

Elevers bruk av lærerkommentarer

*Elevperspektiv på undervisvurdering i skriveopplæringen
på ungdomstrinnet*

Monica Solheim Røyeng



Masteroppgave i nordiskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling,
Det utdanningsvitenskapelige fakultet.

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2010

Innhold

1. INNLEDNING – OPPGAVENS HVA OG HVORFOR	5
1.1 TEMA OG FORSKNINGSPØRSMÅL	5
1.1.1 Vurdering – begrepsavklaringer	6
1.1.2 Forskningsspørsmålets bakgrunn og formål	8
1.2 PRESENTASJON AV UNDERSØKELSEN	9
1.2.1 Undersøkelsens perspektiver	9
1.2.2 Undersøkelsens forskningsdesign	9
1.2.3 Undersøkelsens arnested – skolen, læreren og informantene	10
1.2.4 Undersøkelsens datamateriale	10
1.2.5 Undersøkelsens kontekst – skrivesituasjon og skriveoppgave	11
2. TEORI OG RAMMEVERK – SKRIVEFORSKNING OG VURDERINGSFORSKNING	13
2.1 Å SKRIVE – TEORI OG PRAKSIS	13
2.1.1 Teorier om skriving og læring	13
2.1.2 Å skrive i skolen – en institusjonell skrivesituasjon	15
2.1.3 Skriver og Leser – roller og relasjoner i den institusjonelle skrivesituasjonen	17
2.1.4 Å skrive i praksis – fasene i skriveprosessen	21
2.2 Å VURDERE OG BLI VURDERT – TEORI OG PRAKSIS	25
2.2.1 Vurdering og motivasjon for læringsarbeidet	25
2.3 Å VURDERE ELEVTEKSTER – UNDERVEIS	27
2.3.1 Å skrive kommentarer	27
2.3.2 Vurdererroller og kommentarstrategier	28
2.3.3 Kriterier for vurdering av elevtekster	31
2.4 KOMMENTARSKRIVING UNDER LUPEN	33
2.4.1 Den nordamerikanske kommentarforskningen	33
2.4.2 Kommentarforskning i Norden	34
2.4.3 Nordiske kommentarstudier utenfor Norge	36

3. METODE – VEIEN MOT MÅLET OG OPPGAVENS HVORDAN	40
3.1.1 <i>Det kvalitative forskningsintervjuet som metode.....</i>	40
3.1.2 <i>Forforståelse</i>	40
3.1.3 <i>Intervjusituasjonen</i>	41
3.1.4 <i>Det transkriberte intervjuet</i>	42
3.1.5 <i>Utvelgelse av informanter</i>	42
3.1.6 <i>Begreper i analysen av materialet.....</i>	42
4. EMPIRI OG ANALYSE – MER OM OPPGAVENS HVA	45
4.1 UNDERSØKELSENS STEMMEFØRERE – PRESENTASJON AV INFORMANTENE	45
4.2 Å SKRIVE PROSESSORIENTERT – DEN INSTITUSJONELLE SKRIVESITUASJONEN	
SLIK MINE INFORMANTER OPPLEVER DEN	46
4.2.1 <i>Rom for den utprøvende skrivingen.....</i>	46
4.2.2 <i>Å bruke pc som verktøy i skriveprosesser</i>	49
4.2.3 <i>Oppsummering – prosesskriving</i>	50
4.3 Å SKRIVE KOMMENTARER TIL FØRSTEUTKAST – DEN INSTITUSJONELLE	
VURDERINGSSITUASJONEN SLIK BJØRG LØSER DEN	51
4.3.1 <i>Kommentarer til førsteutkast – slik Bjørg skriver dem til kåseritekstene</i>	51
4.3.2 <i>Oppsummering – Bjørgs kommentarpraksis</i>	61
4.4 Å FÅ KOMMENTARER – DEN INSTITUSJONELLE VURDERINGSSITUASJONEN SLIK	
MINE INFORMANTER OPPLEVER DEN	62
4.4.1 <i>Kommentarer til hele skriveprosessen</i>	62
4.5 KOMMENTARER TIL FØRSTEUTKAST – SLIK MINE INFORMANTER OPPLEVER OG	
BRUKER DEM	64
4.5.1 <i>Kommentarer som en hjelpende hånd fra en faglig autoritet</i>	64
4.5.2 <i>Innhold i kommentarer som er til hjelp</i>	66
4.5.3 <i>Kommentarer av typen ”Fyll ut!”</i>	68
4.5.4 <i>Konkrete og tekstspesifikke kommentarer</i>	70
4.6 Å BRUKE KOMMENTARER I OMSKRIVINGSFASEN – SLIK MINE INFORMANTER GJØR DET	72
4.6.1 <i>Bruksfrekvens og motivasjon for bruk av kommentarene</i>	72
4.6.2 <i>Felles bearbeidingsprosjekt og ansvarsfordeling – slik mine informanter opplever det</i>	80
4.6.3 <i>Karakterenes betydning for bruk av kommentarene i skriveprosesser</i>	88

5. OPPSUMMERENDE DISKUSJON	94
5.1 KOMMENTARENES BETYDNING FOR SKRIVESITUASJONEN	94
5.1.1 <i>Kommentarenes betydning for formålet med skrivingen</i>	94
5.2 BJØRGS KOMMENTARPRAKSIS OG INFORMANTENES KOMMENTARØNSKER	95
5.2.1 <i>Mønsteret i kommentarene</i>	95
5.2.2 <i>Tema i kommentarene</i>	97
5.2.3 <i>Modelleser og lærerleser posisjonert i kommentarene</i>	98
5.3 BRUK AV KOMMENTARENE	99
5.3.1 <i>Skrivefasenes betydning for skrivearbeidet</i>	99
5.3.2 <i>Skrivestrategier i prosessen</i>	100
5.3.3 <i>Et midlertidig fristillelsesrom er bra</i>	101
5.3.4 <i>Bruk av kommentarene i omskrivingsfasen</i>	101
5.3.5 <i>Å bruke kommentarer i noen grad</i>	102
5.3.6 <i>Stillasmangel i omskrivingsfasen</i>	103
5.3.7 <i>Kommentarenes betydning for tekstarbeidet</i>	104
5.3.8 <i>Kommentarenes betydning for karakterene</i>	104
5.3.9 <i>Kommentarenes betydning for tekstene</i>	105
5.3.10 <i>Kommentarenes betydning for innsatsen i fellesprosjektet</i>	106
5.3.11 <i>Egenvurdering og elevmedvirkning i skriveprosessen</i>	108
5.4 FRAMOVERMELDINGER	108
5.5 TILBAKEMELDING MED TAKK	109
6. LITTERATUR	110
7. VEDLEGG	114

1. Innledning – oppgavens hva og hvorfor

Å være skriveleer i norsk skole kan ses på som et privilegium og kan oppleves arbeidskrevende. Et privilegium fordi elever inviterer til dialog med tekstene de skriver, og mangfoldig fordi skriveopplæring er et bredspektret fagfelt. Det kan være særlig arbeidskrevende for en norsklærer når resultatet av skrivingen skal vurderes og de berømmelige bunkene hopper seg opp på arbeidsbordet, eller i innboksen på den digitale læringsplattformen. Når tekstene hentes ut av bunkene eller dobbeltklikkes fram på skjermen, nærmer norsklærerne seg tekstsidene med ulike forventninger til leseopplevelsen. I noen norsklærerører kan tekstene de har foran seg fortone seg som den rene kakofoni, for andre skjønnere harmoni. Men uavhengig av kvalitet, ønsker stemmene som klinger med ordene å bli hørt og besvart.

1.1 Tema og forskningsspørsmål

Svaret fra norsklæreren kommer ofte i form av en skriftlig kommentar. En skriftlig kommentar til en elevtekst kan være så mangt. Det kan være alt fra et tegn som tilkjenne gir at læreren har lest teksten – til mer utfyllende kommentarer i margen eller etter elevens siste punktum. De skriftlige kommentarene kan skrives inn i elevenes arbeider, som egne vedlegg eller via en digital læringsplattform. Hensikten med de skriftlige kommentarene kan være å vurdere elevene underveis, eller å begrunne en gitt karakter.

Og hva så? Hva gjør elevene med de skriftlige kommentarene når tekstene gis tilbake i klasserommet eller via returrommet på elevenes læringsplattform? Havner de kommenterte tekstene som en papirkrøll i sekken eller i søpla, blir de offer for ”delete”- knappen på pc’en eller blir de sirlig arkivert? Bruker elevene de skriftlige kommentarene som et hjelpemiddel neste gang de skriver en tekst, og i så fall; hvorfor og hvordan? Hvordan opplever elever det å få skriftlige kommentarer til tekstene sine, og hva tenker de at de lærer av dem? Alle disse spørsmålene kan relateres til det fenomenet som skal være min masteroppgaves hovedanliggende, nemlig norsklæreres skriftlige kommentarer til elevtekster – fra elevenes perspektiv. Forskningsspørsmålet som skal ligge til grunn for kommende framstilling er: *Hvordan opplever og bruker en gruppe ungdomsskoleelever norsklærerens skriftlige kommentarer, og hvilken betydning mener de kommentarene har for deres skriving?* For

enkelhets skyld vil jeg i fortsettelsen bruke begrepet *kommentar* i betydningen skriftlig lærerkommentar til en elevtekst.

En masteroppgaves ramme tillater ikke studier av alle aspekter ved kommentarer til elevtekster – det er nødvendig å avgrense. Jeg velger å avgrense studien til i hovedsak å gjelde norsklærerens kommentarer gitt til en elevtekst underveis i en skriveprosess – til et førsteutkast. Det gir studieobjektet en tilknytning til begrepet *underveisvurdering*. En ytterligere avgrensning ligger i valget av elevperspektivet i studiet av kommentarene.

1.1.1 Vurdering – begrepsavklaringer

Jeg betrakter kommentarene til førsteutkastene både som en del av norsklærerens skriveundervisning, og som en del av norsklærerens vurderingsarbeid. *Vurdering* kan defineres som

”[...] en gruppe prosesser som vi bruker når vi prøver å forstå og trekker slutninger om elevenes læringsprosesser, fremgang og læringsutbytte (K. Smith sitert i Smidt, 2009).

Definisjonen rommer dermed både systemvurdering og individuell vurdering av elevprestasjoner. For min framstilling er det vurderingen av individuelle skriveprestasjoner som står på dagsordenen.

I skolereformen *Kunnskapsløftet* (K06), ble vurdering et satsningsområde. Grunnene til det kan sies å være flere. Blant dem var resultater fra nasjonale og internasjonale undersøkelser i forkant av skolereformen. Undersøkelsene medvirket til en oppfatning av at elever trengte mer læringsstøttende vurdering, tydeligere og mer kriteriebaserte mål og bedre opplæring i læringsstrategier for å nå målene enn det som var tilfelle i skolen (Slemmen, 2009, p. 16). Vurdering og læring knyttes altså tett sammen. I min framstilling er det reformens vektleggingen av *underveisvurdering* relevant å løfte fram (Udir.no - Lover og regelverk).

En konsekvens av at vurdering ble et satsningsområde, er de nye kapitlene (3 og 4) om vurdering i *Forskrift til opplæringslova* som trådte kraft fra 1. august 2009. I disse kapitlene er læringsaspektet ved vurdering ytterligere forsterket i forhold til den tidligere forskriften:

”§ 3-11. *Undervegsvurdering*

Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen og lærekandidaten aukar kompetansen sin i fag, jf. § 3-2. Undervegsvurderinga skal gis løpande og systematisk og kan vere både munnleg og skriftleg. Undervegsvurderinga skal innehalde grunnleggjande informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten og skal givast som meldingar med sikte på fagleg utvikling”(Udir.no - Lover og regelverk).

Kommentarer til førsteutkast er nettopp vurdering underveis, og for norskfagets del er altså en slik vurderingsform ikke noe nytt. Vi skal videre i framstillingen se om, og eventuelt hvordan kommentarer kan være et slikt redskap i læreprosessen. *Formativ* vurdering, eller *vurdering for læring* er andre betegnelser på det samme (Fjørtoft, 2009, p. 36).

Kommentaren kan bestå både av *tilbakemeldinger* på hva eleven har fått til, men også av *framovermeldinger* der fokuset ligger på hva eleven må arbeide mer med (Fjørtoft, 2009, p. 39). En framovermelding er altså basert på kunnskap om oppnådd læring, men har fokus på vidare arbeid mot nye læringsmål. For framovermeldingene er det avgjørende at eleven er klar over målene og har forståelse for dem. Undervegsvurderingen er med andre ord myntet på å gi eleven innsikt i hva de ikke har lært, men med fokus på hva de kan lære (Fjørtoft, 2009, p. 37). Tilbakemeldinger som bare omtaler feil og mangler i negative ordelag omtales gjerne som *killerfeedback* (Fjørtoft, 2009, p. 39)

Når norsklærere vurderer ferdige tekster (produkter), antar jeg at de først og fremst gjør en vurdering *av* læring der vurderingsuttrykket består av både en tallkarakter og tilbakemeldinger i form av de skriftlige kommentarene. Vurdering *av* læring er dermed en tilbakemelding på læring som har skjedd fram til vurderingstidspunktet (Dobson, Eggen, & Smith, 2009, p. 12). Et annet begrep som brukes om denne typen vurdering er *summativ* vurdering. Fjørtoft (2009) påpeker at ”[...] eleven lærer ikke hva de ikke har lært av summativ vurdering” (Fjørtoft, 2009, p. 36). Men den summative vurderingen av produktet kan, ut fra den nye forskriftens syn på undervegsvurdering, godt forstås som undervegsvurdering. Hvordan lærer og elev bruker den summative vurderingen videre, avgjør om også den kan trekkes inn i nye læringsprosesser (Smith, 2009, p. 30).

Begrepet *sluttvurdering* brukes om eksamenskarakterer og standpunkt karakterer etter endt opplæringsløp på ulike trinn (Udir.no - Lover og regelverk). Denne typen summative vurdering faller utenfor denne oppgavens rammer, og vil ikke bli videre kommentert.

Når forskningsspørsmålet nå er uttalt, kan jeg si mer om bakgrunnen for det og hvilket formål jeg har med min undersøkelse. At jeg nå sitter og skriver denne oppgaven har sin bakgrunn et sted – i tid og rom, og tiden og rommet kan på et vis forklare hvorfor jeg vil beskjefte meg med norsklærerens kommentarer til elevtekster på de neste drøye hundre sidene.

1.1.2 Forskningsspørsmålets bakgrunn og formål

Som norsklærer i ungdomsskolen har jeg selv kommentert mange elevtekster i årenes løp. Norsklærere legger ned mye tid i arbeidet med å lese og kommentere elevtekster – i håp om at kommentarene de skriver kan bidra positivt i elevenes tekstproduksjon og for deres skriveutvikling. Når jeg nå fikk muligheten til å skrive en masteroppgave, var det en gylden anledning til å studere lærerkommentarer på en systematisk og forskningsbasert måte. Mitt hovedanliggende er å studere hvilken betydning elevene tillegger denne tidkrevende kommentarpraksisen for sitt skrivearbeid – mer enn å studere kommentarene i seg selv.

Forskingsspørsmålet danner et utgangspunkt for å kunne beskrive og forstå elevers opplevelse og bruk av kommentarer til førsteutkast (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2006, p. 57). Således kan undersøkelsen kategoriseres som en deskriptiv studie mer enn en ”effektstudie” av kommentarenes betydning for en eventuell skriveutvikling. Jeg vil si mer om både skriveutviklingsbegrepet og effektstudier senere hen. Analysen av informantenes utsagn har som målsetting å bidra til å generere kunnskap om kommentarer – både som skriveundervisning og som vurdering av skriving i grunnskolen – et skoleslag som i den nordiske skriveforskningen ikke er det mest studerte (Dysthe & Hertzberg, 2007) (Brorsson, 2007). Kunnskapen vil jeg hente inn ved å la seks ungdomsskoleelever være stemmeførere i denne oppgaven. Men før de slipper til, er det nødvendig å gi en nærmere presentasjon av undersøkelsen jeg har gjort og gi en oversikt over de metodiske valg som ledet til innsamlingen av datamaterialet. Dernest vil jeg gi en oversikt over teorigrunnlaget og tidligere forskning som informantenes synspunkter på kommentarene kan speile seg i. Gjennom analysen vil det komme fram synspunkter som jeg trekker videre til en avsluttende diskusjon om de viktigste funnene i undersøkelsen, og de konklusjoner det er mulig å trekke ut fra disse.

1.2 Presentasjon av undersøkelsen

1.2.1 Undersøkelsens perspektiver

Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2006) opererer med tre nivåer når det gjelder perspektiv en kan innta i samfunnsvitenskapelige undersøkelser. Det videste perspektivet gis betegnelsen *makroperspektiv*. Et slikt perspektiv innebærer å undersøke et fenomen i stor skala, eller undersøke mange aspekter ved et fenomen. Ønsker man å undersøke et fenomen i et snevrere perspektiv, mer detaljfokusert og avgrenset fra et større felt, beveger man seg i det Johannessen, Tufte og Kristoffersen omtaler som *mikroperspektivet*. En mellomposisjon omtales som *mesoperspektivet* (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2006, p. 50). I lys av dette, vil jeg i min undersøkelse komme til å innta makro- og mikroperspektivet, og sistnevnte er det som gis størst plass. Undersøkelsen mikroperspektiv heftes ved kommentarene, og i denne sammenhengen relatert til elevene – det er de som tar i mot kommentarene og som disse eventuelt skal ha betydning for.

Jeg velger imidlertid å gi forskningsspørsmålet mitt et videre perspektiv enn bare å ha blikket rettet mot utvalgte elevers synspunkter på kommentarer fra *en* norsklærer i *en* norskklasse. Makroperspektivet i min undersøkelse kobles derfor til den aktuelle debatten om vurdering i skolen. Mine informanter skriver og får kommentarer i en skolesammenheng som er regulert av myndighetenes læreplaner, sentralt gitte eksamener, lover og forskrifter. Makroperspektivet vil derfor omhandle kommentarenes plass innenfor vurderingsfeltet generelt, og innenfor vurderingsfeltet for norskfaget i grunnskolen spesielt.

Et mesoperspektiv på mitt forskningsspørsmål kunne framkommet dersom jeg hadde intervjuet flere elever på skolen – kanskje fra en annen klasse enn den mine informanter kom fra. Selv om mesoperspektivet kunne gitt grunnlag for en interessant sammenlignende studie om elevers syn på kommentarer, ville det blitt et for omfattende prosjekt innenfor denne oppgavens rammer.

1.2.2 Undersøkelsens forskningsdesign

Forskningsspørsmålets karakter innbyr til en kvalitativ tilnærming til det jeg skal studere. Ut fra hensikten med undersøkelsen, velger jeg et fenomenologisk forskningsdesign.

Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2006) definerer en fenomenologisk tilnærming som en beskrivelse av hvordan mennesker innenfor en bestemt livsverden forstår, har erfart og gir

mening til et fenomen (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2006, p. 80 og 81). Min studie har til hensikt å gjøre nettopp dette; å beskrive og forstå hvilken mening og betydning elever som har erfaring med kommentarer til elevtekster tillegger disse. Beskrivelsene vil komme fram som et resultat av et kvalitativt gruppeintervju som jeg gjorde med de seks informantene mine.

1.2.3 Undersøkelsens arnested – skolen, læreren og informantene

Skolen jeg henter datamateriale fra er en kombinert barne- og ungdomsskole i en av Norges større byer. En forutsetning for min studie, var at elevene jeg skulle intervjuer pleide å skrive prosessorientert. Derfor tok jeg kontakt med to skoler jeg visste arbeidet systematisk med prosesskriving i skriveopplæringen. Det var bare den ene skolen som svarte på min henvendelse, og en av norsklærerne der ga meg velvillig tilgang til kommentarer hun hadde skrevet og mulighet til å intervjuer noen av hennes skriveelever.

I løpet av intervjuet fikk jeg gjennom informantene et inntrykk av norsklærer *Björg* som en faglig dyktig lærer som hadde skapt et trygt skriverom der dialog og samarbeid var kjente størrelser. Informantene ga uttrykk for stor tillit til henne, hennes faglige kompetanse og hennes kommentarpraksis.

De seks informantene *Miriam, Ingrid, Belicia, Ole, Thomas* og *Alexander* framstod som en gruppe trivelige, reflekterte, engasjerte og med ett unntak, meddelsomme ungdommer. Informantene var ferdige med eksamen, og i realiteten ferdige med skolen – det var stort sett rydding og forberedelse til skoleavslutningen som stod på timeplanen deres resten av skoletiden. Likevel tok de oppgaven med å være mine informanter på imponerende stort alvor gjennom sine bidrag i samtalen. En nærmere presentasjon av hver enkelt kommer senere – i forkant av intervjuanalysen.

1.2.4 Undersøkelsens datamateriale

Kjernematerialet min undersøkelse bygger på består av:

- Et transkribert gruppeintervju med seks ungdomsskoleelever i 10. klasse.
- Kommenterte førsteutkast fra de seks informantene. Tekstene hadde sitt utgangspunkt i en kåserioppgave.

I tillegg består materialet av:

- Kommenterte ferdige tekster (produkter) fra fem av informantene. Det viste seg at den ferdige teksten til Belicia manglet, og det har ikke lyktes meg å få tak i den i ettertid.
- Stikkordsmessige nedtegninger fra en uformell samtale med norsklærer Bjørg på intervjudagen, samt et ”mini-intervju” via e-post omkring instruksjon og organisering av skriveprosessen tilknyttet den konkrete kåserioppgaven.

Intervjuet med informantene anses som den viktigste delen av materialet når det gjelder å ivareta elevperspektivet jeg har valgt for undersøkelsen. Lærerens kommentarer anses som bakteppe for det informantene sier i intervjuet, og elevenes tekster anses som et supplement til det informantene sier i intervjuet. Jeg vurderer de kommenterte kåseritekstene som et verdifullt autentisk materiale fordi tekstene var ferdig kommentert før jeg gjorde min henvendelse til skolen. Verken læreren eller elevene visste at kommentartekstene skulle bli gjenstand for forskning.

1.2.5 Undersøkelsens kontekst – skrivesituasjon og skriveoppgave

Kåserioppgaven som danner utgangspunktet for kommentarene, er en typisk ”langsvarsoppgave” eller det noen vil kalle en norsk ”stil”. Bjørg fortalte at før elevene gikk i gang med skriveoppgaven, hadde hun eksplisitt sjangerundervisning, samt lesing av tekster som inneholdt typiske sjangertrekk. Til den eksplisitte sjangerundervisningen brukte hun læreboka *Kontekst*. Læreboka løfter fram sentrale sjangertrekk for sjangeren, og gir et metodisk råd om å lese teksten høyt (Blichfeldt, Heggem, & Larsen, 2006).

I denne konkrete skriveprosessen ble ikke responsgrupper benyttet, informantene fikk kun skriftlig respons av Bjørg. Hun hadde heller ikke organisert skrivekonferanser til denne skriveoppgaven, men informantene forteller i intervjuet om sporadiske samtaler med Bjørg underveis i skriveprosessen, og at det var noe de pleide å ha. Informantene forteller dessuten at de i førskrivingsfasen hadde en felles introduksjon med en lærerstudent, og at de hadde individuell skriving av tankekart. Videre forteller informantene at de som regel fikk skrivetid på skolen, men i denne konkrete kåserioppgaven skrev Belicia, Thomas og Miriam mest hjemme, mens Ole, Ingrid og Alexander skrev mest på skolen.

Kåserioppgaven var en del av et tverrfaglig mappevurderingsarbeid, og produktet av kåserioppgaven var mulig å legge inn som en av flere tekster i en presentasjons- og vurderingsmappe i norsk. Innenfor mappemetodikken er det vanlig å skille mellom *arbeidsmapper* og *presentasjonsmapper*. I arbeidsmappene samler elever på arbeider de holder på med over en viss periode, mens presentasjonsmappen er et utvalg arbeider elevene ønsker å få vurdert. Fra andre fag kjenner vi mappeprinsippet omtalt som *portefølje*, og kanskje særlig innenfor kunstfag er det å samle arbeider i en mappe kjent som en måte å presentere et bredt utvalg av egne arbeider (Dysthe, 1993, p. 226) og (Dysthe, 2007, pp. 134-135).

2. Teori og rammeverk – skriveforskning og vurderingsforskning

Min undersøkelse vil kunne knyttes til teorier og studier innenfor skriveforskning og vurderingsforskning – innenfor og utenfor landets grenser. Jeg tar ikke mål av meg å gi en fullstendig oversikt over forskningen i nevnte fagdisipliner, men derimot gi et utsnitt med relevans for min oppgave. Vi starter med utgangspunktet for vurderingen av tekster; skrivingen av dem.

2.1 Å skrive – teori og praksis

Mine informanter og deres lærer skriver og vurderer innenfor en *sosiokulturell ramme*. Dermed plasseres min undersøkelse innfor dette synet på skriving, læring og utvikling, og gjør det derfor nødvendig med en kort redegjørelse for hva dette synet innebærer.

2.1.1 Teorier om skriving og læring

De kognitive skriveteoriene som blant andre Flower og Hayes (1991) bidro med på begynnelsen av 1980-tallet, ga et mer dynamisk syn på skriving enn det lineære og produktorienterte som rådde grunnen tidligere. De nye teoriene omtalte det å skrive som en avansert kognitiv prosess der skriveren opptrer som sjonglør mellom ulike nivåer både i tekst og tanke (Flower & Hayes, 1991, p. 109). Når så skrivingen løftes ut av det individuelt kognitive og inn i en sosial sammenheng, for så endelig også å innbefatte de historiske og kulturelle aspektene ved skrivehandlingen, har vi plassert det å skrive innenfor det vi kjenner som det sosiokulturelle synet på læring og utvikling (Igland, 2003, p. 164 og 165).

Grunnlaget for det sosiokulturelle læringsynet hentes blant annet fra den russiske psykologen og pedagogen Lev Vygotskys teorier. En av teoriene hans er om *de høyere mentale prosesser*, som omhandler overgangen fra en ytre tale med sin kommunikative funksjon, via en egosentrisk tale til en indre tale. Den indre talen er i følge Vygotsky den internaliserte bevisste tenkningen (Igland, 2008, s. 53 og 54; Vygotsky, 1978, s. 56 og 57) Den sosiale sammenhengen er avgjørende for et menneske som befinner seg i en læringsprosess, i følge Vygotsky. Språklæring skjer i samhandling med andre, og *språket* er for ham det viktigste psykologiske verktøyet for tenkning (Hoel, 2000a, p. 95). For mine

informanter er skriving av tekst og Bjørgs skriving av kommentarer å betrakte som samhandling mellom elev og lærer – med språklæring som mål og språket som verktøy.

Bakhtin og dialogen

I tillegg til den sosiale dimensjonen, trekker det sosiokulturelle læringssynet også veksler på Mikhail Bakhtins dialogbegrep. Språkfilosofen og litteraturviteren Bakhtins dialogteorier, gir innsikt i hvordan han tenker seg verbale ytringer av ulikt omfang og ulike typer som ledd i en kommunikasjonskjede. Enhver ytring inneholder i følge Bakhtin et ”svar” på en tidligere ytring i et kommunikasjonsfellesskap, og har samtidig i seg en forventning om et ”svar” i framtiden. Samhandlingen med andre er vesentlig for å skape mening i ytringer – uavhengig om ytringene våre er korte, lange, muntlige eller skriftlige (Igland, 2003, p. 75 og 76). Det er altså i samhandlingen mellom Bjørg og informantene gjennom tekstene de skriver til hverandre at meningen i dem skapes. Men det å skape mening kan også knyttes til intertekstualitet¹ – til dialogen med tidligere og kommende tekster i deres felles diskurs.

For Bakhtin er det å kommunisere med ”den andre” grunnlaget for å bli kjent med seg selv og avgjørende for selve eksistensen og det å lære. Det er ”den andre” som gjennom dialogen aktiverer forståelse som kan skape mening. Læring skapes alltid i interaksjon mellom ”stemmer” som enten er i form av reelle samtalepartnere her og nå, eller i form av tekster eller ytringer som fungerer som ”stemmenes” representasjoner. Den beste dialogen for å skape forståelse og læring er imidlertid den dialogen der ulike stemmevalører er representert – i uenigheten (Dysthe, 1996, p. 110 og 111). Dette i motsetning til monologisk lukkede dialoger der fasitsvarene ligger rett rundt hjørnet i form av det Bakhtin kaller ”det autoritative ordet” – ord som ikke tåler å bli motsagt (Dysthe, 1996, p. 112).

Olga Dysthe(1996) tenker seg dialogen på tre ulike måter: mellom mennesker, mellom menneske og tekst og mellom tekster (Dysthe, 1996, p. 108). En dialog tenker vi i første omgang som en ”[...] muntlig ansikt-til-ansikt-samtale mellom to mennesker” (Dysthe, 1995, p. 61). En slik prototyp samtale er preget av en samhandling der begge parter justerer samtalen eller språkhandlingene ut fra responsen samtalepartene gir hverandres ytringer. I samtalen er *respons* en viktig del av samhandlingen. Responsen bidrar til å koordinere språkhandlingene våre, og bidrar også til tolkningen av dem (Svennevig, 2009, p. 87).

¹ Mer utfyllende om begrepene *tekst*, *kontekst* og *diskurs* se for eksempel *Tekst i tale og skrift. Innføring i tekstarbeid* (Askeland, Norunn m. flere, 2003).

Når denne ”samtalen” finner sted i skolen kaller Mari-Ann Igland (2008) denne for en ”[...] institusjonell samtale” (Igland, 2008, p. 113). Hun tenker seg denne ”samtalen” som en *asynkron* samtale fordi kommunikasjonshandlingene innebærer avstand i tid og dessuten tar form av skriftlige tekstbidrag. En slik ”samtale” blir betraktet i ”[...] metaforisk forstand” (Igland, 2008, p. 113) Jeg tenker meg en tilsvarende gjeldende for min undersøkelse. Når responsen er et viktig element i justeringen av samtalen, får Bjørgs kommentarer en sentral funksjon med tanke på informantenes justeringer av sine ”samtalebidrag” – forstått som førsteutkast som skal justeres til et ferdig produkt.

Den metaforiske samtalen, i form av førsteutkast og kommentarer, initieres og er et resultat av skrivning i skolen. Skrivning innenfor skolens institusjonelle rammer omtales ofte som en særegen arena for tekstproduksjon, og det at tekster skal vurderes er et element som framholdes i den forbindelse. Vi må derfor se litt nærmere på hva som kjennetegner skoleskrivediskursen for å innsikt i de utfordringene som også mine informanter og lærer Bjørg står overfor når de ”samtaler”, det vil si skriver – til hverandre.

2.1.2 Å skrive i skolen – en institusjonell skrivesituasjon

Overordnede rammer

Skriving i skolen skjer innenfor de overordnede rammene som myndighetene gir i form av lover, forskrifter og læreplaner. For mine informanter vil det si Læreplanen etter reformen *Kunnskapsløftet* (LK06). Læreplanen beskriver norskfaget som ”[...] et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling” (Udir.no - Læreplan i norsk). Videre reflekterer formålet dessuten de grunnleggende ferdighetene². Skrivning er en av disse og ”[...] er en måte å utvikle og strukturere ideer og tanker på, men det er også en kommunikasjonsform og en metode for å lære” (Udir.no - Læreplan i norsk). Skrivning og læring knyttes sammen, ikke bare i norskfaget, men i alle fag.

Skrivingens hensikt – å finne mening i det å skrive

Skoleskrivesituasjonen er en institusjonell skrivesituasjon der diskursen har sine egne normer – både sosiale, kulturelle og språklige (Hoel, 2000, p. 63). Jon Smidt omtaler det at eleven finner sin plass i skoleprosjekter for *subjektiv relevans*, og i vår sammenheng knyttet

² Skrivning er en av de fem grunnleggende ferdighetene i alle fag i LK06: å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne, å kunne lese, å kunne bruke digitale verktøy (<http://utdanningsdirektoratet.no/grep/Grunnleggende-ferdigheter/>. Lesedato 13.05.2010).

til det bildet eleven har av seg selv som skriver (Smidt, 1997, p. 225). Olga Dysthes (1995) klasseromsstudier ga innsikt i hvor viktig det er at elever finner tilknytningspunkter i sitt eget liv gjennom en subjektiv kulturell relevans dersom skolearbeid skal oppleves meningsfullt for dem (Dysthe, 1995, p. 29).

Oftest er det å skrive på skolen utløst av en skriveoppgave. Sigmund Ongstad (2009) gir sin beskrivelse av hvordan elever kan forholde seg temmelig forskjellig til det å skrive på skolen generelt, og *skriveoppgaver* spesielt:

”Når elever begynner å se seg selv som skrivere, når skrivingen blir en mer vesentlig del av ens selv, så skjer det noe. Den skrivende ’omdefinerer’ først skriveoppgavene og senere gjerne skriving og tilpasses i skriverens meningsunivers. For dem som derimot føler at de stadig skriver av tvang, utvikles gjerne et instrumentalistisk eller kanskje et rent taktisk meningsregime. En tredje gruppering er de mange som rett og slett ’avfinder’ seg med oppgavene og skrivingen uten å legge for mye ’sjel’ eller negative følelser i det – skole er skole” (Ongstad, 2009, s. 78).

Med referanse til Dewey, påpeker Linda Marie Viddal(2006) at en handling ”[...] må ha en meningsfull hensikt for å få betydning for individet”(Viddal, 2006, p. 215). Hvis ikke, vil arbeidet oppleves mekanisk og motivasjonen for arbeidet minker (Viddal, 2006, p. 215). Under tittelen *Leserinnlegg på skolen*, skriver to 15 år gamle elever til debattsiden Si ;D i Aftenposten ganske illustrerende om den institusjonelle skoleskrivingen:

”Vi fikk i oppgave på skolen å skrive et leserinnlegg. [...] Dette er ikke så lett som man skulle tro, og dessuten var det ikke noen ledige PC-er. [...] Så nå sitter vi her og prøver å komme på noe å skrive om... Vi ble til slutt enige om at hvis man skal skrive et leserinnlegg, bør man virkelig ville skrive det. Det burde ikke være en oppgave vi får på skolen!” Elisa og Thaneertha (15) (Aftenposten, 2010)

Disse to elevene peker på savnet av en reell kommunikativ hensikt slik at det gir mening å skrive, og elevene beskriver en skrivesituasjon som lider under mangelfullt engasjement for skrivingen og noe å skrive *om*. Så blir løsningen for disse to elevene å engasjere seg og nettopp skrive et leserinnlegg til autentiske mottakere i et medium sjangeren er ment for!

Eksempelet over illustrerer den komplekse utfordringen norsklærere har med å skape autentiske skrivesituasjoner bare ved hjelp av oppgaver med henvisninger til ”reelle” kommunikative formål eller med ”reelle” mottakere. Som regel er det læreren som er

mottakeren av tekstene – også i de tilfeller der skriveoppgaven gir inntrykk av noe annet. Den fiktive mottakeren som det hender skrives inn i oppgaver, kan således aldri kunne sette til side den reelle. Eller med Igland: ”[...] skrivesituasjonen og ytringskonteksten er og blir dobbel” (Igland, 2008, p. 141).

I den institusjonelle skrivingen må eleven forholde seg til lærerens dobbeltrolle på to plan: læreren kan opptre som veileder og bedømmer, og læreren er oftest den reelle leseren av teksten, men samtidig representant for en generell leser som skal kunne forstå teksten utenfor skolekonteksten – en såkalt *modelleser*³ (Hertzberg, 2008, p. 118). At lærer skal opptre i dobbeltrollen som reell leser og fiktiv leser, og i tillegg opptre i vurdererrollen gjør åpenbart den institusjonelle skoleskrivingen spesiell. Det er derfor nødvendig å se nærmere på den delen av skriveforskningen som tar for seg forholdet mellom den som skriver og den som leser tekster i skriveopplæringsammenheng.

2.1.3 Skriver og leser – roller og relasjoner i den institusjonelle skrivesituasjonen

Å skrive og lese i et klasserom der det sosiokulturelle synet på læring har fotfeste, betyr å forholde seg til mer enn ordene som er skrevet på papir eller pc-skjerm. Det omliggende landskapet for teksten i form av intertekstualitet, samt de kunnskaper og erfaringene deltakerne i kommunikasjonssituasjonen bringer med seg inn i skrive- og lesesituasjonen, blir avgjørende for forståelsen og tolkningen av det som er skrevet (Hoel, 2000a, p. 47). Å skrive i et sosiokulturelt klasserom vil altså si også å trekke leseren inn i skrivingen. I tråd med Bakhtins teorier, er samhandling mellom skriver og leser nødvendig fordi mening i teksten skapes kontinuerlig gjennom deltakernes tolkningsprosesser (Hoel, 2000a, p. 43). Et utvalg teorier reflekterer ulike syn på den institusjonelle skriver- og leserrelasjonen, og de er relevante å med tanke på både informantenes skriving av førsteutkast, norsklærer Bjørgs tekstvurderingsarbeid og informantenes forståelse av kommentarene.

Midlertidig felles forståingsrom⁴

Kjennskapet til leseren og de referanserammene leseren har, vil skriveren prøve å ta hensyn til underveis i skrivingen. Dette for å tilstrebe å skape en tekst som kan bli forstått av leseren.

³ Begrepet er fra Johan Tønnesson og referert i Hertzberg, F. (2008)

⁴ Oversettelse av Rommetveits begrep *temporarily shared social reality*

På samme måte tilstreber leseren å forstå det skriveren har ment. Skriver og leser prøver å skape det *Ragnar Rommetveit* kaller ”[...] eit midlertidig felles forståingsrom” (Rommetveit oversatt og sitert i Hoel, 2000a, s. 44). Ragnar Rommetveits regel om ”[...] komplementaritet av premissar” reflekterer forholdet skriver og leser har i hverandres skrive- og leseprosesser: ”Vi skriv på premissane til lesaren, les på premissane til skrivaren, snakkar på premissane til lyttaren og lyttar på premissane til den som snakkar” (Rommetveit oversatt og sitert i Hoel, 2000a s. 41). For skriveeleven vil det bety å måtte ta i betraktning hvilken ”norm” for tekstproduksjon leseren kan tenkes å ha gitt til kjenne eksplisitt og implisitt – gjennom skriveundervisningen eller gjennom sin kommentarskriving. For læreren vil det bety å ta i betraktning kjennskap til elevens tidligere tekster, men også tolkningen av elevens referanserammer omslutter de ordene hun har som oppgave å lese, forstå og kommentere.

En annen forsker som har interessert seg for forholdet mellom skriver og leser, er *Martin Nystrand* (1997). Nystrand hevder at leser og skriver har som intensjon å møte hverandre ”[...] på halvveien” – med teksten som koblingspunktet mellom dem. Han unntar imidlertid skoleskrivingen fra et slikt syn om å ”[...] dele på teksten”. Læreren er i en institusjonell rolle som ikke gjør henne i stand til å lese teksten som en virkelig tekst, men leser og vurderer den ut fra idealkosten innenfor den enkelte skolediskursnormen (Nystrand, 1997, p. 143). Han framholder at for at elever skal utvikle seg som skrivere, er de avhengig av en interessert leser som tar skrivingen deres på alvor i tillegg til de evner som bor i eleven og den innsatsen de legger ned i skrivearbeidet. ”For skriveutvikling er det leserne gjør, like viktig som det skriverne gjør”, hevder han (Nystrand, 1997, p. 147).

Torlaug Løkensgard Hoel (2000a) mener relasjonen i den institusjonelle skoleskrivingen må beskrives som asymmetrisk. Et slikt forhold kjennetegnes ved at maktforholdet er ujevnt fordelt mellom partene. Hennes omfattende studie av responsgrupper bekreftet at elevene så på forholdet til lærerleseren som asymmetrisk, og forholdet til medelever som en leserrelasjon preget av symmetri. Elevene var mer kritiske til kameratresponsen enn til lærerresponsen, og Hoel begrunner dette med at de var klar over at læreren var den som til sist skulle vurdere teksten deres. Hun mener videre at dette gjør at elever skriver inn sine antagelser om lærerens forventninger til dem i sine tekster – ”[...] på premissane til læraren” (Hoel, 2000a, p. 42).

*Jon Smidt*⁵ har i flere av sine studier fokusert på interaksjonen mellom lærer og elev når elevtekst møter lærer og kommentarer møter eleven i skoleskrivingsammenheng. Han tar blant annet i bruk teorier om roller⁶ når han undersøker hvordan samspillet mellom tekstskaper og tekstmottaker arter seg. Eleven viser seg å gå inn i ulike roller ut fra oppgaven de skal løse, den diskursen de er en del av og de normene de har å forholde seg til i skriverommet og i samfunnet forøvrig. Eleven kan ta i bruk ulike ”stemmer” i teksten – avhengig av hvordan hun ønsker å posisjonere seg i forhold til leser og de institusjonelle rammene for skrivingen⁷ (Smidt, 1997, p. 225). Men også læreren posisjonerer seg i ulike roller i sin kommentarskriving (Smidt, 1997, p. 224). Og teksten som skal kommenteres leses ut fra egne referanserammer. Det er derfor påkrevet at læreren er seg bevisst med hvilke ”lesebriller” eller tolkningsrammer elevens tekst leses ut fra (Smidt, 1997, p. 220). På samme måte leser eleven lærerens kommentarer ut fra sine referanserammer. Smidt skisserer en ”[...] dialogisk modell for å forstå samspillet mellom elevskriver og lærerleser”:

”Eleven tolker oppgaven ut fra sin oppfatning av sjanger og lærer-mottaker og går inn i ulike tekstlige roller (posisjoner) i forhold til disse tolkningsrammene. Læreren tolker teksten ut fra sine sjangerrammer og går inn i ulike tekstlige roller (posisjoner) overfor elevskriveren ut fra sine tolkningsrammer” (Smidt, 1992, p. 18. Sitert i Smidt 1997 s. 221)

Kommentarer til elevtekster blir i følge Smidt en viktig posisjoneringsarena. Gjennom sine kommentarer posisjonerer læreren eleven som skriver, og han gir kommentaren en sentral status for elevens skriveutvikling (Smidt, 1997, p. 224).

Og kommentaren kan tenkes å ha størst betydning dersom den gis av dem Georg Herbert Mead omtaler som ”signifikante andre”. Det er personer som nyter tillit, som har mer kunnskap og hvis utsagn gir en positiv forsterkning av ens eget selvilde (Mead omtalt i

⁵ Smith er en av forskerne som deltok i prosjektet *Utvikling av skriftlig kompetanse* – det såkalte ”Skrive-PUFF” - prosjektet i regi av NAVF som ble opprettet i kjølvannet av prosesskrivingens inntog i Norge på midten av 1980-tallet. Prosjektet dannet grunnlaget for et ledende skriveforskningsmiljø lokalisert i Trondheim som videre ledet til opprettelsen av *Skrivesenteret* høsten 2009. Senteret er om et nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. (<http://skrivesenteret.no/nyhet?a=a5698> (Lesedato: 27.05.2010)

⁶ Mer utfyllende om rolleteoriene står for eksempel å lese i Smidt, Jon (1991): *Lesebriller og skriveroller. ”Rammer” og ”roller” i analyse av elevtekster.*

⁷ Vi kan i denne sammenheng også skjele til Wolfgang Iser's begrep ”implisitt leser” eller Umberto Eco's ”modelleser”. Iser sier selv om dette at ”[...] den implisitte leseren er de midlene forfatteren bruker for å manøvrere potensielle lesere inn i en viss posisjon uten å si direkte hvordan denne posisjonen er” (Iser sitert i Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 80).

Håland & Lorentzen, 2007, s. 29). At læreren kan fungere som en slik ”signifikant annen” i sin kommentarskriving er opplagt, men ikke selvsagt. Mer om det etterhvert.

Dialogen – to begreper

To begreper knyttet til relasjonen i klasserommet er *opptak* og *høy verdsetting*⁸. Det første begrepet beskriver det forhold at lærer tar med elevens bidrag inn i deres felles samtale. At lærer gjør dette, betyr at elevens bidrag verdsettes og læreren gir et signal om at det eleven har å komme med er verdifullt (Dysthe, 1995, p. 58 og 59)

Sjanger

Vi ser at Smidt løfter fram *sjanger* som en faktor eleven forholder seg til i skoleskrivingen. Begrepet sjanger er ikke entydig, og på hvilken måte elever skal få opplæring i form og sjangrene i skriveopplæringen har vært gjenstand for diskusjon. Jeg kan ikke gjøre rede for denne diskusjonen i sin fulle bredde her, men bare kort nevne at den særlig har dreid seg om i hvilken grad sjangerundervisningen skal være eksplisitt eller ei⁹ (Hoel, 2000a, p. 67).

I en sosiokulturell sammenheng er skriving og vurdering av tekster knyttet til et utvidet sjangerbegrep der sjanger knyttes til sosial handling (Smidt, 1992, p. 8). Sjangre forstås altså videre enn sjangertrekk eller mønstre i skriftlige tekster i norskfagdiskursen. Sjangre handler om mønstre for alle typer sosiale aktiviteter i alle typer diskurser. Og framfor alt; når mennesker i sosiale og kulturelle sammenhenger er involvert, må nødvendigvis sjangrene betraktes som dynamiske og avhengige av det miljøet de blir til og fungerer i (Ongstad, 1989, p. 4).

Innenfor norskfaget har ”stilen” tradisjonelt vært en hovedsjanger (Smidt, 2008, p. 28). Som vi har sett, etterspør nå LK06 skriving innenfor norskfaget, men også på tvers av fag – noe som fordrer møte med et bredt utvalg tekster, sjangre og diskurser. Mine informanter møtte sjangeren kåseri gjennom eksplisitt undervisning i sjangertrekkene, men også gjennom modelltekster skrevet av mennesker utenfor klasserommets fire vegger (se side 11). Men la oss nå forflytte oss inn i klasserommet så å si, og bli bedre kjent med den organisatoriske rammen rundt skrivingen til mine informanter.

⁸ Begrepene har Olga Dysthe (1995) lånt av M. Nystrand og A. Gamoran

⁹ Frøydis Hertzberg (2001) gir god oversikt over denne diskusjonen i sin artikkel *Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse*.

2.1.4 Å skrive i praksis – fasene i skriveprosessen

Den prosessorienterte skrivepedagogikken kan sies å være det praktisk-pedagogiske ”svaret” på den nye måten å tenke om skriving som avanserte kognitive prosesser som kom mot slutten av 1970-tallet¹⁰. Vi skal kort stanse opp ved de ulike fasene i den pedagogiske organiseringen av skriveprosessen for å gi et innblikk i hva som særpreger hver i sær. Beskrivelsen representerer en stilisert modell av en vanlige måte å omtale disse fasene. Det betyr ikke at dette er en modell som til enhver tid må følges, og det er heller ikke slik at det er vanntette skott mellom dem – de ulike fasen kan flyte over i hverandre (Dysthe, 1993, p. 88). Til de ulike skrivefasene knytter jeg relevant teori som gir innsikt i de utfordringene en skriveelev (og en vurderer) kan møte der. Vi tar det fra starten, og går inn i den spede skrivingens begynnelse.

Førskrivingsfasen og skriving av førsteutkast

Førskrivingsfasen er en idéskapende fase i den hensikt å la elevene finne ut mer om hva de vil skrive om. Lærers rolle blir i hovedsak å motivere elevene for skrivingen (Dysthe, 1993, p. 91). Skriving av *førsteutkast* er neste fase. Denne fasen er en utprøvende skrivefase der det formelle ved skrivingen er underordnet det eleven forsøker å formidle (Dysthe, 1993, p. 91).

Ettutkastskrivere og flerutkastskrivere

Med referanse til den psykologiske skriveforskningstradisjonen og Muriel Harris, skiller Torlaug Løken Gard Hoel mellom *ettutkastskrivere* og *flerutkastskrivere* (Hoel, 2007, p. 67). Med tanke på veiledning i skriving og vurderingen av den, kan det være nyttig å ha kjennskap til disse ulike skrivertyperne – selv om dette er en av flere inndelingsmåter.

Ettutkastskrivere kjennetegnes ved å planlegge teksten og danne seg en mental forestilling av planen før de starter skrivingen. Det betyr at ”omarbeiding” er gjort før selve skrivingen tar til. Et annet kjennetegn for disse skriverne, er at de tar raskt en beslutning på hva teksten skal dreie seg om, og gjør bare små endringer i forhold til bestemmelsen (Hoel, 2007, p. 67).

Flerutkastskriverne derimot, starter skrivingen direkte og tenker, planlegger og ”reviderer” mens de skriver. Denne typen skriverne gjør omfattende forandringer i tekstene, og opererer gjerne med flere alternative løsninger som de prøver ut (Hoel, 2007, p. 67).

¹⁰ Det vil føre for langt å gi en oversikt over det historiske forløpet for den prosessorienterte skrivepedagogikken i Norge. En framstilling av dette står blant annet å lese i *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk* (Dysthe, 1993).

Responsfasen

Vi følger elevene videre i skriveprosessen, og når førsteutkastet er ferdig, kan teksten bli med inn i en *responsgruppe* der medelever gir teksten tilbakemelding. Oftest skjer denne kameratresponsen ut fra det Torlaug Løkensgard Hoel (2000a) kaller *grunnmodellen*¹¹ og eventuelt ut fra et *responsark*. Grunnmodellen går i korthet ut på at responsgiver først kommenterer det positive i teksten, stiller spørsmål og prøver å være tekstspesifikk i tilbakemeldingene til den (Hoel, 2000a, p. 119). Responsarkene kan være utformet med ulike konkretiseringsgrad i den hensikt å hjelpe elevene med å fokusere tilbakemeldingene (Hoel, 2000a, p. 228 og 229).

Når elevene er ferdige med å gi sine tilbakemeldinger, samler ofte lærer inn tekstutkastene til vurdering. Vi kan kanskje si at det å skrive og vurdere førsteutkast gir både lærer og elever en mulighet for å skape et ”midlertidig felles fristillelsesrom¹²”. Bjørg og mine informanter er midlertidig fristilt *fra* å gi og få en vurdering med karakter, eller fra en vurderingssituasjon der kommentarene i første rekke har til hensikt å forklare eller begrunne karaktertallet. De er midlertidig fristilt *til* å gi og få en underveisvurdering uten karakter.

Omskriving av teksten

At ”skrivning er omskriving”, er i følge Torlaug Løkensgard Hoel blitt ”[...] ei grunnsetning i prosessorientert skrivepedagogikk” (2000a, p. 244). I *bearbeidingsfasen* er tiden kommet for elevens videre arbeid med førsteutkastet. I denne fasen er det at skriveeleven tar eventuell kameratrespons og kommentarene fra lærer med seg inn i skrivearbeidet (Dysthe, 1993, p. 91 og 92). I omskrivingsarbeidet kan medansvaret i skriveprosessen skimtes i det som omtales som at eleven ”eier teksten”. Prinsippet kan sies å ha sin bakgrunn i at respons også skal gis av medelever. Avhengig av medelevers tekstkompetanse, kan tilbakemeldinger også tenkes å kunne svekke tekstens kvalitet dersom den tas til følge. Derfor ansvarliggjøres elevene til å selv vurdere om de skal bruke kameratresponsen eller ei (Dysthe, 1993, p. 177).

Det er likevel ikke slik at det er en automatikk i at omskriving vil gi det ferdige tekstproduktet bedre kvalitet – selv for en rutinert skriver. Hoel (2000a) påpeker at vellykket

¹¹ I følge Hoel (2000) har grunnmodellen sin delvise forankring i Peter Elbows *Writing without teachers*. New York: Oxford University Press (1973), og i Mary. K. Healys systematisering av reglene i *Using Student Writing response groups in the Classroom*. University of California, Berkeley, Bay Area Writing Project, Curriculum Publication No. 12 (1980).

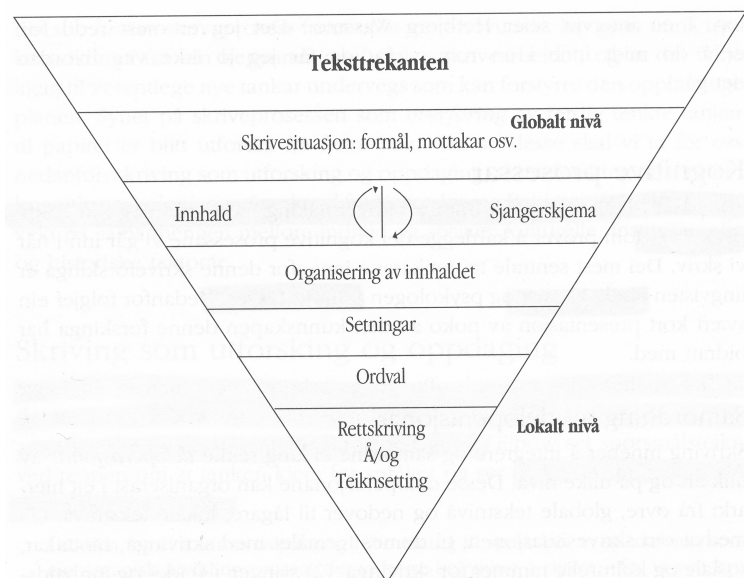
¹² Betegnelsen er inspirert av Torlaug Løkensgard Hoels oversettelse av Ragnar Rommetveits begrep ”temporarily shared social reality” sitert i *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfellesskap*. (Hoel, 2000a).

omskrivning er avhengig av at elevene har evne til å "[...] sjå eller oppdage problemet, identifisere eller bestemme problemet" og til å "[...] løyse problemet" (Hoel, 2000a, p. 244). For å klare det, forutsettes at skriveren kan se på teksten med en utenforstående lesers blikk og frigjøre seg fra sin egen intensjon med den. I tillegg til elevens eget blikk på teksten, er det her kommentaren kan tenkes å være til hjelp som et utenforstående blikk. Ideelt sett; "tilbakemelding undervegs kan gi skrivaren tilgang til indre ressursar, tilføre nye idear og bidra til tankeutvikling, skape medvit om positive sider og gi signal om mindre heldige sider ved teksten, og kanskje også idear til løysing"(Hoel, 2007, p. 70).

Fortsatt er det likevel ikke gitt at teksten blir bedre. Det kreves at eleven kan nyttiggjøre seg kommentarene. Dette henger sammen med at det er forskjell på å inneha *påstandskunnskap* – som nettopp har å gjøre med å definere et problem, og *prosedyrkunnskap* – som handler om å kunne bruke strategier for faktisk å løse det¹³. Løsningsstrategier kan være alt fra enkle kognitive operasjoner til avanserte kognitive prosesser (Hoel, 2000a, p. 248).

Tekstnivåsjonglering – teksttrekanten

Som skrivere kreves det av oss å utføre en rekke deloperasjoner både kognitivt og praktisk i skriveprosessen. Vi så tidligere at Linda Flower og John R. Hayes (Flower & Hayes, 1991) har bidratt med kognitive teorier om dette. Torlaug Løkensgard Hoel (2000a) refererer til George Hillocks' modell, og har laget en skjematisk framstilling av hvilke nivåer i teksten disse deloperasjonene sjonglerer mellom. Hun tenker seg teksten som et hierarki av deloperasjoner der det globale nivået regnes som et nivå det stilles et høyere kognitivt abstraksjonskrav til enn det lokale (se figur over).



¹³ Jeg låner disse kunnskapsteoretiske begrepene fra Frøydis Hertzbergs artikkel *Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse*. (2001)

Interessant for kommenterende lærer, er at urutinerte skrivere ser ut til å slite med å nettopp forholde seg til begge disse nivåene samtidig. De konsentrerer seg gjerne om arbeidet på det lokale nivået, og dermed glipper de taket på hvorfor de skriver og det kommunikative aspektet ved skrivingen – eller det som krever arbeid på det globale nivået i teksten. Fenomenet blir omtalt som ”nedoverskliding”. Rutinerte skrivere ser ut til å profitere på at de allerede behersker det som kreves av dem på det lokale nivået, og dermed lettere kan konsentrere seg om det globale nivået i tekstproduksjonen (Hoel, 2000a, p. 33 og 34). Hvilke nivåer skriveren har kontroll på, og hvilke nivåer kommentarene konsentrerer seg om vil, som vi forstår, kunne ha betydning for både skrive- og omskrivningsarbeidet.

Skrivestrategier i skriveprosessen

Den prosessorienterte skrivepedagogikken reflekterer to ulike typer skriving med hvert sitt formål. I førskrivingsfasen og skrivingen av førsteutkastet, kan mine informanter nyttiggjøre seg den typen skriving som først og fremst har som formål å sette i gang tanken eller lære. Skrivestrategien er uforpliktende og har ikke leseren i fokus. I omskrivingsfasen vil formålet med skrivingen være å ferdigstille teksten for en utenforstående leser på en slik måte at den kommuniserer et innhold som kan forstås og gi mening for andre enn en selv (Dysthe, 1995, p. 89).

Torlaug Løkensgard Hoel knytter disse skrivestrategiene til Vygotskys inndeling av språket i to hovedfunksjoner; tenkning og formidling. Til dette knytter hun termene *tenkespråk* og *presentasjonsspråk*¹⁴. (Hoel, 2000a, s. 198). Ett av poengene med å arbeide prosessorientert med skriving, er nettopp muligheten det gir for elevene å kunne prøve seg fram som skriver – at de får trening i å bruke både ”tenkespråket” og ”presentasjonsspråket”.

I omskrivingsfasen trenger elevene strategier som å tilføye det som mangler i teksten, stryke det overflødige, erstatte det som kan byttes ut, klargjøre det som er uklart, utarbeide det som er ”tynt”, korrigere det som er galt og flytte det som kan plasseres et annet sted i teksten (Hoel, 2007, p. 69 og 70. Fritt sitert etter Hoel).

Frøydis Hertzberg (2008) mener det er viktig å skille mellom tekstkompetanse og prosesskompetanse og synliggjøre dette for elever. Å ha tekstkompetanse vil si å forme det

¹⁴ Termene er Olga Dysthes, og Hoel har hentet dem fra artikkelen ”Språk og læring: Tenkespråk og presentasjonsspråk” i *Norsk læreren* nr. 5/1991, s. 18-25.

tekstlige uttrykket slik sjangeren forventer. Å ha prosesskompetanse vil si å bli bevisstgjort de skrivestrategier som ligger bak teksten som er blitt til, og hvilke deler en skriveprosess faktisk består av. Det er viktig at elevene selv er klar over at det finnes ulike typer skrivere og ulike typer skrivestrategier. Å vite at det ikke bare er en vei inn i en skriveoppgave, kan tenkes hjelpsomt både med tanke på motivasjon for skrivearbeidet, og for det å produsere teksten (Hertzberg, 2008, p. 119 og 120).

Når førsteutkastet er bearbeidet, leverer eleven produktet – ofte til karaktersetting. Vi har fulgt informantenes skriveprosess og møtt noen utfordringer de kan støte på i de ulike fasene. Og til nå er kommentarene til tekster nevnt i noen sammenhenger. Nå skal de løftes fram. Vi beveger oss inn i vurderingsfeltet.

2.2 Å vurdere og bli vurdert – teori og praksis

Jeg har allerede berørt kompleksiteten i det å skrive i skolen, og kompleksiteten kan trekkes videre inn i vurderingsfeltet.

2.2.1 Vurdering og motivasjon for læringsarbeidet

Black og Wiliam (1998) har gjort en stor metastudie på tilbakemeldinger og der de har sett nærmere på hva slags tilbakemeldinger som har størst effekt med tanke på elevenes læringsutbytte. Et sentralt funn hos dem er at det er avgjørende at elevene selv er deltakere i egen vurderingsprosess. Et læringsmiljø der lærere har tro på at elevene kan lære, har også innvirkning på elevenes læringsutbytte.

Hattie og Timperley (2007) har gjort en annen mye omtalt metastudie om tilbakemeldinger. Først slår de fast at tilbakemeldinger har avgjørende betydning for elevers prestasjoner og elevers læring, men at tilbakemeldinger både kan ha positiv og negativ effekt for læringsarbeidet.

De fire nevnte forskerne påpeker at svarene på tre hovedspørsmål er sentrale for å finne fram til den effektive tilbakemeldingen til elever:

1. Hvor skal jeg – hvilke mål skal jeg nå? Spørsmålet knyttes til begrepet *feed up*.
2. Hvordan ligger jeg an i forhold til målene – hvilken framgang har skjedd på vei mot målene? Spørsmålet knyttes til begrepet *feed back*.

3. Hvor går veien videre – hva må til for å få ytterligere framgang? Spørsmålet knyttes til begrepet *feed forward*. (Hattie & Timperley, 2007) (Egen oversettelse)

Målene må dermed være klarlagt og vurderingen må knyttes til disse. Hovedformålet med tilbakemeldinger slik Hattie og Timperley ser det, er å utjevne misforholdet mellom det stedet eleven befinner seg på nå og det stedet målene peker ut at eleven ønskes å nå. Spørsmålene bør allerhelst stilles av både lærer og elev. Hvilke ”svar” som mest effektivt reduserer misforholdet mellom de ulike ståstedene, kommer an på hvilke nivåer svarene gjelder for, og hvordan svarene er utformet. Hattie og Timperley opererer med et oppgavenivå der det å forstå og utføre en oppgave er det sentrale for tilbakemeldingen. Prosessnivået dreier seg om tilbakemeldinger der forståelse for hvilke strategier som må til for å løse oppgaver er det viktige. Til det metakognitive nivået vil tilbakemeldingene dreie seg om å få eleven til å reflektere over egen læring. Det siste nivået er persontilknyttet nivå der tilbakemeldinger først og fremst dreier seg om individet selv (Hattie & Timperley, 2007).

De mest effektive tilbakemeldingene uansett nivå bygger på den kunnskapen eleven besitter. Det betyr at undervisningen kommer før tilbakemeldingen. Særlig for svake elever har det lite hensikt å gi tilbakemeldinger dersom eleven ikke har kunnskaper om det tilbakemeldingen dreier seg om. Den mest effektive til oppgavenivået er i følge Hattie og Timperleys studie, de som tar utgangspunkt i mangel på forståelse av oppgaven mer enn mangel på kunnskap. Effektiv tilbakemelding til prosessnivået er den som hjelper elever til å finne mer hensiktsmessige læringsstrategier. Dersom eleven i tillegg opplever at de nye læringsstrategiene fører til at mer utfordrende oppgaver kan løses, vil også eleven få større tiltro til seg selv og investere mer i arbeidet (Hattie & Timperley, 2007).

Black og Wiliam (1998) viser til en studie der tilbakemeldinger til det persontilknyttede nivået ikke er effektiv for læring fordi den retter seg mot person og ikke mot oppgave, prosess eller til refleksjon om læring. Selv om den er positivt utformet, vil den ikke ha effekt for læring. (Black & Wiliam, 1998, p. 23)

Forståelse for målene, om elevene forplikter seg til dem og at de er tydeliggjort, er avgjørende for om tilbakemeldinger er effektive. Målene må dessuten inneholde et utfordrende element for å motivere. Å gi tilbakemeldinger som er effektive stiller store krav til lærere. De må nyttiggjøre seg den kunnskapen de får om elevers prestasjoner til bruk i

videre læringsarbeid for den enkelte elev. Samtidig må de sørge for at tilbakemeldingen kommer i rett tid til den enkelte elev med tanke på optimalt læringsutbytte av tilbakemeldingen og undervisningen (Hattie & Timperley, 2007)

Vi har sett at elevenes involvering i vurderingsarbeidet er kritisk for læringsutbyttet av vurderingen. Dette synet reflekteres i *Forskrift til opplæringslova*:

§ 3-12. *Eigenvurdering*

Eigenvurderinga til eleven, lærlingen og lærekandidaten er ein del av undervegsvurderinga. Eleven, lærlingen og lærekandidaten skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling” (Udir.no - Lover og regelverk).

Så hvordan gjøre det?

2.3 Å vurdere elevtekster – underveis

Innenfor vurderingsforskningen er det vel kjent at det er mest hensiktsmessig å gi tilbakemeldinger underveis i skriveprosesser, og at de da har et større potensial som undervisning og veiledning enn om de kommer for sent eller til slutt i skriveprosessen (Se for eksempel Dysthe & Hertzberg, 2009, s. 35). Kommentarer til tekster ser ut til å blir mindre interessante og relevante for elevene når de skrives til ferdigstilte tekster (for min undersøkelse; produkter) fordi elevene da også mentalt er ferdige med tekstene (Håland & Lorentzen, 2007, p. 47). Tilbakemeldinger som elever ikke kan følge opp, er i følge Black og Wiliam bortkastet (Black og William sitert i Smith, 2009, s. 31).

2.3.1 Å skrive kommentarer

”Kommentering av utkast kan beskrivast som ein vurderingsbasert skriftspråkleg praksis med rettleiing som mål”, sier Mari-Ann Igland (Igland, 2008, p. 24). Hensikten med kommentarene er å finne fram til det Anne Håland kaller for ”vekstpunkt” i teksten (Håland & Lorentzen, 2007, p. 47). Å finne vekstpunkter i elevenes tekster gir mening i lys av Vygotskijs *teori om den nærmeste utviklingssonen*. Kommentaren læreren skriver har potensial til å kartlegge både elevens nåværende utviklingsnivå (tilbakemelding) og den nærmeste utviklingssonen til eleven (framovermelding) (Igland, 2008, p. 90).

Lev Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen har fått stor betydning i undervisningssammenheng. Det er i den nærmeste utviklingssonen læring og utvikling skjer, i følge Vygotsky (Vygotsky, 1978, p. 85) Jerome Bruner responderte på Vygotskys teori med den pedagogiske metaforen *stillasbygging* (Hoel, 2000a). Metaforen fra byggebransjen er tydelig når Henning Fjørtoft (2009) gir sin tolkning av begrepet, og i denne sammenhengen er det læreren som skal ha ansvaret for stillasbyggingen:

”Et stillas er altså en språklig struktur eller modell som støtter læringen og fører videre til et høyere nivå. Et stillas er ikke det samme som selve bygningen: Det er akkurat så mye støtte du trenger for å komme videre. En god lærer bygger stillaser som hjelper elevene til neste skritt; han oppfører ikke bygningen for dem” (Fjørtoft, 2009, p. 22).

Kommentarer til førsteutkastene kan betraktes som et potensielt stillas til bruk underveis i tekstproduksjonen dersom det samtidig er konstruert slik at det er enkelt å demontere det når skriveren er klar for neste utviklingstrinn i tekstskapingen.

2.3.2 Vurdererroller og kommentarstrategier

Frøydis Hertzberg (1994) skiller mellom det å diagnostisere og det å veilede. Å stille en teksts diagnose vil si å ”[...] analysere tekstens sterke og svake sider, på alle nivåer og alle forhold tatt i betraktning” (Hertzberg, 1994, p. 20). Dette fordrer at læreren har kunnskaper både om tekst og om skriveutvikling. Hun knytter det å ha kunnskap om tekst til det å ha kunnskap om ”[...] sjangerlære og kommunikasjonsteori” (Hertzberg, 1994, p. 21).

Skriveutvikling er et komplekst område som rommer det å ha kunnskap om alt fra utvikling av rettskrivning til det å utvikle stilistiske elementer i tekster (Hertzberg, 1994, p. 21).

Å være veileder krever kunnskap om veiledningsstrategier og er i sitt vesen noe annet enn å stille en teksts diagnose som rangerer teksten og begrunner karaktertallet. Veiledning er selektiv, framholder Hertzberg. Det selektive kan ta utgangspunkt i et diagnostisert vekstpotensial – gjerne med utgangspunkt i hva eleven selv mener dette er. Å fokusere på de positive kommentarene er en annen form for selektivitet. En tredje er å først fokusere på innholdet, dernest form og til sist formaliteter (Hertzberg, 1994, p. 21). Dette kan sies å være den ”klassiske” prosesskrivingens tilbakemeldingspraksis.

Hertzberg selv mener at det er viktig å gi respons på form helt fra starten av skrivingen fordi den legger premisser for skrivingen med tanke på forventninger leseren og vurdereren har til teksten – formen er ”kontrakten” mellom skriver og leser (Hertzberg, 1994, p. 21 og 22).

Å være veileder er altså noe annet enn å være den tradisjonelle ”retteren”. En retter er på jakt etter noe å rette opp. *Torlaug Løkensgard Hoel* (2000b) omtaler i en artikkel i det svenske tidsskriftet *Svenskläraren* fenomenet å finne mangler i en tekst. En mangel kan tolkes som en ”feil” både av lærere og elever. Jakten på feil og mangler knyttes til avvik i forhold til ulike normer, og ofte er det snakk om jakt på feil og mangler i forhold til syntaks, ordvalg og rettskrivning (Hoel, 2000b, p. 12). For elevene har det vist seg at det å påpeke feil – særlig hvis tonen er negativ og kommentarene gis på generelt grunnlag, ikke er særlig fruktbart for elever i en læringsprosess. (Jamfør Killerfeedback)

Hoel omtaler en annen tilnærming til slike feil og mangler. Dersom man legger til rette for et læringsklima der feil blir sett på som en ressurs, blir disse et nødvendig stadium i en språkutvikling. Å legge til rette for at det å gjøre feil er trygt, kan gi en læringsgevinst. Feilene sier noe om hvordan eleven tenker og lærer, og de ”gale” svarene har mer sprengkraft enn de rette i forhold til læring og utvikling (Hoel, 2000b).

I vår sammenheng er det *skriveutvikling* som er det sentrale. Sigmund Ongstad (2009) er en av flere som problematiserer dette begrepet¹⁵. Å vurdere om utvikling skjer med utgangspunkt i bestemte tiltak, krever longitudinelle studier for om mulig å kunne spore endringer i elevens skrivekompetanse. Ongstad framholder dessuten det problematiske ved det han opplever som en ”[...] utbredt oppfatning [og /eller et fromt håp?] at utvikling vil skje ’taksonomisk’, det vil si lineært trinnvis mot stadig høyere kvaliteter” (Ongstad, 2009, p. 79). Som tidligere har vært inne på, kan skriving i skolen påvirkes av mange faktorer som direkte eller indirekte kan ha betydning for elevenes utvikling som skrivere, og for den skrivekompetansen de til slutt tar med seg når de rusler ut av skoleporten etter ti års skolegang. Selv om begrepene skriveutvikling og skrivekompetanse ikke skal diskuteres dyptgående i denne framstillingen, er de selvsagt både relevante og interessante. All (skrive)opplæring har som overordnet mål at elevene skal lære og utvikle seg i den hensikt å få best mulig kompetanse i (norsk)faget.

¹⁵ Se for eksempel Rosenberg (1997), Hoel (2000a) og Igland (2008).

Fokus i kommentarene

Fokuset i kommentarene kan gi den ulik bruksverdi eller nytteverdi for elevene. Torlaug Løkensgard Hoel (2000a) beskriver tre ulike typer fokus *responsen* kan innta¹⁶. Den første er den *leserfokuserte responsen*. Den framstår som en subjektiv reaksjon på teksten, og responsgiver trenger ingen spesiell tekstkompetanse for å si noe om den. Den andre typen er den *kriteriefokuserte responsen* – en tilbakemelding rettet mot spesielle kriterier i teksten. En slik respons krever god tekstkompetanse og evne til analyse og refleksjon hos leseren. Den tredje typen benevner Løkensgard Hoel som den *skriverfokuserte*. Dette er en type respons som krever at leseren tar skriverens prosjekt på alvor ved å se etter potensialet i teksten og hva eleven kan ha ment med den. Her må responsgiver ha høy tekstkompetanse og kjennskap til elevens nærmeste utviklingszone – den inkluderer derfor kunnskap om pedagogikk, psykologi og språk. (Hoel, 2000a, p. 118 og 119).

På et mer tekstnært nivå knyttet til *teksttrekanten* (se side 23) har Torlaug Løkensgard Hoel laget en samsvarende punktliste til hva kommentaren kan inneholde for å unngå såkalt ufokusert ”vegg-til-vegg-respons” som kan virke overveldende både arbeidsmessig og mentalt fra elevens ståsted fordi den innebærer arbeid på alle tekstnivå (Hoel, 2000a, p. 239):

”1. Mottakarhjelp (er teksten retta inn mot mottakar og formål?), 2. Emnehjelp, temahjelp (”noko å skrive om”), 3. Sjangerhjelp, 4. Organisering av teksten (frå overordna struktur til avsnitt), 5. Tekstsamanbinding, 6. Hjelp på setningsnivå, 7. Hjelp på ordnivå, 8. Rettskriving og 9. Teiknsetting” (Hoel, 2000a, p. 239 og 240).

Spørsmål som kommentarstrategi

Innfor prosessvurderingstradisjonen er det å stille spørsmål til teksten en del av den såkalte ”grunnmodellen” (se side 22). Tanken bak det å stille spørsmål gjennom kommentarene er at de sterkere bidrar til tankeutvikling enn direkte råd eller krav til elevens tekstbearbeiding (Hoel, 2000a, p. 123 og 125). Et spørsmål kan dessuten virke mindre påtrengende for opplevelsen av eierskapet til teksten. Likevel kan spørsmål også inneholde implisitt kritikk, men nettopp fordi den framsettes i form av spørsmål kan det bidra til at kritikken oppleves mer skånsom (Hoel, 2000a, p. 125 og 126). Dermed kan de tenkes som et bidrag til å opprettholde dialogen.

¹⁶ Peter Elbow opererer med to typer fokus responsen til tekster kan skrives ut fra. Hoel utvider med en tredje fokuskategori (Håland, A., & Lorentzen, R. T. (2007).

Hoel skiller mellom *autentiske* spørsmål og *pedagogiske* spørsmål. Det første er spørsmål som virkelig søker svar – man spør fordi man ikke vet svaret selv. Hoel knytter denne typen spørsmål til den leserfokuserte responsen. Det andre er et spørsmål for å få skriveren til å videreutvikle et potensielt vekstpunkt i teksten og knyttes til den kriteriefokuserte responsen (Hoel, 2000a, p. 128 og 129). Uansett kommentarstrategi er utgangspunktet for enhver vurdering normer eller *kriterier*. I vår sammenheng normer og kriterier for vurdering av elevtekster.

2.3.3 Kriterier for vurdering av elevtekster

Det overordnede utgangspunktet for vurdering av tekster i norskfaget, er læreplanmålene. *Kompetansemålene* i læreplanen for norskfaget beskriver hva som forventes at informantene skal kunne etter tiende årstrinn (Udir.no - Læreplan i norsk). Hva som vurderes som kvalitet i en tekst i den enkelte skriveoppgaven, vil også påvirkes av ulike norsklæreres kvalitetskrav – ut fra deres normsett eller kriterier for vurderingen av tekster¹⁷. Om denne normen er bevisstgjort hos lærer og eventuelt bekjentgjort til elever, vil variere. Det å finne fram til den enkelte lærerens norm blir således en del av "[...] metalæringa som skjer i skolen" (Hoel, 2000a, p. 164). Elevers oppfatning av lærernormen, blir formet av de tolkninger elevene gjør av hva læreren forventer eller det de tror "[...] læreren vil ha", og tolkningen er ikke nødvendigvis i samsvar med det læreren har intendert (Hoel, 2000a, p. 164).

Kommentarer kan være en måte å tilkjenne normen for hva som verdsettes i elevenes tekster. De får dermed en tilleggsfunksjon som en synliggjøring av normen. En annen funksjon kommentarpraksisen kan ha, er som modell for elevens egenvurdering eller vurdering av medelevers tekster i responsgrupper (Hertzberg, 1994, p. 20). Responsark kan dermed være en annen måte å tilkjenne kriterier på samtidig som de øver opp elevene til selv å vurdere kriteriebasert (se om responsark s.).

I *Forskrift til opplæringslova*, kapittel 3, heter det: "Det skal vere kjent for eleven, lærlingen og lære kandidaten kva som er måla for opplæringa og kva som blir vektlagt i vurderinga av hennar eller hans kompetanse" (Udir.no - Lover og regelverk). Det betyr at den såkalte "tause

¹⁷ For ungdomstrinnets del ga den såkalte KAL- studien oss indirekte innsikt i hvilken norm sensorene hadde for vurdering av elevtekster. KAL er forkortelse for forskningsprosjektet *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig*. Prosjektet tok utgangspunkt i eksamensbesvarelser og sensuren av disse, og hadde til hensikt både å kunne si noe om ungdomsskoleelevers læringsutbytte og hvordan eksamen fungerer som nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. Overordnet siktemål var en evaluering av forrige reform – Reform 97 (Evensen, 2005).

kunnskapen” som ofte finnes i ulike fagmiljøer, må løftes fram og beskrives¹⁸. Hoel (2007) hevder at det er vesentlig for å kunne styrke elevenes skrivekompetanse at kriterier er kjent, og presiserer at disse kan fungere både som et hjelpemiddel for elever når de skriver, men like mye for en lærer som skal vurdere tekster (Hoel, 2007, p. 73 og 74).

Selv om vurderingen av teksten skjer underveis, påpeker Torlaug Løkensgard Hoel at teksten ofte vil bli vurdert etter ”[...] vurderingskriteria for den ferdige teksten” (Hoel, 2007, p. 73). Disse kriteriene kan godt tenkes er formet av den tradisjonelle ”norsktilnormen”, eller de tekstkravene som stilles til eksamen, og disse kan dermed fungere normsettende for lærerens ”idelatekst” (Hoel, 2000a, p. 162 og 163). Hoel påpeker at innenfor tekstnormen til ungdomsskoleelever ligger et krav om å skrive for ”[...] ein generell, abstrahert lesar” som krever av dem at de mottakerorienterer tekstene sine til en slik. Det betyr at de må kjenne til hva de kan gjøre eksplisitt og hva som kan antas kjent for ”Leseren”(Hoel, 2000a, p. 163)

Henning Fjørtoft (2009) påpeker at det er vesentlig fra elevens og lærerens perspektiv på vurdering og læring at de har et metaspråk i vurderingsarbeidet. Formålet med et slikt språk er å beskrive svake og sterke sider ved en prestasjon:

”Vurderingsmetaspråk er et språk om elevens produkter og prestasjoner, altså en samling med fagbegreper som beskriver og analyserer noe elevene *gjør*. [...] Elevene dine må også lære et metaspråk for at de skal forstå hva som forventes av dem, og i hvilken grad de har oppnådd læringsmålene. Du må bruke et presist og relativt standardisert språk når du vurderer. Dette språket må eksternaliseres – gjøres tydelig og synlig – for at elevene skal lære hva de skal lære. Deretter må elevene internalisere det samme språket – lære seg å tenke og arbeide med det”(Fjørtoft, 2009, p. 17)

Det er like før informantene skal få si sin mening om hva de mener et slikt metaspråk bør inneholde, og hvilke kommentarer de mener er mest nyttige for dem. Men først skal resultater fra tidligere studier om kommentarer si sitt.

¹⁸ Elevundersøkelsen fra 2009 (i regi av Utdanningsdirektoratet) viser at elever opplever at de får for lite veiledning i hvordan de kan bli bedre i fagene, og dette kobles til vurderingskulturen i skolen. Kriterier er ett element i vurderingskulturen (<http://www.udir.no/Pressemeldinger/Elevundersokelsen-2009-Elever-far-lite-tilbakemeldinger/>). Lesedato: 19.06.2010.

2.4 Kommentarskriving under lupen

Også i omtalen av denne forskningen er jeg tvunget til å gjøre et utvalg. Jeg tar utgangspunkt i den nordamerikanske – som dominerer feltet, for så å fokusere på nordiske studier om kommentarer.

2.4.1 Den nordamerikanske kommentarforskningen

Den nordamerikanske forskningen kan omtales som to hovedkategorier; ”[...] eksperimentelle effektstudiar og deskriptive kartleggingsstudiar studiar av kva og korleis lærarar kommenterer” (Igland, 2008, p. 25 og 26). I redegjørelsen for denne forskningen vil jeg i hovedsak støtte meg til en oversikt Mari-Ann Igland er ansvarlig for (Igland, 2008).

Formålet med *effektstudiene* er å finne fram til en anbefalt kommentarpraksis som gir en målbar effekt for elevenes tekster. Dikotomier som positive og negative, fokuserte og diffuse, dialogiske og direkte kommentarer er i den sammenheng velkjente størrelser å sammenligne og måle effekten av. Det viser seg at elever som får fokuserte kommentarer til sine tekster underveis, har nytte av det i form av positiv effekt for tekstene. Elever som får kommenterte utkast gjør flere endringer i tekstene enn dem som ikke gjør det, og endringene har igjen positiv effekt for tekstkvaliteten. Elever som har en lærer som skriver dialogiske kommentarer i form av spørsmål og endringsforslag, viser større tekstforståelse enn de elevene som får kommentarer i form av direktiver. De dialogiske kommentarene trekker elevene mer med i forståelsen enn de direkte som får eleven til å jakte på det svaret læreren ønsker. Likevel er det slik, at jo eldre elevene er, jo større nytte har de av de direkte kommentarene (Igland, 2008, p. 27).

De *deskriptive* studiene fokuserer på å beskrive kommentarstilen i all hovedsak. Her er den klassiske studien til Nancy Sommers en representant (Sommers, 1982). For henne var funnene nedslående i den klasserompraksisen hun studerte på 1980-tallet. Lærerne skrev ufokuserte, generelle kommentarer som ikke var myntet verken på et spesifikt sted i teksten eller på elevens prosjekt eller posisjoneringer i den. Kommentarene var knyttet til lærerens prosjekt og skrevet ut fra lærerens ”idealkst” og med forventningene til en ferdig tekst. Lærerne gikk inn i teksten med sine egne referanserammer på jakt etter feil uten å lete etter elevens mål med den (Sommers, 1982).

Etter hvert er andre perspektiver på kommentarforskning kommet til, og utvider det Igland omtaler som "[...] eit snevert syn på den didaktiske verdien av lærarkommentarar" (Igland, 2008, p. 28). En slik omtale rammer de studiene som undersøker kommentarer som en objektiv isolert størrelse unntatt fra konteksten de skrives og leses i. Med de sosiokulturelle læringsteoriene ble det flere studier av kommentarenes plass i autentiske undervisningssammenhenger. Resultater fra disse undersøkelsene understreker den samme kompleksiteten vi har sett at skriveprosessen i seg selv inneholder. Studien viser at elevenes holdninger til og tolkninger av dem, og klasseromskulturen de skriver og får kommentarer i har betydning. Dette er blant annet kommet fram ved studier som viser at elever misforstår kommentarer, at det er manglende samsvar mellom kommentarene og det elevene gjør i bearbeidingsfasen og studier har også vist elevers motstand mot kommentarene (Igland, 2008, p. 29).

2.4.2 Kommentarforskning i Norden

I Norge er hovedtyngden av responsforskningen tidfestet etter den prosessorienterte skrivepedagogikkens inntreden i klasserommene på midten av åttitallet, og flere av dem er case-studier (Dysthe & Hertzberg, 2009, p. 39). Kommentarer er ofte studert som en del av undersøkelser som har andre sider ved skriveopplæringen i fokus, og noen av disse er presentert i kapittel 2. Det er få norske eller nordiske studier der kommentarer er hovedtema (Igland, 2008, p. 26).

Nils Søvik og Olav Helgetun (Søvik & Helgetun, 1983) gjorde imidlertid en undersøkelse som hadde det. De undersøkte hvordan 295 sjetteklassinger og 315 sjuendeklassinger opplevde rettinger og kommentarer til prøver eller skriftlige arbeider i norsk, matte og engelsk. Studien viste at alle elevene i undersøkelsen ønsket seg retting i noen grad. Det viste seg imidlertid at eleven ikke forstod alle rettinger de fikk. Og norskfaget kom dårligst ut når det gjaldt å forstå rettingene; 45% av elevene svarte at de ikke forstod disse. Undersøkelsen viste også at 93% av elevene ønsket seg kommentarer i tillegg til rettingene – både muntlige og skriftlige. De skriftlige kommentarene var noe mer ønsket enn de muntlige, og elevene ville ha greie på både styrker og svakheter ved sine arbeider. På spørsmål om elevene brukte kommentarene i videre læringsarbeid, svarte 51% "ja" og 34% "nei".

En nyere norsk studie om skriftlige lærerkommentarer, er ført i pennen av *Mari-Ann Igland* (2008) gjennom doktoravhandlingen *Mens teksten blir til. Ein kasusstudie av lærarkommentarar til utkast*. Hun studerer de skriftlige kommentarene i et utviklings- og samhandlingsperspektiv. Rammen rundt studien er en enkeltstående skriveprosess i en niendeklasse på ungdomstrinnet, initiert av en norsklærer. Kjernematerialet består av 20 førsteutkast med tilhørende kommentarer fra læreren, og 20 bearbejdede argumenterende tekster (produkt) med lærerens kommentarer og karaktersetning. Ved å analysere elevenes oppfølging av kommentarene i produktene, kunne Igland utforske kommentarenes funksjon som diskursivt verktøy med læring og utvikling som mål.

Igland kaller det å skrive kommentarer og følge dem opp i et *felles bearbejdingsprosjekt*. Fellesprosjektet består i at lærer og elever deler på ansvaret for at en kommentarhandling skal lykkes som bidrag til utvikling og læring. Igland knytter sin studie til begrepet pedagogisk tekstrespons og forklarer det som en tredelt handling: Læreren leser elevtekstene, gir kommentarer og underviser gjennom å gi elevene respons.

Hun beskriver den institusjonelle skoleskrivingen som et kommunikativt samhandlingsprosjekt der begge har et institusjonelt felles formål; ”[...] tekstutvikling og læring” (Igland, 2008, p. 124) Kommentaren og elevtekstene er de kommunikative bidragene til en eventuell tekstutvikling og en eventuell læring. I den institusjonelle skrivesituasjonen skiller hun mellom praktisk ansvar og epistemisk ansvar¹⁹. Det første tillegges læreren, men det siste ansvaret deler lærer og elev. Begge parter har en oppfatning av hva som forventes av dem med tanke på den oppgaven de skal utføre i den institusjonelle rammen de arbeider innenfor og den posisjonen de har i samhandlingen.

Men om kommentarhandlingen skal lykkes som et læringsverktøy i skriveopplæringen, er avhengig av om begge parter deltar i den ”[...] språklege, praktiske og kognitive aktiviteten som inngår i bearbejdinga” (Igland, 2008, p. 402). Bearbejding av henholdsvis elevtekst gjennom å finne sterke sider og problemområder, og kommentartekst som utgangspunkt for videre skriving, fordrer samarbeid i tekstarbeidet.

Tre hovedområder dannet et innholdsmessig mønster i lærerens kommentarer og for Iglands analyse av dem: Kommentarer til struktur, til elevenes argumentasjon og til rettskrivning og

¹⁹ Igland (2008) henviser her til Ragnar Rommetveits begrep ”epistemisk ansvar”.

språkføring. Lærerens kommentarer blir omtalt som prosjektforslag, og Igland skiller mellom kommentarer som fungerer som endringsforslag eller som vurderinger. Kommentarene i materialet som helhet, inneholder flere endringsforslag enn vurderinger. Studien viste at kommentarene gir lite informasjon som kan hjelpe elevene med forståelsen av hva de bør forandre eller hvorfor. Elevgruppen skriver innenfor det Igland kaller et "[...] pedagogisk autonomiprinsipp" (Igland 2008, s. 197). Det betyr at elevene er i en posisjon der de gis eierskap til sin egen tekst.

De positive vurderingene i kommentarene gis ofte i generelle vendinger, og alle elevene i materialet til Igland har fått ros for noe ved sin tekst. Elevene som deltok i studien fulgte opp de mer tekstnære margkommentarene i større grad enn sluttkommentarene, og de spesifikke kommentarer oftere ble fulgt opp enn generaliserende sluttkommentarer.

Selv om materialet viste at det var stor variasjon i elevenes oppfølging og forståelse konkluderer Igland med at kommentarer til strukturen var til hjelp for elevene. Kommentarer som minnet elevene på å skrive inn en fiktiv mottaker i tekstene, hjalp dem til å skrive en mer leservennlig tekst. Kommentarer til språkføring og rettskrivning var usystematiske og virket lite pedagogisk motiverte og bar preg av instrumentell korrektur. Oppfølgingen av denne type kommentarer fra elevenes side viste at læreren kunne overlatt mer av korrekturarbeidet til elevene selv.

2.4.3 Nordiske kommentarstudier utenfor Norge

Anders Thomas Rosenberg (1997) samlet inn ferdig kommenterte elevtekster for deretter å analysere dem ut fra bestemte kategorier. Hans studie *Ret rimeligt! Om skriftlige kommentarer til danske stile*, bygger på et materiale bestående av 107 stiler kommentert av ti forskjellige lærere fra åtte ulike gymnas.

Rosenbergs materiale dokumenterte at 85 % av tekstene fikk positive sluttkommentarer. Lærerne i undersøkelsen kommenterer ofte etter en mal der positive klisjeer i starten av kommentaren fungerte som en transportetappe for det som er formålet med kommentaren: å påpeke feil og mangler ved elevtekstene. Dette understrekes ved at det er de negative kommentarene som er de mest konkrete i hans materiale. 25% av lærerne blander ikke positive og negative kommentarer. Han finner flere eksempler på *direktive* enn *framhjelpende* kommentarer i sitt materiale. Generelt er lærerens rolle i kommenteringen bedømmerens mer enn hjelperens.

De danske gymnaselevne omtalt i undersøkelsen fikk ikke systematisk tilbud om undervisvurdering av utkast. I materialet refererte bare 3% av kommentarene til tidligere eller kommende oppgaver. Han fant få eksempler på at mottakeraspektet ved elevtekstene var kommentert.

Görel Bergman-Claeson(2003) studerte lærerkommentarer fra tre gymnaslærere som arbeidet som svensklærere på tre ulike studieprogrammer. Materialet består av kommentarer til tekster elevene i de tre klassene skrev i løpet av to ”terminer”, samt intervjuer med lærerne Anita (”Fordonsprogrammet²⁰), Barbro (Samhällsvetenskapsprogrammet), Christian (Naturvetenskapsprogrammet) og med to elever fra hver klasse.

Anita kommenterer innholdet i tekstene, og er bevisst på å bruke positiv respons som relasjons- og identitetsstyrkende element i dialogen med sine elever – ofte i form av spørsmål. Spørsmålene dreier seg imidlertid lite om tekstens kommunikative aspekt eller om mottakerorienteringen. Barbro er mer opptatt av det lokale tekstnivået og kommentarenes hensikt er først og fremst å ivareta skrevenormen gjennom opplistede vurderinger med tilhørende pluss- og minustegn i etterkant av tekstene. Hun gjør rettelser og korrigeringer i tekstene til elevene.

Christian er som kommentator opptatt av å rose elevene og av sjangerkompetanse innenfor utredende tekster. Han skriver kommentarene på egne ark, og forskeren tolker dette til at læreren overlater ansvaret for teksten til elevene. Christians kommentarskriving er indirekte opptatt av teksten som en kommunikativ størrelse ved at han ikke først og fremst kommenterer ”feil”, men funksjonsaspekter ved den. De tre lærerne har det til felles at de ønsker å utvikle elevene skrivekompetanse og bidra til elevenes skriveglede og gi dem selvtilitt i skriverollen. Bergman-Claeson forklarer forskjellene i kommentarstil dels ved lærernes ulike personligheter, men mer ved at de jobber under ulike vilkår og tradisjoner på de tre studieprogrammene de er en del av.

Birgitta Norberg Brorsson (2007) har gjort en kvalitativ etnografisk rettet doktorgradsstudie om skriving og skrivekontekster på nivå 7 og 8 på ungdomstrinnet. Hennes materiale består av to klassers kommenterte elevtekster, klasseromsobservasjoner og intervjuer med elever og de to lærerne Vanja og Peter, samt dokumenter om skolens virksomhet. Brorsson ønsket å se

²⁰ Tilsvaret ”Maskin og mekk” (Hertzberg, F. : 2009, s. 40)

på skrivning i lys av skriveoppgaver, skriveundervisningen og de institusjonelle og organisatoriske rammene rundt elevenes skrivning. Tekstrespons var en del av tekstanalysen i studien.

Studien viste to forskjellige kommentarpraksiser hos de to lærerne. Vanja stilte krav til elevene om at de skulle bearbeide tekstene sine, og på den måten ga hun signaler om betydningen av kommentarene. Hun benytter seg av leserfokusert og kriteriefokusert respons. Kommentarskrivingen innledes med positive kommentarer, noe elevene i klassene gir uttrykk for er viktig for dem. Vanjas kommentarer retter seg spesifikt mot innholdet i teksten, og bare tidvis retter kommentarene seg mot de kommunikative aspektene ved den. Kommentarene hennes gjør at elevene ”retter” opp det de blir bedt om, men Brorsson ser få spor av elevenes egeninitierte forbedringer i tekstene. I tillegg mener Brorsson at Vanjas kommentarer med fordel kunne hatt et sterkere fokus på noen utviklingsområder i tekstene ut fra det elevene faktisk har fått til. Vanja gir kommentarer både til utkast og til produkt – til det siste gis kommentaren som en begrunnelse for karaktertallet.

Peter kommenterer bare produktet, og hans kommentarer førte ikke til noen endring i tekstene. Dette forklares med at han nettopp ikke stiller krav til elevene om å bearbeide dem. Også Peter innleder kommentarskrivingen med positive kommentarer, og han benytter seg av leserfokusert og kriteriefokusert respons. Han diagnostiserer tekstens sterke og svake sider, men bruker diagnosen til å begrunne karakteren mer enn til veiledning. Elevene forstår ikke alltid kommentarene, og Brorsson mener det kan komme av at kommentarene er for vage i sin utforming.

En finsk studie med elevens perspektiv på lærerens kommentarskriving er ført i pennen av *Annette Kronholm-Cederberg* (2009). Studien henter empirien fra et svensk gymnas i Finland på begynnelsen av 2000-tallet. Kjernematerialet består av intervjuer med åtte elever der disse elevene muntlig forteller forskeren hvordan de opplever og forstår autentiske lærerkommentarer gitt til deres ”oppsatser”.

Kronholm-Cederberg fant i sitt materiale en normativ responskultur der læreren kommenterte feil og mangler mer enn elevens mestring. Responskulturen var dessuten normativ i den forstand at kommentarene la vekt på elevenes evne til å oppfylle skriftkulturens forventninger til en ”oppsats”. Kommentarene fokuserte mer på de lokale enn de globale nivåene i tekstene (nedoverskliding). Elevene fikk respons bare på ferdige

produkter, og responskulturen ga lite rom for dialog om kommentarene tilsvarende den forskeren og elevene hadde i intervjusituasjonen.

Ett av formålene med Kronholm-Cederbergs studie var å undersøke hvilke mønstre det var mulig å utforme i disse gymnasiastenes responskultur. ”Nyckelhändelser” i elevfortellingene forteller at elevene beveger seg mellom tre måter å imøtegå kommentarene på, og at elevene enten forstår eller ikke forstår dem. Mønsteret beskrives som at elever imøtegår kommentarene enten med aksept/forståelse, ambivalens/ikke-forståelse eller protest/forståelse. I dialogen med kommentarene i intervjusituasjonen, viste elevene at de kunne opptre som handlende subjekter innenfor responsmønsteret, men i møte med den monolgiske responskulturen de var situert i, ble de reduserte til spørrende eller stumme objekter for responsen.

Teorier om skriving og vurdering og tidligere studier av kommentarer er presentert. Nå gjenstår det å gjøre rede for hvilke metoder jeg har brukt før jeg presenterer min egen undersøkelse og resultatene fra den.

3. Metode – veien mot målet og oppgavens hvordan

3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet som metode

Steinar Kvale (2001) definerer et kvalitativt forskningsintervju som en faglig samtale med basis i den hverdagslige konversasjonen. Maktforholdet i slike faglige samtaler er som oftest asymmetrisk ettersom en av partene i samtalen er den styrende for hensikten med den. Det han kaller *det halvstrukturerte livsverden-intervjuet* har som formål å "[...] innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene" (Kvale, 2001, p. 21). Det samsvarer med eget formål med undersøkelsen.

Jeg anså et semistrukturert intervju basert på en intervjuguide som den mest hensiktsmessige metoden for å innhente det materialet jeg ønsket. Et semistrukturert intervju kjennetegnes ved at intervjuer gjennom intervjuguiden har tenkt ut en viss struktur og temaer for samtalen, men har åpning for at informantene kan dreie samtalen i andre retninger (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2006, p. 139).

Valg av gruppeintervju som metode, hadde sin grunn i to forhold. Da det ble klart at norsklæreren jeg skulle samarbeide med hadde en klasse som var i ferd med å avslutte ti års skolegang, ble det avgjørende å få til et intervju før de sluttet på skolen for godt. Det betød at intervjuet måtte tilpasses et hektisk vårprogram for informanter og lærer. Tidsbesparelse var dermed en åpenbar grunn for å samtale med dem i gruppe. Men en like viktig grunn var at jeg på forhånd var informert om at informantene var vant til å samtale mye i grupper, og derfor vurderte jeg det dit hen at det ville være lettere for elevene å være flere i samtalen med meg. At elevene ville være i overtall i intervjusituasjonen, kunne forhåpentligvis utjevne det asymmetriske maktforholdet til en viss grad.

3.1.2 Forforståelse

Forforståelse dreier seg om det faktum at man som forsker går til en undersøkelse med et sett erfaringer, forhåndsoppfatninger og forkunnskap (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2006, p. 44). Jeg vil nå gi til kjenne hva jeg hadde med meg i sekken da jeg gikk inn skoleporten for å møte mine informanter, og hva jeg hentet fram da jeg i etterkant skulle analysere datamaterialet min undersøkelse bygger på.

Egen erfaring med å kommentere elevtekster bidrar selvsagt til en forforståelse av det fenomenet jeg skal studere. Fordelen ved selv å ha skrevet tilsvarende kommentarer som er utgangspunktet for denne studien, er kjennskapet til den konteksten disse blir til i. Denne forståelsesrammen kunne bli til hjelp når jeg senere skulle analysere materialet.

Et annet aspekt ved egen forforståelse dreier seg om mitt kjennskap til prosesskriving som metode. Dette kjennskapet har vært en positiv ballast i møte med informantene jeg skal omtale senere i denne oppgaven – som nettopp skriver innenfor den prosessorienterte skrivepedagogikken. Samtidig har det vært viktig for meg å forsøke å nullstille egne oppfatninger om og erfaringer med metoden i møte med elever situert i en annen norsklærers praksis.

3.1.3 Intervjusituasjonen

Det nesten timelange intervjuet ble tatt opp med digitalt lydutstyr. Samtalen med informantene fulgte i stor grad malen i intervjuguiden som finnes som vedlegg bakerst i denne framstillingen. I løpet av intervjuet, samtalte vi om alle hovedspørsmålene i intervjuguiden.

I håp om å komme raskt inn i temaet, tok jeg utgangspunkt i tidligere nevnte kåserioppgave. Informantene husket i varierende grad oppgaven, teksten de hadde skrevet og kommentarene de hadde fått til den. I ettertid kan jeg si at det kanskje hadde vært en fordel om de hadde vært mer forberedt på å snakke om kåseriet, men i forkant av intervjuet så jeg ikke muligheten av å be dem om dette. Jeg valgte også å la de medbrakte kommenterte elevtekstene ligge i sekken i stedet for å dele dem ut på intervjudagen. Begrunnelsen min for det, var at jeg var redd det ville ta for mye av den dyrebare tiden vi hadde til disposisjon, og kåseriet var heller ikke hovedanliggende for samtalen – jeg ønsket først og fremst en generell omtale av kommentarene i håp om å få en bredde i informantenes utsagn.

Dessuten erfarte jeg det Berit Brandth (1996) beskriver. Hun hevder at en styrke ved gruppeintervjuet er at gruppemedlemmene kan hjelpe hverandre med å huske både erfaringer og hendelser og være til hjelp i hverandres tankearbeid. Denne samhandlingen mellom gruppemedlemmene utløses av intervjueren gjennom spørsmålene og innspillene som bringes på banen (Brandth, 1996, p. 155). Et konkret eksempel på en slik samhandling opplevde jeg når det gjaldt kåserioppgaven. Hver for seg husket ikke informantene så mye

fra verken oppgaven eller lærerens kommentarer, men samhandlingen i gruppa medførte at de kunne fortelle mer om den enn de nok hadde klart hver for seg.

3.1.4 Det transkriberte intervjuet

Intervjuet er transkribert i sin helhet – med unntak av noen passasjer der det av ulike grunner var vanskelig å høre hva informantene sa. I ettertid har jeg skjønt at jeg burde ha presisert for dem at de måtte snakke tydelig og langsomt. Som fersk intervjuer var jeg likevel heldig med mine informanter, som stort sett gjorde dette helt uten instruksjoner fra meg. Siden intervjuet i all hovedsak var mulig å transkribere, anser jeg ikke de tapte passasjene som avgjørende viktig for innholdet i datamaterialet som helhet.

I eksempler fra intervjuet, vil jeg referere informantene gjennom normert rettskrivning. Sitattekst i parentes indikerer at jeg har fylt ut med ord eller ledd for å gi det muntlige språket fra transkripsjonen et mer skriftspråklig preg. Informanter og lærer er anonymisert via fiktive navn.

3.1.5 Utvelgelse av informanter

I forkant av intervjuet med elevene, hadde jeg spurt norsklærer Bjørg om hun kunne plukke ut seks elever som hun trodde brukte hennes kommentarer i ulik grad i skrivearbeidet. Dette i håp om å få en så bredt sammensatt intervjugruppe som mulig. Antallet anså jeg som hensiktsmessig både med tanke på informantenes mulighet for deltakelse i samtalen, men også med tanke på mengden materiale som skulle bearbeides i ettertid. Det viste det seg imidlertid at noen av elevene Bjørg hadde tiltenkt en plass i intervjugruppa var fraværende intervjudagen. Dermed måtte det improviseres, men det var ikke noe problem å få frivillige til å erstatte de fraværende. Elevene kjente til min studie gjennom et informasjonsbrev jeg hadde gitt dem via læreren en tid i forveien (Se vedlegg). Dermed var de seks elevene jeg endte opp med som intervjugruppe delvis satt sammen som et resultat av et strategisk utvalg (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2006, p. 106), og delvis som et pragmatisk resultat av skolehverdagens realiteter.

3.1.6 Begreper i analysen av materialet

Analysen av materialet vil bestå en analyse av kommentarpraksisen til Bjørg slik den framstår i elevtekstene jeg har fått tilgang til, og en analyse av intervjuet jeg gjorde med

elevene om kommentarer til elevtekster. Førstnevnte er tenkt som en klargjøring av det jeg antar er den viktigste referanserammen for det elevene sier om kommentarer gjennom intervjuet. Sistnevnte vies selvsagt størst plass for best mulig å ivareta elevperspektivet jeg har valgt for min oppgave.

Analysen av Bjørgs kommentarpraksis

Jeg vil gi en analyse av Bjørgs kommentarer uten å foreta en dytptløyende sådan. Det er først og fremst mønsteret i kommentarene og de temaene hun skriver inn i dem jeg er på jakt etter – slik at jeg kan sammenligne dette med informantenes uttalelser om sine opplevelser av kommentarene. I analysen vil jeg trekke vekslers på Mari-Ann Iglands begreper ”*tilbakeskodande vurdering*” og ”*endringsforslag*” (Igland, 2008, p. 117). Jeg velger kortformen *vurdering* om det første begrepet. Disse begrepene er det nødvendig å forklare nærmere før jeg går inn i selve analysen. De beskriver to hovedformer for kommentarhandlinger, og representerer to kategorier som utelukker hverandre (Igland, 2008, p. 117). Begge kommentarhandlingene er et iboende element av både *initiativ* og *respons*²¹ (Igland, 2003, p. 112).

Positiv eller negativ vurdering av noe i en elevtekst, vil samtidig bære bud om en aksept for det gode (*respons*) eller et ønske om endring (*initiativ*) av det mindre gode i et kommende tekstbidrag. (Igland, 2008, p. 117). Endringsforslag har et iboende element av vurdering av en ”mangel” (*respons*) som ønskes endret (*initiativ*) i neste tekstutkast. I endringsforslaget er initiativet det sentrale, men den institusjonelle rammen forventer at eleven gjør de påpekte endringene, og dermed tar endringsforlagene form av en direktiv handling (Igland, 2008, p. 189).

Kommentarene norsklærer Bjørg skriver utformes innenfor tekstbehandlingsprogrammets standard for merknader til tekstelementer. De opptrer i en farget boks i marginen, og via en stiplet linje forbindes kommentaren i marginen til det aktuelle stedet i elevteksten. Jeg vil benytte Iglands begreper i analysen av hver *kommentarboks*, og betrakter innholdet i hver kommentarboks som en ytring som kan deles opp i mindre enheter av henholdsvis vurderinger eller endringsforslag. Som regel vil en mindre enhet tilsvare en setning.

²¹ Iglands begreper rommer nemlig to andre; *initiativ* og *respons* som i førsterekke kommer til uttrykk på mikronivå i teksten. Samtidig tenker hun seg begrepene brukt i den metaforiske samtalen i vid forstand. Igland henter inn begreper fra dialogorientert diskursanalyse og låner disse begrepene av Per Linell (Igland, M.-A. 2008, s. 112, 115, 116 og 117).

Torlaug Løkensgard Hoel vil også bidra med begrepsapparat til min analyse av Bjørgs kommentarer. Hennes begreper *leserfokusert*, *kriteriefokusert* og *skriverfokusert respons* vil komme til nytte for å beskrive Bjørgs kommentarer (se side 30). Hoels *teksttrekant* (se side 23) blir også et nyttig verktøy å bruke i en sammenlignende analyse av hvilke tekstnivåer Bjørgs kommentarer dreier seg om, og hvilke tekstnivåer informantene er opptatt av i sine omtaler av kommentarer.

Analysen av intervjuet

I analysen av intervjuet vil jeg gjøre bruk av det Steinar Kvale (2001) betegner som ”Ad hoc meningsgenerering”. I det ligger at det ikke er en standardmetode for analysen av intervjuet, men en blanding av ulike ”taktikker” i tolkningen av det (Kvale, 2001, p. 135). To av taktikkene som er relevante for min framstilling kan være å legge ”[...] merke til mønstre, temaer [...] og sammenligne” (Kvale, 2001, p. 135)²²

Implisitt vil de allerede nevnte begrepene komme til nytte når informantene beskriver reaksjoner på Bjørgs (og andre læreres) kommentarskriving. Elevperspektivet er i min studie tenkt ivaretatt gjennom informantenes uttalte reaksjonene både på vurderinger og endringsforslag. I tillegg vil jeg i analysen av intervjuet synliggjøre elevperspektivet ved å knytte et funksjonsaspekt til informantenes utsagn. Hvilken funksjon informantene tillegger kommentarer de omtaler, kan i sin tur si noe om kommentarenes betydning for informantenes skriving og deres potensial som *underveisvurdering* – enten den tar form av en *tilbakemelding* eller en *framovermelding* (se side 6).

²² Taktikkene er hentet fra Miles og Huberman – omtalt i Kvale (2001).

4. Empiri og analyse – mer om oppgavens hva

4.1 Undersøkelsens stemmeførere – presentasjon av informantene

Før informantene selv får ordet, vil jeg gi en kort presentasjon av hver enkelt slik jeg tidligere har lovet. Presentasjonen bygger på mitt kjennskap til informantene gjennom intervjuet og i intervjusituasjonen. Jeg har gjort en opptelling av antall utsagn med mer enn fem ord og markert resultatet av opptellingen med et tall knyttet til informantens fiktive navn. Rangeringens hensikt er å gi et inntrykk av deltakelsen i samtalen.

Miriam (3) forteller hun at hun synes det er vanskelig å komme i gang med skriving når hun får en ny skriveoppgave, og at hun foretrekker å få hjelp til å komme i gang – gjerne via et tankekart. Hun snakker med klassevenninner om skriving og kommentarer både i fritiden og på skolen, og det hender hun får hjelp hjemme med skrivearbeidet. Miriam gir inntrykk av å være en pliktoppfyllende elev, og hun sier at hun motiveres av karakterer.

Ingrid (1) omtales som en god skriver. Hun snakker med venninner om skriving på fritiden og på skolen. Ingrid er en elev som sier at hun motiveres av karakterer og gir inntrykk av å være en pliktoppfyllende elev.

Thomas (5) omtales som en god skriver. Thomas snakker ikke med kamerater om skriving på skolen eller på fritiden, men det hender han viser fram tekster underveis i skrivingen til noen hjemme. Thomas gir inntrykk av å være en pliktoppfyllende elev, og han sier at han motiveres av karakterer.

Alexander (6) satt for det meste og hørte på. Han svarte på direkte spørsmål fra meg – om enn ganske kortfattet. Han ga uttrykk for at han ikke hadde så mye å si om kommentarene. Jeg respekterte Alexanders rett til å unnlate å snakke når han selv ikke ønsket det.

Belicia (4) tok ofte stilling til andres utsagn gjennom små verbale eller ikke-verbale kommentarer i tillegg til egne uttalelser. Hun tok ved flere anledninger lærerens perspektiv i sin omtale av kommentarene og ga uttrykk for hvordan hun tenkte seg at arbeidet med dem måtte oppleves for læreren. Belicia snakker med venninner om tekst og kommentarer på skolen og på fritiden, og det hender hun får hjelp hjemme med skrivingen. Hun motiveres av karakterer, og gir inntrykk av å være en pliktoppfyllende elev.

Ole (2) var den andre informanten som ved flere anledninger så kommentarskrivingen fra lærerens perspektiv. Ole sier at han ikke har interesse av å snakke med kamerater om skriving på skolen eller på fritiden. Det var særlig Oles utsagn som det hendte at opptakeren ikke greide å fange opp. Han prøvde å inkludere Alexander i samtalen. Han motiveres til en viss grad av karakterer, men gir uttrykk for at de også virker demotiverende.

Det min undersøkelse prøver å finne svar på gjennom analysen av materialet kan også være greit å minne om før informantene går i gang med å formidle : *Hvordan opplever og bruker en gruppe ungdomsskoleelever norsklærerens skriftlige kommentarer, og hvilken betydning mener de kommentarene har for deres skriving?* Svarene informantene vil gi på disse spørsmålene har sitt grunnlag i erfaringer med norsklærer Bjørgs kommentarpraksis. Men de har også grunnlag i andre læreres kommentarpraksis slik informantene har møtt dem i sitt tiårige skoleløp.

4.2 Å skrive prosessorientert – den institusjonelle skrivesituasjonen slik mine informanter opplever den

Som i kapittel 2 vil jeg også i dette kapittelet aller først si noe om det å skrive tekster i skolen, men denne gangen gjennom informantenes blikk. Mine informanter relaterer skriving i skolen til det å skrive prosessorientert.

4.2.1 Rom for den utprøvende skrivingen

Miriam kom tidlig på banen for å dele sin opplevelse av prosessorienterte skrivesituasjoner slik hun kjenner dem, og i denne sammenhengen snakker hun om skriveprosesser generelt og ikke om kåserioppgaven spesielt. Miriam sier om det å skrive førsteutkast:

”[...] først skriver du selv, og da skriver du uten at du vet hva hun (Bjørg) sier. Så er du på en måte helt på egen hånd, så da bare prøver man seg fram” (Miriam).

Selvsagt vet Miriam at Bjørg kommer til å vurdere teksten hennes – det ligger som et premiss i den institusjonelle skrivesituasjonen hun befinner seg i, men vi ser at hun er ikke så opptatt av det i denne utprøvende skrivefasen. At Miriam setter pris på en slik utprøvende skrivefase, kommer fram senere i intervjuet:

[...]” jeg synes det er veldig greit at man først prøver seg ut selv, [...] dette kan du, dette har du lært, og så prøver du deg fram [...]” (Miriam).

I sitatet over kommer det fram at Miriam bruker den utprøvende skrivefasen til mer enn bare det å produsere en tekst. Hun bruker skrivefasen også som en type egenvurdering for å finne ut hva hun faktisk har fått med seg av undervisningsøkta i forkant av kåserioppgaven. Miriam trives med å ha en slik mulighet til å jobbe selvstendig med skrivingen – uten innblanding fra læreren.

Avstand til teksten

Thomas kommenterer det han opplever som en annen fordel ved å skrive et førsteutkast:

”[...] Jeg antar at vi bare skal skrive og levere med en gang, så er det sånn (at) man kanskje skriver, og så blir du litt oppgitt, eller blir litt sånn lei – eller veldig lei av oppgaven eller teksten eller no’, men det som er bra (er at) da kan vi liksom levere den, men vi behøver ikke være liksom helt fornøyd med den, og når man da får den tilbake, så er det litt enklere å fortsette med den, for man blir jo lei og sliten av å skrive alt på en gang, så det er bedre å liksom skrive litt hver gang” (Thomas).

Muligens er det skriving av førsteutkast i en skriveøkt på skolen Thomas har i tankene når han sier dette, i og med at han antar at teksten skal leveres ”[...] med en gang”. Det ene Thomas er opptatt av i sitatet over, er fordelene ved å kunne porsjonere skrivearbeidet ut over et lengre tidsrom. Han er positiv til muligheten han har til å levere et førsteutkast selv om han ikke er ”[...] helt fornøyd”. Thomas bruker vekselvis ”man”, ”vi” eller ”du”, men inkluderer nok seg selv når han her gir et eksempel på at de elevene som ikke får til, har utholdenhet nok eller av andre grunner ikke skriver førsteutkastet helt ferdig likevel har mulighet til å levere det. Det andre Thomas er opptatt av, er at det er lettere å ta fatt på skrivingen igjen etter pausen som har oppstått mens norsklæreren har hatt teksten inne til vurdering. ”Pustepausen” er i seg selv motiverende for å ta fatt på skrivingen igjen.

Miriam kommenterer også dette å få en tidsmessig avstand til teksten underveis i skriveprosessen:

” [...] denne gangen her så tror jeg kanskje det var en uke hvor det på en måte er en uke hvor du ikke ser på det (tekstutkastet), og så får du sett på det på nytt, og da på en måte ser du det litt annerledes også siden da kjenner du ikke ordene så godt lenger. Da ser du på det på nytt”. (Miriam)

Ingrid deler Miriams syn, og omtaler det samme fenomenet som å se på teksten med ”[...] nye øyne”. For alle skrivende mennesker vil det være kjent at det å legge fra seg teksten

noen dager, for så å hente den fram igjen, kan være en utmerket måte å bli oppmerksom på styrker og svakheter i egen tekst.

Ole snakker også om at det er en fordel å få avstand til teksten når han deler med oss en erfaring han har av at det er lett å se seg blind på egne formuleringer. Når han sitter og skriver og siden "[...] går gjennom teksten et par ganger", så er det slik at han fort blir "[...] veldig vant til den". Men for ham er det ikke nok bare å få en tidsmessig avstand til teksten, han trenger i tillegg hjelp fra en ekstern leser. Ole sier at "[...] når du da lar en annen lese den (teksten) som liksom ikke har lest den før, eller ikke har vært med på å skrive den, så dukker det opp feil og sånt". I denne sammenhengen kan en ekstern lesers blikk hjelpe Ole med å oppdage det jeg tolker som rettskrivningsfeil og mangler ved teksten. For ham er det "[...] veldig greit å få en kommentar fra leseren". Leseren gis ingen spesifikk referanse her. Det kan derfor både være kameratleser, lærerleser og modelleser han sikter til i og med at informantene også deler tekster med medelever i responsgrupper. Han begrunner ønsket om en kommentar fra leseren med at teksten tross alt er til en leser, og at en annen leser kritiserer teksten på en strengere måte enn det han selv ville gjort. Ole vil altså ha tilbakemelding på det han har skrevet, og det ser ut til at han ønsker seg en kritisk leser som kan sjekke ut om teksten hans kommuniserer og er mottakerorientert.

Vi foregriper med andre ord noe om hva informantene tenker om det å få tilbakemelding på tekster via kommentarer. For Ole er det altså positivt å la andres kritiske blikk vurdere utkastene hans, og at flere enn ham selv deltar i sensureringsarbeidet mellom "tenkespråket" og "presentasjonsspråket" som vi så at Torlaug Løkensgard Hoel snakket om tidligere (se side 24). Og Ole har en bevissthet om mottaker. Han er opptatt av hvordan leseren tar i mot teksten hans, men han mener selv at han trenger hjelp til å mottakerorientere tekstene sine. Vi kan likevel se at Ole viser en forståelse for et sentralt trekk ved skriftspråket – å kunne kommunisere med andre uten selv å være til stede. Gjennom å uttrykke at han har erfart at han kan se seg blind på egne formuleringer, viser han indirekte en forståelse for det utfordrende aspektet ved å bruke skriftspråket som kommunikasjonsmedium; bekreftelsen på at ordene kommuniserer skrivers intensjon framkommer først i møte med leserens respons på dem. Mening skapes i dialog.

Mulighet for "et midlertidig felles fristillelsesrom"

Både Miriam og Ingrid trekker fram et annet aspekt ved det å skrive førsteutkast som de setter pris på. De sier begge at det å kunne levere et førsteutkast demper en eventuell

prestasjonsangst med tanke på å skrive en tekst som skal vurderes. Ingrid knytter fordelene ved dette til læreres kommende vurdering av teksten – til læreres kommentarhandlinger og vurdererolle underveis i skriveprosessen:

” Men det er det som er bra når vi leverer inn førsteutkastet, så trenger man på en måte ikke å ha prestasjonsangst i det hele tatt fordi at læreren har på en måte ikke noe rett til å dømme førsteutkastet, så det er det som er bra da at hvis vi liksom føler for å ikke skrive slutten, så trenger vi ikke å gjøre det liksom, vi kan vente da [...] hvis du blir helt stuck liksom, så det er det som er bra” (Ingrid).

Ingrid opplever, i likhet med Thomas, at det kan være greit å dele opp skrivingen i flere økter. For henne er det imidlertid det å være i beitt for noe å skrive om mer enn arbeidsmengden som ser ut til å være avgjørende for om hun tar pause i skrivingen eller ei. Ingrid er klar på at hun som skriver av et førsteutkast har visse rettigheter; hun er i posisjon til å bestemme hvor mye hun vil gjøre ut av førsteutkastet før det leveres. Læreren har ingen ”[...] rett til å dømme”. Dermed definerer hun Bjørgs vurdererolle knyttet til førsteutkastet som veilederens mer enn bedømmerens.

Likevel vil jeg litt tilbake til Ingrids uttrykk ”[...] på en måte” som hun bruker to ganger i sitatet jeg nylig refererte. Uttrykket kan tolkes som en muntlig sjargong eller en språklig demper. Jeg velger imidlertid å tolke Ingrid dit hen at hun signaliserer at hun er klar over at også førsteutkastet produseres i en institusjonell ramme der relasjonen mellom skriver og vurderer i utgangspunktet er asymmetrisk. Elevene trenger ”[...] på en måte” verken ha prestasjonsangst eller være redd for at læreren dømmer førsteutkastet, men hun vet at fristillelsesrommet nettopp er midlertidig, for produktet skal som regel bedømmes med karakter. Hun sier det også selv: ”Det er hun som skal gi oss karakteren til slutt.” Hvilken betydning hun og de andre informantene tillegger karakterene i sine skriveprosesser, vil belyses etter hvert.

4.2.2 Å bruke pc som verktøy i skriveprosesser

Da mine informanter hadde skrevet ferdig førsteutkastet til kåserioppgaven, leverte de det via læringsplattformen *Fronter*. Bjørg brukte den samme læringsplattformen til å formidle kommentarene til elevene. Hun fortalte i etterkant av elevintervjuet at mangel på maskiner var grunnen til at hun og elevene kunne ta i bruk Frontersystemet først i 10. klasse.

Det rådet enighet blant informantene om fordelene ved enkelt å kunne redigere og holde orden på tekstene sine, og om tidsbesparelsen i forhold til det å skrive med penn på papir. Ole kaller redigeringsmuligheten for "[...] skrivervennlig". Skrivervennligheten består i følge andre informanter av å kunne redigere tekst uten å måtte skrive alt på nytt. Ingrid beskriver at hun gjør endringer både på lokalt og globalt nivå i teksten, og liker at teksten ser estetisk fin ut – i motsetning til erfaringer hun har med å endre i håndskrevet tekst. Thomas forteller at han bruker energien han sparer på å "[...] tenke ut hva du kan gjøre bedre med oppgaven".

I bearbeidingsfasen kan det være en gevinst motivasjonsmessig å la elever bruke pc som skriveredskap. Det kan nettopp hjelpe dem til å holde orden på teksten, og det å kunne sjonglere mellom lokalt og globalt nivå i teksten kan i alle fall teknisk sett framstå som lettere enn om de skriver for hånd. I tillegg kan det se ut til at tekstene blir lengre når elever skriver på pc. Dette i seg selv er ikke nødvendigvis et kvalitetskriterium, men en lenger tekst kan gi skriveren en opplevelse av å mestre skrivingen bedre enn om teksten var kortere (Hoel, 2000a, p. 253).

4.2.3 Oppsummering – prosesskriving

Vi har sett at de informantene som har kommet til orde gjennom siterte utsagn har gitt uttrykk for å verdsette den utprøvende skrivefasen. En av grunnene ser ut til å være at den kommende vurderingen av teksten ikke ser ut til å forstyrre skrivingen i særlig grad. I tillegg til de siterte informantenes utsagn, gir materialet samlet sett grunnlag for å si at informantene ser ut til å ha et avslappet forhold til det å skrive førsteutkastet med tanke på vurderingen av det. Informantene gir inntrykk av å oppleve et eierskap til teksten mens førsteutkastet skrives. Lærerens rolle tenkes tydelig som veilederens mens førsteutkastet skrives. Informantene framholder fordelene med den pausen i skrivingen som oppstår mens Bjørg kommenterer førsteutkastene. Denne pausen gjør det mulig å møte den igjen med et nytt blikk, og kan for enkelte se ut til å skape ny motivasjon for skrivingen. Å bruke pc som verktøy letter skriveprosessen og gjør det mer lystbetont å skrive enn å skrive for hånd.

4.3 Å skrive kommentarer til førsteutkast – den institusjonelle vurderingssituasjonen slik Bjørg løser den

Vi skal i dette delkapittelet ta Bjørgs kommentarer nærmere i øyesyn for å belyse bakteppet for det informantene plasserer i forgrunnen når de etter hvert skal gi sine beskrivelser av lærerkommentarer. Og i hovedsak er det førsteutkastkommentarene Bjørg ga til informantenes kåseritekster som danner mønsteret i bakteppet.

Når vi nå beveger oss inn i analysen av denne delen av materialet, er det viktig for meg å presisere at mine beskrivelser og tolkninger har utgangspunkt i et utsnitt av norsklærer Bjørgs tekstproduksjon. Mitt privilegium har vært å kunne studere dette utsnittet, men det kan rimeligvis ikke yte helheten rettferdighet. Til enkelte av kommentareksempelene velger jeg å hente inn informantutsagn fra intervjuet. Dette gjøres i så fall fordi disse utsagnene direkte berører det Bjørg skriver om i sine kommentarer.

4.3.1 Kommentarer til førsteutkast – slik Bjørg skriver dem til kåseritekstene

Bjørg plasserer kommentarene til kåseritekstene i høyre marg (og dette gjelder enten hun skriver dem til førsteutkastet eller til produktet). Ingrid forklarer:

”For når vi skriver en tekst på data, så har Bjørg et sånt system hvor det blir sanne røde streker inn, så pleier hun å skrive nederst: ‘Godt, du er på god vei, men rett opp merknadene’”. (Ingrid)

Ingrid beskriver det deiktiske som ligger i merknadsfunksjonen i dataprogrammet. Hun antyder at Bjørg bruker en type standardformular eller en mal i sine kommentarer. Mer om det etter hvert.

Informantene får mellom tre og åtte kommentarbokser til sine førsteutkast. Layoutmessig ser alle kommentarboksene like ut. Det er bare mengden tekst som tilsynelatende skiller dem fra hverandre. Ved å se nærmere på innholdet i dem, vil jeg forsøke å finne ut hvilken funksjon den enkelte kommentaren kan tenkes å få i møte med en skriveelev. Ved å si noe om kommentarenes potensielle funksjon, vil jeg også kunne si noe om kommentarene kan tenkes å kunne fungere som et verktøy for underveisvurdering i skriveopplæringen. Det vil jeg

gjøre ved å gi noen eksempler fra førsteutkastkommentarene jeg har tilgjengelige fra mine informanter.

Kommentarer til formaliteter i tekster skrevet på pc

Den første kommentaren informantene får til sine førsteutkast er knyttet spesifikt til det Bjørg omtaler som ”topptekst”. Hun skriver til guttene:

”Opprett alltid topptekst på dokumentene du skriver på datamaskinen. Skriv inn formelle opplysninger som navn, klasse, dato, hvilken oppgave du har valgt og sjanger. Dette letter arbeidet for leseren. Tenk alltid på leseren når du skriver”.

(Lærerkommentar til guttene)

Alle de tre guttene får nøyaktig det samme innholdet i den første kommentarboksen til sine førsteutkast, og i denne kommer det tydelig fram at Bjørg ønsker en bestemt praksis når elevene skriver tekster på pc. Som tidligere nevnt, var dette den første teksten elevene i klassen skrev på pc og leverte digitalt. Det er kanskje grunnen til at ikke alle formaliteter er helt på plass fra elevenes side og at Bjørg velger å påpeke dette. Hun konkretiserer hva hun legger i begrepet ”topptekst”, og veileder guttene med tanke på hva som skal være med av det hun definerer som ”[...] formelle opplysninger”. I kommentaren til guttene innlemmer Bjørg dessuten en begrunnelse for kravet om topptekst. Hun viser til at en utfyllende topptekst ”[...] letter arbeidet for leseren”.

I denne kommentaren tydeliggjøres det doble perspektivet i skoleskrivesituasjonen. Det er mest sannsynlig det generelle mottakerperspektivet og en modelleser Bjørg har i tankene i begrunnelsen for kravet om topptekst. Kommentaren kan samlet sett betraktes som et endringsforslag som implisitt påpeker mangel på formelle ferdigheter, og vi ser at mellom de tre direktivene kommer en konstaterende begrunnelse som dels kan fungere dempende, og dels legitimere kravet om at de formelle elementene må være på plass ved neste korsvei. Som språkhandling er kommentaren som helhet direktiv.

Jentene får førstekommentarer i samme gate som guttenes, men med ulik konkretiseringsgrad. Belicia er den eneste jenta som ikke får noen spesifisering av hva det formelle består i, og ingen av jentene får noen begrunnelse for pålegget om å skrive topptekst. De får med andre ord ingen eksplisitt påminnelse om mottakerperspektivet tilsvarende den guttene fikk.

Ut fra lesingen av alle informantenes første kommentarboks til førsteutkastene, kan den altså beskrives som direktiv i formen og myntet på et lokalt nivå i teksten. Formålet med kommentaren ser ut til å være å få elevene til å skrive en leservennlig topp tekst med visse formelle innholdselementer gjeldende for dataskrevne tekstutkast. Dersom vi ser bort fra kommentaren til Belicia, gir Bjørg informantene denne informasjonen gjennom en nærmest standardisert formulering.

Mottakerorientering og kåserisjangeren – sentralt tema i kommentarene

Når jeg leser videre i kommentarene til førsteutkastene, ser jeg at Bjørg fortsetter å knytte kommentarene til det som har å gjøre med mottakerorientering i informantenes tekster. Alle informantene får minst en kommentar der leseren er tema, men kommentarene uttrykker dette på litt ulike måter. Kåserisjangeren er en eksplisitt begrunnelse for å fokusere på leseren i flere av kommentarene Bjørg skriver til informantene. Som for eksempel i denne kommentaren hun gir Belicia:

”2. og 3. avsnitt likner mer på en fortelling. Tips: Henvend deg mer direkte til leseren underveis i teksten. Les teksten høyt for deg selv, så hører du om du forteller det direkte til noen. Typisk sjangertrekk for kåseri”. (Lærerkommentar til Belicia)

Til førsteavsnittet har Belicia allerede fått hederlig omtale for at hun ”[...] innleder i fin muntlig kåseristil”. Kommentarboksen sitert over er kriteriefokusert mot sjangeren kåseri, og kobles tekstspesifikt mot to avsnitt i teksten hennes. Bjørg konstaterer i en vurdering av det Belicia har gjort; hun har skrevet seg ut av kåserisjangeren og inn i fortellingen. Vurderingen påpeker implisitt en mangel med tanke på sjangerkravet. Det medfører at Bjørg har et ”[...] tips”. Ordet ”tips” kan fungere som en ”bro” mellom vurderingen og endringsforslaget som ber henne henvende seg ”[...] mer direkte til leseren”. ”Broen” kan tenkes å inneha en dempende effekt og forbereder direktivet som kommer. Å gi noen et tips vil for de fleste oppleves som en vennligsinnet handling, og kanskje særlig av Belicia som har stor faglig tillit til Bjørg. I tillegg til tipset får Belicia en strategi hun kan bruke for å sjekke om hun får til å komme på sporet av sjangerkravet igjen; hun kan lese teksten høyt. Ved at Bjørg forteller henne at det å ” snakke” med leseren er typisk for kåseri, presiserer og repeterer kommentaren sjangertrekk. Plasseringen av begrunnelsen etter det siste direktivet kan også forstås som en dempende språkhandling ved at en ”dialogiske” forklaring heftes til.

Innholdet i kommentarboksen som helhet kan sies å ta form av et endringsforslag i lys av Iglands begrepsbruk (se side 43). Hensikten med kommentaren er å initiere til bearbeiding av

tekstens mottakerorientering og sjanger knyttet opp mot det globale nivået i teksten. Om vurderingene eller endringsforslagene språklig framsettes som utsagnssetninger, direktiver eller spørsmål, blir underordnet med tanke på den funksjonen kommentarhandlingen får for eleven som skal bearbeide tekst på bakgrunn av kommentaren (Igland, 2008, p. 412).

Belicia får ytterligere en påminnelse om kåserisjangeren i en kommentar der Bjørg kommer med forslag til språklige virkemidler hun kan ta i bruk:

”I slutten av 5. avsnitt bruker du humor som virkemiddel – fint! Bruk gjerne enda mer humor i teksten ved å harselere, ironisere og overdrive. Det er typisk for gode kåserier”. (Lærerkommentar til Belicia)

Vi ser at kommentaren inneholder både leserfokusert og kriteriefokusert kommentarstrategi. Først løfter Bjørg fram et tekstspesifikt vellykket element i teksten til Belicia gjennom en positiv vurdering av humor som virkemiddel. Dernest oppfordrer hun henne i et endringsforslag til å bruke virkemiddelet flere steder i teksten. I tillegg konkretiserer Bjørg nærmere hva det vil si at noe er humoristisk i et kåseri, og begrunner pålegget om å bruke virkemidlene ved at det er ”[...] typisk for gode kåserier”. Endringsforslaget påpeker implisitt en ”mangel” ved teksten, men samtidig ligger det underforstått en anerkjennelse av at teksten hennes har ansatser til å bli et godt kåseri gjennom den positive vurderingen av det hun allerede har mestret. Igland fant i sin studie at det var en forutsetning for at kommentaren kunne bidra som et utviklingsstimulerende verktøy at kommentaren nettopp grep fatt i det som var i emning i tekstene til elevene (Igland, 2008, p. 415).

Jeg betegner kommentaren som helhet som et endringsforslag uttrykt i en moderat direktiv språkhandling. Dette fordi Bjørg anbefaler at Belicia *gjærne* må gjøre mer av det hun allerede har fått til. Gjennom denne formuleringen kan Belicia sies å bli overlatt eierskapet til sin egen tekst så langt det er mulig innenfor den institusjonelle skrivesituasjonen. Endringsforslaget dreier seg om det globale nivået i teksten gjennom sjangerspesifikke referanser.

Å lese høyt – et lyttende øre til egen tekst

I en annen av kommentarene Belicia får, gir nok en gang Bjørg henne rådet om å lese teksten høyt. Belicia ser ut til å benytte seg av rådet om å lese teksten høyt også på generell basis, for hun nevner selv det auditive aspektet et sted i intervjuet:

”Du ser at alt blir mye bedre når du først får en kommentar tilbake og så leser man det igjen etter man har skrevet etter å ha fått kommentarene, og man merker jo selv at det blir mye bedre, for man hører det i hvert fall når man leser det høyt for seg selv også at det er liksom mer utfylt alt sammen”. (Belicia)

For Belicia fungerer det å lese høyt som en kontroll av teksten og som en bekreftelse på at det har vært lurt å gjøre det kommentarene har bedt henne om. Belicia opplever at ”[...] alt blir mye bedre, [...] det er liksom mer utfylt alt sammen” etter omskriving gjort med utgangspunkt i kommentarene. En slik erfaring med kommentarer kan tenkes å bli en motivasjonsfaktor i møte med omskrivingsfasen i en ny skriveoppgave.

Björg gir høytlesningsrådet i kommentarene til flere av informantene. Miriam får også rådet i en kommentar til førsteutkastet, mens Alexander får rådet i en kommentar til produktet. Begrunnelsene Björg gir for å lese teksten høyt er noe ulike og knyttet til den enkelte elevens tekst, og jeg tar med disse kommentareksempelene fordi de illustrerer flere av hennes kommentarstrategier som er verdt å legge merke til. Miriam bes om å lese høyt i to kommentarer. I den første kommentaren skriver Björg:

”Litt rotete avsnitt (les det høyt og vurder om du er enig i påstanden min), men du har mange gode poenger – spesielt i de to siste linjene”. (Lærerkommentar til Miriam)

Björg anbefaler høytlesning for at Miriam kan høre etter om innholdet i avsnittene kan organiseres bedre. Her er det altså ikke den muntlige språkstilen i kåserisjangeren som er begrunnelsen for høytlesningskravet. Björg ber Miriam selv vurdere om hun er enig i konstateringen av at avsnittene hennes er ”[...] litt rotete”. Kommentaren inviterer dermed Miriam til deltakelse og faglig refleksjon, og Björg gir henne et signal om at hun er i eierskapsposisjon til å vurdere selv. Björg gjør det imidlertid helt klart hva hun mener, og implisitt pålegger hun Miriam å ”rydde opp” gjennom den negative vurderingen. Dermed ligger det implisitt et endringforslag også i denne kommentarboksen. Den konstaterende starten på kommentaren følges opp av en dempende anerkjennelse av Miriams gode poenger. De løftes tekstspesifikt fram i henvisningen til de to siste linjene i avsnittet som kommentaren omhandler.

Det andre høytlesningskravet Miriam får, er begrunnet og utformet på en litt annen måte enn den nylig refererte kommentaren:

”Les avsnittet høyt for deg selv. Kommer meningene dine klart og tydelig fram på en humoristisk og underholdende måte?” (Lærerkommentar til Miriam)

Bjørg pålegger Miriam å sjekke ut to forhold; om ordene hun har brukt i sin tekst kommuniserer, og om humor er brukt som virkemiddel slik at det som kommuniseres i tillegg er underholdende. Kommentaren ender i et pedagogisk spørsmål. Dersom svaret hadde vært ”ja” på spørsmålet, ville nok Bjørg ha gitt dette til kjenne i en positiv vurdering av avsnittet. Når Bjørg ikke gjør det, og stiller et pedagogisk spørsmål i kraft av sin posisjon som lærer, vil kommentaren forstås som implisitt kritikk, svaret vil være gitt og kommentaren som helhet må anses som et endringsforslag. At Bjørg bruker et pedagogisk spørsmål som kommentarstrategi, demper imidlertid kritikken og gir Miriam en mulighet medansvar i bearbeidingen av teksten ved at hun kan velge å ta stilling til spørsmålet før hun går inn i omskrivingen av avsnittet. Dessuten må hun gjøre egne valg med tanke på hvordan hun løser bearbeidingen av det.

Om Bjørg anbefaler informantene å lese tekstene høyt spesielt til denne kåserioppgaven, vet jeg ikke. Men jeg har allerede vært inne på at klassen ikke leste tekstene høyt for hverandre i responsgrupper i forbindelse med denne skriveoppgaven. Formålet med kameratresponsen har sin begrunnelse i Vygotskys teorier om tanken som en enten en komprimert ”indre tale” eller som en utbygget ”skriftlig tale”. Mellom disse to formene for ”tale” ligger ansikt-til-ansikt samtalen. Denne kan hjelpe skrivere i den komplekse kognitive prosessen det er å omforme den komprimerte ”indre talen” til den komplekse ”skriftlige talen” der kommunikasjonssituasjonen må skrives inn for en tenkt leser (Hoel, 2000a, p. 83). I reelle samtaler i responsgruppa kan medlemmene bygge ”stillas” for hverandre og hjelpe hverandre med å gjøre avstanden mellom den ”indre talen” og den ”skriftlige talen” mindre (Hoel, 2000a, p. 85). Å lese teksten høyt for seg selv kan derfor tenkes som en erstatning for opplesning for medelever. Vi så dessuten i kapittel 2 at læreverket elevene brukte oppfordret nettopp til høytlesning i forbindelse med arbeid med kåserisjangeren.

Å ha omtanke for leseren i kåserisjangeren – mer om mottaker

Alexander får konkrete forslag til bruk av språklige virkemidler for å underholde og komme leseren i møte:

”Morsomt! Beskriv flere slike morsomme situasjoner for leseren. Overdriv gjerne og bestreb deg på å få fram et tydelig budskap til leseren”. (Lærerkommentar til Alexander)

Krediteringen av det morsomme er knyttet deiktisk med en stiplet linje til et spesifikt sted i teksten, og Bjørg løfter fram noe som kan brukes som modell for resten av kåseriet. Hun velger en leserfokusert inngang til kommentaren, for så videre å gi kommentaren en kriteriebasert vinkling. Igjen har leseren en sentral plass i kommentarinneholdet, og igjen er kommentarboksen som helhet å betrakte som et endringsforslag. Den leserfokuserte positive vurderingen knyttes til Bjørg som leser, mens resten av kommentarinneholdet reflekterer en generell leser. Dobbelrollen er dermed illustrert. Oppdraget i endringsforslaget plasseres i etterkant av den positive vurderingen som beskriver noe han allerede har mestret. Og kanskje motiverer oppfordringen om å beskrive flere "[...] morsomme situasjoner" mer enn den mer generelle oppfordringen om å "[...] få fram et tydelig budskap til leseren" – som muligens er mindre håndgripelig.

Men vi skal videre i studiet av hvordan leserperspektivet og kåserisjangeren nedfeller seg i kommentarene Bjørg skriver.

Thomas får også en kommentar som angår mottakerorientering i teksten. Til ham skriver Bjørg en kommentar som er knyttet til et tekstspesifikt sted, og kommentaren peker på at verbtiden kan brukes som et virkemiddel for å skape nærhet til leseren:

"Skriv i presens – tenk deg at du står eller sitter og småprater direkte til en eller flere personer". (Lærerkommentar til Thomas)

For å konkretisere presenskravet, ber hun Thomas forestille seg en muntlig kommunikasjonssituasjon der det å være present nettopp er kjennetegnet. Vi har sett at Bjørg i kommentarer til andre informanter har trukket fram at kåseriet kan tenkes som en samtale med leseren. I kommentaren til Thomas knyttes imidlertid ikke kravet direkte til kåserisjangeren. Tilknytningen til kåserisjangeren uttrykkes derimot i den påfølgende kommentaren han får: "Her henvender du deg direkte til leseren – i god kåseristil". Den positive vurderingen begrunnes i den direkte henvendelsen til leseren, og Thomas får dermed et eksempel han kan knytte til endringsforslaget i forrige kommentar.

Kåserisjangeren og omtanke for leseren er også tema i kommentarer som Miriam får. Først et eksempel som igjen belyser det doble leserperspektivet elever stadig kan miste av syne, glemme, ignorere, utfordre – med mer:

”Unngå bannord i tekster – du vet ikke alltid hvem leseren er...” (Lærerkommentar til Miriam)

Bjørg prøver gjennom kommentaren å hente Miriam ut av skoleskriverrommet og plassere henne inn i en mer autentisk skrivesituasjon der det kan være en reell fare for at en leser kan bli støtt av banning. Det er de leserne Miriam ikke vet hvem er dette gjelder – underforstått; ikke Bjørg. Miriam har kanskje hatt den muntlige kåseristilen i tankene, skrevet med Bjørg i takene eller ikke ansett det som noe problem at bannordet ble et faktum i teksten hennes²³.

I en annen kommentar vies fortelleposisjonen plass, og anmodninger om å bruke virkemidler som egner seg for sjangeren:

”Vær gjerne mer personlig, skriv i jeg-form. Tenk deg at du småprater direkte med en leser. Overdriv gjerne i større grad. Da blir teksten mer underholdende for leseren, og det er viktig i et kåseri”. (Lærerkommentar til Miriam)

Bjørg prøver nok å gjøre det enklere for Miriam å beherske mottakeraspektet i kåseriet ved også å gi henne rådet om å tenke seg leseren som en samtalepartner. På den måten prøver hun nok å få Miriam på sporet av en mer muntlig preget stiltone. For ytterligere å hjelpe henne inne i en samtale med leseren, oppfordrer endringsforslaget henne til å legge et større personlig engasjement i teksten – større nærhet til det hun skriver om. Kommentaren er videre kriteriebasert og knyttet til språklige virkemidler fordi det er ”[...] viktig i et kåseri”. Kommentaren vil dermed enten fungere som repetisjon av, eller undervisning i, sentrale sjangertrekk for Miriam som nå skal skrive videre på sin tekst. Mønsteret som tegner seg i kommentaren er imperativer som implisitt inneholder en negativ vurdering av det som det er for lite av i teksten; Miriam må være *mer* personlig og ha *flere* overdrivelser. Til hvert krav kommer så en forklaring eller begrunnelse for hvorfor hun avkreves dette.

Ingrid får to kommentarbokser knyttet direkte til innholdet i teksten – de tre andre hun får, dreier seg om topp tekst, tittel og om innleveringsfrist for produktet. Begge kommentarene til innholdet er av generell karakter. Først får hun en generell leserfokusert kommentar til hele

²³ I den før omtalte I KAL-studien, beskrives de såkalte ”risikoskriverne” som tilsynelatende uten frykt for bedømmingen utfordret sensorene i sine eksamenstekster. Sensuren viste at de hadde rett i sine antagelser om at de ikke hadde noe å frykte; formalistiske sensorer med rødblyanten klar for å straffe dem, glimret med sitt fravær (Anderson, Sissel og F. Hertzberg, 2005: *Å ta en risk – ”Utfordrerne” blant eksamensskriverne*” i; Berge m. fl., 2005: *Ungdommens skrivekompetanse*, Bind II: Norskeksamen som tekst, Universitetsforlaget)

innledningsavsnittet. Bjørg skriver: ”Flott innledning, du viser god evne til å småprate med leseren”. Så, i den siste kommentarboksen til førsteutkastet:

”Kåserisjangeren ser ut til å passe fint for deg. Du mestrer å bruke humor og ironi og du strukturerer teksten bra med nye poengfulle momenter inndelt i avsnitt. For å gjøre kåseriet enda bedre, bør du lese korrektur. Rett opp slurvefeilene”.

(Lærerkommentar til Ingrid)

Kommentaren starter med en leserfokusert kommentar der sjangeren knyttes bokstavlig til Ingrid som skriver – Bjørg bruker med andre ord kommentaren til å posisjonere henne som skriver (se side 19). Sjangeren passer henne fordi hun mestrer sentrale sjangertrekk for kåseri. Selv om også denne kommentarkonstruksjonen inneholder begrunnelser for de positive vurderingene av strukturkompetansen og sjangerkompetansen, legger vi merke til at ingen konkrete eksempler trekkes fram i lyset. Heller ingen vekstpunkter løftes fram for ytterligere blankpolering. Det eneste som i følge kommentaren kan gjøre Ingrids tekst bedre enn den foreligger, er å rette opp rettskrivningsfeilene. Det siste imperativet levner ingen tvil om at hun må det. Men likevel er det mulig å omtale direktivet som tvetydig. Innholdet kan enten forstås som en anerkjennelse av Ingrids *egentlige* ortografiske kompetanse, eller som et uttrykk for skuffelse over slurvet. Hvilken forståelse Ingrid legger i lesingen av kommentaren, er opp til henne å avgjøre. Det er mulig at eksempelet nedenfor kan si noe om Ingrids egen tolkningsposisjon i møte med kommentarene:

”[...] det som er, ikke sant, når man har skrevet førsteutkast, så tenker man at alt utenom det hun har kommentert når man får tilbake, det bare lar man stå [...]”.

(Ingrid)

Ingrid tenker at det som ikke er kommentert også er å betrakte som en vurdering – en positiv sådan. Det ukommenterte opplever hun som kvalitetsstemplet av Bjørg. Det trenger hun ikke å gjøre noe med.

I tillegg til kravet om topptekst og en tekstspeifikk kommentar om å ”[...] forklare litt mer for leseren”, er Ole den andre informanten som kun får en generell samlet vurdering av teksten i kommentarboksen til slutt i sitt utkast:

”Du skriver en tekst full av morsomme poenger og eksempler – bare synd at de morsomme poengene dine drukner litt i ordflommen. Råd: Del opp poengene i avsnitt, og skriv mer utfyllende om hvert av dem. Henvend deg også, innimellom, direkte til leseren. Les korrektur på rettskrivingen din. Gleder meg til å lese det endelige kåseriet ditt” (Lærerkommentar til Ole).

Igjen konstrueres kommentaren ved hjelp av en positiv vurdering som raskt etterfølges av en negativ vurdering. Et inviterende ”råd” driver kommentaren videre mot endringsforslaget som dels dreier seg om innholdet i avsnittene og dels om strukturen i teksten. Begge deler vil omfatte arbeid på det globale tekstnivået. I denne kommentaren mangler begrunnelsene eller forklaringene som ofte er sett heftet ved Bjørgs kommentarer. Som i Ingridis kommentar sitert over, løfter heller ikke denne fram vellykkede ”[...] poenger” eller ”[...] eksempler”. Ole må derfor selv ta ansvaret for å skille ut disse fra ”[...] ordflommen”. I tillegg må han knytte teksten nærmere leseren. Ole får imidlertid ikke den samme påminnelsen om at direkte småprat med leseren er et språklig virkemiddel som er vanlig i kåseri slik vi har sett eksempler på tidligere.

I det siste leddet i kommentaren til Ole, skriver Bjørg en leserfokuset kommentar: ”Gleder meg til å lese det endelige kåseriet ditt”. Den første og mest åpenbare forståelsesmåten for denne kommentaren er den bokstavelige; at Bjørg faktisk gleder seg til å lese og har en positiv forventning knyttet til leseopplevelsen²⁴. Gjennom informantenes beskrivelser av henne, er det ikke uventet at hun gir til kjenne et slikt engasjement for informantenes tekster i sine kommentarer. Innbakt i denne forståelsen kan leses en iboende tro på at Ole kan få til et bedre kåseri enn det han har levert i form av førsteutkastet. Forventningen knyttes dermed også til at han skal gjøre et stykke arbeid med teksten sin og illustrerer slik sett det felles ansvaret lærer og elev har i skriveprosessen.

Ekspressiven kan dessuten forstås som en demper eller et uttrykk for at Bjørg føler behov for å gjenopprette balansen i kommentaren. Det springende punktet blir nok i så fall hvilken tyngde Ole tillegger den siste forventningskommentaren opp mot tidligere kommentarer som har pekt på at det endelige kåseriet må bearbeides på flere områder. Vi avslutter omtalen av

²⁴ Vi har tidligere sett at elevene som skrivere har ulike forventninger til potensielle lesere, og kommenterende lærer er en slik leser. Denne forventningen anser Anne Håland (2007) som viktig med tanke på motivasjon og engasjement for elevtekstene hos begge parter. Hun mener at det er viktig at læreren er eksplisitt om sine forventninger til elevenes tekster både innholdsmessig og språklig. Hun viser til forskning som har vist at norske lærere generelt har lave forventninger til elevene.

Bjørgs kommentarskriving til førsteutkastene før Ole og de andre informantene selv skal få kommentere kommentarene.

Kommentarer til rettskrivning

Rettskrivningen omtales i kommentarbokser mot slutten av førsteutkastene gjennom en eksplisitt beskjed om å gjøre korrektur. Belicia og Thomas får beskjeden implisitt gjennom en generell oppfordring om å "[...] bearbeide" tekstene. Bjørg overlater fullt og helt ansvaret for å finne rettskrivningsfeil og korrigere dem til informantene. Et raskt blikk på produktene observerer at Bjørg i dem markerer ordfeil med farget "merkepenn" i brødteksten. Det betyr at Bjørg vurderer alle informantene på samme måte på dette området av tekstvurderingsarbeidet.

4.3.2 Oppsummering – Bjørgs kommentarpraksis

I eksemplene og i materialet som helhet, finnes det i Bjørgs kommentarbokser til førsteutkastene eksempler på kommentarer i generelle vendinger og mer tekstspesifikke. Ros realiseres både gjennom leserfokuserte kommentarer og gjennom kriteriefokuserte kommentarer. Negativ kritikk framsettes eksplisitt eller implisitt. Endringsforslagene dominerer i hennes kommentarpraksis.

I sum følger kommentarskrivingen et mønster der en positiv eller negativ vurdering følges av en begrunnelse eller forklaring. Begrunnelsene fungerer som en konkretisering av henholdsvis vellykkede eller mangelfulle elementer i informantenes førsteutkast. Det er også et mønster at negative vurderinger etterfølges av et ledd som kan forstås som dempende på kritikken som er framsatt i vurderingen. Vurderinger og endringsforslag realiseres i kommentarboksene gjennom ulike språkhandlinger; konstativer (utsagnssetninger og pedagogiske/inviterende spørsmål), direktiver (eksplisitt gjennom imperativer og implisitt gjennom pedagogiske spørsmål) og ekspressiver (feks. "Gleder meg til å lese det endelige kåseriet ditt").

Mottakerorientering og sjanger er de sentrale temaene i kommentarboksene – noe som betyr at Bjørg i kåserikommentarene først og fremst konsentrerer seg om det som har å gjøre med det globale tekstnivået. Kommentarer til strukturen knyttes imidlertid til et mellomnivå (avsnitt) og til globalt tekstnivå. Hun posisjonerer seg både som den reelle leseren gjennom de leserfokuserte kommentarene, og som representant for en generell leser gjennom de

kriteriefokuserte kommentarene. Rettskrivning og formelle ferdigheter kommenteres bare i generelle vendinger i kommentarbokser mot slutten av tekstene.

Referanserammen er klargjort, og vi skal nå følge skriveprosessen videre fra elevenes perspektiv, og nå er det omskrivningsfasen det etter hvert skal handle mest om. I den fasen forventes det av informantene et stykke arbeid med å videreutvikle tekstene til et produkt. Det krever handling fra deres side. Før bearbeidingsfasen kommer i gang, har informantene fått tilbake de vurderte tekstene i kommentert stand. Hvordan lærerens kommentarer nå blir lest, møtt og forstått, og om de utløser skrivehandling eller ei, er noe av det vi i fortsettelsen skal rette oppmerksomheten mot. Informantene får igjen ordet.

4.4 Å få kommentarer – den institusjonelle vurderingssituasjonen slik mine informanter opplever den

4.4.1 Kommentarer til hele skriveprosessen

Informantene tar til orde for at det er viktig å få kommentarer både på førsteutkast og på ferdig produkt, og vi har tidligere sett at Bjørg gjør nettopp dette. Ingrid målbærer ønsket:” Så det er greit å få konkrete tilbakemeldinger på det ferdige produktet også – i tillegg til førsteutkastet selvfølgelig”. Vi legger merke til at Ingrid sier at kommentarene må være konkrete. Hun og andre vil utdype det poenget senere.

Det jeg her vil hente ut av sitatet over, er at Ingrid ikke bare tar det for gitt å få kommentarer til førsteutkastet, men at det for henne knyttes til selve formålet med skrivingen. Konteksten for Ingrids ytring er elevenes omtale av lærere de har møtt som har latt førsteutkast forbli ukommentert. Hun sier: ”Da er det jo ikke noe vits i å skrive det, ikke sant!”. Det er interessant at det nettopp er Ingrid som kommer med en såpass sterk påstand. Hun er å betrakte som en dyktig skriver, kan sikkert skrive gode tekster uten særlig mye hjelp underveis. Likevel anser hun det altså som *meningsløst* å skrive et tekstutkast som ikke blir kommentert. Hun forventer at teksten hennes skal få respons innenfor den institusjonelle skrivesituasjonen hun og de andre informantene befinner seg i – slik hun er vant til i norskfaget. Det er nærliggende å knytte Ingrids utsagn til Bakhtins teorier om respons fra den andre som ”det aktiverende prinsippet” for meningsskapning og forståelse (Dysthe, 1996, p. 111).

Vokabular i vurderingsdiskursen

I løpet av intervjuet dukker begreper som ”rød skrift”, ”rette” og ”stiler” opp som begreper i informantenes vurderingsvokabular. Dette illustrerer den tradisjonen tekstvurderingen står i hva angår fokus i kommentarene og sjangernormen. Mine informanter skriver seg inn i denne tradisjonen, og hva disse begrepene representerer i deres vurderingskultur, vil illustreres i noen grad gjennom analysen.

Ingrid trekker inn det historiske perspektivet på kommentarpraksis både for fremmedspråk og for norsk: ”Før så fokuserte man jo mye mer på språket, og det gjorde man jo egentlig i norsk også.” ”Språket” – i betydningen rettskrivning og det som skjer på tekstens ord- eller setningsnivå, settes opp som en motsetning til det som i følge flere informanter er ”nåtidens” kommentarfokus: globalt nivå i teksten – innhold og sjanger.

Kommentarer til tekster i alle fag – vurdering og de grunnleggende ferdighetene

Informantene går et steg videre når det gjelder å ønske seg kommentarer underveis i skriveprosesser, og selv om det er litt på siden av denne oppgavens hovedansvar, velger jeg å ta med deres synspunkter i denne sammenhengen fordi det griper inn i den aktuelle skrivehverdagen til elever og lærere etter LK06. Nå engasjerer også Alexander seg frivillig i samtalen når det i intervjugruppa hevdes at kommentarer burde gis til tekster i alle fag – ikke bare til tekster i norskfaget. Belicia tror at ” det hjelper i alle fag...”. Ole har fått med seg at den nye læreplanen vektlegger noen grunnleggende ferdigheter i alle fag, og for ham er det en naturlig konsekvens at lærerne kommenterer skrivingen i andre fag på lik linje med det Bjørg gjør i norskfaget:

”For det er jo egentlig like viktig i alle fag fordi det er et krav tror jeg – det at du skal vise digitale ferdigheter, at du skal kunne skrive, regne og sånne ting i alle fag, og da er det egentlig litt dust at de (lærerne) ikke på en måte gjennomfører det (å gi kommentarer) helt da” (Ole).

Miriam kommer med et eksempel på hva hun ønsker seg kommentarer på i andre fag enn norsk:

” [...] da kunne det vært fylt ut; ’Her kunne du hatt bedre konklusjon, bedre innhold, bedre sånn beskrivelse faglig’ – og ikke bare skriftlig, men sånn ...altså faglig, du blir faglig sterkere, støere”. (Miriam)

Det er mer enn bare det rent språklige Miriam etterlyser kommentarer på her – hun tenker seg kommentarer som kan bidra til å mestre den fagspesifikke skrivingen. Og hun later til å mene at kommentarer vil ha positiv innvirkning på den faglige kompetansen ved at hun blir ”[...] faglig sterkere, støere”. Informantenes utsagn i denne sekvensen gir et innblikk i noen av utfordringene, men også av potensialet som ligger i arbeidet med den grunnleggende ferdigheten å *kunne uttrykke seg skriftlig* i alle fag – både hva gjelder opplæring i og vurdering av den. Men nå til de kommenterte kåseriutkastene.

4.5 Kommentarer til førsteutkast – slik mine informanter opplever og bruker dem

I dette delavsnittet vil jeg gi noen eksempler på ulike typer kommentarer som informantene omtaler og beskriver sine reaksjoner på – enten de står å lese eksplisitt eller mer mellom linjene. For oversiktens skyld, har jeg forsøksvis gruppert informantenes beskrivelser under noen hovedoverskrifter. Dette til tross for at noen av informantenes utsagn inneholder elementer som godt kunne passet inn under flere av disse.

4.5.1 Kommentarer som en hjelpende hånd fra en faglig autoritet

Miriam er først ute med å beskrive hvordan hun opplever det å få tilbake kommentarene til førsteutkastet:

”[...] Så får du den tilbakemeldingen, og da vet du på en måte, ’å ja, her kunne jeg på en måte – sånn skal det være’ og ’her kan jeg fylle ut med ting’ og det er mye lettere når det er sånn, for først gjør du det på egen hånd og så får du hjelp. [...] Meg hjelper det (å få kommentarer) veldig”. (Miriam)

Det første å legge merke til er Miriams definisjon av kommentarer som *tilbakemelding*. Hennes definisjon av begrepet ser ut til å romme både vurderinger og endringsforslag, for hun snakker dels om at hun blir oppmerksom på ”mangler”, men også om de endringene som initieres av kommentarene. Det ser ut til at hun er like positivt innstilt til å få tilbakemeldingene som hun er til den selvstendige og utprøvende skrivefasen hun har snakket om tidligere. Miriam tar i mot kommentarene med takk – for henne er de til hjelp ved at de bevisstgjør og påpeker utviklingspotensialet i teksten. Kommentaren gjør at det blir ”[...] mye lettere å se” begge deler, som hun uttrykker det i forkant av dette sitatet. Når

kommentarene til Bjørg har sagt sitt, erkjenner Miriam at "[...] sånn skal det være" – det er med andre ord Bjørg som har "fasiten". Miriam fortsetter:

"Det er jo hun som kan norsk, ikke sant! (referert til Bjørg) Det er hun som på en måte er lærer'n. Bjørg kan jo mer enn oss. Man vet at hun kan det da, for hvis du gjør det hun sier – det blir så mye bedre, det blir liksom mye bedre." (Miriam)

Her er det ingen tvil om at Miriam tillegger Bjørg faglig autoritet gjennom den institusjonelle rollen hun har som lærer, men også i kraft at Miriam ser resultater av å følge rådene hun får gjennom kommentarene Bjørg gir; teksten "[...] blir så mye bedre". Uten at Miriam definerer hva hun legger i at teksten blir bedre, har hun en opplevelse av at det blir den. Vi merker oss at Miriam legger en forutsetning til grunn for å lykkes med resultatet; du må gjøre "[...] det hun sier". Hva det vil si, definerer ikke Miriam her. Det kan derfor tenkes ulike skrivehandlinger – fra en instrumentell overføringen av det kommentarene initierer – til en skrivehandling med stor grad av egeninvolvering fra Miriams side. Uansett skrivehandling; Miriam selv blir fornøyd med teksten når omskrivingen er gjort.

Ole er en av dem som opplever at kommentarene fungerer som en hjelp, og i dette eksempelet har han samtidig et metaperspektiv på seg selv som skriver:

"Og når du skriver selv, så er det sånn at når du er ferdig med å skrive tenker man at a! Alt er perfekt og alt er så bra, men når du får tilbake merknadene og sånn, så ser du liksom hva som du kan gjøre bedre da". (Ole)

Ole har altså levert fra seg førsteutkastet og vært såre fornøyd med egen posisjonering i teksten. Når tiden har gått, avstand er skapt og teksten kommer tilbake i vurdert stand, så blir han gjort oppmerksom på det som både kan forstås som mangler og vekstpunkter – "[...] hva som du kan gjøre bedre da". Ole fortsetter med å beskrive hvordan han opplever det å få kommentarer til førsteutkastet:

"Det (å få kommentarer) er jo egentlig mer bare ment som en beskjed. Det er liksom ikke sånn som med karakterene at du blir misfornøyd eller no', det er bare noe du vet du skal gjøre bedre og: 'Greit, takk for hjelpen!' på en måte. Det er jo som en hjelp" (Ole).

Ole skiller tydelig mellom det å få kommentarer og det å få karakterer som vurderingsuttrykk. Han opplever, i likhet med Miriam, det å få opplysninger om hva som

kan gjøres bedre i teksten som en hjelpende hånd underveis i skriveprosessen. Han ser ut til å tillegge kommentaren et potensial som veiledning i motsetning til karakteren som han må ta stilling til gjennom en emosjonell reaksjon. Ole later til å ha en forventning om at han skal få beskjeder i form av kommentarer, for som han sier: "[...] det er bare noe du vet du skal gjøre bedre". På den ene siden kan man tenke om dette utsagnet at det virker som om han ser på det å følge opp kommentarer som en plikt, men på den andre siden er det å få kommentarer en "hverdagslig sak" når prosesskriving er skriverammen – det hører med å forbedre tekster. Underforstått; tekster har et utviklingspotensial. Han understreker hva han opplever er formålet med kommentarer underveis:

"Men det (å få kommentarer) er jo ikke som kritikk da, det er jo egentlig bare klapp på ryggen og 'keep on going', holdt jeg på å si" (Ole).

Ole definerer nok her "kritikk" som negativ vurdering, i motsetning til det oppmuntrende klappet på skulderen. Oles synspunkt sier implisitt noe om at han opplever at Bjørg opptrer i en veilederrolle mer enn bedømmerens i sine kommentarer til førsteutkastet – det midlertidige fristillelsesrommet er åpent. Og det virker som han tenker om kommentarene at de hjelper til med å holde "dialogen" i gang gjennom prosessen – i form av tekstbidrag (se side 14).

4.5.2 Innhold i kommentarer som er til hjelp

Miriam konkretiserer ytterligere hva hun mener kommentarene hjelper henne med når hun skal i gang med å bearbeide førsteutkastet sitt:

"[...] hun (Bjørg) setter i gang hjernen til å tenke litt nytt. Altså nye tanker, nye ting du kan skrive da – det er jo litt rettskriving og selvfølgelig, men det er på en måte når hun retter i førsteutkast, men det er de kommentarene, det er de som hjelper deg på andreutkastet og hjelper at det blir mye mye bedre." (Miriam)

Miriam presiserer kommentarbegrepet ved å utelukke korrektur som en del av det. Det ser ut til at hun heller ikke betrakter rettskrivningen som det vesentlige for om en tekst har kvalitet. Det er sporene etter bruken av *kommentarene* i omskrivningsfasen hun opplever gjør teksten bedre. Slik jeg forstår Miriams definisjon av kommentarene her, utløser de en annen skrivehandling enn rettingen av ortografiske feil i tekstene. Og kommentaren utløser også kognitive prosesser i form av tankeutvikling knyttet til innholdselementet hun tenker seg at *kommentaren* berører i hennes tekster. Her må det imidlertid sies at begrepsbruken ikke er

helt konsistent ved at hun helt i starten av intervjuet uttaler at ”[...] hun retter opp da – med kommentarer”. Like fullt rangerer hun kommentarenes innhold og deres *betydning* som hjelp for skrivingen i et slags hierarki der ortografien rangeres lavest.

Ingrid gir uttrykk for hva hun mener er viktigst at lærere kommenterer:

”Jeg syns innhold, jeg. Rettskrivning er selvfølgelig viktig, men jeg synes at innhold er mye bedre, fordi selv om man kanskje har noen få feil, så er det liksom ikke det som ødelegger leseopplevelsen da. Det er jo hovedsakelig innholdet – at det er noe i det du sier, at du ikke bare snakker vås, holdt jeg på å si” (Ingrid).

Også Ingrid mener at det er innholdskomponenten og ikke kommentarer til rettskrivning kommentarene skal dreie seg om. Hun vektlegger at poenget med å skrive en tekst er å kommunisere et innhold. Og hun har en klar mottakerbevissthet – tekst skal møte leser, og leser skal gis en meningsfylt leseopplevelse gjennom at innholdet må ha substans – det kan ikke bare være ”[...] vås”. Ingrid mener at det å ha noen få rettskrivningsfeil er akseptabelt, det er først og fremst innholdet som kan ”[...] ødelegge leseopplevelsen”, skal vi tro Ingrid. Både Ingrid og Miriam opplever dermed at det er kommentarer som omhandler teksten på det globale nivået som først og fremst er til nyttig hjelp.

Thomas mener imidlertid skrivekompetansen eleven besitter er avgjørende for hva læreren bør vektlegge i sine kommentarer:

”Det spørs litt på hvilket nivå du er på. En som er på et lavt nivå burde jo kanskje heller få tilbakemelding hvis man har mye skrivefeil, redigere skrivefeilene, og så ta det derfra. Så kan man jobbe seg oppover, sånn at når man har lite skrivefeil så kan man på en måte gå *ett* skritt videre og da kan man se på innhold, så kan man se på oppbygging og såne ting da”. (Thomas)

Thomas kommer med differensieringsforslag til lærere som skal kommentere tekster. Forslaget vitner om et syn på det å lære å skrive som en utviklingsprosess fra det å først beherske ferdigheter på det lokale nivået i tekstarbeidet, og dernest ferdigheter som involverer det globale tekstnivået. Han foreslår at man fra ”[...] et lavt nivå” kan ”[...] jobbe seg oppover”, som i et hierarki av kompetanser. Han antar at en som er på et lavt nivå sliter med rettskrivning, og at vedkommende derfor bør få kommentarer som handler om dette.

Thomas kan tenkes å ha lagt merke til det samme som elever i responsgruppestudien til Torlaug Løkensgard Hoel lærte oss noe om i kapittel 2. Der så vi at det kan være lettere for urutinerte skrivere å løse oppgaver på lokalt nivå i teksten enn å gjøre endringer på globalt nivå – noe hun illustrerte ved hjelp av *teksttrekanten* (se side 23). Men mer enn å være til hjelp for arbeid med det lokale eller globale nivået i Ingrid's tekster, kan kommentarer også ha en annen funksjon slik hun ser det:

”Du får liksom litt større forståelse for hva man skriver da, og du får på en måte selvinnsikt i din egen skriving”. (Ingrid)

Kommentaren utløser et metakognitivt perspektiv på både tekst og skriveprosess for Ingrid's del, i tråd med det Ole verbaliserte i en litt annen form bare for noen avsnitt siden. Hun beskriver dermed en opplevelse av at kommentarpraksisen ikke bare berører oppgavenivået, men også prosessnivået i læringsprosessen (Jamfør Hattie og Timperley s. 25)

4.5.3 Kommentarer av typen ”Fyll ut!”

Flere av informantene forteller om kommentarer som kommuniserer at de skal utdype eller skrive mer utfyllende i tekstene sine. Ole er en av dem som har fått slike:

”Jeg husker i hvert fall at hun (Björg) ba meg å fylle ut. Det er på en måte ikke ’sett inn den setningen der’, det er mer; ’skriv mer om det!’ liksom og; ’hva tenker du om det?’” (Ole)

Ole beskriver at slike ”fyll ut” – kommentarer på generell basis nærmer seg det globale nivået i teksten mer enn det lokale. Igjen ser vi at en informant beskriver at kommentarene i første rekke dreier seg om det innholdsmessige. Han får ikke ferdigservert det han skal skrive på setningsnivå gjennom kommentarene, men utfordres til selv å produsere mer tekst.

Miriam supplerer med et annet eksempel på hva Björg kan tenkes å skrive i kommentarer av typen ”fyll ut”:

”Her burde du kanskje fylle ut litt om sånn’ og ’det avsnittet her har du formulert litt feil, du burde på en måte gjøre det på nytt’, og det ble mye mer enn en side etter at jeg hadde fylt ut – mye mer enn en side etter det. Så hun setter i gang hjernen til å tenke litt nytt. Altså nye tanker, nye ting du kan skrive da”. (Miriam)

Miriam eksemplifiserer at utfyllingskommentaren er knyttet både til et mellomnivå (avsnitt) og det globale nivået. Kommentaren initierer igjen for hennes vedkommende tankeutvikling på innholdssiden i teksten. Vi legger merke til modusen i omtalen av kommentarene – de gjenfortelles med et ”du burde” og med dempere som ”kanskje” og ”på en måte”. Muligens er dette uttrykk for Miriams opplevelse av kommentarstilen til Bjørg som et respektfullt møte både med henne som skriver, hennes eierskap til teksten og med teksten som sådan.

Miriam opplever at teksten i bearbeidet form blir lenger – over en side lenger. For henne er muligens tekstlengde et kvalitetstrekk ved tekster, og all utvidelse av tekst blir derfor positiv for henne. At hun tenker slik, kan selvsagt også kan ha sammenheng med det faktum at Bjørg som faglig autoritet ber henne om å utvide teksten ved å ”fyll ut”. Dermed forstås muligens Bjørg i retning av å implisitt angi tekstlengde som et kvalitetskriterium. Å anse tekstlengde som et kvalitetstrekk ved tekster, er forøvrig noe flere gjør. I den tidligere omtalte KAL-studien (se fotnote side 31) kom det fram at tekstlengde var ett av kvalitetstrekkene som ble verdsatt av sensorene ved avgangseksamen i 10. klasse (Vagle, 2005). Hva som ligger i ”fyll ut”- kommentarer vil selvfølgelig være avhengig av type tekst både hva angår sjanger og skrivemåte.

Når det gjelder utfyllingskommentarer, kan vi dessuten minnes at Belicia ga uttrykk for at det å bruke Bjørgs kommentarer førte til at teksten hennes ble mer ”[...] utfylt ...”. Hun fortalte også om gleden over å oppdage at så hadde skjedd de gangene hun leste tekstene høyt for seg selv. Belicia kobler ikke dette at teksten er mer utfylt direkte på tekstlengde slik Miriam gjør, men fenomenet knyttes like fullt til en innholdsmessig kvalitet ved teksten.

Thomas har synspunkter på hvordan utfyllingskommentarene bør utformes:

”Det må være veldig konkret, altså det kan’ke stå; ’Skriv bedre’ eller ; ’her kan du fyll ut’. Da må det kanskje stå hva du kan fyll ut, og det kan gjerne stå en pil til hvilket avsnitt og litt sånne ting, for ofte så er det sånn at vi får; ’Ja, dette var veldig bra, men kan du gjøre det litt bedre?’, og da er det ikke så veldig lett å gjøre det bedre når du ikke vet hva vi skal gjøre bedre” (Thomas).

Det er åpenbart hva Thomas etterlyser: En konkret og tekstspeifikk kommentar som setter ham på sporet av hva læreren kan ha ment med den. Hvilke kvaliteter er det læreren etterspør som kan gjøre teksten hans ”bedre”? På hvilken måte bør teksten framstå mer utfylt? Og hvor i teksten er det ønskelig at han skal skrive mer utfyllende? Thomas anbefaler

kommenterende lærere å bruke symboler som for eksempel piler til avsnitt for å tydeliggjøre hvor kommentarene har gyldighet. Thomas belyser her hvor komplisert det kan være for en skriveelev å tolke kommentarer som blir for generelle i formen – også for dyktige skriveelever som ham selv.

4.5.4 Konkrete og tekstspesifikke kommentarer

I materialet gir flere av informantene uttrykk for at de opplever Bjørgs kommentarer som konkrete og tekstspesifikke. Ole er veldig fornøyd:

”Lærer'n vår er veldig flink til å gi kommentarer som er veldig konkrete, og veldig flink til å gi lissom kommentarer som er vesentlige da, så uansett om du tar de og ser godt igjennom alle de kommentarene, så er det veldig ofte at du er innom de selv om du egentlig ikke tenker over det, selv om du ikke vet faktisk hva det står i de kommentarene”. (Ole)

Ole gir ingen eksempler her på hva det konkrete består i, men han har en positiv opplevelse av Bjørgs kommentarer på dette området. Hva han kan legge i dette at kommentarene er ”[...] vesentlige”, overlater han til oss å avgjøre. Det kan virke som om han anser kommentarene som vesentlige i seg selv – uavhengig av om han bruker dem eller ei. Jeg leser det som en eksplisitt anerkjennelse av Bjørg som fagperson og av hennes kommentarpraksis. At kommentarene er ”[...] vesentlige”, må nok forstås i retning av at de har relevans for hans eget skriveprosjekt – at de har betydning for teksten han skriver.

Å være ”[...] innom de selv om du egentlig ikke tenker over det”, kan tyde på en opplevelse av at noe er automatisert eller at noe er forutsigbart. I så fall kan det også tenkes at han beskriver at kommentarene ikke treffer hans nærmeste utviklingssone. En annen forståelse av det han sier, er at han vet selv hva han trenger å jobbe med, og at han derfor ikke trenger verken å lese eller å bruke kommentarene.

Belicia holder fram at Bjørg er ”[...] ganske flink til å si akkurat hva som er bra eller dårlig” for hun ”[...] peker på det med piler og sånn, så det er ganske bra.” Belicia gir uttrykk for at Bjørg gir tekstspesifikk tilbakemelding på både vellykkede og mindre vellykkede elementer i tekstene, og beskriver samtidig det deiktiske som et tekstspesifikt element.

Miriam har også et eksempel på en konkret kommentar og beskriver hvilken funksjon den får:

”[...] jeg husker sånn andre ting hun har satt kommentar på, så er det sånn; ’Her kan du bruke bedre konklusjon’, og det er på en måte sånn; oj, jeg visste ikke at jeg skulle ha konklusjon i det produktet her! Det er sånne ting, ikke sant”. (Miriam)

Eksempelet illustrerer en kommentar som underveis fungerer som undervisning i et strukturelt og sjangerrelatert element ved en tekst. Jeg forstår det hun sier på den måten at hun visste hva fenomenet konklusjon var på det tidspunktet hun fikk kommentaren, men at hun muligens hadde mangelfull sjangerkunnskap med tanke på oppgaven hun refererer til. For Miriam fungerte kommentaren som *underveisvurdering* (se side 7). Vurderingen ble undervisning som førte til ny kunnskap om konklusjonens bruksområde.

Ingrid gir et eksempel på hva det konkrete kan bestå i:

”Også (kan Bjørg) skrive sånn: ’Det var bra begrunnelser’, så da skjønner man jo at det var bra begrunnelser, men da kan hun også kanskje lage en liten pil i teksten og så streke under begrunnelsen og så: ’Denne begrunnelsen likte jeg’ eller ett eller annet”. (Ingrid)

Vi skimter en Bjørg som for Ingrid er å anse som en ”signifikant annen” (se side 19). Det er nettopp henne Ingrid ønsker skal konkret løfte fram noe hun spesifikt liker i teksten.

En kommentartype som kan sies å representere det motsatte av de konkrete og tekstspesifikke, og som Ole slår fast er ”den mest irriterende kommentaren å få er (du er)’På god vei!’”. ”Ja, det får man alltid på slutten”, konstaterer Ingrid, og dermed antyder hun at en slik kommentar opptrer gjentagende som en standardformulering. Thomas gir en forklaring på hvorfor han ikke vil ha denne typen standardformulerte og generelle kommentarer: ”Det sier liksom ikke så veldig mye om teksten”. At den leserfokuserte kommentaren i eksemplet ikke er til særlig nytte eller gis særlig verdi illustreres i intervjuet ved at omtalen av denne akkompagneres av oppgitt latter – særlig fra guttene. Det hjelper ikke at kommentaren er aldri så rosende og velvillig innstilt til elevens innsats – den handler ikke om *teksten* og hvor *den* er på vei.

4.6 Å bruke kommentarer i omskrivingsfasen – slik mine informanter gjør det

4.6.1 Bruksfrekvens og motivasjon for bruk av kommentarene

Miriam proklamerer på generelt grunnlag: ”Vi bruker alle kommentarene hele tiden” – noe Belicia bekrefter. Ingrid sier at hun ”[...] bruker de skikkelig”. Når det gjelder kåserikommentarene, sier alle jentene at de tok hensyn til alle kommentarene de fikk.

Thomas svarer også bekreftende på at han tok hensyn til kommentarene han fikk til kåseriet. Om bruken av dem og om bearbeidingen førsteutkastet sier han:

”Jeg gjorde det som stod i kommentaren, eller det hun hadde sagt at jeg burde gjøre bedre eller gjøre mer av. Så gikk jeg inn i teksten, og så forandret jeg det eller la til det. Og så var det noen ting jeg kom på selv også da som jeg kanskje synes selv jeg burde gjøre bedre også”. (Thomas)

Thomas beskriver at han har bearbeidet teksten dels ut fra endringsforslag fra Bjørg, og dels ut fra selvinitierte endringer. Han gjør det kommentarene ber ham om å gjøre, men han har beholdt eierskapet til teksten ved at deler av omskrivingen er selvinitiert. Thomas forteller mellom linjene at kommentaren vekker pliktfølelsen, kreativiteten og medansvarligheten i fellesprosjektet hos ham som skriver.

På et annet tidspunkt i intervjuet sier Thomas dette om bruken av kommentarene:

”[...] og da har hun sånne rosa firkanter på siden med streker inn til der det gjelder, og så kan hun streke under ord og sånne ting, så da endrer du jo først kanskje skrivefeil og sånn, og så leser jeg kommentarene, og så gjør jeg det som står”. (Thomas)

Vi registrerer først at Thomas definerer begrepet *kommentar* på linje med det vi så Miriam gjøre tidligere der korrekturmarkering ekskluderes fra begrepet. Thomas beskriver en prosedyre der skrivefeilene rettes opp først, og dernest utfører han det kommentarene ber ham om. Og: Han gjør igjen ”[...] det som står”. Her er trolig både det lokale og det globale arbeidet med teksten involvert, og kommentaren ser ut til å beskrive det globale nivået slik Thomas legger det fram.

Alexander sier i denne sekvensen av intervjuet at han ikke vet om han brukte kåserikommentaren. Det at Alexander ikke husker at han gjorde dette, kan kanskje tilskrives sommerferien som bare er timer unna, tidsavstanden til kommentarene som var tema for intervjuet eller tilskrives hans interesse for skriving. Generelt sier han: ”Jeg bruker dem ikke så mye, jeg”. For Alexander sin del velger jeg å ta en snartur innom hans produkt selv om sporene av skrivehandlinger på generelt grunnlag ikke skal etterforskes i informantenes produkter.

Alexanders bruk av kommentarene

Alexander har fått fire kommentarbokser som angår innholdet i førsteutkastet. Og med en gang ser jeg at noe har skjedd fra førsteutkast til produkt. Den kommentaren han har brukt videre, og som har fått betydning for innholdet i produktet, er nettopp den jeg har sitert tidligere – der han får positiv vurdering og endringsforslag i samme kommentarboks (se side 56). Han har i produktet lagt til to morsomme situasjoner i tillegg til den applauderte i førsteutkastet. Alexander har dessuten brukt kommentaren som helt konkret ber ham om å flytte en setning til et annet sted i teksten. Et slikt endringsforslag er enkelt å gjøre for ham som skriver på pc. Dette er dessuten en overkommelig oppgave for alle typer skrivere. Han har imidlertid ikke gjort noe med kommentaren som ber ham om å lage topptekst. Det er interessant. Jeg ville trodd at den kommentaren ville være enkel å ta i bruk. Alexander har altså unnlatt å gjøre noe med den.

Teksten til Alexander er blitt noe lenger, men fortsatt gjenstår det et stykke arbeid i følge Bjørg for å oppfylle sjangerkravet, og også på det mer formelle har han en jobb å gjøre. Han får ros for å ha jobbet med førsteutkastet i sluttkommentarboksen til produktet: ”Fint at du har jobbet videre med noe av responsen fra førsteutkastet”. Jeg leser det siste utsagnet dels som et signal på at Bjørg verdsetter at Alexander tar sin del av ansvaret i skriveprosessen og dels som en demper på de foregående kommentarene til produktet som har etterspurt det Bjørg kunne ønsket seg av teksten hans. Og viktig å merke seg er at den siste leserfokuserte kommentaren i produktet er et bevis for at det er kommentarene til førsteutkastet som har utløst skrivehandling.

Oles bruk av kommentarene

Ole husker tilbake til prosessen med å skrive kåseri, og vedgår:

”Jeg må innrømme og si at jeg faktisk ikke så på kommentaren før jeg nesten hadde skrevet ferdig andreutkastet mitt, men jeg så på noe da”. (Ole)

Og hvorfor det ble slik sier han noe om litt senere:

”For meg handler det egentlig mer om i hvor stor grad jeg tok hensyn til det eller ikke (Latter). Fordi, som jeg sa i stad – når det blir sånn: ’Fyll ut om dette her’, så var det vel kanskje litt sånn at ja, jeg får vel gjøre det siden det står der, jeg husker ikke helt, men jeg tror ikke jeg fylte ut så mye da. Det blir på en måte mer at man føler at man må gjøre det. Man vil jo gjerne gjøre det så bra som mulig!” (Ole)

Ole startet omskrivingen av førsteutkastet før han hadde sett på kommentarene. Det er tydelig at han føler seg forpliktet til å følge opp kommentarene i omskrivingsfasen og ønsker nok å være en ansvarlig deltaker i fellesprosjektet. Han beskriver omskrivingsarbeidet som et mekanisk utfyllingsarbeid. Sammenhengen mellom innsats og resultat framholder han tydelig. Man må gjøre en innsats om man skal ”[...] gjøre det så bra som mulig”. At han dreier fra et ”jeg” til et ”man” kan tolkes som et uttrykk for distanse til ambisjoner med tanke på resultatet. Pliktfølelsen og tanken på resultatet har, slik jeg leser Oles utsagn, imidlertid ikke vært nok å motivere til et engasjement i bearbeidingsfasen i denne skriveprosessen. Vi tillater oss en liten avstikker innom Oles produkt for å se hva han faktisk gjorde med det kommenterte førsteutkastet sitt.

Ole har laget topp tekst og får positiv respons på dette i produktet. Ole har også brukt kommentar nummer to i førsteutkastet der han blir bedt om å forklare noe nærmere for leseren. Begge disse kommentarene var tekstspesifikke og omhandlet det lokale nivået i tekstarbeidet. I tillegg fikk han en kommentar til førsteutkastet der han blir bedt om å sortere ”ordflommen” i avsnitt. Ole har respondert ved å dele det sammenhengende førsteutkastet på midten slik at produktet nå har to avsnitt. Oppfordringen om å henvende seg direkte til leseren er ikke utviklet videre (Han hadde en slik henvendelse i førsteutkastet som han har latt stå). Det er med andre ord gjort lite endringer innholdsmessig og strukturelt.

Rettskrivningsfeilene er identiske i førsteutkast og produkt. I sum betyr det at han har respondert på alle Bjørgs kommentarer unntatt korrekturlesningen og leserhenvendelsene, men bruken av kommentarene har i realiteten ikke utløst kvalitativ skrivehandling i særlig grad. At han har brukt de tekstspesifikke og konkrete kommentarene kan i denne skriveprosessen tyde på at de generelle endringsforslagene ble for vanskelige eller for arbeidskrevende å ta i bruk. Vi må derfor gi Ole noe rett i det han sier. Det var ikke så store

endringer fra førsteutkastet til produktet hans hva utfylling angår, men kommentarene er likevel det som har utløst skrivehandling – også i Oles tilfelle.

Senere kommer Ole med et supplerende utsagn til Alexander, og oppgir en annen grunn for at han generelt sett ikke bruker kommentarene i full skala:

”[...] det er egentlig litt fordi jeg glemmer, men greia er jo at når du faktisk først bruker dem – det er mange som bruker dem mer enn andre – jeg prøver å bruke det så mye som mulig da [...]” (Ole)

Ole oppgir altså det at han glemmer å bruke kommentarene som en grunn for lite bruk av dem. Og her kan vi ikke gi Ole rett med tanke på den spesielle kåserioppgaven. Han har ikke glemt å bruke kommentarene der. Jeg leser videre det Ole sier i retning av at han ser for seg en gevinst ”[...] når du faktisk først bruker dem”. Han har registrert at noen ”[...] bruker dem mer enn andre”, og han ”[...] prøver å bruke det så mye som mulig” selv. Hva gevinsten består i kommer ikke eksplisitt til uttrykk. Om han har karakteren i tankene, tekstlengden i tankene, at teksten blir bedre i tankene eller andre ting i tankene blir altså ikke i denne sammenhengen nærmere utdypet.

Kommentarer med overføringsverdi innenfor og mellom skriveprosesser

Ingrid gir uttrykk for hvordan hun klarer å nyttiggjøre seg kommentaren i bearbeidingsfasen. Og det er interessant å se at hun beskriver kommentaren som mer spesifikk og konkret enn det vi så at den faktisk var (se side 59):

”Hun skrev til meg for eksempel sånn: ’Bra, humoristisk setning’ – eller ett eller annet sånt, og da tenkte jeg sånn: Ok, da skriver jeg litt mer av sånne humoristiske setninger! Fordi hun sa det var bra, ikke sant. [...] så begynner man på en måte også liksom å putte inn det elementet flere ganger da”. (Ingrid)

For en dyktig skriver som Ingrid, initierte kommentarens generelle ros av en kvalitet i hennes tekst bruk av humor som virkemiddel flere steder i kåseriteksten. Kommentaren ser dessuten ut til å gjøre Ingrid trygg på å bruke humor i større grad enn hun opprinnelig hadde gjort i kåseriteksten fordi det er Bjørg som faglig autoritet som løfter fram et vellykket element i teksten hennes. Samtidig blir hun gjort kjent med lærerens kvalitetsnorm knyttet til kåserisjangeren.

Jeg merker meg setningen ”Ok, da skriver jeg litt mer humoristiske setninger!” Med andre ord; ingen grunn til å gjøre noe annet, for Bjørg har jo sagt det var bra. Det er også mulig å lese inn en underforståthet i delsitatet: ”[...] Ok, [...]” – underforstått; ”Jeg får vel gjøre det da...”. Likevel; Bjørg henter fram en modell fra Ingrid's tekst, berømmer den på en slik måte at Ingrid opplever at kommentaren har overføringsverdi – i dette tilfellet innenfor den aktuelle tekstens rammer.

Det viser seg at flere av informantene har erfaring for at kommentarer har overføringsverdi på ulike måter. Ole kommer også med et eksempel på at en kommentar kan ha overføringsverdi innenfor den gjeldende teksten. Han sier:

”Men når du får tilbake merknadene, så ser du liksom hva du kan gjøre bedre da. Når du først ser en ting som du faktisk (utydelig) kan gjøre bedre, så skjønner du plutselig hvis du leser videre at oj, der kan jeg skrive noe annet og ...alle feilene...”.
(Ole)

Kommentaren gitt spesifikt til ”[...] en ting...” hjelper ham tydeligvis til å legge merke til og bevisstgjøres flere punkter i teksten som har et potensial for forbedring – han blir selv oppmerksom på vekstpunktene så å si. I denne sammenheng kan det se ut til at han refererer både til det innholdsmessige og til alle ”feilene” i teksten – av meg her tolket til å gjelde rettskrivningen hans.

I materialet krediteres Bjørg av flere for å kommentere vellykkede steder i tekstene deres. Ole formidler videre hvordan han opplever den typen kommentarer, og hvilken virkning den har i skrivesituasjonen:

”[...] da får du på en måte litt mer lyst å skrive og, når du først sitter der og ser på alle kommentarene: ’Skriv mer om det’ og ’skriv mer om det’ og ’noe annet om det’ og sånn, og så plutselig så kommer det: ’å, så fint, det var bra, dette kan du bruke mer’, eller no, ja, greit, så tar jeg det ett eller annet sted (...)” (Ole).

Når det først er slik at han må sitte der og skrive, er det i alle fall mer motiverende å få påpekt et vellykket sted i teksten enn de mer direktive påleggene om å skrive ”[...] mer om det...”. Jeg leser Oles utsagn dit hen at han erkjenner overføringsverdien av den tekstspesifikke kommentaren, selv om det muligens er en noe mekanisk overføringsverdi han beskriver når han sier ”[...] greit, så tar jeg det ett eller annet sted...”. Likevel: Ole, som sier han ikke alltid bruker kommentarene, har i dette tilfellet lest den og gjort et videre arbeid

med teksten sin. Skrivehandlingen utløses av en kombinert leserfokusert og kriteriefokusert kommentar – utformet som en positiv vurdering av et tekstspesifikt sted i teksten – av en lærer han har tillit til.

Thomas kommer med et annet eksempel der Bjørg har kommentert noe som var bra i tekstene hans og på hvilken måte han kunne bruke dette videre. Konteksten for det han forteller om er en utvelgelsesprosess i forbindelse med mappevurdering. Han skulle velge ut tekster han ville legge i en presentasjonsmappe som skulle vurderes (se side 12).

Kommentarene han beskriver løftet fram vellykkede steder i tekstene hans, noe som førte til at han selv ble bevisstgjort disse. Dette utnyttet han da han selv skulle skrive egenvurdering og begrunnelse for de tekstene han valgte ut til presentasjonsmappen. På den måten ble bruksområdet for kommentarene utvidet til også å gjelde egenvurderingssituasjoner ved at Bjørgs kommentarer fungerte som en språklig modell.

Men kommentarer til førsteutkast kan være modell for mer. De kan også fungere som modell for strategier i en annen type ”egenvurdering” som i neste runde blir til hjelp for skrivningen i bearbeidingsfasen. Se bare hva Ingrid sier:

”Det som er bra sånn til syvende og sist med skriveprosessen, er liksom at neste gang vi da skriver – selv om vi kanskje ikke får tilbakemelding en gang, hvis vi har en annen lærer for eksempel, så vet vi på en måte mer hvordan vi skal gjøre det selv også. Vi kan lese den, gå inn i teksten, ok, der kan jeg kanskje skrive mer hvorfor og på en måte underbygge for eksempel påstander og sanne ting, fordi på en måte – hun (Bjørg) har allerede lært oss det da når vi får tilbake tekster med merknader på”
(Ingrid).

Nå kommer det metaspråklige på banen (Jamfør Fjørtoft s. 32). Ingrid evner å trekke veksler på et internalisert vurderingsspråk i ”kommunikasjonen” med en tekst som av en eller annen grunn ikke har fått respons. Vi har tidligere sett at Ingrid opplever det meningsløst å skrive tekster som ikke blir kommentert. I møte med en ukommentert tekst, må hun selv gå inn i rollen som responsgiver og skape en ”dialog” med teksten sin. Modellen for språket hun bruker i ”dialogen” henter hun fra Bjørgs kommentarpraksis. Ingrid beskriver at hun nærmest ”hører” Bjørgs ”stemme” når hun nærmer seg teksten. ”Stemmen” gir ”tilsvar” som erstatning for manglende respons og hjelper henne videre i skrivningen. Ingrid bedriver her en krevende kognitiv øvelse; en dobbel dialog – med egen tekst og med Bjørgs tidligere gitte kommentarer. Bakhtin omtaler en slik ”indre tale”: ”[...] Den andre talaren er usynleg til

stades, – orda hans er ikkje der, men djupe spor er tilbake av desse orda som har ein avgjerande verknad på alle dei tilstadeverande og synlege orda til den første talaren” (Bakhtin sitert i Rommetveit, 1996, s. 97). Dysthe (1996) påpeker at det kan være lettere å gå i fiktiv dialog med en stemme vi har møtt i virkeligheten enn en vi ikke har møtt (Dysthe, 1996, p. 109). Kan hende har dette betydning når Ingrid henter fram Bjørgs ”stemme” som hun har tillit til og kjenner godt. Overføringsverdien av kommentarer utvides ytterligere til også å gjelde det metakognitive planet i skriveprosesser.

Ole formidler i forlengelsen av Ingrids utspill sitt syn på den kognitive prosessen som kan settes i gang av kommentarene:

”Jeg vet ikke om det blir riktig å si det sånn, jeg vet ikke om det blir riktig ord og sånn, men det er på en måte passiv læring, hvis du skjønner hva jeg mener? Og at hun (Bjørg) sier hva du kan gjøre bedre i teksten din, så tenker du ikke på det som at du lærer noe nytt, du tenker på det at ’Å, det skal jeg putte i teksten min’! Og neste gang du skriver en ting, så kommer du på det og det jeg gjorde feil i forrige gang, da gjør jeg ikke det, eller kanskje jeg bare gjør det automatisk.” (Ole)

Ole beskriver en skrivesituasjon der han opplever at kommentaren fungerer som ”[...] passiv læring” i motsetning til den ”aktive” som han ser ut til å definere som å lære ”[...] noe nytt”. Jeg velger å tolke det han sier som en beskrivelse av en mekanisk prosess mer enn en læringsprosess med tanke på det arbeidet han gjør i omskrivingsfasen mellom førsteutkast og produkt. Samtidig tillegger han kommentaren en ”alarmklokkefunksjon”; når det han ”[...] gjorde feil i forrige gang” dukker opp på nytt, så er det bare å gjøre jobben og mekanisk ”[...] putte i teksten” det en tidligere kommentar har gjort ham oppmerksom på tidligere. Og om han skulle komme til å gjøre feilen på nytt, så er det fordi skrivehandlingen skjer automatisk uten at ”alarmklokken” slår inn. I så tilfelle kan det hende han ikke har *lært* eller forstått i den mekaniske overføringen fra kommentar til egen tekst. Men han viser fram et metaperspektiv på egen bruk av kommentarene og deres potensielle overføringsverdi mellom skriveprosesser.

Miriam har også erfart at kommentarer kan ha overføringsverdi inn i nye skriveoppgaver:

”Det gjør deg jo til – altså kommentarene gjør deg jo til en bedre skriver fordi at du får frem mye mere trekk, sjangertrekk og du får frem mye mer, det setter i gang hjernen din til å tenke neste gang du skal skrive et kåseri også; Oj, det her – det sa Bjørg forrige gang at da får jeg sette inn det her, så får jeg på en måte ikke den kommentaren igjen, hvis du skjønner!” (Miriam)

Miriam tilkjenner her en tilsvarende opplevelse av den metakognitive overføringsverdien mellom skriveprosesser. Men først slår Miriam eksplisitt fast at kommentarene bidrar positivt til hennes skriveutvikling. Bidraget består i dette tilfellet av hun gjennom kommentarene lærer seg flere sjangertrekk, men også i form av den samme ”alarmklokken” som Ole nettopp snakket om. Den fastslåtte skriveutviklingen ser derfor ut til å bestå i at hun unngår feil hun har gjort tidligere. På den måten blir teksten bedre. I dette utsagnet gir Miriam samtidig en bestemt begrunnelse for å bruke kommentaren. Motivasjonen ligger i å unngå at en kommentar skal gjenta seg; ”[...] så får jeg på en måte ikke den kommentaren igjen, hvis du skjønner!” På den ene siden kan kanskje Miriam oppleve det at hun ikke får påpekt en ”feil” eller ”mangel” som beviset på at hun har lært noe hun ikke kunne i forrige runde. Det ukommenterte får status som det aksepterte i tråd med det vi så Ingrid tenke tidligere. På den annen side virker det som om det å ha gjort det hun har blitt bedt om i kommentaren er en sterk motivasjon for å unngå en gjentatt kommentar – som i så tilfelle ville vært en kritikk av manglende innsats i fellesprosjektet.

Thomas runder av med et synspunkt på at også en generell kommentar kan gjøre nytte for seg i ulike skriverom:

”Det kan hende vi får litt sånne generelle ting og som ikke bare handler om akkurat den teksten da, og som jeg tror gjør at vi skriver bedre. Det kan du jo bruke også i andre fag” (Thomas).

Thomas sier ikke noe om hva dette generelle består i, men det gjør Ingrid i noen grad når hun henger seg på resonnementet til Thomas: ”...sjangertrekk og sånn, ikke sant”. Kommentaren til førsteutkastet tillegges en ny bruksmåte ved at Thomas tar med seg tipsene han får til førsteutkastene i norskrømmet inn i andre fagskriverom. Dermed har kommentaren fått en tverrfaglig overføringsverdi. Bjørg har således fylt en del av kommentatorrollen som informantene etterlyste fra andre faglærere i forbindelse med omtalen av de grunnleggende ferdighetene og skriving i andre fag. I alle fall for den rutinerte skriveren Thomas.

4.6.2 Felles bearbeidingsprosjekt og ansvarsfordeling – slik mine informanter opplever det

I mitt materiale er det flere eksempler på at arbeidsinnsatsen til Bjørg vekker informantenes beundring for den, medfølelse med tanke på arbeidsbyrden kommentarskrivingen påfører henne og en pliktfølelse med tanke på det delansvaret de mener å ha i skriveprosessen.

I presentasjonen av informantene, var det særlig Belicia og Ole som ble omtalt som elever med omtanke for Bjørgs arbeidsinnsats i skriveprosessen. Informantenes tanker om norsklærere med stor arbeidsbyrde kan muligens tilskrives den etablerte oppfatningen om dette i skolekulturen (Se kap. 1). Men informantenes egen erfaring med at produksjon av tekster kan være tidkrevende, gjør det mulig for dem å forstå at også Bjørg kan ha lagt ned mye tid og arbeid om de får mange kommentarer til en tekst. Samtidig uttrykkes en forståelse for at det er grenser for hvor mye Bjørg kan skrive. Ingrid mener at elevene ikke kan forvente "[...] hele sidelinja full" av kommentarer eller begrunnelser for kommentarene, for "[...] det er selvfølgelig begrenset også hva hun kan skrive", som hun uttrykker det. Flere skal nå få slippe til med sine synspunkter på hvilke krav de mener er rimelige å stille til kommenterende lærere i en skriveprosess, og deres utgangspunkt er at de helt klart anser skriveprosesser som et fellesprosjekt – både hva angår innsats og utvikling av tekst.

Ingrid beskriver sin opplevelse av klassens bruk av Bjørgs kommentarer, og kommer med sin begrunnelse for hvorfor man bør gjøre det:

"[...] i mindre eller større grad så pleier på en måte de fleste i hvert fall å ta hensyn til det og Bjørg er jo kommet godt inn i det. Og hun har faktisk skrevet kommentarer, så egentlig synes jeg det er litt frekt å bare 'Nei, skitt au', liksom og bare ikke gjøre no". (Ingrid)

Ingrid modererer bruksfrekvensen til klassen som helhet noe i forhold til den Miriam uttrykte for litt siden. Sist gang Ingrid snakket om ansvarsfordelingen i skriveprosesser, handlet det mest om hvilke rettigheter hun mente hun hadde mens skrivingen av førsteutkastet pågikk. Nå er det pliktene hun er mest opptatt av. Ingrid synes å mene at det å unnlate å bruke kommentarene rett og slett er dårlig oppførsel. Muligens har hun en tanke om at det å unnlate å bruke kommentarene er et kontraktsbrudd innenfor det fellesprosjektet hun selv opplever at skriveprosesser er. Vi har tidligere sett at Ingrid ønsker at det hun skriver skal gå i dialog med noen, og kanskje tenker hun at også Bjørgs tekster har krav på

det? For "[...] hun har faktisk skrevet kommentarer", og gitt sitt bidrag i den før omtalte metaforiske "samtalen". At det er Bjørg som faglig autoritet som har skrevet kommentarene, og at hun er "[...] kommet godt inn i det" gir desto større grunn til å bruke kommentarene og møte dem med respekt.

Hva består så informantenes oppgave av i fellesprosjektet med å bearbeide en kommentert tekst? Miriam illustrerer ett aspekt ved den:

"Det er sånn. Hun viser til sånne merkninger, og så går jeg inn der og så fyller jeg ut med det på en måte hun syns jeg skulle på en måte". (Miriam)

Måten Miriam beskriver bruken av kommentarene her, kan forstås som et noe mekanisk utfyllingsarbeid. Men Miriam forteller også hvorfor hun motiveres til å bruke kommentarene:

"[...] og hvis man gjør som hun sier så blir det (produktet) så mye bedre, det blir liksom mye bedre". (Miriam)

Som vi ser, verdsetter hun opplevelsen av at produktet i seg selv "[...] blir bedre". Nok en gang uttrykkes anerkjennelse av Bjørg som fagperson ved at kommentarene utløser en kvalitetsheving av teksten. Vi ser en Miriam som imidlertid ikke sier noe om sitt eget bidrag inn i tekstforbedringen ut over det å gjøre "[...] som hun sier".

Kommentarer som ikke kan brukes

Men ikke alle typer kommentarer fortjener å bli brukt. Vi kan si at motpolen til de konkrete og tekstspesifikke kommentarene er de generelle. Det er disse som er tema når Thomas forteller om en skriveprosess han nok diskvalifiserer fra betegnelsen fellesprosjekt:

"Det er jo noen kommentarer vi får så er det veldig sånn overdrevent positivt. Det er sånn at hele klassen får de samme kommentarene og hele klassen får: 'Dette er kjempebra!' Men man skjønner jo at ikke alle 25 har skrevet like bra stiler da – alle har ikke skrevet akkurat det samme, så det må jo være noe som er forskjellig. Det sier kanskje litt om at lærer'n er litt lat og ikke alltid gidder å sette seg inn i teksten". (Thomas)

Thomas formidler et eksempel på ytterligheten av en generell kommentar – den som blir avslørt til å være gitt alle elevene i klassen. Da hjelper det ikke at kommentaren er positiv, og at den er "[...] overdrevent positiv" fører bare til at kommentaren fullstendig mister sin

troverdighet og blir verdiløs. Thomas gir oss her et eksempel på en kommentar der innholdet avslører mangelfull og avgjørende oppmerksomhet fra lærerens side. Kommentaren oppleves som *killerfeedback* (se side 7). Omtalen av ”stiler” gjør at det er kommentarer i et språkfag Thomas snakker om her, men ”stilene” er ganske sikkert kommentert av en annen lærer enn Bjørg – hvis kommentarpraksis ikke på noen måte i intervjuet blir karakterisert slik som denne. Læreren oppfyller uansett ikke kravet Thomas stiller til aktørene i fellesprosjektet.

Ingrid bidrar med et annet eksempel på en kommentar som ikke aksepteres innenfor rammen av fellesprosjektet. Hun refererer en kommentar hun har fått til en prøve og hvordan hun reagerte på den:

”’Dette var feil!’. Jeg bare: OK, greit, men jeg går ikke så inn i det at jeg da slår opp i boken og sånn. OK da, det er kanskje latskap, men det gidder jeg faktisk ikke å gjøre (latter). Jeg syns da læreren kunne skrevet liksom hva som var riktig, for det hjelper jo ikke meg noen ting det at læreren skriver: ’Det var feil’”. (Ingrid)

Igjen er det en kommentar fra en annen lærer enn Bjørg som hentes fram fra hukommelsen. Fellestrekket med den kommentaren Thomas refererte, er at ingen av dem fører til skrivehandling. Det er den ellers så motiverte Ingrid som reagerer med irritasjon på at en feil påpekes og lar det bli med det. En slik ensidig negativ vurdering inspirerer henne tydeligvis ikke til å gjøre det Ingrid ser ut til å mene hun *burde* gjøre, nemlig å slå opp i boken og finne svaret selv. Kommentaren kommer med andre ord dårlig ut: den er ikke til hjelp faglig, og virker heller ikke motiverende med tanke på Ingrids arbeidsinnsats – tvert i mot. Igjen oppleves kommentaren som *killerfeedback* fordi dialogen blokkeres og fordi Ingrid ikke opplever at læreren har oppmerksomhet mot det hun spesifikt trenger av hjelp videre i læringsarbeidet. Forskning støtter opp under Ingrids reaksjon her. Elever kan reagere både med sinne, frustrasjon og overraskelse dersom de ikke forstår tilbakemeldinger de får (Fjørtoft, 2009, p. 39) Thomas har et hjertesukk å komme med til støtte for Ingrid: ”De kan i hvert fall skrive hvilken side det står i boka!”

Begrunnelser i kommentarene

Når lærere gjennom kommentarer stiller spørsmål av typen ”Hvorfor synes du det?” og avkrever ”svar” i form av bearbeiding av førsteutkastene, så mener noen av informantene at også lærerne i sine kommentarer skal begrunne det de etterspør i kommentarene. Belicia forklarer:

”[...] noen av lærerne sier jo alltid sånn ja, ’Hvorfor mener du det?’ [...] det må jo gå begge veier også fordi jeg får jo ofte det spørsmålet ’Hvorfor syns du det?’ Ja, da må også de begrunne, ja, hvorfor de spør [...] [...] Altså, det er jo ikke så veldig ofte man får en god begrunnelse, så det...” (Belicia)

Belicia ønsker seg begrunnelser i tilknytning til spørsmålene hun får i kommentarene oftere enn det som er tilfelle, og hun har i den forbindelsen en klar oppfatning av hvordan arbeidsfordelingen mellom elever og lærere skal være i skriveprosessen: ”[...] det (å begrunne) må jo gå begge veier”. Flere informanter støtter dette, men Thomas modererer kravet noe ved å si at kommentaren er grei ” [...] så lenge vi forstår ja, hva de *egentlig* mener”. For Thomas er det kanskje viktigere at innholdet i kommentarene kommuniseres klart enn at det finnes eksplisitte begrunnelser i dem.

Mine informanter synes det er bonus dersom kommentarene inneholder et forklarende *fordi*, eller ledsagende begrunnelser for kommentarene de får. Miriam sier noe om hvorfor:

”Men når hun (Bjørge) sier sånn; ’Her burde du fylle ut med det *fordi*’ – det hjelper – det er klart at det hjelper der, og da får du frem det som du hadde – det er sånne ting...”. (Miriam)

Den velkjente utfyllingskommentaren hentes fram igjen, Miriam bekrefter her det vi allerede har sett; at Bjørge gir slike begrunnelser i sine kommentarer. Slik Miriam legger dette fram i eksemplet over, kan det se ut til at en kommentar som inneholder en forklaring kan fungere bevisstgjørende med tanke på hvilken virkning ulike grep kan ha for teksten hennes. Og dermed tar kommentaren form som en framovermelding til en tekst underveis.

Å eie teksten og sitt eget skriveprosjekt

Jeg har tidligere vært inne på at det kan se ut til at informantene opplever å ha et eierskap til både skrivesituasjonen og tekstene sine mens de skriver førsteutkastene. Eierskapet utvides for noen av informantenes del til også å gjelde omskrivingsfasen i skriveprosessen. Særlig gir jentene uttrykk for dette. Det kommer for eksempel til uttrykk ved at Miriam gir et inntrykk av at Bjørgs endringsforslag er relevante innspill respektfullt innenfor tekstens eget stemmeleie. Selv om Miriam i sitatet under omtaler ”de andre”, så er det ut fra sammenhengen dette sies i helt klart Bjørge som kommentator hun refererer til:

”Men allikevel så blir det på en måte godt nok til at du kunne ha gjort det selv – det ser liksom ikke ut som de andre har skrevet det for deg. Du kunne ha klart det selv.”
(Miriam)

Og videre:

”Jeg laget i alle fall et helt nytt avsnitt. Ja, det er liksom sånn; oj, det kunne jeg egentlig kanskje tenkt selv, men jeg fant det ikke ut. Det er sånne ting – det er litt sånn! Det er sånn; oj, hvorfor tenkte jeg ikke på det da jeg skrev? Det var litt rart. Da hjelper det”. (Miriam)

Kommentaren utløste at Miriam skrev mer – nærmere bestemt ”[...] et helt nytt avsnitt”. At Miriam selv mener hun kunne ha tenkt ut det kommentaren foreslår, kan forstås slik at endringsforslagene oppleves å ikke forstyrre hennes eget skriveprosjekt. Vi kan si at Miriam indirekte beskriver stillasbygging i tråd med Jerome Bruner begrepsbruk (se side 28). Det ser ut til at stillaset i denne sammenheng er bygget med kløkt i Miriams nærmeste utviklingszone, og at det hjalp Miriam et stykke videre i den retningen hun selv var i ferd med å bevege seg i skriverlandskapet.

I samme intervjusekvens repliserer Ingrid:

”Det er jo du selv som skriver det, hun bare sier på en måte litt hva du skal gjøre, men sier på en måte ikke helt hvordan du skal gjøre det, det er liksom litt sånn du må finne ut da” (Ingrid).

At Ingrid får kommentarer som overlater en del ansvar til henne selv er kanskje ikke så overraskende. Ut fra kjennskapet vi har til henne som en god skriver, er hun helt klart kapabel til å mestre mye ansvar i omskrivningsfasen. Ingrid vurderer ikke direkte hvordan hun opplever å selv måtte ta ansvaret for å finne skriveveien videre når kommentaren ikke sier ”[...] helt hvordan du skal gjøre det...”, men i lys av at hennes utsagn er en replikk til Miriam over, velger jeg i dette tilfellet å tolke Ingrids utsagn i retning av at hun setter pris på at det kreative formuleringsarbeidet overlates til henne selv – som eier av teksten.

Ole kan muligens sies å ha en litt annen opplevelse når det gjelder eierskap både til skrivesituasjoner og tekster enn det Miriam og Ingrid nettopp har gitt uttrykk for. Han sier:

” Den greia med ’hvorfor tenker du sånn og sånn’ (ler) er også ganske irriterende, for det er sånn: ’Hvorfor tenker du det?’ Jo, hadde jeg visst hvorfor jeg tenkte det, så hadde jeg nok skrevet det første gangen, så det er ikke noe poeng å spørre meg mer! (Latter fra jentene) Da hadde jeg skrevet det!” (Ole)

Og videre:

”[...] i stedet for å prøve å presse et svar ut av meg – da kommer du med en nødløsning – så kunne hun (Bjørge) ha gitt meg en pekepinn eller, jeg vet ikke, et tips. For det hjelper jo på en måte ikke noe å presse deg til å kanskje si noe du ikke mener, jeg vet ikke. Selvfølgelig er det veldig positivt å hjelpe seg selv, men det er greit å få litt hjelp på veien og” (Ole).

Jeg har referert latteren i dette sitatet for å illustrere noe av stemningen når dette sies. Oles latter var av det litt oppgitte slaget, mens jentenes latter nok er å lese som en reaksjon både på det Ole sier og det engasjementet han hadde mens han fortalte i denne sekvensen. Det er flere ting å legge merke til ved Oles utsagn. For det første kan det virke som om Ole opplever spørsmålsstrategien fra kommentatoren Bjørge som mas og litt utidig og ser ut til å bli irritert av denne typen kommentarer. Kanskje ser vi spor av en ettutkastskriver som anser seg ferdig med teksten når den er levert, for han sier: ”Da hadde jeg skrevet det!” (Om ettutkastskriver se side 21) I så fall kan irritasjonen over spørsmålskommentaren forstås i retning av at den kompliserer det skriveprosjektet han har avsluttet. I tillegg ønsker han ikke å presses til en omskriving som ender opp med det han kaller en ”[...] nødløsning”. En mulig lesning av dette er en Ole som opplever at en slik nødløsning vil gi en annens stemme til teksten hans, og igjen at skriveprosjektet hans må konstrueres i en annen retning enn det han selv hadde tenkt seg. Han vil stå inne for det han skriver, og muligens ønsker han heller ikke å gi et så personlig tilsvarende som spørsmålet kan legge opp til? På den måten kan det tenkes at Ole opplever at eierskapet over teksten er truet.

Samtidig ønsker Ole seg en ”pekepinn” eller ”et tips” til noe å skrive om, og kanskje er det dette som gjør at han ikke ”[...] hadde skrevet det”. Det stemmer med at han ønsker seg hjelp, og dersom kommentarteksten til kåseriet er bakteppet for utsagnet over, kan det tenkes at han her etterspør en mer konkret og tekstspesifikk kommentar enn den han fikk. Vi kjenner igjen Oles ansvarsfølelse som deltaker i fellesprosjektet – han skriver selv om han egentlig føler seg ”presset” til å respondere på kommentarspørsmålet i sitt eget produkt. Kanskje kan vi tolke Oles siste setning i retning av at han har en forståelse for at

kommentarer formet som spørsmål har til hensikt å få elever til å tenke selv, og nettopp ikke ”[...] presse” elevene til bare å si det læreren ønsker, for det er jo ”[...] veldig positivt å hjelpe seg selv”. Men dersom man ikke klarer det, synes Ole å ønske seg et stillas som vi har sett at Miriam fikk, for Ole synes ”[...] det er greit å få litt hjelp på veien og”.

Å være deltaker i fellesprosjektet som jente eller gutt

På mitt spørsmål om hvorfor informantene trodde noen valgte bort å bruke kommentarene til førsteutkastet, var Ingrid raskt ute med å hevde at det først og fremst er guttene som ikke bruker dem. Hun hevder videre at hovedgrunnen til det er at guttene ikke ”[...] gidder”. Ingrid hevder videre at generelt sett så gjør jentene seg mer ”[...] flid med ting”. Ole er eneste hane i kurven som responderer på Ingrids utsagn, og gir et interessant innspill som han knytter direkte til bruken av kommentarer:

”Det er bare det med de gutta at det er litt sånn at de vil helst klare seg selv egentlig, så de egentlig ikke vil ha no’ hjelp. I hvert fall de som er veldig flinke på skolen. De føler at de liksom ikke trenger noe hjelp i det hele tatt. [...] De bare tar og går igjennom det heller selv” (Ole).

Betegnelsen ”[...] *de gutta*” kan kanskje tyde på at han distanserer seg fra dem som vil klare seg selv. Det passer for så vidt godt med at han tidligere har tatt til orde for at han opplever kommentarene som en hjelp og at han gjerne vil ha denne hjelpen. Samtidig har vi også sett at han ikke ønsker kommentarer som blir for påtrengende i hans eget skriveprosjekt, og slik sett kan han igjen inkluderes blant de guttene som helst vil ”[...] klare seg selv egentlig”. Og særlig gjelder dette de flinke guttene i følge Ole. (Thomas – som må betegnes som en flink skriver – må i så fall betraktes som unntaket som bekrefter regelen). Miriam støtter Ole i dette at gutter generelt vil greie seg selv, og hevder i tillegg at guttene ”[...] gjør hva de vil”. Utsagnet kan muligens forstås som en indignasjon over at disse guttene ikke tar sin del av ansvaret i skriveprosessen. En annen måte å se det på, er at disse guttene benytter seg av rettigheten de har til å se bort fra kommentarene, tar fullstendig eierskapet over sin tekst og skyver en eventuell pliktfølelse i bakgrunnen.

Belicia mener også at guttene helst vil klare seg selv i omskrivingsfasen. Alexander gir nettopp en slik begrunnelse for hvorfor han velger å ikke bruke kommentarene – om enn litt nølende:

”Nei, jeg ser jo gjennom sånne kommentarer og sånn, og så kanskje jeg bruker noen, men jeg vet jo ofte hva jeg kan gjøre bedre selv, så da gjør jeg bare det” (Alexander).

Alexander gir uttrykk for å gjøre en vurdering av om og hvilke kommentarer han bruker videre i skrivingen av produktet. Han gir uttrykk for å ha kontroll på hva han trenger å gjøre bedre, og at han gjør endringer på egen hånd ut fra disse vurderingene. Med referanse til hans endringer i kåseriet, så har han gjort noen endringer, men disse har alle sin bakgrunn i kommentarene.

Ole har mer å melde, og legger til en annen forklaring på hvorfor gutter velger bort bruken av kommentarene:

”Gutter er jo skikkelig dårlige til å ta kritikk da i forhold til jenter. Jenter er litt mer sånn velvillige sånn”. (Ole)

Her kan Aviva Freedmans observasjoner i en av hennes studier om responsgrupper gi støtte til det Ole sier. Freedman observerte nettopp en kjønnsforskjell mellom gutter og jenter i forbindelse med respons. Guttene var mer negativt innstilt til respons både fra kamerater og lærer enn det jentene var (Freedman omtalt i Hoel, 2000a, p. 192). Konteksten for Oles utsagn er mitt spørsmål til informantene om de opplever det å få kommentarer som ber dem bearbeide teksten som negativ kritikk. Alexander er den eneste som svarer benektende på det spørsmålet og hevder at ”litt. Litt er det”. Han opplever med andre ord noen av kommentarene som negativ kritikk, og det forrige utsagnet om å klare seg selv må derfor også ses i lys av dette.

Ole har derimot gitt uttrykk for at han ikke opplever kommentarer som kritikk, men tvert i mot som en hjelp. Det er derfor rimelig å tro at han holder seg selv utenfor beskrivelsen han gir av at guttene er ”[...] skikkelig dårlige til å ta kritikk da”. Også fordi han videre har lite til overs for verdensmesterne som velger bort kommentarene fra henne som helt klart er dem faglig overlegen:

”[...] kanskje de syns’ at de er best i verden og tenker at ja, dette går så fint!
Førsteutkastet *var* best! Jeg tror jeg har mer rett enn lærer’n, for å si det sånn” (Ole).

Igen ser vi at Ole har stor tillit til Bjørg som skrivelærer. Guttene Ole her ironiserer over, later til å ha meldt seg ut av det fellesprosjektet som han selv og andre informanter tidligere

har beskrevet seg inn i. Så er det vanskelig å si om utmeldingen han omtaler har skjedd motvillig eller med fullt overlegg.

Når jeg spør etter flere grunner for hvorfor informantene tror at noen elever i klassen velger å avstå fra å bruke kommentarene de får, kommer igjen svaret; ”de gidder ikke”. Fra Belicia denne gang. Alle informantene støtter henne i at dette kan være en plausibel forklaring. Flere av informantene mener også at denne gruppen elever i tillegg ikke ønsker hjelp. Belicia holder imidlertid fast ved at de som ikke bruker kommentarer gjør det fordi de ikke gidder, og gir dermed ingen eksplisitt støtte til dem som mener at ”de” ikke *vil* ha hjelp. Det kan altså se ut til at Belicia godt kan tenke seg at de som ikke bruker kommentarene kunne tenke seg hjelp, men at de ikke gidder å gjøre noe aktivt for å bruke hjelpen de kan ”få” gjennom kommentarene. Hun støtter imidlertid Thomas og Ingrid som knytter bruken av kommentarer til innstilling til skole generelt og til resultater i form av karakterer:

”Det er mange som ikke gidder og ikke bryr seg, det er mange som ikke bryr seg om skolen, ikke sant”. (Thomas)

At karakterene er en av motivasjonsfaktorene for bruken av kommentarene for flere av mine informanter gjennom skriveprosessen, har kommet fram med jevne mellomrom i løpet av intervjuet. Jeg skal derfor la dem snakke ut om hvilken betydning de tillegger dem.

4.6.3 Karakterenes betydning for bruk av kommentarene i skriveprosesser

Karakterene blir satt til produktet, og produktene er allerede definert litt på siden av denne oppgavens hovedanliggende. Jeg velger likevel å ta med noe av det informantene sier om karakterer fordi produktet som regel er målet for den enkelte skriveprosessen, og det håndfaste resultatet av den.

Ingrid setter manglende bruk av kommentarer i direkte forbindelse til det å ha lavt ambisjonsnivå med tanke på karakterer:

”Jeg tror bare at de blåser i om de får en bra eller dårlig karakter. Helt ærlig, fordi hvis ikke, så hadde de jo tatt det til seg og på en måte fikset på teksten” (Ingrid).

Å ikke bry seg om karakterer kommer fram ved at de ikke har ”[...] tatt det til seg”. Bjørg bruker forøvrig den samme ordlyden i en av sine produktkommentarer, så kanskje er dette en del av et felleseid kommentarvokabular. ”Å ta til seg” kommentarene vil kunne forstås som å

ta i mot den kunnskapen de representerer, og dersom alle elever hadde gjort det, ville teksten bli "[...] fikset". Her må i så fall en vesentlig forutsetning ligge til grunn; at skriveren må inneha både påstandskunnskap og prosedyrekunnskap.

Alle informantene har en oppfatning om en direkte sammenheng mellom karakteren på produktet og bruken av kommentarene. Ole forstår sammenhengen på denne måten:

"Det er liksom litt sånn, man vet at hvis man ikke tar hensyn til de kommentarene, så vet man at hun ikke blir på en måte fornøyd da. Da vet man at hun ikke er fornøyd med førsteutkastet, ikke sant. Det er jo en grunn til at hun har satt alle de, og hun ser jo hva du har gjort no' med på andreutkastet. Hvis du bare kanskje leverer det samme som på førsteutkastet, så skjønner hun jo at du ikke liksom har lagt noe energi i det i det hele tatt, så da skjønner hun at det hun har drevet med – det arbeidet hun har gjort da, for det er sikkert mye arbeid å skrive alle kommentarene, at det egentlig ikke hadde noe å si i det hele tatt. Da tviler jeg på at du får noe særlig bra karakter da" (Ole).

Ole mener å kunne forutsi at dersom han ikke gjør det kommentarene ber ham om, så blir ikke Bjørg "[...] fornøyd" verken med teksten eller med innsatsen hans. Kommentarene har en iboende forventning om at noe skjer med teksten; "[...] det er jo en grunn til at hun har satt alle de...". Som faglig autoritet har Bjørg i sine kommentarer påpekt eller løftet fram potensialet i teksten. Dersom kommentarene brukes, kan potensialet realiseres. Dessuten forstår jeg Ole dit hen at kommentarene er Bjørgs "samtalebidrag" i dialogen – det synlige tegnet på at hun har tatt ansvar i fellesprosjektet. Han ser videre ut til å tenke at i den institusjonelle skrivesituasjonen er den synlige bruken av kommentarene på samme tid elevenes "samtalebidrag" og kvitteringen på Bjørgs arbeidsinnsats. Bjørgs kvittering i neste runde er karaktertallet – en verditakst som i følge Ole i dette tilfellet er fastsatt mest som følge av innsatsen i fellesprosjektet.

Belicia speiler Oles sitat:

"Jeg tror Bjørg også blir glad når hun ser når hun får andreutkastet tilbake, så tror jeg hun blir veldig stolt da av elevene sine når hun ser at de har liksom gjort det hun har sagt og utfylt alt og så videre – da blir jo karakteren bedre". (Belicia)

Bruk av kommentarer og karakterer gis nær forbindelse igjen, og sammenhengen er også her knyttet til innsatsen i fellesprosjektet og til Bjørg mer enn til teksten som sådan.

Flere informanter verdsetter imidlertid at produktet i seg selv blir kvalitetsmessig bedre enn førsteutkastet. Det informantene til nå har uttalt som kvalitetstrekk i tekster er blant annet dette at teksten er "[...] mer utfyllt", og at innholdet må være noe annet enn "[...] vås" som Ingrid uttrykte det. Det kan derfor tenkes at noe av dette kan innlemmes i beskrivelsen av at produktet "[...] blir bedre".

Et annet aspekt ved karakterene kommer fram i kjølvannet av mitt spørsmål om hvilke kommentarer informantene ikke vil ha. Samtalen om karakterer dreies mot samsvaret mellom karaktertallet og kommentarer. Og her ble det et stort engasjement og høy temperatur. Det var Thomas som startet seansen:

"Også når man får kommentaren 'Fantastisk!' Og så får man en 4+! Hvis det er fantastisk, hvis det er glimrende, så skal man få en 6'er! Hvis alt er perfekt, så skal man jo få 6 hvis det ikke kan gjøres noe bedre. Og hvis du får 4 eller 5 eller, ja noen annen karakter, så skal de jo på en måte påpeke hva som er grunnen til at du ikke når helt opp." (Thomas)

Thomas beskriver igjen en kommentar som for ham blir utroverdig fordi han ikke får tall og tekst til å henge sammen. Han snakker om lærere i flertall denne gangen, og vekselvis støttende verbale utbrudd og latter fra jentene når han framfører sitt resonnement, kan tyde på at dette er et velkjent fenomen for flere av informantene. Thomas peker på flere ting enn upålitelig verbalspråk om tallenes tale. Han påpeker også savnet av begrunnelser for karaktertallet. Han etterlyser en begrunnelse for de karakterene som gis når elever "[...] ikke når helt opp", og klarere kriterier for hva som skal til for å oppnå de ulike karakterene. Dette synspunktet støttes av flertallet av informantene.

Ole ønsker seg også kriterier for karakterene og begrunnelse for karaktertallet:

"[...] altså får du en 4'er, har du lyst på 5, får du 5 har du lyst på en 6'er, men man vil jo liksom vite hva man kunne gjort for at den skulle bli bedre da selv om man får vite det en gang, men på en måte – det hadde vært litt lettere. Kanskje litt mye å be om, men...". (Ole)

Ole gir uttrykk for at de fleste har ambisjoner og ønsker seg videre oppover på karakterskalaen. Oles usikkerhet om det å ønske seg noe mer enn bare et karaktertall som vurdering er i overkant av hva han kan be om, illustrerer igjen hans omtanke for lærere som kommenterer. Poenget hans er at han ser for seg at en begrunnelse for karaktertallet er ett

aspekt ved overføringsverdien for produktkommentarer. Vi har sett at Bjørg kommenterer produktene, men han ønsker seg mer konkrete framovermeldinger knyttet opp mot kriterier for å nå en viss karakter – et visst mål.

På skolen for å lære

Ole er den av informantene som eksplisitt uttrykker det han tenker er formålet med å gå på skolen:

”Vi er jo ikke på skolen for å prestere og for å få bra karakterer, vi er jo her for å lære. (...) la oss si du får en 5'er, og så er det: 'Den var feil', skal du gå rundt og hyle for alltid: 'Jeg fikk en 5'er!' (latter) Du lærer jo fortsatt ikke det siste – de siste oppgavene du faktisk tok feil, ikke sant! Du går 10 år – når du er ferdig på skolen, så vet du plutselig ikke hva det (feilen) er, bare fordi det virka som om lærer'n din ikke gadd å.....”. (Ole)

Hensikten med å gå på skolen dreies vekk fra karaktertallet. Etter Oles mening hjelper det altså ikke om karakteren er aldri så god så lenge tallet skjuler at elevene fortsatt ikke har lært ”[...] de siste oppgavene”. Han gir ”feilene” en litt annen status her enn det vi har støtt på i hans og de andre informantenes utsagn tidligere. Feilene inneholder i denne sammenhengen et ubrukt læringspotensial som han mener det er viktig at den kommenterende læreren ikke forsømmer å gjøre elever oppmerksomme på.

Overført til kommentarer til førsteutkast vil det bety at feil og mangler kan bli et springbrett videre inn i nye tekster – også etter 10. klasse. Ole ser verdien av å bli gjort oppmerksom på det han ikke kan i et langt læringsperspektiv. Og det er tydelig at han gir lærdommen et annet verdiinnhold enn karaktertallet for ”[...] så er vi jo ikke på skolen for å prestere og for å få bra karakterer, vi er jo her for å lære”. Dette er forenlig med den kvalitative skillelinjen han trakk opp allerede tidlig i min intervjuanalyse – mellom kommentarer på den ene siden og karakterer på den andre. Oles utspill får støtte av de andre informantene – bortsett fra Alexander som ikke uttaler seg.

Så kommer noe å legge merke til. I forlengelsen av Oles innspill over, sier Belicia at de ikke er på skolen for ”[...] lærer'n”. Til nå har jeg fått inntrykk av henne som en særdeles pliktoppfyllende skriveelev som på mange måter har gjort det meste nettopp for ”[...] lærer'n”. Nå kan vi ane at hun enten hele tiden har hatt et videre perspektiv på skriving og læring, eller at hun nå reflekterer over at hun kunne ønsket det annerledes.

Ingrid fortsetter der Ole slapp:

” Ja, det er lett at karakterene tar mer på en måte enn kommentarene, og jeg også tenker at kommentarene er mye viktigere, men det er også bra å ha en karakter, men kommentaren er viktigst”. (Ingrid)

Karakterene kan lett fungere som et trumfkort i møte med kommentarene, skal vi tro Ingrid – selv om hun anser kommentarene som viktigst. Etter et muligens noe ledende oppfølgingsspørsmål fra meg om det er for læring hun mener kommentaren viktigst, svarer alle jentene bekreftende på det. For Ingrid virker det uproblematisk å motta både kommentarer og karakterer. Som flere av informantene, har hun gjennom intervjuet tillagt dem ulik funksjon; kommentarene veileder og karakterene bedømmer.

Den ideelle kommentaren

Så hva slags kommentarer vil mine informanter ha? Ingrid får det siste ordet, og hun oppsummerer det flere informanter har gitt uttrykk for gjennom intervjuet. Ingrid ser for seg at den ideelle kommentaren bør inneholde hele spekteret – fra å påpeke det mindre heldige eller mangelfulle til å løfte fram det vellykkede i teksten:

”Men den ideelle kommentaren har litt sånn konkrete positive ting som er bra, for da kan man jo putte det inn andre steder og konkrete negative ting, holdt jeg på å si, for eksempel strek under setningen, ’Denne setningen var dårlig formulert’” (Ingrid).

Den ideelle kommentaren ser ut til å være en balansert kommentar, med positive og negative vurderinger. Men det er to soleklare kriterier også hun knytter det ideelle opp mot; det konkrete og det tekstnære. Det er ikke bare de positive konkrete kommentarene Ingrid ønsker seg. Hun ønsker seg også spesifikk informasjon om hva som ikke er bra i teksten. Her kan det trekkes linjer tilbake til hennes reaksjon på den entydig negative prøvekommentaren hun reagerte på med irritasjon og demotivasjon tidligere. Det var nok først og fremst mangelen på konkret og tekstspesifikk tilbakemelding mer enn at den påpekte hennes faglige tilkortkommenhet. At hun får markert hva som er negativt eller mangelfullt i tekster hun skriver – i alle fall i norskfaget, ja, det vil hun. Men Ingrids beskrivelse levner likevel ingen tvil om hvilket av de to aspektene ved en tekstspesifikk og konkret kommentar som har størst overføringsverdi og som sterkest reflekterer en framovermelding: Det er den som ”[...] har litt sånn konkrete positive ting som er bra, for da kan man jo putte det inn andre steder”.

Da har informantene sagt sitt. Nå overlater de til meg å samle trådene, og det skal jeg gjøre ved neste sideskift – i siste kapittel.

5. Oppsummerende diskusjon

I denne avsluttende delen av framstillingen, skal jeg forsøke å komme på det rene med hvordan funnene i analysen responderer på forskningsspørsmålet jeg stilte i begynnelsen av framstillingen. I tillegg hvordan denne responsen skal forsås som kunnskap som eventuelt kan brukes videre.

Overførbarhet

Ved kvalitative undersøkelser er det vanlig å bruke begrepet overførbarhet mer enn generalisering (Johannessen, Tuft, & Kristoffersen, 2006, p. 200). Generalisering forutsetter statistiske metoder både når det gjelder utvalg av informanter og når slutninger skal trekkes fra det spesielle utvalget til den generelle populasjonen. Mari-Ann Igland (2008) tar opp diskusjoner om generaliserbarheten i den type studier hun selv utførte og som kan liknes med min egen. Hun hevder at selv om materialet hentes fra for eksempel en skoleklasse og et fenomen studeres ut fra det, er det mulig å se fenomenet som en del av og et uttrykk for et større hele. Individet representerer mer enn seg selv fordi det eksemplifiserer universelle prosesser og sosiale erfaringer (Igland, 2008, p. 109). Slik sett er det muligheter for at resultatene fra min fenomenologiske undersøkelse kan bli overførbare til tilsvarende livsverdner som mine informanter befinner seg i.

Så hva var det jeg ønsket svar på? Jeg henter opp forskningsspørsmålet en siste gang: *Hvordan opplever og bruker en gruppe ungdomsskoleelever norsklærerens skriftlige kommentarer, og hvilken betydning mener de kommentarene har for deres skriving?*

5.1 Kommentarenes betydning for skrivesituasjonen

Intervjuanalysen har vist at informantene sier at kommentarene har betydning for dem. De har gitt uttrykk for at de har betydning for skrivesituasjonen, for skrivearbeidet og for teksten.

5.1.1 Kommentarenes betydning for formålet med skrivingen

Det må sies å være en grunntone i materialet at informantene opplever det å få kommentarer som et sentralt aspekt ved formålet med skrivingen. Dette kommer til uttrykk ved at de

ønsker kommentarer underveis – i alle fag. Ett av formålene med å skrive en tekst, er at den går i dialog med noen.

At formålet med å skrive en tekst er å få kommentarer til den, kan forstås på flere måter. I lys av Bakhtin og det sosiokulturelle synet på meningsskapning i dialog, er en ytring i et tomrom – uten respons, meningsløs fordi det ligger i ytringens vesen at den skal få ”svar”. Særlig er jentene opprørte over kommentarpraksiser der tekster leveres tilbake ukommentert. At tekster går i dialog med lærerens kommentarer underveis i skriveprosessen anses av informantene som helt vesentlig. I sterk kontrast til en annen type skriveprosess; produkt punktum.

5.2 Bjørgs kommentarpraksis og informantenes kommentarønsker

5.2.1 Mønsteret i kommentarene

Endringsforslagene dominerer i min lærers kommentarpraksis som hos Iglands lærer (se side 35). De to er i samme vurderingsramme som norsklærere på ungdomstrinnet for elever som skriver i prosess.

Begrunnelser er et sentralt element både i de positive og negative og positive vurderingene. Hun løfter fram vellykkede steder i tekstene deres, og hun påpeker mangler, men begrunner eller forklarer. Dette ser ut til å gi kommentarene hennes stor bruksverdi fordi de oppleves som konkrete i uttrykket. Det mønsteret som framstod i analysen av hennes kommentarer, kan forklare informantenes begeistring for dem. Fordi Bjørg har begrunnelser i sine kommentarer, blir hensikten med å gjøre endringen tydeligere for informantene enn om de bare påpekte en feil eller mangel. At hensikten med endringsforslaget tydeliggjøres, kan bidra til bevisstgjøring av virkningen en eventuell endring vil få for informantens tekst.

Informantene gir uttrykk for at de opplever Bjørgs kommentarpraksis på en helt annen måte enn den som i materialet bare framstår negativ – selv om også Bjørg påpeker feil og mangler eksplisitt og implisitt i sine kommentarer. De positive reaksjonene kan forstås i lys av begrepene tilbakemeldinger og framovermeldinger og det effektstudiene løftet fram som den effektive tilbakemeldingskonstruksjonen: De får vite hva de må jobbe videre med i tillegg til vurderinger av prestasjonen slik den framstår i det tekstlige uttrykket. Dette samsvarer med

Ingrids ”ideelle kommentar”, og med det informantene ellers gir uttrykk for å oppleve nyttig for dem. Samtidig sørger hun for å opprettholde dialogen med informantene gjennom positive vurderinger og gjennom språklige dempere. Det betyr at hun tar psykologiske og tekstlige forhold med i betraktning når hun skriver sine kommentarer. Det dialogiske understrekes dessuten gjennom de pedagogiske spørsmålene som ofte gjør at feil og mangler framholdes i en dialogisk tone. Det gjør dessuten at også disse kan ta form av vekstpunkter som informantene kan bygge videre på.

Mine informanter gir i hovedsak uttrykk for å akseptere Bjørgs kommentarer. Aksepten må forstås på to måter; både at kommentarene kommer fra en faglig autoritet, og at de opplever dem relevante for sitt skrivearbeid. Hun nyter stor tillit blant alle informantene. Gjennom omtale av hennes faglige kvaliteter, får vi innsikt i at denne autoriteten ikke alene er knyttet til den institusjonelle rollen hun har som ansatt lærer i skolesystemet. Kronholm-Cederberg (2009), framholder at ”det dialogiska mötet mellan elev och lärarrespons fungerar bäst i ytterlighetsdomänerna om det villiga godkännandet samt det nödvändiga motståndet” (Kronholm-Cederberg, 2009, p. 288) Vi har i mitt materialet sett flest eksempler på ”det villiga godkännandet ” når det gjelder Bjørgs kommentarpraksis, men også eksempler på motstand mot dem; for eksempel motstanden mot den generelle kommentaren ”På god vei” (som rett nok ikke forekommer i kåserikommentarene), og Oles motstand mot kommentarer som avkrever svar han ikke vil gi. Det er lite av det Kronholm-Cederberg omtaler som ”dunkelhetens responskultur” der elever ikke forstår kommentarene eller vil vite ”[...] vad som är fel” (Kronholm-Cederberg, 2009, p. 287).

I mitt materiale er det andre læreres kommentarpraksis som rammes mest av kritikken med tanke på dunkelhet. Bjørgs kommentarpraksis rammes imidlertid av savnet av hva en prestasjon må inneholde for å få en gitt karakter. Et slikt krav fra informantenes side dreier seg dels om å tydeliggjøre mål og dels om å få konkrete kriterier for kvalitetstegn på hvert enkelt trinn i karakterskalaen. Det ser ut til at karaktertallet bare representerer en tilbakemelding. Det er ikke noe ved det som peker fram mot ny læring, og det kan se ut til at tallvurderingen heller ikke overføringsverdi i samme grad som kommentarene. Informantene ønsker seg en bedre forståelse av læringsmålet og kriteriene for dette (– Hva skal til for å få en femmer?). Dette kan også være et signal om at informantene ikke er involvert i arbeidet med beskrive kriteriene. De ønsker at kommentarene skal beskrive avstanden mellom den nåværende prestasjonen og deres ønskede prestasjon (se side 26). Å finne kvalitetskriterier i

den type tekst vi snakker om i denne sammenhengen, må diskuteres i samarbeid med elevene og konferere den tekstnormen Bjørg har for sitt arbeid med skriving.

5.2.2 Tema i kommentarene

At både lærer og informanter vektlegger sjangertrekk og mottakerorientering som viktige elementer i hva kommentarene skulle inneholde, kan enten tyde på at dette muligens var noen av de kriteriene kåserioppgaven ble vurdert ut fra, eller at dette er det vanlige vurderingsgrunnlaget. Som tidligere nevnt, er jeg ikke kjent med et slikt kriteriesett, men det kan selvsagt ha foreligget uten at jeg ble gjort kjent med dette.

Både Bjørg og enkelte informanter vektlegger at (modell)leseren forstår teksten. Det kan tyde på at de er i en vurderingstradisjon der det kommunikative er det sentrale (Jømfør Nancy Sommers anbefalinger og prosessvurderingens grunnmodell). I kåserioppgaven må imidlertid mottakerperspektivet knyttes opp mot sjanger og det å skrive i en muntlig stil. I Mari-Ann Iglands studie, kom det fram at det var stor variasjon i elevenes oppfølging og forståelse av kommentarene, men likevel konkluderte hun med at kommentarer til strukturen som minnet elevene på å skrive inn en fiktiv mottaker i tekstene, hjalp dem til å skrive en mer leservennlig tekst. Noen av mine informanter sier at de har opplevd det samme.

Bjørg velger å ikke markere rettskrivningsfeil i førsteutkastene, men i produktene. I førsteutkastene er det ingen differensiering i kommentarene ved at alle informantene får en generell beskjed om å rette opp dette til produktet. Det kan bety at hun mener at dette er noe elevene selv skal kunne på dette nivået. Det betyr også at for de elevene som får mange kommentarer til andre aspekter ved teksten, kan kommentaren framstå som en ”vegg-til-vegg-respons”. For noen elever kan dette kanskje fører det til at det blir noe uoverkommelig å ta fatt på omarbeidingen av teksten fordi de både må rette opp på lokalt nivå og justere på globalt nivå.

Analysen av Alexander og Oles produkter, viste at de ikke hadde mestret å gjøre noe med sine ortografiske feil. Om det var fordi de ikke fant feilene eller om de ikke orket å gjøre noe med dem, vites ikke. Oppfølgingen av kommentarer til rettskrivning og språkføring i Iglands studie (se side 35) viste imidlertid at læreren kunne overlatt mer av korrekturarbeidet til elevene selv enn det som var tilfelle der. Med min studie som den andre ”ytterligheten”, kan det se ut til at også vurderingen av denne delen av skrivearbeidet må differensieres. Samtidig må det bemerkes at ingen informanter beskriver dette som noe spesielt problem.

Kommentaren i materialet som kan oppfattes som mest direktiv i formen, finnes i den første kommentarboksen. Der påpeker hun de formelle sidene ved å ”typografere” et pc-skrevet dokument som i liten grad involverer elevens skriverolle. Derfor kan det muligens være mer ”ufarlig” å bruke et klart formulert direktiv i en slik sammenheng – dette berører ikke tekstens innhold direkte, og har trolig liten risiko for å virke negativt for eleven som skriver. Bjørg ser ut til å vurdere hvor hun må ta hensyn til de psykologiske aspektene ved kommentarskrivingen.

Mari-Ann Igland fant i sin studie at oppfølgingen av kommentarene ikke først og fremst hadde med utformingen å gjøre, men hvilken funksjon de hadde blant annet i lys av den ”klassiske” dikotomien direktiv og dialogisk (Igland, 2008, p. 412). Mine informanter ser ut til å tillegge kommentarens funksjon mer vekt enn de direkte språkhandlingene i lærerens kommentarer. Min studie har også vist at funksjonen er viktigere enn om de inneholder direkte språkhandling eller ei. Det at informantene har tillit til Bjørg, at de opplever å bli hjulpet gjennom kommentarene i det de opplever er et dialogisk fellesprosjekt, ser ut til å gi dem en dialogisk og framhjelpende funksjon – i motsetning til de kommentarene som bare er generelle – enten de er positive eller negative.

Informantenes omtale av Bjørgs kommentarmønster, viser at de setter pris på at hun i høy grad verdsetter bidrag i tekstene deres. Det kommer fram ved at hun løfter fram gode steder i dem, og lar de skinne som modell for det videre tekstarbeidet. Dersom hun ikke bruker eksempler fra informantenes egne tekster, lager hun dem selv. Det er dette verdsatte og konkretiserte som omtales som overførbart til videre skriveprosesser.

5.2.3 Modelleser og lærerleser posisjonert i kommentarene

Den generelle Leseren og Bjørgleseren er representert i hennes kommentarskriving i form av leserfokusede kommentarer, der hun responderer som den faktiske leseren, og kommentarer med henvisning til modelleseren. Min undersøkelse viser at informantene må forholde seg til det doble perspektivet med tanke på mottaker. At flere informanter snakker om ”leseren” kan bety at de er klar over at de skal skrive til en generell leser. Samtidig ser vi at Miriam mest sannsynlig skriver til Bjørg i kommentaren hun bruker bannord. Ingen informanter gir uttrykk for å reflektere over denne dobbeltrollen.

Den andre dobbeltrollen Bjørg har som veileder og bedømmer, er det imidlertid flere som gir uttrykk for. Her ligger et potensial for bevisstgjøring av hvem elever egentlig skriver for. Selv

om skrivesituasjoner i skolen ofte ikke er for reelle lesere utenfor lærer- og medeleverkretsen, kan det å klargjøre dobbeltrollen muligens gjøre forvirringen noe mindre. Et verktøy tenkelig i så måte er en bevisstgjøring av skrivestrategier ved å peke på ”tenkespråket” og ”presentasjonsspråket” (se side 24).

5.3 Bruk av kommentarene

Vi har gjennom analysen sett at informantene setter pris på den praktiske innrammingen den prosessorienterte skrivepedagogikken legger til rette for. Dette knyttes særlig til to forhold; den utprøvende og uforpliktende skrivefasen der førsteutkastet produseres, og det å få tilbakemelding eller respons gjennom lærerens kommentarer. Fem av seks informanter gir eksplisitt uttrykk for at de verdsetter prosesskrivingsmodellens mulighet for å levere flere tekstutkast – av ulike grunner. Informantenes vektlegging av å få kommentarer underveis, må likevel betraktes som en avgjørende grunn for at de trives med den praktiske organiseringen av skrivingen innenfor prosesskrivingsmodellen.

5.3.1 Skrivefasenes betydning for skrivearbeidet

Flere informanter gir uttrykk for at fordelene ved å dele opp skriveprosessen i ulike faser. fordelene består i at de slipper å skrive et ferdig produkt i bare en operasjon. Det er mulig å se motivasjon og arbeidskapasitet som begrunnelse, og kognitivt rettede begrunnelser. At elever ikke må skrive ferdig et utkast, men likevel kan levere det, gir elever mulighet til å få potensielt verdifull veiledning på et tidlig stadium i skrivingen gjennom lærerens kommentarer.

En mer kognitivt rettet begrunnelse kan informantene tas til inntekt for når de sier at de setter pris på å få en ny sjanse til å tenke ut nye løsninger for teksten dersom de raker opp for ideer i første omgang. Å få avstand til teksten, verdsettes av flere som et viktig element når det gjelder å (tanke)utvikle teksten videre. De beskriver at de ser på den med ”nye øyne”, og at de blir oppmerksomme på styrker og svakheter ved gjensynet med teksten (se side 47). Gjensynet med teksten ser ut til å representere det utenforstående blikket som treffer teksten i større grad enn da teksten ble levert. Og slik sett kan denne avstanden til teksten som mine informanter verdsetter, bli et verktøy til nettopp å mottakerorientere tekstene i omskrivingen fordi de selv kan gå inn i rollen som modelleseren. Det de har sett kan utnyttes når de bearbeider teksten videre. Det er gjensynet med teksten i seg selv, og ikke synet av

kommentarene som utløser oppmerksomheten i denne sammenhengen. Det betyr at prosessmodellen har en iboende organisatorisk mulighet til å gi skrivelever et tekstmøte med et annet blikk enn det innforståtte (se side 23).

Thomas beskriver dette når han forteller hvordan han også på eget initiativ gjør endringer i teksten etter hvileskjæret som har oppstått som følge av Bjørgs kommentarskriving. Han gir uttrykk for at pausen i seg selv er motiverende for å ta fatt med skrivingen igjen. Dette gjør det mulig for skrivelever også på egen hånd å videreutvikle teksten sin, men det er her en forutsetning at dette skjer med en tekst som er underveis. Gjensynet med et ferdig karaktersatt produkt er som kjent ikke like interessant for elever.

Elever som selv oppdager styrker og svakheter blir involvert i sitt eget skrivearbeid. Vi har sett at det er en viktig komponent i læringsprosesser. Det kan også bety at eleven får et større eierskap til egen tekst, men det fordrer selvsagt at eleven selv tar ansvaret for justering av teksten ut fra det som eleven har oppdaget – enten det var et vekstpunkt å bygge videre på eller noe som fungerte dårlig. Görel Bergman-Claeson (2003) hevder at de elevene hun studerte kunne hatt nytte av å skrive i prosess nettopp for å få trening i å møte teksten med nye innfallsvinkler. Hun koblet dette til å ha et større eierskap over sin egen tekst, og spesielt viktig tenker hun at dette er i den utprøvende skrivefasen (Bergman-Claeson, 2003, p. 100).

5.3.2 Skrivestrategier i prosessen

Det er imidlertid bare Miriam som eksplisitt gir den utprøvende skrivefasen status som et viktig element med tanke på å prøve ut ”tenkespråket” som et viktig ledd i hennes produksjon av tekster, men det er usikkert om hun har et bevisst forhold til den skrivestrategien hun gjør seg nytte av i denne fasen. Ole ser ut til å ha en forståelse for de ulike skrivestrategienes tekstlige uttrykk ved at han ser at den teksten han har skrevet i første omgang ikke er presentabel nok, og at teksten må justeres fra ”tenkespråk” til ”presentasjonsspråk”. Om han har et bevisst forhold til skrivestrategiene som ligger bak en slik forskjell i tekstlig uttrykk, kan jeg ikke si noe om.

Den organisatoriske rammen prosessorientert skriving representerer, har gitt mine informanter mulighet til å kunne bruke både ”tenkespråk” og ”presentasjonsspråk”. I hvilken informantene har gjort seg nytte av denne muligheten, vites ikke. Hvorvidt informantene er seg forskjellen på de to ulike skrivestrategienes bevisst, gir heller ikke studien noe svar på. Dersom prosessens ulike faser skal være noe mer enn en praktisk innretning for at

skriveelever kan levere flere utkast, vil det å bevisstgjøre ulike skrivestrategier til bruk i arbeidet med å sjonglere mellom ulike tekstnivå, være et nødvendig grep.

5.3.3 Et midlertidig fristillelsesrom er bra

Flertallet av informantene opplever at skrivingen av førsteutkastet foregår i det jeg har kalt ”et midlertidig felles fristillelsesrom”, og at Bjørg anses som veileder mens de skriver førsteutkastene i større grad enn når de skriver det om til et ferdig produkt. Det betyr ikke at informantene ikke har tanke for at teksten etter hvert skal vurderes med karakter, men det ser ut til at de skyver dette til side mens de skriver førsteutkastet. Informantene opplever å ha rettigheter i denne fasen, og fortellinger om eierskapet til teksten uttrykker at de skriver førsteutkastet som de vil, og de skriver så mye de vil. En slik trygghet bunner nok i en overenskomst mellom informantene og Bjørg om hvilke retningslinjer som gjelder for skriving og vurdering av førsteutkastet.

Det er mulig å forstå dette i retning av at informantene opplever å skrive mer for sin egen del enn til Bjørg i denne fasen, men selvsagt er skrivesituasjonen fortsatt institusjonell, og de forventes fortsatt å skrive innefor rammen av oppgaven. For tekstene kan det likevel bety at den utvikles mer i retning av informantenes eget prosjekt enn om de ikke hadde opplevd den uttalte friheten i førsteutkastfasen. Men engasjementet i eget skriveprosjekt handler også om den subjektive relevansen informantene opplever at selve skriveoppgaven gir dem. Derfor er det selvsagt ikke slik at engasjementet eller interessen for skrivingen blir en automatisk ”bivirkning” av ”fristillelsesrommet”.

5.3.4 Bruk av kommentarene i omskrivingsfasen

Alle informantene bruker kommentarene – fire av dem alltid, to av dem i noen grad. I kåseriteksten har dette utløst skrivehandling som jeg har sett spor av i alle de ferdige produktene (Med unntak av Belicia hvis produkt jeg ikke har hatt tilgang til. Jeg må derfor basere hennes bruksfrekvens på det hun selv sier: At hun bruker alle kommentarene bestandig).

Bevisstheten om at Bjørg skal bedømme teksten er sterkere til stede når informantene omtaler omskriving og bruk av kommentarene i fasen mellom førsteutkast og produkt. Dette kommer særlig til uttrykk når informantene omtaler de som velger å ikke bruke kommentarene. Disse eleven omtales som lite ambisiøse med tanke på karakterer, men

manglende bruk knyttes også til manglende innsats i fellesprosjektet. Jentene framholder at guttene er de som oftest ikke bruker kommentarene og at jentene gjør seg mer flid med skolearbeidet. De kan muligens få støtte for dette blant annet i Hoels responsgruppeundersøkelse – der jentene viste seg mer utholdende i responsarbeidet og at de dessuten var bedre forberedt til responsen enn det guttene var (Hoel, 2000a, p. 184 og 187).

Studier²⁵ har også vist at gutter lettere opponerer mot autoriteter og andre, mens jenter lettere tilpasser seg skolenormene – også dem som befinner seg i den såkalte ”skjulte læreplanen” – den læreplanen som ligger ”mellom linjene” i skolekulturen og som elevene selv å må tolke seg fram til (Hoel, 2000a, p. 191). Det har vært antydnet at den norske skolekulturen er en feminin kultur. Mot dette innvender Harriet Bjerrum Nielsen i et intervju på *Forskning.no* at ” det er ikke skolen som er dårlig tilpasset gutter, men jentene som er bedre tilpasset kravene fra et moderne arbeidsliv”, og at det ikke handler om feminisering av skolen, men om modernisering. Dette uttaler hun etter å ha gjort en langvarig studie der hun har fulgt en skoleklasse over mange år. Hun mener jentene har større kompetanse i det som kreves av kreves av planlegging av arbeid, og mestring både av individuell jobbing og det å jobbe sammen med noen (forskning.no).

Jentene sier de snakker om skriving på skolen og i fritiden – noe ikke guttene gjør. Om dette er en indikator på interesse for skriving, eller et tegn på å innordne seg skolekulturen, må stå åpent. De to som sier de ikke bruker kommentarene så mye er gutter, men analysen gir ikke noe svar på om dette har med kjønn å gjøre – det kan være helt andre grunner for at disse guttene sier at de bruker kommentarer i noe mindre grad enn de flertallet gir uttrykk for. Selv hevder de at de ønsker å klare seg selv. Samtidig sier begge at de vil ha kommentarer i alle fag, og Ole gir uttrykk for at han ønsker hjelp.

5.3.5 Å bruke kommentarer i noen grad

Alexander vil klare seg selv fordi han vet selv hva som kan gjøres bedre i teksten. Samtidig viste analysen av hans produkt at han ikke gjorde noe med sin egen tekst som ikke var initiert av kommentarene. Om dette var i mindre eller større grad enn vanlig, kan ikke min studie gi svar på. Det er ikke mulig å komme på det rene med hvorfor Alexander sier at han

²⁵ Hoel (2000a) refererer til Gun Malmgren (1992): *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svanska och kultur*, og til Otto Laurits Fuglestad (1993): *Samspel og motspel*. Kultur, kommunikasjon og relasjonar i skulen.

ikke bruker kommentarene i like stor grad som de andre informantene ut fra intervjuet og ut fra analysen av hans ene tekst.

Dersom vi forfølger at han vil klare seg selv, er heller ikke kommentarer i form av endringsforslag velkomne. Når endringsforslag dominerer kommentarstrategien til Bjørg, kan det muligens forklare noe. Dette stemmer overens med inntrykket fra analysen av produktet hans. En konkret positiv kommentar tas til følge – i tillegg til en ”ufarlig” konkret kommentar om å flytte en setning. Dette truer trolig ikke han som person eller hans eierskap til teksten. Alexander sier ikke noe om at han motiveres av karakterer. Han støtter imidlertid dem som mener at tekstene får bedre karakterer av å bruke kommentarene.

Alexander sier ikke mye om hva som motiverer ham til bruk av kommentarene – han sier heller ikke eksplisitt hva som ikke motiverer, men implisitt sier han noe; at han opplever kommentarer i noen grad som kritikk. Han er den eneste som sier at han opplever det å få kommentarer som jeg tolker i betydningen negativ kritikk. Vi har sett at Igland definerer ethvert endringsforslag som en implisitt kritikk, og derfor kan det tenkes at Alexander ikke anser disse som kjærkomne (se side 35). Til denne gutten kan det tenkes at Bjørg måtte bruke en annen kommentarstrategi enn den hun bruker til andre elever. Hva dette skulle bestå i, måtte i så fall komme fram gjennom et samarbeid mellom Alexander og henne.

Ole ønsker å gjøre det bra, men bruker ikke kommentarene noe særlig likevel, i følge ham selv. Analysen av hans produkt viste at teksten hadde endret seg lite. Analysen av kommentarene til kåseriet viste at han ikke fikk konkrete og tekstspesifikke kommentarer i like stor grad som de andre. Ingrid fikk heller ikke så konkrete kommentarer til kåseriet, men hun forteller om muntlig samtaler med Bjørg som kan ha erstattet hennes behov for konkretisering. Ingrid uttaler at hun fikk konkrete kommentarer til kåseriet, og dette må forstås i lys av de muntlige tilleggscommentarene. Ole forteller ikke om slike muntlige samtaler, men selvsagt kan de ha forekommet likevel. I min undersøkelse ser slike muntlige samtaler ut til å bli brukt til å skape felles forståelse for hva en skriftlig kommentar ønsket å formidle. Det gjør at Bjørg kan konkretisere eller bygge et stillas mer solid inn mot utviklingssonen til den eleven hun snakker med (se side 28).

5.3.6 Stillasmangel i omskrivingsfasen

Det er vanskelig å også trekke generelle konklusjoner om Oles bruk av kommentarer ut fra den konkrete kåserioppgaven, men han etterlyser stillas i forbindelse med denne. For ham

kunne omskrivingsfasen muligens ha blitt annerledes dersom han hadde fått mer konkret hjelp gjennom kommentaren. Han er i utgangspunktet positiv til det å få hjelp, og ønsker å bruke kommentarene. Vi så at Alexander gjorde omskriving med utgangspunkt den konkrete og positive kommentaren. Mangelen på en slik kan ha gjort det vanskeligere for Ole å forstå hva han skulle gjøre. Mangelen kan dessuten ha gjort det vanskeligere for ham å motiveres til det å måtte lete fram vekstpunktene på egen hånd i forhold til å få det påpekt gjennom en kommentar.

Ingrid har gitt signaler om å være en skriver som mestrer tekstarbeid både på globalt og lokalt nivå. Hun er omtalt som en dyktig skriver som i kåseriet ikke fikk utpekt noen konkrete vekstpunkter gjennom kommentarene. Hun har etterlyst kriterier for karaktersetting som ett aspekt for å peke ut veien videre. Kriteriene kunne således ha kommet henne noe til unnsetning, men trolig ville en konkret og tekstspesifikk kommentar hjulpet henne videre i like stor grad som vi ha sett eksempler på at de andre informantene beskriver. Og Ingrid er en av dem som virkelig påpeker hvilken kommentar som har overføringsverdi; den som peker ut vekstpunktene. For Ingrid kan kanskje spørsmålet etter kriterier forstås som en etterlysning av en tilpasset vurdering til henne – som en del av den tilpasningen alle typer elever har krav på.

5.3.7 Kommentarenes betydning for tekstarbeidet

Fem av de seks informantene sier eksplisitt at de opplever kommentarene som en hjelp i skriveprosessen. Informantene gir eksempler på at kommentarer til førsteutkast oppleves som en hjelp for utvikling av tekstene på innholdssiden, som hjelp til å se utviklingspotensialet i teksten, hjelp til å mestre sjanger og til å mottakerorientere tekstene. Kommentarer fra Bjørg kan i den forbindelse fungere som et eksplisitt uttrykk for hvordan teksten blir møtt og kommunikasjonen fungerer, og på den måten gi et verdifullt bidrag i opplæringen i å skrive mottakerorientert, utforme innholdskomponenten og til å utforme og utvikle strukturen i teksten.

5.3.8 Kommentarenes betydning for karakterene

Ønsket om dialog i form av kommentarer kan også forstås ut fra et mer instrumentelt synspunkt med tanke på formålet med skrivingen. Formålet med de enkeltstående skriveprosessene er som regel å produsere en tekst som skal karaktersettes. Å få karakterer er dermed en del av formålet med skrivingen for den enkelte informant.

Det å få gode karakterer er en viktig motivasjonsfaktor for flertallet av mine informanter for bruk av kommentarene, og alle informantene mener at bruk av kommentarer gir bedre karakterer – nærmest automatisk. En grunn for dette kan være informantenes opplevelse av Bjørg som faglig autoritet. Hennes bidrag er verdifulle på veien mot et godt produkt.

Selv om karakterene er en uttalt motivasjon for de fleste av mine informanter, sier de helt klart at det er kommentarene underveis som er det viktigste for dem. I en studie gjort av Sarah Freedman i 1987²⁶ kom det fram at elevene verdsatte kommentarer og markering av karaktertallet på produktet mer enn kommentarer underveis i prosessen. Lærerne derimot, verdsatte prosessen i seg selv og kommentarene underveis (Bergman-Claeson, 2003, p. 30). Drøye tjue år etter, sier mine informanter at for dem er kommentarene til førsteutkastet det viktigste. Hva Bjørg tenker om dette, har jeg ikke annen kunnskap om enn min analyse av enkelte produktkommentarer. Der får jeg inntrykk av at hun gir kommentarene overføringsverdi til senere skriveprosesser.

5.3.9 Kommentarenes betydning for tekstene

Selv om karakterene motiverer for bruk av kommentarer, er det grunnlag for å si at dette aspektet har nyanser. Informantene tar også til orde for at teksten i seg selv blir bedre dersom de tar i bruk kommentarene. For informantene er det et imidlertid et tilleggspremiss: Man må gjøre det Bjørg sier. Dette kan sies å understøtte den instrumentelle tenkningen jeg oppfattet at informantene hadde på dette området. Hva deres eget bidrag var i omskrivingen av tekstene kom ikke i like stor grad fram gjennom intervjuet.

Flertallet av informantene opplever at produktet blir bedre enn førsteutkastet. Kvaliteter som framholdes er at produktet er lenger og ”mer utfylt”. Førsteutkastet får altså ikke karakter, men informantene registrerer at når produktet foreligger, så har det skjedd noe med teksten gjennom arbeidet i omskrivingsfasen – til det bedre. Vi kan si at informantene beskriver en selvopplevd skriveutvikling, og en slik opplevelse er det grunn til å tillegge betydning med tanke på motivasjon. Selv om informantene tillegger kommentarene til Bjørg en stor del av æren for at både karakterer og tekster blir bedre, så har de en forståelse for at det er en jobb som må gjøres fra deres side. Jobben er knyttet til ansvaret de har i fellesprosjektet.

²⁶ Referert i Bergman-Claeson, G. (2003). *Tre lärare - tre världar. Lärarkommentarer till elevtexter i tre gymnasieklasser. Rapport 1*. Uppsala Universitet.

5.3.10 Kommentarenes betydning for innsatsen i fellesprosjektet

En annen nyanse med tanke på karakterer handler om skriving som fellesprosjekt.

Informantene kobler innsatsen i fellesprosjektet i form av sporbar bruk i produktene til den karakteren teksten får. For meg som norsklærer er det ikke vanskelig å kunne gi Belicia rett i antakelsen om at Bjørg ville bli glad for å se at elevene har brukt kommentarene. Det ligger som et premiss at hun skriver disse til elevene fordi hun mener det ligger verdifull undervisning eller veiledning innbakt i dem.

Informantene tror altså at Bjørg vektlegger at kommentaren er brukt. Med Bjørg som faglig autoritet og egen erfaring med at teksten blir bedre som bakteppe, er det forståelig at de tenker at kommentaren bør brukes. Vi har dessuten sett at Bjørg har gitt rosende kommentarer som en direkte respons på oppfølging av hennes kommentarer mellom førsteutkast og produkt. Det er et uttrykk for at hun er glad for at informantene bruker dem, men det sier ikke nødvendigvis noe om hennes tanker om karakterenes plass i dette. Fra hennes side er det mulig å skrive inn i en slik kommentar en overordnet begrunnelse for å sette pris på informantenes bruk; hun ønsker å bidra til deres skriveutvikling.

Hvordan kommentaren er brukt ut over å gjøre det som står i dem, knyttes ikke direkte til Bjørgs vurdering av teksten, og informantene beskriver ikke annet enn i generelle vendinger som for eksempel at de ”flytter”, ”fyller ut” eller ”retter opp”. Substansen i det de ”fyller ut”, ”flytter” eller ”retter opp” er med andre ord ikke beskrevet i særlig grad. Det legger jeg merke til når informantene skal gi eksempler på hva Bjørg og andre lærere *kunne* ha kommentert for å gjøre kommentarene mer konkrete. Selv ikke de gode skriverne Ingrid og Thomas vet helt hva de skal foreslå. Selvsagt kan det bunne i at de ikke sitter med en tekst foran seg, og må hente fram eksempler på strak arm.

Jeg forstår likevel dette som en mulig indikasjon på et noe fattig metaspråk om tekstkvaliteter og om strategier i omskrivingsarbeidet. Bergman-Claeson(2003) bemerker i sin studie at det er behov for at lærere og elever tilegner seg et slikt metaspråk for å kunne skrive og snakke om tekst, og dette metaspråket må inneholde mer språk enn ”skolegrammatikken” (Bergman-Claeson, 2003, p. 101). Vi har sett at Fjørtoft anbefaler det samme for en fruktbar vurderingspraksis (se side 32).

Elevenes sammenkobling av mengden innsats og karaktertallet kan forstås som en presisering av bruken. Uten innsats, brukes ikke kommentarene. Når bruken av

kommentarene ”beviselig” gjør tekstene bedre, blir karakteren et uttrykk for vurdering av begge deler. Samtidig kan elevenes forståelse av sammenhengen mellom innsats og karakterer på teksten forstås i retning av at informantene er i en tradisjon der innsats også har vært en del av vurderingen i faget. I den nye vurderingsforskriften er det imidlertid gjort et skarpt skille på dette (Udir.no - Lover og regelverk). Det er prestasjonen som skal vurderes – ut fra klare kriterier på vei mot et mål. Karakterer framstår i informantenes øyne både som belønning og et sanksjonsmiddel ved at de som unnlater å gjøre det kommentarene ber dem om, får dårligere karakterer.

Informantene anser det å følge opp kommentarene som sitt bidrag i fellesprosjektet, og dette begrunnes dels i deres egen interesse av å gjøre teksten bedre og få gode karakterer, men like mye i deres opplevelse av at Bjørg gjør et stort arbeid med kommentarene. Dette skaper balanse i ”dialogen” dem i mellom, og de opplever helt klart at det å skrive tekster er et fellesprosjekt der de har både rettigheter og plikter. Det ser ut til at Bjørgs grundige kommentarpraksis inspirerer og ansvarliggjør dem med tanke på egen arbeidsinnsats. Uten innsats og arbeid skjer ikke læring. Det er nærliggende å knytte ”opptak” og ”høy verdsetting” til den opplevelsen informantene beskriver med tanke på arbeidsinnsatsen Bjørg legger ned i deres tekster. Slik informantene beskriver arbeidet Bjørg legger ned i deres ”samtalebidrag” gjennom sine kommentarer, og måten hun etter deres mening gjør det på, kan forstås som at de har en opplevelse av at deres bidrag er verdt noe (se side 20).

Kari Smith (2009) bemerker at elever kan kjennetegnes ved at de har ulike typer motivasjon. Elever med en utviklet *indre motivasjon* er motivert ut fra faglig interesse for innholdet i det som skal læres. Elever med *ytre motivasjon* trenger belønning eller andre ytre faktorer som drivkraft for å gå inn i læringsprosesser. En tredje gruppe gjør det som forventes av dem ut fra en pliktfølelse og en erkjennelse av at de har en jobb å gjøre uavhengig av om de er faglig interesserte eller ikke (Smith, 2009, p. 26 og 27). En slik ”pliktmotivasjon” er muligens den som driver de fleste av oss til daglig – som et uttrykk for en ansvarlighet i forhold til oppgaver som skal gjøres (Smith, 2009, p. 27). Det at informantene tar ansvar og bidrar i sitt skriveprosjekt, kan derfor ikke bare ses ut fra en instrumentell jakt på gode karakterer.

5.3.11 Egenvurdering og elevmedvirkning i skriveprosessen

Vi har sett at både Black og Wiliam og Hattie og Timperley stresser effekten av å involvere elever i eget læringsarbeid – helst både på prosessnivået og på oppgavenivået (se side 26). I min undersøkelse har det vært flest kommentarer til oppgavenivået. Foruten egenvurderingsprosessen i forbindelse med mappevurderingen, har ikke informantene gitt uttrykk for at de har vurdert egen skriveprosess eller medvirket i utarbeidelsen og forståelsen av kriterier og læringsmål. Det behøver likevel ikke bety at det ikke er noe informantene pleier å ta del i. Men dersom det at de ikke snakket så mye om dette er et signal på at de ikke gjør dette så mye, ligger det et læringspotensial her. Noen informanter har likevel beskrevet at de ”samtaler” med seg selv om hva de har lært, og de har beskrevet at kommentarer utløser kognisjon og bidrar til et metaperspektiv på læring i noen grad.

Ved bruk av skriftlige kommentarer kan man muligens hevde at den elevinitierte vurderingen av hva han eller hun trenger å jobbe med ikke er til stede i like stor grad som for eksempel i responsgrupper. Mine informanter har likevel gitt eksempler på opplevelser der kommentarene har hjulpet dem til selv å finne vekstpunkt de kan ta videre inn i produktet. Fokus på å vurdere de skrivestrategiene de bruker og de ulike valgene de har gjort underveis i skriveprosessen, ville øke læringsutbyttet ytterligere. Praktisk kan man tenke seg at elever kan skrive en logg eller et refleksjonsnotat der de begrunner valg de har gjort i omskrivingsfasen – både konkret i forbindelse med passasjer i teksten (oppgavenivå) og i forbindelse med skrivestrategier (prosessnivå) (se side 26).

5.4 Framovermeldinger

Mine informanter ser ut til å invitere norsklærere til å gjøre mer av det tidligere forskning har verdsatt som nyttig kommentarpraksis innenfor tekstvurderingsfeltet; konkrete og tekstspesifikke både hva ros og ris angår slik at tilbakemeldingen blir mulig å ta fatt i med tanke på den kognitive og den praktiske skriveprosessen. På den måten kan kommentaren fungere som en vurdering som kan beskrive avstanden mellom nåværende ståsted (førsteutkast) og ønsket ståsted (ferdig produkt) i hver enkelt skriveprosess.

Likeså ser det ut til at mine informanter inviterer og oppfordrer norsklærere til å bruke den prosessorienterte skrivemetodikken som et redskap til å organisere den praktiske skrivingen i ulike faser – som en påminnelse om at skriving er sjonglering mellom deloperasjoner. Så er

det muligens et paradoks at verken læreplanen eller eksamensordningen lenger vektlegger prosessorientert skriving som metode (Håland & Lorentzen, 2007, p. 38) (Dysthe & Hertzberg, 2009, p. 42).²⁷

Men mest av alt inviterer mine informanter lærere til å bruke den prosessorienterte skrivemetoden for at elever skal kunne få kommentarer underveis. Dersom Ingrids ”ideelle” kommentar suppleres med en bevisstgjøring av den kognitive skriveprosessen, vil norsklæreres kommentarer kunne bli et viktig verktøy i undervisvurderingen. For alle skriveopplærere – på tvers av fag – med læring og utvikling i fokus – mot klare mål.

5.5 Tilbakemelding med takk

I arbeidet med denne oppgaven har jeg selv vært i en krevende skriveprosess og møtt de samme utfordringene som elever kan møte i sin skriving. Som skrivelærer har erfaringen vært nyttig. På sidelinjen av denne krevende skriveprosessen har særdeles tålmodige familiemedlemmer heiet. De må ha takk!

Min veileder; professor Frøydis Hertzberg må også ha en stor takk for konstruktive tilbakemeldinger og framovermeldinger.

En stor takk også til norsklærer Bjørg, som velvillig slapp meg inn i klasserommet for å intervju noen av hennes elever og lot meg få bruke hennes kommentarer som materiale i min studie.

Sist, men ikke minst, vil jeg uttrykke en varm takk til informantene. Det er deres bidrag som har gjort min undersøkelse mulig. Så håper jeg den tiden vi delte hin junidag også ga dem en gevinst – i form av en bevisstgjøring omkring tekstproduksjon og bruken av kommentarer.

²⁷ Se for eksempel et leserinnlegg i Bergens Tidende: <http://www.bt.no/meninger/kronikk/article401056.ece>

6. Litteratur

Aftenposten. (2010, mai 28). 24. Oslo.

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

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education* , 1998 (5(1)), pp. 7-77.

Blichfeldt, K., Heggem, T. G., & Larsen, E. (2006). *Kontekst 8-10. Basisbok. Norsk for ungdomstrinnet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag .

Brandth, B. (1996). Gruppeintervju: Perspektiv, relasjoner og kontekst. In H. Holter, R. Kalleberg, & R. Kalleberg (Ed.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (pp. 145-165). Oslo: Universitetsforlaget.

Brorsson, B. N. (2007). *Man liksom bara skriver. Skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*. Örebro: Universitetsbiblioteket.

Dobson, S., Eggen, A. B., & Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. (K. Smith, Ed.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Dysthe, O. (1996). "Læring gjennom dialog" – kva inneber det i høgare utdanning? In O. Dysthe, & O. Dysthe (Ed.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. (pp. 105-135). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag A/S.

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

Dysthe, O. (2007). Mappevaluering som opplæringsform. In S. Tveit, & S. Tveit (Ed.), *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring*. (pp. 133-143). Oslo: Universitetsforlaget.

Dysthe, O. (1993). *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk* (2. utgåve ed.). Oslo: Det norske Samlaget.

-
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2009). Den nyttige tekstresponsen - hva sier nyere forskning? In L. S. Evensen, O. K. Haugaløkken, F. Hertzberg, H. Otnes, & H. Otnes (Ed.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (pp. 35-43). Universitetsforlaget.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2009). Den nyttige tekstresponsen – hva sier nyere forskning? In O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg, H. Otnes, & H. Otnes (Ed.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (pp. 35-43). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2007). Kunnskap om skriving i utdanning og yrkesliv - hvor står vi i dag? In S. Matre, & T. L. Hoel, *Skrive for nåtid og framtid I. Skriving i arbeidsliv og skole* (pp. 10-28). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Fjørtoft, H. (2009). *Effektiv planlegging og vurdering. Rubrikker og andre verktøy for lærere*. Bergen: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning.
- Flower, L., & Hayes, J. (1991). En teori om skriving som kognitiv prosess. In E. Bjørkvold, S. Penne, B. E. & S. Penne (Eds.), *Skriveteori* (pp. 102-127). Oslo: LNU/Cappelen.
- forskning.no. (n.d.). *forskning.no*. Retrieved juni 20, 2010 from forskning.no: <http://www.forskning.no/artikler/2009/oktober/231960>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of Feedback. *Review of Educational Research* ((77) 1), pp. 81-112.
- Håland, A., & Lorentzen, R. T. (2007). *Dialogar om tekst. Praktisk arbeid med elevtekstar i norskfaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. (1994). Lærerrespons. *Norsklæraren* (1), pp. 20-24.
- Hertzberg, F. (2008). Skrivekompetanse på tvers av fag. In E. Elstad, A. Turmo, & A. Turmo (Ed.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (pp. 111-126). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoel, T. L. (2000b). Mål i sikte. Gjensvar som dialog. *Svenskläraren* (5), pp. 11-16.
- Hoel, T. L. (2007). Omskriving – ein kritisk faktor i skriving og rettleiing? In S. Matre, & T. L. Hoel, *Skrive for nåtid og framtid. Skriving i arbeidsliv og skole* (pp. 63-76). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Hoel, T. L. (2000a). *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfelleskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Igland, M.-A. (2008). *Mens teksten blir til. Ein kassstudie av lærarkommentarar til utkast*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Igland, M.-A. (2003). Skrivning i sosiokulturelt perspektiv. In I. Austad, & I. Austad (Ed.), *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring* (pp. 67-91).
- Johannessen, A., Tuft, P. A., & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utgave ed.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Åbo: Åbo Akademis förlag .
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Nystrand, M. (1997). Tekst på deling. Leserens innvirkning på unge skrivere. In L. S. Evensen, T. L. Hoel, L. S. Evensen, & T. L. Hoel (Eds.), *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Ongstad, S. (1989). Hva er egentlig en sjanger? *Norsklæraren. Tidsskrift for språk og litteratur* (1), pp. 5-8.
- Ongstad, S. (2009). Kan skriverutvikling planlegges? Enkelteleven i møte med skolens oppgavekultur. In O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg, H. Otnes, & H. Otnes (Ed.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Søvik, N., & Helgetun, O. (1983). Korleis ser elevane på læraren sine rettingar? *Norsk skoleblad* (21).
- Slemmen, T. (2009). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Smidt, J. (1992). *Elevers skrivning og læreres kommentarer til elevtekster i et interaksjonistisk perspektiv. Rapport nr. 9 fra prosjektet SKRIVE-PUFF*. Allforsk Trondheim, Senter for samfunnsforskning, Trondheim.

-
- Smidt, J. (1997). Skriveforskning som møtested for tekstteori og sosial teori. In L. S. Evensen, & T. L. Hoel, *Skriveteorier og skolepraksis* (pp. 205-236). Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Smidt, J. (2008). Skrivning og skriveformål - barns og unges veier i ulike fag. In R. T. Lorentzen, & J. Smidt (Ed.), *Å skrive i alle fag* (pp. 22-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. In S. Dobson, A. B. Eggen, K. Smith, & K. Smith (Ed.), *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (pp. 23-39). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Sommers, N. (1982, Mai). Responding to student writing. *College Composition and Communication* (33 (2)), pp. 148-156.
- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm .
- Udir.no - Læreplan i norsk*. (n.d.). Retrieved April 8, 2009 from Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=710976&visning=5>
- Udir.no - Lover og regelverk*. (n.d.). Retrieved April 8, 2009 from Utdanningsdirektoratet: <http://www.lovdatab.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html#3-2>
- Vagle, W. (2005). KAL-studie 10. Tekstlengde+ordlengdesnitt=kvalitet? Hva kvantitative kriterier forteller om avgangselevenenes skriveprestasjoner. In K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg, W. Vagle, & W. Vagle (Ed.), *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II. Norskeksamen som tekst* (pp. 303-386). Oslo: Universitetsforlaget.
- Viddal, L. M. (2006). Lærernes tilbakemeldinger og elevenes lærelyst. In E. L. Dale, & J. I. Wærness, *Vurdering og læring i en elevaktiv skole* (pp. 214-225). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.) USA: Harvard University Press.

Intervjuguide – skjema**Samtalen – beskrivende spørsmål**

- Husker dere kåserioppgaven?
- Husker dere hva dere tenkte da dere leste kommentaren til førsteutkastet (kåseriet)?
- Husker dere hvordan dere jobbet med kåseriet mellom førsteutkastet og produktet?
 - Er dette slik dere vanligvis jobber?
- Husker dere om kommentarene til kåseriene var slik som kommentarene vanligvis er fra denne læreren?
 - hva var som vanlig?
 - hva var evt annerledes?
- Snakket dere med noen om (innholdet i) kommentarene før eller mens dere skrev produktet?
 - pleier dere å snakke med noen om dem?
- Kan dere fortelle om dere brukte noe fra lærerens kommentarer da dere skulle skrive det ferdige kåseriet?
(Evt. konkretisere: rettskrivning, sjangertrekk, innholdet, strukturen).
- Hvorfor brukte dere akkurat det dere gjorde?
- Hvis noen sier at de valgte å ikke ta hensyn til enkelte kommentarer: Hvorfor ikke?
- Oppfølging til de som evt sier at de ikke brukte kommentaren i det hele tatt: Husker dere hvorfor dere ikke brukte kommentarene videre?
- Lærte dere noe av kåserikommentaren? Hva?
 - lærte dere noe av denne kommentaren som dere ikke hadde lært før? Hva?
 - Har dere lært noe av lærerkommentarene tidligere? Hva?
- Kan dere fortelle om det var noe som var viktig for dere å forandre mellom førsteutkastet og produktet i kåserioppgaven?
 - Hvordan gjorde dere disse forandringene?
 - Hva slags forandringer gjorde dere?
 - Hvorfor gjorde dere disse forandringene?
 - Hvis noen ikke forandret tekstene, hva var grunnen(e)?
- Kan dere fortelle om dere brukte kommentaren til kåseriet slik dere pleier, eller brukte dere kommentaren fra læreren på en annen måte akkurat denne gangen?
- Hvor skrev dere produktet – hjemme eller på skolen? På pc eller for hånd?
 - Er dette slik dere vanligvis jobber?
- Kan dere fortelle hvordan dere helt konkret brukte kommentaren da dere skulle skrive produktet?
 - hvordan brukte dere den mens dere skrev?
 - de som evt. ikke brukte den i det hele tatt: Hvorfor ikke?
 - evt. oppfølgingsspørsmål her
 - Pleier dere å bruke dem slik?
- Hva synes dere er viktig at læreren skriver noe om i kommentarer til tekstene dere skriver? Hvorfor?
 - Evt. konkretisere: rettskrivning, sjangertrekk, innholdet, strukturen.
- Hva synes dere læreren *ikke* skal skrive om i kommentartekstene? Hvorfor ikke?
- Hvordan synes dere kommentarene skal se ut (layout) Hvorfor?

VEDLEGG 2

Til elever, foreldre og foresatte i NN

Undertegnede er masterstudent i nordiskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo. Jeg skal snart i gang med selve masteroppgaven, og i den forbindelse trenger jeg datamateriale til undersøkelsen som skal danne grunnlaget for oppgaven. Formålet med undersøkelsen er å finne ut hvilken betydning norsklærerens kommentarer til elevtekster kan ha for elevenes skriveutvikling. Klassens norsklærer har velvillig gitt meg tilgang til å studere kommentarer hun har gitt elevene tidligere i vår. Kommentarene ble gitt til et førsteutkast elevene skrev i sjangeren kåseri.

For å finne ut noe om hvordan elevene bruker kommentarer de får av norsklæreren, og hva de synes at de lærer av dem, vil noen av klassens elever bli forespurt om å delta i et gruppeintervju som tar utgangspunkt i kåseriteksten de skrev og de kommentarene de fikk til teksten. Intervjuet vil foregå på slutten av skoleåret - etter nærmere avtale med norsklæreren. Alle personopplysninger i elev- og kommentartekstene vil bli anonymisert, og verken klassetilhørighet eller skolens navn vil bli å finne i den ferdige masteroppgaven. For å kunne studere elevtekstene, kommentartekstene og gjennomføre intervjuet, trenger jeg skriftlig tillatelse fra dere. Derfor ber jeg dere vennligst fylle ut slippen nedenfor, og returnere den til norsklærer innen

Dersom noen av dere ønsker mer informasjon om undersøkelsen, kan dere gjerne ta kontakt på telefoneller på e-post til ...

På forhånd takk!

Med vennlig hilsen

Monica Solheim Røyeng

Vennligst kryss av og returner til skolen innen

- Jeg /vi tillater studier av kåseriet og kommentarteksten til navngitte elev
- Jeg/vi tillater at navngitte elev kan delta i et intervju
- Jeg /vi tillater **ikke** studier av kåseri og kommentarteksten til navngitte elev
- Jeg/vi tillater **ikke** at navngitte elev kan delta i et intervju

Elevens navn

Foreldre/foresattes underskrift