



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap, Spesialpedagogikk.	Vårsemesteret, 2020 Åpen
Forfatter: Camilla Nilsen (signatur forfatter)
Veileder: Vibeke Rønneberg	
Tittel på masteroppgaven: Lærernes rapporterte tanker om undervisvurderinger av elevtekster på 2.trinn – er det noen forskjeller på hvilken tilbakemelding som gis på de håndskrevne- og digitale tekstene? Engelsk tittel: Teachers' reported thoughts on giving feedback to texts written by 2 nd graders - Are there any differences in feedback given handwritten and digital texts?	
Emneord: 2.trinn Undervisvurdering Tilbakemelding Elevtekster Håndskrevne tekster Digitale tekster	Antall ord: 28024 + vedlegg/annet: 8 sider Stavanger, 12. juni 2020 dato/år

Forord

Etter to år som masterstudent på utdanningsvitenskap, spesialpedagogikk ved universitetet i Stavanger, sitter jeg igjen med en utvidet forståelse, kunnskap, erfaring. Dette er kunnskap og erfaringer jeg vil ta med meg videre i yrkeslivet og i livet generelt.

Denne masteroppgaven markerer for meg noe stort! Den markerer en stor mestringsfølelse og starten på en ny epoke. Det har vært en lærerik, givende, stressende og tidskrevende reise. Det har vært som å være på en liten berg- og dalbane, med oppturer og nedturer. Jeg har virkelig fått erfart hvor viktig det er med støttende omgivelser, uten dem hadde det vært vanskelig. De ønsker jeg å takke.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Vibeke Rønneberg, førsteamanuensis på Universitetet i Stavanger, lesesenteret. Hun har vært helt fantastisk og en enorm støtte i denne perioden. Tusen takk for engasjement, tålmodighet, tilgjengelighet og ikke minst de faglige innspillene. Det har vært godt å få konstruktive innspill og gode tilbakemeldinger fra deg. Du har holdt meg i tøylene og hjulpet med strukturert denne perioden for meg, slik at jeg har kunnet fullføre.

Jeg vil takke informantene mine i denne studien, uten dem hadde ikke denne masteroppgaven blitt til. Tusen takk for at dere lot meg intervju dere og at dere ønsket å delta i denne studien. Jeg vil også takke mine medstudenter og «pendlevenner» for gode samtaler og støtte gjennom dette studiet og masteroppgaven. Turene til Stavanger hadde ikke vært det samme uten dere. Det har vært mange gode faglige og ikke faglige samtaler, latter og frustrasjon i bilen på vei til Stavanger og ellers i hverdagen. Dere har gjort min studietilværelsen mye bedre. Tusen takk!

Sist, men ikke minst, vil jeg takke familie, venner og ikke minst min kjære samboer. På grunn av deres tro på meg og støtte gjennom denne intense tiden, har jeg klart å fullføre denne masteroppgaven. Jeg er så takknemlig for at jeg har dere i livet mitt. Dere er gull verdt!

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	6
1. Innledning	8
1.1 Temavalg	9
1.2 Studiens hensikt og mål	10
1.3 Problemstilling	11
1.4 Beskrivelse av strukturen i oppgaven	12
1.5 Begrepsavklaringer	12
1.5.1 Vurdering	13
1.5.2 Vurdering for læring.....	13
1.5.3 Formativ vurdering.....	14
1.5.4 Tilbakemeldinger (feedback)	14
2. Teoretiske perspektiver og empiriske studier	16
2.1. Hva er undervisvurdering?	16
2.1.1 Vurdering for læring.....	17
2.1.2 Tilbakemeldinger	19
2.2 Vurdering av skriftlige tekster	20
2.2.1 Læringsfremmende tilbakemeldinger på skriftlig arbeid	21
2.2.2 Omarbeidelser av tekster	23
2.2.3 Muntlig og skriftlig tilbakemelding	24
2.2.4 Tilbakemeldinger på innholds nivå eller overflatenivå.....	25
2.3 Vurdering hos de yngste	27
2.3.1 Hva innebærer det å gi undervisvurdering på barnetrinnet?	28
2.3.2 Tilbakemeldinger på tekst skrevet av de yngste.....	29
2.4 Forskjeller på digital og håndskrevet tekst hos de yngste	30
3. Metode	32
3.1 Valg av metode	32
3.1.1 Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming	32
3.1.2 Forskningsintervju som metode	33
3.2 Forskningsprosessen	34
3.2.1 Forforståelse	34
3.2.2 Utvalg	36
3.2.3 Utvikling av intervjuguide	37
3.2.4 Tekstutvalg – materiale	39

3.2.5 Prøveintervju	41
3.2.6 Gjennomføring av intervjuene	42
3.2.7 Transkribering av intervjuene	44
3.2.8 Analyse, tolkning og drøfting av data	45
3.3 Studiens kvalitet	48
3.3.1 Reliabilitet	48
3.3.2 Validitet	49
3.4 Etske refleksjoner	51
4. Funn og drøfting	53
4.1 Hva kjennetegner læreres rapporterte tanker om undervisvurdering?	53
4.1.1 Rammer for undervisvurdering	54
4.1.2 Fokus i undervisvurderingene	59
4.1.3 Hva er nytten?	59
4.2 Er det noen forskjell mellom undervisvurderingene gitt de digitale og håndskrevne tekstene	62
4.2.1 Hvilket tekstnivå gis tilbakemeldingene på?	63
4.2.2 Lokal og/eller globalnivå	63
4.2.3 Revisjon	68
4.2.4 Ros	72
5 Avslutning	74
5.1 Oppsummerende refleksjoner	74
5.2 Studiens bidrag, begrensninger og videre forskning	76
5.2.1 Studiens bidrag	76
5.2.2 Studiens begrensninger	77
5.2.3 Videre forskning	78
Litteraturliste:	79

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide	s. 91
Vedlegg 2: Informasjonsbrev til lærerne med samtykkeerklæring	s. 93
Vedlegg 3: Transkripsjonsnøkkel.....	s. 95
Vedlegg 4: Godkjennelsesbrev fra NSD	s. 96

Sammendrag

Vurderinger og undervisvurderinger har en sentral rolle i den norske skole. Det å gi tilbakemeldinger på elevenes skriftlige arbeid er viktig for å utvikle elevenes skrivekompetanse. Det er lite kunnskap om hva som kjennetegner undervisvurderinger av tekstene de yngste skriver. Flere endringer har muliggjort at det skrives flere tekster de første årene på skolen. Raskere bokstavintroduksjon og digitale hjelpemidler muliggjør tekstskriving tidligere. Når elevene skriver for hånd må de forme bokstavene og skrive det fysisk ned på et papir, i motsetning til når elevene skriver digitalt, da trenger de bare å trykke på en tast. Det er også lettere å redigere eller endre tekster som er skrevet digitalt, fremfor tekster som er skrevet for hånd. Dette kan bidra til å påvirke hvilke tilbakemeldinger lærerne gir på elevenes tekster.

Denne avhandlingen tar sikte på å undersøke hva som kjennetegner lærerens rapporterte undervisvurderinger av tekster skrevet av andreklassinger. Videre blir det undersøkt om det er forskjell på de rapporterte tilbakemeldingene som gis på håndskrevne- og digitale tekster. For å svare på studiens forskningsspørsmål har jeg intervjuet fire grunnskolelærere på småtrinnet. Dette gav meg tilgang til deres tanker og rapporterte praksis når det gjelder å gi undervisvurdering av tekster skrevet av de yngste. I intervjuet fikk lærerne også en «praktisk» oppgave hvor de skulle gi undervisvurderinger på tre tekster, en eller to håndskrevne tekster og en eller to digitale tekster skrevet av elever på 2.trinn. Alle tekstene fantes i to versjoner, en håndskrevet versjon og en digital versjon. Hver lærer bare vurderte bare en versjon av teksten en gang. Dette gjorde det mulig å sammenligne de håndskrevne tekstene mot de digitale tekstene for å se om det er noen forskjeller i hvilken tilbakemelding som gis på de ulike versjonene. De transkriberte intervjuene ble kodet og kategorisert for å finne sammenfallende faktorer i datamaterialet. Lærernes tilbakemeldinger på de rapporterte undervisvurderingene ble analysert ut fra om tilbakemeldingene var på lokalnivå (overflatenivå) eller globalnivå (innholds nivå) eller eventuelt begge disse nivåene. Videre ble tilbakemeldingene knyttet til lokal- og/eller globalnivå rettet mot oppfordring til revidering og bruk av ros. Funnene ble presentert, analysert og drøftet i lys av relevant teori.

Sentrale funn fra analysen viste at lærerne pleier å gi muntlige tilbakemeldinger underveis i skriveprosessen. Det kan det tyde på at lærerne tar hensyn til elevenes leseferdigheter og alder i valget mellom å gi muntlige eller skriftlige tilbakemeldinger. Videre rapporter alle lærerne i

denne studien at undervisvurdering er nyttig for elevenes læring og at det er viktig å fokusere på det positive i teksten, samt gi korte og konkrete tilbakemeldinger.

De fleste lærerne gav tilbakemeldinger på både lokal- og globalnivå, både i de håndskrevne og digitale tekstene. Likevel viste funn fra analysen at fokuset på lokalnivå er fremtredende både i de håndskrevne- og digitale tekstene. Dette kommer frem fra både samtalene i intervjuet og i de rapporterte undervisvurderingene. Funn fra analysen viste en liten tendens til flere tilbakemeldinger på lokalnivå når teksten er skrevet for hånd og en liten tendens til flere tilbakemeldinger på globalnivå når teksten er skrevet digitalt. Dette kan antyde at det kan være forskjeller i hvilken tilbakemelding som gis knyttet til skrivemediet.

Funnene knyttet til revisjon viste lite forskjeller på hvilket tilbakemeldingsnivå som ble gitt, uavhengig av skriveverktøyet. Det var mest fokus på revisjon på lokalnivå i form av tilbakemeldinger rettet mot bokstavuforming, tegnsetting, stor og liten bokstav og mellomrom. Det var det få rapporterte tilbakemeldinger som oppfordret til revisjon på globalnivå knyttet til innholdet i teksten.

Det kom videre frem fra samtalene i intervjuene at det er viktig å fokusere på det positive når det gis tilbakemeldinger. Funnene knyttet de de rapporterte undervisvurderingene viste at det var fokus på å gi tilbakemelding på hva som var bra med forklaring om hvorfor det var bra. Funnene knyttet til ros viste videre at det en liten tendens til forskjeller på hvilket tilbakemeldingsnivå som gis knyttes til skriveverktøyet som var brukt. Det ble gitt mer ros på globalnivå når teksten var skrevet digitalt og mer ros på lokalnivå når teksten er skrevet for hånd.

Andre sentrale funn i studien viser at de antatt svake skriverne muligens får tilbakemeldinger på lokalnivå, fremfor globalnivå. Dette kan indikere at det muligens også er forskjeller på hvilket tilbakemeldingsnivå som gis knyttet til elevenes skriveferdigheter.

1. Innledning

Vurdering og undervurdering har stor innvirkning på elevenes læring og en god vurderingspraksis kan motivere elevene i sin læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, u.å). I opplæringsloven §3-11 og §3-13 står det at elevene har krav på å få informasjon underveis om hva de mestrer i faget og råd om hvordan de kan forbedre seg. Dette er viktig for å kunne legge til rette for videre læring og utvikling. Å gi tilbakemeldinger på elevenes skriftlige arbeid er viktig for å utvikle elevenes skrivekompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Når elever skal lære å skrive, bør de tidlig får vite hvordan en god tekst blir til. De bør også vite at en god tekst, ofte er et resultat av gode omarbeidelser (Kvithyld og Aasen, 2012). Tilbakemeldinger på tekst har en lang tradisjon, og det finnes mye forskning og kunnskap om tilbakemeldinger og vurdering av tekst (Bangert-Drowns, Hurley, & Wilkinson, 2004; Beason, 1993; Black & Wiliam, 1998a; Ferris, 1995; S Graham, 2018; Graham, Harris, & Hebert, 2011; Graham, Hebert, & Harris, 2015; Hattie & Timperley, 2007; Hoel, 1994; Parr & Limbrick, 2010; Sadler, 1989, 1998; Underwood & Tregidgo, 2006). Vi vet at tilbakemeldinger fra læreren underveis i skriveprosessen er viktig i forhold til elevenes skriveutvikling (Graham et al., 2011, 2015). Likevel, når det kommer til forskning som sier noe om underveisvurdering og tilbakemeldinger på tekster hos de yngste, finnes det lite. En mulig årsak til dette kan være at det skrives generelt lite i begynneropplæringen. Håland, Hoem & McTigue (2018) har forsket på skriving i norske førsteklasse og deres funn tyder på at det skrives lite i begynneropplæringen. De skriver videre at elevenes skriveaktiviteter ofte blir undervurdert i begynneropplæringen og av skriveforskere. Det at det skrives lite tekst i begynneropplæringen kan gjøre at det oppleves som uvant for lærerne å gi underveisvurdering på skriftlig tekst hos de yngste.

De siste årene har det skjedd to endringer i den norske skole, som kan virke inn på mengden tekst de yngste elevene skriver og som dermed at det åpner opp for mer tilbakemeldinger på de yngste elevenes tekster. I begynneropplæringen har det nå blitt vanligere med en raskere bokstavinnlæring. Raskere bokstavinnlæring har vist seg å virke inn på lærerens praksis på den måten at mer tid blir brukt på skriving (Sunde & Lundetræ, 2019). Dette i tillegg til det økte fokuset på vurdering for læring, kan muligens åpne opp for mer tilbakemeldinger hos de yngste skriverne.

Videre har digitale verktøy som nettbrett og data blitt en stor del av undervisningen. Elevene skriver mer og mer på nettbrett eller data. Det å skrive på nettbrett kan muliggjøre at barn kan taste ord allerede før de kan forme bokstaver (Beschoner og Hutchison, 2013). Dermed kan en kanskje tenke seg at dette og er med på å gjøre at det blir mer tekstskriving på de laveste trinnene, og at lærere gir mer tilbakemelding på tekst enn de de kanskje har gjort tidligere. Når elevene skriver digitalt kreves det bare at de kjenner igjen en bokstav og trykker på en tast. Å skrive med blyant derimot krever at elevene henter frem et minne av bokstaven, for å videre aktivt forme bokstaven på papiret noe som vil kreve mer av elevenes finmotorikk. Det å skrive på digitale verktøy kan videre tenkes å virke inn på tilbakemeldinger lærere gir. En tekst som er skrevet digitalt vil for eksempel være lettere å revidere som følge av tilbakemeldingene. Det vil heller ikke være mulig å kommentere bokstavenes utforming, da disse er ferdig utformet og kommer til synet ved et tastetrykk. Om tekster er skrevet for hånd eller digitalt kan dermed tenkes å åpne for ulike typer tilbakemeldinger.

Dersom det er slik at rask bokstavinnlæring i kombinasjon med digitale verktøy gir mer skriving på de laveste trinnene, krever dette at lærerne kanskje må gi andre typer tilbakemeldinger på de yngste elevenes skriving. Samtidig åpner det for behovet for forskning på dette feltet.

1.1 Temavalg

Gjennom egen skolegang og arbeidserfaring har jeg inntrykk av at det generelt skrives lite de første skoleårene. Jeg har opplevelse av at det er mye fokus på lesing, og dersom det skrives er det fokus på bokstavutforming og enkle ord eller setninger og lite fokus på å skrive meningsfylte tekster. Jeg opplever også at det å gi underveisvurdering på elevenes tekster i de første skoleårene, ikke skjer så ofte og at elevene får lite muligheter til å revidere tekstene sine. Jeg har inntrykk av at tilbakemeldingene skjer enten underveis i skriveprosessen og da knyttet til generell ros eller at vurderingen skjer ut fra sluttproduktet, eller i form av enkle tilbakemeldinger som «smilefjes», «bra!», «jeg ser at du har jobbet masse med dette» osv. Inntrykket mitt bekreftes delvis av litteratur som understreker at vurderingen skjer ofte i form av enkle tilbakemeldinger preget av ros og som retter seg mot person i form av kommentarer som «Bra jobba» og «Flott» (Klette, 2003). Dette står i kontrast til kunnskap som påpeker at det ikke er effektivt å gi respons på det som er vellykket i elevenes arbeid i form av kommentarer av typen «bra» eller flott gjort» (Hattie & Timperley, 2007; Mossige, 2014).

Dette har gjort meg nysgjerrig på hva som kjennetegner undervisningsvurdering av tekster hos de laveste trinnene nesten 20 år etter Klette sin undersøkelse.

Et annet sentralt element i skolen er digitale verktøy, slik som data og nettbrett. Digitale verktøy er nå stor del av skolehverdagen til mange elever i den norske skolen. Bøker og håndskrift blir det mindre av og det digitale preger undervisningen mer og mer. Mange lærebøker, læringsplattformer eller formidling av informasjon foregår nå via nettbrett eller data. Elevene skriver også ofte digitalt eller bruker ulike «lærings-apper». Mange synes dette er bra, andre er skeptiske. Det er fortsatt lite forskning av bruken av digitale verktøy i skolen og vi trenger mer. Tradisjonelt har blant annet skriving i bøker, øving på fin håndskrift, bokstavutforming hatt stort fokus på barnetrinnet. Nå foregår skriving for hånd mer parallelt med skriving og øving på nettbrett/pc. I og med at digitale verktøy, som nettbrett og datamaskiner har blitt så stor del av skoleundervisningen, er det viktig at vi har mest mulig kunnskap og forskning rundt effekten av denne type opplæring. I tillegg åpner kanskje disse verktøyene for andre typer tilbakemeldinger. En kan tenke seg at tilbakemeldinger blir påvirket av revisjonsmuntlighetene skriveverktøyet gir, i tillegg til at ulike ting blir fokus i tekster skrevet digitalt, slik som for eksempel at bokstavforming ikke blir kommentert i de digitale tekstene. Eller at den digitale teksten kanskje åpner mer opp for tilbakemeldinger som omhandler noe mer enn enkle og generelle tilbakemeldinger som «smilefjes» «flott», «fine bokstaver» osv. Det kan også tenkes at lærerne vil ha mer fokus på innholdet i de digitale tekstene, fremfor det tekniske ved skriving, som bokstavutforming, stor/liten bokstav, punktum og setningsoppbygging. Når elevene skriver digitalt bokstavene er ferdig utformet og at det er enklere å redigere en digital tekst. Samtidig er det ting de digitale tekstene ikke åpner for. De håndskrevne tekstene gir lærerne mulighet til å gi tilbakemelding til elevene f.eks. om at en bokstav er speilvendt, om elevene utformer bokstavene riktig og elevene har mellomrom mellom ordene. Dette har gjort meg nysgjerrig på om lærere gir andre tilbakemeldinger på tekster skrevet digitalt, enn på de håndskrevne.

1.2 Studiens hensikt og mål

Til tross av at vurdering for læring har fått mye fokus i den norske skolen som videre har ført til mye ny kunnskap og forskning rundt viktigheten av dette, er det noen tydelige hull i forskningsfeltet. For det første er det lite teoretisk kunnskap om tilbakemeldinger knyttet til undervisningsvurdering på skriftlig arbeid i de tidlige skoleårene. Det er også lite empirisk

forskning på hvilke tilbakemeldinger som blir gitt. For det andre er det mangel på kunnskap om tekster skrevet på digitale verktøy åpner for andre typer tilbakemeldinger på tekst enn håndskrevne tekster gjør. For å prøve å adressere disse kunnskapshullene, vil denne studien se på hva som kjennetegner lærernes rapporterte undervisvurdering på elevtekster skrevet av elever på 2.trinn. Studien søker å få innsikt i lærernes rapporterte tanker om undervisvurdering på tekster skrevet av de yngste, samt å undersøke hva som kjennetegner undervisvurderingene lærerne rapporterer at de ville gitt. Videre vil studien se om det er noen forskjeller i tilbakemeldingene som gis når tekstene er skrevet digitalt og for hånd, og om de ulike skriveverktøyene (tastatur og blyant) har noe å si på hvilke tilbakemeldinger elevene får. Studien gir også et innblikk i hvilke muligheter og begrensninger lærerne ser i det å gi undervisvurdering på en tekst skrevet for hånd og digitalt.

1.3 Problemstilling

I denne oppgaven ønsker jeg å få et innblikk i hvordan lærerne rapporterer at de gir tilbakemeldinger på tekster i 2.klasse, samt se på hvilke forskjeller og muligheter for tilbakemeldinger de ser i digitale og håndskrevne tekster.

Problemstillingen blir dermed:

Hva kjennetegner lærerens rapporterte tanker om undervisvurdering på elevtekster på 2.trinn? Og er det noen forskjeller på undervisvurderinger gitt til digitale- og håndskrevne tekster?

For å svare på problemstillingen har jeg utformet syv antakelser som bygger på spørsmålene problemstillingen reiser. Antakelsene er utformet på bakgrunn av teori.

Antakelse 1: Tilbakemeldingene som gis på 2.trinn skjer oftest muntlig.

Antakelse 2: Undervisvurderingene er preget av generell ros og anerkjennelse, både i de håndskrevne- og digitale tekstene.

Antakelse 3: Tilbakemeldingene vil ha mest fokus på lokalnivå.

Antakelse 4: Undervisvurderingene gitt de håndskrevne tekstene vil ha mer fokus på lokalnivå og mindre fokus på revisjon.

Antakelse 5: Undervisvurderingene gitt de digitale tekstene vil ha mer fokus på globalnivå og mer fokus på revisjon.

Antakelse 6: Undervisvurderingene gitt de håndskrevne tekstene vil ha mer fokus på ros på lokalnivå.

Antakelse 7: Undervisvurderingene gitt de digitale tekstene vil ha mer fokus på ros på globalnivå.

1.4 Beskrivelse av strukturen i oppgaven

Oppgaven starter med en innledningsdel som gjør rede for valg av tema, studiens hensikt og problemstilling og begrepsavklaringer. Under begrepsavklaringer presenteres begrepene *vurdering, vurdering for læring, formativ vurdering og tilbakemeldinger*

I teorikapittelet presenteres teori og empiri knyttet til undervisvurdering. Deretter vil jeg fokusere på vurdering av skriftlige tekster for å løfte opp mye av forskning og teori som finnes på det området. Videre retter jeg fokuset mot vurdering av tekster skrevet av de yngste. Her vil jeg presentere det lille som fins av forskning på feltet. Jeg vil deretter ta for meg forskjeller mellom digital- og håndskrevet tekst med fokus på de yngste og løfte frem hvilke muligheter og begrensninger de ulike skriveverktøyene gir. Det er mange studier om undervisvurdering som studerer interaksjonen mellom lærer og elev, men i denne studien har jeg fokus på hvilken tilbakemelding tekster skrevet av de unge elevene inviterer til.

I metodekapittelet presenteres grunnlaget for valg av metodisk tilnærming, intervju. Her redegjøres det for forskningsprosessen som helhet, fra start til slutt.

I kapittelet som heter resultat og drøfting vil funn i datamaterialet presenteres, tolkes og drøftes i lys av relevant teori. Studiens funn ses i sammenheng i de oppsummerende refleksjonene, før oppgaven avsluttes med en redegjørelse for studiens begrensninger og tanker om videre forskning.

1.5 Begrepsavklaringer

Før teoretiske perspektiver presenteres, kan det være nyttig å legge frem sentrale begreper som brukes videre i oppgaven og avklare disse. Begrepet undervisvurdering vil jeg definere og utdype i kap. 2.1 teoretiske perspektiver. Før jeg gjør det vil jeg gjøre rede for noen begrep som ofte brukes i samme eller liknende betydning, *vurdering, vurdering for læring, formativ*

vurdering og tilbakemeldinger. Begrepene som presenteres i dette kapittelet vil delvis overlappe hverandre. Samtidig er det også viktig å inkludere de, da de viser kompleksiteten ved vurdering og gir et mer utvidet perspektiv og utfyllende kunnskap.

1.5.1 Vurdering

Vurdering er et vidt begrep som bør defineres. Vurdering i dagligtale handler om å bedømme eller anslå, mens det engelske ordet *assessment* knyttes i stor grad opp mot elevpresentasjoner og vurdering av elevarbeid. Det engelske ordet har i senere tid forplantet seg i norsk litteratur i form av begrepet vurdering (Engh, Dobson & Høihilder, 2007). Denne forståelsen av *assessment* kan vi finne igjen i Smith (2009, s. 24) sin definisjon av vurderingsbegrepet: «*Vurdering er en gruppe prosesser som vi bruker når vi prøver å forstå og trekker slutninger om elevenes læringsprosesser og læringsutbytte*». Det er slik jeg i denne oppgaven definerer begrepet vurdering.

1.5.2 Vurdering for læring

Vurdering *av* læring viser til vurdering som gjøres i etterkant av en prosess, ofte omtalt som sluttvurdering, eller summativ vurdering. Vurdering *for* læring derimot henviser til vurdering som gjøres underveis i en prosess, ofte omtalt som formativ læring (Fjørtoft, 2010; Kunnskapsdepartementet, 2016). Selv om det er vanlig å sette vurdering *for* læring og vurdering *av* læring opp mot hverandre, er det viktig å være klar over at disse distinksjonen handler om intensjonen bak vurderingen og ikke om ulike former for vurdering. Altså, det er ikke vurderingsformen eller teknikken i seg selv som er formativ eller summativ, det er formålet og bruken av den (Dysthe, 2008). Wiliam (2011) fremhever at dersom vurderingen skal være for læring, må den skje underveis i undervisningen. Det handler om at man må integrere prinsippene bak vurdering for læring i den dagligdagse vurderingen. Det betyr at tilbakemeldingen til eleven må komme underveis mens elevene fremdeles er i læringsmodus og ikke i etterkant av undervisningssekvensen (Wiliam, 2011). Det er slik jeg i denne studien vil bruke begrepet vurdering for læring.

1.5.3 Formativ vurdering

Ofte deles vurdering inn i underveisvurdering og sluttvurdering. Underveisvurdering betyr opprinnelig det samme som formativ vurdering eller prosessvurdering. Sluttvurdering brukes ofte synonymt med summativ vurdering (Dysthe, 2008; Engh et al., 2007). Formativ vurdering omtales ofte som en motsats til vurdering *av* læring og summativ vurdering. Begrepet knyttes tett opp mot vurdering for læring (Kunnskapsdepartementet, 2016). Hensikten med formativ vurdering (underveisvurdering) er å drive elevene videre i læringsprosessen og forteller eleven hva han/hun har oppnådd og hva han/hun kan gjøre for å komme videre i sitt læringsarbeid (Fjørtoft, 2010). Det er imidlertid ikke noe strengt skille mellom summativ og formativ vurdering (Fjørtoft, 2010; Kunnskapsdepartementet, 2016). Dersom underveisvurdering skal bidra til læring og gi informasjon om elevenes kompetanse, må den også bestå av vurdering *av* læring (Kunnskapsdepartementet, 2016). Forskjellen mellom formativ og summativ knyttes mer til tidspunktet av vurderingen, heller enn formen på vurderingen (Hattie, 2003; Engh et.al., 2007). I denne studien defineres formativ vurdering som tilbakemeldinger og vurderinger som skjer i læringsprosessen.

1.5.4 Tilbakemeldinger (feedback)

Forskning viser at tilbakemeldinger er ett av de mest effektive verktøyene for å fremme læring (Hattie & Timperley, 2007; Wiliam, 2011; Black & Wiliam, 1998a; Sadler, 1989; Shute, 2008). Tilbakemeldinger er derfor helt sentralt i både formativ vurdering og vurdering for læring. Begrepet tilbakemeldinger eller feedback som det heter i internasjonal litteratur, kan forstås på ulike måter. Jeg har valgt å bruke Ramaprasad (1983) og Hattie & Timperley (2007) sin forståelse av tilbakemeldinger. Ramaprasad (1983) definerer feedback som «(...) informasjon om gapet mellom det nåværende nivået og til et høyere nivå (...) som brukes til å endre gapet på en eller annen måte» (oversatt av meg fra engelsk til norsk). Han skriver videre: «hvis informasjonen om gapet bare lagres uten å bli brukt til å endre gapet, er det ikke tilbakemelding» (oversatt av meg fra engelsk til norsk). (Ramaprasad, 1983, s.4). Informasjon om avstanden på «gapet» alene er ikke tilbakemeldinger, informasjonen kan kun bli kalt tilbakemeldinger (feedback) når informasjonen blir brukt til å endre gapet (Oversatt av meg fra engelsk til norsk, Ramaprasad, 1983, s. 5).

Hattie & Timperley (2007, s. 81) definerer tilbakemeldinger (feedback) som: «informasjon som blir gitt av en agent (lærer, medelever, bøker, foreldre, seg selv, erfaringer) angående aspekter av dens utøvelse eller forståelse. Tilbakemeldinger er en konsekvens av en utøvelse»

(oversatt av meg fra engelsk til norsk). Dette innebærer at tilbakemeldingene skal brukes til å endre gapet mellom nåværende nivå og et høyere nivå knyttet til oppgavens mål og at dette gis fra en annen person som slik som lærer, medelev eller fra seg selv. Tilbakemeldingen er en handling som gir informasjon ut i fra noe som er gjort. Gjennom tilbakemeldinger skal elevene få informasjon fra en agent om deres skriftlige arbeid som de kan bruke til å selv vurdere og revidere skrivingen ut fra tilbakemeldingen som blir gitt (Beach & Friedrich, 2006). Dette for å for å endre gapet mellom nåværende forståelse og det ønskede målet. Det er slik jeg i denne oppgaven definerer begrepet tilbakemelding.

2. Teoretiske perspektiver og empiriske studier

Formålet med dette kapitlet er blant annet å presentere for leseren for teorigrunnlaget for oppgaven, og å presentere empiriske studier av undervisvurdering på tekster. Sentralt i kapitlet er forståelsen av begrepet undervisvurdering som ligger til grunn for denne masteravhandlingen. Begrepene vurdering for læring og tilbakemeldinger utdypes videre når jeg tar for meg hva undervisvurdering er. Videre vil disse formative vurderingsperspektivene knyttes opp mot vurdering av tekster generelt og undervisvurdering av tekster skrevet av elever på de laveste trinnene. Forskjeller mellom skriveverktøy vil diskuteres, og hvilke muligheter og begrensninger de ulike skriveverktøyene kan skape i forhold tilbakemeldingene i skriveprosessen diskuteres.

2.1. Hva er undervisvurdering?

Det norske begrepet undervisvurdering, slik det er forklart i forskriften til opplæringsloven §3-11 viser et klart formativt aspekt. Undervisvurdering skal brukes som et redskap i læreprosessen og som et grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til å øke elevenes kompetanse i fag (Forskrift til opplæringslova, 2009, §3-11). I Stortingsmelding 28 (2015-2016) knyttes undervisvurdering opp mot vurdering for læring og formativ vurdering. Formålet er å fremme læring (Kunnskapsdepartementet, 2016). Innenfor begge disse vurderingsformene står tilbakemeldinger sentralt. Hensikten er å drive elevene videre i læringsprosessen og forteller eleven hva han/hun har oppnådd og hva han/hun kan gjøre for å komme videre i sitt læringsarbeid (Fjørtoft, 2010). At læreren hjelper elevene fra det nåværende nivået og videre i sin læringsprosess, står i tråd med sosiokulturelle læringssynet og den russiske psykologen Lev Vygotsky's teori om den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1978). Ifølge Vygotsky (1978) er menneskene rundt barnet en viktig faktor for barnets utvikling. Det handler om barnets nåværende forståelse og kunnskap. Dette nivået representerer hva barnet allerede kan klare på egenhånd. Det neste nivået kalles den nærmeste utviklingssonen. Det handler om hva barnet kan klare med hjelp av den betydningsfulle andre. Den betydningsfulle andre skal fungere som et bygningsstillas som skal hjelpe barnet opp til det neste utviklingsnivået, slik at eleven kan utvide det faktiske utviklingsnivå. Når eleven mestrer dette, kan stillaset tas ned og settes opp til det neste utviklingsnivået (Vygotsky, 1978).

Undervisvurdering innebærer også halvårsrapporter og samtaler med elevene og foresatte (Forskrift til opplæringslova, 2009, §3-11), men i denne studien brukes begrepet undervisvurdering som formativ vurdering i form av tilbakemeldinger som gis til eleven underveis i læringsprosessen. Begrepet undervisvurdering knyttes opp mot vurdering for læring, formativ vurdering og tilbakemeldinger. Disse begrepene vil jeg utdype mer i dette delkapittelet.

2.1.1 Vurdering for læring

Etter satsingen *Vurdering for læring* kom i 2010, ble det mer fokus på læring og vurdering underveis i læringsprosessen i den norske skole. Satsingen ønsket å flytte fokuset fra vurdering *av* læring til vurdering *for* læring. Det overordnede målet var å videreutvikle en vurderingskultur og vurderingspraksis som har læring som mål. Satsingen bygget på erfaringer og forskning fra flere land, samt erfaringer fra prosjektet *Bedre vurderingspraksis* (2007-2009). Satsingen *Vurdering for læring*, tar utgangspunkt i fire forskningsbaserte prinsipper for god undervisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Disse prinsippene er nedfelt i forskrift til opplæringslovens kapittel 3. Disse fire prinsippene er: Elevene skal vite hva de skal lære og hva som forventes av dem (§3-1). Elevene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller presentasjonen dere (§3-11). Elevene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg (§3-11). Elevene være involvert i eget læringsarbeid gjennom å vurdere eget arbeid, egen kompetanse og faglig utvikling (§3-12) (Forskrift til opplæringslova, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2019). Prinsippene ligger til grunn for undervisvurdering gjelder for alle elever, fra de yngste til de eldste elevene.

I lys av Kunnskapsløftet 06 har vi sett at mål og målformulering i norsk skole fått økt oppmerksomhet (Dysthe, 2008). Mål og kriterier er en viktig del av vurderingen og skal virke som et hjelpemiddel for lærerne og elevene, men det er ikke bare mål og kriterier som er et sentralt aspekt ved vurdering for læring. Elevene skal også få tilbakemeldinger som sier noe om hvor på veien mot målet de befinner seg, og hva som er neste skritt for å nå dette målet (Black & Wiliam, 1998a; Hattie & Timperley, 2007; Utdanningsdirektoratet, 2016; Wiliam, 2011). For å kunne gi gode relevante tilbakemeldinger til den enkelte elev, er det viktig at læreren henter inn «bevis» om elevenes læringsprosess i tilknytning til tilbakemeldingsprosessen (Breivik & Blikstad-Balas, 2014). Det innebærer at læreren må identifisere og ha oversikt over den enkelte elevs faglige nivå (Wiliam, 2011).

Et annet viktig aspekt ved vurdering for læring handler om elevenes egeninvolvering i læringsarbeidet. Ved å la eleven få vurdere seg selv vil han eller hun få større innblikk i og eierskap til egen læringsprosess. Dersom eleven har kontroll på hvor langt han eller hun er kommet i forhold til målet, og hva som må til, vil dette kunne stimulere til faglig refleksjon underveis i læringsprosessen (Engh et al., 2007). Målet er at elevene skal lære gjennom kontroll over egen tenking. Vurdering for læring er en prosess som søker å innhente informasjon om hvor eleven er i deres læringsprosess og hvor de skal videre og hvordan de skal komme seg dit (Utdanningsdirektoratet, 2019). Tilsvarende forståelse finner vi hos flere forskere (Hattie & Timperley, 2007; Ramaprasad, 1983; Sadler, 1989; Stobart, 2008).

Mange sidestiller begrepene formativ vurdering og vurdering for læring (Hopfenbeck, 2014). Black & Wiliam (2009) derimot skiller mellom vurdering for læring og formativ vurdering. De definerer vurdering for læring som enhver vurdering som gjennom dens praksis og utforming tjener for å fremme elevenes læring. Denne vurderingspraksisen kan bidra til læring hvis praksisen gir informasjon som kan brukes i tilbakemeldinger som igjen fører til en endring i læringsaktivitetene. Vurdering for læring blir definert som formativ vurdering, dersom tilbakemeldingene er formet slik at elevene klarer å forbedre seg og når tilbakemeldingene blir brukt til å tilpasse undervisningen for å møte den enkelte elev sitt læringsbehov (Black & Wiliam, 2009).

Vurdering for læring søker å oppnå læring og utvikling gjennom systematisk og løpende vurdering, som videre også skal være et grunnlag for differensiering (Breivik & Blikstad-Balas, 2014). Samtidig vet vi også at det finnes store variasjoner i praksis individuelt og kollektivt, mellom skoler og skolelag, men også innad i skoler (Sandvik & Buland, 2013). En del lærere har en snever forståelse av vurdering, hvor vurdering for læring reduserer til et sett av prosedyrer mer enn en begrunnet og reflektert praksis (Sandvik & Buland, 2013). I en OECD-rapport fra 2011 kommer det frem at lærerne har varierende kompetanse til å bruke allsidige tilnæringsmetoder til vurdering, foreta konsekvent vurdering av elevpresentasjoner og gi effektive tilbakemeldinger til både elever og foreldre (OECD, 2011). For at elevene skal oppleve mestring og faglig fremgang, må de møtes med høye og realistiske forventninger til hva de kan få til, og lærerne må kunne formidle hva elevene trenger å jobbe med for å bli bedre (Kunnskapsdepartementet, 2008). Ifølge elevundersøkelsen 2007 opplever ikke alle elever høye krav til læring, det kommer også frem at de faglige tilbakemeldingene til elevene bør forbedres (Danielsen et.al., 2007).

2.1.2 Tilbakemeldinger

I forskningen på tilbakemeldinger står John Hattie og Helen Timperley (2007) og deres meta-analyse «*The power of feedback*» sentralt. Her kommer viktigheten av tilbakemeldinger frem. Black & Wiliam (1998a;1998b) og Sadler (1989) argumenterer også for at tilbakemeldinger er noe av det viktigste for læring og måloppnåelse *når* de blir brukt for å støtte elevenes faglige behov. Flere forskere påpeker at den mest effektive formen av tilbakemeldinger er tett knyttet opp mot læringsmål og gir forsterkninger eller signaler som bidrar til å hjelpe eleven mot målet (Black og Wiliam, 2006; Hattie, 2009; Hattie og Timperley, 2007; Sadler, 1989). Tilbakemeldingene bør innebære informasjon om hvor eleven befinner seg faglig, hva som gjenstår for å nå målene og hvordan elevene skal arbeide for å nå disse målene (Black & Wiliam, 2006; Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 1989; Gamlem, 2015). Dette kan føre til økt innsats, motivasjon og engasjement for å redusere avstanden mellom nåværende forståelse og målet og kan føre til alternative strategier for å forstå materialet. Det hjelper også blant annet å hjelpe elevene å bekrefte om de er på rett vei eller ikke og hva som er rett eller hva som bør endres på (Hattie & Timperley, 2007). Gode tilbakemeldinger fokuserer på elevenes mestring, samtidig som den peker fremover (Sadler, 1989). Grossman (2015) mener gode tilbakemeldinger er spesifikke kommentarer med innholdsrettede forslag til forbedringer. Gamlem (2015) mener at dersom tilbakemeldingene skal regnes som gode, forutsetter dette at den faktisk fører til en forbedring av elevene sin læring (Gamlem, 2015). Dette står i tråd med Ramaprasad (1983) sin definisjon om tilbakemeldinger. Informasjon om avstanden på «gapet» alene er ikke tilbakemeldinger. Informasjonen kan kun bli kalt feedback når informasjonen blir brukt til å endre gapet (Ramaprasad, 1983).

Det er viktig at tilbakemeldingene er en integrert del av undervisningen og i læringsprosessen (Black & Wiliam, 1998b; 2009; Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 1989). Det er også viktig at informasjonen som gis i tilbakemeldingen blir brukt (Black & Wiliam, 2009)

Tilbakemeldinger underveis i opplæringen, som er ikke-evaluerende, støttende, spesifikke, rettet mot læringsmålet og blir gitt i situasjoner hvor arbeidet pågår, er et av de mest effektive virkemidlene for å heve elevenes læring (Black & William, 1998b; Shute, 2008). Disse tilbakemeldingene kan innebære at lærerne bekrefter svar som elevene har kommet fram til, etterspør forklaringer om hvordan man har kommet frem til det, eller gir hint og tips til hva som er mulig å tenke videre (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Tilbakemeldingen må også være forståelig for mottakeren (Black & Wiliam, 2009; Sadler, 1989) og bør ikke være for komplekse eller for lange (Shute, 2008). Mottakeren må også få mulighet til å respondere på tilbakemeldingene (avgrense, revidere, øve og prøve på nytt) (Sadler, 1998). Tilbakemeldingen bør få mottakeren til å tenke (omprøving, planlegging) (Black & Wiliam, 2009). Gode tilbakemeldinger kan føre til læring og restrukturering av nåværende forståelse (Hattie, 2003). Samtidig viser også forskning at både bruken og hensikten av tilbakemeldinger, synes å være noe av de vanskeligste oppgavene ved undervisning. Lærerne strever ofte med innholdet, tidspunktet og relevansen av tilbakemeldingene (Black & Wiliam, 1998a; OECD, 2011). Syrstad (2016) påpeker at tilbakemeldinger er en av de minst forståtte funksjoner ved læring. Det er det store forskjeller på tilbakemeldingene som blir gitt, knyttet til både innhold og måten den blir gitt på. Dette gjør at læringen og effekten av tilbakemeldingene varierer (Black & Wiliam, 1998a; Hattie & Timperley, 2007).

Flere forskere innen vurderingsfeltet hevder også at tilbakemeldinger kan øke motivasjon og læring hos elevene (Black & Wiliam, 2006; Hattie & Timperley, 2007) men det kan også bidra til hemme læring og motivasjon (Hattie & Timperley, 2007). Det kan også senke elevenes motivasjon for å nå målene, enten på kort sikt eller langsiktig (Kluger & DeNisi, 1996). Måten tilbakemeldingene gis på påvirker effekten av den, tilbakemeldingen kan dermed enten være positiv for elevenes læring, eller hemmende for elevenes læring (Hatte & Timperley, 2007). Det kan være mange faktorer som avgjør om tilbakemeldingene er læringsfremmende eller ikke. Det handler om timing, spørsmål om tilbakemeldingenes form, balansen mellom kritikk og ros og om tilbakemeldingen er forståelig. Dette kan gi konsekvenser for elevene og betyr at lærerens vurderingspraksis kan ha store konsekvenser for den som blir vurdert. Det vil derfor være viktig å være klar over hvordan tilbakemeldinger kan påvirke elevenes motivasjon enten i negativ eller positiv retning (Kvithyld & Aasen, 2011). Evaluerende tilbakemeldinger slik som skårer, personfokusert ros, belønning eller staff er ikke effektivt i forhold til læring (Hattie & Timperley, 2007).

2.2 Vurdering av skriftlige tekster

Vurdering er en sentral del av skriveundervisninga og av de mest komplekse oppgavene skolen har, er å utvikle elevene til kompetente skrivere (Iversen & Otnes, 2016). For mange lærere har vurdering av skriftlige tekster vært ensbetydende med å rette ferdige produkter, samt evt. sette karakter. Vurdering kan fremdeles innebære slike aspekt, men det omfatter

også i dag den vurderinga som skjer i løpet av skriveprosessen – enten av læreren, medelever eller eleven selv (Iversen & Otnes, 2016). Med formativ vurdering og undervisvurdering har vi fått et sterkt fokus på å veilede elevene mens de skriver tekster. Dette viser seg å være mer effektivt for å støtte elevenes skriveutvikling, enn den summative vurderingen som har vært praksis tidligere (Mossige, 2014). Formative tilbakemeldinger på tekster, gitt fra lærer eller medelever bør gis direkte og være en integrert del av skriveopplæringen. De formative tilbakemeldingene kan føre til bedre skriving (Graham et al., 2011; 2015), men effekten av tilbakemeldingene varierer, da det er ikke alle tilbakemeldingene som er læringsfremmende (Hattie & Timperley, 2007). Skriveundervisning er et utfordrende felt, og mange av utfordringene har med kompleksitet å gjøre. Dette gjelder i forhold til læringsfremmende tilbakemeldinger (Hoel, 1994) og vurdering. Tilbakemeldinger på skriftlige tekster byr ofte på ulike dilemmaer og utfordringer (Haugaløkken et al., 2009). Vurdering i skriveundervisningen, krever tekstkompetanse, metaspråk, tolkningskompetanse, responskompetanse og- ikke minst pedagogisk og psykologisk innsikt å gi den enkelte elev tilbakemelding til rett tid (Iversen & Otnes, 2016). Utfordringene knyttet til vurdering er komplekse i den forstand at det er alltid mange ulike forhold som påvirker, og forholdene virker gjensidig inn på hverandre. Læringsfremmende tilbakemeldinger og vurdering må ikke forstås som enkeltstående «faktorer» (Evensen, 2009).

2.2.1 Læringsfremmende tilbakemeldinger på skriftlig arbeid

Lærerens tilbakemeldinger blir sett på som en av de mest kraftfulle innflytelsene i klasserommet, både i skriveundervisningen (Graham, 2018; Graham et al., 2015; Parr & Limbrick, 2010) og i læring generelt (Hattie & Timperley, 2007). Gjennom tilbakemeldinger skal elevene få informasjon om deres skriftlige arbeid som de videre kan bruke til å selv vurdere og revidere skrivingen ut fra tilbakemeldingen (Beach & Friedrich, 2006). Tilbakemeldingene bør også skape eierskap, det er viktig at lærerne lar elevene få mulighet til å delta i tilbakemeldingsinteraksjonen og gi skriveren mulighet revidere skrivingen og samtidig som skriveren har eierskap over teksten (Freedman, 1987).

Kvithyld & Aasen (2011) mener det er viktig at responsen gis underveis i skriveprosessen i form av dialog, den må være selektiv, forståelig, motivere for revidering og være læringsfremmende. De mener det også er effektivt å gi respons på det som er vellykket i elevenes arbeid, men ikke i form av kommentarer som «flott gjort» eller «kjempebra» (Kvithyld & Aasen, 2011; Hattie & Timperley, 2007). Det bør gis spesifikk respons som

formidler hva eleven har lykkes med og hvorfor det er vellykket (Hattie & Timperley, 2007). Spesifikk respons er også nyttig for det som bør forbedres i teksten. Responsen bør også være lite kompleks og formet sånn at eleven forstår det, men tilbakemeldingen kan gjerne gi skriveren utfordringer og endre retning på arbeidet som gjøres, men det er viktig at den ikke truer elevenes selvbilde (Hattie & Timperley, 2007; Mossige, 2014). Tilbakemeldinger som retter seg mot person, slik som «Du er smart» er ikke effektive tilbakemeldinger (Hattie & Timperley, 2007) disse tilbakemeldinger kan ifølge forskning virke stressende og mindre motiverende, samt påvirke presentasjonen negativt, sammenlignet med tilbakemeldinger som «Du valgte rett» (Appelgren, 2015).

Ifølge Black & Wiliam (1998a) viser den «den lønnsomme responsen» både styrker og svakheter ved oppgaven eller teksten. Den er konkret og individrettet, motiverer eleven til å reagere på responsen, gjør eleven delaktig i vurderingsprosessen og involverer kritisk egenvurdering fra eleven. Sadler (1989) mener tilbakemeldinger er opplysninger gitt til elevene som omhandler kvaliteten av arbeidet de har gjort. Han påpeker også at tilbakemeldinger er viktig for elevene for at de skal vite hvordan de kan utvikle seg for å forbedre prestasjonene sine (Sadler, 1989).

Kvithyld & Aasen (2011) har undersøkt hvordan man på best mulig måte kan gi respons på elevtekster. Gjennom å se på ulike studier, samt systematisert hovedfunnene, har de utviklet det de kaller «Fem teser for funksjonell respons på elevtekster»: Første tese handler om at respons må gis underveis i skriveprosessen. Andre tese handler om at responsen må være selektiv. Tredje tese handler om at responsen må være en dialog mellom skriver og respons giver. Fjerde tese handler om at responsen må motivere for revidering av elevteksten og femte tese handler om at responsen må være forståelig og læringsfremmende.

Tilbakemeldinger eller tekstrespons handler om å veilede elevene i deres skriveutvikling, men om tilbakemeldingene er læringsfremmende, eller ei, handler om timing, tilbakemeldingens form og balansegangen mellom ros og kritikk (Kvithyld & Aasen, 2012). Effekten av responsen påvirkes av tidspunktet tilbakemeldingen blir gitt på. Dersom eleven føler seg ferdig med teksten, vil responsen lite effekt. Dette understreker (Black & Wiliam, 1998a). De sier at tilbakemeldingene skal ha læringsfremmende effekt og må komme når eleven er i læringsprosessen, ikke på resultatet av læringsprosessen.

2.2.2 Omarbeidelser av tekster

Fjørtoft (2013) fremhever at det er en «manglende kultur for eksplisitt arbeid med revidering av tekster og en strukturert tilnærming til skriveprosessen». Å omarbeide tekstene er en viktig prosess for å bli bedre skrivere, både hos de sterke og svake skrivere (Kvithyld & Aasen, 2011; Rosenberg, 1997). Kvithyld & Aasen (2012) løfter frem at lærerne må legge til rette for at elevene får mulighet til å revidere tekstene. Da er det større sannsynlighet for at eleven kan nyttiggjøre seg responsen. Dette kan bidra til at de aktuelle tekstene blir bedre og gi opplevelse av mestring. Det kan også bidra til utvikling av skrivekompetanse som elevene kan ta med seg videre inn i neste skrivesituasjon. Mye tyder på at den læringsfremmende tilbakemeldingen er prosessrespons der eleven ikke anser seg som ferdig med teksten (Kvithyld & Aasen, 2011). Hattie & Timperley (2007) legger fram at det er viktig å øve på å gi respons og gi elevene muligheter til å bearbeide tekstene sine på bakgrunn av respons. Da kan elevene utvikle evner til å overvåke egen lærings- og skriveutviklingsprosess. Det er ifølge Hattie & Timperley (2007) mest læringsfremmende. Samtidig er det er ikke alltid like lystbetont å revidere en tekst, og heller ikke enkelt (Dysthe & Hertzberg, 2015). Lærers ansvar er derfor å trene elevene opp i hvordan de kan bruke tilbakemeldingene eller lese sin egen tekst kritisk med tanke på revidering (Dysthe & Hertzberg, 2015). Selv om det ofte trengs flere omarbeidelser for å skape en god tekst (Kvithyld & Aasen, 2012) ser det likevel ikke ut til at lærerne har fokus på å jobbe med en slik omarbeiding (Rosenberg, 1997). Dette reflekteres i studien til Gamlem og Smith (2013). Her finner de ut at lærerne ikke gir elevene tid til å jobbe med tilbakemeldingene som ble gitt.

Tilbakemeldinger i skriveundervisningen er kompliserte (Graham et al., 2015). Forskning viser at lærerne opplever at det er utfordrende å gi gode individuelle tilbakemeldinger (Rosenborg, 1997) og at individuelle tilbakemeldinger som blir gitt på elevtekster er ofte like fra elev til elev (A. Bueie, 2014; Rosenberg, 1997). Forskning viser også at fokuset ofte er på kvantitet, fremfor kvalitet (Brorsson, 2007). Det er ingen oppskrifter på god skrijving eller god skriveopplæring, men ut fra den forskningen som finnes på feltet kan det ses ut til å være noen essensielle strukturer for effektiv skriveundervisning (Sanders & Damron, 2016). Sanders & Damron (2017) har plukket ut tolv punkter fra skriveforskning og teori som de mener er fundamentale. Det ene punktet av disse tolv er blant annet at revidering er kjernen i skriveprosessen. Gjennom revideringsprosessene blir skriveren involvert i en form for problemløsning og det er disse problemløsningshandlingene som er hjertet av revisjon og skriveutviklingen (Fletcher, 1993).

Når elever skal lære å skrive, bør de tidlig får vite hvordan en god tekst blir til. De bør også lære at gode tekster nesten alltid er et resultat av gode omarbeidelser (Kvithyld & Aasen, 2012). Fokus på responsarbeid i prosessen er viktig, men hvordan dette gjøres er ikke likegyldig (Dysthe & Hertzberg, 2009). Kompetente skrivere reviderer tekstene sine, men mange lærere har erfaring med at mange av elevene ikke skriver om tekstene sine (Kvithyld & Aasen, 2012). Dersom de gjør det, endrer de bare på overflatenivå, som ved å bytte ut noen enkeltord og/eller utbedre noen skrivefeil (Kvithyld & Aasen, 2012). En annen erfaring blant lærere er at elevene ikke nyttiggjør seg av den responsen de får. Begge disse erfaringene kan være en konsekvens av at det vies for liten oppmerksomhet på å lære elevene hvordan de reviderer tekstene sine. For at elevene skal få denne kompetansen, trenger elevene respons på tekstene sine og rammer for læringsprosessene som innebærer at de *må* bearbeide teksten. Læreren må instruere, modellere og veilede dem i denne prosessen for å vise elevene hvordan dette gjøres. Dersom lærere bare skriver merknader i teksten og leverer teksten til eleven, er det lite sannsynlig for at de utvikler revisjonskompetanse. Det bør også være en god organisering rundt læringsprosessen som legger til rette for revisjon. En respons bør ha en form som motiverer eleven til å forbedre teksten sin (Kvithyld & Aasen, 2012).

Hvordan man gir respons og når denne responsen gis er viktig for elevenes læring og kvaliteten på tekstene. Dersom responsen skal oppleves relevant og læringsfremmede, er det viktig at respons giver og elev har en felles forståelse av formålet med akkurat denne teksten (Kvithyld & Aasen, 2012). Responsen bør heller ikke bare komme når teksten er ferdig. Noe av hovedkritikken til respons er at den kommer for sent i prosessen og baserer seg på en idealk tekst, uten å ta hensyn til elevenes hensikt med teksten (Dysthe & Hertzberg, 2009). Den beste fremgangsmåten for å forbedre elevenes skrivning, er når lærere og jevnaldrende gir tilbakemeldinger på skrivningen deres. Elevene må få evaluere egen skrivning og lærerne må være involvert i elevenes prosess og fremgang (Graham et al., 2011). God skriveopplæring kjennetegnes ved at alle elevene får mulighet til å uttrykke seg gjennom meningsfylte skriveoppgaver hvor elevene blir veiledet gjennom hele skriveprosessen. Det handler om å kunne møte hver enkelt elev der de har kommet i sin skriveutvikling (Myran, 2012).

2.2.3 Muntlig og skriftlig tilbakemelding

Det er en forskjell mellom muntlig og skriftlige tilbakemeldinger (Gamlem, 2015). Tidlige studier fokuserte særlig på lærerens skriftlige tilbakemelding, spesielt på videregående og etter videregående nivå (Hillocks, 1986; Leki, 1990; Sommers, 1982) og disse fant ut at

lærerens skriftlige kommentarer ofte er ineffektive i forhold til elevenes læring. Enten fordi elevene feiltolket tilbakemeldingen (Freedman & Katz 1987; Hyland, 1998) eller fordi deres revideringer speilet fokuset i lærerens kommentarer som ofte hadde fokus på overflatenivå fremfor innholdet (Leki 1991; Matsumura et al., 2002). Brookhart (2008) argumenterer at læreren har mindre tid til å ta beslutninger om hvordan man skal si noe når han eller hun gir muntlig tilbakemelding sett i forhold til skriftlig tilbakemelding. Dette kan påvirke lærerens informasjon rundt elevenes arbeid i forhold til styrker og forbedringer. Black & Wiliam (2009) nevner det «prognostisk når det gjelder å velge den optimale responsen» (oversatt av meg fra engelsk til norsk). Det involverer komplekse beslutninger som ofte blir tatt innen noen sekunder. Muntlige tilbakemeldinger og skriftlige tilbakemeldinger involverer begge de samme ordvalg utfordringene, men muntlig tilbakemeldinger inkluderer også noen andre unike utfordringer (Brookhart, 2008). Noe av den unikheten ligger i muligheten til å skape rom for avklaringer, dens mulighet til å avdekke misforståelser og å unngå dem ved å passe på at tilbakemeldingen er forståelig og dens mulighet til å øke læring gjennom dialog (Schuldt, 2019).

I studien til Schuldt (2019) hvor de fant ut lærerne pleide å sirkulerer rundt i klassen og stoppe opp for å gi muntlige tilbakemeldinger med elevene mens de skriver. De fleste interaksjonene mellom lærerne og elevene var generelt korte. Det kom også frem i denne studien at noen elever ikke fikk tilbakemeldinger fra læreren i skriveundervisningen og at de som tok initiativ til interaksjoner med læreren fikk mer tilbakemeldinger. I studien til Schuldt (2019) kom det også frem at de svake skriverne initierte litt mer til tilbakemeldinger, selv om det var noen variasjoner der også.

2.2.4 Tilbakemeldinger på innholds nivå eller overflatenivå

I studier med analyser av tilbakemeldinger ser mange forskere på kommentarer når det gjelder det underforståtte revisjonsnivået de krever, for eksempel de som krever endringer i den generelle betydningen eller formålet med sammensetningen og de som krever endringer på et mikronivå som f.eks. skrivemåte og grammatikk (dvs. de aspektene ved skriving fører ikke til endringer i stykket som helhet (Underwood & Tregidgo, 2006). Ferris (1995) for eksempel, kodet lærerens tilbakemeldinger i forhold til om de snakket til organisering, innholdet, mekanikk, grammatiske eller vokabularet i teksten. Noe lignende gjorde også Beason's (1993). Han studerte læreres tilbakemeldinger og revidering på tekster skrevet av studenter

som tok høyere utdanning. I denne studien kodet de tilbakemeldingene i forhold til kriteriene de reflekterte (fokus, utvikling/støtte, organisering, mekanikk, uttrykk, validitet osv).

Underwood & Tregidgo (2006) skriver at ofte blir disse klassifiseringssystemene referert til og studert i form av fordeling mellom global (innhold, organisering osv.) og lokal (grammatikk, mekanikk osv.) tilbakemelding, også kalt tilbakemelding på innholds nivå og overflatenivå (Underwood & Tregidgo, 2006). Det er slik jeg i denne oppgaven definerer lokal- og globalnivå.

Forskning viser at noen lærere bryr seg primært med surface (overflatenivå) når de gir respons på elevenes tekster (Clare, Valdés, & Patthey-Chavez, 2000; Matsumura et al., 2002). Clare et al. (2000) undersøkte lærernes skriftlige tilbakemeldinger tekster skrevet av elever på grunnskolenivå og ungdomsskolenivå. De fant ut at de fleste tilbakemeldingene som ble gitt var kun på lokalnivå. Matsumura et al. (2002) sin studie undersøkte kvaliteten av lærernes skriftlige tilbakemeldinger på elever som gikk i tredjeklasse. De fant ut at på både lav og høyt presterende skoler er de fleste kommentarene på elevenes tekster på overflatenivå (surface-level), men kvaliteten på innhold og organiseringen av elevenes sluttarbeid var betydelig påvirket av hvilken mengde tilbakemeldinger på innholds nivå som var gitt på tidligere utkast.

Lærere i Searle & Dillon (1980) sin studie ønsket å beskrive lærernes skriftlige tilbakemeldinger på elevenes skriving på mellomtrinnet. De finner ut at lærerne responderte mest på form (lokalt nivå). De skriver videre at det virket tydelig som om alle lærerne prøvde å rette opp i alle tekniske feil (stavemåte, bruk, tegnsetting) (Searle & Dillon, 1980). En mulig forklaring til dette kan være at lærerne synes det er vanskelig å fokusere på og reagere på både global og lokal nivå på samme tid når de gir tilbakemeldinger på elevenes tekster (Fuller, 1987). Connors & Lunsford (1993) mener at lærerne gir mange korrigeringer på overflatenivå fordi de er enkle å gjennomføre mens de leser. Dette understreker Dysthe & Hertzberg (2015) som sier at det er enklest å både oppdage og korrigere rettskriving, tegnsetting og ordfeil, og at det derfor altfor ofte blir fokusert først på det. Dersom lærerne stadig kommenterer på flere typer lokalnivå feil, kan dette bidra til at elevene ikke har forventinger om at de vil motta tilbakemeldinger knyttet til innholdet. Et resultat av dette vil være at mange elever vil tenke at feil-relaterte tilbakemeldinger foreslår at de må fokusere med på fikse språket fremfor å utvikle deres ideer (Ashwell, 2000; De Beaugrande, 1979). I Beason (1993) sin studie gjort på universitetsnivå derimot, fant han ut at de fleste kommentarene læreren og medelever ga i tilbakemeldingen var mer på det globale nivået. Det samme fant Connors & Lunsford (1993) sin studie gjort på høyskolenivå. De fant at de mest vanlige typene av lærer kommentarer var

innholdsrelatert. Det kan altså se ut til at det blir gitt mer tilbakemeldinger på lokalnivå på de lavere skoletrinnene og mer tilbakemeldinger på globalnivå i de høyere skoletrinnene.

Lorien Chambers Schuldt (2019) studerte fire fjerdeklasse læreres muntlige tilbakemeldinger under skriveundervisningen. Funnene i denne studien indikerte at lærerne gav regelmessig, spesifikk og positiv skrivefokusert tilbakemeldinger til elevene, men at de distribuerte tilbakemeldingen ulikt og deres tilbakemeldinger varierte i forhold til handlinger og gav elevene ulike muligheter til å utvikle innhold. De fleste interaksjonene inneholdt flere fokusområder, slik som f.eks. at de kommenterte både på staving eller tegnsetting i tillegg til innholdet (Schuldt, 2019).

I doktoravhandlingen til Covill (1996) fant hun ut at elevene som fikk tilbakemeldinger på innholds nivå (globalnivå), brukte signifikant lengre tid på å revidere teksten, enn elevene som fikk tilbakemeldinger på lokalnivå. Denne studien ble gjennomført på videregående nivå, samtidig kan det muligens tenkes å være likende på barneskolen. Når man skal revidere enkle bokstaver, tegnsetting eller ord, vil dette nok ta mindre tid enn å revidere og forbedre innholdet og organiseringen av teksten. Videre viser det seg at elever som får mange kommentarer på lokalt tekstnivå (rettinger/markering av feil) retter noe, men ikke alt (Bueie, 2017).

I Storch & Tapper (2000) sin studie gjort på universitetsnivå, fant de blant annet ut at lærernes kommentarer ikke alltid var justert til oppgavens hensikt. For eksempel; Hvis en lærer skal vurdere en fortelling og læreren gir mer kommentarer på setningsstruktur enn på læringsmålet som var å skrive en fortelling, kan det være en ubalanse mellom tilbakemeldingen og hensikten. Selv om denne studien ble gjennomført på universitetsnivå, kan det tenkes at det er lignende for de yngre elevene, de er tidlig i sin skriveutvikling og i prosessen med å mestre det tekniske ved skrivingen. Det kan derfor muligens tenkes at blir mer fokus på dette, fremfor læringsmålet.

2.3 Vurdering hos de yngste

«Det er en manglende kultur for vurdering på barnetrinnet» sa Ødegaard til Dagsavisen 25.mars 2008 (Pham, 2008). På barnetrinnet får ikke elevene karakterer, dermed er vurdering ment å være en mekanisme for å gi tilbakemeldinger, fremme læring og danne grunnlag for tilpasset undervisning (OECD, 2011; Kunnskapsdepartementet, 2019). Gjennom

undervisningen skal lærerne veilede og støtte elevene til å sette seg mål og velge egnede fremgangsmåter, samt vurdere sin egen utvikling. Samtidig viser funn fra evalueringen av Reform 97 viste at elever på barnetrinnet får diffuse tilbakemeldinger som ikke gir elevene kunnskap om hva som kjennetegner god presentasjon (Klette, 2003). Evaluering av Reform 97 rapporterte også at vurderingspraksisen på barnetrinnet bar preg av allmenn ros, individrelatert vurdering og fravær av eksplisitte og tydelige faglige standarder (Haug, 2003). I en OECD-rapport fra 2011 kom det frem at det på barneskolen fokuseres mye på å bygge opp motivasjonen til elevene og deres selvfølelse ved å benytte ros, i stedet for å utfordre elevene til å gjøre kontinuerlige forbedringer (OECD, 2011). Forskning viser at elevene i tredje, fjerde og femte klasse foretrekker ros og råd, fremfor bare ros (Russo, 2014).

2.3.1 Hva innebærer det å gi underveisvurdering på barnetrinnet?

All vurdering i fag, orden og oppførsel på barnetrinnet er underveisvurdering. Underveisvurderingen skal ha læring og utvikling som mål (Forskrift til opplæringslova, 2009, §3-11). Det innebærer at elevene skal få informasjon som de kan bruke videre i eget læringsarbeid underveis i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2009). Underveisvurdering innebærer også en halvårsvurdering og elevsamtale, men i denne studien er ikke dette et fokus.

Underveisvurderingen skal være systematisk og løpende, det betyr at elevene skal få jevnlig vurderinger av den faglige utviklingen sin. Underveisvurderingen skal også være et grunnlag for å tilpasse opplæringen. Elevene skal få vite hva de mestrer og hva de må få til bedre for å øke egen kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2009). Å involvere elevene er et gjennomgående prinsipp i all underveisvurdering. Elevene bør involveres i arbeidet med læreplanen, mål, kjennetegn og kriterier, slik at de kan få en forståelse for hvor de skal og hva som forventes av dem. Faglige og relevante tilbakemeldinger som elevene kan bruke til å forbedre arbeidet eller presentasjonen sin, gjør at elevene blir mer motivert (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Dersom tilbakemeldingene gis underveis i læreprosessen, kan det være lettere for elevene å forstå og bruke tilbakemeldingene som gis (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

At elevene er involvert i dialog med lærer om egen læring (med og uten foresatte) er et krav i opplæringsloven. Hensikten med den kontinuerlige dialogen er å skape muligheter for å se elevenes fremgang sett opp mot læringsmålene og gi lærerne mulighet til å tilpasse

undervisningen slik at elevene kan oppnå disse målene (OECD, 2011). I det nye læreplanverket 2020, under norsk, kompetansemål og vurdering på 2.trinn blir underveivurdering og dialogen mellom læreren og elevene i læring løftet fram.

«Lærerne og elevene skal være i dialog om elevene utvikling i norsk. Med utgangspunkt i kompetansen elevene viser, skal de få mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, og hva de får til bedre enn tidligere. Læreren skal gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke veiledningen til å utvikle ferdigheter i skrivning, lesing og muntlighet» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

2.3.2 Tilbakemeldinger på tekst skrevet av de yngste

Det finnes lite forskning på lærernes tilbakemeldinger på skriftlig tekst hos de yngste. En av grunnene til dette kan være på grunn av at det generelt skrives lite i begynneropplæringen. Forskning fra USA, viser at skrivning nesten er helt fraværende i de tidlige skoleårene. I en studie fra UK (Fisher & Twist 2010) dokumenteres det at det brukes lite tid på skrivning i de tidlige skoleårene og når de først skriver blir ferdigheter fremfor forståelse prioritert. I følge Hagtvet, Rygg & Skulstad (2014) kan mye tyde på at den spontane skrivingen får mindre oppmerksomhet i både barnehage og skole, enn læring av bokstaver som isolerte enheter. En konsekvens av dette er at det er lite kunnskap om tilbakemeldinger gitt på tekster skrevet av de yngste.

Selv om skrivning fra første dag er viktig i forhold til elevenes skriveutvikling, kan det se ut til at elevenes skriveaktiviteter ofte undervurdert i tidlige skoleårene (Håland et al., 2018). De forsket på kvaliteten av skrivning i første klasse i norske klasserom og fant ut at elevene bruker relativt liten tid på skrivning i uka. Til tross for lite forskning på vurdering og tilbakemeldinger på barnetrinnet, vet man at lærerens tilbakemeldinger er en viktig faktor i elevenes skriveutvikling (Graham et al., 2011). Dette understreker også (Beach og Friedrich, 2006). De mener tilbakemeldinger spiller en kritisk rolle i elevenes skriveutvikling gjennom å gi elevene informasjon rundt deres arbeid som de kan bruke til selvutvikling og revidere skrivingen. Forskning viser altså at det skrives generelt lite i de tidlige skoleårene og at den spontane skrivingen får mindre oppmerksomhet. Ut fra dette kan det se ut til at det er fokus på skrivning og lokalnivå, slik som å utforme bokstavene riktig, skrive fint, tegnsetting og lage mellomrom hos de yngste elevene.

2.4 Forskjeller på digital og håndskrevet tekst hos de yngste

Å skrive for hånd krever andre ferdigheter enn det å skrive digitalt. Når man skriver for hånd kreves det ulik bevegelse for hver bokstav, mens på tastatur kan alle bokstavene potensielt bli realisert med samme bevegelse. Når man skriver for hånd og former bokstavene, er det en sensorisk nærhet til skriften som går tapt på tastaturet (Lundberg, 2009). Motorikken ved håndskriften kan hjelpe med å befeste minnebildene av formen på bokstavene, for når elevene former bokstavene oppdager de de karakteristiske ved de ulike alfabetiske tegnene (Lundberg, 2009). Når elevene skriver for hånd gir dette læreren informasjon om elevene sin bokstavgjenkalling. Da kan læreren for eksempel se om elevene gjenkaller bokstavene rett eller speilvender bokstavene. Dette gir læreren mulighet til å oppdage og veilede elevene på bokstavene. Læreren får også mulighet til å se om elevene vet om bokstavene skal opp på loftet, i stua eller ned i kjelleren. Da får læreren tilgang til elevene bokstavkunnskap og bokstavutforming. Gjennom en håndskrevet tekst får læreren også informasjon om elevene klarer å skille bokstavene og lage mellomrom. Dette gir læreren tilgang til informasjon som uteblir når elevene skriver digitalt.

Når elevene skriver digitalt er bokstavene ferdig utformet på tastatur og bokstavene blir satt sammen til en enhet. På tastaturet har man også mulighet til å trykke på en knapp for å få mellomrom mellom ordene ved å bruke mellomromtasten. Dette gir et standardisert mellomrom mellom ordene, som elevene må gjøre selv når de skriver for hånd. Når man skriver på tastatur er bokstavene ferdig utformet og man trenger bare trykke på en knapp for å få bokstaven fram. Noen digitale skriveprogrammer retter også automatisk ord eller stor bokstav etter punktum. Dette kan føre til at elever som ikke enda har automatisert stor bokstav etter punktum, får automatisk ordnet dette i programmet når det settes punktum. Det viser seg også at elever som bruker tekstbehandlingsverktøy, generelt skriver lengre og bedre tekster, enn de som bruker penn og papir (Goldberg, Russel, og Cook, 2003).

Stavekontrollprogrammer kan hjelpe elever som strever med rettskriving, men mye tyder også på at det store fokuset på rettskrivingen slike programmer har, kan forstyrre skriveflyten og oppmerksomheten rettet mot innhold, struktur, koherens og syntaks (Rønneberg et al., 2017). Når elevene skriver på digitale skriveprogrammer får elevene en slags tilbakemelding med fokus på feil fra en annen enn lærer, nemlig skriveverktøyet. Dette kan tenkes å påvirke skriveprosessen i form av at elevene muligens skriver mer riktig, enn de muligens kanskje hadde gjort for hånd. Samtidig så er det kun kontinuerlige negative tilbakemeldinger.

Skriveprogrammene gir ikke positive tilbakemeldinger i form av hva som var bra og hvorfor det var bra. Med hjelp av digitale skriveprogrammer har også skriveprosesser blitt enklere å gjennomføre og gjort det mulig for lærer å legge til rette for prosessuelle skriveforløp og gi respons. For å lette responsarbeidet tilbyr f.eks. tekstbehandlingsprogrammet Word et verktøy som er egnet for tilbakemeldinger på elevtekster. Her kan lærer legge inn kommentarer ved siden av teksten med en pil til elevenes tekst. Det finnes også flere andre spesialverktøy for digital respons. Et fortrinn ved den digitale responsen er at den kan lagres, slik at det er lett å gå tilbake til den, både for lærer og elev (Iversen og Otnes, 2016). Digitale verktøy i skriveopplæringen gir oss mulighet til å enkelt redigere tekstene (Iversen & Otnes, 2016). Når man skriver digitalt er man ikke avhengig av å skrive i korrekt rekkefølge når man skal systematisere teksten, da det er enkelt å flytte på teksten underveis. Dette kan gjøre det enklere å tilføye, slette eller endre deler av teksten. Når elevene må redigere tekster som er skrevet for hånd, kreves det mer arbeid. Teksten kan endres ved hjelp av visk, strekes over eller skrive teksten på nytt. Det kan derfor tenkes at tilbakemeldinger på de digitale tekstene åpner opp for mer revisjon.

Spørsmålet om hvorvidt de yngste elevene skal lære å skrive for hånd eller på tastatur har fått en del oppmerksomhet i det siste, hvor vinklingen er gjerne enten- eller (Sandvik, 2018, s. 94). Læreplanen åpner for et både- og sidestiller håndskrift og tastatur. Etter fagfornyelsen 2020, står det i de nye læreplanene for 2.trinn at elevene skal kunne: «skrive tekster for hånd og med tastatur» (Kunnskapsdepartementet, 2019). At elevene både skal beherske det å skrive for hånd og på tastatur kommer tydelig fram. Likevel kan det være viktig å være bevisst på at disse visse ulikhetene mellom å skrive for hånd og skrive på tastatur, muligens kan påvirke tilbakemeldingene som gis i skriveprosessen. På de digitale tekstene er det er umulig å kommentere skriftens utseende og lettere å endre og lagre teksten. Det kan tenkes at digitale verktøy åpner opp for mer tilbakemeldinger med mer fokus på globalnivå og revisjon. Det kan videre tenkes at tilbakemeldinger på håndskreven tekst vil bidra til økt fokus på lokalnivå, da det er vanskeligere motorisk og krever andre ferdigheter enn det å skrive digitalt. Dersom elevene skal redigere i teksten, må det viskes for hånd, dette kan dermed tenkes å påvirke mengden tilbakemeldinger elevene får knyttet til revisjon.

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg beskrive forskningsprosessen. Her vil jeg ta for meg valg av metode, studiens tilnærming, prøveintervju, tekstutvalg, utvalg og gjennomføring av datainnsamling. Koding og analyse av intervjuer blir beskrevet slik at forskningen blir transparent og gir leseren mulighet til å vurdere studiens kvalitet. Til slutt presenteres studiens kvalitet knyttet til validitet, reliabilitet, forskningsetiske retningslinjer.

Hensikten med denne studien var å få dypere kunnskap om grunnskolelæreres tanker og erfaringer om undervisvurdering hos de yngste, samt deres rapporterte undervisvurderinger på håndskrevne og digitale tekster skrevet av elever på 2.trinn. Dette ble gjort for å kunne se på om hva som kjennetegner undervisvurderingene som ble gitt og om det er noen forskjeller i hvilke type tilbakemeldinger som gis når teksten er skrevet for hånd kontra når teksten er skrevet digitalt.

3.1 Valg av metode

Ifølge Thagaard (2018) bør den valgte problemstillingen og temaet bestemme hvilken metode forskeren skal bruke. Kvalitative forskningsmetoder undersøker og beskriver kvaliteter ved ulike fenomener og en av de viktige målsettingene er å få en dypere forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av data om situasjoner og personer (Kvale & Brinkmann, 2019). I denne studien mente jeg det var mest hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode, da målet var å få frem informantenes erfaringer og avdekke informantenes opplevelse av verden.

3.1.1 Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming

For å svare på problemstillingen i denne studien har jeg valgt å både ha en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Med tanke på at jeg innhenter informasjon om lærernes personlige meninger og erfaringer med et fenomen, har denne studien noen fellestrekk med fenomenologisk tilnærming. Fenomenologi tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018). Samtidig har også denne studien noen fellestrekk med hermeneutisk tilnærming, da jeg i analysen av datamaterialet beveger meg mellom forskjellige tekster og virkelighetssyn som kommer til uttrykk i tekstene og i de rapporterte tilbakemeldingene. Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2018). For å få tak i dypere liggende

mening må budskapet settes inn i sammenheng eller en helhet og tolkes i lys av den konteksten som studien er en del av (Thagaard, 2018).

3.1.2 Forskningsintervju som metode

I denne studien ble et kvalitativt forskningsintervju valgt som design for å samle inn data. Dette mente jeg var mest hensiktsmessig for å få svar på problemstillingen min, da jeg ønsket detaljert og utfyllende informasjon fra informantene. Et intervju handler om å nærme seg og møte den andres livsverden. Gjennom et intervju kan en få informasjon om personers opplevelser, synspunkter og hvordan de forstår sin egen virkelighet og hvordan de forstår sine erfaringer (Thagaard, 2018). Ifølge Kvale & Brinkmann (2019) søker det kvalitative forskningsintervjuet å forstå verden fra intervjupersonens side. Målet er å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer. Å snakke med andre mennesker kan regnes som en grunnleggende kommunikasjonsmåte. Gjennom samtaler med studiens deltakere kan vi lære dem å kjenne, høre om deres erfaringer, følelser, tanker og håp i den verden de lever i (Kvale & Brinkmann, 2019).

I denne studien ble det benyttet et semistrukturert intervju. Det som kjennetegnes ved denne type intervju er at hovedspørsmålene og temaene er klargjort på forhånd, samtidig som det også kan inkludere spørsmål som ikke var klargjort på forhånd (Thagaard, 2018). Ifølge Kvale & Brinkmann (2019) er et semistrukturert intervju velegnet for å få frem informantenes meninger og perspektiver. De definerer et semistrukturert livsverdensintervju som en fleksibel og planlagt samtale som har som formål å innhente beskrivelser av informantens livsverden, med blick på fortolkning av mening med de fenomener som blir beskrevet. Bakgrunnen for at jeg valgte å gjennomføre semistrukturert intervju var for å sikre meg at informantene ble stilt tilnærmet de samme spørsmålene, samtidig som det åpner opp for å stille spørsmål i utgangspunkt av informantenes utsagn og beskrivelse og kan gi informantene mer muligheter til å gå i dybden. Det kan også føre til at det blir en litt mer naturlig samtale.

Å få en dypere forståelse av lærernes erfaring og forståelse knyttet til undervisvurdering og tilbakemeldinger på elevtekster var sentralt i denne studien. Intervju som metode gav meg også mulighet til å sammenligne de rapporterte undervisvurderingene gitt de håndskrevne- og digitale tekstene. Som en del av intervjuet ønsket jeg å gi lærerne en «praktisk» oppgave hvor de skulle gi en rapportert undervisvurdering på tre elevtekster skrevet av elever på

2.trinn. Lærerne skulle gi tilbakemelding på en eller to håndskrevne tekster, og en eller to digitale tekster. Alle tekstene fantes i en digital og en håndskrevet versjon, der hver lærer så en tekst bare i den ene versjonen.

Det påpekes at jeg i denne studien ikke observerer en reell situasjon. Lærerne hadde ikke kjennskap til elevene som hadde skrevet teksten. På denne måten ble tilbakemeldingene ikke påvirket av lærernes relasjon til eleven eller av lærerens kjennskap til og forventninger til eleven. Dette ble gjort med utgangspunkt i problemstillingen der fokus er på å studere om det er noen forskjell på tilbakemeldinger gitt tekster skrevet for hånd og digitalt. Det betyr at tilbakemeldingene som baserer seg på lærerens kjennskap til eleven ikke vil forekomme. Det betyr også at jeg bare får tilgang til de rapporterte tankene om undervisvurdering og ikke den faktiske observerte handlingen. Dersom jeg kun hadde ønsket innblikk i lærerens tilbakemeldinger på tekster i 2.klasse kunne jeg også valgt observasjon som metode. Dette kunne gitt bedre tilgang til hvordan lærerne faktisk praktiserer undervisvurdering i klasserommet. Dersom jeg hadde gjennomført en deltakende observasjon hvor jeg delvis deltar i situasjonen som observeres (Thagaard, 2018) kunne det vært mulig å observere den praksisen som lærerne rapporterer om i intervjuet. Samtidig vil de erfaringer og opplevelser som informantene knytter til en spesiell situasjon derimot være vanskelig å observere. I og med at jeg i den siste delen av problemstillingen min ønsket jeg å se på om det ble gitt ulik tilbakemelding på samme tekst skrevet for hånd og digitalt, gjorde dette at jeg ikke valgte observasjon og vurderte intervju som en hensiktsmessig metode i henhold til studiens mål. Å be lærerne rapportere hvilken tilbakemelding de ville gitt, gav meg mulighet til å samle inn flere tilbakemeldinger på samme tekster og at jeg kunne se på tilbakemeldinger gitt samme tekst skrevet for hånd og digitalt. Å få tilgang til dette ble gjort mulig fordi jeg fikk tilgang til reelle tekster skrevet av elever på 2.trinn som var innsamlet gjennom forskningsprosjektet digihand og fordi jeg lagde en fiktiv situasjon.

3.2 Forskningsprosessen

3.2.1 Forforståelse

Alle mennesker møter verden med en forforståelse, oppfatning av virkeligheten og med kunnskaper som vi bruker til å tolke det som skjer rundt oss. Forforståelsen er nødvendig for å forstå virkeligheten (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Forskerens forforståelse vil

påvirke *hva* forskeren observerer og hvordan disse observasjonene vektlegges og tolkes. Data som brukes i samfunnsforskning er «teoriimpregnet». Det betyr at forskeren sjelden starter med blanke ark uten oppfatninger om det som undersøkes, eller hva som forventes av resultater (Johannessen et al., 2010). Det er ikke mulig å ha full oversikt over et fenomen, forskeren velger derfor på forhånd hva han eller hun ønsker å vite noe om. Informasjonen går gjennom et «filter» av forhåndsoppfatninger om hva det er interessant å se etter. Den forforståelsen forskeren bringer med seg kan være basert på egne erfaringer og oppfatninger eller på forskningsbasert kunnskap (Johannessen et al., 2010). Etter at data er samlet inn skjer det en utvelgelse av hvilke data som brukes og presenteres. Informasjonen blir tolket, det betyr at informasjonen blir tillagt mening ut fra forhåndsoppfatninger og hva forskeren tillegger mest vekt (Johannessen et al., 2010).

Mine personlige erfaringer fra praksis og teori vil danne et bakteppe for mine valg i alle faser av oppgaven. Dette vil ha betydning for samtalen og språket som brukes, men også i analyseprosessen og i arbeidet med funn fra intervjuene. Forforståelsen påvirker mine antakelser og hvordan fenomenene i det som undersøkes står i forhold til hverandre. Dette danner grunnlaget for hypoteser (Johannessen et al., 2010). Forforståelsen kan bidra positivt til forskningsprosessen, da man har en bedre forutsetning for å forstå situasjonen til det som forskes på (Johannessen et al., 2010). Forskeren må være bevisst på at han eller hun er en utvelgende aktør og at data som brukes ikke er uavhengige av hans eller hennes oppfatninger (Johannessen et al., 2010).

Under studietiden har jeg jobbet som lærervikar og vært ansatt i ulike vikariater siden 2015. Jeg har både jobbet på mellomtrinnet og på småtrinnet på ulike skoler. Hvordan min forforståelse vil være med å påvirke studien har vært i fokus gjennom denne prosessen. Mine erfaringer fra praksis og utdannelsesløpet har vært med på å påvirke retningen for studien og valgene jeg har foretatt underveis. Gjennom masterstudiet og emnet «å studere praksis, forståelse og handling i møte med mangfold; et grunnlag for felles refleksjon og profesjonsutvikling» har jeg tilegnet kunnskap til å utfordre egen praksis. Dette har gitt meg økt evne til å betrakte egen og andres praksis med teoretisk forskerblick. Det har også gitt meg faglig trygghet. Likevel, er det å være i forskerrollen en relativ ny erfaring og en unaturlig situasjon for meg å være i.

3.2.2 Utvalg

Målet med kvalitativ forskning er ikke at man skal kunne generalisere funnene, men at man skal utforske den gruppen som skal studeres (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Selv om det ikke stilles krav til representativiteten til utvalget i kvalitative forskning, er utvalgsprosessen fortsatt en viktig prosess for å få fram variasjon og bredde hos deltakerne. Kvalitative forskningsstudier baserer seg gjerne ofte på et lite utvalg. Dermed er det viktig at utvalget av informanter er hensiktsmessig i forhold til studiens problemstilling og tema (Thagaard, 2018). Videre er det viktig at antallet av informanter er tilpasset studiens formål, slik at man kan gå i dybden i informantenes egne opplevelser og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2019). Det er viktig at forskeren har mulighet til å finne en felles essens i informantenes erfaringer og opplevelser gjennom å ha et lite utvalg. Samtidig er det også viktig at forskeren sikrer at datamaterialet man sitter igjen med er av en slik kvalitet at det gir godt nok grunnlag for tolkning og analyse (Dalen, 2013).

For å sørge for at det var tilstrekkelig datamaterialet samtidig som jeg kunne gå i dybden, hadde jeg i utgangspunktet tenkt å ha seks informanter, men i rekrutteringsprosessen oppdaget jeg at det ville bli vanskelig å få til. Dette blir videre utdypet senere i dette delkapittelet. Etter fire intervjuer vurderte jeg at jeg hadde nok utfyllende og tilstrekkelig data. I denne studien valgte jeg derfor å ha fire informanter. Utvalget i denne studien er et strategisk utvalg, basert på tilgjengelighet. Det vil si at informantene er valgt på bakgrunn av bestemte kvalifikasjoner eller egenskaper som er strategiske i forhold til studiens problemstilling og teoretiske perspektiver (Thagaard, 2018). Denne studien hadde opprinnelig to kriterier knyttet til utvalg. Det første kriteriet var at jeg ønsket å intervjuer grunnskolelærere som jobbet på 2.trinn, men dette ble vanskelig i forhold til rekruttering. Jeg utvidet derfor kriteriet til å gjelde grunnskolelærere på 1-4. trinn. Det andre kriteriet var at informantene måtte være utdannet grunnskolelærere.

I arbeidet med å rekruttere informanter ringte jeg til forskjellige rektorer på grunnskoler rundt i kommunen jeg bor i og nabokommunene. I telefonsamtalene introduserte meg selv, temaet, hensikten og formålet med studien. Mange av rektorene gav inntrykk av at de hadde det travelt og ikke var interessert i mer arbeid, eller å videreføre mer arbeid til sine ansatte. Det var noen rektorer som var delvis interessert som jeg skulle sende mer informasjon til på mail, slik at de kunne videreføre dette videre. Dessverre, var det ingen svar å få. Dette gjorde at jeg måtte begynne å tenke andre muligheter. Gjennom årene har jeg vært vikar på ulike skoler.

Jeg valgte derfor å bruke dette nettverket som en mulighet for å innhente informanter. Jeg tok direkte kontakt med lærere gjennom en telefonsamtale eller samtale på deres arbeidsplass. Jeg fikk til slutt fire informanter som sa seg villig til å delta. Det er viktig å påpeke at alle informantene er tildelt fiktive navn. Dette ble gjort slik at det ikke skal være mulig å gjenkjenne informantenes identitet. Alle de fire informantene er kvinner som jobber som lærere på småtrinnet. I tabell 1 presenterer jeg lærernes fiktive navn, samt yrkeserfaring.

Lærere	Yrkeserfaring
Hanne	31 år
Björg	5 år
Sara	9 år
Ingeborg	4,5 år

Tabell 1: Informantene og deres yrkeserfaring

3.2.3 Intervjuguide

I det semistrukturerte intervjuet utarbeides det en intervjuguide. I tråd med Kvale & Brinkmanns (2019) anbefalinger valgte jeg å utarbeide en intervjuguide (se vedlegg 2), som hadde rom for fleksibilitet og oppfølgingsspørsmål. En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet (Kvale & Brinkmann, 2019). Den kan inneholde temaer som skal dekkes eller detaljert rekkefølge av aktsomt formulerte spørsmål. Spørsmålene laget jeg med utgangspunkt i problemstillingene. Intervjuguiden skal inneholde sentrale spørsmål og temaer som har relevans for problemstillingen og skal samlet sett dekke for de sentrale områdene i studien (Kvale & Brinkmann, 2019). Intervjuguiden ble omarbeidet flere ganger.

Introduksjonen i intervjuguiden

Intervjuguiden startet med spørsmål som omhandlet om hvor lenge lærerne har jobbet som lærere og om de pleide å gi muntlige eller skriftlige underveisvurderinger. Dette ble gjort for å starte samtalen litt og åpne opp for temaet vi skulle mer inn i og for å skape en trygg og god ramme for intervjuet (Thagaard, 2018). Det ble også gjort for å få bakgrunnsinformasjon om arbeidserfaring og for å gi informantene mulighet til å velge mellom å gi muntlige eller skriftlige tilbakemeldinger i den praktiske oppgaven av intervjuet. Dersom de pleide å gi skriftlige tilbakemeldinger kunne de også få mulighet til å gjøre det i denne studien.

Den «praktiske» oppgaven

Den andre delen i intervjuguiden gikk ut på at lærerne skulle gi underveisvurderinger på tre elevtekster som både var digitale og håndskrevne. Jeg valgte å plassere den «praktiske» delen av intervjuet før spørsmålene, slik at lærernes rapporterte underveisvurderinger ikke skulle bli påvirket av spørsmålene i intervjuet. Lærerne var ikke informert om at jeg ønsket å sammenligne tilbakemeldingene gitt håndskrevne tekster med digitale tekster. Den «praktiske» oppgaven i intervjuet gjorde at jeg kunne se på hva som kjennetegner lærernes rapporterte tanker om underveisvurdering på elevtekster på 2.trinn og for å kunne se på om skriveverktøyet påvirker hvilken tilbakemelding som gi.

I den «praktiske» delen av intervjuet ble det brukt tre elevtekster. Disse tre elevtekstene fantes både i håndskreven versjon og digital versjon. Hver av informantene skulle gi underveisvurderinger på tre ulike tekster, en eller to digitale tekster, og en eller to håndskrevne tekster. Dette gjorde at jeg til sammen hadde data fra tolv underveisvurderinger, seks underveisvurderinger på de håndskrevne tekstene og seks på de digitale tekstene. Det gjorde at jeg kunne sammenlikne om det er noen forskjeller på hvilke tilbakemeldinger som gis de håndskrevne- og digitale tekstene.

Til den «praktiske» oppgaven utarbeidet jeg en forklaring av elevtekstenes oppgave, samt læringsmål til elevtekstene. Læringsmålet i den «praktiske» oppgaven var å skrive en fortellende tekst. Prosessen med utarbeiding av elevtekstens oppgave og læringsmål står videre forklart under 3.2.4 (tekstutvalg – materiale). Lærerne fikk valget mellom å gi muntlig eller skriftlig underveisvurdering, alt etter hva de pleide å gjøre.

For at informantene lettere kunne koble seg til oppgaven, valgte jeg å lage en fiktiv situasjon, se vedlegg 2. Situasjonen var at eleven hadde skrevet en tekst ut fra det bildet i en skoletime og teksten skulle jobbes videre med i neste time. Hvordan den «praktiske» oppgaven ble gjennomført beskrives videre i 3.2.6 (gjennomføring av intervjuene).

Spørsmålene i intervjuguiden

I den tredje delen ble intervjuguiden delt i to hoveddeler ut i fra studiens problemstilling. Først åpnet intervjuguiden for spørsmål knyttet til første del av forskningsspørsmålet mitt «Hva kjennetegner lærernes rapporterte tanker om underveisvurdering på elevtekster på 2.trinn?». Denne delen omhandlet om deres tanker og erfaringer rundt underveisvurdering på skriftlig arbeid. Denne delen tar for seg hvordan rammene for underveisvurderinger er, når gis

undervisvurderingene og hvorfor undervisvurdering er viktig på skriftlig arbeid. Spørsmålene i denne delen var knyttet mot første del av forskningsspørsmålet: «Hva kjennetegner lærerens rapporterte tanker om undervisvurdering på elevtekster på 2.trinn». Spørsmålene i denne delen var blant annet: *Hvorfor pleier du å gi muntlig/skriftlige tilbakemeldinger? Hva mener du er viktig å tenke på når man gir undervisvurdering på skriftlige tekster på 2.trinn?* På denne måten kunne informantene få mulighet til å gjøre seg noen refleksjoner rundt undervisvurdering og gå dypere inn i temaet, som igjen kan bidra til å belyse problemstillingen i denne studien.

Den andre hoveddelen inneholdt spørsmål knyttet til andre del av problemstillingen: «er det noen forskjeller på undervisvurderinger gitt til digitale- og håndskrevne tekster?». Spørsmålene her var mer knyttet mot undervisvurderinger på digitale- og håndskrevne tekster. Eksempler på spørsmål knyttet til denne delen er for eksempel: *Hvilke muligheter og begrensninger ser du i forhold til å gi tilbakemeldinger når teksten er skrevet digitalt? Hvilke muligheter og begrensninger ser du i forhold til å gi tilbakemeldinger når teksten er skrevet for hånd?*

Ifølge Thagaard (2018) er et godt intervju avhengig av gode spørsmål og en god oppbygning. I utarbeidelsen av spørsmålene var jeg bevisst på å bruke åpne spørsmål, slik at de oppmuntrer informanten til å fortelle (Thagaard, 2018). Dette er med på å invitere personen til å presentere sine synspunkter og erfaringer (Thagaard, 2018). Jeg valgte dermed å ha fokus på å utforme (hva, hvordan og på hvilken måte spørsmål), slik at de skulle åpne til samtale og utfyllende svar. Jeg utformet konkrete spørsmål, da det er viktig at man stiller konkrete spørsmål om hva og hvordan i situasjoner hvor vi ønsker å utforske temaer som har et mer abstrakt betydningsinnhold. Det er også nødvendig når vi ønsker at intervjupersonen skal fortelle om tidligere erfaringer (Thagaard, 2018). Intervjuguiden bestod totalt av 12 spørsmål, i tillegg til den praktiske delen som gikk på å gi undervisvurdering på håndskrevne- og digitale elevtekster.

3.2.4 Tekstutvalg – materiale

Eksempeltekstene som informantene skulle gi undervisvurdering på er samlet inn fra forskningsprosjektet digihand. Elevene som deltok i digihand prosjektet fikk i oppgave om å skrive en tekst ut fra en situasjonstegning de fikk utdelt. Tegningen elevene skulle skrive til handlet om et barn som skulle feire bursdag. På tegningen ser man en stor kake som står på et

lite bord og en hund som har labbene på bordet slik at bordet står litt på skrå. Hunden prøver å slikke på kaken. Det er flere mennesker som er med på å feire og de står rundt bursdagsbarnet.

Å velge ut tekster til denne masteroppgaven prosjektet var en omfattende prosess. Jeg fikk tilgang til flere håndskrevne tekster og oppgaver fra digihand-prosjektet. I arbeidet med å finne eksempeltekster til intervjuene, så jeg videre på kvaliteten på tekstene. Alle tekstene jeg fikk tilgang på var håndskrevne. Dette gjorde at jeg kunne se på tekstens innhold i forhold til speilvending av bokstaver, riktig staving/feilstaving, vokabular og kvaliteter ved fortellingen. Jeg så også på om fortellingen inneholdt en innledning, hoveddel og avslutning. Dette var viktig for læringsmålet som jeg valgte ut. I prosessen med å velge læringsmål til den praktiske oppgaven brukte jeg kompetansemålene fra kunnskapsløftet 06 - læreplan i norsk, 2. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2013). Før prøveintervjuet valgte jeg ut to læringsmål, men etter prøveintervjuet ble dette redusert til et læringsmål. Dette blir forklart videre under 3.2.5. Det endelige læringsmålet til den praktiske oppgaven ble å skrive en fortellende tekst. En fortelling består av en rekke hendelser som er lenket sammen i tid. I tekstutvalget valgte jeg tekster som ikke var til hinder for lesingen, men likevel tekster som inneholdt utydelig bokstaver og stavefeil. Tekster som åpnet opp for spørsmål og som jeg tenkte kunne bearbeides på både lokalt nivå og globalt nivå. Jeg valgte ut seks tekster til prøveintervjuet, disse skulle videre reduseres til tre etter prøveintervjuet.

For å kunne sammenligne håndskrevne og digitale tekster, laget jeg digitale versjoner av de håndskrevne tekstene. Det betyr at alle tekstene fantes i to versjoner, en håndskreven og en digital. I arbeidet med å lage tekstene digitale, brukte jeg det digitale skriveprogrammet «Skoleskrift 2». Dette skriveprogrammet er et program brukes mye i skolen, spesielt på småtrinnet. For at tekstene skulle bli så identiske som mulig, valgte jeg å ikke bruke de håndskrevne tekstene hvor elevene hadde speilvendt bokstavene. Dette ble gjort med tanke på at det ikke er mulig å gjøre dette i den digitale versjonen. Der hvor elevene hadde lite eller ingen mellomrom mellom bokstavene valgte jeg å skrive de bokstavene sammen. Dersom elevene hadde utformet teksten i blokkskrift, ble dette også synlig på i de digitale versjonene. Slik at det f.eks. ble: «DeT Varen Gang», i stedet for «Det var en gang». Jeg utformet også den digitale versjonen med like mange ord på hver linje som det var i den håndskrevne teksten. Dette ble gjort slik at den digitale versjonen skulle bli mest mulig lik den håndskrevne versjonen, slik at jeg kunne sammenligne om det er noen forskjeller i hvilke tilbakemeldinger elevene får ut i fra om teksten er skrevet for hånd eller digitalt. De tre elevtekstene jeg valgte ut fikk fiktive navn.

3.2.5 Prøveintervju

I forkant av intervjuene valgte jeg i desember 2019 å gjennomføre et prøveintervju. Formålet med prøveintervjuet var å få et inntrykk av hvordan det er å ha intervjuerrollen, teste ut spørsmålene i intervjuguiden, samt finne ut av hvilke ulike elevtekster som var best å bruke. Å gjennomføre et prøveintervju mener Dalen (2013) er viktig for å teste seg selv som intervjuer og prøve ut intervjuguiden. Et prøveintervju kan også sikre undersøkelsens validitet (Dalen, 2013).

Etter gjennomføring av prøveintervjuet fikk jeg et inntrykk av hvor lenge intervjuene ville vare. Det gav meg også mulighet til å kvalitetssikre intervjuguiden og tekstene. Gjennom prøveintervjuet fikk jeg mulighet til å sjekke i hvilken grad spørsmålene oppfordret til spontane, innholdsrike, spesifikke og relevante svar fra intervjupersonen. Jeg fikk også mulighet til å se hvor korte/lange svarene var. Jo lengre intervjupersons svar er, desto beste (Kvale & Brinkmann, 2019). Læreren som sa seg villig til å delta i prøveintervjuet, samtykket også til at jeg kunne ta det opp på lydbånd. Dette gjorde at jeg kunne gå gjennom intervjuet i etterkant, og vurdere min rolle som intervjuer. Alt i alt følte jeg at prøveintervjuet gikk bra. Jeg opplevde at deltakeren syntes dette var spennende å være delaktig i. Det var også ganske nyttig i forhold til min rolle som forsker. Jeg opplevde blant annet at det var uvant å ha rollen som intervjuer og at det var fort gjort å gi respons til informantene underveis. Dette ble jeg oppmerksom på under intervjuet og prøvde derfor å øve med på å ha fokus på å heller nikke eller si «mhm», i stedet for å svare ja, eller nei osv.

I etterkant av prøveintervjuet valgte jeg å endre og fjerne noen spørsmål fra intervjuguiden. Dette ble gjort fordi under prøveintervjuet opplevde jeg at noen av spørsmålene var relativt like og at de spurte om det samme. Deltakeren gav muntlig underveisvurdering på seks tekster, både håndskrevne- og digitale. Disse seks tekstene ble videre redusert til tre tekster som skulle brukes i intervjuene. Jeg valgte å bruke de tekstene som fikk mest utfyllende tilbakemeldinger. Før hun skulle gi underveisvurdering på elevtekstene, fikk hun informasjon om hvilke læringsmål som var satt for oppgaven. De to læringsmålene for oppgaven ble hentet ut fra kompetansemålene i norsk på 2.trinn i Kunnskapsløftet 06 (Kunnskapsdepartementet, 2013). Det første læringsmålet jeg valgte ut var å skrive setninger med store og små bokstaver og punktum i egen håndskrift og på tastatur. Dette ble valgt da jeg opplevde at dette læringsmålet kunne tvinge fram ulike kommentarer på håndskrevne og digital tekst, ettersom på noen digitale skriveprogrammer kommer stor bokstav automatisk.

Det andre læringsmålet var å skrive en fortellende tekst. Etter gjennomføring av prøveintervjuet opplevde jeg deltakeren gav mye tilbakemeldinger på punktum og stor bokstav i undervisvurderingene, noe som også var naturlig i og med at det var en del av læringsmålene. Jeg begynte videre å undre på om det var på grunn av at det var som en del av læringsmålene, eller om det hadde blitt poengtert uavhengig av læringsmål. Etter som jeg etterhvert fikk mer kunnskap rundt vurdering og undervisvurdering, fant jeg også ut at det kanskje var bedre å bare ha et læringsmål når lærerne skulle vurdere tekstene. Jeg valgte derfor å fjerne den ene læringsmålet: å skrive setninger med store og små bokstaver og punktum i egen håndskrift og på tastatur. Læringsmålet ble dermed: å skrive en fortellende tekst.

3.2.6 Gjennomføring av intervjuene

Alle intervjuene i denne studien ble gjort på informantenes arbeidsplass som er en plass som er kjent for informantene, dette ble gjort for at informantene skulle føle seg tryggere i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018). Det er viktig å reflektere over og vurdere betydningen av hvor intervjuet finner sted (Thagaard, 2018). De ikke-menneskelige faktorene, slik f.eks. lydopptak, møbler og kontekst, har en stor påvirkning på datainnsamlingens kontekst og kan påvirke informantenes atferd i situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2019). Det handler om at man må vurdere hvilken betydning kan det ha dersom intervjupersonen er i sine vante omgivelser eller om intervjuet foretas i en setting som er fremmed for intervjupersonen, disse rammene kan påvirke intervjusituasjonen (Thagaard, 2018).

Under intervjuet valgte jeg å benytte meg av lydopptaker. Lydopptak i intervjusituasjonen gir den mest fyldige informasjonen om dialogen mellom forsker og intervjuperson. Gjennom bruk av lydopptak fikk jeg opptak av hvordan informanten svarer på spørsmålene. Jeg fikk også registrere hvordan deltakeren engasjerer seg, nøler med å svare eller tar pauser i løpet av intervjuet. Fordelen ved å bruke lydopptaker er at alt som blir sagt bevares. Ulempen kan være at en lydopptaker også påvirke rammene rundt intervjuet, men ifølge Thagaard (2018) tyder erfaringer fra intervjuer på at informantene viser lite interesse for at opptak foregår, når de først har gitt tillatelse til at opptakeren settes på. Samtidig som tidligere nevnt er ikke informantene og jeg helt ukjente for hverandre, det var derfor lettere å skape en avslappet og god situasjon rundt intervjuet.

Før selve intervjuet startet oppsummerte jeg den skriftlige informasjonen informantene hadde fått om prosjektet. Dette ble gjort for å sikre at informantene hadde fått med seg hva det innebærer å delta i denne studien. Intervjuene ble styrt av intervjuguiden som styrte rekkefølgen på temaene vi skulle snakke om. Intervjuguiden sørget for at vi holdt oss til hovedtemaet og sikret at jeg fikk svar på alle spørsmålene jeg ønsket å stille. Et delvis strukturert intervju gav meg mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål om det var noe som var uklart eller noe jeg ønsket å vite mer om. Jeg fulgte intervjuguiden, men dersom informanten stilte spørsmål til meg svarte jeg på det eller dersom det var noen oppklaringer som trengtes gav jeg oppklarende informasjon. Hvis jeg ønsket utdyping eller oppklaring stilte jeg oppfølgingsspørsmål som «tenker du at..» og «mener du at..». Underveis i intervjuet prøvde jeg å unngå å kommentere det informanten sa og var bevisst på min rolle som intervjuer. Jeg fulgte hele tiden opp med små nikk, mhm, osv, såkalte prober (Thagaard, 2018) for å oppmuntre informantene til å fortelle. Å være i intervjuerrollen var uvant for meg og en unaturlig rolle å ha. Selv om det hjalp å ha et prøveintervju i forkant, merket jeg at det fortsatt var litt utfordrende å ha den rollen. Det hjalp godt å ha et lydopptak i ettertid, slik at jeg fikk mulighet til å reflektere over min rolle som intervjuer og fikk mulighet høre alt som ble sagt flere ganger i etterkant. Når jeg har lyttet gjennom intervjuene i ettertid merket jeg at jeg kunne utfordret informantene til å utdype mer ved noen anledninger enn jeg faktisk gjorde. Intervjuene varte i 30-45 minutter.

Den «praktiske» oppgaven

En del av intervjuet var å gi rapportert underveisvurdering på tekster skrevet av elever på 2.trinn. Alle lærerne gav i denne studien tre underveisvurderinger. Alle lærerne gav underveisvurderinger på de samme tekstene, men på ulike versjoner. Til sammen er det tolv underveisvurderinger som ble gitt, seks underveisvurderinger på de digitale versjonene og seks underveisvurderinger på de håndskrevne versjonene. Dette gjør at det er mulig å sammenligne de håndskrevne- og digitale tekstene. Hver versjon (håndskrevet og digital) fikk to underveisvurderinger fra to lærere. Tabell 2 viser oversikt over hvilken lærer som vurderte hvilke tekster og om teksten var håndskrevet eller digital.

	Håndskrevet	Digital
Björg	Trine Hans	Truls
Sara	Trine Hans	Truls
Hanne	Truls	Trine Hans
Ingeborg	Truls	Trine Hans

Tabell 2: Oversikt over fordeling av de håndskrevne og digitale versjonene.

I denne den «praktiske» delen av intervjuet fikk lærerne utdelt det ordinære bildet som elevene hadde skrevet til og informasjon om tekstens læringsmål. De håndskrevne tekstene var kopiert ut på papir. De digitale tekstene var på ipad og på en app som heter «Skoleskrift 2». Lærerne fikk lese en og en tekst om gangen, slik at de etter å ha lest teksten kunne gi en rapportert underveisvurdering. Etter at informanten hadde gitt underveisvurdering til en tekst, fikk informanten utdelt en ny tekst. Lærerne fikk ubegrenset tid til å lese gjennom tekstene og til å gi en rapportert underveisvurdering. Dersom lærerne trengte bekreftelse på hva som stod skrevet i elevtekstene eller hadde spørsmål til oppgaven, svarte jeg på dette. Under gjennomføring av den «praktiske» oppgaven informantene hadde, gav jeg kun respons i form av nikk, mhm osv. og prøvde å være stille til de var ferdig med å gi underveisvurderingen, med mindre de spurte meg om noe. Dersom jeg opplevde at det ble litt utydelig i forhold hva de ville sagt til eleven når de skulle gi tilbakemelding på hva eleven kunne jobbe videre med i teksten, stilte jeg gjerne et oppfølgingsspørsmål i form av «Hva ville du sagt til eleven?».

3.2.7 Transkribering av intervjuene

Transkribering er en klargjøring av intervjuet for analyse, det er en prosess hvor man skaper en skriftlig representasjon av tale for å gjøre den tilgjengelig for språklig analyse (Kvale & Brinkmann, 2019). Lydopptaket innebærer en første abstraksjon, det betyr at man mister kroppsspråket, slik som kroppsholdning og gester. Transkriberingen innebærer enda mer abstraksjon. Det innebærer at stemmeleie, intonasjon, samspill og åndedrett går tapt i overgangen til det skriftlige (Kvale & Brinkmann, 2019). På den måten kan man si at transkribering dekontekstualiserer (Kvale & Brinkmann, 2019).

Lydfilene ble transkribert rett etter intervjuene og slettet etter at transkriberingen var ferdig. Jeg valgte å transkribere i NVIVO over til tekstmateriale fra dialekt til bokmål. Dette ble gjort både for å ivareta anonymitet og for å gjøre teksten lettere å lese, slik at det skulle bli å bearbeide det i ettertid. Jeg valgte å ikke ta med mine egne støttekommentarer og tilbakemeldinger, for å gjøre teksten mer lesbar i analysearbeidet. Gjentakelser, småord, pauser og latter i intervjuet ble markert i transkripsjonen, for å bevare helheten, men når sitater ble presentert i funn og drøftingskapittelet ble det fjernet (se vedlegg 3). Dette ble fjernet for å skape bedre sammenheng og flyt i teksten (Kvale & Brinkmann, 2019). Jeg mener likevel at meningsinnholdet er besvart, ut i fra min vurdering av hva som er meningsinnholdet. Under transkriberingsprosessen gikk jeg gjennom lydopptakene og den transkriberte teksten flere ganger for å sikre at det som ble sagt ble transkribert på rett måte. I den transkriberte teksten benyttet jeg lærernes fiktive navn. Elevtekstene fikk også fiktive navn. De transkriberte intervjuene ble grunnlag for analysearbeidet. Utdrag av intervjuene som er brukt i oppgaven er i form av sitater og referater.

3.2.8 Analyse, tolkning og drøfting av data

Å analysere data er ikke en isolert del av forskningsprosessen, den starter i det forskeren møter forskningsfeltet og fortsetter helt til arbeidet avsluttes (Postholm, 2010). For å skape mening i kvalitative data, må de fortolkes (Johannessen et.al 2010). Analysen av de transkriberte intervjuene i denne studien er gjort med fokus på meningsinnholdet (Johannessen et al., 2010). Postholm (2010) beskriver det som en prosess hvor forskeren får mening ut fra dataene sine med å plukke datamaterialet fra hverandre og analysere. Ifølge Kvale & Brinkmann (2019) er det viktig å ha fokus på både deler og helhet samtidig, slik at man kan klare å presentere materialet på en måte som ikke har for mye fokus på små deler uten å ha med sammenhengen. Når man tolker tekster, tolkes disse ut fra at det ikke er en gitt sannhet, men at innholdet kan tolkes på ulike måter (Thagaard, 2018). Gjennom fortolkning av informantenes handlinger kan dette gi et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende. Det er dette hermeneutikken tar for seg (Thagaard, 2018).

Koding av data er en vanlig fremgangsmåte i den kvalitative forskningsanalysen og innenfor den temaanalytiske tilnærmingen (Kvale & Brinkmann, 2019). Det innebærer at man deler opp teksten og betegner utsnitt av teksten med kodeord. Ved å bruke kodebetegnelser kan vi både søke og finne igjen utsnitt i teksten som beskriver de temaene kodene gir uttrykk for (Thagaard, 2018). Dette kan bidra til å få mer oversikt over tekstmateriale (Kvale &

Brinkmann, 2019). Koding fører ofte til kategorisering dette betyr at meningen i lange intervjuuttalelser reduseres til noen få enkle kategorier. Disse kategoriene kan være utviklet på forhånd eller vokse frem i løpet av analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2019). Tekstdeler kodes ved bruk av kodeord. Koder og kategorisering av datamaterialet gjøres for å gi forskeren en oversikt som vil lette arbeidet med tolkning og senere drøfting av funn (Kvale & Brinkmann, 2019). Koder kan samles i kategorier som kan være induktive og deduktive. Induktive kategorier oppstår som en konsekvens av det som fremkommer i datamaterialet, mens deduktive kategorier er satt på forhånd i form av problemstilling eller forskningsspørsmål (Johannessen et al., 2010).

I denne studien har jeg hatt en deduktiv tilnærming, det betyr at analysen tok utgangspunkt i eksisterende teori (Thagaard, 2018). Etter at jeg hadde samlet inn data fra intervjuene, satt jeg igjen med rådata som videre skulle analyseres. Målet er å trekke ut informasjon som er viktig og relevant for denne studien. Det var jeg som gjennomførte intervjuene og transkriberte intervjuene. Dette gjorde at jeg hadde god oversikt over helheten i datamaterialet. Under arbeidet med analysen prøvde jeg videre å få en helhetlig oversikt ved å lytte gjennom intervjuene og de transkriberte tekstene flere ganger. Jeg startet analysen med å analysere de transkriberte intervjuene i analyseprogrammet NVIVO. Før analysearbeidet startet så jeg over kodene og kategoriene for å sikre at de representerer denne studiens forskningsspørsmål. I prosessen med å lage kategorier og koder tok jeg utgangspunkt i problemstilling og utformet koder ut fra eksisterende teori om tilbakemeldinger. Kategoriene og kodene som ble brukt i analysearbeidet vises i tabell 3.

Forskningsspørsmål	Kategorier	Koder
Hva kjennetegner lærernes rapporterte tanker om undervisvurdering på elevtekster på 2.trinn?	Hva er rammene for tilbakemelding Hva er viktig å fokusere på? Hvorfor er undervisvurdering til hjelp for elevene?	- Muntlig/skriftlig - Når? - Revisjon - Ros - Konkret - Læring
Er det noen forskjell på undervisvurdering gitt til digitale og håndskrevne tekster?	Hvilket tekstnivå gis tilbakemeldingene på?	- Lokal/global - Revisjon - Ros

Tabell 3: Analysekategorier og koder

De rapporterte underveisvurderingene som ble gitt i intervjuet ble kategorisert ut fra det Underwood & Tregidgo (2006) definerer som lokal- og globalnivå. Først sorterte jeg de rapporterte underveisvurderingene i NVIVO, slik at de digitale underveisvurderingene var samlet på en kategori og de håndskrevne i en annen kategori. Deretter forenklet jeg tilbakemeldingene ut i fra hva de handlet om inn i lokalnivå og globalnivå for å så skrive det inn i en tabell (se eksempel, tabell 4). Videre knyttet jeg tilbakemeldingene som var rettet mot ros av teksten/«elevenes» arbeid på lokal- og/eller globalnivå og om tilbakemeldingene oppfordret til revidering på lokal- og/eller globalnivå. Jeg så gjennom alle underveisvurderingene til hver lærer på alle de ulike tekstene og telte opp hvor mange som gav tilbakemeldinger på lokalnivå- og/eller globalnivå. Ut i fra disse tabellene laget jeg nye tabeller med tall. Disse tabellene ble laget først i Word og så over til søylediagrammer i Excel. Søylediagrammene jeg laget i Excel vil bli presentert i resultat og drøftingsdelen

Truls sin tekst	<u>Lokal</u>	<u>Global</u>	<u>Revidering</u>	<u>Ros</u>
<u>Digital</u>	<p>Björg: Stor bokstav i begynnelsen av en setning.</p> <p>Sara»: Dele opp setningene, punktum og stor bokstav. Ros for punktum etter setningene.</p>	<p>Björg: Ros for tekstens innhold.</p> <p>Sara: Ros for tekstens innhold.</p>	<p>Björg: Lokalnivå</p> <p>Sara: Lokalnivå</p>	<p>Björg: Globalnivå</p> <p>Sara: Lokal- og globalnivå</p>
<u>Hånds krevet</u>	<p>Ingeborg: Ros for skriftforming og lange setninger.</p> <p>Hanne: Punktum og stor bokstav, overskrift til teksten. Ros for bokstavutforming.</p>	<p>Ingeborg: Spørsmål til eleven knyttet mot utvidelse av beskrivende ord i teksten. Skrive på nytt på Ipad med mer beskrivende ord.</p> <p>Hanne: Ros for tekstens innhold.</p>	<p>Ingeborg: Globalnivå</p> <p>Hanne: Lokalnivå</p>	<p>Ingeborg: Lokalnivå</p> <p>Hanne: Lokal- og globalnivå</p>

Tabell 4: Utsnitt fra analysen

Fortolkning av meningsinnholdet i intervjuetekstene går utover strukturering av det manifeste meningsinnholdet som sies og omfatter dypere og mer kritiske fortolkninger av teksten (Kvale & Brinkmann, 2019). Fortolkeren går utover det som direkte blir sagt, og finner frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke fremtrer umiddelbart i en tekst. I denne studien hadde jeg en hermeneutisk tilnærming til tekstens mening. Dette innebærer å kontinuerlig gå frem- og tilbake i prosessen mellom deler og helhet (Den hermeneutiske sirkel). Den hermeneutiske sirkel referer til den gjensidige påvirkning som er mellom data,

forforståelse og den konteksten som det fortolkes i. Det betyr at forskeren veksler mellom del og helhet i forskningsprosessen, det betyr at endringer i en del i forskningsprosessen, påvirker også de andre delene.

3.3 Studiens kvalitet

For å kunne vurdere studiens kvalitet må det redegjøres for studiens reliabilitet og validitet (Johannessen et al., 2010). All forskning er nødt til å kvalitetssikres og i denne sammenheng brukes begrepene reliabilitet som betyr pålitelighet og validitet som betyr gyldighet. Disse begrepene er først og fremst knyttet til kvantitativ forskning, men det brukes også i forhold til kvalitative studier (Thagaard, 2018). Det handler om i hvilken grad studien er troverdig og resultatene er gyldige.

3.3.1 Reliabilitet

Reliabilitet går ut på vurdering av forskerens pålitelighet (Thagaard, 2018). Begrepet «reliabilitet» har i kvantitative studier referanse til repliserbarhet. Det betyr at resultatene kan gjentas dersom prosjektet blir gjennomført en gang til ved videre forskning. Dette er imidlertid ikke et relevant kriterium innenfor det syn på kvalitative metoder som presenteres i nyere litteratur (Thagaard, 2018). I kvalitativ forskning kan man ikke gjenta en studie med identiske resultater, på grunn av at forskningsprosessen er nært knyttet til hvordan forskeren påvirker prosessen (Leseth & Tellmann, 2018). Det betyr at forskerens fremgangsmåte og fortolkninger alltid vil ha betydning for hvilket datamateriale som produseres og hvilke «funn» som gjøres. Kvalitativ forskning kan derfor ikke gjentas (repliseres) av en annen forsker å få identisk resultat. Derfor er det viktig at forskeren vurderer hvordan forskeren setter spor etter seg i forskningsprosessen, det er derfor viktig at forskeren gjør rede for hvordan datamaterialet utvikles i løpet av forskningsprosessen (Leseth & Tellmann, 2018). I kvalitative metoder må forskeren argumentere for reliabilitet gjennom å redegjøre for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen. Forskerens argumentasjon søker å overbevise den kritiske leser om kvaliteten av forskningen og dermed også verdien av resultatene (Thagaard, 2018). Silverman (2014) mener vi kan styrke reliabiliteten gjennom å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig «transparent». Det handler om å gi en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder, på en slik måte at de utenforstående kan vurdere forskningsprosessen trinn for trinn.

For å styrke denne studiens reliabilitet (pålitelighet) har jeg redegjort for fremgangsmåter og for valgene jeg har tatt i hele forskningsprosessen. Jeg har forsøkt å gi en transparent beskrivelse av hvordan dataen er utviklet slik at man kan få en forståelse av forskningsprosessen, steg for steg. Dette har jeg gjort gjennom å redegjøre for teoretisk ståsted, forskerrollen og forforståelse, intervjusituasjon, transkribering og analyse. Jeg har også lagt ved tillatelsen fra NSD, intervjuguide, samtykkeskjema og transkripsjonsnøkkel. Det er essensielt å få fram informantenes stemme i kvalitativ forskning og dette ble gjort gjennom sitater fra informantene i fremstillingen av funnene og i drøftingen (Postholm, 2010). Dette kan også bidra til å gjøre rede for hva som er primærdata, samt bidra til å gjøre studien mer transparent, som igjen sikrer reliabiliteten.

Jeg har i denne studien også valgt å bruke lydopptak fra intervjuet. Dette gir grunnlag for å utvikle data som i utgangspunktet er mer uavhengig av forskerens oppfatninger enn notater som i en viss grad er preget av at forskeren rekonstruerer utsagn og hendelser (Thagaard, 2018). For å sikre reliabiliteten i denne studien, gikk jeg over transkriberingen og lydopptakene flere ganger. Ved å lytte til lydopptaket flere ganger kan man kanskje oppdage at noen ulikheter, kan skyldes dårlig kvalitet på opptaket og at man har hørt feil (Kvale & Brinkmann, 2019).

3.3.2 Validitet

Validitet (gyldighet) handler om hvorvidt den metoden som er valgt er egnet til å undersøke det som skal undersøkes og henger i stor grad sammen med troverdighet og gyldighet. I en intervjuundersøkelse bør ikke validitet knyttes til en spesiell fase i prosessen, men bør være en del av alle fasene fra start til slutt (Kvale og Brinkmann, 2019). Ifølge Kvale & Brinkmann (2019) bør validitetsarbeidet fungere som en kvalitetskontroll.

Begrepsvaliditet dreier seg om samsvaret mellom begrepene som brukes og de operasjonaliserte faktorene som representerer begrepene, dvs. en begrepslutning (Lund & Haugen, 2006). Begrepsvaliditeten undersøkes gjennom å se om det er samsvar mellom teoriene og begrepene forskeren bruker og den virkeligheten studien faktisk «måler». Det handler om i hvilken grad datamaterialet er egnet til å undersøke de begrepene eller teoriene forskeren bruker i sin tolkning (Leseth & Tellmann 2018). I denne studien har jeg gjort rede for begrepene og teoriene jeg bruker. Jeg har også forklart hvordan jeg har valgt å gå frem for å undersøke dette empirisk. Dette sikrer begrepsvaliditeten.

Indre validitet (intern) handler om i hvilken grad datamaterialet svarer til forskerens intensjoner med undersøkelsen. Dette handler om i hvilken grad forskeren kartlegger funnen det fenomenet som skal utforskes og om dataene gir informasjon som er treffende for det fenomenet som skal studeres. I denne studien undersøkte jeg hva som kjennetegner lærernes rapporterte tanker om undervisvurdering på elevtekster på 2.trinn og om det er noen forskjeller på hvilken tilbakemelding som gis gitt de håndskrevne og digitale tekstene. Jeg har hatt ulike aldersgrupper og lærere som har jobbet i ulikt antall år med ulike erfaringer knyttet til fenomenet jeg skal studere. Dette er med på å sikre den indre validiteten (Leseth & Tellmann, 2018).

Ytre validitet (ekstern) handler om undersøkelsen er overførbar til andre sammenhenger og utvalg. Det handler om i hvilken grad funnene kan generaliseres til andre sammenhenger som ligner den studien som er foretatt innenfor (Leseth & Tellmann, 2018). I kvalitative studier generaliserer man ved hjelp av teori og gjennom analyse. Det er fortolkninger og beskrivelser av mønstre i datamaterialet som legger grunnlaget for generaliserbarhet. En tolkning som utvikles i en kontekst kan generaliseres til andre kontekster gjennom en teoretiske forståelsen som er knyttet til prosjektet. Samtidig er generalisering er utfordring man bør forholde seg aktivt til i kvalitativ forskning, da representanter fra en yrkesgruppe ikke har identiske erfaringer om et fenomen. Formålet med kvalitativ forskning er å få frem variasjon. Generalisering foretas ikke statistisk, men analytisk (Leseth & Tellmann, 2018). I denne studien har jeg gitt grundig informasjon om konteksten materialet undersøkelsen hviler på, dette for å sikre ekstern validitet.

I denne oppgaven har jeg også tatt for meg hvilke metodevalg jeg har tatt og begrunnet det. Dette er med på å sikre validiteten. Det er også viktig med åpenhet og tydelighet rundt tolkningen av dataene. Dette er svært sentralt i valideringen av resultatene og forskningsprosessen. Det handler om å hvorvidt jeg har svart på det jeg har spurt om og om det svarer på mine forskningsspørsmål. Det omhandler også hvor gyldige tolkningene min er i forhold til det jeg studerer. Å ha et kritisk blikk på egen tolkning og prosess sikrer gyldigheten. Det er viktig at man beskriver sin egen framgangsmåte og sin relasjon til informantene (Thagaard, 2019). Jeg har forsøkt å dokumentere alle ledd forskningsprosessen for å sikre denne oppgavens gyldighet og gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig for leseren (Thagaard, 2019). Dette kan også være med på å synliggjøre det grunnlaget jeg har gjort mine tolkninger på. I denne oppgaven har jeg synliggjort at jeg har gjennomført et prøveintervju, dette kan øke bidra til å øke validiteten. Men på en annen side er jeg ingen erfaren forsker og

har lite erfaring som intervjuer, dette kan svekke validiteten og påvirkningen i intervjusituasjonen. Dersom jeg hadde hatt mer erfaring og vært mer trygg i den rollen, kunne det for eksempel åpnet mer opp for å benytte meg mer av oppfølgingsspørsmål. Jeg har i denne studien også synliggjort min posisjon i forhold til mine informanter. Jeg har også vurdert mine resultater opp mot andre studier og evalueringer som er gjort på undervisvurdering på tekster generelt og hos de yngste skriverne. Samtidig er det lite forskning som er blitt gjort på dette feltet, knyttet til undervisvurderinger og tilbakemeldinger på skriftlig tekst hos de yngste. Det er derfor ikke like mye sammenligningsgrunnlag som det kunne vært dersom det hadde vært mer forskning på dette feltet.

3.4 Etske refleksjoner

Forskningsetikk handler om god etikk og moral, som dreier seg om hvordan dataene behandles og forholdet mellom forsker og informanter. Et forskningsprosjekt må ta flere valg som kan påvirke andre mennesker. I denne delen vil jeg gjøre rede for etiske refleksjoner i forbindelse med denne studien.

Elevtekstene jeg fikk fra forskningsprosjektet digihand var anonymisert før jeg fikk tilgang til disse. Dette sikrer elevenes personopplysninger. Tekstene ble brukt slik at lærerne kunne gi disse tekstene en undervisvurdering. Tekstene og oppgavebildet ble beholdt til denne studien var ferdig, etter dette ble de håndskrevne tekstene makulert og de digitale tekstene slettet.

Denne studien involverer personopplysninger. Jeg hadde derfor meldeplikt til NSD og var nødt til å få tillatelse fra dem før jeg kunne sette i gang med denne studien (se vedlegg 4). Jeg sendte inn opplysninger om studien, informert samtykke og utkast til intervjuguide. Jeg fikk beskjed tilbake at jeg måtte endre litt på samtykkeskjemaet før prosjektet var godkjent. Det ble dermed endret på og videre godkjent av NSD. Informasjonsskrivet og informert samtykkeskjemaet (se vedlegg 1) omhandlet informasjon om studiens tema og hva det vil innebære å være deltakere i denne studien. Informasjonsskrivet fikk deltakerne tilgang til før de samtykket til å delta i studien.

Det var viktig for meg at lærerne ble invitert med i denne studien på en god måte og at fikk en opplevelse av hvor viktige de er for min undersøkelse (NESH, 2016). I denne studien gav jeg informantene all den informasjon som var nødvendig for informantene i forkant av

datasamlingen. Dette gjorde jeg gjennom å sende informantene informasjonsskrivet som de fikk i forkant av intervjuene. På denne måten fikk de innblikk i hva det innebærer å delta i studien og informasjon rundt temaet for studien. I henhold til de forskningsetiske retningslinjene skal informantene gi et fritt og informert samtykke (NESH, 2016). Det innebærer at de gir et fritt samtykke til å delta i studien og har fått informasjonen de trenger. Selv om de gir informert samtykke, har de mulighet til å trekke seg når som helst, uten å gi begrunnelse. Det er også viktig at informantene ikke skal oppleve et press i forhold til å si ja. For å forsikre meg om at de hadde fått med seg det som stod i samtykkeskjemaet gikk jeg igjennom dette før intervjuet, før de signerte under og samtykket til å delta i denne studien. Det er også min plikt som forsker å respektere informantenes privatliv (NESH, 2016). Alle informantene ble derfor anonymisert og fikk fiktive navn. Dette ble gjort for at de ikke skal kunne identifiseres i oppgaven. Jeg prøvde også å minimere bruk av opplysninger som kan være gjenkjennbare.

Informantene skulle bli intervjuet rundt noe som er nært knyttet til deres praksis som lærer, dette kan by på utfordringer og kan oppleves som ubehagelig for noen. Det var derfor viktig for meg som forsker å trygge og møte dem på en god måte. At jeg hadde noe kjennskap til informantene før, kan ha bidratt til å trygge informantene. Alle intervjuene ble også tatt opp på lydbånd. Det stilles strenge krav til oppbevaring av lydfiler fra intervjuet, samt et samtykke fra informantene (NESH, 2016). Jeg fikk utdelt lydopptaker fra lesesenteret i Stavanger som ble benyttet under intervjuene. Etter at intervjuene var ferdig la jeg inn lydfilene på passordbeskyttet jobbdatabas som kun jeg hadde tilgang til. Når jeg var ferdig med analyseprosessen, ble alt av lydopptak slettet fra enheten. Det er også viktig å tenke igjennom etiske dilemmaer og vurderinger knyttet til datainnsamlingen og forskningsprosessen når man gjennomfører en studie (Thagaard, 2018). Denne studien har derfor hele veien fulgt de forskningsetiske retningslinjene til den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora og jus (NESH, 2016).

4. Funn og drøfting

I dette kapittelet presenteres funn i datamaterialet, samt tolkning og drøfting i lys av teori og forskning presentert i kapittel 2.

I delkapittel 4.1 vil jeg presentere resultatene og drøftingen som er relatert til den første delen av problemstillingen: *Hva kjennetegner lærerens rapporterte tanker om undervisvurdering på tekster skrevet av elever på 2.trinn.* Her vil jeg presentere funn som kom frem fra samtalen i intervjuet, samt funn fra den «praktiske» oppgaven lærerne hadde. I den «praktiske» delen av intervjuet skulle lærerne gi en rapportert undervisvurdering på tre elevtekster som både var noen digitale og noen håndskrevne.

I delkapittel 4.2 presenteres funn og drøfting fra de rapporterte undervisvurderingene og funn som kom frem gjennom samtalen i intervjuet som er med på å besvare oppgavens andre forskningsspørsmål: *er det noen forskjell mellom undervisvurderingene gitt de digitale- og håndskrevne tekstene.* Her vil jeg gå dypere inn på om tilbakemeldingene som gis er på globalnivå (innholds nivå) eller lokalnivå (overflatenivå). Dette ble gjort for å videre kunne sammenligne om skriveverktøyene påvirker hvilken tilbakemelding som gis. I dette delkapittelet vil jeg også gå inn på hvilket tilbakemeldingsnivå som gis knyttet til revisjon og ros.

4.1 Hva kjennetegner læreres rapporterte tanker om undervisvurdering?

Funnene som er med på å besvare den første problemstillingen kommer fra intervjuet der lærerne svarte på ulike spørsmål om undervisvurdering og tilbakemeldinger hos de yngste elevene. I tillegg er blir problemstillingen besvart med funn fra de rapporterte undervisvurderingene. Herfra er det hentet ut relevante ting lærerne løftet fram om hva som kjennetegner lærernes rapporterte tanker om undervisvurdering på skriftlig tekst skrevet av elever på 2.trinn. Utgangspunktet for strukturen i denne delen er analysekategoriene jeg benyttet i analysen av intervjuene. Lærernes rapporterte tanker om tilbakemelding blir derfor delt om de handler om rammene for tilbakemelding, hva de mener er viktig å fokusere på og hvorfor undervisvurderinger er viktig.

4.1.1 Rammer for underveisvurdering

I denne delen vil jeg gå inn på hvordan lærerne rapporterer at rammene for underveisvurdering av skriftlige tekster er.

«Det blir mest muntlig»

Et av hovedfunnene fra analysen var at alle lærerne i denne studien rapporterte at de pleier å gi muntlige tilbakemeldinger, «Det er naturlig for meg å ta det muntlig» (Ingeborg). Når lærerne skulle gjennomføre den praktiske oppgaven med å gi underveisvurderinger valgte alle å gi en muntlig tilbakemelding på elevtekstene. Dette kan indikere at lærerne foretrekker å gi muntlige tilbakemeldinger til de yngste elevene.

Valget mellom å gi muntlige tilbakemeldinger begrunnes fra alle lærerne at dette er mer virkningsfullt. Det kommer også frem at det er mer naturlig å gi muntlige tilbakemeldinger, fremfor skriftlige tilbakemeldinger på elevtekster: «Det blir mest muntlig, da det er mer virkningsfullt og det er det jeg føler elevene tar» (Hanne). Ingeborg forteller at det er muntlige tilbakemeldinger hun føler har mest effekt til å nå gjennom med «(...) for den tommelen opp i timen, eller det hjertet du gjerne skriver når du har gjort det bra. Den betyr veldig lite for de, men jeg ser at den muntlige tilbakemeldingen betyr veldig mye» (Ingeborg). Dette kan henge sammen med det Hattie & Timperley (2007) om at det er viktig at tilbakemeldingene sier noe om hva som er bra og hvorfor det er bra. En tommel opp eller et hjerte sier ikke noe om hva som var bra og er dermed veldig lite læringsfremmende. Det kan også tyde på at Ingeborg har en forståelse av at elevene også foretrekker muntlige tilbakemeldinger, fremfor skriftlige tilbakemeldinger.

Fokuset på å skape en dialog kom også frem i de rapporterte underveisvurderingene. Tre av fire lærere stilte «elevene» spørsmål og oppforet til dialog: «Vet du hvilke bokstaver som skal i kjelleren?» (Sara), «Hva er en setning?» (Hanne), «Hunden hvordan var den? Hvilken kake var det?» (Ingeborg). Dialogen kan bidra til at elevene blir inkludert i læringsprosessen og får reflekter over hva som må jobbes videre med. Dette står i tråd oppfordringen til (Freedman, 1981) om viktigheten av å lytte til elevene og skape en to-veis interaksjon, fremfor en-veis interaksjon. Ved å la eleven få være delaktig i å vurdere seg selv vil eleven få større innblikk i og eierskap til egen læringsprosess (Engh et.al, 2007). «Vi er nødt til å inkludere elevene og la de oppdage sine egne feil. Jeg tror det er viktig at de får være med på den prosessen» (Ingeborg). Lærernes uttalelser rundt viktigheten rundt dialog i underveisvurderingen står

også i tråd med hva de nye læreplanene 2020 har som mål knyttet til vurdering og underveisvurdering på 2.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I tilbakemeldingssituasjoner som foregår muntlig, er det mulighet til å gi elevene anledning til å sette ord på hva de opplever at de får til og hva de får til bedre enn tidligere (Utdanningsdirektoratet, 2019) eller eventuelt hva de synes er vanskelig. Muntlige tilbakemeldinger gir muligheter for å involvere elevene i tilbakemeldingssituasjonen og lar elevenes stemme og refleksjoner komme frem ved å stille spørsmål, gi hint og råd (St.meld 31, 2007-2008). Dette reflekteres i alle de rapporterte underveisvurderingene. Lærerne var opptatt av å gi hint, stille spørsmål og gi råd. Det kom også frem i samtalen med Ingeborg at hun er opptatt av å få elevene til å reflektere og sette ord på hva de tenker. Dersom elevene spurte om hjelp knyttet til arbeidet, stilte hun gjerne spørsmål tilbake slik at de må reflektere rundt arbeidet sitt slik som: «Ja, hva var det du skrev der? At de må reflektere litt og tenke over hva er det jeg vil få frem her» (Ingeborg). At tilbakemeldingene får elevene til å tenke mener Black & Wiliam (2009) er viktig for at tilbakemeldingene skal være læringsfremmende. Ved å gi en muntlig tilbakemelding kan man skape en dialog mellom sender og mottaker som gjør at man har anledning til å omformulere eller spør om elevene forstår det som ble sagt. Man har også en mulighet til å skape rom for avklaringer, avdekke misforståelser og å unngå dem ved å passe på at tilbakemeldingen er forståelig, slik at læring kan forekomme (Schuldt, 2019). Dette gir læreren og eleven mulighet til å oppklare eller utdype ved behov, en har også mulighet til å kontrollere at budskapet kommer frem.

I intervjuet kom det uttalelser om at dersom det gis skriftlige tilbakemeldinger tas det hensyn til elevenes alder og leseferdigheter: «Hvis det er skriftlig så tar jeg korte enkle setninger som jeg vet de kan klare å lese selv» (Sara). Bjørg forteller at skriftlige tilbakemeldinger muligens ikke kommer før elevene går i tredje klasse: «Jeg pleier å helst gi muntlig når de er så små og skriftlig når de går i tredje, kanskje» (Bjørg). Dette kan indikere at skriftlige tilbakemeldinger på tekster skrevet av de yngste elevene ikke er like vanlig og at lærerne tar hensyn til elevenes alder og leseferdigheter.

Elevenes lese- og skriveferdigheter varierer og kanskje spesielt i de tidlige skoleårene, noen leser godt og forstår mye av det de leser, mens andre kan streve med å få tak i innholdet i teksten. Ifølge Brookhart (2008) bør derfor valget mellom å gi tilbakemeldingene muntlig eller skriftlig være basert på elevenes leseferdigheter, spesielt hos de yngste elevene. I denne studien ser det altså ut til at lærerne tar hensyn til elevenes alder og leseferdigheter, med tanke

på at alle lærerne både rapporterte at de pleide å gi muntlige tilbakemeldinger og valgte å gi muntlige tilbakemeldinger i de rapporterte underveisvurderingene. Det kan dermed tyde på at lærerne ser muntlige tilbakemeldinger som mer effektivt for læring og skriftlige tilbakemeldinger som ineffektivt i forhold til elevenes læring (Hillocks, 1986; Leki, 1990; Sommers, 1982). Det kan altså se ut til at lærerne i denne studien ser på muntlige tilbakemeldinger som bedre egnet til å støtte til elevene i deres læring og skriveutvikling.

«Kontinuerlig prosess i klasserommet»

I intervjuet kom det frem informasjon om når lærerne pleide å gi underveisvurderinger. Tre av lærerne i denne studien forteller blant annet at elevene får muntlig underveisvurdering hyppig og at underveisvurderingen som oftest skjer i form av at de går rundt og gir tilbakemeldinger underveis i undervisningen: «Når det gjelder skriftlige tekster, så får de egentlig underveisvurdering hver gang de skriver med at jeg går rundt og gir tilbakemelding på den teksten de har skrevet. Det er mer en kontinuerlig prosess, muntlig underveis hele tiden» (Ingeborg). Dette kan tyde på at lærerne i denne studien mener det er viktig å gi muntlige tilbakemeldinger underveis i læringsprosessen. Dette står i tråd funnene i studien til Schuldt (2019), hvor de observerte at lærerne pleide å sirkulere rundt i klassen og stoppe opp for å snakke med elevene mens de skriver. At lærerne i denne studien rapporterer at tilbakemeldingene skjer underveis i prosessen og er en kontinuerlig prosess, står også i tråd med forskning som framhever viktigheten av at tilbakemeldingene er en integrert del av undervisningen og læringsprosessen (Black og Wiliam 2009; Hattie og Timperley 2007; Sadler 1989) og ikke på resultatet av læringsprosessen (Black & Wiliam, 1998b). Samtidig er det viktig at for at vurderingen skal være formativ må informasjon i tilbakemeldingene blir brukt (Black & Wiliam, 2009). Hvis den ikke blir brukt vil den kunne svekke læringen.

I denne studien kan det altså tyde på at lærerne forstår formativ vurdering som interaksjon, på samme måte som Black & William (2009) og Sadler (1989) beskriver formativ vurdering. Det betyr at lærerne ikke planlegger underveisvurderingen i detalj, men at den blir gitt i form av dialog med elevene når tilfeldige situasjoner i læreprosessen åpner for det. Å veilede elevene mens de skriver tekster viser seg å være mer effektivt for å støtte elevenes skriveutvikling enn den summative vurderingen som har vært praksis tidligere, i alle fall blant eldre elever (Mossige, 2014). Fokuset på dialog i skriveprosessen blir også løftet frem av Kvithyld og Aasen (2011) i deres fem teser for funksjonell respons på elevtekster. Muntlige dialoger i skriveprosessen kan bidra til at elevene føler seg mer involvert i eget læringsarbeid og at de

får mulighet til å reflektere og vurdere eget arbeid, egen kompetanse og faglig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019). Tilbakemeldingene som gis underveis i læreprosessen kan også gjøre det lettere for elevene å forstå og bruke tilbakemeldingene som gis (Utdanningsdirektoratet, 2015c) og dersom tilbakemeldingene er støttende, ikke-evaluerende, spesifikke, gis underveis i skriveprosessen og rettet mot læringsmålet, kan dette være et av de mest effektive virkemidlene for å heve elevenes læring (Black & Wiliam, 1998b; Shute, 2008).

Det kom også frem i samtalen med en informant at når det gis tilbakemeldinger til elevenes mens de jobber, rettes fokus mot de som strever. Dette ble begrunnet med at noen elever ofte strever med å komme i gang og trenger ekstra støtte for å starte arbeidet med teksten: «Så ser jeg hvor det flyter bra, det vet jeg jo etter hvert. Da vet jeg at det går fint der og så kan jeg gi mer tilbakemelding til de som strever, å få de i gang» (Hanne). Så kan man stille spørsmål rundt hvem det er som trenger dette og om det går på bekostning av at andre elever ikke får eller får mindre underveisvurderinger i timene. På den ene siden har lærerne mest sannsynlig god kjennskap og relasjon til sine elever og ut i fra dette hjelpe de elevene som vet strever mye med skriving til å komme i gang. Noen elever trenger mer støtte for å komme i gang, på den måten kan det være nyttig at lærerne oppsøker disse og hjelper de til å mestre skrivesituasjonen. På en annen side kan man stille spørsmål ved om det innebærer at alle elevene muligens ikke får like mye underveisvurderinger. Dette kan være uheldig dersom det innebærer at noen elever får mer tilbakemeldinger enn andre. At noen elever får mer tilbakemeldinger enn andre understrekes i studien til Schuldt (2019) hvor de fant ut at noen elever ikke fikk tilbakemeldinger fra læreren i skriveundervisningen og at de som tok initiativ til interaksjoner med læreren fikk mer tilbakemeldinger. I studien til Schuldt (2019) kom det også frem her at de svake skriverne initierte litt mer til tilbakemeldinger, selv om det var noen variasjoner der også. Det kan altså være fare for at noen elever ikke får tilbakemeldinger når lærerne går rundt i klasserommet for å gi tilbakemeldinger til de som trenger det eller tar initiativ til det. Det vil derfor være viktig at lærerne har en systematisk oversikt og er bevisst om hvem som har fått, eller ikke har fått tilbakemeldinger på tekstene sine. På den måten kan man sikre at alle elevene får tilbakemeldinger underveis i skriveprosessen og at det som ikke tar initiativ til tilbakemeldinger også får dette.

Uttalelsen fra den ene læreren om at hun gir mer tilbakemelding til de som strever for å få de i gang, åpner også for spørsmål om det å gi tilbakemelding til de som strever med å komme i gang er tilbakemelding, eller igangsetting. Hvis tilbakemeldingene går ut på å få eleven til å ta

opp boka, finne pennen sin eller beskjed om å begynne å skrive, er ikke dette en tilbakemelding. Dersom læreren derimot veileder eleven ved å få eleven til å reflektere og tenke over hva han eller hun vil skrive om og hva som er viktig å tenke på i førskrivingsfasen kan dette være effektiv tilbakemelding som fremmer elevenes læring og tekstskaping.

«Revisjon»

Fra samtalen i intervjuet kom det frem store variasjoner knyttet til om lærerne rapporterte om lar elevene få revidere tekstene sine: «Der synder jeg nok litt imot, det skjer sjelden» (Hanne). Ingeborg sier at hun stiller spørsmål til eleven underveis i skriveprosessen. Bjørg sier at hun lar elevene få mulighet til å føre inn og endre ut fra tilbakemeldingene som gis, mens Sara sier at revideringen er mer knyttet mot enkle bokstaver. Sara sin uttalelse om at revideringen er knyttet mot enkle bokstaver gjenspeiles i de rapporterte underveisvurderingene, i form av at lærerne ofte ba om revidering knyttet til enkle revideringer som punktum, stor bokstav, bokstavutforming osv. Sara rapporterer også at hun gjør elevene bevisste på det de har skrevet gjennom å stille spørsmål over ord eller setninger som elevene kan rette opp i teksten. Dette kan gjenspeile et fokus på lokalnivå knyttet til revisjon av tekster skrevet av de yngste.

Det kom altså frem fra samtale i intervjuene at noen lærere at de lar elevene få mulighet til å revidere tekstene sine når de gir tilbakemeldinger underveis i skriveprosessene. Det blir rapportert at revidering skjer gjennom tilbakemeldinger som gis i skriveprosessen: «(...) at jeg går rundt og gir tilbakemelding på den teksten de har skrevet» (Ingeborg). Dette står i tråd med forskning som fremhever at det er viktig at de får mulighet til å revidere tekstene ut fra tilbakemeldingen som blir gitt (Kvithyld & Aasen, 2011; Sanders & Damron, 2017; Fletcher, 1993; Beach & Friedrich, 2006; Freedman, 1987). Det blir rapportert fra Hanne at hun pleier å gi muntlige tilbakemeldinger underveis i skriveprosessen, men at det sjelden skjer revidering i form av å forbedre tekster i en ny skriveprosess. «Det blir nok mer i timene jeg ser, der må du gjøre sånn og sånn, men ikke at de i neste time f.eks. må jobbe videre med teksten» (Hanne). På den ene siden kan dette tyde på at lærerne tolket spørsmålet ulikt eller at de har ulike tanker og praksis knyttet til revidering av tekst. Dette kan også indikere at tekstene som skrives jobbes med i én skoletime, og ikke i form av videre forbedring/revisjon av teksten ved en senere anledning.

At det rapporteres så ulike svar knyttet til revisjon av tekster kan indikere at omarbeiding og forbedring av tekster ikke er like vanlig i de tidlige skoleårene, eller at de er ulik praksis knyttet til revisjon. At det ikke er like vanlig å la elevene få mulighet til å revidere teksten

sine samsvarer med funnet fra studien til Rosenborg (1997) hvor de fant ut at det ikke ser ut til at lærerne har fokus på å jobbe med omarbeiding. Det kan også tenkes at dersom tilfellet er at elevene får få revisjonsmuligheter eller kun forslag til revisjon på lokalnivå, kan dette reflektere et syn der den tekniske siden ved skriving er viktigere å ha på plass før det fokuseres å skrive meningsfulle tekster. Samtidig må det påpekes at når lærerne i denne studien skulle gi de rapporterte undervisvurderingene på elevtekstene, gav alle tilbakemeldinger som oppfordret til revidering. Dette kan imidlertid henge sammen med at den praktiske oppgaven som ble gitt til lærerne innebar å gi en undervisvurdering på en tekst som det skulle jobbes videre med.

4.1.2. Fokus i undervisvurderingene

«Fokusere på det positive»

Et av funnene i denne studien er at lærerne rapporterte at de synes det er viktig å fokusere på det positive når de gir undervisvurderinger på tekster. På spørsmålet om hva det er viktig å tenke på i forhold til det å gi undervisvurdering til elevenes skriftlige tekst, svarte alle informantene at det er viktig å fremheve det som er positivt med teksten og gi bekreftelse på det som er bra til elevene: «Alltid mer positivt, enn negativt i en tilbakemelding» (Björg). Tre informanter nevner i intervjuet også tilbakemeldingssystemet, to stjerner og ett ønske. To stjerner og et ønske handler om man vurderer et arbeid mot bestemte kriterier som er fastsatt på forhånd. Det vurderes to ting som de er fornøyd med og én ting som kunne vært bedre (Utdanningsdirektoratet, 2015c). «Det er gjerne det med to stjerner og et ønske, dobbelt så mye positivt som negativt» (Ingeborg). «Jeg liker å gi to stjerner og et ønske. Da er det så konkret, to positive ting og en ting som må endres på» (Björg). Dette kan indikere at lærerne mener det er viktig å gi ros i tilbakemeldingene til de yngste elevene.

Fokus på det positive reflekteres også i tekstene lærerne gir undervisvurdering på. Det ble alltid gitt noen positive tilbakemeldinger på det som var bra med elevenes arbeid generelt. De positive tilbakemeldingene elevene fikk i de rapporterte undervisvurderingene varierte fra ros på tekstens utseende til tekstens innhold eller rettet mot elevens utførelse av arbeidet. På den ene siden er det effektivt å gi respons på det som er vellykket i elevenes arbeid, men hvilken type respons som gis for å fremheve det som er vellykket med teksten, er ikke det samme (Hattie & Timperley, 2007). Allmenn ros uten faglig innhold, slik som, «flott gjort», «kjempebra», eller personfokuset ros er ikke effektiv respons (Hattie & Timperley, 2007).

Det bør heller gis spesifikk respons som formidler hva eleven har lyktes med og hvorfor det er vellykket (Hattie & Timperley, 2007; Mossige 2014). Dette reflekteres i de rapporterte undervisvurderingene, alle tekstene fikk ros, men tilbakemeldingene inneholdt også råd om hva som burde jobbes videre med. Dette står i tråd med forskning gjennomført på elever på tredje, fjerde og femte klasse om at elevene foretrekker både ros og råd, fremfor bare ros (Russo, 2014).

I de rapporterte undervisvurderingene gav lærerne som oftest ros med forklaring om hva som var bra: «Kjempebra at du bruker stor bokstav i begynnelsen av en setning og punktum» (Sara). Det var kun to av tolv tilfeller av ros som ikke var knyttet til begrunnelse om hvorfor det var bra. Dette kom fra to lærere på to ulike elevtekster: En kjempefin tekst, men neste gang (...)» (Sara) og «Flott skrevet, men (...)» (Hanne). At lærerne i denne studien gir ros som er spesifikk kan være positivt for elevenes læring. Dersom elevene vet hva som er bra og hvorfor det er bra, kan dette føre til læring og mestring (Black & Wiliam, 2006; Hattie & Timperley, 2007; Mossige, 2014), men dersom elevene ikke får tilbakemelding på hvorfor det var bra, i form av generell ros eller personfokuserte tilbakemeldinger uten faglig innhold, kan dette muligens svekke tilbakemeldingens læringseffekt. Det er viktig at tilbakemeldingen ikke truer selvbildet (Hattie & Timperley, 2007).

I de rapporterte undervisvurderingene var det lite personfokuserte tilbakemeldinger. Dette er bra for tilbakemeldingens læringsfremmende kraft og mestring (Hattie & Timperley, 2007). Dersom det blir mye fokus tilbakemeldinger rettet mot personnivå kan dette svekke elevenes motivasjon (Gamlem, 2015; Applegren, 2015; Hattie & Timperley, 2007). Samtidig må det påpekes at det i denne studien ikke var reelle elever som lærerne hadde kjennskap til. Dersom lærerne hadde hatt relasjon til elevene de skulle gitt undervisvurdering til, er det mulig at utfallet hadde vært annerledes.

«Det må være små konkrete ting»

Det blir rapportert fra tre lærere at tilbakemeldingene er konkrete og ikke for lange. «Vi vil jo at de skal lære mer, og da tenker jeg det er nyttig å vite for de hva de kan gjøre bedre og det må være små konkrete ting» (Sara), «Gjerne bare én ting de skal rette opp i, at det bare er en konstruktiv tilbakemelding. Hvis det blir for mye er det ikke lett for de» (Bjørn). Dette synet om at det bør være små konkrete ting står i tråd med forskning som viser at tilbakemeldingene ikke bør være for komplekse eller for lange (Black & Wiliam, 1998a; Hattie & Timperley,

2007; Kvithyld & Aasen, 2011; Shute, 2008). Dersom tilbakemeldingen er for lang vil mange elever ikke bry seg om den, da lange tilbakemeldinger kan også være diffuse. Dette gjør at hensikten med tilbakemeldingen kan forsvinne (Shute, 2008). Dette står også i tråd med (Grossman, 2015) som mener at gode tilbakemeldinger er spesifikke kommentarer med innholdsrettede forslag til forbedringer. Tilbakemeldingen bør derfor være spesifikk og tydelig: «Si hva som er bra med oppgaven og akkurat hva den eleven skal strekke seg etter» (Hanne). Dette kan indikere at lærerne tar hensyn til elevenes alder og at tilbakemeldingene inne blir for omfattende, slik at de er forståelig for elevene.

At lærerne i denne studien mener at responsen må være selektiv, står i tråd med forskning og kunnskap om tilbakemeldinger på skriftlig arbeid (Kvithyld & Aasen, 2011; Shute, 2008). Spesifikk respons er også nyttig for det som bør forbedres i teksten. Responsen bør også være lite kompleks og formet sånn at eleven forstår det.

4.1.3 Hva er nytten?

I denne delen vil jeg presentere lærernes rapporterte tanker om nytten de mener undervisvurdering har på skriftlig arbeid.

«Beste måten å få de til å rette opp eller lære ting»

Fra samtalene i intervjuene, rapporterte alle informantene at undervisvurdering er nyttig for elevenes læring: «Jeg tenker at det er den beste måten for de å få rette opp eller lære ting». Dersom vi trekker paralleller til vurdering for læring og formativ vurdering, så kan det tyde på at synet på vurdering for læring er fremtredende. Med formativ vurdering og undervisvurdering er det sterkt fokus på å veilede elevene mens de skriver tekster. Dette er effektivt for elevenes skriveutvikling (Mossige, 2014).

Sammenkoblingen mellom læring og undervisvurdering kommer tydelig frem hos alle informantene. At tilbakemeldingene sier noe om hvor eleven befinner seg faglig og hva eleven skal strekke seg mot, er viktig for elevenes læring og skriveutvikling. Dette kom frem fra to informanter.

Jeg tenker at det er kjempenyttig og det er egentlig hele jobben vår (...) Det er viktig for elevene å vite hvor jeg står nå og hvor skal jeg og hvor har jeg vært. Hele tiden sette ting i perspektiv. Du har kommet så langt, og vi skal her og på denne måten skal jeg hjelpe deg å nå dit. Vi er på skolen for å lære, det er derfor vi er der og ingenting en skal kunne nå, men nå

skal vi jobbe og hvordan kan jeg hjelpe deg til å komme dit. At de og reflekterer litt (Ingeborg).

Denne tankegangen står i tråd med sosiokulturelle læringssynet og Vygotsky`s teori (1978) om den proksimale utviklingssonen. Læreren skal fungere som et «stillas» for å hjelpe elevene videre til det neste nivået, slik at læring og utvikling kan skje. Dette synet står også i tråd med flere sentrale forskere. Gode tilbakemeldinger inneholder informasjon om hvor eleven befinner seg faglig, hva som gjenstår for å nå de ulike læringsmålene og hvordan eleven bør arbeide for å nå disse målene (Black & Wiliam, 2006; Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 1989). Dette kan føre til økt innsats, motivasjon og engasjement for å redusere avstanden mellom nåværende forståelse og målet og kan føre til alternative strategier for å forstå materialet. Det hjelper også blant annet å hjelpe elevene å bekrefte om de er på rett vei eller ikke og hva som er rett eller hva som bør endres på (Hattie & Timperley, 2007). Det kan virke som om at lærerne i denne studien følger forskningsbaserte prinsipper for god undervisvurdering, med tanke på at elevene får tilbakemeldinger om kvaliteten på arbeidet og får råd til hvordan de kan forbedre seg. De kan også se ut til at de lar elevene få mulighet gjennom spørsmål i undervisvurderingen til elevene slik at de kan være involvert i eget læringsarbeid og reflektere over eller vurdere eget arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette reflekteres også i de rapporterte undervisvurderingene hvor lærerne generelt gav tilbakemeldinger som ga informasjon om hva som var bra og hvorfor det var bra. De gav også råd, tips og hint til elevene gjennom spørsmål eller forklaringer til hva elevene burde gjøre eller hvilke strategier som kunne være lurt å bruke når de skulle inn i teksten og revidere den.

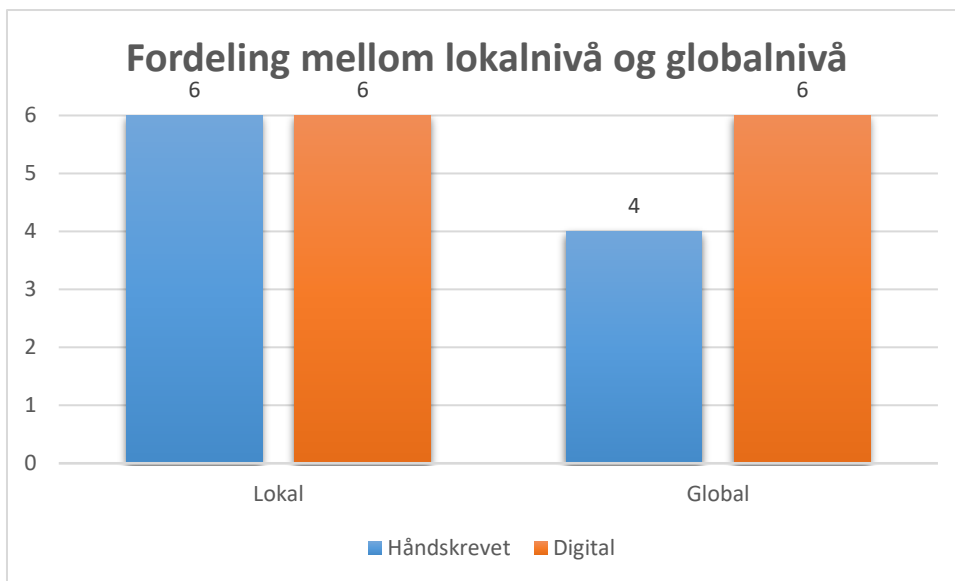
4.2 Er det noen forskjell mellom undervisvurderingene gitt de digitale og håndskrevne tekstene

I dette delkapittelet presenteres funn og drøfting som besvarer andre del av problemstillingen: *er det noen forskjeller på undervisvurderinger gitt til digitale- og håndskrevne tekster?* For å besvare problemstillingen benyttes data fra de rapporterte undervisvurderingene på elevtekster, og relevante data fra intervjuene. Utgangspunktet for strukturen i denne delen er analysekategoriene jeg benyttet i analysen læreres rapporterte tilbakemeldinger. Jeg vil rapportere funn som sier noe om forskjeller på hvilket tekstnivå tilbakemeldingene gis, forskjeller knyttet til revisjon, og forskjeller knyttet til ros.

4.2.1. Hvilket tekstnivå gis tilbakemeldingene på?

Først vil jeg i 4.2.2 presentere funn og drøfting knyttet til om tilbakemeldingene som gis på de ulike tekstversjonene er på lokal og/eller globalnivå. Videre vil jeg i 4.2.3 presentere funn og drøfting knyttet til revisjon på lokal- og/eller globalnivå. Til slutt i 4.2.4 vil jeg presentere funn og drøfting knyttet til ros på lokal- og/eller globalnivå.

4.2.2 Lokal og/eller globalnivå

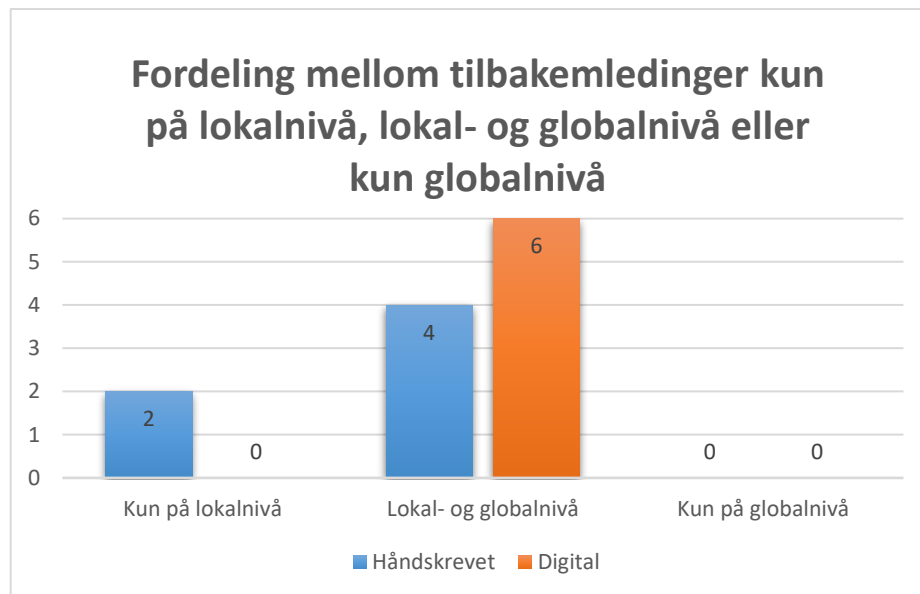


Figur 1: Fordeling mellom tilbakemeldinger på lokalnivå og globalnivå.

Resultatene fra denne analysen viser at det var en liten forskjell mellom hvilke tilbakemeldingsnivå som gis knyttet til de håndskrevne- og digitale tekstene, se figur 1. Likevel, kan vi se en tendens til at de digitale tekstene får mer tilbakemeldinger på globalnivå, enn de håndskrevne tekstene. Alle lærerne kommenterte på globalnivå når teksten var skrevet digitalt (6), i motsetning til de håndskrevne tekstene (4).

Funn fra analysen viser videre at alle lærerne ga tilbakemeldinger på lokalnivå på både på de håndskrevne- og digitale tekstene. Dette kan indikere at elevene får tilbakemeldinger på lokalnivå, uavhengig om teksten er skrevet digitalt eller for hånd, men at det er en liten tendens til mer tilbakemeldinger på globalnivå når teksten er skrevet digitalt. Dette kan indikere at de digitale tekstene muligens åpner opp for mer tilbakemeldinger på globalnivå, enn de håndskrevne tekstene.

Videre hvis vi deler inn de rapporterte underveisvurderingene etter om de gav tilbakemeldinger kun på lokalnivå, både lokal- og globalnivå eller kun globalnivå. Ser vi en litt annen fordeling.



Figur 2: Fordeling mellom tilbakemeldinger på lokalnivå, lokal- og globalnivå eller kun globalnivå

Resultatene fra analysen viser at det blir gitt flest tilbakemeldinger på både lokal- og globalnivå. Dette var tilfellet både på de håndskrevne- og digitale tekstene, se figur 2. I tillegg viser denne studien at ingen lærere gir tilbakemeldinger kun på globalnivå verken på de håndskrevne- eller digitale tekstene. I denne studien blir det ikke gitt tilbakemeldinger kun på globalnivå, verken på de håndskrevne- eller digitale tekstene. Det var heller ingen lærere som gav tilbakemeldinger kun på lokalnivå på de digitale tekstene. På de håndskrevne derimot, var det to underveisvurderinger som gav tilbakemelding kun på lokalnivå. Dette viser at det er en liten tendens til mer tilbakemeldinger kun på lokalnivå når teksten er skrevet for hånd.

I denne studien kan det altså se ut til at det gis flest tilbakemeldinger på både lokal- og globalnivå både på de håndskrevne- og digitale tekstene. Dette står i tråd med Schuldt (2019) sin studie. I studien til Schuldt inneholdt de fleste interaksjonene flere fokusområder, slik som at de kommenterte på både staving eller tegnsetting i tillegg til innholdet. Dette stemmer overens med funnene i denne studien. Da de fleste lærerne kommenterte både på lokal- og globalnivå. På en annen side står dette i kontrast med Fullers (1987) studie om det kan tenkes at lærerne synes det er vanskelig å fokusere og reagere på både globalnivå og lokalnivå på samme tid når de gir tilbakemeldinger på elevenes tekster (Fuller, 1987). Denne studiens funn

står også i kontrast til forskning som viser at noen lærere bryr seg primært med lokalnivå (overflatenivå) når de gir respons på elevenes tekster (Clare, Valdés, & Patthey-Chavez, 2000; Matsumura et al., 2002; Searle & Dillon 1980). Samtidig ser vi også i denne studien at fokuset på lokalnivå var fremtredende.

Funn fra analysen viser altså at det blir gitt mest tilbakemeldinger på både lokal- og globalnivå. Videre viser funn fra analysen at i både de håndskrevne- og digitale tekstene var det stort fokus på lokalnivå. I de rapporterte underveisvurderingene gav alle lærerne tilbakemeldinger på lokalnivå. Fokuset på lokalnivå kom også frem i alle intervjuene med lærerne. At den tekniske siden ved skriving tilegnes stor verdi når elevene går i andre klasse kommer frem blant annet i samtalen med Ingeborg. Hun forteller at i de håndskrevne tekstene har man mulighet til å se på hvordan elevene utformer bokstavene: «Her ser jeg at du har brukt mye tid på å skrive fint, forme bokstavene, at de er rett vei. Her kan du kommentere mer på det som kanskje er mye mer aktuelt i andre klasse» (Ingeborg). Dette igjen understreker at elevene utformer bokstavene riktig er viktig for elevene å kunne og at tilbakemeldinger på lokalnivå er det som er mer aktuelt når elevene går i 2.klasse.

Et annet sentralt funn som kom frem i denne studien var at de antatt svake skriverne muligens får mer tilbakemeldinger på lokalnivå. To lærerne rapporterer at de har mer fokus på lokalt nivå når elevene er svake skrivere. En lærer rapporterer at dersom det er en elev som er svak skriftlig, så er det mer fokus på tekstens utforming, fremfor teksten innhold eller struktur. «(...) er det en svak elev, så begynner du ikke å snakke om setninger og sånt, sant, men du kan nevne om bokstaver på linja eller kjelleren, slike ting de har lært godt og vet han kan» (Sara). Videre kom det frem fra en annen informant «Så jeg tenker at (...) er denne eleven mottagelig til å for eksempel utfordres med å skrive mer adjektiv å beskrive» (Ingeborg). Det kom også frem fra en annen informant at dersom det hadde vært en sterke elev kunne eleven jobbet mer å få mer innhold inn i teksten. «Klart, er det en enda sterkere elev så kunne han fått mer innhold inn i midten, pluss at det skal være slutt» (Hanne). Dette indikerer altså at elevenes skriveferdigheter påvirker tilbakemeldingene som gis, og om det er fokus på overflatenivå eller innholds nivå, som kan bety at de svake skriverne får mer tilbakemeldinger knyttet til lokalnivå og at de sterkere skriverne får mer tilbakemeldinger på globalnivå. På den ene siden så er det viktig å identifisere og ha oversikt over den enkelte elevs faglige nivå (William, 2011) og at lærerne tilpasser tilbakemeldingen ut fra hvor eleven er og hjelpe eleven videre i utviklingen (Breivik & Blikstad-Balas, 2014). Det er viktig for å lukke gapet mellom det nåværende nivået og opp til det nye nivået (Hattie & Timperley, 2007; Ramaprasad, 1983;

Vygotsky, 1978). For at lærerne skal kunne gjøre tilbakemeldinger effektive, er det viktig at de har en god forståelse av hvor elevene er og hvor det er meningen at de skal være (Hattie, 2013). På en annen side kan dette også si noe om lærerens syn på skriveutvikling. Lærerne reflekterer et syn der en antar at bokstavutforming og håndskrift må være på plass før en kan jobbe med setningsbygning og innholdet i teksten. Det kan også indikere at de svake skriverne muligens får mer tilbakemeldinger på lokalnivå og de sterkere skriverne muligens utfordres mer til å utvide tekstens innhold. Fra samtalene i intervjuene rapporteres det også om behovet for kontroll på elevenes skriveferdigheter knyttet til lokalnivået. I intervjuene rapporteres det om at det er lettere å ha kontroll på elevenes skriveferdigheter når tekstene er skrevet for hånd. Tre informanter fortalte at mulighetene den håndskrevne teksten gir er at man har mer kontroll på hvor elevene ligger i forhold til elevenes skriveferdigheter knyttet til den tekniske siden ved skrivingen. «På en håndskrevet tekst kan man gå inn på ryddigheten, hvordan bokstavene ser ut og orden» (Hanne). Sara forteller at «Fordelen er at du ser hvor mye kontroll de har på bokstavene og kanskje lettere å ha kontroll på om de har styr på de små og store bokstavene» (Sara). I motsetning til digitale elevtekster hvor det kom frem fra lærerne at man mister kontroll over elevenes skriveferdigheter knyttet til bokstavutforming og uvitende om teksten er automatisk korrigert. Dette kan indikere at det å ha kontroll på elevenes skriveferdigheter er viktig for lærerne og at de føler at denne kontrollen mistes i de digitale tekstene. Dette viser igjen at det lokale nivået i tekstene gis stor verdi. Dersom de svake skrivere muligens får mer tilbakemeldinger på lokalnivå, og at digitale tekster får mer tilbakemelding på globalnivå. Kan en mulig løsning tenkes å la svake skrivere få tilgang til å skrive digitalt, særlig hvis læringsmålet f.eks. er å skrive en fortellende tekst eller å skrive et eventyr. Dette kan muligens bidra til å fremme tilbakemeldinger på globalnivå.

I intervjuene rapporteres det fra alle lærerne at de ser ulike muligheter og begrensninger knyttet til skriveverktøyene. Blant annet kom fokuset på kontroll knyttet til både håndskrevne- og digitale tekster frem. To av informantene nevnte blant annet at det er vanskeligere å finne ut hvor feilene er og at man ikke får innblikk i om de har kontroll på å skrive bokstavene selv når elevene skriver digitalt: «(...) det er litt vanskelig å få forståelse av hva som er korrigert og hva som er automatisk korrigert. Det er vanskelig å få opp hvor kanskje feilene er. Det er på det selve tekniske det er litt vanskelig» (Ingeborg), «Ulemper kan kanskje være at du ikke vet om de har kontroll på å skrive bokstavene selv» (Sara). Det kommer frem fra alle lærerne i denne studien at håndskrevne tekster er mer nyttig i form av at det er lettere å se hva eleven strever med i forhold til bokstavutforming. Dette kan indikere at lærerne har fokus på at

elevene skal mestre å utforme og skrive bokstavene korrekt. Det kan dermed tenkes at det er viktig for lærerne at elevene mestrer disse ferdighetene før elevene kan videre jobbe med å mestre ulike skrivesjangre og skrive meningsfulle tekster. Det kan også indikere at lærerne har et behov for å vite hvor elevene er i sin skriveutvikling.

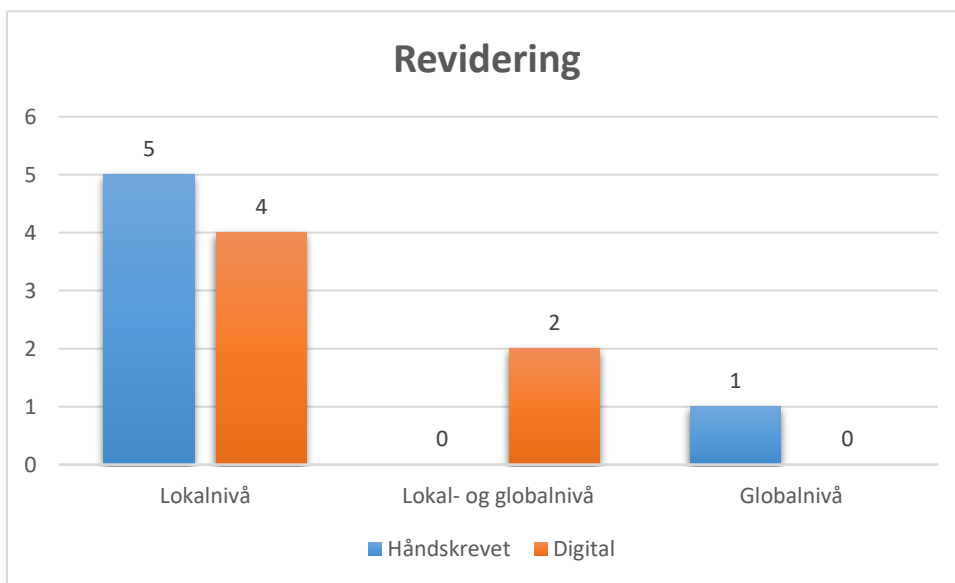
Funn fra analysen viser også at det var generelt lite fokus på læringsmålet å skrive en fortellende tekst, som er et læringsmål som muligens oppfordrer til flere tilbakemeldinger på globalnivå. I de rapporterte tilbakemeldingene var det kun i 5 av 12 tilfeller tilbakemeldinger knyttet til læringsmålet. Det ble gitt tre tilbakemeldinger på globalnivå knyttet læringsmålet i form av forbedring og endring av oppgaven. De to andre tilfellene var i form av ros av tekstens innhold knyttet til læringsmålet. Tilbakemeldingene som ble i form av ros knyttet til læringsmålet var i form av generell ros av tekstens innhold «Kjempeflott at du har fått den fortellingen ut av det bildet» (Björg).

At det var lite fokus på læringsmålet i tilbakemeldingene som ble gitt står i tråd med studien til Storch & Tapper (2000). En av grunnene til at det i denne studien ble gitt lite tilbakemeldinger knyttet til læringsmålet «å skrive en fortellende tekst», kan tenkes å være at lærerne mener det er viktigere å fokusere på det tekniske ved skrivingen, fremfor det å skrive fortellende tekster. Det kan også tenkes at lærerne at det kan bli for vanskelig for elevene å utvide innholdet, og gjerne spesielt knyttet til de svakere skriverne. En annen grunn til at lærerne generelt gav lite tilbakemeldinger knyttet til å skrive en fortellende tekst, kan tenkes å være på grunn av at de ikke selv hadde utformet og laget læringsmålet. Samtidig kan man også stille spørsmål om det kan være på grunn av at det skrives generelt lite i de tidlige skoleårene og at det dermed fokuseres mer på det å mestre å utforme bokstavene, setningsoppbygging, punktum, stor bokstav, mellomrom osv., før det fokuseres på å utvikle innholdet i tekstene. Dersom læringsmålet for oppgaven eller skriveundervisningen hadde vært å skrive setninger med punktum og stor bokstav, hadde det vært en selvfølge å ha fokus på dette i underveisvurderingen og ikke minst læringsnyttig. Likevel, dersom det har seg slik at lærerne fokuserer på overflatenivå og på det tekniske ved skriving, slik som punktum, stor bokstav, bokstavutforming osv. uavhengig av læringsmål, kan muligens tilbakemeldings læringseffekt svekkes. Det kan føre til at elevene fokuserer mer på å skrive korrekt, fremfor å utfolde kreativiteten, innholdet utforske ulike sjangre, kan den gode tilbakemeldingen som fører til læring gå tapt, som igjen kan svekke elevenes skriveutvikling. Ifølge Ashwell (2000) og De Beaugrande (1979) er faren ved at dersom lærerne fokuserer for mye på lokalnivå (overflatefokus) kan dette påvirke elevenes skriving. Da får de inntrykk av at det er det

tekniske som er viktig for å få til en god tekst, og ikke innholdet i teksten.

4.2.3 Revisjon

Nedenfor rapporterer jeg på hvilket nivå tilbakemeldingene som oppfordret til revisjon ble gitt. Lærerne rapporterte i samtale fra intervjuet at det er lettere å revidere en digital tekst, fremfor en håndskreven tekst. Likevel viser analyser fra denne studien at det ikke er forskjell på hvilket nivå tilbakemeldingene knyttet til revisjon er, se figur 3.



Figur 3: Fordeling mellom lokalnivå, lokal- og globalnivå og globalnivå knyttet til revidering

Resultatene fra analysen viste at det var like mange tilbakemeldinger knyttet til revisjon på de håndskrevne tekstene (6) og de digitale tekstene (6). Alle lærerne gav tilbakemeldinger som oppfordret til revisjon, se figur 3. Dette kan tyde på at det blir gitt tilbakemeldinger knyttet til revisjon uavhengig om teksten er skrevet for hånd eller digitalt.

Videre ser vi i figur 3 at det er lite forskjeller på hvilke tilbakemeldingsnivå lærerne gir knyttet til revisjon på de ulike skrivemediene. De håndskrevne tekstene fikk fem tilbakemeldinger knyttet til revisjon på lokalnivå, mens de digitale tekstene fikk seks tilbakemeldinger knyttet til revisjon på lokalnivå. Dette kan indikere at det ofte gis tilbakemeldinger på lokalnivå uavhengig av skrivemediet som blir brukt.

Videre viste funn fra analysen at det er lite fokus på revisjon knyttet til globalnivå både på de håndskrevne- og digitale tekstene. Totalt med både de håndskrevne- og digitale tekstene ser vi

i denne studien at det kun var 3 av 12 undervisvurderinger som var knyttet til revidering på globalnivå. Det var kun en undervisvurdering på globalnivå knyttet til revisjon på en håndskrevne tekstene og to tilbakemeldinger knyttet til revisjon på de digitale tekstene. Dette kan indikere at det gis lite tilbakemeldinger på globalnivå knyttet til revisjon uavhengig av skriveverktøyet.

En av grunnene til at lærerne oppfordrer lite til revidering på globalnivå, kan tenkes å være på grunn av at tilbakemeldinger på innholds nivå (globalnivå) trenger generelt lenger tid til revidering enn når tilbakemeldingene er på lokalt nivå (Covill, 1996). Dette kan bidra til at lærerne velger heller å gi tilbakemeldinger på lokalt nivå. Funn fra analysen viser også at det kan se ut til at lærerne tar hensyn til elevenes skriveferdigheter. Dette kan muligens føre til at det er lettere å gi undervisvurdering på det lokale nivået når elevene går i 2.klasse. Lærerne i denne studien rapporterte også at undervisvurderingene gis underveis i timen og i klasserommet mens elevene jobber i tillegg til at det var store variasjoner i lærernes svar knyttet til om de lar elevene få revidere tekstene sine. I studien til Schuldt (2019) fant de ut at de fleste lærerinteraksjonene var generelt korte. Dette kan være en mulig forklaring på at det gis tilbakemeldinger på lokalt nivå, fremfor globalnivå, da det tar lenger tid og lærerne generelt har korte interaksjoner med hver enkelt elev i timene. Det kan også tenkes at lærerne mener det er viktigere å øve på den tekniske siden ved skriving, som fører til at tilbakemeldingene knyttet til revisjon blir mer fokusert på lokalt nivå.

I de rapporterte undervisvurderingene fikk alle tekstene tilbakemeldinger som oppfordret til revidering. De fleste forslagene til revidering var på lokalt nivå uavhengig av skrivemediet. Dette kan indikere at lærerne ikke har mer fokus på globalnivå knyttet til revisjon når teksten er skrevet digitalt. På en annen side kan det også tenkes at det generelt ikke gis så mye undervisvurderinger knyttet til revidering av tekster på globalnivå, da det i denne studien ble gitt lite tilbakemeldinger som oppfordret til revisjon på globalnivå. Samtidig kan det også være en mulighet for at lærerne i denne studien oppfordret til mer revidering i de rapporterte undervisvurderingene, enn de kanskje ellers ville gjort, da dette var den praktiske oppgaven som lærerne fikk oppfordret til å gi en undervisvurdering på en tekst som eleven skulle jobbe videre med. Det betyr at det er en mulighet for at resultatet kanskje hadde vært annerledes, dersom undervisvurderingene ble gitt i en reell situasjon.

I denne studien var det altså flest tilbakemeldinger som oppfordret til revisjon på lokalt nivå uavhengig av skriveverktøyet. Totalt med både de håndskrevne- og digitale tekstene var 11 av

12 underveisvurderinger knyttet til revisjon på lokalnivå. At lærerne responderte mest på lokalnivå og virket som om lærerne prøvde å rette opp i alle tekniske feil (stavemåte, bruk og tegnsetting) står i tråd med forskningen til Searle & Dillon (1980).

Fokuset på revisjon knyttet til lokalnivå kom også tydelig frem i samtalene fra intervjuet. På de digitale tekstene var det seks underveisvurderinger som gav tilbakemeldinger knyttet til revisjon på lokalnivå og på de håndskrevne tekstene var det fem underveisvurderinger knyttet til revisjon på lokalnivå. De digitale tekstene hadde kun en underveisvurdering mer på lokalnivå. Hvis vi oppsummerer ser vi at generelt var revidering på overflatenivå i denne studien fremtredende, både i de digitale- og håndskrevne elevtekstene. Dette indikerer at elevene får flest tilbakemeldinger knyttet til revidering på lokalnivå, uavhengig om teksten er skrevet for hånd eller digital. Dette kan også tyde på at det å utforme bokstavene riktig, tegnsetting og mellomrom er det som blir vektlagt i de tidlige skriveårene. En mulig grunn til dette kan være at korrigeringer på overflatenivå ofte er enklere å gjennomføre mens de leser (Connors & Lundford, 1993) og på grunn av at det er enklere å oppdage og korrigere rettskriving, tegnsetting og ordfeil (Dysthe & Hertzberg, 2015). Det kan det dermed fort bli fokus på lokalnivå, fremfor innholdet i teksten (globalnivå). Samtidig kan det også tenkes at lærerne opplever at det å gi individuelle tilbakemeldinger er utfordrende (Rosenborg, 1997; Bueie, 2014). Det kan også bety at det tekniske ved skriving er det lærerne mener er viktigere å fokusere på, enn innholdet i teksten. Fra spørsmålene i intervjuet var det store forskjeller i svarene knyttet til om de lot elevene få revidere tekstene sine. Dette kan indikere at det er ulik praksis knyttet til oppfordring til revisjon av tekster. Det kan også indikere at det ikke er like vanlig å revidere tekstene sine på 2.trinn og at det er mer fokus på at elevene skal øve seg og skrive mange tekster, i stedet for å gå i dybden på få. Ulempen med dette er at dersom det blir mer fokus på å skrive flere tekster kan dette bidra til at fokuset blir på kvantitet, fremfor kvalitet (Brorsson, 2007).

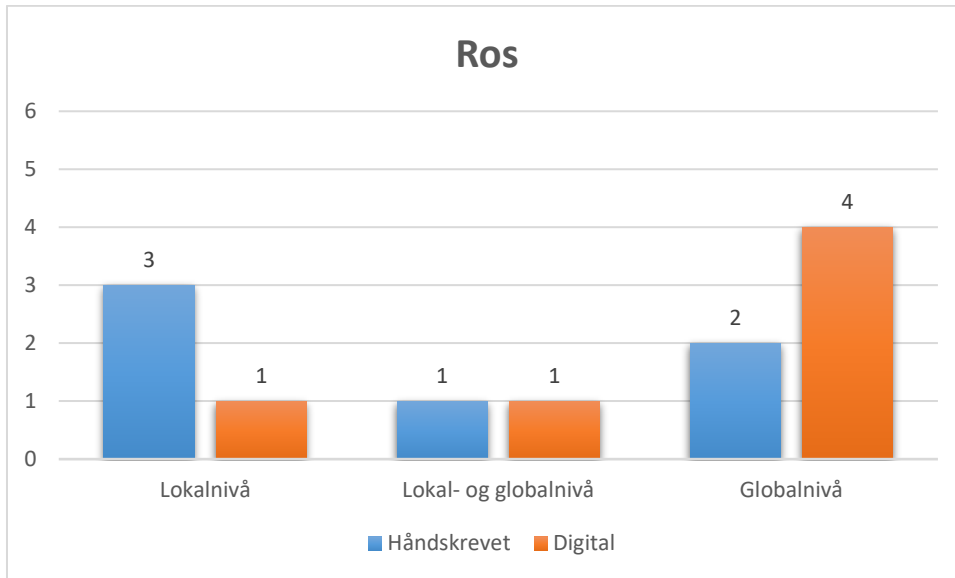
I intervjuene rapporterte lærerne at de opplevde at det er lettere å redigere og endre digitale tekster, fremfor håndskrevne tekster «(...) Det er en fordel at det er lettere å trykke det vekk og ordne det. Det går gjerne fortere å endre feilene man har skrevet digitalt» (Björg). I motsetning til de håndskrevne tekstene hvor alle informantene mente at ulempene med håndskrevet tekst er at det er vanskeligere å redigere og at det kan være umotiverende: «Kanskje mer demotiverende å rette seg selv på en håndskrevet tekst. Det er ikke så lett å ha plass til å skrive ordene på ny, det blir ikke så fint» (Sara). Videre ble motivasjon løftet frem som noe positivt med revidering og endring av digital tekst. Da det kan være mer motiverende

å endre en tekst som er skrevet digitalt fremfor det å skrive for hånd: «(...) Fordelen er helt klart dette med motivasjon, for å viske vekk på papir er for noen helt knekken» (Ingeborg). Digitale verktøy i skriveopplæringen har gir oss mulighet til å enkelt redigere tekstene (Iversen & Otnes, 2016). Når man skriver digitalt er man ikke avhengig av å skrive i korrekt rekkefølge når man skal systematisere teksten, da det er enkelt å flytte på teksten underveis. Dette kan gjør det enklere å tilføye, slette eller endre deler av teksten. En av antakelsene i denne studien var at undervisvurderingene gitt de digitale tekstene vil ha mer fokus på globalnivå og mer fokus på revisjon. Lærerne rapporterer også i samtalen fra intervjuet at de er lettere og mer motiverende for elevene å revidere tekster som er skrevet digitalt. Med utgangspunkt i dette, skulle man trodd at det muligens ble gitt mer tilbakemeldinger som oppfordret til revidering på de digitale tekstene. På den ene siden kan det tenkes at i og med at det var flere tilbakemeldinger på både lokal- og globalnivå på de digitale tekstene. Dette var ikke tilfellet på de håndskrevne tekstene. Kan det tenkes at dette muligens fører til flere revideringsmuligheter når elevene skriver digitalt. På en annen side kom ikke lærernes rapporterte tanker fra intervjuene knyttet til revisjon av digitale tekster frem i de rapporterte undervisvurderingene. Da denne studien viste lite forskjeller knyttet til oppfordring til revidering av tekster på de håndskrevne- og digitale tekstene.

I denne studien viser det seg altså at det ikke er noen forskjell mellom de rapporterte undervisvurderingene gitt digitale- og håndskrevne tekster når det gjelder revisjon. I intervjuene påpeker lærerne at det er lettere å revidere digitale tekster. De ser altså skriveverktøyets muligheter. Det ser derimot ikke ut til at de klarer å nyttiggjøre seg revisjonsmulighetene som er tilstede i de digitale tekstene når de rapporterer hvordan de ville gitt tilbakemeldinger. I og med at det var mest fokus på lokalnivå når teksten var skrevet både for hånd og digitalt, kan dette indikere at lærerne ikke har mer fokus på revidering når teksten er skrevet digitalt. Samtidig kan det også være en mulighet for at lærerne i denne studien oppfordret til mer revidering i de rapporterte undervisvurderingene enn de ellers ville gjort, da dette var en oppgave som lærerne fikk som oppfordret til å gi en undervisvurdering på en tekst som eleven skulle jobbe videre med. Det betyr at det er en mulighet for at resultatene kanskje hadde vært annerledes, dersom undervisvurderingene ble gitt i en reell situasjon. På en annen side kan det også tenkes at det generelt ikke gis så mye undervisvurderinger knyttet til revidering av tekster og spesielt knyttet til revidering på globalnivå.

4.2.4 Ros

Resultatene fra analysen viste at alle gav ros både i de håndskrevne tekstene (6) og de digitale tekstene (6). Dette kan indikere at lærerne gir ros når de gir underveisvurderinger på elevenes tekster på 2.trinn, uavhengig av skrivemediet.



Figur 4: Fordeling av ros på lokalnivå, lokal-globalnivå eller globalnivå.

Figur 4 viser at det er mer fokus å gi ros på lokalnivå når teksten er skrevet for hånd (3) enn digitalt (1). Figuren viser også at det var lik fordeling mellom tilbakemeldinger som gav både på lokal- og globalnivå, mellom de håndskrevne- (1) og digitale tekstene (1). Figur 4 viser videre at det var flere tilbakemeldinger knyttet til ros på globalnivå på de digitale tekstene (4) enn de håndskrevne tekstene (2).

På de digitale elevtekstene var det fire underveisvurderinger som gav tilbakemeldinger knyttet til ros kun på globalnivå. På de håndskrevne elevtekstene derimot var det to lærere som gav ros kun på globalnivå. Dette kan indikere at det gis mer ros på globalnivå når teksten er skrevet digitalt. Både de håndskrevne- og digitale tekstene fikk en underveisvurdering knyttet til ros på både lokal- og globalnivå. På de digitale tekstene var det kun en underveisvurdering som gav tilbakemeldinger knyttet til ros kun på lokalnivå, på de håndskrevne tekstene var det tre underveisvurderinger som gav tilbakemeldinger kun på lokalnivå. Dette kan indikere at det blir gitt mer ros på lokalnivå når teksten er skrevet for hånd.

Fokuset på ros kom tydelig frem både i samtalene i intervjuene og i de rapporterte underveisvurderingene. Alle lærerne gav ros i form av tilbakemeldinger på både lokalt og/eller globalt nivå på hver underveisvurdering. På de digitale elevtekstene gav lærerne ros på lokalnivå knyttet til punktum, setninger, grammatikk, stor bokstav og tekstmengde, slik som: «Kjempeflott at du bruker punktum etter setningene» (Bjørg), «Du har skrevet så masse, så har du husket stor bokstav, kjempebra» (Ingeborg). På de håndskrevne elevtekstene fikk elevene tilbakemeldinger på lokalnivå som: «Skriver kjempefine bokstaver» (Bjørg). På det globale nivå gav lærerne ros på de digitale elevtekstene som omhandlet tekstens innhold og teksten generelt, slik som «Veldig god fantasi, kjempeflott at du har fått den fortellingen ut fra dette bildet» (Bjørg), «Her har du vært kjempeflink til å skrive på ipaden din om bursdagen og bursdagskaken (Sara). På de håndskrevne elevtekstene gav lærerne tilbakemeldinger på det globale nivået om innholdet i teksten, beskrivelsene i bildet, slik som: «Her var det mye spennende informasjon om bildet og du har brukt fantasien, veldig bra» (Sara). «Beskriver etter bildet, hunden er med og slikker på kaka, det passer fint» (Hanne).

I denne studien ser det altså ut til at lærerne et større fokus på ros på globalnivå på de digitale tekstene enn på de håndskrevne. Det er også et større fokus på ros på lokalnivå på de håndskrevne tekstene. Det kan se ut som at det ikke er mye fokus på ros på lokalnivå på de digitale tekstene. Resultater fra analysen knyttet til ros kan tyde på at lærerne verdsetter arbeidet elevene legger i skriftformingen når de skriver for hånd. Det rapporteres at når elevene skriver for hånd er det lettere å ha kontroll over elevenes skriveferdigheter. Funn fra de rapporterte underveisvurderingene viste at de digitale tekstene får mer ros på globalnivå. Det kan derfor tenkes at når elevene skriver digitalt, «tvinges» lærerne til å skryte av andre ting. Dette kan være en mulig forklaring på hvorfor de digitale tekstene fikk mer ros knyttet til globalnivå. Dersom det er tilfellet, kan det tenkes at når elevene skriver digitalt, åpner det opp for at mer tilbakemeldinger knyttet til ros på globalnivå.

5 Avslutning

5.1 Oppsummerende refleksjoner

I denne studien har jeg rettet søkelyset på hva som kjennetegner lærernes rapporterte undervisvurderinger på elevtekster på 2.trinn. Jeg har sett på hva som kjennetegner lærernes rammer for undervisvurdering på skriftlig arbeid, hva de mener er viktig å fokusere på og hvorfor de det er viktig og sett på hva som kjennetegner de rapporterte undervisvurderingene på de håndskrevne- og digitale tekstene. Studien har belyst hvordan lærerne rapporterer at det gis undervisvurdering på tekster skrevet av elever på 2.trinn og om det er noen forskjeller på hvilket tilbakemeldingsnivå gis når tekstene er skrevet for hånd versus når teksten er skrevet digitalt.

Oppsummert viser resultatene ifølge analysen at rammene lærerne gir elevene knyttet til undervisvurdering er at de gir muntlige tilbakemeldinger kontinuerlig i klasserommet med varierende oppfordring til revisjon. Lærerne mener det er viktig å fokusere på å gi ros og at tilbakemeldingene er korte og konkrete. Det kan også se ut til at lærerne i denne studien ser på formativ vurdering som en effektiv metode for elevene læring.

Funn fra denne studien viser også at det som oftest var tilbakemeldinger på både lokal- og globalnivå når det ble gitt tilbakemeldinger på tekstene, både på de digitale- og håndskrevne tekstene. Det var en liten tendens til mer tilbakemeldinger på globalnivå på de digitale tekstene og en liten tendens til mer tilbakemeldinger på lokalnivå når teksten er skrevet for hånd. Dette kan muligens indikere at det er noe forskjeller på hvilken tilbakemelding som gis.

Knyttet til revisjon var det lite forskjeller. Fokus på revisjon på lokalnivå var fremtredende, både på de håndskrevne- og digitale tekstene. Det var lite fokus på revisjon knyttet til globalnivå både på de håndskrevne- og digitale tekstene. Dette kan indikere at det ikke er forskjeller på oppfordring til revisjon knyttet til skriveverktøyene. Det kan også indikere at revidering hovedsakelig skjer på lokalnivå når de yngste elevene skriver tekster.

I denne studien var det mye fokus på ros. I de rapporterte undervisvurderingene var det noe forskjell på hvilken ros som ble gitt på de ulike tekstversjonene. De håndskrevne tekstene fikk noe mer ros på lokalnivå og de digitale tekstene fikk mer ros på globalnivå. Dette kan indikere

at det gis mer ros knyttet til innholdet i teksten når teksten er skrevet digitalt og mer ros på tekstens utseende og på lokalnivå når teksten er skrevet for hånd.

Funnene i denne studien viste også at tilbakemeldinger gitt til antatt svakere elever muligens har mer fokus på lokalnivå. Dette kan indikere at det er forskjeller på hvilket tilbakemeldingsnivå som gis knyttet til elevenes skriveferdigheter. Denne studien viser også en liten tendens til mer tilbakemeldinger på globalnivå når teksten er skrevet digitalt. En mulighet kan være å la elevene få variere mellom å skrive både for hånd og digitalt, slik at dette muligens kan bidra til at alle elevene får tilbakemeldinger på alle nivå.

Det kom frem at lærerne ser ulike muligheter og begrensninger knyttet til de ulike skrivemediene. Det ble rapportert om at det er lettere å ha kontroll på elevenes skriveferdigheter når tekstene er skrevet for hånd, i motsetning til digitale elevtekster hvor det kom frem at man mister kontroll over elevenes skriveferdigheter knyttet til bokstavutforming og om teksten er automatisk korrigeret. Det kan indikere at det å ha kontroll på elevenes skriveferdigheter er viktig for lærerne og at de føler at denne kontrollen mistes i de digitale tekstene. Dette viser igjen at det lokale nivået i tekstene gis stor verdi. Det virker som det er viktig for lærerne å ha denne kontrollen hos de yngste skriverne og at den kontrollen på hvordan elevene utformer bokstavene mister man i de digitale tekstene. Dette kan tenkes å være for at lærerne har et stort fokus på at elevene må mestre å skrive bokstavene korrekt og skrive fine bokstaver for å vite hvor elevene er i sin skriveutvikling. Det kan også tenkes at det er viktig for lærerne at elevene mestrer disse ferdighetene før elevene kan videre jobbe med å mestre ulike skrivesjangre og skrive kreative og meningsfulle tekster. På en annen side kan det kanskje tenkes at digitale hjelpemidler kan åpne opp for at revisjon blir vanligere praksis og muligens åpner opp for mer tilbakemeldinger på globalnivå. Dette kan bidra til at elevene får flere muligheter til å skrive meningsfulle tekster i ulike sjangre.

Vanligvis tenker en på undervisvurdering som interaksjon lærer-elev. Denne interaksjonen påvirkes av læreres praksis og elevs ferdigheter, men hvis viser seg at skriveverktøyet også virker inn på tilbakemeldinger åpner det for å utnytte dette. Da vil det være viktig å kombinere begge skriveverktøyene og variere mellom å skrive for hånd og digitalt.

Før innsamling av data, hadde jeg noen antakelser om hva som kjennetegner lærernes rapporterte underveisvurderinger og på hvordan de ulike skriveverktøyene kan påvirke hvilken tilbakemelding som gis. Jeg hadde en antakelse om at tilbakemeldingene som oftest skjedde muntlig. Dette stemte overens med denne studien. Den andre antakelsen jeg hadde var at underveisvurderingene var preget av ros og anerkjennelse. Lærerne rapporterte i samtalen fra intervjuet at det er viktig å ha fokus på det positive i tekstene. Dette kom også frem i de rapporterte underveisvurderingene, men antakelsen om at underveisvurderingen vil være preget av generell ros og anerkjennelse, både i de håndskrevne- og digitale tekstene, stemte ikke helt. Lærerne gav ros, som oftest var den rosen som ble gitt knyttet til hva som var bra og hvorfor det var bra. Tilbakemeldingene var også preget av forslag til forbedringer og revideringer. Den tredje antakelsen jeg hadde var at tilbakemeldingene vil ha mest fokus på lokalnivå. Dette stemte til en viss grad henhold til funnene i denne studien. Fokuset på lokalnivå og det tekniske ved skriving kom tydelig frem i denne studien, både i de digitale- og håndskrevne tekstene og i samtalene fra intervjuene. Likevel viser funnene i denne studien også tilbakemeldingene var på både lokal- og globalnivå. Den fjerde antakelsen jeg hadde var at underveisvurderingene på de håndskrevne tekstene vil ha mer fokus på lokalnivå og mindre fokus på revidering. Dette stemte i den grad av at det var stort fokus på tekstens utforming, men det var ikke mindre fokus på revidering. Den femte antakelsen jeg hadde var at underveisvurderingene på de digitale tekstene vil ha mer fokus på globalnivå og mer fokus på revidering. Dette stemte til en viss grad. De digitale tekstene fikk noe mer tilbakemeldinger på globalnivå, men det var ikke mer fokus på revisjon. Den sjette antakelsen gikk ut på at de håndskrevne tekstene får mer tilbakemeldinger knyttet til ros på lokalnivå. Dette stemte overens med denne studiens funn. Den syvende antakelsen gikk ut på at tilbakemeldingene knyttet til de digitale tekstene får mer ros på globalnivå. Dette stemte også overens med denne studiens funn.

5.2 Studiens bidrag, begrensninger og videre forskning

5.2.1 Studiens bidrag

Denne studien har bidratt til mer forskning på et felt hvor det generelt finnes lite forskning. Studien kan gi et innblikk i hvordan lærerne rapporterer at de gir tilbakemeldinger og om skrivemediet påvirker hvilken tilbakemelding som gis. Studien kan også bidra til praksisfeltet i form av mulighet for å fokusere på ulike ting når elevene får tilbakemelding på digitale

tekster kontra håndskrevne tekster. Dette antyder kanskje et behov for mer fokus på revisjon på globalnivå og god tid å jobbe med tekster hos de yngste.

I studien rapporteres det om at de antatt svake skriverne muligens får mer tilbakemeldinger på lokalnivå. Det kommer også frem at de digitale tekstene muligens åpner opp for mer tilbakemeldinger på globalnivå. Dersom dette er tilfellet kan det å la svake skrivere få mulighet til å skrive digitalt, muligens åpne opp for at de får mer tilbakemeldinger på globalnivå.

5.2.2 Studiens begrensninger

Intervju er en metode som har fokus på at deltakeren skal formidle erfaringer og opplevelser om intervjuets tema og et valg jeg mente var mest hensiktsmessig for denne studien. Det at studien har få informanter kan være en svakhet og dersom jeg hadde hatt flere informanter kunne dette ha styrket denne studien. Samtidig ligger styrken i hvert intervju hvor lærerne gav meg fylldige beskrivelser med mye informasjon. Studien fikk mange interessante funn som gav innblikk i hva som kjennetegner lærernes rapporterte tanker om undervisvurdering på 2.trinn og om det er noen forskjeller mellom hvilke tilbakemeldinger som gis når teksten er skrevet for hånd eller digitalt.

Hvis jeg observert lærernes praksis knyttet til å gi undervisvurderinger er det en mulighet for at utfallet hadde vært et annet, samtidig kan denne studien samlet sett gi informasjon om noen felles kjennetegn som går igjen og om det er noen forskjeller på hvilket tilbakemeldingsnivå gitt de håndskrevne- og digitale tekstversjonene i denne studien. Gjennom den «praktiske» oppgaven i intervjuet fikk jeg mulighet til å sammenligne de håndskrevne versjonene med de digitale versjonene.

Det kan også tenkes at dersom det hadde vært noen andre informanter eller en annen forsker som hadde gjennomført denne studien muligens ikke hadde fått det samme resultatet, da forskerens fremgangsmåte og fortolkninger alltid vil ha betydning for hvilket datamateriale som produseres og hvilke funn som gjøres.

En annen begrensning kan også være den manglende forskningen på dette feltet. Dette fører til at sammenligningsgrunnlaget knyttet mot andre studier som omhandler denne tematikken er begrenset.

5.2.3 Videre forskning

Denne studien har bidratt til mer forskning på et felt hvor det finnes lite. Studien gir også innblikk i hvordan lærerne gir tilbakemeldinger og underveisvurderinger på skriftlig arbeid på 2.trinn. Denne studien kan bidra til mer kunnskap og fokus på tilbakemeldinger hos de yngste skriverne og sette lys på viktigheten rundt dette. Dette var en liten studie, det vil derfor være mer behov for mer og større forskning på dette. Dersom det viser seg at de ulike skriveverktøyene påvirker hvilket tilbakemeldingsnivå som gis, vil det være nyttig å forske videre på dette.

Litteraturliste:

- Appelgren, A. (2015). *Error, praise, action and trait. Effects of feedback on cognitive performance and motivation* (Doktoravhandling). Karolinska Institutet, Stockholm.
- Ashwell, T. (2000). Patterns of Teacher Response to Student Writing in a Multiple-Draft Composition Classroom: Is Content Feedback Followed by Form Feedback the Best Method? *Journal of Second Language Writing*, 9(3), 227–257.
[https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(00\)00027-8](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(00)00027-8)
- Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004). The Effects of School-Based Writing-to-Learn Interventions on Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 74(1), 29–58. <https://doi.org/10.3102/00346543074001029>
- Beach, R., & Friedrich, T. (2006). Response to writing. I C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Red.), *Handbook of writing research* (s. 222–234). New York: Guilford.
- Beason, L. (1993). Feedback & Revision in Writing Across the Curriculum Classes. *Research in the Teaching of English*, 72(4), 395–422.
- Beschorner, B., & Hutchison, A. C. (2013). iPads as a Literacy Teaching Tool in Early Childhood. *Education Publications*, 1(1), 16–24.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7–77.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). Inside the Black Box. Raising standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
- Black, P., & Wiliam, D. (2006). Developing a theory of formative assessment. I J. Gardner (Red.), *Assessment and learning* (s. 81–100). London: SAGE.

- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Breivik, L. M., & Blikstad-Balas, M. (2014). «Blir dette vurdert, lærer?» Om vurdering for læring i klasserommet. I E. Elstad & K. Helstad, *Profesjonsutvikling i skolen*. Universitetsforlaget.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Red.). (2010). *Kvalitative metoder: En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brorsson, B. N. (2007). *Man liksom bara skriver. Skrivande och skrivkontexter i grundskolans 7 och 8*. Örebro universitetet.
- Bueie, A. (2014). «Jeg synes det er ett fett om det er klarte eller hadde» Om elevers forståelse og reaksjon på lærers tekstrespons i norskfaget. I A. J. Aasen, A. U. Skaftun, & P. Uppstad (Red.), *Skriv! Les!* (2. utg., s. 109–132). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bueie, A. A. (2017). «*Slike kommentarer er de som hjelper*»—Elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer i norskfaget. Universitetet i Oslo.
- Clare, L., Valdés, R., & Patthey-Chavez, G. G. (2000). *Learning to write in urban elementary and middle schools: An investigation of teachers' written feedback on student compositions* (Nr. 526). Los Angeles: University of California, Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (8. utg.). New York: Routledge.

- Connors, R. J., & Lunsford, A. A. (1992). Exorcising Demonolatry: Spelling Patterns and Pedagogies in College Writing. *Written Communication*, 9(3), 404–428.
<https://doi.org/10.1177/0741088392009003004>
- Connors, R., & Lunsford, A. A. (1993). Teachers' rhetorical comments on student papers. *Collage Composition and Communication*, 44, 200–223.
- Covill, A. E. (1996). *Students' revision practices and attitudes in response to surface-related feedback as compared to content-related feedback on their writing* (Doktoravhandling). University of Washington, Ann Arbor.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Danielsen, I.-J., Skaar, K., Oxford Research, Skaalvik, E. M., & NTNU. (2007). *De viktige få: Analyse av Elevundersøkelsen 2007*. Oxford Research.
- De Beaugrande, R. (1979). Theoretical Foundations of the Automatic Production and Processing of Technical Reports. *Journal of Technical Writing and Communication*, 9(3), 239–269. <https://doi.org/10.2190/YJDV-5WM8-JPTA-KDBG>
- Dysthe, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring. *Bedre skole*, (4), 16–23.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2009). Den nyttige tekstresponsen—Hva sier nyere forskning? I *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 35–42). Universitetsforlaget.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2015). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I *101 skrivegrep—Om skriving, skrivestrategi og elevers tekstskapning* (2. utg., s. 13–35). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Engh, R., Dobson, S., & Høihilder, E. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Evensen, L. S. (2009). Vurdering av skrivekompetanse: En kompleks utfordring. I Ove Kristian Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 15–21). Universitetsforlaget.
- Ferris, D. R. (1995). Student Reactions to Teacher Response in Multiple-Draft Composition Classrooms. *TESOL Quarterly*, 29(1), 33. <https://doi.org/10.2307/3587804>
- Fisher, R., & Twist, L. (2010). *Evaluation of every child a writer* (Nr. 1). UK: Department for Education.
- Fjørtoft, H. (2010). Vurdering og læring i norsk skriftlig. Mot en kriteriebasert skrivepedagogikk. I R. Engh & S. Dobson (Red.), *Vurdering for læring i fag* (s. 49–54). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fjørtoft, H. (2013). *Vurderingspraksiser i norskfaget*. (Nr. Delrapport 2; s. 99–118). NTNU Skole- og læringsforskning, SINTEF Teknologi og samfunn.
- Fletcher, R. J. (1993). *What a writer needs*. Portsmouth, N.H: Heinemann.
- Forskrift til opplæringslova. (2009). Forskrift til opplæringslova. Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4
- Freedman, S. W. (1987). Response to student writing. *Urbana, IL: National Council of Teachers of English*, (23). Hentet fra <https://eric.ed.gov/?id=ED290148>
- Freedman, S W, & Katz, A. (1987). Pedagogical interaction during composing process: The writing conference. *Writing in Real Time: Modeling Production Processes*, 58–80.
- Freedman, Sara Warshauer. (1981). Evaluation in the writing conference: An interactive process. I M. Hairston & C. Selfe, *Selected papers from the 1981 Texas Writing Research Conference*. (s. 65–96). Austin: The university of Texas at Austin.
- Fuller, D. C. (1987). Teacher commentary that communicates: Practicing What We Preach in the Writing Class. *Journal of Teaching Writing*, (6), 307–317.

- Gamlem, S. M. (2015). Feedback to support learning: Changes in teachers' practice and beliefs. *Teacher Development*, 19(4), 461–482.
<https://doi.org/10.1080/13664530.2015.1060254>
- Gamlem, S. M., & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(2), 150–169.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.749212>
- Goldberg, A., Russel, M., & Cook, A. (2003). The effect of computers on students writing: A meta-analysis of studies from 1992 to 2002. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 2(1).
- Graham, S. (2018). Instructional feedback in writing. I A. A. Lipnevich & J. K. Smith (Red.), *The Cambridge Handbook of Instructional feedback*. (s. 145–168). Cambridge: Cambridge University Press.
- Graham, Harris, K. R., & Hebert, M. (2011). *Informing writing: The benefits of formative assessment*. Hentet fra Vanderbilt University website:
<https://eric.ed.gov/?id=ED537566>.
- Graham, S, Hebert, M., & Harris, K. R. (2015). Formative assessment and writing: A meta-analysis. *The elementary School Journal*, 115(4), 523–547.
<https://doi.org/10.1086/681947>
- Grossman, P. (2015). *PLATO 5.0: Training and Observation Protocol*. Stanford: CSET.
- Hagtvet, B. E., Rygg, R. F., & Skulstad, N. R. (2014). Et vindu til barns språklige kompetanse: Oppdagende skriving i barnehage og skole. *Bedre skole - Tidsskrift for lærere og skoleledere*, (2), 24–30.
- Harris, L. R., Harnett, J. A., & Brown, G. T. L. (2013). *Exploring the Content of Teachers Feedback: What are Teachers Actually Providing to Students?* Presentert på Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

- Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference. What Is the Research Evidence. *Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality Auckland: University of Auckland*. Hentet fra <https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/teachers-make-a-difference-ACER->
- Hattie, J. (2009). Visible Learning. A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement. *London: Routledge*.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere maksimal effekt på læring* (I. C. Goveia, Overs.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97—Sluttrapport fra styret for Program for evaluering av Reform 97* (s. 1–108). Oslo: Norsk forskningsråd.
- Haugaløkken, O., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Otnes, H. (Red.). (2009). *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. [New York, N.Y.] : Urbana, Ill: National Conference on Research in English ; ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, National Institute of Education.
- Hoel, T. L. (1994). *Elevsamtaler om skriving i videregående skole. Responsgrupper i teori og praksis* (Doktoravhandling). University of Trondheim.
- Hopfenbeck, T. N. (2014). *Strategier for læring: Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hyland, F. (1998). The impact of teacher written feedback on individual writers. *Journal of Second Language Writing*, 7(3), 255–286.

- Håland, A., Hoem, T. F., & McTigue, E. M. (2018). Writing in First Grade: The Quantity and Quality of Practices in Norwegian Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, (47), 63–74. <https://doi.org/10.1007/s10643-028-0908-8>
- Iversen, H. M., & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive: Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Klette, K. (2003). Lærernes klasseromarbeid: Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). Kvalitet i skolen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). Læreplan i norsk. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). Fag- Fordypning—Forståelse—En fornyelse av Kunnskapsløftet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i norsk. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Kvithyld, T., & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Tidsskiftet viden om læsning*, 10–16.
- Kvithyld, T., & Aasen, A. J. (2012). Å skrive, det er å omskrive—Funksjonell respons for å utvikle elevenes revisjonskompetanse. *Bedre skole, 1*. Hentet fra http://www.skripesenteret.no/uploads/files/Sider_fra_UTD-BedreSkole-0112-WEB-3.pdf
- Leki, I. (1990). Coaching from the magins: Issues in written response. I B. Kroll (Red.), *Second Language Writing* (s. 57–68). Cambridge: UK: Cambridge University Press.
- Leki, I. (1991). The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes. *Foreign Language Annals, 24*, 203–218.
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm.
- Lund, T., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.
- Lundberg, I. (2009). *God skriveutvikling kartlegging og undervisning* (K. M. Thorbjørnsen, Overs.). Oslo: Cappelen akademisk.
- Matsumura, L. C., Patthey-Chavez, G. G., Valdès, R., & Garnier, H. (2002). Teacher feedback written assignment quality, and third-grade students revision in lower and higher-achieving urban schools. *The Elementary School Journal, 103*(1), 3–25.
- Mossige, M. (2014). Tredeling av skriveprosessen for bedre undervisvurdering. Presentasjon av verktøyet Skrivetrappa og et undervisningsopplegg hvor veiledning settes i system. I T. Kringstad & T. Kvithyld (Red.), *Vurdering av skriving* (s. 29–40). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Myran, I. H. (2012). Oppdagende skriving—En vei inn i lesingen. *Bedre skole, 1*, 17–21.
- NESH, publikasjon. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus og humaniora. Hentet fra <http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer>

- OECD. (2011). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway 2011*. Paris: OECD Publishing.
- Parr, J., & Limbrick, L. (2010). Contextualising practice: Hallmarks of effective teachers of writing. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 583–590.
- Pham, K. F. H. (2008, mars 25). Krever skriftlig elev-vurdering. *Dagsavisen*. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no/nyheter/innenriks/krever-skriftlig-elev-vurdering-1.837549>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4–13. <https://doi.org/10.1002/bs.3830280103>
- Rosenberg, A. (1997). *Ret rimelig!, om skriftlige kommentarer til danske stile*. København Universitet: Upublisert speciale.
- Russo, K. (2014). *Elementary Students' Perceptions of Teacher Feedback in the Content Area of Writing: Praise and Advice?* (Doktoravhandling). Wilmington University, Ann Arbor.
- Rønneberg, V., Mossige, M., Uppstad, P. H., & Torrence, M. (2017). How we should support the writing of students with dyslexia. A review, interview and perspectives. *Journal article*.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Kluwer Academic Publishers*, 119–144.
- Sadler, R. (1998). Formative Assessment: Revisiting the territory. *Faculty of Education*, 5(1), 77–84.
- Sanders, J., & Damron, R. L. (2016). *«They're all writers»: Teaching peer tutoring in the elementary writing center*. New York: Teachers College Press.

- Sandvik, L. V., & Buland, T. (2013). *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser. Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Trondheim: NTNU Skole- og læringsforskning, SINTEF Teknologi og samfunn.
- Schuldt, L. C. (2019). Feedback in action: Examining teachers' oral feedback to elementary writers. *Teaching and Teacher Education*, (83), 64–76.
- Searle, D., & Dillon, D. (1980). The message of marking: Teacher written responses to student writing at intermediate grade levels. *Research in the Teaching of English*, 14(233–242).
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data: David Silverman* (Fifth edition). London: SAGE.
- Smith, K. (2009). Samspill mellom vurdering og motivasjon. I S. Dobson, A. B. Eggen, & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis* (s. 23–39). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Sommers, N. (1982). Responding to Student Writing. *Collage Composition and Communication*, 33(2), 148–156.
- Stobart, G. (2008). Testing times: The uses and abuses of assessment. *New York/London: Routledge*.
- Storch, N., & Tapper, J. (2000). The Focus of Teacher and Student Concerns in Discipline-Specific Writing by University Students. *Higher Education Research & Development*, 19(3), 337–355. <https://doi.org/10.1080/758484345>
- Sunde, K., & Lundetræ, K. (2019). Is a faster pace of letter instruction associated with other teaching practices? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(2), 62. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1668>

- Syrstad, E. (2016). Læring underveis og vansker med å leve opp til dette idealet. *Fontene*, (1), 41–53.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Underwood, J. S., & Tregidgo, A. P. (2006). Improving student writing through effective feedback; Best practices and recommendations. *Journal of Teaching Writing*, 22, 73–98.
- Utdanningsdirektoratet. (u.å). Vurderingspraksis—Vurdering for læring. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2009). Vurdering på barnetrinnet—Nå gjelder det. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/ny_vurderingsforskrift_1-7_nett.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). Praksiseksempel- muntlig respons på elevtekster i norsk. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/eksempler-pa-god-praksis-i-skriving/skriving-i-norsk/eksempel-muntlig-respons/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). Vurdering for læring—Om satsingen. Hentet fra Utdanningsdirektoratet website: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonalt-satsing/om-satsingen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). Egenvurdering, elevinvolvering og involvering av lærlinger. Hentet fra Utdanningsdirektoratet website: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/involvering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, mars 8). Gi gode faglige tilbakemeldinger. Hentet fra Utdanningsdirektoratet website: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/tilbakemeldinger/>

- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/1.innledning/#1.2-hva-betyr-vurdering-for-laring-i-satsingen>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Institute of Education, University of London, United Kingdom, 37*, 3–14.
- Zamel, V. (1985). Responding to Student Writing. *TESOL Quarterly, 19*(1), 79.
<https://doi.org/10.2307/3586773>

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

«Tilbakemeldinger på håndskrevne- og digitale elevtekster på 2.trinn»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke og finne ut av hvordan lærere på 2.trinn arbeider med undervisvurderinger. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg. Dette informasjonsskrivet mottar du fordi du jobber som grunnskolelærer på skolen jeg har valgt å gjennomføre intervjuene på.

Formål

Studien har som interesse å søke kunnskap rundt hva som kjennetegner lærerens undervisvurderinger på elevtekster. Studien danner grunnlaget for min masteravhandling.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Å delta i studien innebærer å være deltaker i et intervju hvor man skal vurdere tre tekster. Dersom du velger å delta skal du gi en muntlig undervisvurdering på tekstene under intervjuet. Spørsmålene i intervjuet vil dreie seg om undervisvurderinger på elevtekster. For best å kunne studere samtalen i ettertid, ønsker jeg under intervjuet å benytte meg av lydopptak. Intervjuet vil ta ca. 45 minutter.

Hva skjer med informasjonen?

Informantenes navn vil bli erstattet med pseudonymer, på den måten vil de ikke være mulige å identifisere. Det vil ikke være mulig å identifisere enkeltpersoner i det som vil bli publisert som det avsluttende resultat av studien.

Frivillig deltakelse

Å delta i studien er frivillig, og du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke ditt samtykke uten å oppgi grunn for dette valget. Hvis du skulle velge å trekke deg, vil alle opplysninger om deg i prosjektet bli slettet. Lydopptak vil bli gjort med passordbeskyttet pc, og opptakene slettes så snart intervjuene er transkribert. Bare masterstudent Camilla Nilsen vil ha tilgang på lydopptakene. Når intervjuene er transkribert vil og veileder Vibeke Rønneberg ha tilgang til disse.

Dersom du ønsker å være deltaker i studien, vennligst signer samtykkearket. Ved eventuelle spørsmål om deltakelse eller selve studien, vennligst kontakt:

Student Camilla Nilsen tlf.: 48107036 / mail: camillanilsen10@hotmail.com

Ansvarlig for studien er

Første amanuensis ved Universitetet i Stavanger Vibeke Rønneberg tlf.: 51 83 32 72 / mail: vibeke.ronneberg@uis.no

Studien har blitt meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og vil delta i intervju

----- (Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Presenterer meg selv og forklarer hensikten med studien. *I masteroppgaven min har jeg valgt å undersøke hva som kjennetegner lærerens tilbakemeldinger.*

Bli kjent med informanten:

Hvor lenge har du vært lærer?

Introduksjon:

I dette intervjuet ønsker jeg at du skal vurdere tre tekster, samt svare på noen spørsmål angående undervisvurderinger.

Før vi starter med undervisvurderingen på de tre tekstene, lurer jeg på:

Pleier du å gi muntlig eller skriftlig undervisvurderinger?

Tekstene jeg ønsker du skal gi en undervisvurdering på er skrevet av elever som går i 2.klasse og har nynorsk som hovedmål. Oppgavene elevene fikk var at de skulle skrive en fortelling ut fra et bilde. Viser bildet.

Hvis vi ser for oss at dette er tre tekster som noen av dine elever har jobbet med i forrige time. Planen er at de skal fortsette med tekstene i morgen og du skal gi elevene undervisvurdering på teksten før de fortsetter å skrive videre i timen.

Elevene har skrevet teksten i september i 2.klasse. Elevene har jobbet med hva som kjennetegner en fortelling.

Læringsmålene de har jobbet med er: Å skrive en fortellende tekst

Hvilken muntlig undervisvurdering ville du gitt?

Tekst - Truls sin tekst

Tekst - Trine sin tekst

Tekst - Hans sin tekst

Vedlegg 2

Spørsmål til informant etter undervisvurderingen av de tre tekstene:

Du nevnte tidligere at du pleier å gi undervisvurderingene(muntlig eller skriftlig)

Dersom skriftlig:

- Hvorfor velger du vanligvis å gi tilbakemeldingene skriftlig?

Dersom muntlig:

- Hvorfor velger du vanligvis å gi tilbakemeldingene muntlig?

-Hva mener du er viktig å tenke på når man gir tilbakemeldinger på skriftlige tekster på 2.trinn?

- På hvilken måte tenker du at undervisvurderinger kan være nyttig for elevene?

- Hvor ofte lar du elevene dine få mulighet til å revidere (forbedre) tekstene sine?

-Føler du at du har fokus på ulike ting når du gir tilbakemeldinger på digital tekst og håndskreven tekst?

- Synes du det er enklere å gi tilbakemeldinger på digital- eller håndskrevet tekst? Evt hvorfor?

- Hva tenker du er muligheter og begrensninger i forhold til tilbakemeldinger når teksten er skrevet digitalt?

-Hva tenker du er muligheter og begrensninger i forhold til tilbakemeldinger når teksten er skrevet for hånd?

Tusen takk!

TRANSKRIPSJONSNØKSEL

.: Punktum når det er naturlig og den som snakker tar pause som kan tilsvare et punktum i høytlesing.

,: Komma når det er naturlig og på steder det ville vært naturlig dersom det var en skriftlig tekst

? og !: Spørsmålstejn og utropstejn der det ville vært naturlig i skrevet tekst.

(...) Blir brukt for å illustrere at deler av utsagn er tatt bort for å klarere få frem meningen i utsagnet.

Lyder slik som «ah», «ehm», «å», «mmm» osv er ikke med i transkripsjonen.

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Tilbakemelding på elevtekster på 2.trinn

Referansenummer

445312

Registrert

27.11.2019 av Vibeke Rønneberg - vibeke.ronneberg@uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Vibeke Rønneberg, vibeke.ronneberg@uis.no, tlf: 90042611

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Camilla Nilsen, camillanilsen10@hotmail.com, tlf: 48107036

Prosjektperiode

01.01.2020 - 12.07.2020

Status

17.12.2019 - Vurdert med vilkår

Vurdering (2)

17.12.2019 - Vurdert med vilkår

NSD bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv/endret dokument. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrevet/dokumentet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

27.11.2019 - Vurdert med vilkår

NSD har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår.

HVA MÅ DU GJØRE VIDERE?

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din.

HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE?

NSD vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedømmer og lovovertrедelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet.

VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet
2. At du følger kravene til informert samtykke (se mer om dette under)
3. At du laster opp oppdatert(e) informasjonsskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt.
4. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedømmer og lovovertrедelser
5. At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen du studerer/forsker ved (behandlingsansvarlig institusjon)
6. Utvalget ditt har taushetsplikt. Det er viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkelt personer eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte (utvalget ditt) skal få informasjon om behandlingen og samtykke til deltakelse. Informasjonen du gir må minst inneholde:

- Studiens formål (din problemstilling) og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du behandler opplysninger om den registrerte (utvalget ditt) basert på deres samtykke / At du behandler opplysningene om dine deltagere basert på deres samtykke
- At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

Ta gjerne en titt på våre nettsider og vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer:

http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html

Når du har oppdatert informasjonsskrivet med alle punktene over laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på «Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 12.07.2020.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

NSD SIN VURDERING

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

Forutsatt at vilkårene følges, vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet, vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20).

Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkårene nevnt over, vurderer NSD at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)