting av funna.....	61
5.1 På kva måte arbeider læraren med revisjon i skriveopplæringa?	61
5.1.1 Respons som utgangspunkt for revisjon.....	61
5.1.2. Overgang mellom barneskule og ungdomsskule.....	64
5.1.3. Verktøy i skriuinga	65
5.1.4 Kameratvurdering.....	67
5.1.5 Nyttegjeriing av respons.....	68
5.1.6 Tolking av læreplanmål	68
5.2. Utfordringar.....	71
5.2.1 Tid	71
5.2.2. Motivasiion og forståing.....	73
5.3 Kva lukkast lærarane med?	74
6.0 Avslutning	76

6.1 Konklusjon	76
6.2 Vidare forskning.....	80
Litteraturliste	81
Vedlegg	86
Vedlegg 1: Førespurnad om deltaking	86
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	87
Vedlegg 3: Samtykkeerklæring	88
Vedlegg 4: Transkripsjon, intervju 1	89

1 Innleiing

Frå første skuledag i grunnskulen er det å lære å skrive ei målsetjing. Elevane skal skrive i alle fag, og skrivning har ein viktig plass i skulen generelt og i norskfaget spesielt. Å uttrykkje seg skriftleg er ein del av kvardagen til alle menneske, også utanfor skulekonteksten, og vi er alle skrivarar på ulike nivå frå tidleg i livet. I vår digitale tidsalder både møter og skapar vi eit stort utval tekstar kvar dag, og vi kan seie at delar av den tidlegare munnlege kommunikasjonen i dag er tekstleggjort. Denne endringa kjem til uttrykk i ulike kommunikasjonssituasjonar. I kvardagen opplever vi at der ein før hadde ei munnleg samtale, sender vi i dag ein Snap eller ein SMS. I samfunnsdebatten legg den digitale kvardagen til rette for at ein enklare kan delta ved å kommentere og komme med ytringar i sosiale media.

Elevane skal i opplæringa setjast i stand til å bli deltakande samfunnsborgarar, og for å vere det må dei kunne kommunisere både munnleg og skriftleg. I Kunnskapsløftet frå 2006 er skrivning definert som ein av fem grunnleggande dugleikar i skulen, og slik sett på som ein overordna kompetanse. Med innføringa av dei grunnleggande dugleikane i læreplanen, vart LK06 kalla ei literacy-reform. Omgrepet literacy har vore freista omsett til norsk, og ein har til dømes nytta omgrep som *skriftkompetanse*, *lesekompetanse*, *tekstkunne* og (det noko oppkonstruerte) *litterasitet* i freistnaden (Blikstad-Balas, 2022, s. 17). I forskingsfeltet er det engelske omgrepet likevel mykje nytta, då fleire hevdar at det er for komplekst til å la seg omsetje med eitt enkelt, norsk ord. Om ein skal forklare omgrepet handlar literacy enkelt forklart om å skape og finne mening i tekst (Blikstad-Balas, 2022, s. 12).

Målet om literacy kjem til syne fleire stadar den eksisterande læreplanen, også knytt til skrivning. I Kunnskapsløftet frå 2020, frå no av omtala som LK20, er det fleire stadar formulert at elevane skal omarbeide eigen tekst med utgangspunkt i tilbakemelding. Mellom anna definerer rammeverket det å planlegge og omarbeide tekst som eitt av fire ulike dugleiksområde innan det å kunne skrive (Kunnskapsdepartementet, 2017). Konkret vil det seie at elevane må, som ein del av skriveprosessen, forstå og tolke tilbakemeldingar på tekst for å kunne utvikle seg som skrivarar. Tilbakemeldingane kan komme både frå lærarar og medelevar, og dei vert gjevne med målsetjing om å hjelpe den skrivande eleven til å revidere og utvikle sin eigen tekst. Dette er ein kompleks del av skriveopplæringa som krev både skriftkunne, lesekunne og tekstkunne. Dermed vert ein viktig del av skriveopplæringa å setje

elevane i stand til revidere tekst - å utvikle elevane sin revisjonskompetanse. Temaet for denne avhandlninga er kva erfaringar eit utval lærarar har med å utvikle ein slik kompetanse hjå eleven, og ei utdjuing av kva som ligg i omgrepet revisjonskompetanse følgjer i kapittel 2.

1.1 Bakgrunn for val av tema

Som norsklærer i ungdomsskulen likar eg å drive skriveundervisning. Elevane skal skrive for å lære, for å reflektere, for å utvikle identitet og for å kommunisere (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er alltid spennande å oppleve korleis unge menneske utviklar skrivekompetansen sin og korleis dei utviklar seg som menneske gjennom skrivinga. Når eg ser attende på eigen undervisningspraksis har det vore mange fine norsktimar der elevar har kjent på både meistring og vekst i skrivinga. Desse stundene gjer meg takksam for yrkesvalet, og ein ynskjer at lærarlivet skal vere ein flaum av slike stunder. Det er ikkje alltid tilfelle.

Samstundes som skriveopplæringa er gjevande og interessant, er den utfordrande. Den krev tid og tolmod frå alle involverte. Gjennom åra som norsklærer har eg brukt mange timar på å lese og å gje respons på elevtekstar med mål om at elevane skal nyttegjere seg av den til å utvikle tekstane og til å bli betre skrivarar. Erfaringane mine med dette arbeidet er mange og varierte, men noko som går att er at mange elevar synest det er vanskeleg å revidere tekst i samsvar med intensjonane i responsen eg gjev. Eg opplever også at mange elevar manglar motivasjon til å bruke tid på revisjon, og at dei blir raskt nøgde med arbeidet. Eg har ofte blitt skuffa over elevane sin mangelfulle revisjon, noko som har leidd til ei uvisse om kor mykje læring det omfattande og tidkrevjande responsarbeidet fører til.

Det å kjenne på for lita tid er eg ikkje åleine om, og tid som kritisk faktor i skriveopplæringa går att som eit samtaletema mellom oss norsklærarar. Skriving tek tid. Å gje respons tek tid. Revisjon av tekst tek tid. Tid som ein flaskehals i skulen er ikkje noko nytt, og ein kjenner att omgrep som *tidsjuvar* og *tidsklemma* frå debatten som går føre seg i uformelle og formelle fora. Det vert snakka i gangar, diskutert i kommentarfelt og det vert også løfta til det politiske nivået. Utfordringane rundt tid i skulen førte mellom anna til opprettinga av Tidsbruksutvalet i 2008. Mandatet til utvalet var å komme med forslag til korleis nytte tida betre i skulen, og arbeidet resulterte i Stortingsmelding nr. 19 «Tid til læring» som peika både på utfordringar og kom med ei rekkje forslag til tiltak (Meld.St.19, 2009-2010). Ut frå eiga erfaring vil eg hevde at temaet alltid er aktuelt, og eg er nysgjerrig på om det vil komme fram noko i forskinga mi som er relatert til tidsbruk i skulen.

Eit element som har påverka val av forskingstema, er ei oppleving som har følgt meg gjennom heile dette studieløpet. Eg har opplevd at akademia har presentert ei haldning, eller eit syn, der det er tatt for gitt at vi skrivelærarar har ei prosessorientert tilnærming til skriving og at lærarar har ei nokon lunde sams forståing kring didaktiske val i skriveopplæringa. Med forventningar om at vi i skal drive forskingsbasert undervisning knytt til formuleringar i læreplanen, er dette naturleg. Like fullt har eg ei kjensle av det kan vere ein diskrepans mellom forventningane i akademia og det verkelege skulelivet. Eg vil ikkje kalle dette ei hypotese, men eg lurar på om andre opplever dette gapet mellom liv og lære, og om lærarane sine erfaringar kan fortelje meg noko om dette.

I forskingsfeltet finn eg lite forskning som tek utgangspunkt i lærarar sine rapporterte erfaringar og praksisforteljingar knytt til arbeidet med revisjon og utvikling av revisjonskompetanse. Det er interessant å få kjennskap til forskning på feltet, og i løpet av yrkeslivet og dette studiet eg har gjort meg kjend med ulike forskingsprosjekt knytt til temaa respons, revisjon og revisjonskompetanse. I lesnaden har eg sakna lærarperspektivet. Eg møter det dagleg, men finn lite av det i empirien. Eg opplever at dei manglande lærarstemmene dannar eit hol i forskinga og at vi treng desse stemmene for å danne eit heilskapleg bilete i forskingsfeltet. Slik er det eit mål med prosjektet å nærme seg temaet frå ein ny ståstad gjennom å nytte kvalitative livsverdsintervju der lærarar fortel om sine røynsler. Sjølv om ein ikkje kan generalisere ut frå eit kvalitativt materiale, kan det vere interessant å sjå om ein finn fellestrekk i informantane sine forteljingar, og om ein finn likskapar og ulikskapar i korleis det vert arbeidd med utvikling av revisjonskompetanse på ulike skuleslag. Det er òg eit individuelt mål at funna kan bidra til å utvikle eigen undervisningspraksis.

1.2 Problemstilling

Med bakgrunn i styringsdokument, forskning og teori vil eg i dette masterprosjektet undersøkje korleis norsklærarar på ulike skuleslag arbeider med å utvikle elevane sin revisjonskompetanse. Eg vil finne ut kva erfaringar, tankar og refleksjonar dei sit med knytt til dette arbeidet og problemstillinga for prosjektet lyder slik:

Kva erfaringar har eit utval norsklærarar knytt til det å utvikle eleven sin revisjonskompetanse i skriving?

Vidare har eg formulert desse forskingsspørsmåla med utgangspunkt i problemstillinga:

- På kva måte arbeider læraren med revisjon i skrivinga?

- Kva opplever læraren som utfordrande i arbeidet med revisjon?
- Kva opplever læraren som god undervisningspraksis i arbeidet med å utvikle revisjonskompetanse?

I studien vil eg nytte semistrukturerte forskingsintervju som metode, og eg vil intervju seks lærarar frå mellomtrinnet og ungdomstrinnet. I desse intervjuar ynskjer eg å få fram skildringar knytt til informantane sine erfaringar og produsere ny og verdfull kunnskap om temaet i den kommunikative hendinga som eit kvalitativt intervju er. Metode og gjennomføring er nærare skildra i kapittel 3.

1.3 Kapitteloversikt

Denne masteroppgåva er delt inn i seks kapittel. Desse er 1: Innleiing, 2: Forsking og teori, 3: Metode, 4: Analyse av materialet, 5: Drøfting og 6: Avslutning. I kapittel 1 presenterer eg bakgrunn for val av tema med stor vekt på personleg legitimering. I tillegg inneheld kapittel 1 problemstilling, forskingsspørsmål og kapitteloversikt. Kapittel 2 er delt i fire delar. Først presenterer eg forskinga som eg har valt å legge til grunn for dette masterprosjektet. Deretter følgjer ein teoridel knytt til skiving i prosess som sentral bakgrunnsinformasjon for problemstillinga. Inkludert i denne delen er ei kort historisk utgreiing som også omfattar ei forklaring av sosiokulturell læringsteori og dialogbasert skrivepedagogikk. Som eit bakteppe kjem så ein del som inneheld viktige omgrepsavklaringar, før siste del som omhandlar læreplan og læreplanteori. Her kjem eg inn på revisjon sin plass i læreplanane, John Goodlad sin læreplanteori og samarbeid i profesjonsfellesskapet. Kapittel 3 skildrar metode, og eg diskuterer val og vurderingar knytt til metodeval. Kapittel 4 inneheld analyse av dei kvalitative forskingsintervjuar, og i kapittel 5 følgjer ei drøfting av funna knytt til erfaring, styringsdokument, forskning og teori. Til slutt er det avsluttande konklusjon og forslag til vidare forskning i kapittel 6.

2 Forsking og teori

Dette kapittelet er delt i fire delar, og eg vil i dei ulike delane gå gjennom teori og forskning som til saman og på ulike måtar dannar ein fagleg forståingshorisont for avhandlinga.

I del 1 presenterer eg forskinga eg legg til grunn for oppgåva. Denne kan knytast tett til problemstillinga for prosjektet og er i all hovudsak knytt til revisjon og revisjonskompetanse. Det er ei målsetjing at denne forskinga kan kaste lys over funna mine, og at ein kan finne koplingar mellom resultata i mi forskning og den valde forskinga.

Fleire stadar i den gjeldande læreplanen finn ein uttrykt at elevane skal omarbeide tekst med utgangspunkt i tilbakemeldingar frå lærar og medelevar. Dette vil eg hevde er eitt kjernepunkt i prosessorientert skriving og det presenterer ei målsetjing om at skriving bør skje i samarbeid med andre. Vidare skal dialogen som oppstår i samarbeidet danne grunnlag for skriveutvikling. Desse formuleringane i læreplanen er korte, men likevel komplekse. Dei definerer revisjon som ein sentral del av skriveprosessen, samstundes som dei knyter revisjonsdelen av skrivinga tett til respons og tilbakemelding. Temaet for avhandlinga er utvikling av revisjonskompetanse, og dette spring ut frå målsetjingane knytt til revisjon av tekst. For å setje prosjektet inn i ein heilskapleg kontekst vil eg i del 2 greie ut om prosessorientert skriving som didaktisk tilnærming, noko som vil fungere som eit rammeverk i drøftingsdelen.

I del 3 av kapittelet følgjer nokre sentrale omgrepsavklaringar som ein viktig del av den faglege bakgrunnen for studien. Denne delen inneheld i tillegg ein gjennomgang av kva forskning seier om kva som er funksjonell respons, noko som kan sjåast som ein føresetnad for revisjon.

Del 4 handlar om læreplan og læreplanteori. I denne delen er det presentert ei oversikt over revisjon sin plass i læreplanane, samt ein del som omhandlar samarbeid i fagfellesskapet knytt til læreplanmål. Materialet som ligg til grunn for forskinga mi er lærarar sine eigenrapporterte erfaringar kring didaktiske val og undervisningspraksis, og sidan problemstillinga er knytt til læreplanmål, vert lærarane si tolking av desse måla ein del av forståingsbakgrunnen. Som eit strukturerande element vil eg nytte John Goodlad sin læreplanteori i drøftinga av funna, og i del 4 følgjer ein gjennomgang av teorien som i denne samanhengen vert nytta som ein forklaringsmodell.

2.1 Forskingsfeltet

Det er forska mykje på elevar sin revisjon av tekst både internasjonalt og nasjonalt. Ein stor del av den internasjonale forskinga har vore gjort på studentar på eit høgare nivå enn grunnskule, men i Noreg er det også gjort ein del forskning i grunnskulen. Eg finn dei nasjonale prosjekta interessante og relevante for mi oppgåve, og dette masterprosjektet er i stor grad inspirert av funn i nasjonal forskning. Eit slikt er FIVIS-prosjektet som er ein studie av lærarar si undervegsvurdering. Vidare legg eg Agnete Bueie si forskning til grunn, og både studiane som er skildra i doktorgradsavhandlinga frå 2017 og studien hennar frå 2019 dannar grunnlag for mitt prosjekt. I tillegg er Mariann Igland og Siv Ellen Østrem sitt forskingsprosjekt frå 2019 relevant for denne oppgåva. I forskingsarbeida til dei tre sistnemnde er elevtekstanalyse, observasjon og elevrapportering datagrunnlaget.

2.1.1. FIVIS-prosjektet

I læreplanmåla er det eit tett band mellom respons og revisjon, og det ligg implisitt i formuleringane at revisjonen elevane gjer med tekstane sine skal ta utgangspunkt i ein eller annan form for respons. I praksis kan ein sjå respons på tekst som undervegsvurdering der elevane sin reviderte tekst er den skriftlege reaksjonen på responsen. Dermed er det relevant å trekkje inn forskning på undervegsvurdering som del av bakgrunnen for dette masterprosjektet. FIVIS er forkorting for *Forskning på individuell vurdering i skolen*, og forskingsarbeidet vart utført ved NTNU i samarbeid med SINTEF i åra 2011-2014 på oppdrag frå Utdanningsdirektoratet. Målet med prosjektet var å finne ut korleis Vurdering for læring på det aktuelle tidspunktet var realisert i skulen, og det vart nytta både kvantitative og kvalitative forskingsmetodar. Informantane var lærarar, elevar og foreldre, og forskingsspørsmåla var desse: Korleis kjem skuleeigar, skuleleiar og lærar sin vurderingskompetanse til uttrykk gjennom fortolking, forståing og praksis? Kva slags vurderingspraksisar finst i norske klasserom? Kva betydning har vurderingspraksisane for eleven sin oppleving av læringsprosessar og læringsutbyte? (Sandvik & Buland, 2014, s. 9). Rapporten presenterer ei rekkje interessante funn, og fleire av dei kan relaterast til skriveopplæringa.

I funna kjem det frem at mange av skulane ikkje har ei kollektiv forankra forståing av vurderingspraksis i personalet og at det er ulikskapar i vurderingspraksisen mellom lærarar (Sandvik et al, 2014, s. 30). Dette stadfestar også elevane. Ulikskapane finn ein blant lærarar ved same skule og mellom dei ulike skuleslaga (Buland, 2014, s. 80). Rapporten presenterer

også funn knytt til observert vurderingspraksis i undervisningssituasjonane, og forskarane finn at det i dialog mellom lærar og elev vert gjevne gode og konstruktive tilbakemeldingar som både set i gong og forsterkar læringsprosessar (Buland, 2014, s. 76). Eit anna funn er knytt til overgangar mellom skuleslag. Elevar i 7. klasse rapporterer at lærarane brukar tid på å førebu dei til ungdomskulen, i stor grad knytt til det å få karakterar. Både elevar og foreldre opplever at det er stor overgang frå barneskule til ungdomsskule, og ein forelder skildrar ungdomsskulen som «ei heilt anna verd» (Buland, 2014, s. 77). Sjølv om dette funnet ikkje er direkte knytt til mi problemstilling, kan det vere relevant å ta med. I studien min kjem informantane både frå mellomtrinnet og ungdomstrinnet, og dei vil kanskje ha erfaringar knytt til ei slik utfordring.

Delrapport 2 i prosjektet presenterer funn direkte knytt til skriving, og desse funna er særskilt relevante for mitt prosjekt. Denne rapporten kom i 2013, og i åra før skjedde det fleire endringar i norskfaget som kom til syne i læreplanane. I rapporten er det understreka at det hyppige reformarbeidet har ført til faginterne diskusjonar om kva innhaldet i faget skal vere. Dette har på den eine sida ført til at den enkelte lærar har hatt større valfridom i operasjonaliseringa av faget, samstundes som det og har vore kjelde til usikkerheit kring praksis (Fjørtoft, 2013, s. 101). Eit funn i delrapport 2 er at dei fleste informantane ser på vurdering i norskfaget som eit stort og komplekst område. Dei rapporterer om sprik og «balkanisering» mellom trinna når det gjeld vurderingspraksis, og eit ynskje om planlagt tid til diskusjon og fagleg utprøving (Fjørtoft, 2013, s. 104).

Når det gjeld skriveidaktikk, rapporterer lærarane i ungdomsskulen om at dei er kjende med POS og meiner at det er ein læringsfremjande måte å drive skriveundervisning på. Samstundes seier dei at det praktiserast langt mindre enn før, og at dette heng saman med tid. Dei har ei forståing av POS som inneber skriving av førsteutkast som lærarar skal respondere på og etter revisjon skal lærar gje ny respons. Dette tek for mykje tid, og lærarane kjenner på at dei ikkje klarar å gjennomføre det med tanke på arbeidsmengda (Fjørtoft, 2013, s. 110). Dette fører til eit manglande fokus på revisjon i tekstarbeidet, og rapporten konkluderer med at det er ein «...manglande kultur for eksplisitt arbeid med revidering at tekster og en strukturert tilnærming til skriveprosessen» (Fjørtoft, 2013, s. 110). Dette funnet er også støtta av klasseromobservasjonar i studiet – elevane vert ikkje oppmuntra til å revidere utkasta. Eit anna funn er at fleire av lærarane gjev uttrykk for at dei ikkje har trua på kameratvurdering, og at dei har større tillit til eiga vurdering. På same tid gjev dei uttrykk for eit ynskje om å involvere elevane meir i vurderingsprosessen, og er slik positive til å utvikle eigen praksis.

Fjørtoft skildrar ein tilbakemeldingspraksis blant nokre lærarar som «summativ praksis i formativ drakt». Lærarane gjev kommentarar med tanke på at elevane skal lese dei. Når dei har gjort dette får dei karakter på teksten, og målet med ein slik praksis er å motivere elevane. Lærarane stiller ikkje krav om at ta dei skal bruke dei til å revidere teksten (Fjørtoft, 2013, s. 111). I studien er det få funn der elevane må revidere tekstane på bakgrunn av responsen.

Sluttrapporten frå FIVIS-prosjektet konkluderer med at det er eit stort mangfald i vurderingspraksis i norske skular (Buland & Sandvik, 2014, s. 9). Rapporten var publisert i 2014, og det er interessant å finne ut om desse funna kan speglast i lærarar sine erfaringar 10 år etter, eller om ein kan spore endringar i materialet.

2.1.2 Forståing og bruk av lærarkommentarar

Agnete Bueie si doktorgradsavhandling har tittelen «Slike kommentarer er de som hjelper. Elevens forståelse og bruk av lærercommentarer i norskfaget» (Bueie, 2017). Eit føremål med hennar arbeid er å få kunnskap om korleis elevar brukar lærarkommentarar og kva eleven treng for å gjere seg betre nytte av dei. Forskingsprosjektet har eit elevperspektiv, men som ei innleiing og forklaring av oppgåva sitt narrativ, siterer Bueie ei tilbakemelding ho har fått frå ein lærar undervegs i arbeidet. Dette sitatet er med på å synleggjere kvifor det er behov for den innsikta ho søker, og kan og vere interessant bakgrunnsstoff for mitt arbeid. Læraren som uttalar seg arbeider på ungdomstrinnet og fortel at hen brukar om lag 1,5 time på å gje skriftleg tilbakemelding på ein enkel tekst. Deretter brukar læraren også tid til å forklare tilbakemeldinga munnleg til eleven, og er i tillegg usikker på om eleven gidd å lese kommentarane. Læraren uttrykkjer at hen er usikker på korleis hen skal gje nyttige kommentarar. Ei slik tilbakemelding er med på å validere Bueie sine studiar, og eit sentralt spørsmål vert kva som skjer med tilbakemeldingane lærarane gjev. Vert dei lest og forstått? Vert dei brukte? (Bueie, 2017, s. 13).

Avhandlinga til Bueie er basert på tre ulike forskingsprosjekt presentert i tre artiklar. Problemstillinga i den første studien er knytt til korleis 5 elevar i 9. klasse forstår og gjer bruk av lærarrespons på tekst, og funna er basert på elevtekstanalyse der Bueie samanliknar to utkast i ein skriveprosess. Læraren har gjeve respons på førsteutkast, deretter har eleven revidert teksten og levert den inn på nytt. Elevane får respons på ulike tekstnivå, og den er tilpassa den enkelte elev. Eit hovudfunn i denne studien, er at elevane i stor grad forstår responsen og at revisjonane dei gjer er svar på lærarresponsen. Det er skilnad mellom svake og sterke elevar, der dei svake elevane endrar teksten på lokalt nivå, medan sterke elevar

endrar både på lokalt og globalt nivå¹. Dei sterke elevane gjer og nokre eigeninitierte revisjonar (Bueie, 2017, s. 58-59).

Det andre av desse prosjekta handlar om korleis elevar nyttar lærarrespons på heildagsprøve i skriving. Eit hovudfunn i dette materialet er at lærarane i liten grad krev at det vert gjort noko med dei kommentarane som vert gjevne som respons på tekstane. Tilbakemeldingane fungerer godt som summativ vurdering, men i mindre grad som formative. Dersom det vert gjort noko med tilbakemeldingane, er dette revisjon på lokalt nivå, og revisjonen er direkte svar på lærarresponsen. Her ser vi at funna til Bueie i stor grad samsvarar med funna i prosjekt 1, i tillegg til funna i delrapport to i FIVIS-prosjektet. Også her gjer elevane få eigeninitierte endringar (Bueie, 2015, s. 5). Bueie konkluderer med at det vil vere verdfullt å gjere nokre didaktiske grep for å styrke den formative funksjonen til responsen. Eit slikt grep kan vere å utvikle strategiar rundt bruk av kriterium og tilbakemelding, og i større grad legge til rette for at elevane reviderer både på lokalt og globalt nivå. Ved å legge til rette for eit meir systematisk arbeid vil desse vere meir hensiktsmessige og tida lærarar nytta på å gje tilbakemeldingar vil synast meir fornuftig (Bueie, 2015, s. 18).

I den tredje studien vert 159 elevar i 10. klasse spurte om kva lærarkommentarar dei finn nyttige. Dei vurderer nytteverdien til lærarkommentarar på ein elevtekst gjennom ei spørjeundersøking, og læraren sine kommentarar omfattar både det lokale og det globale nivået av teksten. Funna viser at elevane finn kommentarar på det globale nivået i stor grad som nyttige, særleg når dei er utfyllande, spesifikke og forklarande. Ein annan type kommentarar som dei finn nyttige, er tydelege kommentarar på innhald som har karakter som framovermelding. I tillegg rapporterer dei fleste elevane at dei likar både kritiske kommentarar og rosande kommentarar. I drøftinga vektlegg Bueie at det er viktig å legge til rette for at elevane forstår og ser nytteverdien av lærarkommentarar slik at dei kan bli brukte. Ho føreslår at lærarar må organisere undervisninga slik at dette skjer ved å setje av meir tid og større plass til å revidere tekst, noko som vil styrke eleven sin revisjonskompetanse (Bueie, 2016).

Når Bueie ser studiane i samanheng presenterer dei samla sett tre sentrale funn. Eit overordna funn er at elevane er lojale mot tilbakemeldingane som vert gjevne. Dei forstår og godtar responsen, og den verkar som stillas i skrivinga. Det neste funnet er at elevane har eit lågt medvit rundt vurderingskriterium. Dei har kriterium, men dei betyr lite for elevane i

¹ Ein tekst eksisterer både på lokalt og globalt nivå. Det globale nivået eit overordna nivå og innhald, sjanger og struktur fell inn under dette nivået. Det lokale tekstnivået er eit meir konkret detaljnivå som dømesvis inneheld rettskriving, ordtilfang og teiknsetjing (Bueie, 2016).

skrivninga. Det siste funnet som Bueie framhevar er at elevane gjer det som vert forventa, men det er for få forventningar til at det skal gjerast noko med tilbakemeldingane (Bueie, 2017, s. 61 - 64).

Bueie peikar på ei rekkje positive funn i materialet i lys av prinsipp for god undervegsvurdering. Elevane får respons som både fortel om kvalitet og utviklingspunkt, og den er forståeleg og konstruktiv. Elevane får også mål og forventningar formulerte i vurderingskriterier, sjølv om det verkar som dei ikkje nyttar dei i stor grad. I tillegg finn ho heller ikkje at det vert nytta eigenvurdering eller kameratvurdering i utbreidd grad.

Bueie konkluderer med at det er avgjerande at det vert lagt til rette for og sett av tid til at elevane skal nyttegjere seg av responsen dei får, og at det er eit behov for å utvikle elevane sin revisjonskompetanse slik at dei betre kan utnytte potensialet i tilbakemeldingane. Ho ser og det som hensiktsmessig å utvikle system som gjer det lettare å bruke responsen til seinare skriveprosjekt og slik tenkje meir langsiktig i skriveopplæringa (Bueie, 2017, s.72).

Avslutningsvis i avhandlinga peikar Bueie på potensielle forskningstema knytt til respons og revisjon, og ho følgjer sjølv opp med prosjektet «Bedre revisjonskompetanse gjennom eksplisitt opplæring i revisjonsstrategier?» (Bueie, 2019). I dette prosjektet testar Bueie følgjande hypotese: «Eksplisitt opplæring i revisjonsstrategier kan spores i tekstrevisjonene». I prosjektet får elevane undervisning i korleis nytte ein spesifikk revisjonsmodell etter respons på eit førsteutkast. Modellen vert kalla RADaR², som er eit akronym for revisjonshandlingane Replace, Add, Delete and Reorder, og studien er gjennomført som eit praksisinngrep i to klassar. Bueie finn at det er store variasjonar i elevane sine revisjonshandlingar samstundes som ho finn støtte for eiga hypotese. Elevane gjer fleire og meir varierte revisjonar etter at dei hadde fått opplæring i revisjonsmodellen. Ho konkluderer med at ved å løfte fram tekstrevisjon i skriveopplæringa gjennom instruksjon kan det bidra til at elevane får større forståing for revisjon, og elevane vil få eit auka medvit om kva dei faktisk gjer når dei reviderer. Vidare hevdar ho at dei fleste elevar truleg kan bruke responsen betre om dei kan nytte konkrete revisjonsstrategiar som eit supplement i revisjonsarbeidet (Bueie, 2019, s. 57).

Alle arbeida til Bueie er relevante for mitt prosjekt og dannar ein interessant bakgrunn. Funna hennar er knytt til fleire aspekt ved det å utvikle revisjonskompetanse, mellom anna til vurderingspraksisar, forventningar og arbeid med kriterium. Når ho finn at kriterium vert

² RADaR er omsett til LOSE på norsk, og dette er eit akronym for å Legge til, Omorganisere, Slette og Endre/Erstatte. Den didaktiske modellen er forklart fleire ulike stadar, mellom anna på skrivesenteret.no.

nytta i liten grad og at kameratvurdering er lite utbreidd, er det interessant å sjå om dette kan speglast i mine funn. Eg er og nysgjerrig på om informantane i mitt prosjekt har erfaring med eksplisitt undervisning i revisjonsmodellar som det siste prosjektet til Bueie omhandlar. I lesnaden av artiklane har eg sakna lærarstemmene. Hennar forskning er i stor grad basert på elevtekstar, elevrapportering og observasjon. Eg er spent på i kva grad lærarane sine rapporterte erfaringar samsvarar med Bueie sine funn som har eit elevperspektiv.

2.1.3 Digital lærarrespons undervegs

I prosjektet «Mens teksten blir til: Digital respons på elevtekster under arbeid» har Mari-Ann Igland og Siv Ellen Østrem forska på bruk av digital lærarrespons. I dette prosjektet skriv elevane tekstar i Google Dokumenter og lærarane gjev digitale kommentarar på arbeidet medan elevane skriv. Dette er eit spennande prosjekt, sidan responsen er annleis enn i Bueie si forskning både når det gjeld innhald og tidspunkt. Kommentrarane er kortare og vert gjevne medan elevane skriv, og ein utnyttar potensialet i digitale verktøy på ein annan måte. Også i dette prosjektet er det elevarbeida som er forskingsmaterialet. Eit funn frå denne studien er at det er lettare for elevane å følgje opp responsen sidan kommentarane som vert gjevne er mindre omfattande. Dei finn og at når læraren har tilgang til det delte dokumentet har hen betre høve til å følgje opp skrivinga undervegs, og dei ser ein stor verdi av å både gje og få respons medan teksten vert til (Igland & Østrem, 2019). Dette er interessante funn som gjev informasjon om korleis ein meir intuitiv og spontan respons påverkar revisjonsarbeidet. Det som prosjektet ikkje finn ut noko om, er lærarane sine erfaringar med ein slik måte å gje respons på. Er dette ein metode som lærarar nyttar? Dersom forskinga mi avdekkar funn knytt til liknande praksis, vil det vere interessant å vite om dei opplever same nytteverdien som Igland og Østrem finn, eller om dei har ei anna erfaring som kan gje eit breiare perspektiv på ein slik metode.

2.2 Skrivning som prosess

2.2.1 Proessorientert skrivning som metode

Problemstillinga for dette prosjektet legg til grunn ei didaktisk tilnærming der skrivning skjer i prosess med fleire involverte. Den proessorienterte skrivepedagogikken, i denne avhandlinga også referert til som POS, gjorde sitt inntog i Noreg på 80-talet, og den blei tatt med i læreplanen frå 1997. Der finn ein følgjande under arbeidsmåtar i skrivning:

Skrivning går og ut på omarbeiding og omskriving. Tekstane blir til i prosess og samspel. Elevane må få nytte godt av individuelle tilbakemeldingar i skrivinga. Dei må oppmuntrast til å reagere på prestasjonane til kvarandre og gjere seg nytte av råd frå andre i si eiga skrivning (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, 1996, s. 114).

Implementeringa av POS i læreplanen la føringar for eksamensforma i skriftleg norsk, og metoden var normalordning frå 2002 til 2007. Etter at den vart teken ut av eksamensordninga oppfatta mange det som eit signal om at den ikkje var så relevant lenger, og det var tidvis rapportert om lærarar som slutta å nytte tilnærminga fordi den ikkje førte til betre skrivekompetanse (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 14). På trass av at dette synte fleire undersøkingar i ettertid (2000 – 2013) at om lag 2/3 av lærarane i grunnskulen og vidaregåande nytta POS i ei eller anna form i skriveopplæringa (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 13).

Proessorientert skrivning er å arbeide med ein tekst over tid - frå idéstadiet til ferdig produkt. På 70- og 80-talet føregjekk det i USA ei omfattande forskning på skrivning som prosess, og denne forskinga la grunnlaget for skrivemetodikken. Sentralt i metoden var tanken om skrivning i fasar, og i fyrstninga tenkte ein på skrivning som ein lineær prosess som bestod av før-skriving, skrivning og omarbeiding (Dysthe, 1996, s. 41). Etter kvart byrja ein å sjå på skrivning som ein kognitiv prosess, og forståinga av skrivning som lineær har vorte meir eller mindre forkasta.

Ein kognitiv prosessmodell som har fått stort gjennomslag og har influert proessorientert skrivemetodikk, er Linda Flower og John Hayes sin modell som skildra i «A Cognitive Process Theory of Writing». Dei nyttar omgrepa *planning*, *translating* og *reviewing* om skriveprosessen. I desse omgrepa kjenner ein att dei tidlegare omtala fasane, men i denne modellen snakkar dei i staden om mentale prosessar som er rekursive og ikkje lineære. Fleire prosessar kan gå føre seg samstundes og skrivaren vandrar fram og tilbake prosessane (Flower & Hayes, 1981, s. 374). Overført til klasserommet vil fasetenkinga i POS framleis vere aktuell, men grensene mellom fasane er meir utydelege. I ein slik rekursiv prosess er respons og revisjon i større grad samanvovne delar som går over i og overlappar kvarandre.

2.2.2 Sosiokulturell læringsteori og dialogbasert skrivepedagogikk

Respons er eit sentralt element i proessorientert skrivning. Denne kjem undervegs i skrivinga, og tradisjonelt ofte på eit førsteutkast som er levert inn. Responsen kan komme frå lærarar

eller medelevar, og ideelt sett omarbeider og reviderer skrivaren i etterkant teksten sin med støtte i responsen. I ein slik prosess har læraren og medelevane sin respons ein rettleiande funksjon og skrivaren utviklar teksten i dialog med responsgeveren. Det teoretiske grunnlaget for prosessorientert skrivemetodikk finn ein i sosiokulturell læringsteori og dialogbasert skrivepedagogikk.

Sosiokulturell læringsteori vektlegg at all læring skjer i ein kulturell kontekst. I skriveopplæringa vil det seie at skiving er ein sosial aktivitet der skrivaren har mottakarmedvit og tekstskinga skjer i eit lærande fellesskap (Dysthe og Hertzberg, 2014, s. 18). Lev Vygotskij er rekna som ein av dei viktigaste bidragsytarane i utviklinga av teorien, og tankane hans om skiving som ein kognitiv oppdagingsprosess er sentrale i POS. I tillegg spelar utviklingsteorien hans om læring i den næraste utviklingssona ei stor rolle. Denne sona representerer gapet mellom barnet sitt aktuelle utviklingsnivå og det potensielle utviklingsnivået, og vert definert slik av Vygotskij:

It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peer (Vygotskij, 1978, s. 86).

Vygotskij meiner at gjennom samarbeid og samhandling med ein vaksen eller meir kompetente medelevar kan barnet nå eit høgare nivå i si eiga utvikling. Desse sosiale interaksjonane er sjølvve drivkrafta i barnet sin fagleg-kognitive utviklingsspiral (Vygotskij, 1978, s. 56). Overført til skriveprosessen vil både lærarar og medelevar fungere som kompetente andre ved å gje respons på tekst, og slik vil barnet utvikle seg som skivar. I dette arbeidet fungerer dei andre som stillas som støttar og dannar eit rammeverk for skivinga til eleven. Etter kvart som eleven lærer og meistrar meir, kan ein gradvis bygge ned stillaset (Gamlem, 2019, s. 53).

Mikhail Bakhtin deler Vygotskij sitt syn på læring i sosiale interaksjonar og understrekar viktigheita av dialogen i samspelet. Den dialogbaserte skrivepedagogikken spring ut frå Bakhtin sin dialogisme, og sentralt i denne er at alle ytringar er ein del av ei ytringskjede som eksisterer i samhandling med tidlegare ytringar. Samstundes spelar dei som ytringa vert laga for, adressatane, ei viktig rolle som aktive deltakarar i det som Bakhtin kallar

talekommunikasjonen³. Her er det viktig å understreke at når Bakhtin snakkar om talekommunikasjon omfattar det både munnlege og skriftlege ytringar.

På same måte som replikken i ein dialog, er verket innstilt på den andre (dei andre) sitt svar, på den andre si aktive svarande forståing, anten ved å oppdra lesarane, gje dei ei overtyding, framkalle kritisk respons, eller øve innverknad på elevar og andre som skal føre verket vidare (Bakhtin, 1998, s. 18).

Når vi overfører Bakhtin si dialogiske tenking til klasserommet, går skrivaren i tekstsapingsprosessen i dialog med andre tekstar og med mottakarane av teksten, og eit fleirstemmig meiningsskapande klasserom vert i denne dialogen ein ressurs i skrivearbeidet (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 19). Dysthe og Hertzberg hevdar at det er vesentleg grunn til å vektlegge det sosiale prosessperspektivet grunna tida vi lever i, og slik aktualiserer dei POS som skrivedidaktisk tilnærming.

Skrijving er innvoven i ein kulturell kontekst som er større enn klassen og skulen. Når vi legg så stor vekt på det sosiale prosessperspektivet i skriveopplæringa og trening i å handtere samarbeid og respons, er det også på bakgrunn av at vi i dag lever i ein transparent skrive- og delekultur som er annleis enn før (Dysthe /Hertzberg, 2014, s.18).

2.3 Sentrale omgrep knytt til skrijving som prosess

I dag er omgrepsapparatet knytt til skrijving i skulen omfattande samanlikna med tida før POS. Tilbake på sytti-talet skreiv vi norskstilar med sirleg løkkeskrift og tilbakemeldinga var gjeven i form av ein bokstav og nokre raude merknadar i teksten. Desse trong ein ikkje bry seg om. Læraren retta og gav karakter på teksten. Ferdig arbeid. Ein kan i høg grad seie at skrijvinga var produktorientert, og den einaste forma for vurdering som eksisterte var ei svært kort sluttvurdering. I dag er stoda annleis. I mitt prosjekt er omgrepa revisjon og revisjonskompetanse sentrale. I tillegg finn vi ei rekkje omgrep knytt til vurdering av tekst, mellom anna undervegsvurdering, formativ vurdering, respons, tilbakemelding og framovermelding. Desse omgrepa går delvis over i kvarandre og spelar ei rolle i skriveundervisninga. Dermed er det naudsynt med ei omgrepsavklaring.

³ Norsk omsetjing av Bakhtin sine omgrep i Slaattelid, 1998.

2.3.1 Revisjonskompetanse

Omgrepet revisjonskompetanse er eit samansett ord av dei to omgrepa *kompetanse* og *revisjon*, og i forståinga av omgrepet er det nyttig å starte med å definere desse to.

Kompetanseomgrepet er omfattande, og det finst mange ulike definisjonar av omgrepet knytt til daglegliv, akademia og ulike styringsdokument. Omgrepet vert ofte relatert til dugleik, kunnskap og haldningar, men samstundes som det kan skildrast som ein kapasitet hjå ein person, er det og knytt til korleis løyse ulike problemstillingar (NOU2014:7, s. 54). I skulen sine styringsdokument er omgrepet sentralt, og i likskap med LK06 er læreplanmåla i LK20 kompetanseorienterte. Vi finn denne definisjonen av kompetanse i overordna del 2.2 i LK20:

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner.

Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I definisjonen ligg at elevane skal kunne sjå overføringsverdien i kunnskapane og dugleikane dei tileignar seg, og at dei skal kunne nytte seg av dei i andre situasjonar. Formuleringa *å kunne tileigne seg* impliserer at elevane lærer å lære og at dei utviklar strategiar for læring. I tillegg skal elevane reflektere rundt det dei lærer og kunne gjere kritiske vurderingar.

I skriveforskinga er Jill Fitzgerald sin definisjon av omgrepet revisjon ofte nytta:

Revision means making any changes at any point in the writing process. It involves identifying discrepancies between intended and instantiated, deciding what could or should be changed in the text and how to make desired changes, and operating, that is, making the desired changes. Changes may or may not affect the meaning of the text, and they may be major or minor. 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).

Ein grunnleggande tanke i denne definisjonen er at revisjonen er *alle* endringar som finn stad i arbeidet med ein tekst, og at desse skjer undervegs i *heile* skriveprosessen. I tekstskapinga reviderer skrivaren både før, under og etter teksten er skriven. Når ein set saman dei to omgrepa, handlar å utvikle revisjonskompetanse om å ha kunnskap om og dugleik i korleis ein skal kunne gjere endringar i tekst. Elevane må etablere strategiar for å gjere desse

endingane. Dei må kritisk reflektere rundt og vurdere eigen tekst undervegs i skrivinga, noko som også krev lesekompetanse.

Med utgangspunkt i denne omgrepsforståinga, kan ein hevde at ein skrivar som har utvikla revisjonskompetanse er kjenneteikna ved å kunne kritisk vurdere lese, vurdere og endre sin eigen tekst. Skrivaren navigerer fram og tilbake i teksten og vekslar mellom å vere kritisk lesar og produktiv skrivar (Bueie, 2017, s. 75). Her kjenner vi att den kognitive orienteringa og det rekursive i prosessen som skildra hjå Flower og Hayes. For å kunne vurdere og kritisk lese eigen tekst må eleven ha gode lesestrategiar. Eleven må kunne lese teksten samstundes som han skriv og i klasserommet må det vere utvikla normer for tekstkvalitet. Slik kan eleven sjå både styrker og svakheiter i eigen tekst og få eit medvit om kvalitet i eigen tekstproduksjon (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 97).

Ein kompetent skrivar er i stand til å revidere teksten sin på alle nivå, og dette krev trening. Lærarane må hjelpe elevane til å etablere revisjonsstrategiar, og gje relevante framovermeldingar som motiverer elevane til å revidere tekstane sine (Kvithyld Aasen, 2011, s. 97). Dei må få eit medvit om korleis skape gode tekstar, og at det å omarbeide og revidere er ein del av dette arbeidet. Kvithyld og Aasen understrekar dette i artikkelen «Å skrive, det er å omskrive».

Det vi vet om skriving er at gode tekster sjelden blir skrevet rett ned, de er omarbeidet flere ganger. Dette er en viktig innsikt som elevene må få så tidlig som mulig i sitt skriveutviklingsløp (Kvithyld & Aasen, 2012).

Charles A. MacArthur omtalar skriving som eit handverk, og skil mellom erfarne og uerfarne skrivarar. Dei uerfarne skrivarane har ofte ei avgrensa oppfatning av korleis dei skal revidere, og dei har vanskar med å sjå mål og hensikt med revisjonane. Dei gjer oftast revisjonar på det lokale nivået, som å rette skrivefeil og revidere detaljar i teksten. Motsett ser erfarne skrivarar teksten sin med eit metakognitivt blikk, og har både forståing for mål og hensikt. Dei vurderer teksten kritisk, nyttar kriterium og reviderer både på globalt og lokalt nivå (MacArthur, 2013, s. 216).

I diskusjonen om kor tid og korleis revisjon finn stad, er Donald Murray i likskap med Flower og Hayes oppteken av skriving som kognitiv prosess. Han samanliknar skrivaren med ein forskar, og seier at «each piece of writing is an experiment» (Murray, 1978, s. 86). Skriving er ei oppdaging som vert fullført gjennom å revidere og å omskrive eigen tekst (Murray, 1978, s. 91), og han deler revisjon inn i to ulike former. *Internal revision* er mentale prosessar som

skjer undervegs i skriveprosessen der oppdaging av mening skjer når skrivaren utviklar teksten utan tanke på mottakar. *External revision* skjer når skrivaren gjer endringar i teksten med tanke på ei målgruppe, og desse endringane er konkrete og observerbare (Murray, 1978, s. 92). Vi ser at det er eit tydeleg slektskap mellom Murray sine tankar om revisjon og Fitzgerald sin definisjon av revisjon som kontinuum i tekstsapinga. Revisjonshandlingane kan seiast å vere både mentale prosessar og meir konkrete svar på respons som til slutt kjem til syne i den reviderte teksten.

2.3.2 Undervegsvurdering

Som nemnt i 2.1 kan respons på tekst definerast som undervegsvurdering. Opplæringslova presiserer at vi skal drive slik vurdering i skulen, og all vurdering som skjer i skulen før den avsluttande summative vurderinga er definert som undervegsvurdering.

All vurdering som skjer før avslutninga av opplæringa, er undervegsvurdering.

Undervegsvurdering i fag skal vere ein integrert del av opplæringa, og skal brukast til å fremje læring, tilpasse opplæringa og auke kompetansen i fag. Undervegsvurderinga kan vere både munnleg og skriftleg (Forskrift til opplæringslova om undervegsvurdering, 2020, § 3-10).

Undervegsvurdering er ein kontinuerleg dialog mellom dei involverte undervegs i læringsprosessen. Den er ikkje er avskilt frå læringa, men snarare ein integrert del av den av den daglege undervisningspraksisen. I ei læringsfremjande undervegsvurdering skal elevane få oversikt over kva dei skal lære og kva som vert venta av dei, få vite kva dei meistrar og få rettleiing om korleis dei skal gjere for å kome seg vidare (Utdanningsdirektoratet, 2022; Opplæringslova; 2020). I tillegg har undervegsvurderinga som målsetjing å motivere og å fremje lærelyst, noko som legg føringar for korleis ei slik vurdering er formulert.

2.3.3 Formativ vurdering

Eit anna omgrep vi møter, er formativ vurdering som ein motsetnad til summativ vurdering. Formativ vurdering er nært relatert til undervegsvurdering på den måten at den skal gje råd og rettleie eleven i arbeidet. Føremålet er at eleven kan tileigne seg og utvikle kompetanse og nå ei høgare grad av måloppnåing. Black og Wiliams omtalar formativ vurdering slik:

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 (Black & Williams, 2009, s. 9).

I denne definisjonen kjenner vi att Vygotskij sine tankar om dei kompetente andre, og for å nytte hans terminologi handlar dette om å hjelpe eleven å nå sitt potensielle nivå. Som nemnt kan ein sjå på tilbakemelding på tekst som ei formativ vurdering som gjev retning for utvikling av teksten gjennom revisjon. Ei slik formativ vurdering vert også ofte omtala som framovermelding, eit omgrep med utspring frå engelske *feed forward* som vi mellom anna møter i Hattie og Timperley si forskning (Hattie & Timperley, 2007).

2.3.4 Respons

Dei to føregåande omgrepa er knytt til læring generelt og til Vurdering for læring i opplæringa. Vurdering for læring kom inn som ei sterk nasjonal satsing etterinnføringa av LK06, og satsinga tek utgangspunkt i forskingsbasert kunnskap om tilbakemelding. Fleire forskingsresultat syner at tilbakemelding er viktig for læring, mellom anna er det eit sentralt funn i Hattie og Timperley sin omfattande metastudie. Målet med respons er alltid å redusere gapet mellom der eleven *er* og der han *vil vere* (Hattie & Timperley, 2007, s.87) – frå det aktuelle til det potensielle nivået, for å nytte Vygotskij sin terminologi. I følgje Hattie og Timperley bør effektiv tilbakemelding gje svar på tre spørsmål: Kvar skal eleven? Korleis har eleven gjort det så langt? Kva må eleven gjere for å bli endå betre? Dei tre spørsmåla korresponderer med førestillingane *feed up*, *feed back* og *feed forward* (Hattie & Timperley, 2007, s. 86), som kan omsetjast til mål, progresjon og framovermelding. Vi finn dei att i Kunnskapsdepartementet og Opplæringslova sine formuleringar om målet med undervegsvurdering som nemnde i 2.3.2, og Hattie og Timperley sin modell for respons har hatt stor innverknad på utviklinga av vurderingspraksis i norsk skule dei siste åra. Sjølve omgrepet respons kan nyttast som eit paraplyomgrep, og i POS er omgrepet nytta om all type tilbakemelding og framovermelding på tekst. Dysthe og Hertzberg forklarar omgrepet slik:

Termen «respons» er blitt brukt synonymt med «tilbakemelding» i prosesskriving og omfattar det å reagere, kommentere og stille spørsmål til ein tekst. Dermed kan respons inkludere både det som blir kalla «framovermelding» og «vekstpunkt» i teksten (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 25).

Sjølv om LK20 nyttar omgrepet tilbakemelding i sine formuleringar knytt til revisjon, finn eg omgrepet respons som meir dekkande knytt til mi problemstilling. Vidare i oppgåva vil eg nytte det som eit samleomgrep som forklart hjå Dysthe og Hertzberg.

2.3.5 Funksjonell respons

For at respons skal føre til revisjon må den vere funksjonell, og fleire studium fortel noko om kva som kjenneteiknar funksjonell respons.

Respons bør bli gitt undervegs i skriveprosessen eller umiddelbart etter at teksten er levert (Hattie & Timperley, 2007; Smidt, 2011; Kvithyld & Aasen, 2011). Dette understrekar også Bueie, og i tillegg knyt ho tidspunkt for respons til motivasjon. For at eleven skal vere motivert til å bruke responsen, bør den komme undervegs (Bueie, 2017, s. 78). Dysthe og Hertzberg hevdar det same, og seier i tillegg at det er «ønsketenking at elevane greier å bruke responsen som dei har fått på ein tekst neste gong dei skriv» (Dysthe & Hertzberg, 2012, s. 26). Respons på eitt spesifikt skrivearbeid vil slik ha liten overføringsverdi til ei seinare skrivehandling, og responsen er lite effektiv dersom eleven kjenner seg ferdig med teksten (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 89). Samstundes seier Bueie at ein bør tenkje meir langsiktig, og at det kan vere hensiktsmessig å utvikle system for å styrke overføringsverdien av respons frå eitt skriveprosjekt til eitt anna (Bueie, 2017, s. 72).

Eit anna kjenneteikn er at respons bør vere konkret og knytt til oppgåva (Hattie & Timperley, 2007, s. 102). Når responsen er konkret vil skrivaren lettare forstå den og vite korleis nyttegjere seg av den. Dette medfører òg at læraren ikkje må gape over for mykje. Hen må vere selektiv og ha medvit om kva som skal vektleggast i responsen. I lesinga av elevteksten vil læraren finne mange utviklingspunkt, men må plukke ut og fokusere på nokre få av dei basert på kjennskap til eleven og målet for skrivinga. «Selektiv respons innebærer at man ikke gir eleven hele diagnosen, men en tilpasset «medisin» (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 90-91).

Respons på tekst kan vere både skriftleg og munnleg, men for at respons skal vere nyttig må eleven forstå responsen. Det må vere ein dialog rundt teksten mellom responsgjevar og skrivar, og i denne dialogen må skrivaren få større innsikt i eiga utvikling og kompetanse (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 92). Medan Kvithyld og Aasen ikkje skil mellom munnleg og skriftleg respons på dette området, hevdar Roar Engh at ei ulempe med skriftleg respons nettopp er at den kan vere vanskeleg å forstå. Det kan vere at læraren ikkje tilpassar responsen godt nok og at eleven ikkje er stand til å følgje opp responsen i revisjonsarbeidet. Eleven kan

og vere usamd med responsen, noko som kan gjere hen forvirra og usikker på korleis gå vidare. Vidare hevdar Engh at munnleg respons ofte er meir effektiv enn skriftleg sidan dialogaspektet vil vere sterkare og kommunikasjonssituasjonen meir autentisk. Læraren vil i dialogen òg få kjennskap til korleis eleven tenkjer, og kan slik i større grad tilpasse responsen til eleven. Samtalepreget vil vere meir motiverande, og ein kan lettare klare opp i misforståingar (Engh, 2011, s. 45).

Nettopp det å forstå responsen er avgjerande for at den skal fungere, og det kan vere fleire årsaker til at respons kan vere vanskeleg å forstå for eleven. Det kan vere noko så enkelt som å ikkje forstå handskrifta til læraren, til det meir komplekse å ikkje forstå intensjonen med responsen. Det kan og vere vanskeleg å forstå abstrakte og generelle kommentarar, som til dømes formuleringar som «dårleg flyt» eller «uklårt resonnement» (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 94). For at elevane skal forstå, må dei ha eit språk om tekst. I dialogen rundt teksten må dei involverte ha eit felles metaspråk (Smidt, 2011, s. 33).

Eitt av prinsippa i Vurdering for læring definerer tydelege mål og kriterium som del av god vurderingspraksis. Kriterium er med på å definere kvalitet i tekst, og dei er viktige å ha som rettesnor for å utvikle seg og å forbetre seg (Sadler, 1989, s. 130). Siv M. Gamlem nyttar omgrepet *beskrivende tilbakemelding* om ei form for tilbakemelding knytt til kriterium og mål. Ved å systematisk gje respons knytt til læringsmål i samanheng med forventningane til den enkelte elev, vil den tilpassa responsen støtte eleven i arbeidet med å nå neste steg i læringsprosessen og gje retning for vidare arbeid (Gamlem, 2015, s. 36). Dette finn vi og i Hattie og Timperley si forskning, som i tillegg spesifiserer at måla bør vere tydelege og spesifikke (Hattie & Timperley, 2007, s. 87).

I tillegg må i responsen motivere til revisjon og bidra til forståing for kvifor revisjon er viktig. Frå 2020 kom omgrepet *lærelyst* inn i vurderingsforskrifta og KL20, og det er uttalt i begge dokumenta at undervegsvurdering skal fremje lærelyst hjå eleven (Forskrift til opplæringslova, 2020; Kunnskapsdepartementet, 2017). Omgrepet kan i høg grad knytast til motivasjon, og då vert det viktig korleis responsen er utforma og korleis den vert gjeven. I tillegg må ein i dette arbeidet skape forståing hjå elevane om kvifor dei skal revidere og at skriving er ein prosess. Læraren må forklare funksjonen til respons og slik etablere ei positiv haldning til det å revidere tekst. Dette betyr at læraren må vurdere kva responsen skal innehalde, og framheve kvalitetar samstundes som utviklingspunkta vert påpeikt (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 93).

På den andre sida veit ein òg noko om kva type respons som er mindre nyttig, og slik ikkje medverkar til å utvikle revisjonskompetanse. Dersom responsen ikkje er knytt til oppgåva, men heller til individet, vil den ha liten verdi utanom å kanskje føre til eit auka engasjement og innsats. Slik type respons vil ikkje ha verknad på fagleg utvikling, då den ikkje svarar på dei tre sentrale spørsmåla som bør ligge til grunn for responsen: Kvar skal eleven? Korleis har eleven gjort det så langt? Kva må eleven gjere for å bli endå betre? (Sadler, 1989; Hattie & Timperley, 2007). Generell ros verkar heller ikkje på læring. Kirsti Klette gjennomførte i 2004 eit observasjonsstudie i norske klasserom der ho fann at slik ros var hyppig brukt i klasserommet, og det var eit fråvær av eksplisitte og faglege standardar. Lærarane gav ros som «bra » og «kjempebra», utan å forklare kva som var bra (Engh, 2011, s. 44). Ein slik type ros vil heller ikkje, i likskap med den individorienterte, ha målbar effekt for læring då den ikkje seier noko om kva som er bra. Heller ikkje slik type respons svarar på dei tre nemnde spørsmåla.

Dei fleste skrivearbeid får ei eller anna form for sluttvurdering. Ei sluttvurdering i form av poeng eller ein karakter har heller ikkje effekt på læring. Den vil gje informasjon om kor vidt eleven når målet for arbeidet, og slik sett har den ein funksjon. Den svarar på det første av dei tre spørsmåla til Hattie og Timperley, men den vil ikkje seie noko om kva som kan føre til meir læring og utvikling (Gamlem, 2015, s. 68). Slike vurderingar kan i tillegg verke negative dersom dei bli brukte til å samanlikne seg med andre. Dei kan og stå i vegen for andre type vurderingar som kan ha større læringseffekt (Engh, 2011, s. 45).

2.4 Læreplanar og læreplanteori

2.4.1 Tekstrevisjon sin plass i læreplanane

Forankra i skriveforskning er det eit mål at elevar må tileigne seg revisjonskompetanse for å vere i stand til å revidere tekstane sine. Denne forskinga legg grunnlaget for mål og innhald i den til ei kvar tid gjeldande læreplanen, og for eit heilskapleg perspektiv på revisjon sin plass i skrivinga er det nyttig å sjå på kva plass revisjon har hatt og har i læreplanane.

Skriving har hatt plass i dei ulike læreplanane heilt sidan 1800-talet, men kva som har vore formulert i dei ulike planane har variert og endra seg gjennom historia. I dei første læreplanane var målet med skriveopplæringa at elevane skulle få ei tydeleg, rask og pen handskrift. Dette var formulert allereie i 1877, og ein fann ei slik målformulering òg i planen frå 1939. Skriftforming var det definerte kompetansemålet i skriveopplæringa det første

hundreåret (Skjelbred, 2010, s. 119), men utover på 1900-talet skjedde ei gradvis utvikling frå vektlegging av dei dei formelle sidene ved skrivinga til å skrive for å kommunisere. I tillegg til form vart innhaldet viktig. Dermed vart rolla som skrivelærer redefinert, og med inntoget av prosessorientert skrivemetodikk på 80-talet gjekk læraren «frå språkpoliti til språkkonsulent» (Skjelbred, 2010, s. 162). Gjennomslaget til POS førte til at det i L97 for første gong vart formulert at «skriving går og ut på omarbeiding og omskriving» (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, 1996, s. 114), og skriving i prosess vart i endå større grad aktualisert som didaktisk tilnærming. Dette leidde mellom anna til at arbeid i responsgrupper, noko som også var ein del av skriftleg eksamen frå 2002 til 2007. Dermed fekk eksamensforma direkte følgjer for didaktiske og metodiske val i klasserommet og la føringar for korleis ein skulle drive skriveundervisning.

I dei siste læreplanane er den kognitive sida ved skriving vektlagt. I tillegg til å skrive for å kommunisere er det understreka at elevane skal lære å skrive for å strukturere, for å tenkje og for å lære. Med eit slikt syn på skriving og skriveopplæring, er skriving i LK06 definert som grunnleggande dugleik i alle fag, noko som er vidareført i LK20. Ludvigsen-utvalet sin rapport om Fremtidens skole er grunnlagsdokument for fagfornyinga, og førande for målformuleringane i LK20. Rapporten tek føre seg kva type kompetansar det vil vere behov i framtida, og ein av desse er nettopp det å samarbeide om tekstskaping og det å kunne omarbeide tekst. «Å få og gi tilbakemeldinger på tekst og å produsere tekst i samarbeid med andre vil vere viktig kompetanse i skolen og i arbeidslivet fremover » (NOU2015:8, s. 31).

Ei følge av NOU-rapporten er formuleringar knytt til kompetanse om revisjon av tekst i *Rammeverket for grunnleggende ferdigheter*. Dette rammeverket sin intensjon er å støtte læreplangrupper i arbeidet med fagfornyinga. Det definerer fire ulike dugleiksområde i skriving og eitt av dette er å planlegge og å omarbeide tekst.

«**Planlegge og bearbeide** innebærer å kunne ta i bruk ulike strategier og kilder som forberedelse til skriving, og å være i stand til å revidere tekster på bakgrunn av egen vurdering og andres tilbakemeldinger» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I tillegg til å definere det å kunne omarbeide tekst som eit spesifikt dugleiksområde, formulerer også rammeverket ulike dugleiksnivå innan området i følgjande matrise:

Planlegge og bearbeide

Nivåer	Beskrivelse
Nivå 1	Lager notater og bruker enkle kilder som grunnlag for skriving. Gjør enkle endringer i tekster etter tilbakemeldinger.
Nivå 2	Bruker notater og kilder som grunnlag for skriving og oppgir kildene. Omarbeider tekster etter tilbakemeldinger.
Nivå 3	Bruker ulike notater og varierte kilder som grunnlag for skriving. Vurderer og reviderer tekster og beskriver kvaliteter ved dem.
Nivå 4	Velger varierte strategier som grunnlag for skriving, og integrerer, refererer og siterer relevante kilder. Reviderer tekster og vurderer kvaliteter ved dem.
Nivå 5	Velger relevante skrivestrategier og bruker kilder på en kritisk og etterprøvbar måte. Foretar kritisk revisjon av egne tekster.

Figur 1: Å kunne skrive som grunnleggende ferdighet – nivåbeskrivelse
(Kunnskapsdepartementet, 2017)

Å omarbeide tekst er også omtala som eit kjerneelement i skriftleg tekstsaking i norskfaget, og er slik definert som noko av det som er viktigast å arbeide med. Kjerneelementa i dei ulike faga består mellom anna av sentrale omgrep og kunnskapsområde som skal føre til at elevane utviklar forståing for samanhengar i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019). Vi finn følgande formulering under kjerneelement i norskfaget: «Videre skal de kunne vurdere andres tekster og bearbeide tekster ut fra tilbakemeldinger» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Utdanningsdirektoratet utdjuar kjerneelementet knytt til kvalitetskriterium for læremiddel: «Utvikling av evna til å vurdere og revidere egne tekstar heng tett saman med tilbakemeldingane elevane får frå læraren og frå medelevar» (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Til slutt finn ein òg målsetjinga knytt til omarbeiding av tekst under kompetansemål i norskfaget, og det er slik formulert under kompetansemål etter 7. klasse: «Eleven skal gi

tilbakemeldinger på medelevers tekster ut fra kriterier og bruke tilbakemeldinger i bearbeiding av egne tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Merkeleg nok finn ein ikkje omarbeiding av tekst som eit kompetansemål etter 10. klasse, og ein kan undre seg over om det rett og slett er gløymt sidan det igjen er formulert som kompetansemål etter VG1 studieførebuande. Der står det at eleven skal kunne «vurdere og bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger og faglige kriterier» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Formuleringane i styringsdokumenta gjev tydelege føringar for at elevane må utvikle revisjonskompetanse. Dei må vite korleis dei skal kunne omarbeide tekstane dei skriv, og lærarane må legge til rette for at elevane utviklar denne kompetansen. Dette krev igjen at lærarane tolkar, analyserer og forstår læreplanen for at den skal fungere som plattform når dei tek didaktiske val.

2.4.2 John Goodlad sin læreplanteori

Læreplanen er eitt av skulen sine styringsdokument, og det er ei forventning om at skulen skal forme ein undervisningspraksis basert på ideane, visjonane, intensjonane og retningslinene i læreplanen. Dette fordrar tolking. Lærarane må vere i stand til å analysere læreplanane, og tilpasse desse til eigen praksis i tråd med rammefaktorar og elevføresetnader, og dei må vidareutvikle læreplanane (Engelsen, 2017, s. 19). Korleis lærarar forstår og tolkar læreplanen legg grunnlag for didaktiske og metodiske val, og i diskusjonen kring funna i mi forskning finn eg det relevant å knyte den til John Goodlad sin læreplanteori. Teorien kan lyse på korleis lærarane si forståing av læreplanen legg grunnlaget for undervisningspraksis og arbeidet med å utvikle elevane sin revisjonskompetanse.

I læreplanstudiar finn ein at tolkingsarbeidet kan vere problematisk, og Engelsen omtalar det som eit gap mellom ideane bak og realiseringa av læreplanen (Engelsen, 2009, s. 72). John Goodlad peikar på at dette gapet kan skildrast gjennom å definere læreplanen sine ulike felt og nivå. Han deler læreplanen i tre ulike felt og vidare i fem underordna nivå. Felta og nivåa kan nyttast til å forklare vegen frå ideane bak ein læreplan til sjølve læringa hjå den enkelte elev, og dei kan dermed også forklare læraren sin veg frå tolkinga av læreplanmålet til gjennomført undervisning.

Dei tre overordna læreplanfelta er på originalspråket *the societal level*, *the institutional level* og *the instructional level*. Omsett til norsk vert det *det sosiopolitiske*, *det substansielle* og *det*

*teknisk-profesjonelle*⁴. For å starte med det mest praksisnære, vil eg først skildre det teknisk-profesjonelle feltet. Dette omhandlar læreplanen i praksis, og korleis den enkelte lærar, saman med elevane og andre lærarar, implementerer planen i undervisninga. Dette feltet er relevant i mitt prosjekt, då det er direkte knytt til korleis læreplanen vert realisert i klasserommet. Det er relatert til den enkelte lærar sine metodiske og didaktiske val, samstundes som det og handlar om avgjerder i eit fagfellesskap og i klasserommet.

Det substansielle feltet omfattar arbeidet med å konkretisere planen som formulert på det sosiopolitiske nivået. Det kan til dømes vere arbeidet som ulike komitear og plangrupper legg ned, og dette kjem til uttrykk i ei meir spesifikk skildring av innhald, mål og metodar (Goodlad, 1979, s. 78). Dette feltet vert tolka av personalet på skulane i det som Goodlad kallar ein *transactional process*, der dei tilsette «omset» innhaldet i planane til undervisninga i klasserommet og slik analyserer og vidareutviklar planen (Goodlad, 1979, s. 34). Vidare seier Goodlad at mykje tyder på at dette feltet er det minst aktive, og her ser han eit potensiale for betre praksis. Han føreslår at dei involverte på feltet, som lærarar, skuleleiarar, elevar og føresette, i større grad bør samle seg og danne ein einskap for å løfte feltet og ta makt over avgjerder (Goodlad, 1979, s. 35). Dette samarbeidsperspektivet er interessant, og vil også ha relevans for mitt prosjekt sidan lærarar sine erfaringar alltid, uavhengig av tema og problemstilling, vil ha eit sosiokulturelt aspekt.

Det siste feltet er det sosiopolitiske. Der vert det tekne avgjerder av personar evt. grupperingar som har stor avstand til eleven som skal erfare læreplanen. Dei som opererer på dette feltet kan til dømes vere direktorat og utdanningsinstitusjonar, og avgjerdene på dette nivået er baserte på den samfunnsmessige konteksten som ligg til grunn for planarbeidet eller reforma.

Frå dei tre felte deler Goodlad læreplanen vidare i 5 nivå, og han presiserer at læreplanarbeid finn stad på alle desse nivåa. Desse kan oppfatast som lineære og på sett og vis hierarkiske, men Goodlad hevdar at dei fem nivåa kommuniserer med kvarandre og at kommunikasjonen går begge vegar. Tolkingar og overføringar går i praksis fram og tilbake og Goodlad er oppteken av «the two-way arrows between levels» (Goodlad, 1979, s. 27). Samstundes hevdar han at prosessen gjerne ikkje er så dynamisk som ein kunne ynskje, og at kommunikasjonen ikkje alltid er så enkel. Her nemner han til dømes at lærarane sin kunnskap og erfaringar om elevane kan vere divergerande i forhold til lovmakerane sine planar. Eit anna element er at press frå foreldregrupper kan påverke skulen til å ta andre val enn intensjonane på eit gjeve

⁴ Dei norske omsetjingane av nivåa er henta frå Engelsens, 2009, s. 72 - 73.

plannivå (Goodlad, 1979, s. 26). Læreplanarbeidet er med andre ord komplekst og involverer mange på ulike nivå. I dei neste avsnitta følgjer ei forklaring av Goodlad sine læreplannivå.

Den ideologiske læreplanen er idénivået til læreplanen. Dette nivået vert formulert på bakgrunn av planprosessar som er påverka av idear og straumdrag i tida (Goodlad, 1979, s. 60). Ein nyttar ofte omgrepet reform som utgangspunkt for endringar i læreplanar, og det er på dette nivået ein definerer kva som ligg til grunn for eit reformarbeid. I norsk samanheng kan ein mellom anna sjå på ulike stortingsmeldingar og utvalsinnstillingar som dokument som dannar grunnlag for læreplanane. Eit døme på eit slikt på eit slikt dokument er NOU2014:7 som omtala i 2.3.1.

Den formelle læreplanen er det offisielle, skriftlege læreplandokumentet. Dette inneheld verdiar, haldningar og mål, og representerer idegrunnlaget, med større eller mindre endringar frå det den ideologiske læreplanen. Den formelle læreplanen verkar som styringsdokument i skulen.

Den oppfatta læreplanen er korleis enkeltpersonar og/eller grupper oppfattar læreplanen, og Goodlad omtalar dette nivået som «Curricula of the mind» (Goodlad, 1979, s. 61). I all lesnad skjer det tolking av tekst, også lesnad av læreplanar. Denne tolkinga som skjer i lesnaden legg grunnlaget for planlegging, gjennomføring, tilrettelegging og vurdering i undervisninga (Engelsen, 2009, s. 73). Engelsen hevdar at skuleeigar truleg også kan leggast til dette nivået, i tillegg til skuleleiing, lærarar og føresette.

Den operasjonelle læreplanen er den praktiske gjennomføringa av undervisninga – det som skjer i klasserommet, ideelt sett basert på nivåa over. Her peikar Goodlad på at det kan vere ulikskap mellom den oppfatta læreplanen og korleis lærarar faktisk underviser, og at det frå eit forskingsperspektiv er lite kunnskap om kva som faktisk skjer i klasserommet (Goodlad, 1979, s. 63). Her vil eg legge til at det har skjedd mykje på forskingsfeltet sidan Goodlad formulerte sin læreplanteori på 70-talet⁵. Likevel vil eg med utgangspunkt i eiga erfaring seie at poenget hans framleis kan trekkjast fram då klasserommet oftast er eit lukka rom. Klasseleiaren sin undervisningspraksis er basert på skjønnsvurderingar i undervisningssituasjonen, og fleire faktorar kan føre til at den faktiske undervisninga kan avvike frå den oppfatta læreplanen. Døme på dette kan vere noko så enkelt som at kravet om

⁵ Her må ein ta omsyn til at Goodlad sine utsegn er frå 1970-talet. Sidan den tid har det vore forska mykje og dermed vil det vere atskilleg meir empiri i dette fagfeltet i dag.

tilpassa opplæring kjem i konflikt med kompetansemåla, eller at det skjer uføresette hendingar som krev at klasseleiaren må endre planlagd praksis.

Den erfarte læreplanen er først og fremst elevane sine opplevingar av læreplanen gjennom undervisninga, men også korleis føresette og andre samfunnsdeltakarar kan oppleve den (Engelsen, 2009, s. 73). Også dette nivået hevdar Goodlad det er vanskeleg å vite noko om, då opplevingane ofte er basert på eigenrapportering, og ein må dermed stille spørsmål om validitet. Kan ein stole på det som vert rapportert? Kva om eleven hatar faget? Eller om dei mislikar læraren? (Goodlad, 1979, s. 64).

I drøftinga av mine funn vil eg i all hovudsak sjå desse i lys av den oppfatta læreplanen og den operasjonelle læreplanen. Det er relevant å sjå korleis dei to nivåa korresponderer og om informantane rapporterer den oppfatta læreplanen lik eller annleis den operasjonelle. Heile mitt prosjekt kan seiast å ha eit sosiokulturelt fundament og i likskap med klasserommet er også lærarrommet ein sosial arena for læring og utvikling. I eit slikt perspektiv er det også interessant om funna seier noko om kven og kva som er viktig i etableringa av den oppfatta læreplanen hjå den enkelte lærar.

2.4.3 Ein samarbeidsorientert skulekultur

Det substansielle feltet og den oppfatta læreplanen til Goodlad handlar om korleis lærarar tolkar læreplanen. Tolkninga får konsekvensar for operasjonaliseringa og legg føringar for undervisningspraksisen. Den enkelte lærar er ikkje åleine i dette tolkingsarbeidet, men ein del av profesjonsfellesskapet på skulen.

I overordna del i LK20 finn vi «Prinsipper for skolens praksis», og som eit undertema kan vi lese om profesjonsfellesskap og skuleutvikling. Lærarane skal ta aktivt del i profesjonsfellesskapet ved den enkelte skule, noko som krev utstrekt grad av samhandling og samarbeid. Vi finn følgjande formulering som fortel om korleis profesjonsfellesskapet bør verke: «Lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Å ta del i dette fellesskapet er eit individuelt ansvar, men det kviler eit utvida ansvar på skuleleiinga som må legge til rette for utvikling av samarbeid og relasjonar. Dei skal leie det pedagogiske og faglege arbeidet i profesjonsfellesskapet. I dette arbeidet er det viktig å fremje ein delings- og læringskultur.

Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Alle skular har sin rådande skulekultur, og denne er ulik frå skule til skule. På ein akse kan den kan vere samarbeidsorientert eller individuelt orientert. Historisk sett har lærarar på norske skular hatt stor autoritet og autonomi ei eigne klasserom og ein kan seie at den norske skulen tidlegare har vore individuelt orientert. Dette har endra seg, og føringane i LK20 fremjar ein samarbeidsorientert skulekultur.

Andy Hargreaves hevdar at profesjonalitet gjennom samarbeid bør vere ein kultur som gjennomsyrrar skulen. Ein slik kultur inneber å samskape, lære og dele. Samstundes skal det vere rom for å drøfte, styrke, kritisere og utfordre (Hargreaves, 2019, s. 41). Som ein motsetnad vil ein individualistisk orientert skulekultur verke avgrensande og lite utviklande når ein skal utvikle god praksis. Dag Roaldset har samanfatta ei rekkje forskning på skulekultur i artikkelen «Skolekultur – en indikator på skolens sunnhetstilstand» og konkluderer med at idealet er ein skulekultur som fokuserer på samarbeid i profesjonsfellesskapet. «En samarbeidsorientert skolekultur er den kulturen som er best rustet til å utvikle skolens totale læringsmiljø og skape varige forbedringer i skolens pedagogiske praksis» (Roaldset, 2013).

3 Metode

I samfunnsvitskapleg forskning finn vi kvantitative og kvalitative forskingsmetodar.

Kvantitative metodar eignar seg dersom ein skal talfeste, kartlegge utbreiing og gjerne også generalisere. Kvalitative metodar er formålstenlege dersom ein ynskjer å få meir detaljert informasjon om fenomenet som skal forskast på (Johannessen et al, 2021, s. 23). Eg har valt ei problemstilling der eg ynskjer å finne ut noko om lærarar sine erfaringar og refleksjonar knytt til utvikling av elevane sin revisjonskompetanse. Med eit slikt fokus er det formålstenleg å velje ei kvalitativ tilnærming i arbeidet, og eit semistrukturert forskingsintervju vil eigne seg som metode for å få svar på problemstillinga.

3.1 Det kvalitative forskingsintervjuet

Kvale og Brinkmann definerer det kvalitative forskingsintervjuet som ein profesjonell samtale som byggje på forma frå samtalar frå dagleglivet. «Det er et intervju der det konstrueres kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Intervjuet kan slik skildrast som ei kommunikativ hending, der både intervjuaren og den som vert intervjuet er ein del av kunnskapsproduksjonen. Det kvalitative intervjuet er karakterisert som ei dominerande form for datainnsamling innan det kvalitative forskingsfeltet, og det opnar for å få fram fyldige og detaljerte skildringar av det ein ynskjer å studere (Johannessen et al, 2021, s. 105). Denne typen forskingsintervju kan knytast til hermeneutiske og fenomenologiske tradisjonar.

3.2 Fenomenologisk og hermeneutisk vitskapsteori

Prosjektet mitt er fundamentert i fenomenologisk og hermeneutisk vitskapsteori der forskingsmaterialet er lærarar sine eigenrapporterte erfaringar slik dei kjem til syne i semistrukturerte intervju. Skildringane som kjem fram i intervjuet kan refererast til som fenomenologiske tilnærmingar, medan tolkinga av transkripsjonane kan refererast til som hermeneutiske. Vidare følgjer ei kort utgreiing om dei to vitskapsteoretiske metodane.

3.2.1 Fenomenologi

I kvalitativ forskning er fenomenologi eit omgrep som

peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

I ei fenomenologisk undersøkning ynskjer ein å forstå levd liv, og det er informantane sine subjektive oppfatningar og erfaringar slik dei vert skildra som er interessante. Edmund Husserl vert rekna som grunnleggaren av fenomenologien. Han peikar på at utgangspunktet for kunnskap er menneskeleg erfaring kjenneteikna ved direkte oppleving av heilskaplege, meiningsberande fenomen. Fokuset i fenomenologien er å skildre den direkte opplevinga av fenomenen slik dei opptrer for oss. Husserl nyttar omgrepet *livsverd* om verda slik den står fram for menneska i det daglege, og hevdar at livsverda er grunnlaget for vitenskapleg kunnskap (Thommassen, 2006, s. 83).

Intervjua i dette prosjektet gjev tilgang til informantane si livsverd, og det fenomenologiske perspektivet vert dermed sentralt. Som forskar må eg tolke og finne mening i dei rapporterte erfaringane. I meiningssøkinga er det som forskar viktig å ha medvit kring eigen bakgrunnskunnskap i feltet. Som norsklærer har eg sjølv erfaring, og det er viktig at den kunnskapen og erfaringa ikkje vert styrande og kjem i vegen i møtet med informantane og i den vidare tolkinga av materialet. Som forskar må eg i størst mogleg grad bli kjend med egne oppfatningar og fordommar og gå inn i forskinga med eit kritisk blikk på egne føresetnader og hypotesar. Ein slik eigenrefleksjonen vert kalla *bracketing*, eller *bevisst naivitet* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48).

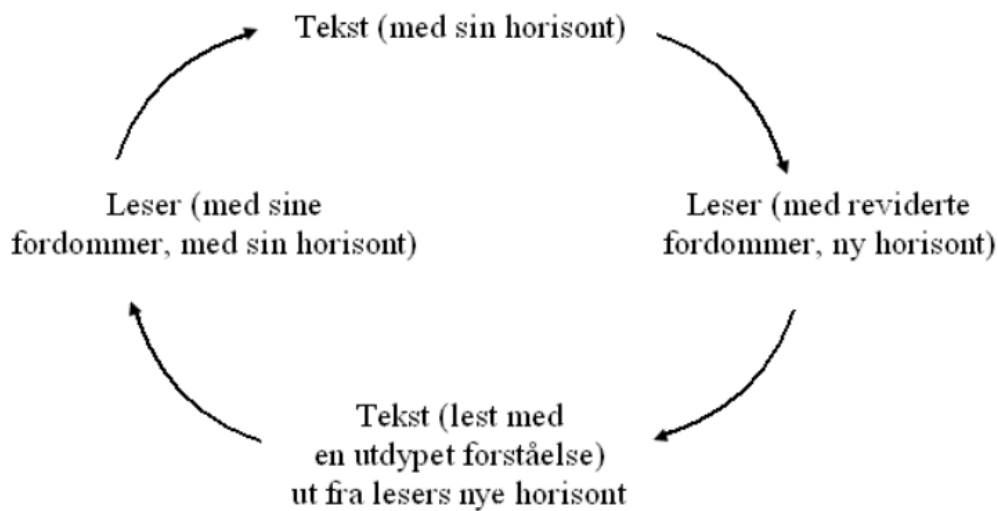
3.2.2 Hermeneutikk

I analysen av forskingsmaterialet vil eg nytte ei hermeneutisk tilnærming. Forskingsmaterialet i dette prosjektet er transkripsjonar av livsverdsintervju, og i analysen vil eg freiste å forstå, tolke og analysere tekstane. Hermeneutikk er fortolkingslære og ein vitkapsfilosofisk tradisjon innan humaniora. I utgangspunktet var det ein metode nytta til tolking av bibelen, men den vart tidlegare også nytta til å tolke juridiske tekstar og andre litterære tekstar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 236). Eit hermeneutisk tolkingarbeid har som mål å avdekke samanhengar og mening. I vår tid har Hans-Georg Gadamer sin filosofiske hermeneutikk hatt stor innverknad på hermeneutisk tradisjon, og frå å vere ei tilnærming i tolking av tekstar, er Gadamer sin filosofiske hermeneutikk ein meir universell forståingsteori (Krogh, 2021, s. 38). Gadamer skildrar menneskeleg forståing som sjølv grunntrekket ved å vere menneske og

vektlegg at mennesket kontinuerleg tolkar og søkje å forstå verda, kulturen og tradisjonane ein er ein del av (Krogh, 2021, s. 44).

Eit sentralt omgrep i Gadamer sin hermeneutikk er før-forståing. For at det skal vere mogleg å forstå må det eksistere ei før-forståing hjå aktøren som skal tolke. Ei slik før-forståing har mange komponentar som til dømes språk, omgrep og erfaringar, og den kan ha både artikulerte og ikkje-artikulerte element. Den er holistisk på den måten at alle elementa byggjer på kvarandre og slik dannar koherens. I eit forskingsperspektiv vil forskaren sin bakgrunnskunnskap og etablerte forventningar alltid vere med når ein tolkar eit forskingsmateriale. Dette kjenner vi att frå fenomenologien. Inga forståing startar frå eit nullpunkt, og i eit tolkingsarbeid er det særleg viktig å vere merksam på dei sidene av før-forståinga som ein i utgangspunktet ikkje har eit medvite og reflektert forhold til (Gilje, 2019, s. 163). Gadamer nyttar og omgrepet fordommar om denne før-forståinga.

Eit anna sentralt omgrep hjå Gadamer er forståingshorisont som er den heilskaplege før-forståinga som tolkaren innehar. Denne horisonten endrar seg og vil vere i utvikling, og i møte med det som skal tolkast vil ein korrigere og revidere eiga før-forståing. Det er dette som skjer i *den hermeneutiske sirkelen* som skildrar forholdet mellom tolkaren sin horisont og teksten sin horisont. Det sirkulære representerer den kontinuerlege fram-og-tilbakeprosessen mellom delar og heilskap som skjer i tolkingsarbeidet. Med utgangspunkt i ei intuitiv forståing av heilskapen i ein tekst tolkar ein delane, og ut frå desse tolkingane får ein nytt syn på heilskapen, og så bortetter. Slik vert tolkingsprosessen ein spiral der ein får stadig større forståing, og målet er å kome fram til ein indre einskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Dette vil Gadamer kalle horisontsamansmelting (Krogh, 2021, s. 56). Før-forståinga vert utvikla i dialog med ein annan horisont, ein får ny innsikt og forståing og slik vert horisonten utvida (Thomassen, 2006, s. 88). Samstundes vil Gadamer hevde at forståingsprosessen ikkje er avslutta sjølv om forskaren ser seg ferdig med tolkinga. Den vil alltid halde fram (Harstad, 2020, s. 33), og forståing og menneskeliv vil alltid vere kontekstuelle.



Figur 2: Den hermeneutiske sirkel (Krogh, 2014, s. 56)

I dette prosjektet vil eg med fenomenologisk tilnærming gjennomføre kvalitative livsverdsintervju der eg slepp informantane til. Eg ynskjer at dei skal uttrykkje sine erfaringar og refleksjonar kring problemstillinga, og vil freiste å skape ein intervjusituasjon med eit samtalepreg og eit klima som gjer at informantane kjenner seg trygge. I tolkinga veit eg at eg har bakgrunnskunnskap som eg tek med meg inn i arbeidet. Den vil alltid vere der, og det er særleg viktig å ha medvit kring denne før-forståinga når eg sjølv har lang erfaring i fagfeltet. I tolkingsarbeidet er det naturleg å nytte ei hermeneutisk tilnærming, og det å finne mening og analysere utsegn vil starte allereie i gjennomføringa av intervjuet. Når intervjuet er gjennomførte vil eg nytte den hermeneutiske sirkelen som eit tolkingsfundament. Først dannar eg meg eit heilskapsinntrykk. Sidan går eg inn og tolkar detaljar og delar, for så å gå tilbake til heilskapen, og så bortetter. Til slutt vil eg vonleg sitje att med ny innsikt basert på ein valid analyse.

3.3 Forskingsmaterialet

Som formulert innleiingsvis er målet med prosjektet mitt å undersøkje ulike lærarar sine erfaringar knytt til elevar sine revisjonar av tekst. Sidan det er den enkelte lærar si subjektive oppfatning eg er på jakt etter har eg valt å nytte semistrukturerte intervju som metode. I omgrepet semistrukturert ligg det at intervjuet verken er ei opa samtale eller ei lukka spørjeskjema-samtale. Det er heller ei intervjuform som ligg mellom desse to, der det sentrale er å innhente informasjon kring eit tema sett ut frå informanten sine perspektiv. Det ligg tett opp til ei opa samtale, men har eit definert mål. Sjølv intervjuet tek ofte utgangspunkt i ein

intervjuguide som inneheld ein del spørsmål knytt til temaet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

3.3.1 Kontakt med informantar

Den første kontakten med informantane skjedde gjennom ein førespurnad på e-post der eg i tillegg til å spørje om deltaking informerte kort om prosjektet. Det var ei målsetjing at intervjuet i størst mogleg grad skulle ha form som ei samtale der det var viktig å få fram informantane sine tankar og refleksjonar. Samstundes ville eg at dei skulle tenkje gjennom temaet for intervjuet på førehand. Med det som bakteppe gav eg dei informasjon om mål og tema for prosjektet i den innleiande kontakten (Vedlegg 1). Korleis eg formulerte førespurnaden om deltaking var nøye gjennomtenkt, og eg tok eit val om å ikkje nytte omgrepet revisjonskompetanse i den fyrste kontakten. Bakgrunnen for dette var nokre observasjonar eg gjorde medan eg arbeidde med formulering av problemstillinga for prosjektet.

Som lærar har eg naturleg nok eit nettverk i profesjonen, og eg har fortalt interesserte kollegaer og lærarvener om masterprosjektet. Når eg har uttalt problemstillinga, uttrykkjer mange ei manglande forståing for omgrepet revisjonskompetanse, og eg blir ofte møtt med spørsmålet: Kva er det? Dette gjeld kollegaer frå alle skuleslag. Eg opplever at omgrepet ikkje er ein del av fagterminologien til dei lærarane eg snakkar med. Likevel resonnerer dei seg etter kvart fram til ei plausibel omgrepsforklaring utover i samtalane. I planleggingsfasen fekk dette meg til å tenkje gjennom problemstillinga på nytt. Ville eg skremme vekk informantar med å nytte eit omgrep dei ikkje var kjende med og slik få dei til å føle at dei ikkje kunne bidra? Etter nokre refleksjonsrundar bestemte eg meg for å nytte det, men erfaringa mi førte til ei revurdering av kor tid eg introduserte det i kontakten med informantane.

I eit forskingsintervju vil det alltid vere ein maktasymmetri mellom forskar og informant, der forskaren har ei vitenskapleg kompetanse som er ulik informanten sin. Det er ikkje ei daglegdags samtale med daglegdags tema, men ein instrumentell dialog der intervjuaren styrer dialogen etter ei bestemt mål (Kvale & Brinkmann, 2015, s.52). Det er viktig at forskaren har eit medvit knytt til denne asymmetrien. Samstundes er situasjonen i mitt tilfelle at eg som forskar deler erfaringsbakgrunn med informantane: Både dei og eg arbeider som norsklærarar. Dette kan vere med på å redusere det asymmetriske aspektet. Ved å introdusere omgrepet revisjonskompetanse i første kontakt var eg redd for å skape avstand til

informanten. Eg valde til slutt å informere om tema og hensikt innleiingsvis, og å vente med å introdusere problemstillinga til seinare.

3.3.2 Intervjuguide og pilotintervju

På førehand laga eg ein intervjuguide (vedlegg 2) som eg sende til informantane i god tid før intervjuet skulle finne stad. Ved å gje denne informasjonen ville informantane få høve til å tenkje gjennom temaet på førehand og førebu seg til intervjuet. Slik kunne dei kjenne seg tryggare i intervjusituasjonen og føle at dei kunne komme med relevante bidrag. På den andre sida kunne ein slik kjennskap vere med å forme og påverke den enkelte, og det vart viktig å ha opne spørsmål i intervjuguiden.

Problemstillinga og forskingsspørsmåla er sentrale i intervjuguiden, og i tillegg inneheld den fleire delspørsmål. I utarbeidinga av intervjuguiden prøvde eg å lage opne og reelle spørsmål som leia til svar på problemstillinga. I utgangspunktet såg eg ikkje rekkjefølgja som viktig, og eg oppdaga at den varierte i gjennomføringa av dei enkelte intervju.

Eg har nytta lydopptak i intervjusituasjonen. Ein fordel med lydopptak er at ein fullt ut kan fokusere på intervjusituasjonen og treng ikkje dele merksemda mellom det å lytte og å ta notat. Dermed vil sjølve intervjuet flyte betre. I tillegg får ein med fleire detaljar som pausar, stavingar, trykk, tonefall og latter. Alt dette er faktorar som kan tolkast og potensielt vere gjenstand for analyse (Neteland, 2020, s. 62).

I forkant gjennomførte eg eit pilotintervju med ein kollega. Dette for å sikre kvaliteten, sjekke at opptaksutstyret fungerte tilfredsstillande og å øve på å vere ein intervjuar. Den sistnemnde rolla hadde eg brukt tid på å tenkje gjennom og å førebu meg til, og det var viktig for meg å ha eit medvite forhold til korleis opptre. I eit kvalitativt intervju vert kunnskapen skapt i eit samspel mellom intervjuar og informant, og eg som intervjuar må vere merksam på den mellommenneskelege dynamikken (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49).

Nokre dagar i forvegen fekk kollegaen min intervjuguiden så hen kunne sjå gjennom den på førehand. Eg gjekk inn i intervjusituasjonen med ein tanke om at intervjuet skulle vere mest mogleg samtaleprega. Intensjonen var at informanten i stor grad skulle få kome til orde og at eg skulle vere open for nye aspekt og informanten sine tankar og refleksjonar. Den viktigaste erfaringa eg gjorde i pilotintervjuet, var at eg var for lite strukturert og let informanten tidvis snakke seg vekk frå temaet. Dette førte til at enkelte delar av intervjuet i mindre grad enn tenkt vart knytt til problemstillinga, og eg erfarte at eg måtte ha eit auka fokus på å halde meg

til guiden og delspørsmåla. Etter intervjuet tok eg kollegaen min med på råd, og hen kom med tilbakemeldingar. Desse var i stor grad positive knytt til samtalepreget på intervjuet som informanten fann behageleg, og at hen følte seg lytta til. Når det gjaldt spørsmåla i intervjuguiden, gjorde eg ingen endringar, men gjekk inn i dei «ekte» intervjuar med eit medvit om å måtte dreie samtala i rett retning dersom den kom på avvegar. I denne fasen av forskinga registrerte eg òg prosjektet i RETTE.

3.3.3 Utval

Noko av det første ein må ta stilling til ved innsamling av kvalitative data er kven ein skal velje som deltakarar i studiet. Ein må vurdere kven som eignar seg til å gje svar på det ein søkjer å finne ut noko om (Creswell & Guetterman, 2021, s. 239). Målet med mi undersøking er å finne ut noko om kva erfaringar eit utval norsklærarar har med å utvikle elevar sin revisjonskompetanse i skrivning. Med ei slik problemstilling hadde eg i utgangspunktet berre eitt kriterium for utvalet av informantar: At dei skulle undervise i norsk. Etter kvart fann eg det også interessant at lærarane underviste på ulike skuleslag med tanke på komparative element i materialet. Til slutt bestemte eg meg for å freiste finne seks informantar frå ulike skular, tre frå mellomtrinnet og tre frå ungdomstrinnet. Det at dei skulle kome frå ulike skular vart etter kvart ein føresetnad eg fann viktig. Den enkelte skule har sin eigen skulekultur med ulike spelereglar, noko som kan speglast i undervisningspraksisen og vere med på å forklare den enkelt lærar sin didaktikk og metode (Roaldset, 2015). I mitt prosjekt kan det som nemnt i kapittel 2 vere relevant å sjå funna i lys av skulekultur og diskursen i profesjonsfellesskapet ved skulen.

Eg har nytta strategisk utval som metode for å finne informantar. Når ein nyttar eit strategisk utval har ein gjerne ein plan for kva informantar ein vel ut (Neteland, 2020, s. 54), og min plan var i stor grad knytt til skuleslag og fagområde. Eg hadde ikkje nokon tanke om at informantane skulle vere særskilt opptekne av eller engasjerte i temaet, men heller ei von om at dei ville vere ulike og spegle ei breidde. For å få tak i aktuelle namn, nytta eg lærarnettverket mitt for å få tips om kandidatar. Som lærar får eg ofte førespurnadar om å delta som informant i masterstudiar, og i korridorpraten vert det formidla ein viss forskningstrøytteleik. Basert på eiga erfaring var eg spent på om det ville bli krevjande å få kandidatar til prosjektet. Det tok litt tid å få alle på plass, men etter nokre veker hadde eg klar seks informantar.

Dei seks informantane arbeider ved ulike skular der tre av dei kjem frå mellomtrinnet og tre frå ungdomstrinnet. Dei underviser i norsk og har ulik erfaring- og utdanningsbakgrunn. Alle informantane er utdanna allmennlærarar der to av dei har tilleggsutdanning frå universitetet, og yrkeserfaringa spenner frå seks til tjuve år. Informantane er av ulike kjønn, om enn noko ubalansert då berre ein av informantane er mann. Det var vanskeleg å finne mannlege deltakarar, noko som samsvarar med korleis eg erfarer kjønnsfordelinga mellom norsklærarar skulen. Eg kjenner ikkje til nokon skule der fleirtalet av norsklærarar er menn.

3.4 Ethiske spørsmål

Skuleforskning handlar om menneske. I dette høvet seks ulike lærarar sin eigenrapportering av erfaringar og refleksjonar. I all forskning som involverer enkeltindivid er det viktig å vere varsam og å ta etiske omsyn, og det er viktig å ha dei etiske spørsmåla med seg gjennom heile forskingsprosessen (Skaalvik, 1999, s. 101). Sentralt er kravet om anonymitet og at opplysningane skal handsamast konfidensielt.

Den første kontakten med informantane skjedde gjennom ein førespurnad via e-post til den enkelte. Samstundes vart det sendt ein kopi til rektorane ved skulane med orientering om førespurnaden. Etter at dei hadde takka ja, sende eg samtykkeerklæring (vedlegg 3) som eg fekk underskrift på i forkant av intervjuet. Det vart informert om at alt som kom fram i intervjuet ville bli anonymisert, at deltakinga var friviljug og at informanten hadde høve til å trekkje seg kor tid som helst. Det vart også informert om at alle lydopptak ville bli sletta etter prosjektslutt.

Før gjennomføringa av intervjuet, brukte eg tid på å førebu meg på rolla som intervjuar. I eit kvalitativt forskingsintervju er intervjuaren forskingsreiskapen, dermed er forskaren sin integritet avgjerande for kvaliteten på den vitskapelege kunnskapen som vert produsert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Det er viktig å vere medviten forskarrolla og at kunnskapsdanninga er avhengig av relasjonen mellom intervjuaren og den som vert intervjuet. Med tanke på det asymmetriske maktforholdet mellom intervjuar og den intervjuet, må eg som forskar skape tryggleik i intervjusituasjonen i eit rom der den som vert intervjuet føler hen kan snakke fritt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35). Ei utfordring er å finne ein balanse mellom ynskje om å innhente relevant kunnskap og det å vere etisk forsvarleg og vise respekt for den intervjuet sin integritet. Kvale og Brinkmann refererer frå Sennett si bok «Respect»:

Intervjueren kan ikke være strengt upersonlig når han eller hun skal foreta en slik undersøkelse; han eller hun er nødt til å gi litt av seg selv for å fortjene et ærlig svar (...) Håndverket består i å kalibrere sosial avstand, uten å få intervjupersonen til å føle seg som et insekt under et mikroskop (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35).

Eg beit meg merke i denne skildringa av intervjusituasjonen, og den vart liggande i bakhovudet som ei påminning om korleis opptre som intervjuar. Vidare har eg auka medvitnet rundt mimikk og kroppsspråk i tillegg til det å vere sikker i rolla. Dersom ein er uerfaren og verkar usikker kan dette verke negativt på informanten. Andre faktorar som kan spele inn er ytre eigenskapar, og mellom annan korleis ein er kledd. Dette kan vere med på å skape nærleik eller avstand mellom intervjuar og informant, og vert kalla intervju effekt (Johannessen et al, 2006, s. 116).

Alle intervjuar fann stad på informantane sine arbeidsplassar. I den innleiande kontakten bad eg om innspel kring ynskjeleg stad for gjennomføring, og la til at eg var mobil og kunne møte dei der dei måtte ynskje. Det var viktig for meg at informantane var med og bestemte rammene rundt intervjuet og at det skulle vere minst mogleg bry for dei rundt logistikk. I tillegg føreslo eg vekennummer for gjennomføring. På førehand hadde eg valt ut ein tidsperiode som kunne høve med tanke på lærarar si arbeidsbyrde, og intervjuar fann stad i løpet av februar og mars 2023. Etter kvart intervju lytta eg til opptaka og tok notat for slik å kunne supplere med eigne refleksjonar medan materialet var nytt.

3.5 Transkripsjon av intervjuar

Ein transkripsjon er transformering frå ei form til ei anna – frå munnleg til skriftleg. Før ein startar å transkribere intervjuar, må ein ta nokre grunnleggande val. Det finst få standardreglar for korleis ein skal transkribere frå lydopptak til skrift, men forskaren må vere medviten om korleis han vel å gjere det ut frå kva som er intensjonen med intervjuet. Skal ein transkribere ordrett og ta med pausar, nøling og liknande? Eller skal ein nytte ei meir formell skriftleg form? Vidare må forskaren velje kven som skal utføre transkriberinga, og om ein skal nytte relevant programvare. Å transkribere frå munnleg til skriftleg form er ei form for strukturering av materialet som vil vere byrjinga på analysen. Dersom forskaren vel å gjere transkriberinga sjølv, vil han hugse og reflektere rundt intervjusituasjonen og starte meiningsanalysen medan han transkriberer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206 - 207). Dette er etter mitt syn ein fordel med tanke på det vidare arbeidet med prosjektet, og dermed har eg valt å gjere transkripsjonane sjølv.

Eit transkribert intervju vil aldri kunne vere ei heilt korrekt spegling av det munnlege intervjuet. Det sosiale samspelet, stemmeleiet og kroppsspråket er alle kvalitetar ved intervjuet som ikkje let set transkribere.

En utskrift er en oversettelse fra en narrativ form – muntlig diskurs- til en annen narrativ form – skriftlig diskurs. Talt språk og skrevne tekster innebærer forskjellige språklige spill, og ifølge Ong(1982) også forskjellige kulturer (Kvale & Brinkmann, 2015, s.205).

Dei seks intervjua er transkriberte ordrett, og det er også tatt med pauser og nøling i transkripsjonen. Å vere observant på pausar og språk utan ord kan vere relevant i den vidare analysen. Desse fortel noko om informanten sin reaksjon på spørsmåla og er ein del av responsen og språket. Slik kan det setje lys på meiningstolkingane og freiste å skape ein større kontekst. Språket i transkripsjonane er ortografisk korrekt nynorsk med nokre talemålsvariantar.

3.6. Reliabilitet

Reliabilitet handlar om kor truverdige og pålitelege funna i ei undersøking er, og omsynet til reliabilitet er viktig i all forskning. Fleire vil likevel hevde at kravet ikkje er like hensiktsmessig i kvalitativ forskning, medan det er kritisk i kvantitativ forskning. I eit semistrukturert intervju, som eg har nytta, er eg som forskar instrumentet og min erfaringsbakgrunn vil påverke tolkinga av materialet. I tillegg er intervjusituasjonen verdiladd og avhengig av kontekst, og dermed vil forskinga vere uråd å duplisere (Johannessen et al, 2006, s. 256). Kvale og Brinkmann hevdar at for stort fokus på reliabilitet kan motverke kreativ tenking og variasjon. På same tid er det ønskjeleg med høg reliabilitet for å motverke vilkårleg subjektivitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Uansett må ein vere merksam på kravet. I transkriberinga var eg særleg medviten om dette, og hadde difor eit fokus på at transkripsjonane skulle vere så nøyaktige som mogleg. Eg lytta til opptaka fleire gonger undervegs for å få med detaljar, og i analysefasen måtte eg også ved nokre høve gå tilbake til lydopptaka for å sikre at mi oppfatning og forståing var så korrekt som eg kunne få den.

3.7 Validitet

Validitet i kvalitativ forskning seier noko om truverd og gyldigheit i forskinga, og i kva grad ein metode undersøker det den er meint å undersøke. Vil framgangsmåten og funna i

forskinga reflektere målet med undersøkinga og slik representere røyndomen? Når ein nyttar kvalitativt forskingsintervju som metode, bør validering gjennomsyre heile forskingsprosessen. Kvale og Brinkmann nyttar omgrepet prosessvalidering som term, der arbeidet med å validere fungerer som ein kvalitetskontroll. Dei deler valideringsarbeidet inn i sju fasar, der forskaren kontinuerleg stiller spørsmål kring validiteten - frå tema og planlegging i startfasen til rapportering i siste fase av forkinga. I staden for at valideringa er noko som skjer på slutten av eit forskingsprosjekt, bør ein kontinuerleg sjekke, tolke og stille spørsmål til funna og til vala ein tek (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278).

Knytt til validitet er også spørsmålet om generalisering sentralt. Har funna i forkinga overføringsverdi? Ein vanleg kritikk mot kvalitativt intervju som metode, er at utvalet er for lite til å kunne generalisere funna (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Det er også vanleg å stille spørsmål til truverdet til informasjon som kjem frå eigenrapportering. Det kan til dømes vere ein risiko for at informanten seier det hen trur intervjuaren ynskjer å høyre og at responsen vert påverka av intervjuaren sitt nærvær (Creswell & Guettermann, 2021, s. 252). Andre utfordringar ved intervjuet er at det kan ta føre seg små og smale problemstillingar og at forskaren som instrument alltid vil påverke tolkinga av funna (Pring, 2015, s. 54). Som eit motsvar stiller Kvale og Brinkmann spørsmålet: Kvifor generalisere? Må det vere slik at vitenskap alltid skal vere universell og gyldig til alle tider og alle stadar? (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 290).

Samfunnsvitenskapen har i eit historisk perspektiv hatt ulike syn på kor vidt det å generalisere er eit mål. Positivismen hadde som mål å finne universelle lover for menneskeleg åtferd, noko som vi og kjenner att frå behaviorismen. I desse retningane vil det å generalisere funn vere essensielt. Motsett finn vi fokuset på det individuelle og unike i den humanistiske psykologien, og i postmodernismen har ein flytta fokuset frå generalisering til kontekstualisering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). I mitt prosjekt er erfaring og kontekst sentralt. Problemstillinga er knytt til ulike lærarar som arbeider på ulike trinn, og det er deira erfaringar og refleksjonar som er viktig. Eg ynskjer å fremje deira stemme i forkinga, og slik sett er ikkje det å kunne generalisere funna eit poeng.

3.8 Analyseprosessen

Det å søkje mening i innhaldet i eit intervju og å tolke dette startar allereie i intervjusituasjonen. Når ein vel semistrukturert livsverdsintervju som metode ligg det i metoden sin dynamiske natur, og samtalepreget og den opne dialogen krev at intervjuar tolkar

undervegs. Den kontinuerlege tolkinga avgjer mellom anna kva slags oppfølgingsspørsmål som vert stilte. Kvale og Brinkmann hevdar at det å tolke intervjuet undervegs er eit kvalitetskriterium for eit semistrukturert intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 194). Slik kan ein seie at tolkinga startar før det ferdige materialet ligg klart.

Funna i prosjektet er baserte på seks intervju og etter kvart intervju lytta eg til opptaket og tok notat for å danne meg eit heilskapleg bilete av innhaldet. Deretter las eg gjennom notata og allereie her starta ei meiningsfortetting av innhaldet basert på den hermeneutiske tilnærminga skildra i 3.2. Desse notata vart supplement i tolkinga og den følgjande kodinga.

Etter å ha gjennomført alle intervjua transkriberte eg dei. I denne prosessen gjekk eg djupare inn i materialet. Transkribering er ein omfattande prosess der ein oppdagar nye element og ein må lytte til sekvensar fleire gonger for å sikre at alt innhaldet kjem med. I tillegg til å transkribere det uttalte var eg merksam på det som ikkje vart formidla verbalt. I utføringa av dette arbeidet hugsa eg også tilbake på intervjusituasjonane. Kvale og Brinkmann omtalar dette som ein lærerik prosess for forskarar, noko eg også erfarte.

Under transkripsjonen vil de til en viss grad huske eller gjøre seg tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen, og vil allerede ha påbegynt meningsanalysen av det som blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207).

Den vidare analysen ber preg av ein kombinasjon av analysemetodar med målsetjing å få svar på problemstillinga. Grunnmuren i analyseprosessen er ei hermeneutisk tilnærming, og undervegs merka eg at den hermeneutiske sirkelen heile tida var til stades som ein analysemodell. Frå å danne meg eit bilete av innhaldet gjennom lytting, notat og transkripsjon, var neste steg å systematisere funna.

Gjennom koding og kategorisering gjekk eg djupare inn i materialet og freista forsterke og underbygge hovudintrykket gjennom enkeltelement i teksten. Kodane vart laga med utgangspunkt i eit djupdykk i det transkriberte materialet med støtte i notat, heile tida knytt til problemstillinga, forskarspørsmåla og spørsmåla elles i intervjuguiden. Eit døme på ein kode er *tilbakemelding* knytt til eit ope spørsmål i starten på intervjuet der informantane skildra eigen undervisningspraksis i skrivning. Eit anna døme er koden *samarbeid*. Alle informantane gav rike svar i intervju, og denne siste koden vart forma ut frå informantane sine utdjupingar. Ved å kode materialet oppdaga eg detaljar som gjorde at eg fekk eit grundigare innblikk, og kodane la grunnlaget for kategorisering og meiningsfortetting.

Ved etablering av kategoriar nytta eg tabell med kodar som igjen forma kategoriar. Undervegs i den prosessen merka eg at eg i djuplesinga endra oppfatning og tolka materialet på nye måtar. Eg var også i større grad merksam på potensielle komparative element i forskingsmaterialet og såg etter likskapar og ulikskapar. Til slutt samanfatta eg funna.

Eg vil legge til at i tillegg til at denne prosessen har vore svært interessant og gjevande også har vore utfordrande. Dei rike svara i forskingsmaterialet gjorde det vanskeleg å velje kva for funn eg ynskte å vektlegge, men gjennom den skildra systematiseringa kom funna klårare til syne. Det har vore interessant å oppdage innhald og meining undervegs og slik få ei utvida innsikt. Eit etisk element som har vore viktig for meg i analyseprosessen er å ha eit medvit om at analysane i størst mogleg grad samsvarar med det informantane verkeleg meiner og uttrykkjer, at det eksisterer tolkingsvaliditet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 244). Dette handlar om bevisstgjerjing av eigen ståstad, og at ein som forskar gjennom heile prosessen har med seg dei etiske sidene ved forskning og forskaråtferd. Det er vesentleg å klare å hente ut og bruke intervjumaterialet i tråd med informantane sine refleksjonar slik at deira stemmer er ekte i presentasjonen av funna. Ei fare ved intervjuforskning er nettopp det Kvale og Brinkmann kallar ekspertgjerjing av meiningar, der «eksperten ekspropierer meningene fra intervjupersonens livsverden og setter dem inn i sine egne kategorier for å uttrykke en meir grunnleggende realitet» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 244).

4 Presentasjon av funn

I kapittelet som følgjer vil eg presentere hovudfunna frå forskingsmaterialet med målsetjing om å svare problemstillinga som ligg til grunn for masterprosjektet:

Kva erfaringar har eit utval norsklærarar knytt til det å utvikle eleven sin revisjonskompetanse i skriving?

Som forskar vil eg løfte fram lærarstemmene i forskingsfeltet knytt til revisjon. Den nemnde forskinga til Bueie, Igland og Østrem er basert på elevtekstanalysar, observasjon og elevrapportering, og lærarperspektivet knytt til arbeidet med å utvikle revisjonskompetanse er ikkje vektlagt. Ved å nytte kvalitativ metode er eg oppteken av å få fram lærarar sine erfaringar og refleksjonar og eg vil freiste å fylle eit tomrom i forskinga med læraren sine historier. Eg vil presentere funna gjennom å sitere frå intervjumaterialet og sitata vil verke som døme og utdjupingar av dei valde temaa. Samstundes gjer eg ei meningsfortetting av materialet og freistar å gje att informantane sine forteljingar med egne ord.

Kapittelet vil vere strukturert i fem delar basert på hovudfunna i analysen. Det første funnet omhandlar revisjonen sin plass i skriveprosessen. Det fortel noko om korleis lærarane knyter revisjon til respons i skrivearbeidet med elevane, og kor tid i skriveprosessen elevane reviderer. Det neste funnet rettar fokus på øving og tid som faktorarar i det å utvikle kompetanse. Funn tre fortel om lærarane sine erfaringar knytt til fagfellesskapet på skulen, og i kor stor grad det eksisterer eit samarbeid knytt til didaktikk og metodeval i skriveopplæringa. Det fjerde hovudfunnet er knytt til kva lærarane opplever er utfordrande i arbeidet med å utvikle eleven sin revisjonskompetanse, medan det siste funnet omhandlar kva lærarane opplever at dei får til i dette arbeidet. Etter presentasjonen av funna følgjer ei drøfting der eg freistar knyte funna til forskning, teori og styringsdokument.

I analysen viser eg til informantane med nummer frå 1 til 6, og innleiingsvis er det nyttig med ein presentasjon av lærarane. Alle informantane underviser i norsk i skuleåret intervjuet finn stad og alle har fleire år med erfaring i norskfaget. Informant 1 er 36 år underviser i 10. klasse. Hen har arbeidd som lærarar i ungdomsskulen i 12 år og er utdanna allmennlærar. Informant 2 er 49 år og underviser i 8. klasse. Hen har arbeidd i ungdomsskulen i 15 år og har utdanning både frå universitet og høgskule, der hen starta utdanninga med nordisk grunnfag og tok deretter allmennlærerutdanning. I tillegg har hen vidareutdanning i lese- og skriveopplæring. Informant 3 er 49 år og underviser i 10. klasse. Hen har arbeidd i

skuleverket i 20 år, og dei siste 15 åra i ungdomsskulen. Hen er utdanna allmennlærer. Informant 4 er 42 år og underviser i 7.klasse. Hen har arbeidd i skulen i 16 år, er utdanna grunnskulelærer og har vidareutdanning i spesialpedagogikk og migrasjonspedagogikk. Informant 5 er 51 år og underviser i 7. klasse. Hen har arbeidd i skulen i 8 år og er utdanna allmennlærer. Informant 6 er 36 år og underviser i 6. klasse. Hen har arbeidd i skulen i totalt 10 år, der dei seks siste er etter å ha fullført utdanning som allmennlærer.

Omgrepet revisjonskompetanse er brukt i problemstillinga, og det er viktig at informantane forstår kva som ligg i omgrepet. I intervjuet kjem det fram at informantane har ei forståing av omgrepet revisjonskompetanse som fell saman med omgrepet slik det er forklart i kapittel 2. Likevel er det ingen av informantane som eigeninitiert nyttar omgrepet i løpet av intervjuet, sjølv om det er sentralt i problemstillinga. I spørsmål om kva som ligg i omgrepet, gjev informant 4 eit utfyllande svar der hen også reflekterer over omgrepet.

Eh. Eg synest det er eit vanskeleg omgrep, for det er ikkje eit omgrep eg har brukt. Eller brukar i det heile tatt i faget. Men eg tenkjer at på ein måte det å sjå over eige arbeid, bruke tilbakemeldinga, revidere det ein har gjort. Ikkje berre fikse på stor bokstav og punktum, men faktisk kanskje jobbe litt aktivt med teksten ... gå litt på sida av sin eigen tekst og prøve å lese han.

Både Informant 1 og 6 svarar langt kortare og meir konsist utan at dei utdjuar. Informant 1 seier at ...*det er jo at dei har evne og motivasjon til å jobbe med og forbetre tekst etter at dei har skrive noko*, medan informant 6 seier *det er jo å kunne vurdere og å utvikle seg sjølv og sitt skrivearbeid*.

4.1 Revisjon sin plass i skriveprosessen

Eit fellestrekk for informantane er at dei vektlegg eiga rolle som rettleiar og responsgjevar i skriveprosessen og dei knyter revisjonsarbeidet tett til responsen. I starten av intervjuet vert informantane bedne om å skildre eiga skriveundervisning, og fleire av dei erfarer at skriveundervisning er krevjande og komplekst. I skildringane fortel alle mykje om kva dei gjer for å stimulere og støtte elevane undervegs i skrivinga. Slik fleire av dei skildrar eigen praksis, går respons og revisjon ofte over i kvarandre og elevane reviderer teksten undervegs med bakgrunn i tilbakemelding frå læraren. Fleire av informantane ser respons og revisjon som to delar av ein fase, noko som kan sjåast som ein kontrast til den opphavlege modellen for POS der respons og revisjon er definert i to fasar. Lærarane gjev både munnlege og

skriftlege tilbakemeldingar, og tillegg rapporterer alle om at elevane gjev respons på kvarandre sine tekstar. Det siste vert frå no av referert til som kameratvurdering.

4.1.1 Munnleg respons

Informantane skildrar ein praksis der dei ofte nyttar munnleg respons undervegs i skrivinga, og dei ser seg sjølv som rettleiarar i heile tekstskapingsprosessen. Gjennom ein munnleg dialog stimulerer dei elevane til å kontinuerleg revidere teksten, og fleire av informantane rapporterer at dei føretrekk å gje munnleg respons framfor skriftleg. Informant 1 fortel om oppstarten av ei skriveøkt.

Så begynner dei å skrive. Og då likar eg å vere rundt om, og så lese og snakke med dei ... Og så er det jo før dei er ferdige med siste punktum. Eg tenkjer at det er jo der eg kjenner at eg når best inn til dei.

Informant 4 erfarer at det er ein fordel å kunne følgje med på den enkelte elev si skriving digitalt. Hen har tilgang til tekstane frå eigen skjerm, og følgjer heile prosessen til kvar enkelt elev. Undervegs gjev hen munnlege tilbakemeldingar.

Då kan eg sitje her eg sit no (komm: bak i klasserommet) medan dei jobbar og så kan eg gå bort til den enkelte, og så: Kjempebra start! Det er ein klar fordel med det digitale. At eg slepp å henge over skuldrane deira, men eg kan lese og komme tidleg ut med ting.

Ein liknande måte finn ein rapportert av informant 2 som også har erfaring med å gje tilbakemelding samstundes som elevane skriv. Informanten refererer til ein prosessorientert skrivedag der hen gjennom å ha tilgang til elevane sine dokument har gjeve skriftlege margkommentarar undervegs. Hen har både positive og negative erfaringar med ein slik måte å arbeide på. Samstundes som ein kan gje respons raskt, kan det også opplevast som stressande for både lærar og elev.

Og då har du på ein måte fått unnagjort det meste av vurderinga i løpet av dagen. Ehm. Eg trur det er mindre kjekt for elevane. Eg trur det er stressande for dei. Og så er det forferdeleg stress for læraren.

Også informant 5 gjev munnleg respons undervegs i skrivinga og legg opp til ein responspraksis som i stor grad er elevinitiert.

...så byrjar dei å skrive. Så har eg terpa på at dei skal komme til meg så skal vi sjå på teksten undervegs. Sånn at dei kan liksom halde på med han og forbetre han.

Informant 2 nyttar ofte ein kombinasjon av skriftlege og munnlege tilbakemeldingar, då hen erfarer behovet for å avklare og utdjupe dei tilbakemeldingane munnleg for å legge til rette for meir forståing og betre revisjon. Hen gjev skriftlege margkommentarar og så får dei litt samtalar ved behov.

4.1.2 Skriftleg respons

Informantane nyttar skriftleg respons ulikt, og her er det skilnad mellom informantane frå dei ulike skuleslaga. Denne skilnaden er knytt til kor tid dei gjev skriftleg respons og kva dei ynskjer å oppnå med den. Dei tre informantane som underviser i ungdomsskulen kombinerer munnleg respons med skriftleg, og alle tre jobbar tidvis prosessorientert der elevane leverer førsteutkast av tekst som dei så får ei skriftleg tilbakemelding på. Målet er å nytte denne som utgangspunkt for revisjon og forbetring av tekst, og den fungerer som undervegsvurdering. Informant 2 skildrar ein slik praksis og seier også noko om kva utviklingspunkt hen vektlegg i responsen.

...så skriv dei eit førsteutkast når dei er ferdige med den planlegginga, og så får dei undervegsvurdering frå lærar, sånn i marginen. Der er det ikkje fokus på nokon formelle ting, men berre på å gi litt ros og så stille spørsmål til utviklingspunkt. ... Og så tar dei i mot den tilbakemeldinga og reviderer teksten sin litt.

Ein liknande praksis vert skildra av informant 3.

Når me jobbar med tekst så har me jo ofte det her med at me har undervegsvurdering der dei leverer inn førsteutkast, og så får dei ein tilbakemelding på det. Og så får dei levere inn den siste når dei har sett på det. Fått sjanse til å justere.

I motsetnad til informantane frå ungdomstrinnet, rapporterer informantane frå mellomtrinnet at dei ikkje nyttar ei slik form for undervegsvurdering. Dei gjev ein skriftleg sluttkommentar på arbeidet, men denne er ikkje gitt med tanke på revisjon av den spesifikke teksten.

Informant 4 si erfaring er at lite vert gjort etter siste punktum er sett.

Eg har eit fåtal elevar som, altså eg gir jo tilbakemelding når dei er ferdig, men det er eit fåtal av dei elevane i sjuande klasse som er interesserte i å gjere så mykje med ein tekst som dei føler seg ferdige med. Det er nokon veldig få.

Informant 5 og informant 6, som begge underviser i 7. klasse, erfarer at sjølv om dei ikkje legg opp til eit revisjonsarbeid knytt til skriftleg tilbakemelding, tek elevane med seg sluttkommentarar til neste skrivearbeid. Informant 6 fortel om eit pågåande prosjekt der elevane arbeider med ein ny fagtekst kvar veke som dei får ein skriftleg sluttkommentar på.

Ja, så tek dei den med seg på ny tekst. Ja då... eg ser at det eg har påpeikt på førre tekst, det blir fiksa.

Informant 5 ser det viktige i å skrive mykje og ofte, og å skrive i alle fag.

A: Føler du at dei tek med seg den responsen til neste skrivearbeid då?

Q: Ja, eit godt stykke på veg. Men eg trur det og er veldig viktig at vi skriv mykje for at dei skal fortsette å ta til seg, for eg merkar at ting vi gjer sjeldan, då er det gløymt veldig mykje. Så eg føler at det er noko vi må jobbe med for at dei skal bli gode å skrive.

4.1.3 Kameratvurdering

Elevane skal omarbeide tekst med utgangspunkt i lærar og medelevar sine tilbakemeldingar. I denne oppgåva er omgrepet *kameratvurdering* nytta om medelevar sine tilbakemeldingar, og det er interessant å få kunnskap om kva erfaring informantane har med slik undervegsvurdering som utgangspunkt for revisjon.

Alle informantane rapporterer at dei nyttar kameratvurdering i skriveopplæringa, og fem av dei seks gjev uttrykk for at det er ein etablert del av undervisningspraksisen. Informant 2 arbeider systematisk med kameratvurdering som ein del av skriveprosessen og ser på det som verdfullt. På skulen der hen arbeider har dei prøvd ulike modellar for heildags skriveprøve, der eine modellen involverer kameratvurdering. Hen skildrar denne prosessen slik:

At dei møtest, får oppgåva og gjennomgår denne heilt til alle har fått ein idé eller ser for seg kva dei skal gjere. Så har dei ei skriveøkt, og så er det pause. Og så skal dei får undervegsvurdering frå ei gruppe medelevar, og så jobbar dei med eit andre-utkast. Og så er det pause igjen. Så får dei ein gjennomgang av dei forskjellige formelle tinga dei må gå gjennom. Då har dei revisjonsfase på det formelle. Og så er det innlevering.

Informanten evaluerer modellen og samanliknar den med ein annan praksis der elevane skriv i Google Dokumenter og får marg-kommentarar frå lærar medan dei skriv. Hen meiner

modellen med kameratvurdering er den beste, men legg til at det krev øving og at læraren må følgje opp ved behov.

Så det kan godt vere at sjølv om dei berre får elevane sin respons på den andre modellen, så er den kanskje betre. Fordi det er gøyare, og etter kvart, viss ein trenar elevane i det, så er det ganske verdfullt for dei. Og så er læraren heller den som berre gir tilbakemelding der du ser det er nødvendig. Følger opp spesielt sårbare elevar eller spesielt sterke elevar som ikkje får god nok respons frå berre medelevar. Det er kanskje det vi har vore mest fornøgde med, og elevane har vore med fornøgde med.

Både informant 1 og informant 4 seier dei varierer korleis dei brukar kameratvurdering. Begge er opptekne av å gje rammer for vurderinga slik at elevane veit kva dei skal sjå etter når dei skal gje respons på medelevane sine tekstar. Informant 1 seier at elevane treng nokre verktøy og at hen som lærar støttar og hjelper til undervegs.

... då har vi brukt «To stjerner og eitt ønskje» ein del. At dei skal seie to ting som er bra og ein ting som dei kan forbetre. Eg tenkjer at det er bra for dei å trene på det. Å leite etter. Og då har eg kanskje gitt dei: Kva er det de kan sjå etter i teksten som kan vere bra? Og kva kan det gjerast noko med? At dei får nokre verktøy då, når dei skal inn i samtalen. Og så at eg spinn rundt og prøver å hjelpe dei.

Informant 4 nemner også «to stjerner og eit ønskje» som ramme for respons, men legg også vekt på kriterium. I tillegg er hen opptatt av å avgrense kva elevane skal gje tilbakemelding på og legg vekt på at elevane må kjenne seg trygge. Hen nemner, i likskap med informant 1, nokre spørsmål som kan hjelpe elevane.

Kva meir kunne du tenkt deg å vite her? Kva synest du manglar? Eller kva var bra som det er? For det er ikkje så skremmande for mange elevar. Og då har vi måtte gjere det trygt, og bruke læringsvener, brukt dei dei er trygge på. Og ja, kanskje avgrensa det litt i delar av teksten. Og kor gjerne kriteria har vore tydelege.

Hen erfarer at det er svært varierande korleis elevane brukar kameratvurderinga, og meiner at det kan knytast til kor modne elevane er. Hen legg til at det er ikkje så mange som nyttar den aktivt.

...det er nokon, og dei er kanskje også kognitivt komne litt der at dei er meir modne, dei har vore meir på: Å ja, det var lurt, det skal eg ta til meg. Det er ikkje, eg føler ikkje det er så mange.

4.1.4 Kriterium som verktøy

I materialet kjem det fram at informantane brukar tid på før-skriving. Dei nyttar til dømes skriverammer, tankekart, modelltekstar og sjangerundervisning for å stimulere og støtte elevane i skrivinga og til å kome i gong. I tillegg nyttar dei kriterium i arbeidet med tekst for å sikre at elevane veit kva tekstane skal innehalde og kva dei vert vurderte etter. Fleire av informantane uttrykkjer at kriteria er viktige i prosessen. Dei fungerer som eit konkret verktøy for elevane i skrivinga og for lærarar og medelevar i responsarbeidet. Informant 3 nyttar alltid kriterium, og hen let elevane vere med å lage dei.

*Eg har alltid vurderingskriterier for tekst. Anten, altså, ofte tek eg dei opp med klassen. Kva skal vi, kva skal eg sjå etter denne gongen her? Så vert vi einige i klassa. Då kjem dei med forslag, og så kjem eg med nokon viss eg føler nokon manglar. ...
...når dei skal skrive tekst så skal dei vite kva dei blir vurdert etter.*

Hen er også oppteken av å følgje opp arbeidet, og har rutinar for å nytte kriteria saman med elevane i prosessen. Kriteria er plasserte i ein tabell som både lærar og elevar nyttar aktivt. *Så står det ei kolonne der dei skal skrive inn noko, så skal eg kommentere i neste.*

Informant 1 ser skriverammer, oppgåvebestilling og kriterium i samanheng.

At vi brukar, ikkje alltid, men innimellom skriverammer for å gje dei, ja, nokon ting. Ja, sånn kan det sjå ut. Dette skal vere med. Det står jo stort sett alltid i oppgåva, sant: Kva er det du skal skrive om, kva ord skal vere med, eller kva punkt skal vere med. Kriterium, sånn at dei veit kva det er eg ser etter når eg skal gje tilbakemelding og vurdere arbeidet deira.

Informant 4 erfarer også kriterium som nyttige og viktige for å hjelpe eleven i skrivearbeidet, også i planlegging av tekst.

... vi kan lage veldig tydelege kriterium sånn at det hjelper elevane på ein måte å få ein disposisjon og få ei støtte (...) Alle kan skrive noko og alle kan følgje kriteria.

I tillegg til at kriteria er viktige i vurderingsarbeidet, rapporterer informant 2 at elevane nyttar kriterium strukturert i ei sjekklister både når dei driv kameratvurdering og når dei driv eigenvurdering.

... at dei sit saman tre elevar, og så har dei ei sjekklister som dei skal gå gjennom når dei snakkar om teksten til dei andre (...) og så skriv dei ferdig og så gjer dei ei

eigenvurdering. Både sånn ut i frå den sjekklista, men og meir der dei formulerer sjølv.

4.1.5 Nyttegjering av respons

Funna synleggjer at det er ulikt korleis elevane held seg til responsen, og korleis dei vel å bruke den. Informantane rapporterer at dei både forventar og legg til rette for at elevane skal nytte gjer seg ved å revidere, og dei brukar tid på dette på skulen. Som nemnt i 4.1 legg lærarane på mellomtrinnet til rette for at dette skjer medan dei skriv førsteutkastet, og dei grip inni i tekstskapinga undervegs. Dette gjer også lærarane på ungdomstrinnet, men dei skildrar i tillegg skriveprosjekt der dei følger ein meir tradisjonell fasetenking med skriving av fleire utkast. Fleire av dei opplever at elevane har tillit til læraren, og at revisjonane er svar på responsen som vert gjeven. Informant 2 erfarer at elevane tek vekk element og gjer strukturelle endringar, og at dei brukar responsen til å *rydde i tekst*. Hen uttrykkjer og at dei er lojale mot læraren sin respons og utfører endringar viss hen ber om det, og vektlegg at det er lettast dersom det er klargjort på førehand kva elevane skal fokusere på og slik arbeider med spesifikke element i teksten. Informant 4 erfarer at elevane reviderer formelle feil på det lokale nivået, som rettskriving og teiknsetjing. Det er meir utfordrande å revidere på globalt nivå.

Kvifor er dei raude?(... Det er jo på ein måte veldig konkret. Kanskje ikkje kjempemotiverande, men det gjer dei. Men trur eigentleg litt at mange synest det er vanskeleg: Å kome på noko meir.

Det same erfarer informant 1:

Ja, det som er veldig konkret; punktum og stor bokstav. Det er jo kanskje det som er lettast for dei. Og nokon er på det nivået heile tida. Ehm, men det krev jo sjølv sagt meir å endre på innhald eller på struktur.

Informant 5 er oppteken av lengde på tekst og det at elevane skal klare å produsere meir er eit mål. Hen opplever at det varierer i kor stor grad det er samsvar mellom intensjonane i tilbakemeldingane og den revisjonen som vert gjort.

Men nokre gjer det veldig lettvent. Og, eh, full fart det dei skal. Eller gjerne finn bitte litt meir å skrive, så gjer dei seg ferdig.

Informant 6 presiserer, i likskap med informant 2, at elevane reviderer dersom responsen er avgrensa og konsis, og meiner det er ein føresetnad for samsvar mellom revisjon og intensjonane.

Får du meir enn to linjer tilbakemelding så verkar det som dei koplar ut etter første. Dei les over noko som var bra kanskje, og så tar dei ikkje det til seg. Men eg har veldig god erfaring med å gje konkrete og få tilbakemeldingar. Då jobbar dei med dei og forbetrar.

4.2 Øving gjer meister

Fleire av informantane peikar på at det tek tid å utvikle seg som skrivar og å forstå korleis ein skal bruke tilbakemeldingar. I tidsaspektet ligg og at ein må øve for å meistre, og mengdetrening er tidkrevjande. Dei knyt det også til lesekompetanse. For å bli god skrivar må ein vere god lesar. Informant 1 seier med trening vert elevane betre og det skjer ei utvikling i løpet av åra på ungdomsskulen.

Men eg opplever at det og er ein sånn progresjon gjennom skuleløpet deira. Altså når dei får trene på det så blir dei flinkare til det, og dei forstår kvifor dei skal gjere det.

Hen erfarer og at elevane på mellomtrinnet i mindre grad er vane med skriving i prosess, og brukar uttrykket *eit langt lerret å bleike* om overgangen mellom skuleslaga når det gjeld å venne elevane til det hen oppfattar som ein annan skrivedidaktikk enn på mellomtrinnet.

Så mitt mål er jo å trene dei til å kunne sette seg ned å gjere noko med teksten, forbetre teksten. Sjå på, ja, dei ulike elementa. Og det kan jo vere eit langt lerret å bleike. Ja, for eg opplever jo at mange, når dei kjem frå barneskulen, so er dei ikkje vane med det. Og så blir det ein ny greie når dei kjem på ungdomsskulen.

Informant 2 rapporterer noko av det same. Det skjer ei utvikling i løpet av ungdomsskulen, og elevane treng å øve for å bli betre til å revidere. I tillegg har hen eit fokus på at dei saman utviklar eit metaspråk om tekst, noko som styrkar dialogen i skriveprosessen.

Dei klarar det nok ikkje sånn kjempegodt sånn i byrjinga på 8. Det er ei treningssak (...) Eg trur at mitt språk blir vaksnare òg etter kvart som vi får i større og større grad av sånn felles metaspråk å tekst. At dei blir vane med mine formuleringar, og så kan eg bruke dei utan å forklare så mykje.

Det å bruke tid på skriving går att, og informant 6 uttrykkjer at ein må tenkje langsiktig når ein arbeider med å utvikle skrivekompetansen.

Men spesielt kanskje på skriving. Då må det vere fokus på det over fleire år. Det kan ikkje vere sånn lite brannprosjekt rett før ungdomsskulen, sånn; wow, nei forresten om eit halvt år skal de ha tentamen og skrive tre-fire-fem-seks sider. Det må byggjast over tid.

Særskilt informantane frå mellomtrinnet er opptekne av mengdetrening, og dei rapporterer at elevane skriv mykje. Informant 4:

...det er ei klasse som treng mengdetrening i skriving. Dei har ikkje vore vane til å utfordre seg. Dei har ikkje vore vane til å skrive mykje. Difor må vi gje mykje plass til det.

Informant 5 er i tillegg oppteken av skriving i alle fag. Hen erfarer at det er positivt å ha skriving i andre fag enn norsk, sjølv om skriveundervisninga i andre fag ikkje har same mål og kriterium som i norskfaget.

Det blir litt annleis. Det blir det. Men eg vil at dei skal ha ein samanheng i det dei skriv, at det ikkje blir... at det blir ein form for faktatekst med sine egne ord ut frå det som dei har lært.

4.3 Samarbeid og fagfellesskap

4.3.1 Lite fokus på skriving i skulen sitt utviklingstid

Informantane rapporterer at det er opp til den enkelte lærar korleis drive skriveundervisning. Det eksisterer lita eller inga felles forståing for korleis ein skal skrive i norskfaget, og det er ikkje fokus på skriving i utviklingsarbeidet ved fem av dei seks skulane. Alle informantane uttrykkjer at dei har liten eller ingen kunnskap om korleis kollegaene arbeider med skriving i norskfaget. Informant 1 uttrykkjer eit behov for å setje det på agendaen.

...men eg opplever ikkje at vi har noko etablert; no skal vi snakke om korleis vi jobbar med skriving. Og det trur eg vi kunne hatt godt av og hatt nytte av.

Dei tre informantane frå ungdomstrinnet arbeider ved skular der det er fleire parallellar på dei ulike klassetrinna. Dei fortel alle at dei samarbeider godt saman med dei andre norsklærarane på trinnet, men veit lite om kva som skjer på dei andre trinna. Informant 2:

Her på trinnet, på 8. trinnet, så er vi jo to lærarar som har to klassar kvar, som er veldig samstemte. Så er det jo kanskje, ein har ikkje så god oversikt over kva dei gjer på dei andre trinna.

Det same kjem til uttrykk hjå informant 3.

Q: Eg kan ikkje vite så masse om kva dei andre gjer på, sant. I forhold til at me ikkje har så mykje med kvarandre å gjere. På ein måte så er det litt sånn tre skular i ein her.

A: Kor stor plass får skriving då knytt til læreplanarbeid på utviklingstid?

Q: Det er veldig lite. Det er nesten ikkje-eksisterande. Dessverre er det sånn.

To av informantane frå mellomtrinnet fortel at når det er sett av tid til norskfaget på utviklingstid, er det fokus på lesing og ikkje skriving. Informant 4 seier hen står fritt til å velje metodisk og didaktisk tilnærming i skriveundervisninga. På lik linje med informantane som underviser på ungdomsskulen, har heller ikkje hen kjennskap til korleis det vert arbeidd med skriving elles på skulen.

Eg veit ikkje så mykje om det. Rett og slett. Og viss eg ikkje veit noko om det, så seier vel det litt.

Hen legg også til at det ikkje er noko samarbeid mellom skuleslaga bortsett frå eitt overføringsmøte mellom 7. og 8. klasse. Dette møtet omtalar hen som eit informasjonsmøte som i stor grad handlar om elevtilpassing og lite om fag.

Det er jo litt informasjon, og sjølvsagt viss det er nokon som slit i fag eller er flink, så handlar det meir om dei tinga, og ikkje noko om korleis vi jobbar og korleis dei jobbar.

Informant 5 uttrykkjer at hen kjenner seg åleine når hen skal avgjere på kva måte ein driv skriveopplæring i norskfaget.

Eg føler kanskje litt at når det gjeld skriving og korleis vi jobbar med det i norsk, så er det litt sånn meg.

Det kjem også fram hjå informant 6 at det ikkje er ein plan for skriving verken på skulen eller på kommunenivå, noko hen saknar.

Men det burde vel kanskje vore litt meir sånn at alle i kommunen, eller ein kommune hadde ein felles greie med at: Sånn skal vi gjere det. Det trinnet, det trinnet, det ... men ikkje minst må vi begynne med skulen. Men altså viss kvar skule fekk ein sånn greie då med at: Ok, vi set oss saman og lagar ein.

4.3.2 Uformell erfaringsdeling i forbifarten

Samstundes som det ikkje er sett av tid til skriving som del av utviklingsarbeidet ved skulane, opplever informantane at det er vilje til å dele kunnskap og erfaringar norsklærarar i mellom. Ein får svar om ein søker råd. Det er rom for refleksjonar og det finst ein viss grad av uformelt samarbeid mellom lærarane. Informant 1 erfarer at det er ein delingskultur i kollegiet.

Viss eg oppsøker nokon fordi eg lurar på noko eller har lyst å diskutere noko med norsklærarar som ikkje er på mitt trinn, så er det alltid velvilje til det. Og får alltid svar og gode pratar og sånn då.

Hen nyttar uttrykket *gangprat* om faglege diskusjonar, eit omgrep som understrekar det uformelle i den faglege diskusjonen.

No opplever eg at dei som har fagansvar sit i mykje større grad på eiga tue og lagar opplegg og bestemmer ting. Så er det meir eller mindre gangprat, ja, viss det er noko ein er usikker på eller lurar på.

Ein finn liknande refleksjonar kring det å dele kunnskap hjå fleire av informantane, der informant 5 mellom anna fortel at det er *veldig kultur for å spørje* ved skulen. Informant 4 erfarer at det ikkje er ein heilskapleg og felles tanke rundt skrivemetodikk, men *samtidig så deler vi idear*.

4.4 Utfordringar i arbeidet med å utvikle revisjonskompetanse

4.4.1 Nytteverdi

Fleire av informantane erfarer at det er utfordrande å få elevane til å sjå nytteverdien av å revidere eigen tekst, og dei peikar på at det kan vere vanskeleg å motivere og å skape ei positiv haldning til å utvikle og omarbeide tekst. Elevane syner ofte manglande forståing for kvalitet i tekst og korleis arbeide med skriving i prosess, og informantane skildrar ein diskrepans mellom lærar og elev sin oppfatning av kva skriveprosessen er og inneber.

Informant 1 er lærar i 8. klasse og skildrar eit døme på ein situasjon som kan vere typisk tidleg i skuleløpet på u-skulen:

Men eg er jo ferdig! Ja, du er ferdig med ein del av det, men vi er ikkje der at vi skal levere inn endå. Og det er kanskje den motivasjonen, å finne den, og hjelpe dei på ein måte å forstå kvifor dei skal gjere det.

Det å skape forståing hjå eleven for korleis ein skriveprosess er og kva den inneber vert også av informant 2 uttrykt som ei utfordring i starten av ungdomsskulen.

Dei må forstå at skrivning er hardt arbeid og at det er eit arbeid som går i fasar. At dei må skjønne at det er utkast som skal vurderast heilt fram til sluttpunktet.

Informant 3 uttrykkjer noko av det same. Hen reflekterer rundt elevane si forståing av kor tid dei er ferdige med ein tekst og i kor stor grad dei er viljuge til å omarbeide.

Utfordringa er eigentleg mest det der at dei ser at det er nyttig det som dei gjer... fordi mange er sånn når dei er ferdige å skrive, då er dei ferdige.

Ein finn same erfaring hjå informant 4, men medan informant 1 og 3 er i ungdomsskulen underviser informant 4 i 7. klasse. I tillegg til utfordringane med å motivere elevane til å revidere og arbeide nok med tekst, refererer hen til karakter som ein ytre motivasjonsfaktor og peikar slik på ein ulikskap mellom barneskule og ungdomsskule som gjer det vanskelegare på mellomtrinnet.

Det er veldig forskjellig når elevane føler at dei er ferdig og har gjort nok. Synest det er vanskeleg etterpå med tilbakemelding når det ikkje er karakterbasert.

Informant 4 uttrykkjer òg at elevane er meir opptekne av kvantitet enn kvalitet i tekst, og at dei manglar indre motivasjon for å revidere. Dei kan sjå på revisjon som noko dei må gjere for å imøtekomme læraren si forventning.

Dei hiv på ei setning her fordi dei føler at dei må, ikkje fordi dei vil.

Vidare seier hen at responsen kan og bli møtt med motstand der eleven ikkje er samd med tilbakemeldinga.

... og så er det å få dei dei til å bruke tilbakemeldingane. Det synest eg og er krevjande. Viss: Neeei, eg er ikkje heilt einig med di tilbakemelding. Det trengde ikkje skje noko meir i skogen den dagen.

4.4.2 Kommunikasjon mellom lærar og elev

Ei anna erfaring som kjem til uttrykk er utfordringar knytt til kommunikasjonen mellom lærar og elev. Fleire av informantane seier det kan vere utfordrande for eleven å forstå tilbakemeldingane dei gjev og dermed gjere seg nytte av den. Dette knyt dei og til tilpassing og utfordringar med å gje god tilbakemelding til den enkelte. Det kan og vere vanskeleg å finne den rette balansen mellom å trekkje fram kvalitetar ved teksten samstundes som ein gir ei tydeleg framovermelding med utviklingspunkt. Informant 2 skildrar kommunikasjon som hovudutfordringa i skriveprosessen.

Det er vanskeleg å kommunisere med dei. Å formulere seg så positivt som ein skal og så tydeleg som ein skal på ein måte som dei forstår.

Informant 4 er oppteken av tilpassing som ei utfordring, og hen nemner grad av modning som eit element som kan utfordre. Allereie innleiingsvis reflekterer hen rundt det å vere skrivelærar i norskfaget ved å peike på utfordringa ved å vere ein god rettleiar i skriveprosessen.

Det er veldig spennande å lese elevtekstar, og eg synest det er vanskeleg. Eller utfordrande til tider å på ein måte vere ein god rettleiar i norskfaget og. Fordi at lista leggast så forskjellig på dei enkelte elevane.

Å kommunisere utviklingspunkt i tekst kan skje både skriftleg og munnleg, og nokre av informantane seier det kan vere utfordrande å uttrykkje seg tydeleg nok dersom dei vel skriftleg tilbakemelding. Ein konsekvens av dette er at elevane ikkje skjønar korleis dei skal arbeide vidare med teksten, og at læraren må forklare munnleg kva som er meint. Både informant 1, 2 og 4 påpeikar utfordringar med å ver presis nok i ei skriftleg tilbakemelding.

Informant 1:

... men eg opplever at dei forstår meg og at vi kan vere på same planet då, når eg snakkar med dei. Men når eg gjev det skriftleg til dei, det som er fordelen er at då har dei jo fått det skriftleg allereie. Og det som er utfordringa det er at eg ikkje veit om dei forstår kva eg meiner.

Informant 2 gjev tilbakemelding i form av margkommentarar, men uttrykkjer at det ikkje alltid er tilstrekkeleg.

... for det er ikkje alltid lett å seie ting i margkommentarane. Og då tar me gjerne eleven ut på eit grupperom, og så snakkar litt meir viss eg ikkje synest eg klarar å formulere de på ein grei måte.

Informant 4 seier at dei fleste elevane ignorerer delar av skriftlege tilbakemeldingar og slik vert det eit brot i kommunikasjonen. Ei slik framovermelding vil dermed vere delvis nyttelaus. Informanten føretrekk ein munnleg dialog rundt teksten.

Når eg skriv det, så føler eg ofte at elevane, veldig mange elevar, overser litt av det dei får av skriftlege tilbakemeldingar. Dei ser ei melding, og dei tenkjer: Ja, ja. Og så går dei vidare. Mens når du får den dialogen med dei så er det lettare å hjelpe dei å komme vidare med det.

4.4.3 Utfordringar med kameratvurdering

Som skildra i 4.1.3 driv fleire av lærarane med kameratvurdering. Sjølv om informantane melder om at dette er positivt, seier dei og at det er utfordringar knytt til det. Mange av utfordringane er knytt til tryggleik. Når læraren slepp vurderinga ut frå si hand og overlèt det til elevane, misser læraren kontroll. Ein veit ikkje kva elevane vil kommentere og kva tilbakemelding dei vil gje, og det kan verke utrygt for elevane. Nokre elevar har og manglande vilje og ynskje om å dele tekst med andre enn læraren. Fleire av informantane peikar på klassemiljø som ein faktor for å kunne drive med kameratvurdering. Informant 2 presiserer:

... det fordrar sjølvsagt at du har ei god klasse, då. Der dei er gode støttespelarar for kvarandre.

Informant 4 skildrar ei klasse som har vore utrygge på kvarandre, der det har tatt tid å etablere eit godt klassemiljø og å finne læringsvenene som arbeider godt saman.

Dei har vore veldig utrygge på kvarandre. Å finne dei som på ein måte kan gi kvarandre tilbakemelding, ...

Det same vektlegg informant 5 når hen skildrar kva som er utfordrande med kameratvurdering.

Det er å finne ein dei har lyst til å dele teksten sin med. Og så er det nokon som ikkje vil at andre skal lese teksten deira. Og då kan det bli vanskeleg av og til.

Eit anna aspekt som informant 3 trekkjer fram er knytt til sjølvtilitt, og at det å vurdere kvarandre også er å samanlikne. Ved å dele tekstar kan nokre elevar sitje att med eit negativt sjølvbilete knytt til skriving.

Det kan vere dumt for nokon viss dei føler at «eg er ikkje god nok til å skrive».

Ei annan utfordring med å overlata responsen til elevane, er at det er vanskeleg for læraren å vite korleis elevane driv revisjonsarbeid knytt til responsen dei får. Dette heng saman med å sleppe kontrollen, og dermed uttrykkjer dei ei utfordring knytt til manglande kunnskap om kva som kjem ut av denne prosessen og om det i det heile tatt bidreg til tekstutvikling. Ein kan altså lese nokre av ytringane til informantane som at dei sår tvil om nytteverdien av kameratvurdering, sjølv om dei samstundes skildrar sjølve aktiviteten som verdfull på annan måte. Informant 2 seier:

Eg ser at dei kosar seg med det, at det er liksom meningsfylt i seg sjølv. Eh, så eg synest ikkje det er bortkasta sjølv om dei ikkje får sånn kjempenyttig tilbakemelding.

Noko liknande vert kommunisert frå informant 1.

...kva dei sit att med og korleis dei brukar det, det vil jo variere. Det er kanskje vanskeleg, eller det synest eg er vanskeleg som norsklærer å vite så veldig mykje om, eigentleg. Men eg tenkjer at det er fleire fordelar med det som gjer at det er verdt å gjere med jamne mellomrom.

Informant 3 uttrykkjer også i ordvalet ei grad av usikkerheit om kva som kjem ut av kameratvurderinga.

Eg trur jo, eg innbiller meg at det har noko for seg. Særleg for dei som ikkje er dei sterkaste til å skrive.

4.4.4 Tid

Tid er ein tilbakevendande knapp faktor i skulen og dette vert også nemnt som ei utfordring i forskingsmaterialet. Særleg to av informantane kjem stadig tilbake til dette undervegs, men har noko ulikt fokus. Informant 3 uttrykkjer manglande tid i norskfaget spesielt, medan informant 6 er mest oppteken av andre tidstjuvar i skulen. Informant 3 nemner det allereie i byrjinga av intervjuet som svar på eit ope refleksjonsspørsmål om tankar rundt det å vere skrivelærer i norskfaget.

Eg tenkjer jo det at ting tar tid når ein skal skrive tekst, og at me ikkje har så god tid til det i forhold til dei. Altså timetalet i veka synest eg blir for lite (...) Så ein skulle jo ynskje at ein hadde litt meir tid rett og slett.

Hen kjem også tilbake til det seinare i intervjuet. Informanten underviser i 10. klasse, og uttrykkjer at det er eit særleg tidspress siste året på ungdomsskulen når ein skal gjennom mykje før eksamen.

Du har jo lyst til å få til masse på ein gong. Ja, så den tida til å sitje og skrive då, den er jo ikkje der.

Informant 6 og 1 erfarer og at det er lita tid til å få gjort alt ein skal, og dei ser begge på det frå eit meir generelt perspektiv og snakkar om alle oppgåver som tek tid frå det faglege. Dei nemner til dømes elevkonfliktar, dokumentering og medisinerings. Informant 6 uttrykkjer frustrasjon over alle tidstjuvane.

..., men det er kanskje meir utfordrande rett og slett å ha tid til alt du skal. Du får, altså vi får stadig nye ting trykt på oss; dette skal du fokusere på, dette skal du gjere no... Hadde vi berre fått lov til å halde på med dette her, og vore lærarar så hadde det kanskje vore greiare.

Det er ikkje berre tidsbruken i klasserommet som er ei utfordring, også læraren sitt arbeid i, mellom og etter skriveøktene er tidkrevjande. Informantane brukar tid på å lese elevarbeid og å gi tilbakemelding, og fleire av dei skildrar skriveprosessar der dei tek inn tekstane for så å gi respons. Informant 2 seier at hen ynskjer å bruke mindre tid på tilbakemeldingar. Særleg sluttkommentarar på tekst ser hen som mindre nyttige, men synest likevel at det er vanskeleg å avgrense desse.

For ein har ikkje så lyst å bruke så mykje tid på det. Ein har jo ... eg har jo femtifem, sant. Og no har du brukt mykje tid undervegs. Då skal jo liksom poenget vere at du ikkje skal ... skal sleppe unna denne bunken som du hadde før i tida. Akkurat det synest eg er litt vanskeleg. Eg synest det blir tidkrevjande etterpå likevel, sjølv om eg har tenkt at det ikkje skal bli det.

Informant 1 peikar på noko av det same. Sjølv om hen freistar gje kortare tilbakemeldingar kan det vere vanskeleg, og hen refererer i tillegg til det hen oppfattar som eit trekk ved norsklærarprofesjonen.

Men det som eg har, held eg på å seie, trappa ned på, det er lange tilbakemeldingar. Og i alle fall når dei har levert sluttproduktet. For det er veldig fort gjort. For dei som har norsk likar å skrive, likar å gje tilbakemeldingar. Eh, og då kan det fort balle på seg då med den skriftlege tilbakemeldinga.

4.5 Kva informantane lukkast med

Eitt av forskningsspørsmåla handlar om kva lærarane lukkast med i arbeidet med å utvikle revisjonskompetanse. Funna her er interessante og svara er varierte. Her har eg valt å ta med sitat frå alle lærarane for å understreke mangfaldet i responsen. Sjølv om dei har fått vite spørsmåla på førehand i intervjuguiden, er det fleire av informantane som nøler når dei skal gje svar på dette. Eg vil hevde at alle svarar utydeleg og lite direkte på spørsmålet som lyder slik: Kva føler du at du lukkast med når det gjeld å utvikle elevane sin revisjonskompetanse?

Responsen frå informant 3 og informant 5 er ganske lik, og begge møter spørsmålet med ein kort latter og ei pause før dei svarar. Informant 3 svarar ikkje på det som er spurt om, men seier heller noko om ein faktor som må vere til stades dersom hen skal lukkast.

No spør du godt (latter)Nei, altså ... (pause)... Eg tenkjer berre at viss dei skal bli betre så må vi ha god tid til å jobbe med tekstane.

Informant 5 er også lite konkret i svaret.

(Latter)Lykkast godt med... (meir latter) Vi er jo på veg. Men det er jo endå eit stykke igjen. Sjølvsagt. For ein del. Men nokon er, synest eg har tatt til seg veldig det eg har lært dei (latter).

Informant 1 kjem med ein konkret faktor, og knyt det å lukkast til at hen vel å setje av tid på revisjon. Dette gjer at elevane utviklar kompetansen.

Eg synest jo at alle har ein progresjon i det arbeidet fordi at eg synest det er viktig å bruke tid på det i mi undervisning.

Informant 4 svarar eigentleg ikkje på spørsmålet, men seier noko om kva hen lukkast generelt med i skriveopplæringa.

Eg synest vi har fått ei veldig fin skriveglede i klassa. Det er eg veldig fornøgd med i klassa her. Frå å ikkje ville skrive i det heile tatt, til at dei faktisk likar det.

Både informant 2 og 6 formulerer svara meir som målsetjingar og noko dei arbeider mot heller enn å direkte seie at dette lukkast dei med. Informant 2 peikar på at elevane må forstå kva skriving som prosess er.

Dei må forstå at skriving er vanskeleg og hardt arbeid. Og at det er eit arbeid som går i fasar ... At dei må skjønne at det er utkast som skal undervegs vurderast heilt fram til sluttpunktet.

Informant 6 gjev eit rikt svar og knyt det til korleis gje respons på tekst. Hen nemner og arbeid med kriterier.

(Pause)Altså, kva eg lukkast med? Altså, eg vil seie når du klarar å halde på dei små ting... ja, du må fokusere på det du vel å fokusere på. Vere tru mot den. Og så kan du heller bygge på når du ser at elevane har meistra det steget. Då tek vi det neste ... du kan ikkje ta alle feila. For det altså ...

Hen avsluttar refleksjonen med ein fotballmetafor.

... viss fokuset er pasningar, så kan du ikkje mobbe han for det skotet han hadde der. Altså, det blir litt der.

5.0 Tolking og drøfting av funna

Mitt masterprosjekt er ei kvalitativ undersøking om skriving i skulen med fokus på utvikling av eleven sin revisjonskompetanse. Målet er å løfte fram lærarstemmene slik dei vert uttrykte i semistrukturerte intervju, og på den måten få innsikt i lærarar sine røynsler knytt til temaet. Problemstillinga er som følgjer: Kva erfaringar har eit utval norsklærarar knytt til det å utvikle eleven sin revisjonskompetanse i skriving?

Med utgangspunkt i problemstillinga og forskarspørsmåla vil eg i dette kapittelet drøfte funna i analysen. Dette vil eg gjere i lys av erfaring, relevante styringsdokument og tidlegare presentert teori og forskning.

Som skildra i kapittel 4 har eg i analysen av forskingsmaterialet kome fram til fem kategoriar som presenterer hovudfunna. Desse kategoriane er; revisjon sin plass i skriveprosessen, øving gjer meister, samarbeid og fagfellesskap, utfordringar i arbeidet og kva informantane lukkast med. I drøftinga vil eg kople desse kategoriane til forskarspørsmåla, noko som etter mitt syn vil gje ein heilskapleg oversikt. Dei tre forskarspørsmåla er som følgjer:

- På kva måte arbeider læraren med revisjon i skrivinga?
- Kva opplever læraren som utfordrande i arbeidet med revisjon?
- Kva opplever læraren som god undervisningspraksis i arbeidet med å utvikle revisjonskompetanse?

5.1 På kva måte arbeider læraren med revisjon i skriveopplæringa?

Dette spørsmålet er stort og omfattande, og i utgangspunktet ynskjer eg at lærarane skal nærme seg det ved å skildre si eiga skriveundervisning. Dermed er inngangen til intervjuet eit ope spørsmål der dei blir bedne om å seie noko om korleis ein vanleg skriveprosess kan arte seg og korleis dei driv skriveopplæring i klassa si. Informantane kjem med utfyllande svar som både syner variasjon og fellestrekk i undervisningspraksisen.

5.1.1 Respons som utgangspunkt for revisjon

Alle informantane vektlegg si eiga rolle som rettleiar og responsgjevar i skriveprosessen, og det er dette dei ynskjer å snakke mest om i starten. Dei skildrar skrivesituasjonar med stor grad av interaksjon og dialog med elevane der teksten vert til i samarbeid mellom skrivar, lærar og tidvis medelevar. Informantane er opptekne av å skildre eigen praksis som aktivt

støttande, og alle rapporterer at dei gjev munnleg respons på tekst undervegs i skrivinga. Her kan ein sjå ein praksis med eit sosiokulturelt perspektiv som fundament. Skrivinga er ein sosial aktivitet i eit lærande fellesskap der teksten vert til i samhandling med andre (Dysthe & Hertzberg, 2014; Kvithyld & Aasen, 2011; Vygotskij, 1978; Bakhtin, 1998), og praksisen kan knytast til prosessorientert skrivemetodikk. Når informantane vel å vektlegge respons i skildringane kan det tolkast som at dei kjenner seg trygge på at dette er god praksis. Funna samsvarar med funn i FIVIS-prosjektet som rapporterer om ein undervisningspraksis der det vert gjevne konstruktive tilbakemeldingar som forsterkar læringsprosessar (Buland, 2014, s. 76). Det same funnet finn vi hjå Bueie (2017). Eit slikt fokus på responspraksis kan også spegle at dette har vore ein del av utviklingsarbeidet ved dei ulike skulane, noko ein kan knyte til Vurdering for læring som satsingsområde i skulen.

Når informantane eigeinitiert vel å snakke om respons syner dette at dei ser det som eit viktig utgangspunkt for revisjon. Dette samsvarar med forskning som ligg til grunn for formuleringane i styringsdokumenta. Som nemnt i kapittel 2 er det understreka i LK20 at tilbakemelding er viktig for læring, og vi finn det og definert i forskrift til opplæringslova. Dette funnet kan tyde på at det har skjedd ei operasjonalisering av dette sentrale prinsippet i satsinga Vurdering for læring. Det verkar som det har fått rotfeste, og dermed kan ein lese i funnet at informantane tek didaktiske val basert på styringsdokument og forskning.

Samstundes som ein ser fellestrekk er det også ulikskapar i materialet, og ein ser skilnad mellom skriveprosessane på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Skilnadane omfattar både kor tid og korleis informantane gjev respons. Dette er ikkje uventa - ein må forvente ulik praksis tilpassa ulike aldersgrupper. Om ein ser på respons på elevtekstar som undervegsvurdering, les ein at funna i materialet korresponderer med resultat frå FIVIS-prosjektet som fortel at det er ulik vurderingspraksis mellom lærarar. Ulikskapane finn ein mellom skuleslaga og mellom lærarar på same skule (Buland, 2014, s. 80).

Informantane har eit syn på skriving som viktig, og vektlegg at elevane må få høve til å skrive mykje og ofte. Dette vert støtta av teori og forskning, også knytt til målet om å bli kompetente skrivarar og det å vere i stand til å revidere eigen tekst (MacArthur, 2013; Kvithyld & Aasen, 2011; Bueie, 2017). Fleire av informantane uttrykkjer òg at dei ser ein samanheng mellom lesekompetanse og skrivekompetanse. Ein slik samanheng er presisert av Kvithyld og Åsen som understrekar at lesekompetanse er eit grunnlag for revisjonskompetanse. Å revidere eigen tekst krev at ein kan kritisk lese eigen tekst (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 97). Dette kan ein

knyte til literacy, og samanhengen mellom tekstkunne og skriftkunne uttrykt i ein meir overordna kompetanse.

Informantane frå mellomtrinnet rapporterer om både korte og lengre skriveprosessar. Sams for dei tre informantane er at dei ikkje driv ei prosessorientert tilnærming slik ein tradisjonelt og historisk kjenner den med skriving av første- og andreutkast (Dysthe, 1996). Dei skildrar ein praksis der elevane ikkje skriv meir enn eitt utkast, og lærarane gjev ikkje skriftleg respons med tanke på revisjon. Dei er meir opptekne av at elevane skal få kontinuerleg støtte og respons undervegs i skriveprosessen, og denne responsen er i all hovudsak munnleg. Intensjonane er at elevane skal nytte denne responsen til å revidere teksten medan dei skriv. Ein kan tolke dette som at dei har eit syn på revisjon som noko kontinuerleg, og ein slik praksis kan lesast som eit samsvar med Fitzgerald sin definisjon av revisjon. Denne vektlegg at revisjon er *alle* endringar som finn stad i undervegs i skrivinga, og desse endringane kan skje på kva som helst tidspunkt i prosessen (Fitzgerald, 1987). Ein kan sjå dette som ein responspraksis som freistar å stimulere til og rettleie elevane til det Murray kallar intern revisjon, som er definert som mentale revisjonsprosessar der eleven oppdagar sin eigen tekst undervegs. Eleven vurderer og skriv om, og slik utviklar hen teksten (Murray, 1978; Flower & Hayes, 1987).

Informantane har god erfaring med å gje munnleg respons undervegs. Dette er eit fellestrekk for alle seks, og som nemnt i kapittel 2 er det ei mengd forskning og teori som støttar ein slik praksis (Engh, 2015; Hattie & Timperley, 2007; Kvithyld & Aasen, 2011) der læraren tek ei rettleiande rolle i skriveprosessen og vert stillaset til eleven (Vygotskij, 1978). Slik kan ein seie at lærarane si erfaring og praksis samsvarar med relevant forskning på skriveopplæring. Dei erfarer kva slags undervegsvurdering som verkar og at tidspunkt for kor tid den vert gjeven spelar ei rolle. Ein av informantane skildrar responspraksisen som systematisk, der hen «jobbar seg bakover i rekkene» og slik rekk hen over alle. Det materialet fortel lite om, er korleis lærarane oppdagar kva slags revisjon som vert gjort, eller kva slags utfordringar dei møter kring oppfølging når dei berre tek inn teksten på slutten av ein skriveprosess.

To av informantane på mellomtrinnet fortel at dei gjev respons på ferdig tekst med tanke på at elevane skal ta med seg responsen til neste skriveprosjekt. Deira erfaring er at elevane nyttegjer seg av denne responsen, og at dei kan spore det i seinare tekstar. Ein kan lese dette som eit syn på utvikling av revisjonskompetanse som noko som òg skjer mellom skriveprosjekta. Dette er ei interessant erfaring som delvis står i motsetnad til forskning som vektlegg at for at responsen skal vere nyttig må den komme undervegs (Hattie & Timperley,

2007; Bueie, 2017; Kvithyld & Aasen, 2011). Som nemnt i kapittel to er det lite som talar for at elevar tek med seg respons frå eitt arbeid inn i eit nytt. Mellom anna finn Bueie at elevane er meir motiverte for å revidere når motivasjonen kjem undervegs (Bueie, 2017), og Dysthe og Hertzberg hevdar at det er «ønsketenking» å gje respons med tanke på at den skal overførast til seinare prosjekt (Dysthe & Hertzberg, 2014). Samstundes seier Bueie at det vil vere hensiktsmessig å tenkje meir langsiktig og utvikle system for å overføre respons mellom skriveprosjekta (Bueie, 2017). Mitt funn kan tolkast som desse informantane har eit slikt system. Dei same informantane er opptekne av at elevane skal skrive mykje og ofte, og ein av informantane skildrar mellom anna at elevane har eit skriveprosjekt kvar veke. Når det er kort tidsintervall mellom skriveprosjekta kan det tenkjast at responsen har overføringsverdi frå eitt prosjekt til neste, og ein kan sjå på skrivaren som meir eller mindre kontinuerleg undervegs i skrivinga. Dersom det eksisterer ein slik undervisningspraksis, får termen *respons undervegs* ei utvida tyding knytt til tidsaspektet i omgrepet undervegs og skriveopplæring som eit l.

Informantane på ungdomstrinnet underviser i større grad i tråd med den tradisjonelle fasetenkinga i POS (Dysthe, 1996), og alle tre melder om at dei med jamne mellomrom har skriveprosjekt der elevane reviderer tekstane mellom ulike utkast. Desse skriveprosessane er meir tidkrevjande, og lærarane kombinerer skriftleg og munnleg respons. Både informant 1 og 2 erfarer at det er eit behov for å utdjupe den skriftlege responsen med munnleg dialog for at eleven skal forstå. Dette er eitt av fortrinna med munnleg respons som kan gjere den meir effektiv enn skriftleg (Engh, 2010).

Funna mine synleggjer at det er ein skilnad i undervisningspraksisen på mellomtrinnet og på ungdomstrinnet, og denne rapporterer informant 1 og 2 at dei opplever. Dei opplever at elevane ikkje er vane med ei prosessorinterte tilnærming i skrivinga når dei kjem til ungdomsskulen. Informant 1 nyttar uttrykket «eit langt lerret å bleike» om det å venje seg til POS i 8. klasse, og ein kan tolke utsegna deira som at overgangen mellom mellomtrinnet og ungdomstrinnet også er ein overgang mellom ulike måtar å drive skriveopplæring på. At det generelt er stor overgang mellom skuleslaga korresponderer med funn frå FIVIS-prosjektet som fortel at både elevar og føresette opplever denne overgangen som stor (Buland, 2014, s. 76).

5.1.2. Overgang mellom barneskule og ungdomsskule

Ut frå funna i mitt materiale ser ein at det er eit gap i overgangen mellom barneskule og ungdomsskule, og at samarbeidet mellom skuleslaga er omtrent ikkje-eksisterande. Dette

tyder på at det ligg eit betydeleg rom for å betre rutinane rundt overgangen mellom skuleslaga, og ein må spørje seg om dialog og felles forståing rundt didaktikk mellom dei ulike skuleslaga kan skape betre kontinuitet i skriveopplæringa. Ein ulikskap i didaktikk kan vere forvirrande for elevane når dei må venje seg til nye metodar og didaktiske tilnærmingar. Dette handlar om at lærarar på dei ulike skuleslaga har ei ulik forståing av korleis drive skriveopplæring og at dei les læreplanen ulikt. Dette er det Goodlad omtalar som den oppfatta læreplanen, som omfattar korleis tolkinga av den det formelle planen (det skriftlege dokumentet) avgjer didaktiske val (Goodlad, 1979). All lesnad inneber tolking, og læraren må, åleine og i eit profesjonsfellesskap, forstå og tolke læreplanen for så å overføre sin tolking av denne til praksis i klasserommet.

Eg hevda i 2.5.3. at det har skjedd ei endring i norsk skule frå individorientert til samarbeidsorientert skulekultur. Denne påstanden har rot i styringsdokument og forskning, og overordna del i LK20 understrekar at ein skal fremje ein delings- og læringskultur mellom kollegaer og på tvers av skular ved å etablere gode strukturar for samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er altså eit formulert mål at det skal skje eit samarbeid mellom skular og, slik eg les det, då òg mellom skuleslag. Funna i mitt materiale seier lite om eksistensen av eit slikt samarbeid mellom ulike skuleslag, og dei tyder heller på at det er marginalt. Mellom anna rapporterer informant 4 om at eit slikt samarbeid mellom skuleslaga består av eitt møte i overgangen mellom 7. og 8. klasse. Dette møtet er ikkje av fagleg art, men handlar om elevtilpassing. Ut frå funna kan ein tolke at profesjonsfellesskapet er avgrensa til fellesskapet på den enkelte skule. Eg kjem nærare inn på temaet samarbeid i fagfellesskapet i eit eige punkt seinare i drøftinga.

5.1.3. Verktøy i skrivinga

Fleire av informantane rapporterer om eksplisitt sjangerundervisning som del av skriveopplæringa, og dei brukar ulike verktøy som skal støtte elevane i skriveprosessen. Dei nemner tankekart, skriverammer, modelltekstar og kriterium. Særleg vektlegg dei kriterium, og alle lærarane er tydelege på at det er viktig at elevane har kriterium når dei skriv. Elevane skal vite noko om kva som kjenneteiknar ein god tekst for å vere i stand til å skape tekst, og kriteria seier noko om kvalitet i tekst og mål for skrivinga. Kriterium etablerer òg ei felles forståing for kva som er viktig i vurderingsprosessen, og er ein viktig del av prinsippa i Vurdering for læring. Det å medvite nytte kriterium i skriveprosessen karakteriserer Siv

Gamlem som ein del av det ho kallar *beskrivende tilbakemelding*. Den vil vere funksjonell fordi den er knytt til mål og dermed gjev retning i revisjonsarbeidet (Gamlem, 2019, s. 26).

Fleire av lærarane presenterer kriterium i form av sjekklister som dei forventar at elevane aktivt nyttar i skrivinga, og dei fortel og om korleis elevane nyttar kriteria. Informant 3 skildrar ein praksis der hen ser til at dei vert nytta ved å kommentere dei undervegs i dialog med eleven, medan informant 2 fortel at elevane nyttar dei i eigenvurdering etter at prosessen er ferdig. Det vert og rapportert om at elevane nyttar kriterium når dei har kameratvurdering. Desse funna tyder på at det ein variert bruk av kriterium, og at lærarane har eit medvit om korleis bruke dei saman med elevane. Dette er eit positivt funn knytt til prinsippa om god undervegsvurdering, og gjennom å aktivt nytte dei i skriveprosessen kan ein sjå det som eit ledd i å utvikle revisjonskompetanse. Eleven tek eit steg til sida og les og reviderer eigen tekst med kriteria som verktøy. Agnete Bueie (2015) konkluderer i si forskning at kriterium er nytta i liten grad, og ho etterlyser grep som fører til utvikling av strategiar for i meir systematisk bruk av kriterium. I lys av hennar forskning er funna i mitt prosjekt meir positive. Dette kan tyde på ei praksisendring, og kanskje har tida som har gått skapt meir etablerte rutinar kring bruk av kriterium.

Verktøya som er nemnde er i all hovudsak støtte som elevane kan nytte i oppstarten og undervegs i skriving av eit førsteutkast, og ingen av informantane nemner at dei driv eksplisitt undervisning i revisjonsstrategiar og modellar, som til dømes RADaR/LOSE (Bueie, 2019) eller tilsvarande. Ein kan tolke dette som at Bueie sine konklusjonar frå 2017 kan sporast i mitt materiale, og at det er manglande praksis å lære elevane strategiar for revisjon. Det kan verke som revisjonsdelen i skrivinga framleis ikkje får nok merksemd. Det kan òg tyde på at informantane har eit anna perspektiv på kvar og korleis revisjonen finn stad. Dersom ein koplar det til informantane sitt fokus på respons og kontinuerleg dialog, kan ein tolke det som dei framfor å drive eksplisitt undervisning i revisjonskompetanse trekkjer arbeidet med revisjon inn i responsfasen. Informantane rapporterer at det ikkje er fokus på utvikling av revisjonskompetanse eller skrivedidaktikk generelt i profesjonsfellesskapet, og det kan tenkjast at dei dermed ikkje kjenner til relevant forskning på området. Dette kan gjere at dei ikkje har etablert kunnskap om korleis dei skal drive eksplisitt undervisning i revisjonsstrategiar.

Ein kan også sjå dette funnet i samanheng med den manglande bruken av omgrepet revisjonskompetanse. Det er interessant at ingen av informantane nyttar omgrepet undervegs i intervjuet sjølv om det er sentralt i problemstillinga, noko som tyder på at det ikkje er ein del

av deira fagterminologi knytt til skriving. Dette betyr ikkje at dei ikkje forstår omgrepet - alle informantane gjev uttrykk for at dei gjer nettopp det. Når det likevel ikkje er ein del av det aktive vokabularet, kan det setjast i samanheng med at det er lite brukt i styringsdokumenta. Til dømes nyttar læreplanen nyttar omgrepet bearbeide i staden for revidere. Informant 4 er den einaste som kommenterer at omgrepet revisjonskompetanse ikkje er ein del av hen sitt fagspråk, sjølv om hen likevel gjev ein god definisjon. Det kan verke som informantane ser revisjonskompetanse som ein delkompetanse i utviklinga av ein heilskapleg skrivekompetanse utan å definere den tydeleg. Det at omgrepet vert nytta i liten grad samsvarar med mi eiga førforståing. Som nemnt i kapittel 3 var eg usikker på om eg skulle nytte omgrepet i problemstillinga basert på egne erfaringar, og funna i mi forskning tyder på at det er eit lite nytta omgrep i fagfellesskapa.

5.1.4 Kameratvurdering

Alle informantane ser verdien av kameratvurdering, og dei rapporterer at dei nyttar det i skriveprosessane. Fleire av dei er derimot usikre på kva som kjem ut av det, og informant 1 seier til dømes at kameratvurdering er «meningsfylt i seg sjølv». Her kan ein sjå spor av Vygotskij og Bakhtin og tankane om læring gjennom samarbeid (Bakhtin, 1998). Sjølv om ein ikkje alltid kan sjå og registrere effekt og læring, kan funna tyde på at det sosiokulturelle aspektet er innarbeidd og delvis eit grunnleggande prinsipp for didaktiske val. Informantane ynskjer å la kameratvurdering vere ein del av praksisen sjølv om det kan vere utfordrande å få det til og å sjå korleis elevane nyttegjer seg av ei slik vurdering.

Eit interessant, og for meg overraskande, funn er informant 2 si rapportering om føretrekt metode på skrive dag i norskfaget. Hen nyttar kameratvurdering hyppig, og føretrekkjer ein prosessorientert skrive dag som involverer tilbakemelding frå medelevar framfor ein som vektlegg tilbakemelding frå lærar. Dette vil eg hevde er utradisjonelt og uventa, og i forskinga hevdar mellom anna Agnete Bueie (2017) at kameratvurdering er lite brukt. Når informant 2 føretrekkjer ein slik arbeidsmåte, prioriterer hen den framfor ei tilnærming der lærarar gjev margkommentarar undervegs i den digitale skriveprosessen. Ein slik arbeidsmåte er skildra i Igland og Østrem sitt forskingsprosjekt. Dei konkluderer med at dette er ein nyttig måte å arbeide på, og at det er lettare for elevane å revidere sidan kommentarane er kortare og meir konsise (Igland og Østrem, 2019). Informant 2 si erfaring er at ein slik praksis der hen skrive margkommentarar undervegs er ein «forferdeleg stressande» måte å arbeide på, både for

lærarar og elevar. Dette funnet syner eit spenningsfelt mellom forskning på elevtekstar gjort av Igland og Østrem og lærar 2 si erfaring i mitt materiale.

På den andre sida erfarer informant 4 at det er ein stor fordel å ha tilgang til elevane sine digitale tekstar undervegs i skrivinga. Hen skildrar ein slik arbeidsmåte som ein god tilnærming og er dermed i større grad samd med konklusjonen til Igland og Østrem. Dei to døma synleggjer ein variasjon i erfaringar. Ein ulikskap mellom Informant 2 og Informant 4 sine arbeidsmåtar er korleis tilbakemeldinga vert gjeven. Medan informant 2 gjev skriftlege margkommentarar, gjev informant 4 munnlege tilbakemeldingar. Dette kan forklare kvifor informant 4 ikkje rapporterer om det same stresset i skrivesituasjonen som informant 2. Her kan også andre faktorar spele inn, som til dømes storleik på elevgruppa, gruppedynamikk og individuelle behov. Desse faktorane seier ikkje funna mine noko om.

5.1.5 Nyttegjerjing av respons

Fleire av informantane fortel at elevane gjer seg nytte av lærarresponsen, men at det også er variasjon i kva som vert gjort av revisjonar. Ofte har elevane eit ynskje om å verte fort ferdige, og dei verkar ikkje så interesserte i å utvikle teksten. På den andre sida rapporterer nokre at elevane gjer det som vert forventet av dei og er lojale mot tilbakemeldingane. Dette er også eitt av hovudfunna i Bueie si forskning (2017). Eit trekk ved revisjonane som vert utførte er at elevane omarbeider på det lokale tekstnivået. Dei fokuserer på det formelle, og rettar på til dømes ord og teiknsetjing. Dei har større utfordringar med å revidere på det globale nivået. Dette korresponderer også godt med Bueie si forskning (Bueie, 2017) og med kjenneteikn på uerfarne skrivarar (MacArthur, 2007; Kvithyld & Aasen, 2011). Dette funnet er ikkje overraskande med tanke på at informantane i mitt prosjekt arbeider med elevar mellom 11 og 16 år. Informantane er vidare opptekne av at elevane må tileigne seg meir erfaring, og slik speglar dei synet i forskingsfeltet. Dette seier informantane frå begge skuleslaga, og dei er understrekar at det er viktig å legge til rette for at elevane får mykje skrivetrening. Dei gjev uttrykk for eit syn på utvikling av skrivekompetanse som eit langsiktig arbeid og vektlegg at det også tek tid for elevane å forstå korleis nytte respons i revisjonsarbeidet.

5.1.6 Tolking av læreplanmål

Læreplanen er det viktigaste styringsdokumentet i skulen, og undervisningspraksisen er fundamentert i læreplanmåla. Formuleringane i læreplanen som omfattar revisjon, omfattar også respons då omarbeiding av tekst skal skje med utgangspunkt i tilbakemeldingar frå

lærarar og medelevar. Når lærarane skal tolke læreplanteksten, skjer det på det som Goodlad kallar det substansielle feltet. Læraren må, individuelt og i eit fagfellesskap, lese, tolke og forstå formuleringane for så å operasjonalisere dei på det teknisk-profesjonelle nivået (Goodlad, 1979). Funn i materialet kan tyde på at dei i stor grad er einsame i dette arbeidet, og fleire av informantane er selektive i tolkinga av målet som omtalar revisjon av tekst. Dei vektlegg i stor grad responsdelen og legg mindre vekt på sjølve revisjonen. Dette kjem til syne i rapporteringa av eigen praksis, der dei framhevar rolla si som responsgjevar og tida og fokuset dei har på dette arbeidet. Dei brukar mykje tid til oppstart, igangsetjing og oppretthald av skriving, og i denne fasen er det stor grad av dialog. Eg hevda i 5.1.1 at dette truleg kan knytast til arbeidet med prinsippet om Vurdering for læring som har vore ei satsing i skulen etter innføringa av LK06. Det har hatt stort fokus, og ved skulane har det vore arbeidd med kriterium, mål og undervegsvurdering over fleire år. Det kan verke som det har vore jobba mindre med korleis bruke responsen i ein revisjonsfase og at det har vore satsa mindre på den delen av skrivinga.

Ei anna mogleg tolking er at lærarane i praksis ikkje ser på revisjonsdelen av skrivinga som ei faseorientert handling, men at skriving, respons og revisjon er simultanhandlingar i ein dialogbasert skrivesituasjon. Dette er i så fall ein annan måte å tenkje prosessorientert skriving på. Ein slik praksis kan legitimerast med støtte i teori og forskning som understrekar det viktige i at responsen skjer undervegs. Knytt til det kan ein drøfte kva som ligg i omgrepet *undervegs*. Med eit tradisjonelt syn på revisjon som svar på skriftleg respons, vil det å gje skriftlege tilbakemeldingar på tekstane til heil klasse vere eit omfattande arbeid som tek lang tid. Bueie (2016) siterer mellom anna ein lærar som brukar 1.5 time på å gje tilbakemelding på ein enkelt tekst, og totalt vil det ta lang tid å gje skriftleg respons på ei heil skuleklasse sine tekstar. Dette er det lett å relatere til som lærar i ungdomsskulen. Ein slik praksis fører til eit stopp i skriveprosessen og det vil gå tid mellom skriving av første- og andreutkast. Eit legitimt spørsmål vert då: Er eleven framleis *undervegs* i tekstarbeidet dersom det går ei veke eller to mellom første og andreutkast? Her ligg etter mitt syn ein potensiell konflikt i sjølve didaktikken, noko som truleg andre lærarar også vil oppleve når dei skal ta didaktiske val knytt til funksjonell respons.

Når det gjeld tolking av læreplanmål og vidare undervisningspraksis, er det eit interessant funn kor lite informantane kjenner til kollegaene sin praksis når det gjeld skriveundervisning. Den oppfatta læreplanen til Goodlad er nivået som omhandlar lærarane sin tolking av den, og nivået er underordna det substansielle feltet. Her skjer den enkelte lærar si tolking, men òg

fagfellesskapet si tolking. Goodlad understrekar at tolking av læreplanen bør skje i eit fellesskap mellom dei involverte i skulen (Goodlad, 1979), og det å utvikle skulen og praksisen i eit fagfellesskap er som nemnt understreka i LK20. Den enkelte lærar har ansvar for å delta i eit slikt fagfellesskap, men på same tid skal leiinga legge til rett for samarbeid i kollegiet.

I min studie rapporterer informantane om at dei ikkje har kjennskap til korleis kollegaane underviser i skriving, og det er ikkje felles tenking rundt didaktikk og metodikk. Skriving har liten eller ingen plass i skulen si utviklingstid, og dermed vert det opp til den enkelte lærar sin oppfatta læreplan korleis undervisninga går føre seg. Om ein knyt dette til vurderingspraksis, finn ein støtte i funna frå FIVIS-prosjektet som konkluderer med at mange skular ikkje har ei kollektiv forankra forståing av vurderingspraksis i personalet (Sandvik et al, 2014). I delrapport 2 hevdar Fjørtoft at den store valfridomen til lærarane og kan føre til usikkerheit, og det er eit funn at lærarane ynskjer fagleg arbeid i profesjonsfellesskapa (Fjørtoft, 2013). Ein kan hevde at i staden for å ha ein samarbeidsorientert skulekultur, er den meir individorientert og at praksisen heng att i eit gammalt spor og førestillinga om «kvar lærar på eiga tue». Dette står i motsetnad til dei formulerte måla i overordna del i LK20 om samarbeid i fagprofesjonen og til forskning om skulekultur (Hargreaves, 2019; Roaldset, 2015).

I røynda er det nok ikkje slik at det ikkje eksisterer samarbeid i profesjonsfellesskapet, men funna frå min studie syner at temaet skriveidaktikk og revisjonskompetanse ikkje er eit prioritert tema i skulane sitt utviklingsarbeid. Det kan vere mange grunnar til at kva ein vel å nytte utviklingstida til, og eitt element kan knytast til kva elevane vert testa i gjennom grunnskulen. Når informantane frå mellomtrinnet rapporterer at dei har hatt fokus på lesing framfor skriving på utviklingstid, kan det knytast til at det er eit større fokus på testing av lesedugleik framfor skriveidugleik i løpet av skuleåra. Det er ingen nasjonale testar i skriving før på avgangsprøva i 10. klasse, og heller ikkje då vert alle testa i det. Når det gjeld lesing er situasjonen annleis, og det vert mellom anna gjennomført obligatoriske nasjonale prøver i 5., 8. og 9. klasse. I tillegg er det vanleg å kartlegge lesedugleiken på ulike typar prøver som skulane vel sjølve.

Det manglande samarbeidet kan også knytast til det evinnelege temaet tid, både mangelvara tid og tida vi har lagt bak oss. I eit nært historisk perspektiv må ein anta at Covid19 har hemma utviklingsarbeidet på skulane. Pandemien trefte verda om lag samstundes som iverksetjinga av fagfornyinga, og eit slikt samantreff får konsekvensar. Det kan gje ei forklaring på kvifor delar av utviklingsarbeidet har fått mindre plass og blitt prioritert vekk.

Det fritek likevel ikkje skulane for ansvaret om å legge til rette for fagsamarbeid i profesjonsfellesskapet, og med auka fokus på revisjon som del av skriveprosessen bør det skapast rom til å etablere meir samarbeid og ei felles forståing av den oppfatta læreplanen.

Meir samarbeid og felles forståing er noko informantane etterlyser, og funna tyder på at dei i sterkare grad ynskjer å vere del av ein samarbeidsorientert skulekultur. Dei går soleis i takt med forskning på skulekultur og ideala formulerte i opplæringslova og i LK20. På same tid som dei etterlyser tid til fagsamarbeid, rapporterer dei om at det eksisterer uformelle samarbeidsformer som dei tek initiativ til sjølve. Dei får hjelp og støtte frå kollegaer om dei lurar på noko, men ein kan tolke funna som at denne dialogen er meir flyktig ut frå eit «her-og-no»-behov. Informant 1 nyttar omgrepet «gangprat» om slikt samarbeid. Det syner at det eksisterer ein dele-kultur blant dei informantane som opplever dette. Ein kan tolke det som informantane vil understreke at dei har tillit til kollegaene, dei diskuterer og drøftar, men dei ynskjer sterkare føringar frå leiinga og meir tid til å utvikle praksis. Manglande tid som utfordring er noko som går att i skuleverket, og som vert nærare drøfta i delen som følgjer.

5.2. Utfordringar

Informantane melder om fleire utfordringar i arbeidet med å utvikle revisjonskompetanse. På dette området gjev dei rike og varierte svar, noko som synleggjer informantane sin erfaringar med skriveopplæring som ein kompleks del av norskundervisninga.

5.2.1 Tid

Fleire av informantane nemner tid som ei utfordring i arbeidet med å utvikle revisjonskompetanse. Informant 3 gjentek det fleire gonger, og det er om lag det første som vert nemnt då hen skildrar eigen undervisningspraksis i skriving. Det er tydeleg viktig for informanten å formidle denne utfordringa. Hen erfarer at det er lite tid til å få gjort alt ein skal i norskfaget, og dermed vert det også for lite tid til skriving i prosess og utvikling av revisjonskompetanse. Om ein ser dette funnet i lys av læreplanen og krav til vurdering, kan det kaste lys på det informanten fortel. Måla i norskfaget og vurderingane som skal ligge til grunn for sluttvurderingane er med på å underbygge og forstå informanten sine erfaringar. Norskfaget er omfattande og i ei særstilling når det kjem til sluttvurdering. Elevane får til slutt tre standpunktkarakterar i faget, og desse skal gjevast på bakgrunn av at eleven har fått vist kompetanse sin på fleire og varierte måtar (Forskrift til opplæringslova, 2020).

Informant 3 erfarer at det er særleg vanskeleg å få tid til alt i 10. klasse. Hen vektlegg at prosessorienterte skriveprosjekt og arbeid med revisjon er tidkrevjande, noko fleire av dei andre informantane også gjev uttrykk for. I praksis kan dette gje utslag i ei innstramming av tida ein vel å bruke på eit skrivearbeid. Dersom lærarane opplever ei konflikt mellom prinsippa om funksjonell respons og prosessorientert skriving som metode, kan ein tenkje seg at det å gje munnleg respons undervegs trumfar den meir tradisjonelle fasetenkinga med skriftleg respons og fleire utkast.

Når informant 6 nemner tid som utfordring, har hen ein annan innfallsvinkel som ein kan i større grad knyte til termen *tidstjuveri*. Hen rapporterer om ein kvardag der andre oppgåver stel tid frå undervisninga. Det same rapporterer informant 1. Desse funna er verken overraskande eller ukjende. Det er eit stadig attendevendande tema i skuledebattar, og er også noko som har kome fram i tidlegare undersøkingar, mellom anna dei som ligg til grunn for rapporten frå Tidsbruksutvalet frå 2009. I materialet kjem det fram at lærarar brukar mykje tid på ikkje-faglege aktivitetar (Regjeringen, 2009, s. 18) og informantane ynskjer særleg meir tid til å faglege oppgåver. Det som kjem høgast på lista er ynskje om tid til undervisningsrelaterte oppgåver, fagleg oppfølging, faglege møter og kompetanseutvikling. Eit liknande funn finn vi i delrapport 2 i FIVIS-prosjektet. Lærarane ynskjer tid til fagleg utprøving og diskusjon (Fjørtoft, 2013). Sjølv om rapportane er frå 2009 og 2013, er det eit samsvar mellom funna i mi forskning og desse.

To av informantane frå ungdomskulen nemner òg eiga arbeidsbyrde, og at det er tidkrevjande å gje skriftleg respons. Dei ynskjer å bruke mindre tid på det i skriveundervisninga. Dette gjeld også sluttkommentarar på arbeid. Likevel seier informant 1 at hen ikkje får heilt til å avgrense, og at det ofte vert brukt meir tid på det enn hen eigentleg vil. Agnete Bueie nemner det same i sitt forskingsarbeid, og ho er oppteken av at dersom ein først brukar denne tida, må ein i større grad legge til rette for at elevane får tid til å revidere (Bueie, 2017).

Informantane i mitt prosjekt skildrar ein praksis der dei set av tid til revisjon, men ein kan tolke funna som at dei både ynskjer og kan balansere tidsbruken betre. Samstundes gjer dei medvitne val for å få dette til. Når fleire av informantane framhevar munnleg respons framfor skriftleg kan det vere eit teikn på at dei ser eit betre samsvar mellom tidsbruk og nytteverdi i ein slik praksis.

5.2.2. Motivasjon og forståing

Funna i mitt prosjekt tyder på at informantane ser ei tett kopling mellom respons og utvikling av revisjonskompetanse, og i denne koplinga vektlegg dei motivasjon og forståing som utfordringar. Desse to elementa kan på fleire måtar henge saman, og dei omtalar forståing som ei utfordring på to ulike nivå.

Informant 2 knyt forståing til kommunikasjon, og nemner det som noko av det mest utfordrande i skriveprosessen. Særleg å få elevane til å forstå kompleksiteten i skrivning som prosess og å revisjon som ein del av det er ei utfordring som krev tid. Det same seier informant 1 som omtalar dette som eit krevjande arbeid for å få elevane til å «å vere på same planet». Begge har erfaringar med at elevane kan ha vanskar med å akseptere og å forstå hensikta med å utvikle revisjonskompetanse. Dermed knyter dei forståing til motivasjon, noko dei og nemner som ei utfordring. Når dette er utfordrande kan det oppfattast at det er eit gap mellom elevane og lærarane sitt syn på kva skrivning er, og dette gapet må det byggast bru over. Dette framhevar og Kvithyland og Aasen: Elevane må forstå kva skrivning er, og at det å omarbeide er ein del av det (Kvithyld og Aasen, 2011).

Nokre av informantane rapporterer og om at det kan vere utfordrande å få elevane til å forstå sjølve responsen. Dei uttrykkjer mellom anna ei usikkerheit om responsen dei gjev er tydeleg nok og godt nok tilpassa den enkelte. I tillegg erfarer dei det å finne god balanse mellom ros og kritikk som ei utfordring. Dei erfarer at manglande forståing kan føre til at elevane ikkje veit kva dei skal gjere med responsen, og då skjer ikkje den ønskje utviklinga i teksten og i eleven sin revisjonskompetanse. Dette tyder på at informantane har kunnskap om funksjonell respons som er i tråd med teori og forskning som framhevar at respons må vere motiverande, forståeleg, presis og konsis (Hattie & Timperley, 2007; Dysthe & Hertzberg, 2014, Kvithyld & Aasen, 2011).

Utfordringane knytte til forståing byggjer opp under drøftingane i 5.1. Når informantane stadig kjem tilbake til respons i intervjuet, også knytt til utfordringar, vil eg hevde at det understrekar koplinga mellom respons og utvikling av revisjonskompetanse. Eit nøkkelord er dialog. Bueie finn i si forskning at det er manglande forventningar til at elevane skal bruke responsen til å revidere, og at det ikkje vert tilrettelagt for det (Bueie, 2015). Mine funn tyder på noko anna, og det kjem til syne at lærarane både legg til rette og har forventningar. Det kan tolkast som at informantane ser respons og revisjon som ei slags vekselhandling i ein kontinuerleg pågåande dialog, og at utviklinga av revisjonskompetanse er ein del av den

heilskaplege skrivekompetansen i ein langsiktig prosess. Dei flyttar revisjonsfasen inn i dialogen rundt tekst og implementerer dette arbeidet i skrivinga på ein annan måte i staden for å la den vere ei eiga fase i etterkant av skriftleg respons. Når dei skildrar ein slik praksis vik den frå den opphavelige fasetenkinga i POS. Skrivinga vert skildra meir som ein kognitiv prosess, der skrivaren går fram og attende i teksten og denne vert skapt i ein rekursiv prosess (Flower&Hayes, 1981; Fitzgerald, 1987).

5.3 Kva lukkast lærarane med?

Alle informantane har fått spørsmål om erfaringar knytt til kva dei lukkast med når det gjeld å utvikle elevane sin revisjonskompetanse, og funna her er interessante. Alle nemner noko dei lukkast med i skriveundervisninga generelt, men dei responderer kortfatta. Dei fleste har vanskar med å svare på spørsmålet, og fleire av dei svarar upresist og gjev ikkje noko fullverdig svar i det heile. Nokre svar er unnvikande og til dels nølande, og dei svarar på sida av det som er spurt etter. På den andre sida gjev dei utfyllande svar på kva som er utfordrande. Det verkar som utfordringane skuggar for oppfatninga av kva dei meistrar, og at informantane har liten sjølvtilit til eige arbeid på området.

I intervju kjem det fram at fleire av informantane er opptekne av at det tek tid å utvikle revisjonskompetanse, og at det det å utvikle seg som skrivar er eit langsiktig prosjekt. Dette kan vere ein medverkande årsak til at informantane har få konkrete døme på kva dei lukkast med på kortare sikt. Resultata kan vere vanskelege å måle, og dermed vanskeleg å få auge på. Det vil og vere vanskelegare å sjå resultata av munnleg respons «i augeblikket», då denne er meir intuitiv og skjer raskare. Når responsen ikkje er skriftleggjort vil noko kunnskap om revisjonen falle vekk sidan læraren ikkje kan samanlikne utkasta.

Ein kan og sjå ei kopling mellom manglande fokus på skriving på skulen si utviklingstid og det å lukkast. LK20 fremjar i overordna del ein samarbeidsorientert skulekultur, noko som er basert på forskning i feltet (Hargreaves, 2019; Roaldset, 2015). Ein individorientert skulekultur kan skape usikkerheit, og utan ei felles ankring i fagprofesjonen rundt didaktiske val kan det vere utfordrande å stå i fjellstøtt i eigne didaktiske val og metodar (Fjørtoft, 2023). Når informantane vektlegg utfordringar framfor kva dei lukkast med, kan det tolkast som eit teikn på usikkerheit og kanskje også frustrasjon. Det synleggjer også eit gap mellom den oppfatta læreplanen og den operasjonelle. Når dei nemner utfordringar som kommunikasjon, motivasjon og tid, kan alle desse føre til ein avstand mellom dei to læreplannivåa. Dette peikar også Engelsen på som ei utfordring (Engelsen, 2009, s. 72). Ein kan sjå føre seg at

lærarane både planlegg og går inn i undervisningssituasjonen med tydelege mål og intensjonar, men så vert ikkje planane realisert slik dei hadde tenkt. Dette er nok ein situasjon dei fleste lærarar kjenner att. Goodlad hevdar at er vanskeleg å vite kva som skjer i dei ulike klasseromma og dermed kan det vere vanskeleg å oppdage kor stort dette gapet er (Goodlad, 1979).

Det er viktig å få fram historier frå klasserommet og lærarrommet i forskingsfeltet, og lærarstemmene er slik eg ser det viktige bidrag i empirien. Når informantane er sparsommelege i rapporteringa av kva dei lukkast med er det eit sentralt funn som òg kan karakteriserast som ei utfordring. Dette understrekar at arbeidet med å utvikle elevane sin revisjonskompetanse er ein kompleks del av skriveundervisninga som krev meir fokus og større satsing.

6.0 Avslutning

I dette masterprosjektet har eg forska på lærarar sine erfaringar knytt til revisjon. Målet har vore å løfte fram lærarstemmene, og få innsyn i eit utval lærarar sine erfaringar og refleksjonar rundt arbeidet med å utvikle revisjonskompetanse hjå elevane. Studiet har vore gjennomført med kvalitative intervju som metode, og utvalet har vore avgrensa til tre informantar frå mellomtrinnet og tre informantar frå ungdomstrinnet. Problemstillinga til prosjektet har vore:

Kva erfaringar har eit utval norsklærarar knytt til det å utvikle eleven sin revisjonskompetanse i skriving?

Med utgangspunkt i denne problemstillinga har følgande tre forskarspørsmål vore sentrale:

- På kva måte arbeider læraren med revisjon i skrivinga?
- Kva opplever læraren som utfordrande i arbeidet med revisjon?
- Kva opplever læraren som god undervisningspraksis i arbeidet med å utvikle revisjonskompetanse?

Bakgrunnen for temavalet er basert på egne erfaringar som skriveleiar i norskfaget, og innleiingsvis i avhandlinga nemner eg fleire av desse erfaringane og refleksjonar knytte til dei. I tillegg til å svare på problemstillinga, vil eg i konklusjonen komme tilbake til desse erfaringane og kople dei til funna i materialet. I intervju har det kome fram interessante erfaringar knytt til samarbeid i profesjonsfellesskapa ved skulane. Desse funna er relevante og har fått større plass i avhandlinga enn kva som var tenkt i utgangspunktet. Dermed krev òg dette delemnet plass i konklusjonen.

6.1 Konklusjon

I kapittel 1 skildrar eg mitt eige møte med akademia, og ei oppleving av at det er ein diskrepans mellom liv og lære knytt til didaktikk i skriveundervisninga. Eg opplever ei forventning frå akademia om at ein skal drive prosessorientert skriving i skulen, og det er interessant å finne ut om det verkeleg er det som skjer i klasseromma. Eitt av funna i min studie er at alle informantane skildrar ei skriveopplæring der respons på tekst er ein viktig del, og dei er opptekne av å fortelje om denne praksisen. Dei skildrar undervisningssituasjonar der dei vektlegg dialog og samarbeid i skrivefasen, og i intervju kjem det fram at lærarane har god erfaring med å gje respons munnleg undervegs. Denne dannar utgangspunkt for utvikling

av revisjonskompetanse, og dei ser respons og revisjon som vekslende element i ein og same prosess. Skrivninga er skildra som ei kognitiv handling med eit rekursivt preg, noko som tyder på at ideane frå sosiokulturell læringsteori har fått feste. Ein slik undervisningspraksis er eit fellestrekk for alle informantane, men funna syner òg ulikskap mellom skuleslaga.

Lærarane på mellomtrinnet rapporterer ein slik praksis som gjeldande. Elevane skriv eitt utkast, får munnleg respons og reviderer undervegs, og leverer til slutt eit ferdig arbeid.

Lærarane på ungdomstrinnet rapporterer om større variasjon i dei didaktiske tilnæringsmåtene og skildrar i tillegg prosessar der elevane får skriftleg respons på førsteutkast. Med støtte i denne reviderer elevane teksten, og undervegs gjev lærarane ofte munnlege presiseringar av den skriftlege tilbakemeldinga. Ein slik praksis med revisjonshandlingar mellom utkasta ligg tettare opp til den opphavlege fasetenkinga i POS. Samla er desse funna interessante knytt til spørsmålet om kor vidt det er ein motsetnad mellom liv og lære. Dei syner at det er variasjonar i forståing og praktisering av prosessorientert skrivning som didaktikk og kvar og korleis dei legg til rette for utvikling av revisjonskompetanse. Lærarane på mellomtrinnet strammar til prosessen ved til å la vere å skrive fleire utkast, noko som ikkje nødvendigvis uttrykkjer ein motsetnad. Variasjonane tyder heller på at informantane tek eigne val knytt til kva element og prinsipp skriveprosessen dei vel å vektlegge og å bruke tid på. Samstundes viser funna at ulikskapane mellom skuleslaga kan skape utfordringar i overgangen til ungdomstrinnet. Informantane frå ungdomsskulen erfarer at det tek tid for elevane når dei byrjar i 8. klasse å bli vane med deira måte å drive skriveundervisning på, særleg knytt til revisjon av tekst og det å forstå nytteverdien.

Variasjonane i undervisningspraksis syner at det vil vere føremålstenleg å etablere ein diskusjon i fagprofesjonane kring kva prosessorientert skrivning er, og kva plass revisjon og utvikling av revisjonskompetanse har og skal ha i skriveundervisninga. I diskusjonen vil lærarane sine stemmer og erfaringar gje viktig kunnskap i tillegg til annan relevant forskning på området. Når informantane fortel at dei ikkje har kjennskap til korleis kollegane underviser i skrivning finst det ikkje er ei kollektiv forankring kring skrivedidaktikk generelt, eller kring revisjon spesielt. Knytt til mi problemstilling er det viktig at ein etablerer ein slik diskusjon knytt til korleis utvikle revisjonskompetanse og kvar i prosessen ein vel å fokusere på revisjon.

Informantane gjev uttrykk for at dei ynskjer meir samarbeid og fokus i fagfellesskapet knytt til skrivedidaktikk, og fortel at det er sett av lite eller inga tid til temaet i utviklingsarbeida ved

skulane. Dette kan tyde på at skulekulturane er individorienterte framfor samarbeidsorienterte, noko som står i motsetnad til overordna mål i LK20. I tillegg fortel informantane om at det ikkje eksisterer fagleg samarbeid *mellom* skuleslaga. Her er det rom for betre praksis, både ved dei enkelte skulane og mellom skuleslaga. Å halde seg oppdatert i faget sitt er ein del av den enkelte sin lærar sitt ansvar, men kopla til den uttrykte utfordringa kring tidspress i skulen er det naudsynt at delar av oppdateringa vert lagt til skulen si fellestid. Å setje av tid til erfaringsdeling og fagleg oppdatering knytt til revisjon og utvikling av revisjonskompetanse vil kunne skape ei felles forståing som gjer det lettare å operasjonalisere læreplanmåla. I dette fagsamarbeidet vil det vere føremålstenleg at lærarar blir kjende med eksisterande forskning og slik sikre forskningsbasert undervisning. I tillegg bør det vere ein meir omfattande dialog mellom skuleslaga for å skape betre kontinuitet og heilskap i skriveopplæringa. Knytt til temaet revisjonskompetanse bør ein i ein slik dialog etablere ei felles forankring om korleis ein skal utvikle slik kompetanse, og det vil vere hensiktsmessig med eit lokalt læreplanarbeid som tenkjer skriveopplæring i eit langsiktig perspektiv.

I kapittel 1 nemner eg *tid* som eit tilbakevendande tema i kollegiet, og eg var nysgjerrig på om dette temaet òg ville kome til syne i forskingsmaterialet. Eg har allereie vore inne på temaet i førre avsnitt kopla til samarbeid i fagprofesjonane, og det vert i materialet trekt fram fleire stadar og på ulike måtar. To av forskingsspørsmåla er knytte til kva informantane lukkast med og kva dei finn utfordrande i arbeidet med å utvikle revisjonskompetanse. I skildringane svarar lærarane utfyllande på kva som er utfordrande, og dei nemner mellom anna mangel på tid. Prosessorientert skriving er tidkrevjande og det å utvikle revisjonskompetanse vert omtala som eit langsiktig prosjekt. Dei understrekar at elevane treng å øve, og det er viktig å legge til rette for denne øvinga ved å skrive mykje. I tillegg kjem «alt det andre» som stel tid frå fag. Funna rundt tid som flaskehals samsvarar med mi eiga erfaring. Det er verken overraskande eller nytt, men det er like fullt eit funn som ein ikkje må oversjå. Det er viktig at desse erfaringane er uttrykte gjennom empiri, og ikkje berre gjennom ytringar i uformelle fora.

Andre utfordringar som er nemnde, er manglande nyttegjering, kommunikasjon og det å få elevane til å forstå kva dei meiner i tilbakemeldingane. Medvitet rundt desse utfordringane fører til at informantane fokuserer på dei, og det viser at dei har kunnskap om kva som er funksjonell respons. Ein måte å la elevane sjå nytteverdien av revisjon, er å gje dei medvit om kvalitet i tekst. Informantane rapporterer om kriterium som verktøy i skrivinga, og dei brukar desse som del av undervegsvurderinga og for å synleggjere kvalitet i tekst. Dei fortel at elevane nyttar kriteria på ulike måtar undervegs i skrivinga, til dømes når dei gjennomfører

kameratvurdering og eigenvurdering. Dette funnet er interessant og positivt om ein ser på tidlegare forskning som har funne at bruk av kriterium i skriveundervisninga har vore mangelfull (Bueie, 2017; Fjørtoft, 2013).

Informantane svarar kortfatta på kva dei lukkast med, og nokre av informantane svarar ikkje direkte på spørsmålet i det heile. Ein slik ubalanse mellom utfordringar og suksess understrekar informantane sine erfaringar med skriving og utvikling av revisjonskompetanse som komplekst og vanskeleg. Det verkar som utfordringane kastar skuggar over det dei lukkast med. I denne samanhengen kan ein trekkje fram eit funn knytt til informantane sin bruk og si forståing av sjølve omgrepet revisjonskompetanse. Dei syner at dei forstår omgrepet og uttrykkjer seg om innhaldet i det, men dei nyttar det ikkje aktivt undervegs i intervjuet. Omgrepet ikkje er ein del av informantane sin aktive fagterminologi, noko som kan tyde på at dei ser revisjonskompetanse som ein udefinerbar del av ein heilskapleg skrivekompetanse.

Funna i dette prosjektet heng saman, og avslutningsvis vil eg gje ei samanfating. Det kjem fram at dei didaktiske vala knytt til utvikling av revisjonskompetanse er påverka av fleire faktorar som kan vere styrande. I så måte er respons, tid, utfordringar og samarbeid nokre viktige stikkord. Skriveidaktikk vert ikkje prioritert i skulen sitt utviklingsarbeid, og det manglande fokuset kan føre til at temaet ikkje vert opplevd som viktig. Lærarane fortel at dei ikkje veit korleis kollegane driv skriveopplæring og dei må i stor grad ta individuelle didaktiske val. Det kan vere vanskeleg å tolke og operasjonalisere læreplanen på eiga hand, og det kan kjennast utrygt når det ikkje eksisterer ei kollektiv forankring som grunnmur. Når informantane skildrar arbeidet med å utvikle elevane sin revisjonskompetanse som utfordrande kan det ha samanheng med dette manglande fokuset. I satsinga Vurdering for læring har prinsippet om tilbakemelding vore sentralt, og det har vore arbeidd mykje med dette ved skulane. Det kjem til syne i informantane sine historier, og dei legg vekt på dialog rundt tekst og respons som sentralt i skriveopplæringa og som utgangspunkt for å utvikle revisjonskompetanse. Likevel fortel dei ikkje mykje om er kva dei lukkast med i arbeidet. Det tyder på ei uvisse knytt til eigen praksis, noko som igjen kan vere ein konsekvens av at det ikkje vert brukt tid på temaet i fagfellesskapet. Når informantane peikar på manglande tid som utfordring kan det òg påverke dei didaktiske vala. Dei fortel om ein undervisningspraksis med munnleg respons og revisjon som vekslingar og erfarer at ein slik arbeidsmåte fungerer godt. I praksis er dette ein innstramma og kortare skriveprosess. Det er tidseffektivt med

munleg respons framfor skriftleg, og med tanke på tid som knapp faktor kan det bidra til å styre didaktiske val.

I starten av avhandlinga understreka eg ei målsetjing om å løfte fram lærarstemmene i forskinga mi. Eg har mi stemme, og eg møter andre lærarstemmer kvar dag. Dei er høge og mange, og eg høyrer dei på lærarrommet, i kronikkar, i lesarinnlegg, i debattar og i kommentarfelta. Dei er meir lågmælte i forskinga. Eg saknar dei i forskingsfeltet knytt til temaet revisjonskompetanse. Det er viktig at dei kjem tydeleg fram for å gje eit heilskapleg bilete av korleis det vert arbeidd med å utvikle ein slik kompetanse, og eg vil hevde at funna synleggjer eit behov for å få fram endå fleire stemmer. Dei vil vere nyttig empiri når ein set skrivedidaktikk på agendaen i fagprofesjonane.

6.2 Vidare forskning

Undervegs i prosjektet har det stadig dukka opp spørsmål som eg kunne tenkt meg å finne svar på. Mine funn er basert på kvalitative forskingsintervju og det er lærarperspektivet eg ynskjer å synleggjere. Det er plass til endå meir kvalitativ forskning knytt til erfaringar i feltet. Som lærar kan ein ofte kjenne på at det er ein avstand mellom «golvet» og forskingsfeltet, og det er viktig å minske dette gapet ved å la lærar sine erfaringar å større plass i empirien. Det er interessant å finne ut endå meir om korleis det vert arbeidd med skriving i skulen. Funna mine tyder på at der variasjon i didaktiske tilnærmingar, og her er det rom for å få fram endå fleire erfaringar og refleksjonar. I tillegg er det interessant å få vite meir om kva fokus temaet har i fagprofesjonane ved skulane. Funna mine tyder på at det er eit forsømt område, og meir kunnskap frå forskning kan legge grunnlag for ei større satsing. Samstundes vil det vere interessant å gjere ei kvantitativ undersøking basert på ei problemstilling som liknar mi og er tettare knytt til utvikling av revisjonskompetanse. Gjennom eit større materiale kan ein finne ut om funna i mitt materiale er noko ein finn att blant fleire lærarar, og om ein kan finne ein generell tendens.

Eit anna potensielt forskningstema er overgangen mellom barneskule og ungdomsskule knytt til skriveundervisning og skrivedidaktikk. Eitt av funna i mi forskning er at det er mangelfull fagleg dialog mellom skuleslag, noko som kan få konsekvensar for kontinuiteten i skriveopplæringa. Det er og ulikskapar mellom skuleslaga knytt til didaktiske val. På dette området treng vi meir kunnskap, og her er det mange spennande innfallsvinklar. Ein kan til dømes gjere eit longitudinelt arbeid knytt til skriveutvikling frå eit elevperspektiv, og ein kan gjere både kvalitative og kvantitative undersøkingar frå lærarperspektiv.

Litteraturliste

- Bakhtin, M. M. (1998): *Spørsmålet om talegenrene*. (Slaattelid, R. T., omsett). Ariadne forlag.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1) (s. 5-31).
<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Blikstad-Balas, M. (2023). *Literacy i skolen*. 2. utgåve. Universitetsforlaget.
- Bueie, A.A. (2015). Summativ vurdering i formativ drakt – elevperspektiv på tilbakemelding frå heldagsprøve i norsk. *Acta Didacta Norge*. Vol. 9/Nr. 1/Art. 4
<https://journals.uio.no/adno/article/view/1300/3926>
- Bueie, A.A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literary Research*. 2(1).
<https://doi.org/10.17585/njlr.v2.188>
- Bueie, A. A. (2017). «Slike kommentarer er de som hjelper» *Elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer i norskfaget*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Oslo.
[Avhandling for graden phd Agnete Andersen Bueie endelig.pdf \(uio.no\)](#)
- Bueie, A.A. (2019). Bedre revisjonskompetanse gjennom eksplisitt opplæring i revisjonsstrategier? *Nordic Journal of Literary Research*. 5(2).
<https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1410>
- Buland, T. (2014): Det avhenger mye av læreren – elevers opplevelse av vurdering og læring. I L. V. Sandvik & T. Buland (Red.). *Vurdering I skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering I skolen (FIVIS)* (s. 73 – 86). Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet.
<https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2015/fivis-sluttrapport-desember-2014.pdf>
- Creswell, J.W. & Guetterman, T. C. (2021). *Educational Research – Planning, Conducting, And Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (6. utg.). Pearson Education Limited.
- Dysthe, O. (1996). *Ord på nye spor. Innføring I prosessorientert skrivepedagogikk* (2.utg). Det Norske Samlaget.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep – om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstsaking* (s. 13 – 35). Fagbokforlaget.
- Engelsen, B.U. (2009). Et forskningsblikk på skoleeierne i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06. I Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 62 –

- 115). Universitetsforlaget.
- Engelsen, B. U. (2017). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* Gyldendal Akademisk. Oslo
- Engh, R. (2010). Vurdering for læring. Hva og hvorfor? I Dobson, S. & Engh, R. (Red.) *Vurdering for læring i fag* (s. 37 – 48). Høyskoleforlaget.
- Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of educational research*. 57(4). (s. 481–506).
- Fjørtoft, H. (2013). Vurderingspraksiser i norskfaget. I L.V. Sandvik & T. R. Buland (Red.). *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser. Delrapport 2 frå prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*(s. 99-118). Norsk teknisk-naturvitenskaplig universitet.
https://www.researchgate.net/publication/277140787_Vurdering_i_skolen_Operasjonaliseringer_og_praksiser_Delrapport_2_fra_prosjektet_Forskning_pa_individuell_vurdering_i_skolen_FIVIS
- Flower L. & Hayes J.R. (1981): *A Cognitive Process Theory of Writing Author*. College Composition and Communication. Vol. 32, No. 4. (p. 365-387).
<https://doi.org/10.2307/356600>
- Forskrift til opplæringslova(2020). Undervegsvurdering i fag.
https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5
- Gamlem, Siv. M (2015): *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Gyldendal. Oslo
- Gilje, N. (2006): *Hermeneutikk som metode: Ein historisk introduksjon*. Samlaget. Oslo.
- Goodlad, J. (1979): *Curriculum inquiry: The study of Curriculum Practice*. McGraw Hill Book Company.
- Hargreaves A. & O'Connor M. T. (2019). *Profesjonalitet gjennom samarbeid* (Goveia, omsett). Cappelen Damm Akademisk.
- Harstad, O. (2020): Den uforståelige teksten. I R. Neteland & L.I. Aa (Red.). *Master i norsk – metodeboka 1* (s. 21 – 42). Universitetsforlaget.
- Hattie, J. & Timperley H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. Vol. 77. No. 1. (s. 81 – 112).
<https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Igland, M & Østrem S. E. (2019). *Mens teksten blir til: digital respons til elevtekstar under*

arbeid.

<https://www.idunn.no/doi/10.18261/9788215031606-2019-09>

- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt Forlag. Oslo.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L97) (s. 110 – 115). Nasjonalt Læremiddelsenter. Oslo.
- Krogh, T. (2021): *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke*. Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del- 2.2 Kompetanse i fagene*. Fastsett som kongeleg resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del- 3.2 Undervisning og tilpasset opplæring*. Fastsatt som kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter – Ferdighetsområder i å kunne skrive*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.5-a-kunne-skrive/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvithyld, T. & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen. (Red.), *På sporet av god skriveopplæring* (s. 43 – 52). Tapir Akademisk Forlag. Trondheim.
- Kvithyld, T. & Aasen, A. J. (2012): *Å skrive det er å omskrive*. I *Bedre Skole* 2/2012.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/a-skrive-det-er-a-omskrive/>
- MacArthur, C. A. (2013). Best practices in teaching evaluation and revision. I S. Graham, C. MacArthur & J. Fitzgerald (Red.). *Best practices in writing instruction*. (2. utg.), (s. 215–237). New York: The Guildford Press.
- Meld. St. 19 (2009 -2010): *Tid til læring – oppfølging av Tidsbruksutvalgets rapport*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e09a8895e0ac4e36ab2565ec5e59f804/no/pdfs/stm200920100019000dddpdfs.pdf>

- Murray, D. (1978). Internal revision: A process of discovery. I C. Cooper & O' Dell, L. (Eds). *Research on Composition: Points of Departure* (s. 85-103). Urbana.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L.I. Aa (Red.), *Master i norsk – metodeboka 2* (s. 50 – 65). Universitetsforlaget.
- NOU2014:7 (2014): *Elevenes læring I fremtidens skole*. Kunnskapsdepartementet.
[NOU 2014: 7 \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no)
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Pring, R. (2015). *Philosophy of Educational Research* (3. utg). Bloomsbury.
- Regjeringen (2009): Rapport fra Tidsbruksutvalget.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/tidsbrukutvalget/rapport_tidsbrukutvalget.pdf
- Roaldset, D. (2013). Skolekulturen – en indikator på skolens sunnhetstilstand. *I Bedre Skole 2/2013*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/skolekulturen--en-indikator-pa-skolens-sunnhetstilstand/>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. I *Instructional science 18* (s. 119 – 144). Kluwer Academic Publishers.
- Sandvik, L. V., Engvik, G. & Buland, T. (2014): Om FIVIS-prosjektets formål, problemstillinger, data og metode. I L. V. Sandvik & T. Buland (Red.). *Vurdering I skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering I skolen (FIVIS)* (s. 21 – 30). Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet.
<https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2015/fivis-sluttrapport-desember-2014.pdf>
- Skaalvik, E. M. (1999). Etske spørsmål i skoleforskning. *I Etikk og Metode – skriftserie. Nr 12*. De Nasjonale Forskningsetiske komitèer.
- Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook: Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Fagbokforlaget.
- Skrivesenteret (2021). Korleis arbeide med undervegsvurdering, respons og revisjon?

<https://skrivesenteret.no/ressurs/korleis-arbeide-med-undervegsvurdering-respons-og-revisjon/>

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

Thomassen, M. (2006): *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal Norsk Forlag. Oslo.

Utdanningsdirektoratet (2021): *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*.

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/>

Utdanningsdirektoratet (2022). *Gi gode faglige tilbakemeldinger*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/tilbakemeldinger/>

Utdanningsdirektoratet (2019). Hva er kjerneelementer?

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press.

Vedlegg

Vedlegg 1: Førespurnad om deltaking

Førespurnad om deltaking i forskingsintervju våren 2023

Mitt namn er Aud Helen Solsvik, og eg arbeider som lærar på Øygarden Ungdomsskule. I tillegg er eg student ved UiB, der eg tek ein erfaringsbasert master med fordjuping i norsk. No er det tid for å starte sjølve masterprosjektet, og eg har valt å fordjupe meg i korleis eit utval lærarar jobbar med skriving i norskfaget. Til prosjektet har eg valt å intervjuje seks norsklærarar – tre på mellomtrinnet og tre på ungdomstrinnet. Intervjuet vil vare i 30-40 minutt, og det einaste kriteriet er at du underviser i norsk på mellomtrinnet eller ungdomstrinnet.

Temaet for masteroppgåva er skriving i norskfaget med vekt på erfaringar kring tilbakemelding og elevane sin kompetanse i å utvikle eigen tekst.

Intervjua vil verte tekne opp ved hjelp av lydopptakar, og desse vil verte sletta etter at prosjektet er ferdig. All informasjon vil verte anonymisert og behandla konfidensielt, og det vil ikkje vere mogleg å spore utsegn attende til den enkelte lærar.

All deltaking er frivillig, og det er mogleg å trekkje seg frå prosjektet kor tid som helst. I så fall kan det gjerast på e-post: Aud.Solsvik@oygarden.kommune.no. Rettleiar for prosjektet er Sunniva Petersen Johansen, Ph.d.-kandidat ved institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier.

Dersom du vil delta, vert eg glad og takksam for det. Då vil vi opprette ein dialog der du får nærare informasjon om prosjektet. Forventa prosjektslutt er våren 2024, og intervjuet vil finne stad i løpet av mars/april 2023.

Venleg helsing,

Aud Helen Solsvik

Intervjuguide

Problemstilling: <i>Kva erfaringar har eit utval norsklærarar knytt til det å utvikle eleven sin revisjonskompetanse i skriving?</i>	
Forskingsspørsmål: Korleis arbeider læraren med revisjon i skrivinga?	Delspørsmål: Innleiande spørsmål: Alder, erfaringsbakgrunn, utdanning Ope spørsmål: Tankar og refleksjonar rundt det å vere skrivelærar.
Kva opplever læraren som god undervisningspraksis i arbeidet med å utvikle revisjonskompetanse?	Korleis jobbar de med skriving i norskfaget? Kor stor plass får skriving i faget? Kor mykje tilbakemelding? Kven gir tilbakemelding? Kva type tilbakemelding? Kor tid i prosessen? Korleis utartar skriveprosessen seg? Omgrepsavklaring: Kva forstår du med omgrepet revisjonskompetanse? Kva gjer elevane med tilbakemelding dei får på tekstane dei skriv Korleis forventar du at dei brukar den? Korleis er den faktiske bruken? Korleis reviderer dei teksten?
Kva opplever læraren som utfordrande i arbeidet med revisjon?	Kva er di erfaring med elevane sin haldning og vilje til det å omarbeide og revidere eigen tekst? Korleis oppdagar du utvikling i korleis elevane jobbar med tilbakemeldingane du gir? Kva synest du at du får til når elevane skal arbeide med revisjon av tekst? Kva er utfordrande når elevane skal arbeide med omarbeiding/revisjon av eigen tekst? Korleis fungerer fagfellesskapet (norsk)på skulen i forhold til ei felles forståing av korleis jobbe med skriving i norskfaget? I kor stor grad er skriving på agendaen på skulen si utviklingstid?

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Samtykke - forskingsintervju våren 2023

Takk for at du vil delta på mitt forskingsprosjekt. Temaet for masteroppgåva er skriving i norskfaget med vekt på erfaringar kring respons på tekst og elevar sin kompetanse i å utvikle eigen tekst.

Intervjua vil verte tekne opp ved hjelp av lydopptakar, og desse vil verte sletta etter at prosjektet er ferdig. All informasjon vil verte anonymisert og behandla konfidensielt, og det vil ikkje vere mogleg å spore utsegn attende til den enkelte lærar.

All deltaking er frivillig, og det er mogleg å trekkje seg frå prosjektet kor tid som helst. I så fall kan det gjerast på e-post: Aud.Solsvik@oygarden.kommune.no. Rettleiar for prosjektet er Sunniva Petersen Johansen, Ph.d.-kandidat ved institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier. Forventa prosjektslutt er våren 2024, og intervjuet vil finne stad i løpet av mars/april 2023.

Venleg helsing,

Aud Helen Solsvik

Skriftleg samtykke:

Eg, _____ deltek i prosjektet «Å utvikle eleven sin revisjonskompetanse» frivillig, og er innforstått med at eg når som helst har høve til å trekkje meg.

Stad, dato: _____

(namn)

Aud Helen Solsvik

Vedlegg 4: Transkripsjon, intervju 1

Intervju nr 1 (U-trinn)

A: Først tenkte eg at du kunne seie litt om din erfaringsbakgrunn. Kor gamal er du?

Q: Eg er 36 år.

A: Og kor lenge har du jobba som norsklærer i ungdomsskulen?

Q: Sidan 2011.

A: Ja. Og då blir det kor mange år?

Q: Ja, då må vi rekne. Då er dette mitt 12. år her.

A: Ja. Og kva slags utdanning har du?

Q: Eg har allmennlærerutdanning frå Høgskulen i Bergen. Og så har eg 60 studiepoeng i norsk, og i kroppsøving og i KRLE.

A: Ja.

Q: Og så kan eg jo seie at før eg begynte her så var eg eitt år på ein sånn alternativ opplæringsarena der eg hadde to jenter som eigentleg høyrde til denne skulen her. Då òg hadde eg ansvar for det faglege opplegget i alle fag utanom kunst og handverk. Så eg hadde nitti prosent stilling der. Og dei gjekk i niande og tiande klasse det året.

A: Spannande. Eg tenkjer vi kan starte med eit litt ope spørsmål. Kva slags tankar gjer du deg rundt det å vere skrivelærer og det å skrive i norskfaget?

Q: Det er jo noko av det kjekkaste vi gjer, tenkjer eg. Eg synest det er veldig spennande. Eh. Du får eit sånt unikt innblikk hos elevane. Dei skriv tankar og følelsar og fantasi, og dei diktar. Og du får liksom heile spekteret av kva som føregår inni hovuda deira, som, som du ikkje får på ein annan måte. I alle fall ikkje i starten før du blir kjent med nye elevar på 8. trinn. Ikkje i 9. heller. Det er nokre som byr på seg sjølv ganske tidleg, men, men skriftleg så gjer dei det. Det er meir privat for dei, trur eg. Og så veit dei kanskje at det berre er *ein* lesar. Då torer dei. Så eg synest det er utruleg spennande. Slitsamt og spennande arbeid.

A: Akkurat. Så, korleis jobbar de med skriving i norskfaget i din klasse?

Q: Då vi fekk ny 8. klasse no for 2,5 år sidan, så begynte vi å jobbe ganske mykje med læringsstrategiar, lesestrategiar. For då kjem dei frå ulike barneskular til oss, og så får dei på ein måte samla. Nokon kan litt om dette frå før, og nokon kan masse om det frå før. Men for å få dei på same planet som oss og bruke same språk som oss om korleis dei lærer. Og det gjorde vi mykje i norskfaget, men vi gjorde det og i ganske mange andre munnlege fag. Eh. At dei fekk lære seg litt sånn .. eh ... omgrep. Tankekart er det jo ganske mange som kan noko om, men forskjellige måtar å lære på for at dei kan skal kunne få valfridom seinare til å bestemme sjølv. Men då må dei vite korleis dei lærer best for at dei skal kunne ha nytte av den fridomen til å kunne velje. Elevmedverknad står jo veldig sterkt no med ny læreplan, og vi har fokus på det på skulen. Og det meiner eg jo eigentleg at vi alltid har hatt. Men no har det vore ekstra, og er ekstra fokus på, og vi jobbar med det. Men for at du skal kunne gje dei moglegheit til å velje, må dei vite kva dei kan velje mellom, og så må dei vite kva det betyr. Og så må dei ha nokre tankar..eh..kva val som er best for meg å ta. Og derfor begynte

vi å jobbe ganske lenge med det. Og i starten så måtte dei teste ut ulike typar læringsstrategiar for å øve på det og lære seg kva dette handlar om. Og så kan vi då prate om korleis fungerte det, sant. Nokon synest at denne metoden var bra, og nokon tenkte at dette var ikkje noko for min del, sant. Sånn at vi var veldig bevisst på det med den gjengen som tok i mot i 8. og hadde eit stort fokus på det.

A: Akkurat. Visst vi går tilbake til norskfaget og skrivinga spesifikt. Kor stor plass får skriving i faget?

Q: Norskfaget, eller skriving i norskfaget får veldig stor plass. Ehm. Men det er jo alt frå små setningar til større tekstar, då. Så det vil eg jo påstå har ganske stor plass.

A: Og viss du har ein skriveprosess, lat oss tenke oss at dei skal skrive ein lenger tekst. Kan du skissere korleis ein slik prosess kan arte seg?

Q: Mm. Eh. Først så går vi jo nøye gjennom kva oppgåva er, kva er det dei skal skrive om. Ehm. Og so ...nokre gongar så kan dei berre få oppgåva forklart og eg stiller nokre kontrollspørsmål sånn at eg veit om dei har, eller så godt som eg kan vite, at dei har oppfatta kva dei skal gjere. Ehm, og så prøver eg å få dei til å lage ein disposisjon, eller i alle fall tenke: Kva er det eg... planlegge teksten, då, før dei går i gang å skrive. Og det er jo ... før ein har trent på det, så opplever eg at det er litt nytt for elevane. At dei har berre lyst til å begynne å skrive, og så vil dei skrive seg ferdig. Siste punktum er satt, og då er det ferdig – klar til å levere. Men, eg ønsker at dei skal trene på å lage ein disposisjon for at dei skal kunne systematisere, rydde og vere strukturert frå starten. Og då har dei starta tankeprosessane og då jobbar det i hjernen. Om dei sit og skriv eller om dei har andre fag eller gjer andre ting, så jobbar den teksten i hovudet, og så er dei klar igjen når dei kjem tilbake viss det er i oppdelt økt. Ehm. Ja, det er jo ein øvingsprosess. Ehm...(nøling). Og nokon gonger så kan vi, viss vi skal skrive for og imot noko, så kan vi ta opp kva er det som er argument for, kva er det som er imot. At dei får... eh... Kanskje dei skriv fyrst i bøkene sine, at dei får gjere sine individuelle tankar, og skrive kort nokon stikkord, og så kan vi ta det opp i plenum. For då kan dei få fleire argument, og då har dei eit større utgangspunkt. Så kan dei velje då: Ja, skal eg bruke kun mine, eller skal eg hente nokon som var gode poeng frå nokre klassekameratar. Og så går dei i gang med skrivinga. Og då får dei litt fred (Kort latter). Eh. Utan, eh ja. Så går eg rundt og ser at dei kjem i gang, då. Og då er det jo nokon som ikkje har forstått oppgåva kanskje, eller nokon som ikkje veit korleis dei skal komme i gang. Eh. Då får dei hjelp dei som har behov for det, og dei som er i gang dei får vere litt i fred med sine eigne tankar, og skrive då. Ehm. Også, ja, når dei har fått kladda ned noko i forhold til disposisjon, så begynner dei å skrive. Eh.. og då likar eg å vere rundt om, og så lese og snakke med dei. Kva er det- dette som du har gjort her? Dette er bra. Kva tenkjer du vidare? Og nokon står fast, og nokon har full kontroll og har oversikten over heile teksten. Og så er det jo, opplever eg, at dei møta der med elevane, at dei kan få lov å forklare kva dei har tenkt, sant, og så kan jo eg sjå om det er det eg oppfattar med å lese teksten. Om dei klarar å uttrykke seg presist og få fram poenga sine og. Ja. Og så er det jo, før dei er ferdige med siste punktum, eg tenker at det er jo der eg kjenner at eg når best inn til dei. Eh. For det er noko med når dei føler seg ferdig så er det vanskelegare å få dei til å gå gjennom teksten. Spesielt i forhold til å endre mykje på det som er skrive. Då kan det vere at dei er ..eh ..er villige til å sjå på rettskriving og grammatikk og såne ting, men mange er ganske låst i forhold til det som er skrive, då.

A: Så, seier du då at du jobbar i ein prosess med eitt utkast? Eller hender det at du gir tilbakemelding og dei jobbar vidare med teksten?

Q: Ja, det skjer jo og av og til. At dei leverer inn eit førsteutkast. Og så les eg det og gir tilbakemelding i teksten, og rettar og kommenterer. Og så at eg kanskje skriv ein sånn avsluttande kommentar med ei meir generell tilbakemelding til slutt i dokumentet deira, då. Men det, ja, det er sånn som vi

snakkar om vi som har norsk på same trinn. Korleis skal vi gjere det denne oppgåva? Korleis skal vi gje dei undervegsvurdering? Munnleg når vi er i timane? Eller skal vi ta det inn som eit førsteutkast? Og så levere det ut igjen, og så jobbar dei vidare med tilbakemeldingane som dei har fått, og så leverer dei ein endeleg versjon.

A: Mm. Ehm. I læreplanen er jo det med å omarbeide tekst ut frå ein tilbakemelding eit forsterka element i fagfornyninga og derfrå kan vi utleie omgrepet revisjonskompetanse. Kva forstår du med det omgrepet? Eleven sin revisjonskompetanse?

Q: (Låg latter). Ja – der jo det at dei har evne og motivasjon til å jobbe og forbetre tekst etter at dei har skrive noko då.

A: Ja. Så, du gir både munnleg tilbakemelding og av og til skriftleg. Kva gjer elevane med den tilbakemeldinga?

Q: Det er jo og ein prosess. Kva dei gjer med den. Så, mitt mål er jo å trene dei til å kunne sette seg ned og gjere noko med teksten, forbetre teksten. Ehm. Sjå på, ja, dei ulike elementa. Både innhald og språk, og struktur, og ja, undervegs. Og det kan jo vere eit langt lerret å bleike.

A: Ja. Kan du utdjupe litt kva du meiner med det?

Q: (Latter). Ja, for eg opplever jo at mange, når dei kjem frå barneskulen so er dei ikkje van til det. Og så blir det ein ny greie når dei kjem på ungdomsskulen. Men eg er jo ferdig! Ja, du er ferdig med ein del av det, men vi er ikkje der at vi skal levere inn endå. Og det er kanskje den motivasjonen, å finne den, og hjelpe dei på ein måte å forstå kvifor dei skal gjere det.

A: Mm. Så då kjem du jo inn på denne faktiske bruken av tilbakemelding. Det du snakkar om no. Kan du seie noko meir om korleis dei brukar desse tilbakemeldingane, og korleis dei klarar å gjere seg nytte av dine tilbakemeldingar?

Q: Ja, det ..(latter)..Det er jo og i veldig varierende grad. Men eg opplever at det og er ein sånn progresjon gjennom ungdomsskuleløpet deira. Altså når dei får trent på det, så blir dei flinkare til det og dei forstår kvifor dei skal gjere det. Eh, men det handlar mykje om eigen motivasjon. Når, altså, dei må ha eit ønske om det, tenker eg. Eh, nokon gjer jo det for at læraren seier dei skal gjere det. Men dei som, dei som ser nytten av det, og som klarar å bruke tilbakemeldingane, så blir det jo veldig bra.

A: Kan du av og til bruke nokre verkty for å få dei til å tenke utvikling av tekst? For eksempel, eksplisitt undervisning på ulike måtar?

Q: Ja, jada.

A: Kan du seie noko om det?

Q: At vi brukar, ikkje alltid, men innimellom skriverammer for å gje dei , ja, nokon ting. Ja, sånn kan det sjå ut, dette skal vere med. Ehm, det står jo stort sett alltid i oppgåva, sant: Kva er det du skal skrive om, kva ord skal vere med, eller kva slags punkt skal vere med. Kriterier, sånn at dei veit kva det er eg ser etter når eg skal gje tilbakemelding og vurdere arbeidet deira. Modelltekstar, både som vi, ja, les. Når vi har hatt om noveller, så har vi lest både vaksne som har skrive noveller og ungdommar som har skrive noveller, og ja. Sett noveller, kanskje, filmatisert, og prøver ja, vise dei korleis ting kan gjerast då. Så er jo målet at dei skal finne si eiga uttrykksform på det som dei skal skrive.

A: Mm. Så når du brukar dette *langt lerret å bleike*, og du seier at det er ein progresjon og ein utvikling. Korleis oppdagar du denne utviklinga i deira kompetanse?

Q: (Låg latter). Ja. (Kort pause). Det, du må jo vere tett på. Du må lese mykje av det dei skriv. Ikkje berre dei lange tekstane, eh, men og det som er eit avsnitt, eller det som er kortare. Og, og, eg er opptatt av at ein skal uttrykke seg presist. Og det, så det brukar vi tid på når vi har munnlege diskusjonar og samtalar og dei svarar på spørsmål. Og det, visst dei klarar å uttrykke seg presist munnleg, og vere bevisste i forhold til det. Kva slags ord vel du? Kva er det du prøvar å få fram, sant? Så eg brukar masse kontrollspørsmål, i alle fall til dei som ikkje klarar å uttrykke seg presist. Ja, så det du meiner det er at.... Og så får eit ja eller nei, sant. Ehm, så det opplever eg som veldig viktig for min del då, og det vil jo prege undervisninga i norskfaget. Og det er jo elevar som plukkar opp, og det får eg jo tilbake igjen og, sant. Ein elev berre; Ver presis! (låg latter), sant. For det, det er jo meg, sant, som blir kasta fram der. Og det synest eg er fint (latter).

A: Viss du skal skissere kva du synest du får til i arbeidet med revisjon, når dei skal revidere teksten, omarbeide og jobbe med teksten. Kva får du til? Kva lukkast du med i det arbeidet?

Q: Eg synest jo at alle har ein progresjon i det arbeidet fordi at eg synest det er viktig å bruke tid på det i mi undervisning. Eh, inn forbi sine forutsetningar, sin motivasjon, så opplever eg at dei aller fleste har ei utvikling der i løpet av dei åra som dei er her.

A: Du nemnde jo at du gjev ein del munnleg tilbakemelding undervegs, men og skriftleg. Er det noko du merkar er lettare for dei å jobbe med? Type tilbakemeldingar som gir betre resultat i revisjonen deira?

Q: Det der synest eg er veldig vanskeleg, fordi at eg opplever jo betre kontakt med dei, det er lettare å vite om dei har forstått kva eg meiner når eg snakkar med dei. Eh, men då må eg og gje rom for at dei kan ta nokre notat eller stikkord eller at eg gjer det for dei, eh, undervegs. For det at viss vi kun sit og pratar og så reiser eg meg og går vidare til neste, så opplever eg jo av og til at dei tar opp med neven og så spør dei etterpå: Kva var det du sa? Sant, at dei blir veldig... Dei er til stades i samtalen, eh, og prøvar å svare på det som eg spør om og lyttar til det som eg seier, men så gløymer dei det. Sånn at eg må jo vere bevisst på å seie at dette kan vere lurt å skrive ned. Den tingen her og den tingen der, men, men eg opplever at dei forstår meg og at vi kan vere på same planet, då, når eg snakkar med dei. Men når eg gjer det skriftleg til dei, det som er fordelene er at då har dei jo fått det skriftleg allereie, og det som er utfordringa det er at eg veit ikkje om dei forstår kva eg meiner.

A: Gjer du noko då for å få dei til å, eller kvalitetssikre på eit vis, at dei forstår?

Q: Ja, for det er jo ofte når vi har hatt eit førsteutkast så får dei skriftlege tilbakemeldingar og då seier eg at; no MÅ (trykk) dokker spørje viss det er noko dokker er usikker på, og så er eg jo rundt, sant, og snakkar med dei og, ja. Og etter kvart som ein blir kjent med elevane så veit ein jo kven som forstår det og tar det med seg og jobbar vidare med det, og kven som kanskje strevar litt meir. Og det kan jo vere ofte dei som strevar med skrivning i utgangspunktet, sant, sånn at du har eit ekstra auge til ... innom ein ekstra gong til dei du veit. Og då kjem det spørsmål, sant, så ein får jo bekrefta at dei tankane som ein har ofte er riktige då.

A: For då er det naturleg å høyre; kva er utfordrande i dette arbeidet med å utvikle deira revisjonskompetanse, tenkjer du?

Q: Ja, og det er jo akkurat den der, sant. Det er fordelar og ulemper både med den munnlege og den skriftlege tilbakemeldinga. Men det som eg har, hold på å seie, trappa ned på det er lange tilbakemeldingar, og alle fall når dei har levert sluttproduktet. For det er veldig fort gjort ... For dei

som har norsk likar å skrive, likar å gje tilbakemeldingar. Eh, og at det då fort kan balla på seg då med den skriftlege tilbakemeldinga. Og så veit ein at dei er... mange av dei er veldig opptatt av karakteren, og så går det i sekken eller i papirbosset. Og så, eh, ja, er det ikkje sikkert dei les det eingong. Og det er jo for å spare arbeid for min del og, ein prøvar å vere kort og gripande i tilbakemeldinga, og så seie på ein måte, understreka, at det er viktig at dei les det som står der. Og så opplever eg kanskje ofte på slutten av 9. og 10. så hentar dei fram igjen tekstar som dei har fått ..ehm.. vurdert då tidlegare. Før tentamen kanskje ofte, og når det nærmar seg eksamen og sånn, så har dei, seier eg at dei har tilgang til disk når dei skal skrive det neste, og vi har modelltekstar og vi har ting som du har fått tilbakemelding på. Les det og bruk det. Og det er nokon som gjer.

A: Er det forskjell på elevane? Eller kva slags nivå dei utviklar teksten på? Altså vi har heilt nede frå rettskrivingsnivå til innhaldsnivå. Merkar du kva dei har lettast for å revidere?

Q: Eh (nølande latter). Pause.

A: Eller er det ein variasjon der?

Q: Ja. Det som er veldig konkret; punktum og stor bokstav. Det er jo kanskje det som er lettast for dei. Og nokon er jo på det nivået heile tida. Ehm, men det krev jo sjølv sagt meir å endre på innhald eller struktur, sant, kor; dette avsnittet passar gjerne betre ein anna plass. Eh. Og viss du kan ta eit heilt avsnitt så er det lettare, eller viss det er kanskje delar av det. For då må dei ha ein ganske god forståing for det dei skriv om, sant, og samheng og , ja strukturen på det. Det krev jo eit anna nivå enn å flikke på punktum og når det er avsnitt så må du markere det. Når det blir meir konkret er det enklart for dei.

A: Tidlegare nemnde du at de på trinnet snakkar dokker imellom, norsklærarane, om korleis de skal jobbe med skriving. Korleis føler du at fagfelleskapet i norskfaget på skulen fungerer? Er det ei felles forståing for korleis ein skal skrive og drive skriveopplæring på din skule?

Q: Ja, det er jo veldig vanskeleg å svare på, for det er jo denne tida. Vi møttest jo i norskseksjonar med jamne mellomrom, eller ujamne (latter). Eh, men då er det jo ofte ein får; det er dette de skal snakke om. Og eg veit ikkje om eg kan hugse at vi har hatt skriving på agendaen der. Viss eg oppsøker nokon fordi at eg lurar på noko eller har lyst å diskutere noko med norsklærarar som ikkje er på mitt trinn, så er det alltid velvilje til det. Og får alltid svar og gode pratar og sånn, då, men eg opplever ikkje at i har noko etablert; her og no skal vi snakke om korleis vi jobbar med skriving. Ehm ... Og det trur eg vi kunne hatt godt av og hatt nytte av. Fordi at det er jo innimellom på fagseksjonsarbeid at det er nokre digresjonar og at vi snakkar om erfaringar og kva som fungerer og konkrete tips, og det er alltid nyttig og det trur eg alle synest er nyttig då. Og interessant.

A: Så det har ikkje vore ein, eller sånn eg tolkar det, ikkje sånn at de har gripe fatt i fagfornyinga det nye elementet i skriving knytt til revisjon? Det har ikkje vore tatt opp frå leiinga?

Q: Nei. Vi diskuterer jo det på trinnet då. Med dei norsklærarane som er der, men det er tida vår. Den er jo oppeten ofte av veldig mykje anna som skjer, sånn at det er mindre tid til no enn då eg begynte her. Då hadde vi jo faste møter ein gong i veka, eller annankvar veke, der dei som hadde same fag møttest når vi hadde felles «fri» då, eller ikkje undervisning. Og så diskuterte vi, ja, kva vi skulle gjere og korleis vi skulle gjere det, og ja, kom til ein einigheit då viss vi trengde det. Mens no opplever eg at dei som har fagansvar sit i mykje større grad på eiga tue og lagar eit opplegg og bestemmer ting. Så er det meir eller mindre «gangprat» ehm... ja... viss det er noko ein er usikker på eller lurar på. Så den TIDA forsvinner til andre ting enn, eller blir ikkje prioritert lenger. Det kan vere forskjellige ting som gjer det.

A: Ja. Interessant. Det var ein ting til som eg tenkte eg kunne spørje om. Dette med tilbakemelding; er det kun du som gir tilbakemelding, eller brukar elevane kvarandre av og til? Har du noko erfaring med det?

Q: Ja, det har vi prøvd i (latter) mange forskjellige variantar. At elevane får gje tilbakemeldingar til kvarandre. Og det er jo og vanskeleg, for nokon sit på, held eg på å seie, med meir. Dei forstår meir og dei klarar å gje meir tilbakemelding enn andre. Så nokon gongar har eg prøvd å setje dei to og to, litt på same nivå som dei er på, sånn at dei skal få litt sånn type likeverdige respons. Nokon gongar litt meir tilfeldig i grupper. Nokon gongar nokon sterke, nokon litt svakare i lag. Eh, og då har vi brukt «to stjerner og eitt ønske» ein del, fordi at dei skal seie to ting som er bra og ein ting som dei kan forbetre. For å gje dei noko konkret, då. Men då er det jo litt sånn, du veit ikkje heilt kva type tilbakemelding dei får, men samtidig så tenkjer eg at det er bra for dei å trene på det. Å leite etter... Då har eg kanskje gitt dei; kva er det dokker kan sjå etter i teksten som kan vere bra og kva er det som kan gjerast noko med. At dei får nokon verktøy då, når dei skal inn i den samtalen. Og så at eg spinn rundt og prøver å hjelpe dei. Men ein kan ikkje vere alle plassar samtidig, og viss du har fem-seks ulike grupper, så er nokre ferdig med ein gang og så, ja. Så det. Men det er jo og interessant, og eg opplever jo og at dei, dei lærer av å lese andre sine tekstar.

A: Korleis brukar dei dei tilbakemeldingane som dei får frå medelevane sine? Har du eit innblikk i det?

Q: Ja, vi prøver av og til å prate om det. Viss dei har sete i par eller i grupper, så kan vi ha ein diskusjon om det, sant. Kva er det ... Er det nokon som har lyst å fortelje kva tilbakemelding dei fekk. Kva har du tenkt å bruke den til? Sant. Men kva dei sit att med og korleis dei brukar det, det vil jo variere. Det er kanskje vanskeleg, eller det synest eg e vanskeleg som norsk lærar å vite så veldig mykje om, eigentleg. Men eg tenker at det er fleire fordelar med et som gjer at det er verdt å gjere med jamne mellomrom.

A: Då trur eg at eg har fått fine svar og lytta til dine erfaringar og tankar rundt skriving og revisjonskompeanse og seier tusen takk for intervjuet.