

7

Mens teksten blir til: digital respons til elevtekstar under arbeid

MARI-ANN IGLAND OG SIV ELLEN ØSTREM

SAMANDRAG I denne artikkelen presenterer vi to kasusstudiar av korleis lærarar og elevar i åttandeklassar ved to ulike skular brukte kommentarfunksjonen i Google Dokumenter i kvar sin skriveprosess. Observasjons- og tekstbaserte analysar av dei to skriveprosessane viser fram ein samansett responspraksis som kombinerer godt etablerte arbeidsmåtar med nye moglegheiter som oppstår i to hovudformer for digitale lærar-elevdialogar om tekst under arbeid.

NØKKEWORD pedagogisk tekstrespons | digitale lærarkommentarar | tekstrevisjon | skriveopplæring | dialog om tekstutkast

ABSTRACT This article presents two case studies on how teachers and students in grade eight classes at two different schools use the digital commentary function in Google Docs during writing processes. Analyses of observations and texts display a complex response practice that combines well established methods of teaching with new possibilities growing out of two main forms of digital teacher-student-dialogues about work in progress.

KEY WORDS Pedagogical text response | digital teacher comments | text revision | the teaching and learning of writing | dialogues on text in progress

INNLEIING

Når vi skriv, materialiserer skrivehandlinga seg i eit visuelt produkt som opnar for overblikk, tilbakeblikk og innsyn, utprøving og kritisk distanse. Å gi elevar respons mens teksten blir til, er ein praksis som søker å utnytte desse trekka ved skrivinga for didaktiske formål. Elevane blir oppmoda til å lese gjennom, tenkje over og bearbeide det dei har skrive og meint, og responsgivaren får eit gyllent høve til å reflektere over si eiga tilbakemelding dersom ho eller han les dei reviderte tekstane med blikk for korleis elevane har følgd opp og forstått responsen. Pedagogisk tilrettelagde skriveprosessar inviterer slik sett både lærarar og elevar til ettertenksam lesing og skriving av sine egne og andre sine tekstar.¹

Å gi respons til skrivande elevar er ein vel etablert didaktisk praksis som skriveforskarar har interessert seg for lenge, og studert frå mange ulike perspektiv.² Vi har såleis mykje kunnskap om pedagogisk tekstrespons, men vi veit lite om korleis vilkåra for å gi og få slik respons endrar seg i digitaliserte klasserom, det vil seie når lærarar og elevar tek i bruk ny teknologi som gjer det svært enkelt å dele framveksande tekst umiddelbart, på tvers av tid og rom og i alle fasar av ein skriveprosess. Det vi presenterer i denne artikkelen, er to kausstudiar av pedagogisk tilrettelagde skriveprosessar der elevane skriv i programvaren Google Dokumenter (Google Docs) og deler framveksande tekstar med lærarar som kommenterer dei «online».³ Spørsmåla vi stiller, er for det første korleis lærarar og elevar bruker responsfunksjonen som det digitale skriverommet tilbyr, og for det andre om eller korleis digital respons opnar nye moglegheiter for å delta aktivt i lærar–elevdialogar om tekst under arbeid.

Det siste spørsmålet signaliserer at artikkelens kausstudiar er forankra i sosio-kulturell lærings-, utviklings- og literacy-teori og i internasjonal utdanningsforskning, som meiner at aktiv samhandling i dialogbaserte former for undervisning fremjar engasjement, forståing, tenking og læring.⁴ Denne forankringa, som gjeld for heile Respons-prosjektet, er forklart i bokas første artikkel.⁵ Nedanfor løftar vi fram viktige innblikk som Vygotskijs lærings- og utviklingsteori og Bakhtins dialogtenking gir i den didaktiske relevansen av prosessrespons til elevtekstar,⁶ før vi kompletterer teoritilfanget med eit danningperspektiv som ikkje er presentert tidlegare i boka. Med desse perspektiva som forståingsgrunnlag presenterer vi så to

-
1. Igland 2009b
 2. For oversikt over responsforskning, sjå Igland 2008: 24–30; Jonsson 2013; Bueie 2017
 3. Google Dokument inngår i Google-pakken for utdanning (G Suite for Education).
 4. F.eks. Dysthe 2012; Mercer & Howe 2012; Nystrand 2006; Wegerif 2013; 2016
 5. Sjå Skaftun 2019
 6. Igland 2008; 2009a; 2013

kasusstudiar av skriveprosessar frå kvar sin ungdomsskule i Fjord kommune. Den eine handlar om eit firevekers eventyrprosjekt i to åttandeklassar på Sørvestskolen, mens den andre dreier seg om ein skriveprosess over to halve skuledagar i ein åttandeklasse på Nordøstskolen. Analysar av korleis digital respons blir brukt i desse to skriveprosessane, dannar til slutt utgangspunktet for ei drøfting av didaktiske moglegheiter som bruken av digital respons kan by på for skulens skriveopplæring.

TEORETISKE PERSPEKTIV: DIDAKTISK PRAKSIS, DIALOG OG DANNING

Den teoretiske innfallsvinkelen vår kombinerer tre perspektiv på respons som didaktisk praksis: 1) eit sosiokulturelt utviklings- og læringsperspektiv som gir innsikt i det moglege sambandet mellom respons, undervisning og læring, 2) eit dialogperspektiv som aksentuerer at læringsfremjande respons føreset aktiv deltaking i lærar–elevdialogar om tekst og tekstutvikling, og 3) eit danningperspektiv på skriving som understrekar kvifor og korleis responsbasert dialog om framveksande tekst kan bidra til å styrkje den kritisk-konstruktive sjølvrefleksjonen som revidering av utkast oppmodar til. Ein kombinasjon av dei to første perspektiva er brukt som optikk for analysar av ulike former for lærar–elevsamarbeid basert på digital respons, mens det tredje løftar fram eit overordna formål som vi kjem tilbake til i artikkelens avsluttande drøfting.

Vygotskijs teori om kulturell utvikling og det tilhøyrande omgrepet *sone for nær utvikling* (SNU)⁷ gir grunnlag for å beskrive og forstå lærarkommentarar til utkast som diskursive verktoy mynta på å trekkje i gang utvikling gjennom språkleg samhandling. Vidareutvikling og ideelt sett forbetring av eit konkret utkast er eit umiddelbart mål for samhandlinga; å trekkje i gang kognitiv og kommunikativ utvikling på individplanet er eit langsiktig og meir overordna mål. Om og korleis dette skjer, er ikkje berre eit spørsmål om kva lærarresponsen ber med seg av kunnskap om språk og tekst og mønster for tenking, skriving og omskriving. Responsen må rette seg mot det Vygotskij beskriv som elevens sone for nær (eller nærmaste) utvikling.⁸ Det betyr at læringsfremjande respons om framveksande

7. Jf. Iglund 2008: 61–62. *Zone of proximal development* (ZPD) er omsett med *sone for nær utvikling* (SNU) for å framheve at nær står til elevens utvikling. Den didaktiske utfordringa går altså ut på å trekkje i gang oppnåeleg utvikling gjennom samhandling innanfor den sona av utviklingsmoglegheiter som eleven er i. Omsetjinga *proksimal utviklingszone* beskriv sona, ikkje utviklinga, som nær. Den semantiske skilnaden er kanskje ikkje så stor, men når den siste omsetjinga blir oppfatta slik at den didaktiske utfordringa går ut på å trekkje eleven inn i ei *ny sone* der utvikling kan skje, er det ei oppfatning som svekker teoriens retningsgivande funksjon.

tekst må treffe eleven der ho eller han er, på same tid som den gir støtte til å sjå, forstå og utføre noko eleven ikkje ser eller gjer heilt på eiga hand på det noverande stadiet i skriveutviklinga.

Når vi supplerer dette synet på læringsfremjande undervisning med Bakhtins dialogiske diskurstenking, kan samarbeidet mellom ein lærar som les og kommenterer utkast, og elevar som deretter les og eventuelt følgjer opp responsen, beskrivast som ein dialog om tekst og skrivning. Det vi då snakkar om, er ikkje ei form for dialog som er likeverdig i tydinga herredømfri. Den responsbaserte kommunikasjonen mellom lærar og elev vev seg inn i ein skulekontekst der forholdet mellom partane er asymmetrisk, særleg med tanke på institusjonelle roller, fagleg kunnskap og epistemisk ansvar for den vidare utviklinga av eit utkast.⁹ Frå eit bakhtinsk perspektiv kan vi likevel betrakte lærarkommentarane og oppfølginga av dei som dialogiske ledd i ei kjede av gjensidig relaterte ytringar, til dømes slik: ei oppgåve – eit utkast som svarer på oppgåva – ein lærarkommentar som svarer på eit problem i utkastet – ein revidert tekst som svarer på kommentaren ved å utføre endringa som den oppmodar til – ein ny kommentar frå læraren som anerkjenner det eleven har prøvd å få til.¹⁰ Denne beskrivinga aksentuerer både dialogens grunnvilkår, det vil seie aktiv involvering frå begge partar, og det kommunikative aspektet ved pedagogisk tekstrespons og responsbasert revisjon, altså at samarbeidet er språkleg. I ein studie av digital respons er det såleis høgst aktuelt å undersøkje om og korleis den interaktive kommentarfunksjonen i Google-dokument opnar nye moglegheiter for aktiv deltaking i potensielt læringsfremjande dialogar om tekst og tekstutvikling.

At elevar skal få støtte og utfordring til å sjå sitt eige på nytt, i lys av andre sitt blikk, er eit særdeles viktig mål for responsbaserte dialogar om framveksande tekst. Pedagogisk tekstrespons er slik sett ein didaktisk praksis mynta på å støtte opp om skulens dannelsingsoppdrag. Det vi då tenkjer på, er både opplæringslovas formålsparagraf, der siste avsnittet slår fast at skulen skal gi elevane «utfordringar som fremjar danning og lærelyst»;¹¹ skulens doble dannelsings- og utdanningsoppdrag slik det er uttrykt i ny overordna del av læreplanverket;¹² og norskfaget som

8. Vygotskij 1978; 1987

9. Kommunikasjon er alltid asymmetrisk langs ein eller fleire aksar. Vedørande asymmetri og dominans i lærar-elevdialogar om tekst under arbeid, sjå Igland 2008: 112–115; 2009a: 503; 2009b: 30–32.

10. Bakhtin 1981; 1986; Igland 2008

11. Opplæringslova § 1–1

12. Utdanningsdirektoraret 2017

eit «sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling».¹³

I all danning er mennesket sitt forhold til seg sjølv, til verda og til samfunnet grunnleggande komponentar.¹⁴ Den første dimensjonen i denne forståinga av danningssomgrepet dreier seg om sjølvdanning, som omfattar både sjølvomsorg og sjølvforvaltning. Den andre handlar om ein humanitet som mellom anna stiller krav om evne til å inkludere «den andre», altså det og den framande, og den tredje handlar om å dannast til deltaking i kulturelle og politiske fellesskap (jf. demokratisk danning).¹⁵ Kort sagt dreier danning seg altså om menneskets utvikling av kunnskap og dømmekraft i balansegangen mellom individ og fellesskap.

Det er sjølvstilt ingen automatikk i dette sambandet mellom skriving, respons og danning, men skriving er i seg sjølv ei mogleg kjelde til danning nettopp gjennom det høvet som skriveprosessen gir til sjølvrefleksjon. Responsdialogar om tekst som ein elev er i ferd med å skrive fram, er slik sett ein didaktisk praksis som er innretta på å støtte og forsterke den moglegheita som skrivinga gir til kritisk distanse og ny innsikt når ein opnar seg for andre sine innspel og tankar. Vi kan med andre ord forstå og praktisere tekstrespons og -revidering som former for sjølvteknologi, det vil seie som teknikkar for «selv-refleksjon og selv-kontroll som kan gi mulighet for å transformere selvet og gi individet frihet til kritisk overskridelse og kontroll av basiske impulser».¹⁶

Den samansette responsforståinga som vi har presentert her, altså synet på respons som utviklingsverktøy, dialog og sjølvteknologi, er relevant for forståinga av alle former for prosessrespons. Den er altså ikkje innretta på å framheve digital respons som ein eigen og radikalt annleis didaktisk praksis enn til dømes munnleg og skriftleg respons til tekstar som ikkje er skrivne ved hjelp av digital teknologi, men på å undersøkje digital lærarrespons som ledd i samansette responspraksisar der lærarar og elevar dreg vekslar på for lengst etablerte så vel som nye teknologiar og arbeidsmåtar.

TO SKRIVEPROSESSAR, DATAINNSAMLING OG ANALYTISK TILNÆRMING

Kasusstudiane som utgjer det empiriske grunnlaget for denne artikkelen, baserer seg på kvar sin skriveprosess som handlar om forteljande skriving på åttande trinn,

13. Utdanningsdirektoratet 2013

14. Korsgaard & Løvlie 2003

15. Aase 2012

16. Aase 2012: 51

det vil seie på eit tidspunkt då elevane i Fjord kommune hadde hatt sin eigen skule-pc i litt meir enn eit halvt år. På Sørvestskolen skreiv to klassar med til saman 32 elevar eventyr i løpet av eit prosjekt som strekte seg over fire veker. På Nordvestskolen skreiv ein åttandeklasse med 21 elevar noveller i løpet av to halve skrive dagar à tre timar. Artikkelforfattarane var involverte i kvar sin av desse skriveprosessane: Igland var ein av to forskarar som følgde klassane ved Sørvestskolen, og Østrem var forskande norsklærer for åttandeklassen ved Nordøstskolen. Forskarposisjonane vi inntok, skal vi komme tilbake til nedanfor, det vil seie i samband med at vi presenterer dei to skriveprosessane og gjer greie for datamaterialet frå kvar av dei, og korleis vi har brukt og analysert det.

EVENTYRPROSJEKT PÅ SØRVESTSKOLEN

Sørvestskolen, som er den minste skolen i Fjord kommune, hadde to parallelle klassar på kvart årssteg (1–10) så lenge Respons-prosjektet varte. Dei to klassane som prosjektet følgde over tre år, begynte på ungdomssteget hausten 2014.¹⁷ Då var Ingrid kontaktlærer for 8a, som ho underviste i norsk, engelsk, samfunnsfag og krle, og Anne var kontaktlærer for 8b, som ho underviste i norsk, matematikk og naturfag. Begge var erfarne lærarar, alltid godt førebudde til observerte timar og alltid opptekne av at elevane skulle forstå fagstoffet dei arbeidde med. I norsk samarbeidde dei så tett at forskarane kunne følgje med på undervisning som til tider var bortimot synkron. Gjennom ein skyvbar glasvegg mellom dei to klasseromma var det til dømes mogleg å sjå at dei skreiv nesten identiske ytringar på kvar si tavle.

Mot slutten av januar starta Anne og Ingrid eit firevekers eventyrprosjekt. Begge klassane skulle arbeide med eventyr som sjanger, og tekstane sine skulle dei skrive for andreklassingane på skulen. Den første veka las begge klassane norske folkeeventyr og såg ein animert eventyrfilm som danna grunnlag for lærebokbasert undervisning om folkeeventyrets sjangertrekk. Deretter bestemte elevane seg for persongalleri og plott og skreiv ein plan for sine eigne historier basert på eit utdelt spørsmålsark (skriveramme). I dei to vekene som følgde, var det sett av tid til eventyrskriving i norsktimar der elevane fekk både munnleg og digital respons frå norsklærarane som var til stades i kvart klasserom. Elevane reviderte og korrekturlas utkasta sine og las så den ferdige teksten for kvar sin andreklassing. Deretter fekk skriveprosessen eit etterspel i form av eit gruppearbeid som gjekk ut på å dramatisere tre utvalde eventyr frå kvar klasse og framføre dei med

17. Sjø Skaftun 2019: 34

medelevane og norsklærarane frå begge klassane som publikum. To av desse framføringane vart seinare gjentekne på ei felles samling for heile ungdomssteget.

Hausten 2014 hadde vi ved mange høve observert at Anne og Ingrid praktiserte vel etablerte former for munnleg og skriftleg responsgiving. Mens elevane gjorde individuelt arbeid i klasserommet, stoppa dei og snakka med enkeltelevar om det dei arbeidde med, anten på eige initiativ mens dei gjekk ein runde i klasserommet, eller når ein elev tilkalla læraren og bad om hjelp. Lengre tekstar skreiv elevane først og fremst heime, og begge lærarane ga skriftlege kommentarar etter at eit førsteutkast var gjennomskrive. Ifølgje planen for eventyrprosjektet skulle elevane i dei to klassane få slik lærarrespons i den tredje prosjektveka, for så å revidere og korrekturlese tekstane sine før ei lesestund med kvar sin andreklassing. Arbeidet med eventyrteksten skulle altså følgje ein vel etablert prosedyre der planlegging, skrivning, respons og revisjon følgjer etter kvarandre i ein pedagogisk tilrettelagd skriveprosess som er inndelt i tidsavgrensa fasar.¹⁸ Denne prosedyren vart endra på interessante måtar då lærarane fekk tilgang til elevane si skrivning heilt frå starten av, og begynte å gi digital respons mens planar og utkast var i ferd med å vekse fram.

I ein feltsamtale i starten av eventyrprosjektet fortalde Anne (norsklæraren i 8b) at ho føretrekte å gi munnleg respons, for det første fordi ho syntest det tok meir tid å skrive kommentarar, og for det andre fordi ho var oppteken av at munnleg respons inviterer til samtale med elevar som kan stille oppklårande spørsmål og diskutere moglegheiter (SV-observasjonsnotat, 14.02 2015). Det som hende i skriveøktene i eventyrprosjektet, var likevel at begge lærarane begynte å lese og kommentere utkast «online», altså på sin eigen skjerm mens elevane sat i klasserommet og skreiv. Denne praksisendringa skjedde av seg sjølv, men hang truleg saman med forhold som gav lærarane betre høve til å gi skriftleg respons: For det første hadde dei sett av tid til fleire og lengre skriveøkter i klasserommet enn det vi hadde observert i arbeid med tidlegare skriveoppgåver i norsk. For det andre vart responsarbeidet fordelt mellom to personar fordi forskaren i kvar klasse fekk høve til å delta aktivt i skriveprosessen heilt frå starten av. Dermed gjekk vi ikkje berre rundt i klasserommet og snakka med enkeltelevar slik vi hadde gjort tidlegare; vi gav òg digital respons til elevar som gav samtykke til å dele utkasta sine med oss.

Alle elevane i dei to åttandeklassane fekk såleis digitale kommentarar frå ein lærar eller ein forskar – til plandokument og tekstutkast. I klasserommet fekk dei digital respons på problem og moglegheiter som vi vart merksame på mens vi las utkast på våre eigne skjermar. Utanfor klasserommet fekk dei digital respons som det ikkje vart tid til å gi i skrivetimane i klasserommet.

18. Dysthe 1993: 89

SKRIVEDAGAR PÅ NORDØSTSKOLEN

Kasusstudien frå Nordøstskolen dreier seg om respons og revidering i ein åttande-klasse med 21 elevar som skreiv noveller i norskfaget på om lag same tidspunkt som elevane ved Sørvestskolen skreiv eventyr, det vil seie i februar 2015. Tekstane skulle samlast i ein novelleantologi som andre elevar og lærarar kunne låne på skulebiblioteket. Den pedagogisk tilrettelagde skriveprosessen strekte seg over ein forskrivingsfase på 45 minutt og to påfølgjande skrivedagar à 3 timar. I forskrivingsfasen skreiv elevane ned tankar rundt ein open tittel: «Bak masken». Ideane deira vart delte i form av eit digitalt tankekart som dei laga i plenum. Oppgåvebestillinga vart presentert med den same tittelen som gitt utgangspunkt, krav om ein overraskande slutt og oppmoding om å inkludere sjangertrekk som var førebudde gjennom arbeid med modelltekstar. Timen vart så avslutta med ei skriveramme som elevane brukte til å planlegge tekstane sine.

Også i denne klassen var responsarbeidet fordelt på to personar: klassens norsklærar og ein styrkingslærar. Den første skrivedagen gav dei alle elevane digital respons online. I tillegg la dei inn to skrivestopp, eitt fordi det var aktuelt å gi felles tilbakemelding munnleg, og eitt fordi ein elev tok initiativ til å dele utkastet sitt med klassen og lese det høgt for å få innspel til ein overraskande slutt frå medelevar. Etter at denne økta var over, skreiv lærarane nye kommentarar til kvar elev, då med vekt på oppsummering av utkasta og lærarresponsen og råd til vidare arbeid. Denne tilbakemeldinga fekk elevane per e-post då den andre skriveøkta begynte neste dag. Dei som bad om det, fekk dessutan oppklårande munnleg tilbakemelding, og dei som ønskte å lese teksten sin høgt for ein av lærarane, fekk gjere dette i eit grupperom.

Som vi ser, følgde også denne skriveprosessen ei velkjent pedagogisk faseinndeling: skrive førsteutkast (skrivedag 1) – gi respons (per e-post) – revidere utkast (skrivedag 2). Det som bryt med denne inndelinga, er bruken av digital teknologi, særleg den første dagen, altså at lærarane følgde framveksten av tekstutviklinga i delte dokument, og ga skriftleg prosessrespons mens elevane sat i klasserommet og skreiv.

FORSKARPOSISJONAR, DATAGRUNNLAG OG ANALYTISK TILNÆRMING

Det var stor skilnad på tidsrammene for dei to skriveprosessane vi har skissert, men dei hadde mykje til felles med tanke på skrivepedagogisk forankring og organisering. I begge tilfella la lærarane vekt på funksjonell skrivning med eit definert formål retta mot andre lyttarar og lesarar enn berre den vurderande læraren; dei førebudde skrivinga gjennom arbeid med modelltekstar, idémyldring og planleggingsdoku-

ment; elevane skreiv i norsktimar på skulen; og lærarane la vekt på å gi både digital og munnleg respons i form av positive vurderingar og spørsmål eller skriveråd som oppmoda til revidering. I begge tilfella ga valet av sjanger, føremålet med skrivinga og dei sjangerrelaterte førskrivingsaktivitetane dessutan retning til skrivinga av elevtekstar så vel som lærarkommentarar. I dei to kassustudiane er dei pedagogiske rammene for innsamling og produksjon av data i så måte samanliknbare.

I kvar klasse fekk elevane respons frå to personar, det vil seie frå lærarar og forskarar med tilnærma like posisjonar. Vi som følgde dei to klassane ved Sørvestskolen, veksla vanlegvis mellom ein forskarposisjon som tilbaketrekte, men likevel deltakande observatørar som følgde undervisninga mens vi sat i klasserommet og tok notat, og ein posisjon som meir aktivt deltakande observatørar når vi, til liks med lærarane, gjekk rundt i klasserommet, lytta til gruppesamtaler og snakka med elevgrupper og enkeltelevar om arbeidet dei heldt på med. Den siste posisjonen nærma seg til tider ei utøvande lærarrolle, særleg i norsk, som er begge forskarane sitt fag. I eventyrprosjektet vart dette ekstra tydeleg fordi norsklærarane for første gong og heilt frå starten av inviterte oss inn i det skriftlege responsarbeidet.

Ved Nordøstskolen fekk elevane respons frå Østrem, som var forskande lærar i sin eigen klasse, og frå ein styrkingslærar. Som norsklærar hadde ho lenge lagt vekt på å gi skrivande elevar prosessrespons, og i denne klassen vart digital respons innført då dei begynte på ungdomsskolen eit halvt år tidlegare. På same tid var Østrem masterstudent med tilknytning til Respons-prosjektet. I den samanhengen ønskte ho å fokusere på revideringsstrategiar i detaljerte analysar av korleis to elevar følgde digitale kommentarar som dei fekk online og via e-post. Skriveprosessen som vi har beskrive ovanfor, kom dermed til å danne ei kontekstuell ramme for ein komparativ kassustudie som følgjer tekstutviklinga til to strategisk valde fokuselevar.

Begge studiane baserer seg på observasjonsdata, elevtekstar og lærarkommentarar frå ein skriveprosess. Observasjonsdata frå Sørvestskolen omfattar fire observasjonsøkter à to norsktimar per klasse. Tekstmaterialet består av tekstar frå skriveprosessens planleggingsfase (plan for eventyrprosjektet, skriveoppgåve og spørsmålsark) og 23 elevarbeid (12 frå 8b og 11 frå 8a). Elevarbeida inkluderer plandokument, eventyr og lærarkommentarar som Respons-prosjektet har hatt tilgang til via den digitale plattformen som var i bruk (Google Disk). Primærmaterialet for Østrems studie er knytt til to individuelle skriveprosessar og omfattar to noveller, digital lærarrespons som elevane fekk online og via e-post, og to korte semistrukturerte intervju (8 minutt) i etterkant av skriveprosessen. I tillegg skreiv Østrem og styrkingslæraren, som var med på begge skrive dagane, observasjonsnotat når dei hadde tid til det.

Dette materialet er brukt på følgjande vis: Plandokument og observasjonsnotat frå deltakande observasjonar dannar det empiriske grunnlaget for samanliknande beskrivingar av korleis skriveprosessane ved dei to skulane var organiserte, og kva slags former for respons lærarane drog vekslar på. Tekstmaterialet som vart produsert i løpet av skriveprosessane, utgjer det empiriske grunnlaget for analysar av korleis elevane og lærarane har brukt responsfunksjonen som det digitale skriverommet tilbyr. Elevtekstane, det vil seie både planar og eventyr eller noveller, vart arkiverte og tilgjengelege for nedlasting i klassevise norskmapper på den digitale plattformen, for det første i form av ferdigstilte digitale dokument der daterte margkommentarar frå alle skriveprosessane kan hentast fram på nytt, og for det andre i form av tidskoda versjonsloggjar som gjer det mogleg å følgje utviklinga og revideringa av eit bestemt dokument frå byrjing til slutt. Samarbeidet mellom lærarane som kommenterte, og elevane som skreiv tekst og følgde opp lærarresponsen, er altså nedfelt i elevtekstar, lærarkommentarar og automatisk og kontinuerleg lagra versjonsloggjar.

Kommentarfunksjonen i Google Dokumenter er viktig i vår samanheng. Når ein lærar eller ein annan samarbeidspartnar skriv og postar ein kommentar i margen til eit delt dokument, vert den skrivande eleven oppmoda til å gi eit eksplisitt svar på ein av to måtar: Han kan markere det kommenterte segmentet eller problemet som løyst, eller han kan svare med ei ny ytring. For å undersøkje korleis denne funksjonen er brukt, har vi 1) skilt ut alle tilfelle der elevane har svart med ei ny ytring i kommentarfeltet, 2) registrert om eit kommentert problem er markert som løyst, av eleven eller av læraren, og 3) samanlikna utkast, kommentar og versjonslogg for å undersøkje om (og når) ein kommentar er følgd opp med endringar i elevens utkast. I dei to novelletekstane har Østrem i tillegg nærlest versjonsloggane i ein meir detaljert studie av elevane sine tekstrevideringar.

Digitale dialogar om tekst under utvikling er brukt som teoribasert optikk for artikkelens analysar av tekstrespons og tekstrevisjon. Samspelet mellom ein kommenterande lærar og ein elev som følgjer opp kommentaren, karakteriserer vi derfor som *eksplisitte* og *implisitte digitale dialogar om tekst og tekstutvikling*. Dialogen er i begge tilfelle initiert av ein kommentar i den digitale dokumentmargen,¹⁹ men utspelar seg på ulikt vis alt etter korleis dette initiativet er følgt opp. *Eksplisitt dialog* utspelar seg gjennom turtaking i den digitale dokumentmargen. Det vil seie at eleven svarer på kommentaren med ei ny ytring, for eksempel eit spørsmål. *Implisitt dialog* oppstår når eleven ikkje svarer på margkommentaren på like direkte vis, men følgjer den opp med ei endring av utkastet sitt. I tillegg kan anten

19. I prinsippet kan eleven sjølv vere den første til å skrive og poste ein kommentar. Det finn vi berre eitt eksempel på i dei to skriveprosessane vi har studert.

eleven eller læraren markere eit kommentert problem som løyst. Når eleven både svarer på kommentaren på eksplisitt vis og følgjer opp ei revidering som lærarkommentaren oppmodar til, karakteriserer vi dialogen som ei kombinasjonsform, det vil seie ein eksplisitt dialog om tekst og tekstutvikling kombinert med ein implisitt dialog som utspelar seg i relasjonen mellom kommentaren i dokumentmargen og revideringa av elevens utkast. Ein elev kan sjølvsagt også oversjå ein lærarkommentar fullstendig, eller lese og forstå den, men la vere å følgje den opp i skrift. Det einaste vi kan dokumentere i slike tilfelle, er at kommentaren ikkje er følgd opp på måtar som nedfeller seg i elevteksten.

DIGITALE DIALOGAR OM TEKST UNDER ARBEID

Dei 23 eventyra vi har hatt tilgang til, vart planlagde, skrivne, kommenterte og korrekturlesne over ein periode på tre veker (sjå vedlegg 1). I løpet av desse vekene ga lærarane som følgde utviklinga av planar og utkast, frå 0 til 7 digitale kommentarar til eit enkelt plandokument, og frå 5 til 32 kommentarar til eit framveksande eventyr. Materialet vårt viser altså stor variasjon i talet på kommentarar til individuelle elevarbeid, men det er ikkje statistisk variasjon vi er opptekne av her. I vår samanheng er teljing av kommentarar og ulike former for oppfølging berre eit bakteppe for tekstbaserte analysar av typiske, i tydinga meir og mindre frekvente former for digital dialog om tekst under utvikling. Vi skal begynne med den minst frekvente av dei, det vil seie eksplisitte dialogar om tekst og tekstutvikling.

EKSPLISITTE DIGITALE DIALOGAR: SAMTALER I DOKUMENTMARGEN

«Conversing in the margins» (å samtale i margen) er tittelen på eit essay om lærarkommentarar frå 1950-talet.²⁰ Den minner oss om at lærarar og skriveforskarar lenge har oppfatta det å gi respons til utkast som ei form for samtale med skrivande elevar. «Conversing in marginal spaces» er tittelen på ein artikkel som er publisert nesten seksti år seinare.²¹ Den dreier seg om ein studie der den same samtalemetaforen er brukt som utgangspunkt for ei undersøking av studentar si oppfatning av lærarkommentarar. Stikk i strid med det vi måtte tru og ønskje, men ikkje med andre studiar av den same problematikken,²² konkluderer denne artik-

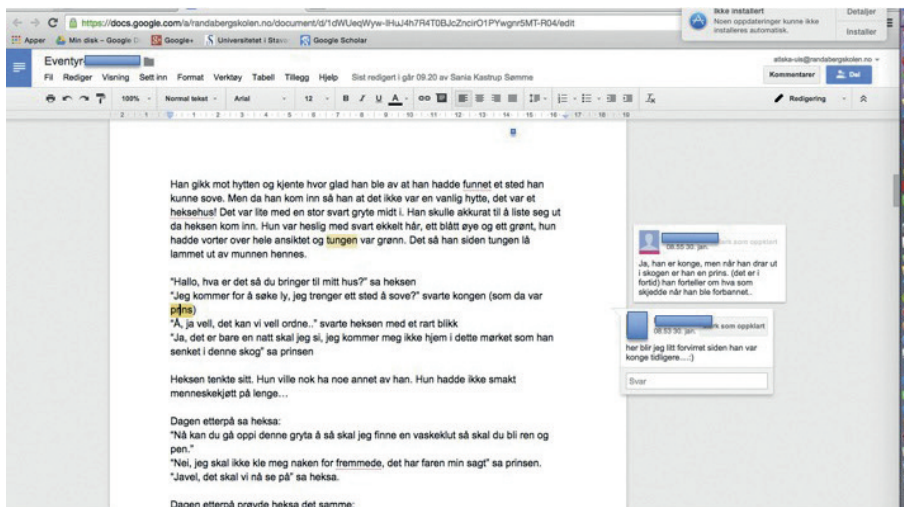
20. Collins 1954

21. Calhoon-Dillahunt & Forrest 2013

22. Sjå Jonsson 2013 (review av studiar om studentars bruk av tilbakemelding)

kelen med at «students do not intuitively see marginal comments as ‘conversation’ on the page».²³ I påfallande samklang med den responspraksisen som Collins reflekterer rundt i essayet frå 1950-talet, understrekar forfattarane av denne artikkelen derfor behovet for å setje av tid til å lese, klårgjere og diskutere lærarkommentarar og det dei prøver å utrette.

Digital respons løyser ikkje i seg sjølv utfordringar som dreier seg om å forstå og følgje opp skriftleg lærarrespons, men den opnar ei ny moglegheit for skriftbaset «samtale i margen». Figur 7.1 viser ein skjermdump frå eit tekstutkast der ein lærarkommentar i margen initierte ein eksplisitt digital dialog om tekst og tekstutvikling.



FIGUR 7.1: Skjermdump frå elevutkast med online respons og svar.

Som vi ser i figur 7.1, har læraren utheva ordet *prins* i det første avsnittet i elevens utkast og skriv ein kommentar i margen. I neste omgang førte denne kommentaren til ei replikkveksling som er referert nedanfor. Tidskode er inkludert framom kvar posting, og replikkane følgjer originalens rettskriving og teiknsetjing:

Lærar (08:53): her blir jeg litt forvirret siden han var konge tidligere

Elev (08:55): Ja, han er konge, men når han drar ut i skogen er han en prins. (det er i fortid) han forteller om hva som skjedde når han ble forbannet..

23. Calhoon-Dillahunt & Forrest 2013: 242

Lærer (08:56): Ah ... nå forstår jeg. Tilbake i tid selvfølgelig. Kan det komme enda tydeligere fram i begynnelsen at dette skjedde for lenge siden?

Denne utvekslinga mellom lærar og elev er eit eksempel på ein oppklårande dialog om ein framveksande elevtekst. Læraren initierte dialogen då ho skumma gjennom utkastet som ho hadde tilgang til i det delte digitale dokumentet. Ho la merke til eit problem og skreiv og posta straks ein kommentar om ein forvirrande referanse til hovudpersonen i forteljinga: Er han konge eller prins? Eleven, som las kommentaren med det same, skreiv eit svar som forklarar at referansen til kongen som prins er retrospektiv. Og læraren følgde straks opp svaret med ein kommentar som først verdset elevens forklaring, og så stiller eit spørsmål som oppmodar til å inkludere ei klårgjering. Eleven har ikkje halde denne eksplisitte dialogen gåande med eit direkte svar på lærarens forslag, men versjonsloggen viser at ho like etterpå følgde det opp ved å revidere opninga av teksten sin.

I materialet frå eventyrprosjektet er denne utvekslinga mellom lærar og elev eitt av til saman tretten eksempel på eksplisitte skriftlege dialogar. Ni av dei utspelar seg, som her, i sanntid i det moglegheitsrommet som kommentarfunksjonen i Google-dokument tilbyr, og desse dialogane har fleire trekk som gjer at dei med rette kan karakteriserast som umiddelbare samtaler i marginen. Dei består av korte replikkar, turtakinga har gjerne ein spørsmål–svar-struktur, og svara kan, som vi ser ovanfor, begynne med eit ja, eller sjeldnare eit nei, til læraren sitt spørsmål. Språket som er brukt av både lærarane og elevane, minner også om uformell munnleg konversasjon. I eksempelet ovanfor opnar læraren den siste turen sin med eit utrop (Ah), før ho held fram med eit setningsfragment. Både ho og eleven har i tillegg brukt gjentekne punkt(um), anten tilfeldig fordi dei skreiv raskt, eller for å mime pausar og sjølvpålagde avbrot som er så vanlege i tale (sjå «forbannet..» på slutten av elevens ytring og «Ah ...») som innleier den siste ytringa frå læraren).

Dei umiddelbare digitale margdialogane frå eventyrprosjektet er òg uformelle på måtar som minner om teksting (SMS) og digital chat, for eksempel via sosiale medium. Ei utveksling som vart initiert då læraren minte ein elev om noko som vart understreka i førskrivingsfasen, skal få tene som eit kort, men påfallande eksempel. Lærarkommentaren i margin slår først fast at eleven har valt å skrive forteljinga si i presens, deretter spør læraren om dette er vanleg i folkeeventyr. Eleven sitt svar er posta over to linjer: «å jaaa / oki ska fiksa det». Den forlenga vokalen i «jaaa» kan indikere ei innrømming, for eksempel at eleven brått innser at han visste dette, men hadde gløymt det. Resten av svaret ligg tett opptil elevens talemål («oki», som er slang for «ok», «ska» for «skal», «fiksa» for «fikse»).

Elevane i 8a og b vart ikkje oppmoda til å skrive ikkje-standardisert bokmål, men korkje lærarane eller forskarane som var involverte i eventyrprosjektet, såg på dette som eit problem så lenge elevane viste den pragmatiske kompetansen som skal til for å vite når du kan eller ikkje kan skrive uformelt, munnleg språk. I dette tilfellet svarte læraren med ein eittordskommentar som gav støtte til elevens intensjon om å revidere utkastet sitt: «Supert!» Poenget her er at også språkføringa gir signal om at elevane og lærarane oppfatta og brukte den digitale kommentarfunksjonen som eit rom for umiddelbar, uformell kommunikasjon.

Begge eksempla ovanfor viser eksplisitte digitale dialogar som utspelte seg i tilnærma sanntid – sjølv om dei tok meir tid enn det ei tilsvarande munnleg samtale ville ha gjort. Men eksplisitte dialogar mellom ein lærar som les og kommenterer utkast, og ein elev som svarer, kan òg strekkje seg over lengre tid, slik vi er vande til at skriftleg kommunikasjon, via for eksempel e-post, vanlegvis gjer. I eksempelet nedanfor har læraren skrive ein kommentar som eleven svarte på då han arbeidde vidare med teksten sin i ei skriveøkt to dagar seinare:

Lærer, 2. febr.:	Du har jammen fått med deg mange kjente eventyrtrekk her, [NAMN]. Supert. Sjekk tegnsettingen. Noen steder mangler punktum og komma. Legg også merke til at komma skal stå før anførselstegn, mens punktum, spørsmålstegn og utropstegn skal stå etter. Sjekk små og store bokstaver, og noe rettskriving. I tillegg kan du lage noen flere avsnitt, særlig på slutten.
	Sett inn minst 3 bilder/illustrasjoner som passer til teksten.
Elev, 4. febr.:	komma etter anførselstegn, og punktum skal stå utenfor. så viser språkrådet
Elev, 4. febr.:	:)
Lærer, 8. febr.:	Kommareglene ble endret for noen år siden. Før skrev vi alltid komma før anførselstegn ved direkte tale, mens nå skal komma være etter anførselstegn. Punktum, spørsmålstegn og utropstegn markerer slutt på setning, og skal derfor stå innenfor anførselstegnet.
Lærer, 12. febr.:	«Merket som løst».

Lærarkommentaren som opnar denne «samtalen i margen», er lang og oppsummerande og dreiar seg om både styrke og problem i utkastet som heilskap. Som vi ser, har eleven opponert mot instruksen om teiknsetjing i samband med direkte tale: Han har sjekka Språkrådet sine nettsider og meiner at han har følgd retningslinene derifrå. Deretter har han, i ei ny posting, dempa kritikken sin med eit smilefjes.

Fire dagar seinare har læraren gitt eit svar som dels gir eleven rett i plasseringa av komma, dels informerer om at feilopplysninga hennar skuldast ein eldre konvensjon som vart endra «for noen år siden» (i 2004), og dels korrigerer elevens opplysning om plasseringa av punktum. Korkje læraren eller eleven er heilt presise på det siste punktet: Punktum, spørjeteikn og ropeteikn skal stå innanfor hermeteiknet når dei tilhøyrrer og markerer slutten på ei sitert setning. Poenget er uansett at her har den faglege meiningsforhandlinga ei tidsramme som gir rom for å skrive lengre kommentarar enn dei vi ser døme på i raske utvekslingar, og høve til å sjekke reglar og eventuelle misoppfatningar. Når læraren seinare avsluttar samtaletråden, har ho i tillegg hatt høve til å sjekke endringane som eleven har utført, før ho har godkjent dei ved å markere problemet som løyst.

Som eksempla ovanfor viser, opnar den digitale kommentarfunksjonen eit rom for skriftleg dialog der lærarar og elevar får høve til å gjere noko av det som vi har vore inne på at studiar av respons og revisjon etterlyser, nemleg å diskutere eller klårgjere betydninga av ein bestemt lærarkommentar og det den prøver å utrette. Alle kommentarar inviterer ikkje til slike samtaler i marginen, men 13 eksplisitte dialogar er få med tanke på at elevane i 8a og b fekk svært mange kommentarar til utkasta sine i løpet av eventyrprosjektet. Det er likevel verdt å merke seg at dialogane er følgde opp med tekstrevisjonar som samsvarer med læraren sine oppmodingar og den framforhandla kommentarforståinga.

IMPLISITTE DIGITALE DIALOGAR: RESPONS OG RESPONSOPPFØLGING

Når ein lærar kommenterer eit problem i eit utkast, og eleven følgjer opp kommentaren ved å utføre ei revidering som kommentaren etterlyser, oppstår det vi har karakterisert som implisitte dialogar om tekst under arbeid. Det er nettopp slik den responsbaserte lærar–elevdialogen vanlegvis utspelar seg når lærarar gir skriftlege kommentarar til førsteutkast skrivne på papir. Implisitte responsbaserte dialogar føreset altså korkje skrivning på skjerm eller ein digital kommentarfunksjon som oppmodar til direkte svar. Men skrivinga i Google-dokument opnar for nokre nye moglegheiter som vi skal sjå nærmare på.

I det studerte materialet er implisitte dialogar om tekst under utvikling typiske i den forstand at denne forma for lærar–elevsamarbeid går att i alle dei 23 elevarbeida. Den vanlegaste forma for digitalt samarbeid er altså nedfelt i relasjonen utkast – margkommentar – tekstrevisjon. I 19 av dei 23 arbeida har eleven i nokre tilfelle, men ikkje i alle, dessutan markert det kommenterte problemet som løyst. I åtte elevarbeid har norsklæraren gjort det same.

Den digitale oppmodinga om å markere eit kommentert problem som løyst er i seg sjølv interessant. Når læraren gjer dette, fungerer markeringa som ei godkjenning av elevens revisjon. Når eleven gjer det, kan læraren konstatere at han har reagert på kommentaren, men markeringa er ikkje i seg sjølv eit bevis for at eleven har lese og forstått lærarresponsen eller revidert problemet som den står til. Funksjonen opnar òg for å markere eit problem som løyst på automatisert, rutinemessig vis, det vil seie utan å legge arbeid i å lese, forstå og følgje opp lærarresponsen. Slik sett er det mogleg å oversjå læraren sine utfordringar anten dei er på skjerm eller på papir.

I tekstmaterialet frå eventyrprosjektet er det likevel ikkje noko som tyder på at elevane har brukt dette svaralternativet på instrumentelt vis. Tekstane og versjonsloggane deira gir tvert om prov for at når dei har markert eit problem som løyst, så er dette noko meir enn eit signal om at kommentaren er sett eller lest. Elevane har med andre ord gjort responsbaserte endringar som viser at dei på lojalt vis har prøvd å følgje opp lærarane sine forslag til omarbeiding og korrektur. Tidsmarkeringa i versjonsloggen viser at dei kan ha gjort dette med det same, altså så fort den digitale kommentaren dukka opp på skjermen, eller at dei har utsett svaret på responsen dei fekk der og då, og gjort endringa på eit seinare tidspunkt.

Forsking på revidering av elevtekstar tyder på at mange elevar i liten grad følgjer opp læraren sine forslag til bearbeiding.²⁴ I ein tidlegare studie av responsbasert lærar–elevsamarbeid på ungdomssteget fann Igland likevel at dei tjue elevane i den studerte klassen følgde opp læraren sine kommentarar til førsteutkast i langt større grad enn det som forskning på revidering av elevtekstar gav grunn til å vente. Elevane i denne klassen fekk frå tre til tolv kommentarar i marginen. Prosessanalyser som samanliknar utkast, kommentarar og reviderte tekstar, gav for det første prov for at elevane i stor grad følgde opp margkommentarar som utfordra dei til å bearbeide eit spesifikt problem. Alle prøvde å følgje opp minst to slike forslag til revidering, mange prøvde å følgje opp halvparten av revideringsforslaga dei fekk, mens ingen av dei prøvde å følgje opp alle forslaga som norsklæraren gav i kommentarane sine. For det andre viste analysane at både svake og sterke skrivarar klarte å følgje opp utfordringar frå læraren på substansielt, meningsfylt vis, for eksempel ved å utdjupe grunngevinga av eit synspunkt eller ved å styrke posisjonen sin ved å gjendrive eit motargument.²⁵

Digital respons er ikkje i seg sjølv ein garantist for at elevane følgjer opp lærarresponsen, men dei 23 elevarbeida vi har studert, gir prov for at alle elevane i 8a og b har følgd opp minst to tredjedelar av dei digitale kommentarane som oppmoda til (sjangerrelatert) revisjon og korrigerings. Dette kan ikkje forklarast med kom-

24. Sjø Jonsson 2013

25. Igland 2008; 2009a

mentarfunksjonen åleine, men det er like fullt nærliggande å peike på to forhold ved den digitale responsen. For det første fekk ikkje elevane alle kommentarane til utkasta sine samtidig, det vil seie etter at dei hadde skrive eit førsteutkast. Kommentarene vart i staden porsjonerte ut over tid. Lærarresponsen dei fekk i forkant eller i løpet av ei skriveøkt, vart dermed mindre omfattande og meir overkommelig å følgje opp. For det andre vil ein kommentar som på eksplisitt vis krev ei form for svar, truleg framstå som meir forpliktande enn ein kommentar som ikkje gjer det. Om dette er ei plikt som taper seg over tid, altså etter kvart som elevane blir meir vande til å få slik respons, kan ikkje analysane av desse to skriveprosessane svare på. Sist, men ikkje minst, vil vi understreke at det digitale skriverommet, og særleg versjonsloggen, opnar for innsyn i positiv så vel som negativ forstand. På den eine sida gir det læraren høve til å følgje framskrivinga av eit utkast, trå til når ho ser at skrivinga stoppar opp, vurdere om og korleis ein elev klarer å bruke responsen han får, og gi ekstra støtte når det trengs. På den andre sida kan det same innsynet opne for overvaking og opplevast som eit kontrollerande ris bak spegelen. I skriveprosessane vi har følgt, er det ingenting som tyder på at det siste er tilfellet. I intervju gir elevane ved Sørvestskolen tvert om uttrykk for svært positive haldningar til lærarrespons og deling av dokument.²⁶ Det same gjer dei to fokuselevane i Østrem sin studie. Det er likevel grunn til å minne om at innsynet som digitale skriverom gir, reiser nye etiske problemstillingar og må brukast med forstand – av lærarar, elevar og forskarar.

Det er også interessant å merke seg at elevane gjerne har halde fram med å skrive i staden for å avbryte det dei heldt på med då dei fekk respons. Det kan tyde på at dei heller ikkje i ei skriveøkt på skulen vart særleg forstyrtra av noko vi er blitt vel vande med i vår digitale tid, nemleg at ei ytring eller eit varsel av noko slag dukkar opp på skjermen som vi arbeider på. Østrem sin studie av revisjonsstrategiar gir detaljerte innblikk i korleis dei to fokuselevane hennar både reagerte på, følgde opp og vurderte slik respons. Som vi skal sjå, supplerer og nyanserer studien hennar dermed kategorien implisitte digitale dialogar om tekst under arbeid på interessante måtar.

KASPER OG NINA: OPPFØLGING OG VURDERING AV ONLINE RESPONS

Dei to elevane som Østrem har fokusert på, er karakteriserte som ein sterk (Kasper) og ein middels sterk (Nina) skriivar. Begge møtte til den første skrivedagen med klare planar om kva novellene deira skulle handle om, begge skreiv kvar

26. Sjø Iglund 2019

sitt førsteutkast i løpet av dei to første timane denne dagen, og begge fekk online respons frå læraren mens dei skreiv. Vi skal sjå nærmare på kva denne responsen gjekk ut på, og korleis dei to elevane brukte den.

Novella som Kasper skreiv, handlar om ein gut på veg heim etter ein fotballkamp. Først er han glad og opprømt fordi han har skåra mål i den første kampen sin på eit førstedivisjonslag, men så oppdagar han til sin skrekk at han er forfølgd av to maskerte menn, og han blir reddare og reddare etter kvart som dei tek innpå han. Mens Kasper skreiv førsteutkastet sitt til denne novella, fekk han fem digitale kommentarar frå læraren. Fire av dei kom i løpet av seks minutt mot slutten av den første skuletimen, det vil seie mens Kasper var i ferd med å skrive det fjerde av til saman seks avsnitt.²⁷ Læraren gav ein rosande kommentar til opninga av teksten («Flott start: [...]»); ein kommentar mot slutten av det andre avsnittet som først gir ros for «gode beskrivelser av hvordan jeg-personen føler det i situasjonen» og deretter oppmodar til å inkludere «litt miljøskildring her»; ein kommentar på starten av det tredje avsnittet som først gir ros for «[g]od spenningskurve» og deretter etterspør skildring av korleis tekstens eg-person har det «inni» seg; og ein fjerde kommentar om lag midt i det same avsnittet som gir ros for eit interessevekkande, framoverpeikande spørsmål, og forklarar korleis dette fungerer for lesaren. Den femte og siste kommentaren er den einaste Kasper fekk til eit avsnitt som han var i gang med å fullføre. Den kom i starten av den andre skuletimen, og også den begynner med ros: «Du skriver godt og levende», før den oppmodar eleven til å passe på at «ikke for mange setninger begynner med ‘jeg’».

Nina skreiv ei novelle som handlar om ei jente på sjukehus med ein alvorleg diagnose som til slutt viser seg å vere feil. Mens ho skreiv førsteutkastet, fekk ho fire kommentarar i marginen: to til det første avsnittet i løpet av dei ti siste minutta av første timen, det vil seie mens ho var i ferd med å skrive det tredje av til saman fem avsnitt; ein til det andre avsnittet og ein til det tredje avsnittet om lag midt i den andre timen, det vil seie mens Nina var i ferd med å skrive sitt nest siste avsnitt (nr. 4). Kommentaraner er ikkje identiske med dei som Kasper fekk, men dei handlar om det same: 1) ros for god opning, 2) oppmoding om å gi teksten eit personleg preg ved å beskrive korleis eg-personen «har det ‘inni’ seg»; 3) etterlysing av meir miljøskildring, og 4) oppmoding om syntaktisk-stilistisk variasjon, som også her dreier seg om at mange setningar begynner med «jeg».

Både Kasper og Nina las desse margkommentarane idet dei kom opp på skjermene deira. Versjonsloggen viser at skrivninga stoppa opp ei stund idet kommentarane kom, og begge elevane seier i intervju at dei både merkar seg og les respon-

27. Eit langt sisteavsnitt vart seinare på dagen delt i tre slik at den ferdige teksten enda opp med åtte avsnitt.

sen idet den dukkar opp. Ingen av dei har likevel svart på læraren sine margkommentarar på direkte vis. Det finst altså ikkje eksempel på eksplisitte digitale dialogar i dokumentmargen i det analyserte materialet frå Nordvestskolen. Mens dei arbeidde med å skrive seg gjennom utkasta sine, gjekk Kasper og Nina heller ikkje tilbake til allereie skrivne avsnitt som kommentarane retta seg mot, og gjorde responsbaserte endringar der. Versjonsloggane viser tvert om at etter eit kort opphald heldt begge elevane fram med å skrive der dei var i utkastet då kommentaren kom opp på skjermen. Kasper går inn i eksplisitte dialogar om tekst under arbeid i andre samanhengar, men i denne skrivesituasjonen var det mange grunnar til å skrive vidare i staden for å stoppe opp og ta seg tid til å svare på ein lærarkommentar. Den viktigaste var truleg ei skuleskrivingsramme som trass i førebuingstid og respons undervegs minner om heildagsprøve (tentamen): Elevane hadde til saman seks timar til skrivning og revidering, tekstane skulle vere ferdige i løpet av denne tida, og læraren skulle vurdere dei med karakter. I skriveundervisninga i norskfaget var dei dessutan vande til at dei skulle få ned eit tekstleg innhald før dei la vekt på å revidere.

To forhold tyder likevel på at begge desse elevane merka seg innhaldet i lærarresponsen idet den kom, og dei svarte på den der og då – om enn på indirekte vis. For det første viser versjonsloggane at dei brukte noko meir tid på avsnitta som dei skreiv idet dei fekk digital respons og like etterpå. Dette handlar ikkje berre om at dei stoppa for å lese, det handlar òg om at responsen gjorde dei merksame på sjangerrelaterte utfordringar som dei hadde i tankane mens dei skreiv vidare. I intervju med læraren omtaler Kasper denne innstillinga på kommentaren på den følgjande måten: «I tilbakemeldinga fekk eg jo beskjed om å få inn fleire miljøskildringar. Ja, så eg måtte putta inn skildringar av himmelen og andre ting som det kan vera interessant å få fram.»²⁸

For det andre viser elevtekstane og endringsloggane at Kasper og Nina først las ein margkommentar som etterlyser for eksempel meir skildring, og så inkluderte dei dette i avsnittet dei heldt fram med å skrive. Der og då gjekk dei altså ikkje tilbake i utkasta sine for å revidere det tidlegare skrivne på kommentert vis. Det er derimot mykje som tyder på at dei vidareførte ei relevant utfordring til det dei heldt på med å skrive i det kommentaren kom. Vi skal sjå på eit par eksempel, først frå Kasper og så frå Nina.

Då Kasper fekk dei fire første margkommentarane til utkastet sitt, viser endringsloggen at han stoppa å skrive midt i ei dramatisk utvikling i fjerde avsnitt: «Alt inni meg ropte løp, og det var akkurat ...». Etter å ha lese kommentarane viser

28. Østrem 2016: 63.

ein skjermdump frå dokumentet hans at han fullførte setninga – «det jeg måtte gjøre» – og heldt fram slik: «Løpe oppover denne endeløse bakken. Svetten strømmet fortore enn noen gang. Strømmet nedover den store nesen og de rue kinnene mine. Tårne samlet seg i øyekrokene å gjorde det vanskelig å se. Jeg kjente noe varmt renne nedover buksebeinet». Her har Kasper truleg hatt læraren sitt spørsmål om korleis eg-personen har det «inni seg» i tankane idet han skreiv vidare (jf. kommentar nr. 3). At slik overføring skjer, kjem heilt eksplisitt til uttrykk i samband med den siste lærarkommentaren (nr. 5), som dreier seg om stilistisk variasjon. Etter å ha lese denne kommentaren viser endringsloggen at Kasper straks endra det han heldt på med å skrive: «Jeg hørte en pinne knekke bak meg» er erstatta med «Pinnen knakk bak meg». Idet han gjorde denne endringa, har læraren notert i feltdagboka si at han halvhøgt og litt oppgitt sa: «Det er så vanskeleg. Altfor mange setningar byrjar med 'eg'.»

Dei to første kommentarane til Nina sitt utkast står til det innleiande avsnittet hennar. Begge kommentarane vart posta idet ho var i ferd med å skrive ferdig avsnitt nummer tre. Ho stoppa idet kvar kommentar kom opp på skjermen, men tok opp igjen skrivinga få sekund seinare. Den første kommentaren var, som nemnt ovanfor, ei positiv vurdering av Ninas in-medias-res-opning, den andre utfordra henne til å gi teksten eit meir personleg preg ved å skildre korleis den sjuke eg-forteljaren har det inni seg. Denne oppmodinga har Nina truleg hatt i tankane og vidareført då ho heldt fram med skrivinga og inkluderte dette: «Nå tenkte jeg på det, nå tenkte jeg på det som ingen sa høyt, jeg tenkte på det som forhåpentligvis ingen ville skulle skje» (avsnitt 4). Nina sjølv støttar denne tolkinga i intervju med læraren. Der seier ho mellom anna at «[e]g les alltid kommentarane når dei blir skrivne inn i dokumentet mitt, ja ... sånn at eg kan tenkja litt på det som eg må jobba med».

Tekstane til Kasper og Nina gir prov for at begge har følgd opp alle kommentarane frå læraren, men dei har først og fremst gjort dette etter at førsteutkastet var gjennomskrive, det vil seie i løpet av den tredje timen på skrive dag nummer ein, og etter at dei fekk oppsummerande respons via e-post i starten av den siste skrive dagen. For Kasper sitt vedkommande viser versjonsloggen at han ikkje berre følgde opp ein kommentar ved å utføre akkurat den revideringa som læraren etterlyser i setninga eller avsnittet som kommentaren står til. Også i dei tilbakeskodande revisjonssituasjonane overførte han oppmodingar frå digitale margkommentarar til andre tekstdelar der dei var like relevante. Kasper viste dermed både sjølvstende og fleksibilitet når han følgde opp utfordringar frå læraren i si eiga revidering av utkastet. Som vi har sett, vidareførte Nina òg nokre av dei spesifikke utfordringane frå kommentarane i marginen, men versjonsloggen viser endringar

som tyder på at ho var meir avhengig av spesifikke utfordringar frå læraren. Dette stadfestar ho også sjølv når ho i intervjuet seier at ho føretrekkjer kommentarar i dokumentmargen framom oppsummerande kommentarar til heile utkastet. For Nina handlar dette om at margkommentarane peikar direkte på det læraren ber henne om å revidere, mens den oppsummerande e-post-kommentaren er meir generell og dermed også meir krevjande å følgje opp.

I desse eksempla ser vi altså ein annan variant av implisitt lærar–elevdialog om tekst og tekstutvikling. Når Kasper og Nina les ein kommentar idet den dukkar opp, og følgjer den opp med ein gong, blir støtta og styringa som kommentaren ber med seg, følgd opp gjennom ei generaliserande tekstleg forskyving. Elevane reviderer ikkje det kommenterte tekstsegmentet, men når dei vurderer det etterlyste som relevant, inkluderer dei det i den vidare skrivninga si, altså i det avsnittet som dei er i gang med å skrive idet kommentaren poppar opp på skjermen.

DIGITALE DIALOGAR OG DIDAKTISK POTENSIAL

Lærarar som praktiserer prosessorientert skiving, har vanlegvis gitt munnleg eller skriftleg respons til utkast som elevane leverer inn. I tillegg har kanskje elevane fått høve til å snakke med læraren, anten mens dei sit i klasserommet og skriv utkast, eller etter at dei har fått skriftleg prosessrespons. Den digitale responsen vi har sett døme på i denne artikkelen, inngår i ein samansett praksis som dreg vekslar på slike vel etablerte former for tilbakemelding. I begge dei studerte skriveprosessane har vi sett at lærarane gav respons på fleire måtar og tidspunkt: Dei gav digital respons til tekst som vart til mens elevane sat i klasserommet og skreiv, og til førsteutkast etter at skriveøkta var over, og dei gav munnleg respons i klasserommet, både til framveksande tekst og til gjennomskrivne førsteutkast under revidering. Slik sett erstatta eller forstyrta ikkje den digitale responsen vel etablerte former for tilbakemelding til skrivande elevar. I ein viss forstand vart munnleg prosessrespons snarare forsterka etter kvart som lærarane såg og utnytta fordelar med å ha tilgang til alle elevtekstane på ei delt digital plattform: Mens elevane skreiv, kunne læraren ha alle arbeidsdokumenta opne i kvar sine faner, lese ein elevtekst under arbeid på sin eigen skjerm, vurdere utfordringar og førebu respons til heile klassen eller til individulle elevar som dei snakka med når dei gjekk rundar i klasserommet. I så måte vart digital respons saumlaust integrert i ein samansett responspraksis som opna for situasjonstilpassa kombinasjonar av ulike former for tilbakemelding.

Vi har fokusert på den digitale responsen, og studert den samansette responspraksisen den inngår i, frå eit teoretisk perspektiv som kombinerer sosiokulturelt orien-

tert utviklings- og dialogteori. På dette grunnlaget har vi analysert fram to hovudformer for lærar–elev-samarbeid, nemleg eksplisitte og implisitte dialogar om tekst under utvikling. I den første kategorien finn vi «samtaler i dokumentmargen» som kan utspele seg i sanntid i løpet av ei skriveøkt i klasserommet. I den andre kategorien finn vi ei form for dialogisk samarbeid som er vanleg anten den skriftlege lærarresponsen er digital eller ikkje. Dette samarbeidet er nedfelt i relasjonane mellom kommentarar som oppmodar til revidering, og elevane si oppfølging av responsbaserte oppmodingar i revidert tekst. Når responsen er digital, blir endringar som slik oppfølging medfører, automatisk lagra i versjonsloggen i Google Dokumenter, og eleven eller læraren kan – men må ikkje – markere eit kommentert problem som løyst. I tillegg kan også indirekte digitale dialogar utspele seg der og då, det vil seie mens eleven er i ferd med å skrive fram eit førsteutkast, eller dei kan strekkje seg over lengre tid, slik samarbeidet mellom lærar og elev vanlegvis utspelar seg når læraren ikkje kommenterer ein elevtekst online, men ventar med å kommentere til eit førsteutkast er gjennomskrive – på papir eller skjerm.

Formålet med online respons er ikkje å avbryte elevens skriving. Det er tvert om gode grunnar til å hevde at mens ein skriv eit førsteutkast, er samanhengande skriving utan avbrot ofte ein god strategi. Men tilgangen til digitale dokument gir læraren høve til å sjå at skrivinga stoppar opp, og så hjelpe eleven til å komme vidare. I vår samanheng har vi òg sett at lærarane utnytta det høvet som online respons gir til å minne om tekstelement og sjangertrekk som elevane var i ferd med å lære.

I tillegg til ein sosiokulturell optikk som gir innsikt i moglege samband mellom respons, undervisning og læring og aksentuerer aktiv deltaking i lærar–elevdialogar om tekst og tekstutvikling, har vi i artikkelens teorigjennomgang løfta fram eit danningperspektiv som understrekar eit overordna undervisnings- og læringsmål. I vår samanheng gir det blick for kvifor og korleis responsbasert dialog om tekst som eleven er i ferd med å skrive, kan bidra til å styrkje den kritisk-konstruktive sjølvrefleksjonen som revidering av utkast oppmodar til. Når vi vel å avslutte denne artikkelen med eit perspektiv som styrer blicket mot slike overordna mål for skulens skriveopplæring, vil vi for det første understreke at det er ikkje responsverktøyet i seg sjølv vi er opptekne av her, men det som både skriveforskarar og intervjuar elevar framhevar,²⁹ nemleg verdien av å gi og få respons mens teksten blir til. Det didaktiske hovudpoenget vårt er altså at god, kritisk-konstruktiv prosessrespons har dannande utviklingsverdi når den trekkjer i gang eit samarbeid om tekstutvikling som bidreg til å skape både engasjement, kritisk-konstruktiv distanse og ny innsikt. Slik respons kan vi gi og få munnleg eller skriftleg,

29. Sjå Igland 2019

digitalt eller analogt, individuelt eller kollektivt, mens eit førsteutkast er i ferd med å bli til eller etter at det er gjennomskrive. Som Nikolaj Elf seier det i denne bokas siste artikkel: «Et motto må være *dannelse før digital dannelse.*»³⁰

Den digitale skrivinga, kommenteringa og revideringa som vi har fokusert på, har like fullt sine didaktiske fortrinn. Analysane våre viser at kommentarfunksjonen i Google Dokumenter opnar nye rom for dialogisk deltaking som lærarane og elevane ved dei to skulane har utnytta, om enn i varierende grad. Det viktigaste tilskottet er truleg det høvet som digital respons gir elevar og lærarar til å delta i dialogar om framveksande tekst, og kanskje særleg til å føre samtaler om kommentarforståing, tekst og tekstutvikling i dokumentmargen. Slike dialogar har stort potensial for å styrke aktiv deltaking, opne for andre synspunkt og tilnærmingar og fremje djupare forståing, kritisk distanse, toleranse og fleksibilitet.

I tillegg vil vi framheve at det digitale skriverommet vi har studert, gir læraren tilgang til å følgje skriveprosessen tettare og meir kontinuerleg enn det som har vore mogleg før. Denne tilgangen til tekstar under arbeid gir mellom anna høve til å porsjonere ut respons og revidering i staden for å presentere all ros og alle forslag til omarbeiding på same tid etter at eit førsteutkast er gjennomskrive. Når elevane sit i klasserommet og skriv, gir munnleg respons sjølvstøtt høve til det same, men som regel med den skilnaden at responsen ikkje blir bevart for seinare og tilbakevendande inspeksjon og bruk. Den digitale skrivinga gir dessutan i seg sjølv ny innsikt i samarbeidet mellom kommenterande lærarar og skrivande elevar. Tidlegare har elevars bruk og forståing av prosessrespons frå ein lærar først og fremst komme til uttrykk gjennom den ferdige teksten, det vil seie når og dersom elevane i neste omgang har følgt opp eitt eller fleire forslag til revidering av utkastet. Versjonsloggen i dei digitale dokumenta vi har studert, viser både *at*, *korleis* og *når* eleven har følgt opp ein kommentar.

Dersom vi utnyttar teknologien til å skape gode, dannelsesfremjande prosessar, kan digitaliseringa av klasserommet bidra til å endre skriveopplæringas innhald, metodar og formål i positiv forstand. I vår samanheng inneber det ikkje minst at vi må lære oss å utnytte det dannelsespotensialet som ligg i samansette responspraksisar der også digitale verktøy har sin plass og spelar ei stadig viktigare rolle. For å komme dit er det nødvendig å snakke om og reflektere over kvifor, korleis og når det er fruktbart å gi og svare på digital respons mens elevteksten blir til. Også på den måten må munnlege og skriftlege samtaler om tekstar under utvikling gå hand i hand.

30. Elf 2019: 275

LITTERATUR

- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Red. av M. Holquist. Omsett av C. Emerson & M. Holquist. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Red. av C. Emerson & M. Holquist. Omsett av V. W. McGee. Austin: University of Texas Press.
- Bueie, A. (2017). «Slike kommentarer er de som hjelper.» *Elevers forståelse og bruk av lærer-kommentarer i norskfaget*. Avhandling for Ph.d.-graden, Universitetet i Oslo.
- Calhoon-Dillahunt, C. & Forrest, D. (2013). Conversing in marginal spaces: developmental writers' responses to teacher comments. I *Teaching English in the Two-Year College*, 40 (3), 230–247.
- Collins, H. R. (1954). Conversing in the margins. *College English* 15 (mai 1954), 465–66.
- Dysthe (1993). *Ord på nye spor: innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. 2. utg. Oslo: Det norske samlaget.
- Dysthe, O. (2011). Opportunity spaces for dialogic pedagogy in test-oriented schools: A case study of teaching and learning in high school. I E. J. White & M. Peters (red.): *Bakhtinian pedagogy: Opportunities and challenges for research, policy and practice in education across the globe* (s. 69–90). New York: Peter Lang.
- Elf, N. (2019). Dialoger med Respons: Respons-projektet i dialog med annen forskning om teknologi og faglige literacypraksisser i digitaliserte samfund. I M.-A. Igland, A. Skaftun, A. & D. Husebø (red.), *Ny hverdag? Literacy-praksiser i digitaliserte klasserom på ungdomstrinnet* (s. 255–279). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gourvenec, A. F. & Skaftun, A. (2019). Digital hverdag med en-til-en-løsning i ungdomsskolen. En studie av bruken av elevenes datamaskin i undervisningen. I M.-A. Igland, A. Skaftun, A. & D. Husebø (red.), *Ny hverdag? Literacy-praksiser i digitaliserte klasserom på ungdomstrinnet* (s. 52–70). Oslo: Universitetsforlaget.
- Igland, M.-A. (2008). *Mens teksten blir til: Ein kasusstudie av lærarkommentarer til utkast*. Avhandling for graden doctor philosophiae, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. Oslo: Unipub.
- Igland, M.-A. (2009a). Negotiating problems of written argumentation. I *Argumentation* 23, 495–511. DOI 10.1007/s10503-009-9167-6
- Igland, M.-A. (2009b). Ein ettertankens didaktikk: om forståinga av pedagogisk tekstrespons. I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen & H. Otnes (red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 24–34). Oslo: Universitetsforlaget.
- Igland, M.-A. (2013). Kunsten å lese elevtekster. I G. Skar & M. Tengberg (red). *Läsning!* (s. 135–152). Svenskläraryrskriftens årsskrift (SLÅ), 2013. Svenskläraryrskriften 236.
- Igland, M.-A. (2019). Elevperspektiv på den digitale skulekvardagen. I M.-A. Igland, A. Skaftun, A. & D. Husebø (red.), *Ny hverdag? Literacy-praksiser i digitaliserte klasserom på ungdomstrinnet* (s. 71–101). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jonsson, A. (2013). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14 (1), 63–76.
- Korsgaard, O. & Løvlie, L. (2003). Innledning. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (red.), *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax forlag.

- Mercer, N. & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: the value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1 (1), 12–21. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>
- Nystrand, M. (2006). Research on the role of classroom discourse as it affects reading comprehension. *Research in the Teaching of English*, 40 (4), 392–412.
- Opplæringslova. (1998). Lov om opplæring i grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Skaftun, A. (2019). Respons: en kausstudie av digitalisering av ungdomsskolen. I M.-A. Igländ, A. Skaftun, A. & D. Husebø (red.), *Ny hverdag? Literacy-praksiser i digitaliserte klasserom på ungdomstrinnet* (s. 15–51). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Formål. Læreplan i norsk*. Henta frå <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. (Ny generell del av læreplanverket.) Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*, red. av M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotskij, L.S. (1987). *Thinking and speech*. I R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds), *The collected works of L. S. Vygotsky: Volume I: Problems of general psychology* (s. 39– 288). New York: Plenum.
- Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the internet age* (1. utg.). London ; New York, NY: Routledge.
- Wegerif, R. (2016). Applying dialogic theory to illuminate the relationship between literacy education and teaching thinking in the context of the internet age. I *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 16, 1–21. DOI: <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2016.16.02.07> [Spesialnummer om International perspectives on dialogic theory and practice, red. av S. Brindley, M. Juzwik & A. Whitehurst.]
- Østrem, S. E. (2016). *Digital tekstrespons: ein studie av korleis to elevvar på 8. Trinn følgjer opp digital respons*. Upublisert masteroppgåve i lesevitenskap, Universitetet i Stavanger.
- Aase, L. (2012). Skriveprosesser som danning. I S. Matre, D. Kibsgaard Sjøhelle & R. Solheim (red.): *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 48–58). Oslo: Universitetsforlaget.