



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i utdanningsvitenskap, profil
spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2021

Åpen

Forfatter: Karoline Tobiassen Hansen

.....

(signatur forfatter)

Veileder: Vibeke Rønneberg

Tittel på masteroppgaven: Læreres tilbakemeldinger på elevtekster skrevet av elever som strever med skrivning på 4. trinn.

Engelsk tittel: Teachers' feedback on student texts written by struggling writers in 4th grade.

Emneord:
Tilbakemelding
Elevtekster
4.trinn
Skriving
Lærer

Antall ord: 28242
+ vedlegg/annet: 8 sider

Stavanger, 11. juni 2021

dato/år

Sammendrag

Tilbakemeldinger er en viktig del av arbeidet med å utvikle elevenes skriveferdigheter. Det er forsket lite på tilbakemeldinger gitt på elevtekster skrevet av elever på barne- og mellomtrinnet, og på hvordan lærere prioriterer hva de tar med i tilbakemeldingene. Målet med studien er å bidra med mer kunnskap til dette feltet ved å besvare problemstillingene «Hva forteller lærere at de vektlegger når de gir tilbakemelding på elevtekster skrevet av elever som strever med skrivingen på 4. trinn?» og «Hva tenker lærere kjennetegner elever som strever med skriving?».

Studien er en intervjustudie der fire lærere har fortalt om deres tanker rundt hva som kjennetegner elever som strever med skriving, og det å gi tilbakemelding på elevtekster skrevet av elever som strever med skrivingen på 4. trinn. Intervjuene ble transkribert, kodet og kategorisert for å gjøre analysearbeidet mer oversiktlig. Funnene er analysert og drøftet i lys av relevant teori om den proksimale utviklingssonen, gode tilbakemeldinger og elever som strever med skriving.

Resultatene viser at lærerne har en bevissthet om at elever kan streve med flere deler av det som inngår i skriving. De viser også at lærerne opplever at muntlige tilbakemeldinger gitt underveis i skriveprosessen har best effekt. Skriftlige tilbakemeldinger gitt på ferdig tekster opplever de at har minst effekt. De er også opptatt av elevenes mestringsfølelse. Lærerne forteller at de gir mye tilbakemelding på tekstens lokalnivå (rettskriving, grammatikk og ordvalg), og det kan se ut til at de har mindre fokus på globalnivå (innhold og struktur).

Forord

To år som masterstudent på master i utdanningsvitenskap profil spesialpedagogikk er over. Det har vært en reise fylt med ny kunnskap og forståelse. Noen nye erfaringer har jeg også fått på veien. Både kunnskapen og erfaringene vil bli med meg videre på ferden inn i yrkeslivet.

Denne masteroppgaven markerer slutten på et kapittel i livet, og starten på et nytt. Det er på tide å legge studenttilværelsen på hylla, og tre inn i yrkeslivet. Det har vært en krevende reise bestående av mange utfordringer og høyt stressnivå, men jeg har også lært masse på veien både faglig, men også om meg selv. Det gir meg derfor en enorm mestringsfølelse å fullføre denne oppgaven. På veien har jeg hatt med meg flere støttespillere, som har vært avgjørende for at jeg har klart å ferdigstille denne oppgaven. Disse fortjener en stor takk.

Den jeg ønsker å takke først er den personen som har vært viktigst for meg i arbeidet med denne masteroppgaven, nemlig min flinke veileder Vibeke Rønneberg, førsteamanuensis på Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger. Hun har vært fantastisk i denne perioden. Tusen takk for gode og konstruktive tilbakemeldinger underveis i arbeidet. Det har vært utrolig godt å ha deg til å veilede meg gjennom denne prosessen, slik at jeg har klart å fullføre.

Jeg vil også takke lærerne som stilte opp som informanter i denne studien. Tusen takk for at dere ønsket å la dere intervjuet for å bidra til denne studien. Tankene og erfaringene deres har vært helt avgjørende for at jeg har klart å ferdigstille denne masteroppgaven.

Til slutt ønsker jeg å takke min kjære samboer. Tusen takk for tålmodigheten, og for at du har hatt tro på meg når jeg ikke har hatt det selv. Tusen takk!

Karoline Tobiassen Hansen
Stavanger, 11. juni 2021

Innhold

Sammendrag	1
Forord	2
1. Bakgrunn for valg av tema og problemstilling.....	6
1.1 Målet med oppgaven	7
1.2 Problemstilling	7
1.3 Beskrivelse av oppgavens struktur	8
1.4 Sentrale begrep	9
1.4.1 Elever som strever med skriving	9
1.4.2 Respons, tilbakemelding og feedback.....	10
1.4.3 Vurdering.....	10
2. Teoretiske perspektiver og tidligere forskning.....	12
2.1 Vygotsky og den proksimale utviklingssonen.....	12
2.1.1 Inner speech	13
2.2 Tilbakemeldinger	14
2.2.1 Effektive tilbakemeldinger	14
2.2.2 Vurdering for læring	17
2.3 Tilbakemelding på tekst	18
2.3.1 Funksjonelle tilbakemeldinger	18
2.3.2 Tilbakemelding på ulike nivåer i teksten.....	20
2.3.3 Ulike elever, ulike tilbakemeldinger	23
2.4 Elever som strever med skriving	25
2.4.1 The simple view of writing	25
2.4.2 Tilbakemeldinger til elever som strever.....	27
3. Metode	29
3.1 Valg av metode.....	29
3.1.1 Fenomenologi.....	29
3.1.2 Intervju som metode	29
3.2 Forskningsprosessen	30
3.2.1 Forforståelse.....	30
3.2.2 Utvalg.....	31
3.2.3 Utvikling av intervjuguide.....	33
3.2.4 Prøveintervju	34
3.2.5 Gjennomføringen av intervjuene	35
3.2.6 Transkribering av intervjuene	37
3.2.7 Analyse, tolkning og drøfting av datamaterialet.....	37

3.3 Studiens kvalitet	40
3.3.1 Reliabilitet.....	40
3.3.2 Validitet	41
3.4 Etske refleksjoner	43
4. Resultat og diskusjon.....	45
4.1 Hva tenker lærere kjennetegner elever som strever med skriving?.....	45
4.1.1 Kjennetegn på elever som strever med skriving	45
4.1.2 Rammer for tilbakemeldingene.....	49
4.2 Hva forteller lærere at de vektlegger når de gir tilbakemelding på elevtekster skrevet av elever som strever med skrivingen på 4. trinn?.....	53
4.2.1 Innhold i tilbakemeldingen.....	53
4.2.2 Tilpasninger i tilbakemeldingen med tanke på de som strever	62
4.2.3 Revisjon	64
5. Avslutning	68
5.1 Oppsummerende refleksjoner	68
5.2 Studiens bidrag, begrensninger og videre forskning.....	70
5.2.1 Studiens bidrag.....	70
5.2.2 Studiens begrensninger	70
5.2.3 Videre forskning	71
Referanser	72

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv	79
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	82
Vedlegg 3: Transkripsjonsnøkkel	84
Vedlegg 4: Godkjenningbrev NSD	85

1. Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Vi kommuniserer mer ved hjelp av tekst i dag enn det vi gjorde tidligere. Å kunne uttrykke seg godt skriftlig er ikke bare viktig i utdanningsløpet, det er også viktig i jobbsøkerprosessen, og ofte også i arbeidslivet (Nicolaysen, 2005). Det å kunne uttrykke seg godt skriftlig er derfor en viktig ferdighet i dagens samfunn. I Opplæringslova paragraf 1-3 står det at opplæringen i den norske skolen skal være tilpasset evnene og forutsetningene til den enkelte elev (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Dersom en elev strever med å tilegne seg gode skriveferdigheter har altså denne eleven rett til å få skriveopplæring som er tilpasset nivået hen er på, slik at skriveferdighetene kan utvikles. En måte å tilpasse opplæringen på, samt støtte utviklingen av gode skriveferdigheter, er gjennom tilbakemeldingene læreren gir på tekstene elevene skriver.

Det er allerede forsket en del på læreres tilbakemeldinger, både generelt og på elevtekster. Denne forskningen har bidratt med kunnskap om når tilbakemeldingen bør gis, hvor effektiv den kan være, og hvordan den bør gis (Hattie & Timperley, 2007; Kvithyld & Aasen, 2011). Det finnes også forskning som antyder at det kan være en forskjell mellom ulike elevgrupper i hvor mye, og hvilke tilbakemeldinger som gis (Schuldt, 2019). I tillegg er det forsket en del på det å gi tilbakemelding på tekster skrevet av elever som lærer et andrespråk (Bitchener, Young & Cameron, 2005; Van Beuningen, 2010). Mye av denne forskningen baserer seg på elever på ungdomstrinnet og videregående. Derimot er det forsket lite på tilbakemeldinger gitt på elevtekster skrevet av elever på barne- og mellomtrinnet.

Det at det er forsket lite på hvordan lærere tenker og prioriterer når de gir tilbakemeldinger på elevtekster gjør at vi vet lite om hvordan denne prosessen foregår. Det finnes forskning som ser på forskjellen i tilbakemeldinger gitt til sterke og svake skrivere (Dinnen & Collopy, 2009). Men denne forskningen går ikke inn på hvorfor lærerne gjør som de gjør, og hvilke tanker de har rundt det å gi tilbakemeldinger på elevtekster. Det finnes også lite forskning på det å gi tilbakemeldinger på elevtekster skrevet av elever som strever. Den forskningen som er gjort sammenligner i hovedsak tilbakemeldinger gitt til sterke og svake skrivere (Dinnen & Collopy, 2009). Denne forskningen nevner blant annet at det gis mye tilbakemelding på skrivefeil hos elever som strever (Dinnen & Collopy, 2009). Når man leser disse forskningsresultatene kan man stille spørsmål om hvor opptatt lærere egentlig er av å rette skrivefeil, og hva de ellers mener er viktig å gi tilbakemelding på i tekstene til elever som strever med skriving. Det er derfor behov for mer kunnskap om hvordan lærere tenker når de skal gi tilbakemelding på tekster skrevet av elever som strever med skriving.

1.1 Målet med oppgaven

Målet med denne oppgaven er å få mer kunnskap om hvordan lærere tenker rundt det å gi tilbakemeldinger på elevtekster, og da spesielt med tanke på de elevene som strever med skrivingen. Bakgrunnen for dette målet er at det mangler kunnskap om dette innenfor forskningen på tilbakemeldinger. Altså trenger man mer kunnskap om hvordan lærere tenker når de gir tilbakemelding på elevtekster, og hvordan de prioriterer hva de skal gi tilbakemelding på.

Som et forsøk på å bidra med mer kunnskap innenfor forskningsfeltet har jeg valgt å se på hvordan lærere tenker når de gir tilbakemeldinger på tekstene til elever som strever på 4. trinn. Oppgaven vil blant annet se på hvordan lærerne forteller at de gir tilbakemeldinger på elevtekster til elever på 4. trinn. Den vil også se på om de tenker ulikt når de gir tilbakemeldinger til elever som strever sammenlignet med sterkere elever. Ettersom tidligere forskning tyder på at lærere særlig gir tilbakemelding på skrivefeil hos elever som strever ønsker jeg å finne ut om dette henger sammen med at de tenker at det ofte er disse elevene strever med. Jeg vil derfor også se på hva lærerne tenker kjennetegner elever som strever med skriving.

1.2 Problemstilling

Den tidligere forskningen på området antyder at det kan være en forskjell i hva lærerne vektlegger i tilbakemeldingen, og hvor mye tilbakemelding som blir gitt imellom ulike elevgrupper (Dinnen & Collopy, 2009; Nilsen, 2020; Schuldt, 2019). Jeg synes dette med at det kanskje er et annet fokus i tilbakemeldingene til elever som strever med skrivingen er interessant, og har tatt dette med videre i problemstillingen min. Hovedproblemstillingen som skal besvares i løpet av oppgaven er «*Hva forteller lærere at de vektlegger når de gir tilbakemelding på elevtekster skrevet av elever som strever med skrivingen på 4. trinn?*». For å svare på dette er det nødvendig å vite hva lærerne mener kjennetegner elever som strever med skriving, da det vil påvirke hva de svarer på hovedproblemstillingen. Derfor har jeg i tillegg tatt med problemstillingen «*Hva tenker lærere kjennetegner elever som strever med skriving?*».

Fokus på 4. trinn er valgt fordi dette markerer slutten på småtrinnet, og fordi kompetansemål i læreplanen er knyttet til måloppnåelse etter 4. trinn. Ofte omtales overgangen fra 4. til 5. trinn som tøff, da det stilles større krav til ferdighetene i lesing og skriving på dette trinnet. «*The fourth grade slump*» er et kjent fenomen i flere land enn Norge. Begrepet brukes som oftest i forbindelse med lesing, der overgangen mellom 4. og 5. trinn markerer et skille mellom å lære

og lese, og å lese for å lære (Roessingh, Nordstokke & Colp, 2019). Det er ikke like vanlig å bruke betegnelsen rettet mot skriving, men det er også her mulig å se et skille mellom 4. og 5. trinn (Roessingh et al., 2019).

I løpet av 4. trinn vil de fleste elevene få automatisert de viktigste ferdighetene innenfor skriving, slik at selve stavingen krever mindre ressurser (Graham, 2009; Jones & Christensen, 1999; McCutchen, 1996). Disse ressursene kan dermed brukes på andre deler av teksten, som for eksempel innhold og struktur (Graham, 2009; Jones & Christensen, 1999; McCutchen, 1996). De elevene som ikke får automatisert de grunnleggende skriveferdighetene innen utgangen av 4. trinn vil ikke få frigjort de samme ressursene (Graham, 2009; Jones & Christensen, 1999; McCutchen, 1996). Når kravene til tekstene blir mer komplekse på 5. trinn vil disse elevene få problemer, da de fremdeles bruker mye ressurser på stavingen og ikke har ressurser til overs til de andre komponentene i teksten (Graham, 2009; Jones & Christensen, 1999; McCutchen, 1996). Det er derfor viktig at lærere på 4. trinn gir ekstra støtte til de elevene som enda ikke har automatisert stavingen, slik at de får muligheten til å automatisere denne før de starter på 5. trinn.

1.3 Beskrivelse av oppgavens struktur

Nå har oppgavens tema og problemstillinger blitt presentert, samt bakgrunnen for valget av tema. Videre nå vil sentrale begrep avklares, og det vil gjøres rede for min forståelse av disse begrepene.

Så kommer et teorikapittel der de teoretiske perspektivene som danner grunnlaget for oppgaven vil presenteres. Her blir det lagt særlig vekt på Vygotskys proksimale utviklingssone, og teorier og tidligere forskning om tilbakemelding generelt, og på elevtekster spesielt.

Deretter følger et kapittel om forskningsmetoden som er brukt i oppgaven. I dette kapitlet vil jeg begrunne hvorfor jeg har valgt kvalitativt forskningsintervju som metode. I tillegg vil hele forskningsprosessen beskrives, inkludert vurderinger knyttet til troverdighet og forskningsetikk.

Til slutt vil resultatene presenteres, og diskuteres med utgangspunkt i teori. Deretter vil jeg samle oppgavens hovedfunn i en avslutning.

1.4 Sentrale begrep

I denne oppgaven er det flere sentrale begreper. Mange av disse kan forstås på ulike måter, jeg vil derfor forklare begrepene slik jeg vil bruke dem i denne oppgaven. Begrepene jeg vil ta for meg her er svake skrivere/elever som strever med skriving, tilbakemelding, respons, feedback og vurdering.

1.4.1 Elever som strever med skriving

Elever som strever med skriving kan gjenkjennes på hvordan tekstene de skriver ser ut.

Tekstene deres inneholder ofte mye skrivefeil (Graham, Schwartz & MacArthur, 1993). Dette kan nok til en viss grad skyldes at staveprosessen og grammatiske regler ikke er automatisert (Roessingh et al., 2019). Dersom staveferdighetene ikke har kommet opp på et ortografisk nivå vil hvert ord som skal staves være en krevende prosess (Høyen & Lundberg, 2012). Det vil da være vanskelig å huske grammatiske regler (McCutchen, 1996). Tekstene deres er ofte kortere, og med en enklere struktur enn de andre elevenes tekster (Graham et al., 1993). Korte og enkle tekster kan nok i noen grad skyldes at selve staveprosessen krever så mye av arbeidsminnet, at det ikke er mer igjen til å tenke på tekstens helhet (McCutchen, 1996).

Elever som strever med skriving gjør også mindre endringer i egen tekst sammenlignet med andre elever (Graham et al., 1993). Det er for det meste endringer på overflatenivå, som skrivefeil, punktum og stor bokstav (Graham et al., 1993). I tillegg kan man ofte se at svake skrivere strever med å komme i gang med skrivingen (Graham et al., 1993).

Innenfor skolesektoren og læreryrket er det vanlig å benytte ulike begreper for å beskrive elevene, både deres væremåte og sosiale og faglige evner (Mosvold & Ohnstad, 2016). En betegnelse som ofte benyttes for å beskrive elevens prestasjoner i fag er sterke og svake elever (Mosvold & Ohnstad, 2016). Denne måten å omtale elever på er problematisk av flere grunner. Blant annet kan det at en lærer ser på en elev som svak bidra til at læreren får lavere forventinger til hva denne eleven kan få til, som igjen kan føre til at eleven får en dårligere faglig utvikling enn den ellers ville hatt (Mosvold & Ohnstad, 2016). Det hele blir dermed en slags selvoppfyllende profeti. I tillegg vil elever ofte omtales som svake fordi de presterer lavere enn resten av klassen innenfor et fag. Læreren vil dermed ofte begrunne at denne eleven er svak fordi hen presterer svakt faglig (Mosvold & Ohnstad, 2016). Det kan føre til at interessen for å gå mer i dybden på hvorfor denne eleven presterer lavt, og kan igjen begrense elevens faglige utvikling (Mosvold & Ohnstad, 2016). Man kan også si at det å kalle elever svake er en krenkelse mot eleven, og dermed uetisk av en lærer å gjøre (Mosvold & Ohnstad,

2016). Derfor vil jeg ikke benytte meg av begrepet svake skrivere i denne oppgaven, men heller omtale elevgruppen som elever som strever med skriving.

Når jeg stiller lærerne i denne studien spørsmål om elever som strever med skriving, ønsker jeg å få tilgang til hvordan lærerne tenker rundt de elevene som strever med skriving. Jeg er interessert i å få informasjon om hva lærerne tenker kjennetegner elever som strever med skriving, da det er tenkelig at svarene deres vil påvirke hva de vektlegger når de gir tilbakemelding til elever som strever. Det gir meg dermed muligheten til å koble kjennetegnene lærerne trekker frem opp mot svarene deres på de resterende spørsmålene.

1.4.2 Respons, tilbakemelding og feedback

Respons, tilbakemelding og feedback er tre begrep som ofte blir brukt for å betegne kommentarene elever får på eget arbeid. Betydningen av begrepene er overlappende, og blir derfor presentert under ett.

Tilbakemeldinger brukes også mye i det daglige og ikke bare i skolen. Foreldre kan gi tilbakemelding på barnets oppførsel, og andre barn kan gi tilbakemelding på hvordan barnet er å leke med som eksempler. I skolesammenheng tenker man på tilbakemeldinger som tilbakemeldinger på elevarbeid (Hattie & Timperley, 2007). Tilbakemelding på elevarbeid kommer ofte i fra læreren, men kan også gis av medelever eller foreldre. Formålet med tilbakemeldingen er å fortelle eleven hva den mestrer, og hva den kan arbeide mer med, for å støtte eleven i dens utvikling (Hattie & Timperley, 2007). Feedback blir oftest benyttet i engelskspråkliglitteratur, og brukes på samme måte som tilbakemelding og vurdering i norsk litteratur (Hattie & Timperley, 2007). Respons benyttes i stor grad på samme måte som tilbakemelding (Kvithyld & Aasen, 2011).

1.4.3 Vurdering

Vurdering er også et begrep som blir brukt for å omtale tilbakemeldinger på elevarbeid, men dette ilegges ofte en litt annen mening enn de ovennevnte. Vurdering kan ha samme betydning som respons og tilbakemelding, men begrepet er i tillegg inndelt i ulike kategorier.

Vurdering blir ofte delt inn i formell og uformell vurdering (Hodgson, Rønning, Skogvold & Tomlinson, 2010). Den formelle vurderingen defineres ofte som skriftlige tilbakemeldinger på elevarbeid, ofte gitt etter arbeidet er ferdig (Hodgson et al., 2010). Uformell er ofte den vurderingen som gis underveis i arbeidet, gjerne muntlig (Hodgson et al., 2010).

Når Håland (2016) skriver om vurdering av tekst deler hun vurderingsbegrepet inn i to kategorier, formativ vurdering og summativ vurdering. Summativ vurdering er den vurderinga

som vurderer sluttresultatet, altså den ferdige teksten. Denne formen for vurdering vurderer altså det eleven har lært i løpet av arbeide med teksten. Denne formen for vurdering blir ofte kalt for sluttvurdering, eller vurdering av læring (Håland, 2016).

Formativ vurdering er den vurderinga man gir underveis i skriveforløpet (Håland, 2016). Hensikten med denne typen vurdering er at elevene kan ta med seg vurderingen videre i skriveforløpet, slik at de kan forbedre teksten. Denne formen for vurdering bli også ofte kalt for vurdering for læring, eller underveisvurdering (Håland, 2016).

Begrepet formativ vurdering kan dermed benyttes på samme måte som respons og tilbakemelding. Dette fordi den formative vurderingen har, som respons og tilbakemelding, som hensikt å si noe om hva eleven har gjort bra, og hva den kan endre for å bli enda bedre (Håland, 2016). Men vurdering kan også betegne en karakter eller noe annet som beskriver elevens måloppnåelse, men da er det den summative vurderingen man snakker om (Iversen & Otnes, 2016). Tilbakemelding og respons er ikke vanlige begreper å bruke for å nivåsette måloppnåelsen til en elev, her er det for det meste vurdering som er brukt.

Det er vanlig å gi tilbakemelding eller vurdering på det meste av arbeidene elevene gjennomfører i skolen, men i denne oppgaven er det tilbakemeldingene på elevtekstene jeg er interessert i. Selv om denne tilbakemeldingen kan komme fra flere hold, er det lærernes tilbakemeldinger som danner utgangspunktet for denne oppgaven. Heretter vil jeg benytte meg av begrepet tilbakemelding. Dette er rett og slett fordi det er dette begrepet som faller meg mest naturlig å bruke. Siden flere av begrepene har overlappende betydning kunne jeg like gjerne brukt respons eller feedback. Feedback har jeg valgt bort da jeg synes det er bedre å velge et norsk ord, og respons faller meg ikke like naturlig som tilbakemelding. Vurdering har jeg valgt bort da jeg ikke har behov for todelingen dette begrepet åpner for.

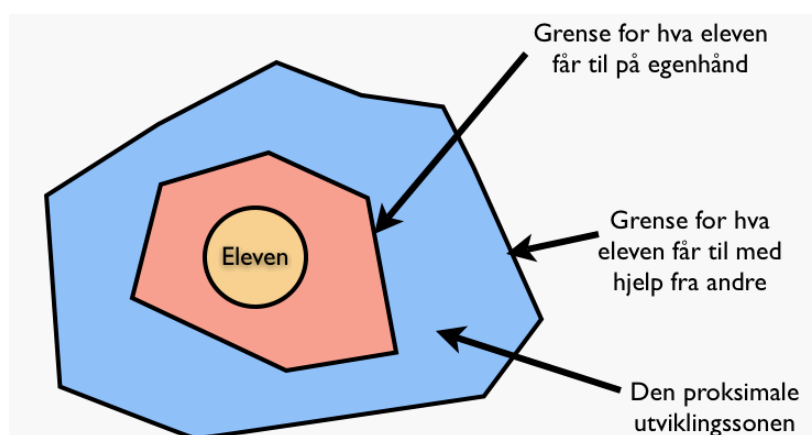
2. Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

I denne delen vil jeg presentere den teoretiske forankringen for oppgaven. Tidligere forskning som er relevant for temaet vil også presenteres. Oppgaven er forankret i den sosiokulturelle læringsteorien, og Vygotsky har derfor en sentral plass i dette kapittelet. Derfor vil hans teorier presenteres først. Videre vil det bli presentert ulike teorier og forskningsresultater knyttet til tilbakemelding generelt, og tilbakemelding knyttet til elevtekster spesielt.

2.1 Vygotsky og den proksimale utviklingssonen

Vygotsky (1978) er kjent for sin sosiokulturelle læringsteori om at læring foregår i samhandling med andre. Altså at læring er et spill mellom eleven og personene rundt (Vygotsky, 1978). Vygotsky (1978) ser dermed på læring som en sosial aktivitet. Det å gi tilbakemeldinger på elevenes arbeid passer godt inn under denne teorien, da tilbakemeldingene blir en samhandling mellom lærer og elevene for å fremme elevenes læring.

På grunn av at han mener læring skjer i samhandling med andre, har Vygotsky (1978) en teori om det han kaller den proksimale utviklingssonen. Det var lenge vanlig å vurdere elevenes ferdigheter ut ifra hvor vanskelige oppgaver de klarte å løse på egenhånd. Disse resultatene ble så brukt til å vurdere om eleven hadde aldersadekvate ferdigheter eller ikke (Vygotsky, 1978). Dette er fremdeles en vanlig metode å bruke i skolen, når man blant annet kartlegger elever for lese- og skrivevansker (Færevaaag & Gabrielsen, 2014). Vygotsky (1978) mente derimot at man også burde se på de oppgavene elevene klarer å løse med hjelp. Det eleven klarer med å få små hint og støtte underveis er oppgaver hen snart vil mestre på egenhånd, og bør derfor regnes med i elevens ferdigheter (Vygotsky, 1978).



Figur 1: Illustrasjon av den proksimale utviklingssonen. (PPU Stord, 2011).

Figur 1 viser en illustrasjon av hvordan Vygotsky ser for seg at grensene mellom det eleven klarer med og uten hjelp varierer. Den innerste sirkelen illustrerer eleven. Deretter er grensen for hva eleven får til alene. Til sist er grensen for hva eleven kan klare med hjelp fra andre. Området mellom grensen for hva eleven klarer alene og det hen klarer med hjelp, det blå området på figuren, er den proksimale utviklingssonen. Det som ligger i denne sonen er ferdigheter eleven enda ikke mestrer helt ut, og trenger derfor hjelp. Dersom eleven får hjelp i fra en mer kompetent person vil eleven med tiden mestre disse ferdighetene på egenhånd (Vygotsky, 1978). Læring handler derfor i stor grad om å utnytte potensialet som ligger i den proksimale utviklingssonen.

Når lærere gir tilbakemelding på elevtekster, så er tanken at det skal hjelpe elevene til å bli bedre skrivere (Kvithyld & Aasen, 2011) Tilbakemelding passer derfor godt inn under Vygotskys (1978) prinsipper om læring, og den proksimale utviklingssonen.

Tilbakemeldingene læreren gir til elevene, uavhengig om de blir gitt muntlig eller skriftlig, vil ofte fortelle elevene hva de har gjort bra og hva de kan jobbe mer med (Kvithyld & Aasen, 2011). Særlig tilbakemeldingene på hva eleven kan jobbe mer med er nyttige for utviklingen av elevens ferdigheter. Det er viktig at disse tilbakemeldingene forteller hva eleven må gjøre for å forbedre ferdighetene, samt hvordan hen kan gjøre dette (Hattie & Timperley, 2007) Tilbakemeldingene kan da hjelpe eleven til å mestre flere ferdigheter innenfor skriving (Kvithyld & Aasen, 2011). Læreren tilbakemeldinger kan dermed bidra til at eleven får utnyttet potensialet dens som ligger i den proksimale utviklingssonen.

Teorien om den proksimale utviklingssonen kan også hjelpe læreren til å vurdere hva hen skal be eleven om å forbedre i teksten. Ved å bruke den proksimale utviklingssonen som utgangspunkt vil det være mest naturlig å vektlegge de ferdighetene eleven er på vei til å mestre, men enda ikke mestrer fullt ut (Hertzberg, 1994; Vygotsky, 1978).

2.1.1 Inner speech

Vygotsky (1978) har også en teori om elevenes «inner speech». «Inner speech» er en indre tale som overvåker elevenes læring og oppgaveløsning (Vygotsky, 1978). Vygotsky (1978) mente at en elev hadde lært en ferdighet når denne ferdigheten ble en del av elevens indre tale. For å utvikle den indre talen bruker elevene verbale interaksjoner med andre mennesker (Vygotsky, 1978). Indre tale og den proksimale utviklingssonen henger derfor godt sammen, og begge vil utvikles i takt med hverandre (Vanderburg, 2006).

Underveis i skoleløpet vil elevene komme i kontakt med voksne som har et mer avansert tankesett enn dem selv (Vanderburg, 2006). Disse voksne vil hjelpe elevene ut i den proksimale utviklingssonen ved å legge til rette for at elevene lærer nye ting (Vanderburg, 2006). Når elevene lærer nye ferdigheter vil den indre talen deres utvikles, og de blir i bedre stand til å overvåke egen læring og eget arbeid (Vanderburg, 2006). At den indre talen utvikles, er dermed gunstig for å gjøre elevene i stand til å vurdere eget arbeid. En godt utviklet indre tale er også god hjelp i skriveprosessen, da den hjelper med å strukturere skriveprosessen og ha oversikt over prosessen (Vanderburg, 2006). Det er derfor en fordel å utvikle elevenes indre tale i forbindelse med skriving.

2.2 Tilbakemeldinger

Her vil jeg presentere teori og forskning knyttet til tilbakemeldinger generelt. Det som presenteres her er altså ikke knyttet opp til noe spesifikt fag, eller ferdighet. Teori og forskning knyttet til tilbakemeldinger i forbindelse med skriving vil presenteres senere i oppgaven.

2.2.1 Effektive tilbakemeldinger

Hattie og Timperley er to sentrale forskere innenfor forskning på tilbakemeldinger. De har skrevet en artikkel der de ser på tidligere forskning på tilbakemeldinger til elever, samt presenterer en modell for å gi gode og effektive tilbakemeldinger (Hattie & Timperley, 2007). Modellen Hattie og Timperley (2007) presenterer tar utgangspunkt i tre spørsmål man bør ha i bakhodet når man gir tilbakemelding til elever. Disse tre spørsmålene er «*Where am I going?*», «*How am I going?*» og «*Where to next?*» (Hattie & Timperley, 2007).

«*Where am I going?*» refererer til hva målene med oppgaven er (Hattie & Timperley, 2007). På samme måte som at det er viktig for eleven å ha målene med oppgaven i bakhodet når hen skriver, er det viktig at læreren har målene i hodet når det gis tilbakemeldinger (Hattie & Timperley, 2007). Dersom oppgavens mål var å skildre et sted slik at leseren klarer å se for seg hvordan det ser ut, er det liten vits i å kun gi tilbakemelding på elevens rettskrivingsfeil. Da henger ikke målet og tilbakemeldingen sammen, og tilbakemeldingen vil ikke føles like meningsfull for eleven (Hattie & Timperley, 2007).

«*How am I going?*» sikter til prosessen eleven må gjennomføre for å innfri målene, altså selve gjennomføringen av oppgaven. I en tilbakemelding vil dette spørsmålet ofte innebefatte i hvilken grad eleven har lyktes med å oppnå målene for oppgaven. I praksis blir dette spørsmålet i hovedsak behandlet ved hjelp av ulike prøver, for å måle hvor bra eleven har oppnådd målene for arbeidet (Hattie & Timperley, 2007). I forbindelse med skriving kan dette

for eksempel gjøres ved å vurdere hvordan eventyrlovene er brukt i eventyrene elevene har skrevet etter at klassen har jobbet med eventyr. Men det poengteres at det ikke trenger å gjøres slik, men også bør inkluderes i tilbakemeldingene elevene får utenom prøver (Hattie & Timperley, 2007). Som for eksempel i tilbakemeldingene elevene får underveis i skriveprosessen.

«*Where to next?*» står for at man må se hva som må gjøres for at eleven skal gjøre det enda bedre. Dette kan for eksempel gjøres ved å lære eleven flere skrivestrategier, eller ulike måter å bygge opp teksten på. Dersom tilbakemeldingen besvarer alle de tre nevnte spørsmålene, vil den trolig fungere mer effektivt enn om den ikke gjør det (Hattie & Timperley, 2007).

I tillegg til disse tre spørsmålene deler modellen til Hattie og Timperley (2007) tilbakemelding inn i fire nivåer, tilbakemelding knyttet til oppgaven, tilbakemelding knyttet til arbeidsprosessen frem mot ferdig oppgave, tilbakemelding knyttet til elevens selvregulering og tilbakemelding på et personlig nivå. Det er i hovedsak de tre førstnevnte som vil være mest relevant for denne oppgaven, men jeg velger å også presentere det fjerde da det gir et godt eksempel på hva som har liten effekt.

Tilbakemeldinger knyttet til selve oppgaven dreier seg om å vurdere hvor bra oppgaven er utført. Når man gir tilbakemelding på dette nivået handler det ofte om å skille det som er gjort riktig fra det som kunne vært gjort bedre (Hattie & Timperley, 2007). Mesteparten av lærernes tilbakemeldinger er på dette nivået (Hattie & Timperley, 2007). Denne formen for tilbakemelding kan i mange tilfeller være meget effektiv, men den har også svakheter. En av svakhetene er at det er vanskelig for elevene og overføre tilbakemeldingene til andre oppgaver (Hattie & Timperley, 2007). Tilbakemeldingen vil dermed kun hjelpe eleven til å forbedre den oppgaven tilbakemeldingen er gitt til. Dersom eleven ikke får mulighet til å forbedre oppgaven etter at tilbakemeldingen er gitt, vil en slik tilbakemelding være av liten verdi.

Tilbakemeldinger knyttet til gjennomførelsen av oppgaven fokuserer mer på hvordan eleven har arbeidet med oppgaven underveis, fremfor sluttproduktet (Hattie & Timperley, 2007). Ofte vil elevens strategibruk være i fokus ved denne formen for tilbakemelding. For eksempel elevens strategier for å finne skrivefeil i egen tekst. Elevenes interesse i å bruke strategier for å forbedre eget arbeid kan variere mye ut ifra motivasjonen deres (Hattie & Timperley, 2007). Tilbakemeldinger basert på hvordan eleven arbeider med oppgaven har allikevel vist seg å være mer effektive enn tilbakemeldinger på kvaliteten på den ferdige oppgaven. Dette er blant annet fordi denne formen for tilbakemelding kan gi en dypere læring hos elevene, og bidra til

at de utvikler bedre om mer effektive strategier (Balzer, Doherty & O'Connor, 1989; Earley, Northcraft, Lee & Lituchy, 1990).

Det tredje nivået som presenteres er tilbakemelding knyttet til selvregulering. Dette nivået handler i stor grad om elevens egen evne til å vurdere når den trenger hjelp og veiledning (Hattie & Timperley, 2007). Elever med god selvregulering tar selv initiativ til å få tilbakemelding fra en lærer eller medelever når de trenger det for å komme videre med oppgaven de arbeider med. Elever som strever har ofte dårlig selvregulering, og vil derfor i liten grad søke tilbakemeldinger. I den graden de gjør det vil det ofte være for å få vite svaret eller fremgangsmåten på oppgaven, fremfor å få hint til hvordan den kan løses (Hattie & Timperley, 2007). Det er derfor viktig at læreren gir de elevene som strever muligheten til å forbedre selvreguleringen ved å gi dem hint der de trenger det, i stedet for hele fremgangsmåter. Her kan man benytte seg av tilbakemelding på hvordan oppgaven er løst, altså nivået beskrevet i forrige avsnitt.

Det fjerde, og siste nivået som beskrives er tilbakemelding på et personlig nivå. Slike tilbakemeldinger kan for eksempel være kommentarer som «så flink du er» eller «godt jobbet». Tilbakemeldinger på et personlig nivå knyttes ofte til elevens personlighet, eller personlige evner, fremfor elevens arbeid med oppgaven. Det er ikke noe særlig faglig eller oppgaverettet ved dette tilbakemeldingsnivået, og derfor er det en lite effektiv form for tilbakemelding (Hattie & Timperley, 2007).

Kluger og DeNisi (1996) har også gjennomført forskning på effektiviteten av tilbakemeldinger, og forskningen deres danner en del av grunnlaget for artikkelen til Hattie og Timperley (2007). Kluger og DeNisi (1996) kommer fram til at tilbakemeldinger ser ut til å ha best effekt når man fokuserer på det eleven har gjort riktig, i stedet for å fokusere på det eleven har gjort galt. Derimot ser det ut til at generell ros av elevens arbeid har liten effekt, trolig siden det ofte er lite faglig innhold i slik ros (Kluger & DeNisi, 1996). Generell ros omtaler de som kommentarer i retningen «Godt jobbet», «Så flink du er» og lignende. Altså tilbakemeldinger som Hattie og Timperley (2007) kobler til tilbakemelding på personlig nivå. De kommer altså frem til samme konklusjon om at tilbakemeldinger knyttet til eleven som person, som ikke sier noe spesifikt om hva som var bra eller dårlig har liten effekt (Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996). I tillegg kommer altså Kluger og DeNisi (1996) frem til at det å gi positive tilbakemeldinger har best effekt når de er spesifikke på hva eleven har gjort bra.

2.2.2 Vurdering for læring

I 2010 startet Utdanningsdirektoratet opp en satsing på vurdering i skolen, med vurdering for læring i fokus (Utdanningsdirektoratet, 2018). Denne satsningen bygger på resultatene Hattie og Timperley (2007) kom frem til. Målet med satsningen var å forbedre vurderingspraksisen i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det ble i forbindelse med denne satsningen utarbeidet en vurderingsforskrift, som forklarer hvordan ei god vurdering bør være ved hjelp av fire punkter:

- Elevene må forstå hva de skal lære, og hva som er forventet av dem.
- De må få en tilbakemelding som forteller dem noe om kvaliteten på arbeidet deres.
- De må få råd om hvordan de kan forbedre seg.
- De må være involvert i sin egen læring, blant annet ved å vurdere sitt eget arbeide, og sin egen utvikling. (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Disse punktene er ment for å hjelpe lærerne til å utøve vurdering for læring i praksis. Resultatet av satsingsprosjektet for vurdering for læring er vurdert i en rapport (Utdanningsdirektoratet, 2018). Denne rapporten viser at vurderingspraksisene i norske klasserom har blitt mer formative etter utdanningsdirektoratet valgte å satse på vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2018). Mange skoler er på god vei mot å få inkludert de fire punktene over, og vurderingen av elevene er mer målrettet enn før (Sandvik & Buland, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2018). Skolene har også blitt flinkere til å la elevene delta i vurderingsarbeidet, men det er dette aspektet ved vurdering for læring som skolene gjør minst av (Sandvik & Buland, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2018). Rapporten konkluderer med at det har skjedd en god fremgang i implementeringen av vurdering for læring, men at det enda er en vei å gå. Det er spesielt elevenes deltakelse i vurderingsarbeidet som bør videreutvikles, i tillegg til at selve implementeringsarbeidet fortsettes på skolene (Utdanningsdirektoratet, 2018).

I dagens gjeldende læreplan, LK20, er underveisvurdering lagt inn som en del av de fagspesifikke planene (Sandvik, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette er blant annet for å tydeliggjøre progresjonen som er i læreplanen, men skal også sikre at elevene får den støtten de trenger for å oppnå målene som er satt i læreplanen (Sandvik, 2019). Vurdering for læring er derfor noe som fremdeles bør være i fokus hos skolene, da det har en viktig plass i den nye læreplanen.

2.3 Tilbakemelding på tekst

Her vil jeg presentere teori og forskning knyttet til det å gi tilbakemelding på tekst. Det presenteres teori og forskning om hva som kjennetegner gode tilbakemeldinger, hvilke tekstnivåer man gir tilbakemelding på og hvilken forskjell det er mellom elevgrupper.

2.3.1 Funksjonelle tilbakemeldinger

Kvithyld & Aasen (2011) har sett på hva forskning sier om gode tilbakemeldinger på elevtekster. I artikkelen fra 2011 bruker de begrepet respons, men jeg velger her å benytte tilbakemelding da det er dette begrepet jeg har valgt. De har samlet denne forskningen i fem teser. Det de presenterer som viktigst, og som også er et overordnet tema for artikkelen er at tilbakemeldingen må være funksjonell. Altså at den bidrar til å gjøre elevene til bedre skrivere. De fem tesene som presenteres handler om hvordan tilbakemeldingen bør gis, og hva den bør inneholde for at den skal være funksjonell (Kvithyld & Aasen, 2011).

Den første av de fem tesene er at tilbakemeldingen må gis underveis i skriveprosessen (Kvithyld & Aasen, 2011). Dersom tilbakemeldingen gis på en tekst som eleven egentlig er ferdig med vil den ha liten effekt. Dette er blant annet fordi det er vanskelig for eleven å generalisere tilbakemeldingen den får på en tekst over til en ny tekst (Kvithyld & Aasen, 2011). Elevene gjør ofte endringer på eget initiativ også, men disse endringene er ofte små og av liten betydning (Iglund, 2008). Tilbakemeldinger underveis i skriveforløpet kan dermed hjelpe eleven til å utvikle teksten, og dermed sine egne ferdigheter i riktig retning (Kvithyld & Aasen, 2011).

Den andre tesen sier at tilbakemeldingen må være selektiv (Kvithyld & Aasen, 2011). Som lærer vil en være på et høyere skriftlig nivå enn elevene man har, og man vil derfor ofte finne mye som kan forbedres i en elevtekst. Dette vil spesielt gjelde de elevene som synes skriveoppgaver er utfordrende. Å gi tilbakemelding på alt som kan forbedres i teksten vil ha liten hensikt, da det ikke er realistisk at eleven skal klare å forbedre seg på alle punkt samtidig (Kvithyld & Aasen, 2011). Hertzberg (1994) antar at tilbakemeldingen er mest effektiv for de ferdighetene der eleven allerede er på glid. Dermed vil det ofte være mer effektivt å gi tilbakemelding på enkel og dobbel konsonant der eleven har gjort dette riktig enkelte steder i teksten, enn der eleven ikke har gjort det riktig noen steder.

Det at tilbakemeldingen må være selektiv faller også innunder prinsippet om tilpasset opplæring (Kvithyld & Aasen, 2011). Hver enkelt elev vil ha ulike ting de trenger å forbedre, og tilbakemeldingen man gir på elevtekstene er dermed en fin arena å tilpasse på. Hva man gir tilbakemelding på kan ofte styres av hva som er vurderingskriteriene for skriveoppgaven, og

hva den aktuelle eleven trenger å jobbe med for å oppnå et aldersadekvat nivå i skriving (Kvithyld & Aasen, 2011). Dette samsvarer også godt med det Vygotsky (1978) sier om den proksimale utviklingssonen. Tilbakemeldingen kan ved å være selektiv og individuelt tilpasset bidra til at eleven oppnår potensialet som ligger i den proksimale utviklingssonen.

Den tredje tesen handler om at tilbakemeldingen må være en dialog mellom skriver og den som gir tilbakemelding (Kvithyld & Aasen, 2011). Altså at elev og lærer snakker sammen om hva eleven har tenkt med teksten og hva de begge mener er tekstens gode og svake sider (Kvithyld & Aasen, 2011). Ved å ha en dialog med eleven angående hva hen har tenkt med teksten, og hva hen selv ønsker å forbedre kan man få et godt overblikk på hvor eleven står, og kanskje en bedre forståelse for teksten. Konstruksjon av tekst er ikke en oppgave med kun ett fasitsvar, det er et hav av muligheter (Iversen & Otnes, 2016). Det finnes også mange ulike meninger om hva som utgjør en god tekst. Ulike lærere kan derfor gi svært ulike tilbakemeldinger på den samme elevteksten, og av og til har læreren kanskje ikke helt forstått hensikten eleven hadde med teksten (Kvithyld & Aasen, 2011). Dette problemet kan løses ved at elev og lærer har en god dialog om teksten (Kvithyld & Aasen, 2011). Det beste er å hjelpe eleven til å realisere sine egne hensikter med teksten, i stedet for å tvinge ens egne hensikter over på elevens tekst (Straub, 2000).

Den fjerde tesen sier at tilbakemeldingen må motivere til revidering av teksten (Kvithyld & Aasen, 2011). Dette punktet har mye med hvilken måte tilbakemeldingen formidles på, og hvilket syn på skriving som blir fremmet i undervisningen. Det er viktig å tydeliggjøre for elevene at skriving er en prosess, og at selv profesjonelle forfattere skriver tekstene deres om flere ganger (Kvithyld & Aasen, 2011). Det at en tekst må revideres noe er dermed ikke et svakhetstegn, men noe alle som skriver tekster må gjøre. Som nevnt henger elevenes vilje til å revidere teksten også sammen med hvordan tilbakemeldingen formidles. Det er viktig at tilbakemeldingen trekker frem kvalitetene ved teksten, slik at eleven ser at teksten har en verdi (Kvithyld & Aasen, 2011). Når eleven ser at teksten har sine gode sider, vil det være mer motiverende å revidere teksten slik at den blir enda bedre.

Den femte tesen sier at tilbakemeldingen må være forståelig og læringsfremmende (Kvithyld & Aasen, 2011). Ifølge flere studier har elevene ofte problemer med å forstå tilbakemeldingene læreren gir på tekstene deres (Kronholm-Cederberg, 2009). Grunnen til at de ikke forstår lærerens tilbakemeldinger er alt fra noe så enkelt at de ikke forstår lærerens håndskrift, til at de ikke forstår hva læreren mener med de ulike kommentarene (Kvithyld & Aasen, 2011). Margkommentarer har vist seg å være mer effektive enn sluttkommentarer.

Dette er nok mye på grunn av at margkommentarene kommenterer direkte inn på spesifikke deler av teksten, mens sluttkommentarene er mer generelle og omtaler teksten som helhet (Kvithyld & Aasen, 2011).

Det er også studier som viser at tilbakemeldingene retter seg mye mot retting av skrivefeil (Kvithyld & Aasen, 2011; Matsumura et al., 2002). Dersom man markerer skrivefeil i en tekst som eleven ikke vil få mulighet til å revidere er dette lite hensiktsmessig, da eleven ikke vil lære noe ut ifra dette da det bare blir en kommentar på papiret. Dersom eleven har kunnskapen som kreves for å stave ordene rett, men har skrevet dem feil, kan man be eleven lese gjennom teksten på jakt etter feilene selv (Kvithyld & Aasen, 2011). Slike feil kalles utføringsfeil (Kvithyld & Aasen, 2011). Dersom det er kunnskapsfeil, altså at eleven ikke har kunnskapen til å vite hvordan ordene skrives kan man ikke la eleven finne feilene selv (Kvithyld & Aasen, 2011).

En god måte å gjøre tilbakemeldingene mer forståelig for elevene på er å knytte den sammen med skriveundervisningen som skjer i klasserommet (Kvithyld & Aasen, 2011). Det kan være lurt å snakke med elevene om ulike tekster. Snakke om hva som gjør denne teksten god, om den kan forbedres på noen måte og så videre. På den måten lærer elevene seg begreper som brukes for å beskrive styrker og svakheter ved en tekst (Kvithyld & Aasen, 2011). Dersom læreren bruker de samme begrepene når hen gir tilbakemelding på elevtekstene, vil elevene allerede vite hva begrepene betyr, og tilbakemeldingen blir mer forståelig for dem (Kvithyld & Aasen, 2011).

2.3.2 Tilbakemelding på ulike nivåer i teksten

Tekster kan deles inn i ulike nivåer (Skjelbred, 2014; Underwood & Tregidgo, 2006).

Nivåene kan benyttes i forbindelse med at læreren analyserer elevtekster (Skjelbred, 2014).

En analyse av tekstens styrker og svakheter på de ulike nivåene kan hjelpe læreren til å få oversikt over hva tilbakemeldingen til eleven bør inneholde (Skjelbred, 2014). Jeg vil her presentere to ulike måter å nivådele tekster på.

Skjelbred (2014) tar for seg en inndeling av tekst i forbindelse med læreranalyse av elevtekster, som et utgangspunkt for hva som bør inkluderes i tilbakemeldingen til elevene. Hennes inndeling består av fire nivåer, kontekst og funksjon, tekstnivå, setningsnivå og ordnivå. Målet hennes med denne inndelingen er å hjelpe lærere å bli bedre til å analysere elevtekster, og dermed også gi bedre tilbakemeldinger på elevenes tekster (Skjelbred, 2014).

Inndelingen inneholder derfor også en del som går på å oppsummere tekstens styrker og svakheter og det videre arbeidet med teksten (Skjelbred, 2014).

Tekstens kontekst og funksjon handler om hvilken skrivesituasjon teksten er skrevet inn i, hvem teksten er skrevet til, og hva eleven mener å oppnå med teksten (Skjelbred, 2014). Når man vurderer en tekst ut ifra dette nivået er det derfor viktig at man ikke kun ser på teksten eleven har skrevet, men at man også har i bakhodet hvilken oppgave teksten svarer på og hvem teksten er skrevet til. Teksten vurderes altså ut ifra konteksten den er skrevet inn i, og hvor godt den fungerer til det den er ment til (Skjelbred, 2014).

Tekstnivået består av elementer som sjanger, komposisjon, og sammenhengen mellom de ulike elementene i teksten (Skjelbred, 2014). Her vil man typisk se på om teksten inneholder de sjangertrekkene som er relevante for sjangeren. Sjanger er et begrep som det er uenigheter om bør benyttes eller ikke, da det kan føre til lite rom for kreativitet og blanding av sjangre (Iversen & Otnes, 2016). Skjelbred (2014) nevner derfor at det ikke trenger å være negativt med avvik i fra sjangertrekk, både i form av blanding av sjanger og språkbruk, så lenge det ikke påvirker tekstens funksjon. Under komposisjon ser man typisk på om teksten har en innledning, hoveddel og avslutning, hvordan innholdet er disponert og om teksten har en rød tråd (Skjelbred, 2014). Når man ser på sammenhengen mellom tekstelementene ser man typisk på avsnittsinndelingen, sammenhengen mellom setninger, og andre språklige virkemidler som bidrar til flyt i teksten (Skjelbred, 2014).

Tekstens setningsnivå består av tekstens setninger, og hvordan disse er bygd opp (Skjelbred, 2014). Her ser man på om setningene er fullstendige, dersom de ikke er det ser man på om det tjener teksten på noen måte (Skjelbred, 2014). Man ser også på om eleven har variert starten av setningene, og hvordan setningene er bygget opp (Skjelbred, 2014).

Tekstens ordnivå består av alle ordene i teksten (Skjelbred, 2014). Her ser man på hvilke ord eleven har valgt å bruke, og hvor godt de fungerer (Skjelbred, 2014). Rettskriving vil i hovedsak falle under dette nivået, og en bør derfor se på hvilke skrivefeil eleven har.

Til slutt foreslås det at man lager en oppsummering av det viktigste fra hvert av nivåene, og bruker denne når man gir tilbakemelding til eleven (Skjelbred, 2014). Da er det viktig at man ser på helhetsinntrykket man har fått av teksten, og ut ifra det finner ting eleven mestrer og ting den kan jobbe mer med (Skjelbred, 2014).

Underwood og Tregidgo (2006) benytter seg av en annen inndeling for å kode hvilket tekstnivå tilbakemeldinger ble gitt på. Deres inndelingsmåte består av to nivå, lokalnivå og globalnivå, også kalt overflatenivå og innholds nivå (Underwood & Tregidgo, 2006). Globalnivå, også kalt innholds nivå, refererer til tekstens innhold og struktur (Underwood & Tregidgo, 2006). Lokalnivå, som også kalles overflatenivå, refererer til tekstens grammatikk og rettskriving (Underwood & Tregidgo, 2006).

Selv om Underwood og Tregidgo (2006) deler teksten inn i to nivå, og Skjelbred (2014) i fire så er ikke de to inndelingene så ulike i utgangspunktet. De tar for seg de samme delene av teksten, det er kun hvor mye hvert nivå omfatter som er ulikt. Skjelbreds (2014) kontekst og funksjon, og tekstnivå kan plasseres under globalnivå da de ser på de samme tingene i teksten. De ser alle på det overordnede i teksten, som innhold, sjanger og kontekst (Skjelbred, 2014; Underwood & Tregidgo, 2006). Setningsnivået og ordnivået til Skjelbred (2014) kan plasseres under lokalnivå, da disse nivåene ser på mye av det samme. De har til felles at de ser på mindre deler av teksten, som rettskriving, setningsoppbygging og grammatikk (Skjelbred, 2014; Underwood & Tregidgo, 2006).

Selv om de to inndelingsmåtene kan se ganske ulike ut med en gang, så er de altså ikke det. På mange områder utfyller de hverandre. Skjelbreds (2014) nivåer går mer i dybden på hva det er man ser etter i teksten, mens global- og lokalnivå blir en mer overordnet inndeling som er fin å bruke for å tydeliggjøre om man snakker om tekstens innhold eller språkbruk. Videre i oppgaven kommer jeg til å benytte meg av begrepene global- og lokalnivå som hovedregel. Globalnivå vil jeg bruke når det er snakk om tekstens komposisjon, innhold og sammenheng mellom setninger. Lokalnivå vil jeg bruke når det er snakk om rettskriving, grammatikk, ordvalg og setningsoppbygging.

Tidligere forskning på hvilket tekstnivå lærere gir tilbakemelding på

Det er gjennomført en del forskning som ser på hvilke tekstnivå det er mest vanlig at lærere gir tilbakemelding på (Beason, 1993; Fuller, 1987; Matsumura, Patthey-Chavez, Valdés & Garnier, 2002). Denne forskningen viser noe delte resultater, og det er derfor vanskelig å si noe om hvilket nivå som er mest brukt. Forskning gjennomført i tredjeklasser i USA gjorde funn som tyder på at uavhengig av om skolen er høyt- eller lavtpresterende så er det i hovedsak lokalnivå lærerne gir tilbakemeldinger på (Matsumura et al., 2002). Resultatene viste derimot at kvaliteten på den endelige teksten kan predikeres av andelen kommentarer på globalnivå i lærerens tilbakemeldinger underveis i arbeidet med teksten (Matsumura et al.,

2002). Dette kan tyde på at forbedringer på globalnivå har større betydning for tekstens helhet enn forbedringer på lokalnivå.

Beason (1993) gjorde en studie av tilbakemeldinger gitt på tekster skrevet av studenter på universitetsnivå. Resultatene viste at lærerne ga mest kommentarer på tekstens globalnivå (Beason, 1993). Forskjellene mellom hvilket nivå lærerne fokuserer på i tilbakemeldingene har blitt forklart med at lærerne har vanskeligheter med å fokusere både på global- og lokalnivå samtidig (Fuller, 1987).

2.3.3 Ulike elever, ulike tilbakemeldinger

Ifølge noe av den tidligere forskningen på temaet kan det se ut til at tilbakemeldingene som gis til elevene kan variere ut ifra flere faktorer. Schuldt (2019) har gjennomført en studie som ser på de muntlige tilbakemeldingene lærerne gir til elevene i et skriveforløp. Studien er gjennomført ved å observere skriveundervisningen til fire lærere på 4. trinn ved ulike skoler i USA (Schuldt, 2019). Her ble det gjort en del interessante funn i forbindelse med muntlige tilbakemeldinger. Blant annet ble det gitt mest tilbakemeldinger når elevene var i revideringsfasen av teksten, og mindre under førskrivingsfasen og selve skrivingen av teksten (Schuldt, 2019). Det ble også gjort funn om at mesteparten av tilbakemeldingene lærerne ga var positive, og tok i større grad for seg innholdet i teksten fremfor detaljer som grammatikk (Schuldt, 2019).

Et annet interessant funn fra denne studien er at det var stor variasjon i hvor mye tilbakemeldinger elevene fikk i løpet av en time. Dette varierte også stort innad i samme klasse (Schuldt, 2019). Samtlige av de fire lærerne som deltok i studien brukte mest tid på å gi tilbakemeldinger til de elevene i klassen som strevde med skrivingen (Schuldt, 2019). I tillegg var det også en del elever som verken fikk tilbakemeldinger, eller hadde noe interaksjon med læreren i løpet av timen i det hele tatt (Schuldt, 2019).

En annen studie har gjort tilsvarende funn, der elevenes selvoppfatning har betydning for hvor mye muntlige interaksjoner, inkludert tilbakemeldinger, de har med læreren (Pielmeier, Huber & Seidel, 2018). De fant ut at elever med en positiv selvoppfatning deltok i flere verbale interaksjoner med lærerne, enn de elevene som hadde en lavere selvoppfatning (Pielmeier et al., 2018). Schuldt (2019) nevner dette som en mulig forklaring på hvorfor enkelte av elevene i hennes studie ikke får så mye tilbakemeldinger i fra lærerne. Flere studier har kommet fram til at tilbakemelding er et viktig verktøy for elevene sin utvikling (Graham, 2018; Hattie & Timperley, 2007). Denne forskjellen i mengden tilbakemeldinger fra lærer er dermed en

utfordring, da noen elever vil få mye tilbakemeldinger og dermed større fremgang, mens andre elever får mindre tilbakemeldinger og dermed ofte mindre fremgang (Schuldt, 2019).

Det er også gjort forskning som har funnet forskjeller i tilbakemeldingene gitt til elever på ulike ferdighetsnivå (Dinnen & Collopy, 2009; Nilsen, 2020). Dinnen og Collopy (2009) har gjennomført en analyse av tilbakemeldinger gitt til sterke og svake skrivere. De har intervjuet 15 lærere, der lærerne tok med seg eksempler på tekster skrevet av sterke og svake skrivere. Intervjuet tok utgangspunkt i tilbakemeldingene lærerne ville gitt på disse tekstene (Dinnen & Collopy, 2009). Analysen av svarene lærerne ga på hvilke tilbakemeldinger de ville gitt viste en forskjell mellom sterke og svake skrivere (Dinnen & Collopy, 2009). De som ble ansett som svake skrivere fikk flere negative tilbakemeldinger enn de som ble ansett som sterke skrivere (Dinnen & Collopy, 2009). Lærere på de lavere trinnene ga i mindre grad negative tilbakemeldinger, og ga også mer formative vurderinger (Dinnen & Collopy, 2009). Alt i alt fikk svake skrivere mer formativ vurdering enn sterke skrivere, men negative tilbakemeldinger ble ofte gitt som summativ vurdering (Dinnen & Collopy, 2009).

Nilsen (2020) har også funnet forskjeller mellom tilbakemeldingene ulike elevgrupper får. Masteroppgaven hennes har sett på undervisningsvurderinger på 2. trinn, og om det er forskjeller på tilbakemeldingene om teksten er skrevet digitalt eller for hånd (Nilsen, 2020). Her er det brukt intervju som metode, men lærerne har i tillegg blitt bedt om å gi tilbakemeldinger på håndskrevne og digitale elevtekster.

Ett av funnene fra denne masterstudien er interessant i forbindelse med denne oppgaven, og det er funnet av forskjellen mellom ulike elevgrupper. Denne studien gir nemlig en svak indikasjon på at det er forskjeller mellom tilbakemeldingene gitt til svake og sterkere elever. Det viste seg nemlig at det var antydning til større vekt på tekstens lokalnivå i tilbakemeldingene på tekster skrevet av antatt svake skrivere (Nilsen, 2020).

Dette er en liten studie, som bygger på data hentet i fra fire lærere. Den danner derfor ikke nok grunnlag til å si noe generelt om at det er forskjell i tilbakemeldingene mellom elever som strever og sterkere elever. Dette var heller ikke hovedfokus for oppgaven, noe som gjør grunnlaget for å generalisere enda mindre. Selv om datagrunnlaget er lite er funnet interessant, da det antyder at det kan være en forskjell her. Dette er derfor et funn jeg ønsker å ta med meg videre i mine undersøkelser.

2.4 Elever som strever med skriving

Det finnes en del forskning på elever som strever med skriving, og hva de strever med.

Graham, Collins og Rigby-Wills (2017) har gjennomført en metastudie der de har sett på forskning som sammenligner elever som strever med skriving med elever som har aldersadekvate ferdigheter. De analyserte 53 ulike studier for å se om de fant noen fellesnevner innenfor hvilke skriveferdigheter de elevene som strever med skriving strever med. Ut ifra analysene deres kom det frem at disse elevene scoret lavere enn deres jevnaldrende på både tekstkvalitet, organisering av teksten, vokabular, setningsflyt, konvensjoner innenfor staving, grammatikk og håndskrift, sjangerelementer, produksjon og motivasjon (Graham et al., 2017). Resultatene viser altså at elever som strever med skriving kan ha utfordringer på både lokal- og globalnivå.

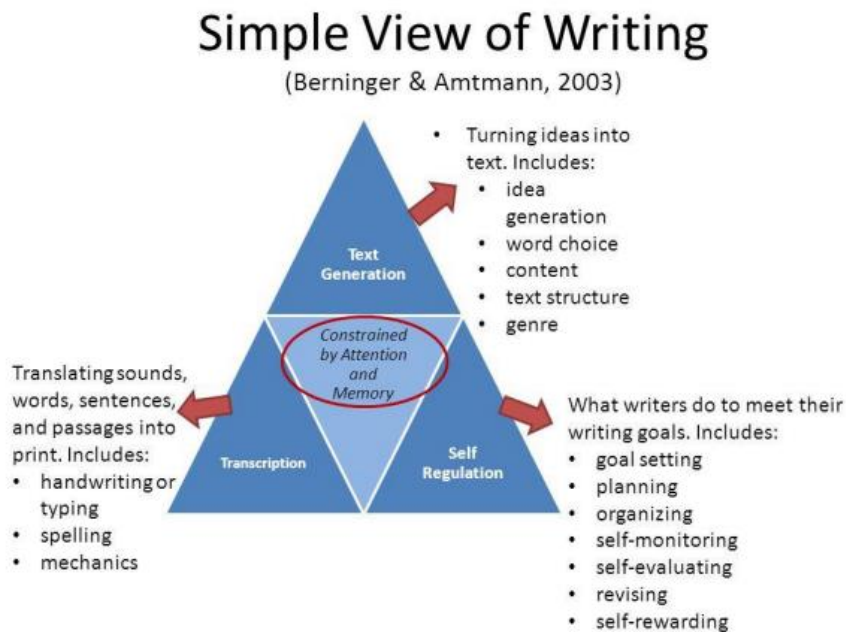
Skriving er en krevende ferdighet, som innebærer mange ulike prosesser der hver og en av dem krever ulike kunnskaper for å få det til (Graham et al., 2017). Skriving er derfor en utfordrende oppgave for alle elever, uansett nivå (Graham & Harris, 2000). For å skrive en tekst trenger man både fonologiske ferdigheter, man må vite hvilke rettskrivingskonvensjoner som gjelder, man må mestre enten håndskrift eller digitale hjelpemidler, man må ha kunnskaper om tekststruktur, sjanger, setningsoppbygging, litterære virkemidler og så videre (Graham et al., 2017).

Elever med lærevansker av ulike typer har vist seg å streve med flere kognitive prosesser enn jevnaldrende elever med aldersadekvate ferdigheter (Swanson, Harris & Graham, 2013). De har blant annet svakere arbeidsminne og dårligere selvregulering (Swanson et al., 2013). Mange av dem har også utfordringer med fonologisk bevissthet knyttet til lesing (Shankweiler, Lundquist, Dreyer & Dickinson, 1995). Dette er faktorer som kan gjøre det vanskelig å tilegne seg gode skriveferdigheter (Graham et al., 2017). I tillegg har ofte elever med lærevansker et lavt akademisk selvbilde (Bryan, 1991). Noe som kan gjøre det vanskelig å holde motivasjonen oppe, og å legge en ordentlig innsats ned i læringsarbeidet (Graham et al., 2017).

2.4.1 The simple view of writing

I likhet med at det er utformet «the simple view of reading» for å forklare hvordan lesing foregår er det også laget en modell for skriving, «the simple view of writing» (Berninger & Amtmann, 2003). Modellen er ment til å forklare hvordan skrivingen av en tekst foregår, og hvilke prosesser som er involvert, og hvor utfordringene elever som strever med skriving har

kan plasseres i denne modellen (Berninger & Amtmann, 2003; Graham et al., 2017). Som man ser av figur 2 så er modellen formet som en trekant.



Figur 2: The simple view of writing. (Berninger & Amtmann, 2003 i Stone, 2020).

Figur 2 viser en illustrasjon av «the simple view of writing». Figuren viser at skriving består av tre hovedprosesser, tekst generering, transkripsjon og selv regulering (Berninger & Amtmann, 2003). Disse tre prosessene blir overvåket av oppmerksomheten og arbeidsminnet (Berninger & Amtmann, 2003). Transkripsjon refererer til selve stavingen og de mekaniske prosessene som er involvert når man skriver, som å trykke på tastene på tastaturet, eller føre blyanten over arket (Berninger & Amtmann, 2003). Selvregulering viser til hva den som skriver gjør for å nå målene hen har med teksten, som for eksempel planlegging, organisering og selvevaluering (Berninger & Amtmann, 2003). Disse to prosessene står i bunnen av trekanten fordi hvor godt eleven mestrer disse prosessene avgjør hvor god tekstgenereringen blir (Berninger, Vaughan, Abbott, Begay, Coleman, Curtin & Hawkins, 2002).

Tekstgenerering vil si å gjøre ideene om til tekst, innenfor denne prosessen faller blant annet ordvalg, innhold og tekststruktur (Berninger & Amtmann, 2003). Hvor godt disse prosessene fungerer er avhengig av elevens kapasitet i arbeidsminnet og hvor oppmerksom eleven er (Berninger et al., 2002).

Elever som strever med skriveprosessen kan streve med alle prosessene involvert i «the simple view of writing», noen kan streve med en av prosessene, mens andre kan streve med flere av dem eller alle (Berninger et al., 2002). I tillegg kan det at man strever med en av prosessene også gi utslag på de andre prosessene (Berninger et al., 2002). Dersom man har utfordringer med arbeidsminnet vil det kunne påvirke alle de andre prosessene, da disse er styrt av arbeidsminnet (Berninger et al., 2002). Utfordringer med transkripsjonen kan også slå ut på de andre prosessene fordi denne prosessen vil ta en stor del av arbeidsminnet, og det blir liten plass til de andre prosessene (Berninger et al., 2002). Utfordringer med selvreguleringen vil også kunne slå ut på de andre prosessene da det å ha oversikt over det man skriver og å vurdere kvaliteten på egen tekst er vanskelig (Berninger et al., 2002). Da blir det utfordrende å både transkribere godt og å generere en god tekst. Nettopp på grunn av at utfordringer på ett området kan slå ut på mange andre områder er det viktig å kartlegge elever som strever, for å finne ut hvor problemet ligger (Høien & Lundberg, 2012). Da vil det være lettere å vite hva man skal vektlegge i tilbakemeldingene man gir på elevens tekster.

2.4.2 Tilbakemeldinger til elever som strever

Mossige (2014) har utviklet verktøyet «Skrivetrappa» som er ment til å fungere som en hjelp i skriveopplæringa. Skrivetrappa illustrerer skriveprosessen som ei trapp med tre trinn, planlegge, produsere og revidere (Mossige, 2014). Skrivetrappa ble opprinnelig laget for lavtpresterende elever i 16-17 års alderen, men tankene som ligger til grunn for verktøyet kan brukes på alle elever (Mossige, 2014). Den kan brukes både som hjelp under selve skriveprosessen, eller som et utgangspunkt for tilbakemelding fra lærer (Mossige, 2014).

En av funksjonene til skrivetrappa er at den kan hjelpe lærerne med hva de bør vektlegge i tilbakemeldingene på elevtekster (Mossige, 2014). Den kan hjelpe til med å finne ut hvilken del av teksten og skriveprosessen man bør fokusere på for å gjøre eleven til en bedre skriver. Ofte inneholder tekstene til elever som strever med skriveprosessen feil og mangler på mange tekstnivå. Det kan derfor ofte være vanskelig å vite hvor man bør begynne. Skrivetrappa kan hjelpe med nettopp dette (Mossige, 2014).

Ofte er det lett å begynne og kommentere skrivefeil i en tekst, men i mange tilfeller er det også andre ting ved teksten som bør forbedres (Mossige, 2014). Skrivetrappa kan da hjelpe læreren med å legge fram en god forklaring på hvordan det kan forbedres, og den kan hjelpe eleven med å strukturere skrivearbeidet (Mossige, 2014). Skrivetrappa kan også tydeligere få frem hvilke deler av skriveprosessen eleven mestrer, og hvilke som må forbedres (Mossige, 2014).

Rettskriving vil ifølge skrivetrappa tilhøre det nederste trappetrinnet, altså revisjonsfasen (Mossige, 2014). Det er altså enkelt å fikse etter at man har skrevet teksten ferdig, særlig om man skriver digitalt. Problemer knyttet til innhold og tekststruktur er ofte mer omfattende og vanskeligere å rette opp i revisjonsfasen (Mossige, 2014). Innhold og tekststruktur hører hjemme i produksjonsfasen, altså det midterste trappetrinnet (Mossige, 2014). Selv om disse sidene ved teksten hører til produksjonsfasen, foreslår Mossige (2014) å hjelpe eleven med bedre strategier i planleggingsfasen. Her kan for eksempel tankekart brukes, der man setter opp hva man ønsker å ha med i teksten. De ulike stikkordene sorteres så i kategorier. Disse kategoriene kan fungere som en slags skisse til tekstens struktur. Man skriver så om de ulike tingene i den rekkefølgen man fant ut i tankekartet (Mossige, 2014). Dette kan også være en fin måte å finne ut hvordan det er mest hensiktsmessig å dele teksten i avsnitt (Mossige, 2014).

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg beskrive selve forskningsprosessen. Jeg vil forklare valget av metode, samt beskrive i detalj hvordan denne er gjennomført. Videre vil jeg beskrive hvordan intervjuene ble kodet og analysert. Til slutt vil jeg diskutere studiens validitet og reliabilitet, samt gjøre rede for hvordan de forskningsetiske retningslinjene er tatt høyde for.

3.1 Valg av metode

Når man velger metode er det viktig at den passer til problemstillingen (Thagaard, 2018). Mine problemstillinger har som mål å få tak i læreres tanker rundt et fenomen. Nærmere bestemt det å hva lærere mener kjennetegner elever som strever med skrijving, og hva de vektlegger i tilbakemeldingene på elevtekster skrevet av elever som strever på 4. trinn. Siden jeg er interessert i å få tak i informantenes personlige tanker og meninger om en sak, var det hensiktsmessig å benytte seg av kvalitative metoder (Thagaard, 2018).

3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologien studerer enkeltpersoners erfaringer, og har som mål å få tak i de dypere meningene i disse erfaringene (Thagaard, 2018). Fenomenologisk forskning går i stor grad ut på å finne fellestrekk mellom erfaringene til deltakerne som deltar i studien (Thagaard, 2018). Deltakernes erfaringer er det som danner grunnlaget for forståelsen av fenomenet studien undersøker (Thagaard, 2018).

Siden jeg er interessert i læreres personlige tanker og meninger rundt et fenomen, vil denne studien basere seg på et fenomenologisk vitenskapssyn. Fenomenet som skal undersøkes er det å gi tilbakemeldinger på tekster skrevet av elever som strever på 4. trinn. Grunnlaget for å si noe om dette fenomenet dannes av tankene til lærerne som deltar i studien.

3.1.2 Intervju som metode

I denne studien ble det benyttet kvalitativt forskningsintervju som metode. Kvalitative forskningsintervju blir brukt i de tilfellene der man ønsker å forstå verden slik noen andre ser den, dermed passet metoden godt til det jeg ønsket å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom spørsmålene man stiller under et intervju får man muligheten til å ta del i noen andres liv (Kvale & Brinkmann, 2015). Man får muligheten til å ta et steg inn i deres tanker, følelser, erfaringer og meninger forut for vitenskapelige forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Dette passer veldig godt til målet med studien, da det er nettopp læreres tanker og erfaringer jeg ønsker å få tak i.

Det er flere ulike måter å strukturere et intervju på, man kan lage en intervjuguide og følge denne slavisk uten å legge til oppfølgingsspørsmål, eller holde seg til intervjuguiden, men legge til spørsmål der det er nødvendig, eller man har et spørsmål man tar utgangspunkt i og ser hvor samtalen tar veien etter dette, henholdsvis kalt for strukturert, semistrukturert og åpent intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Til denne studien valgte jeg å benytte meg av et semistrukturert intervju. Det vil si at jeg har utformet en intervjuguide med aktuelle spørsmål jeg tenkte å stille lærerne, samtidig som jeg hadde med noen mulige oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Fordelen med et semistrukturert intervju er at det gir en større frihet enn ved et spørreskjema, men en bedre struktur enn ved en åpen samtale (Thagaard, 2018). Det semistrukturerte intervjuet åpner for å endre rekkefølgen på spørsmål, stille de oppfølgingsspørsmålene som er nødvendig, og gir også muligheten til å legge til eller utelate spørsmål dersom det er aktuelt (Thagaard, 2018). Denne formen for intervju er velegnet til å få fram intervjuobjektens meninger og perspektiver knyttet til temaet en undersøger (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg valgte å ha intervjuene semistrukturert for å få en kombinasjon av struktur og fleksibilitet. Ved å ha plukket ut de viktigste hovedspørsmålene på forhånd sikret jeg at alle lærerne i stor grad fikk de samme spørsmålene, noe som er en fordel til analysearbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig hadde jeg muligheten til å tilføye spørsmål der jeg følte det trengtes, slik at jeg fikk et dypere og klarere innblikk i hva lærerne tenker. Det ga også muligheten for at intervjuet føltes mer som en naturlig samtale, framfor en utspørring.

3.2 Forskningsprosessen

Forskningsprosessen har bestått av flere deler, og alle delene vil beskrives i dette kapittelet. Først redegjør jeg for min egen forforståelse, før jeg deretter presenterer studiens utvalg og prosessen med å rekruttere lærere. Videre beskrives intervjuguiden og hvordan jeg gikk frem for å utforme denne. Deretter beskriver jeg hvordan jeg gjennomførte prøveintervjuet og de resterende intervjuene. Så beskriver jeg hvordan intervjuene ble transkribert, før jeg til slutt beskriver hvordan datamaterialet ble analysert, tolket og drøftet.

3.2.1 Forforståelse

Alle forskere går inn i et nytt prosjekt med en forforståelse (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Denne forforståelsen vil påvirke hva forskerne ser etter i undersøkelsene, og hvordan de oppfatter og tolker resultatene. Det er ikke mulig å kartlegge alt ved et fenomen i løpet av en studie. Forforståelsen blir dermed en viktig støtte for forskerne i arbeidet med å avgrense forskningens tema og forskningsspørsmål (Johannessen et

al., 2010). Det å vite noe om hva man vet om fenomenet fra før, og å ha tanker om hvilke resultater man kan forvente kan være en god hjelp i å undersøke de rette tingene (Johannessen et al., 2010).

På samme måte vil også denne studien være preget av min forforståelse. Jeg har gjennom praksis og pensum i lærerutdanningen opparbeidet meg tanker og erfaringer som vil danne grunnlaget for de valgene jeg tar. Selve utformingen av tema og problemstilling er påvirket av min forforståelse. Det samme gjelder spørsmålene i intervjuguiden, og hvordan samtalene er gjennomført med lærerne. Forforståelsen min gjør at jeg allerede har en forventning om hvilke resultater jeg kommer til å få (Johannessen et al., 2010). På den annen side er jeg helt fersk i forskerrollen, og har liten forforståelse knyttet til hvordan det er å inneha rollen som forsker. Jeg har i løpet av lærerutdanningen skrevet en bacheloroppgave, men da med kvalitativt spørreskjema som metode. Det er dermed første gangen jeg innehar rollen som intervjuer. Jeg har derfor ingen forforståelse som gir meg forventinger til hvordan det vil være å ha denne rollen, og hvilke ting det vil være viktig å tenke på i forkant. Den manglende forforståelsen jeg har som forsker og intervjuer kan bidra til at intervjuene blir gjennomført på en dårligere måte enn om en mer erfaren forsker hadde gjennomført dem. Det kan igjen påvirke kvaliteten på datamaterialet mitt, og da kvaliteten på hele oppgaven.

Forforståelsen kan fungere både positivt og negativt i forskningsprosessen. Den kan påvirke positivt ved at den er til hjelp når man skal avgrense fenomenet man skal forske på, og i forståelsen av de resultatene man får (Johannessen et al., 2010). Samtidig er det viktig å huske på at forforståelsen også kan bidra til at man overser ting som kan være viktige, og at forforståelsen påvirker måten man tolker resultatene på (Johannessen et al., 2010). Man må være bevisst på at dataene som brukes er påvirket av ens egen oppfatning, og at andre derfor kan ha en helt annen oppfatning av de samme dataene (Johannessen et al., 2010).

3.2.2 Utvalg

Kvalitative studier kjennetegnes ved at de har færre informanter enn kvantitative studier (Thagaard, 2018). Dette er fordi kvalitative data krever et større analysearbeid enn kvantitative, og de kvalitative metodene tar ofte lengre tid å gjennomføre (Thagaard, 2018). Dette trenger derimot ikke å være en ulempe, da målet med kvalitativ forskning ikke er å generalisere resultatene, men å utforske den gruppen man forsker på (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Målet mitt med bruken av kvalitativt forskningsintervju i denne studien er dermed ikke å generalisere til alle norske lærere på 4. trinn, men å få et lite innblikk i hva noen lærere tenker rundt temaet.

Når man har et lite utvalg er det viktig at dette utvalget er relevant i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018). En vanlig utvelgingsmetode innenfor kvalitative metoder er derfor strategisk utvelging. Det vil si at man velger ut informanter som innehar egenskaper som er strategiske når det gjelder å besvare problemstillingen (Thagaard, 2018). Derfor valgte jeg å benytte meg av et strategisk utvalg for denne studien. Målet var å få tak i fire lærere, som underviste, eller tidligere hadde undervist i norsk på 4. trinn. Dette fordi jeg ville ha lærere som hadde relevante erfaringer med tanke på problemstillingen. Skrivning er en grunnleggende ferdighet i læreplanen, og er derfor en ferdighet som skal utvikles i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2020). Allikevel er det ofte i praksis norskfaget det skrives mest i (Aasen, Møller, Rye, Ottesen, Prøytz & Hertzberg, 2012). Derfor antar jeg at det er norsklærere som har mest erfaring med å gi tilbakemelding på elevtekster, og som har best oversikt over hvordan elever med ulike ferdighetsnivå skriver, og det var derfor disse lærerne jeg helst vil snakke med.

Lærerne ble funnet ved at jeg kontaktet rektor ved flere ulike skoler i kommunen jeg bor i, samt nabokommunene via mail. Mailen inneholdt informasjon om prosjektet og spørsmål om de hadde noen lærere som kunne tenke seg å delta. Dette resulterte i at jeg kom i kontakt med tre lærere som underviser i norsk på 4. trinn som ønsket å delta i prosjektet. På grunn av Covid-19-situasjonen har skolene hatt mye ekstra arbeid, og det har derfor vært vanskelig å få tak i flere enn disse tre lærerne. Noen rektorer sendte svar tilbake om at informasjonen var videreformidlet til aktuelle lærere, men at muligheten for at noen ønsket å stille var liten på grunn av økt arbeidsmengde. De aller fleste skolene fikk jeg ikke noe svar fra i det hele tatt. Før selve intervjuene gjennomførte jeg også et prøveintervju med en lærer jeg kjenner godt fra før, dette vil jeg beskrive nærmere i et eget delkapittel. Etter prøveintervjuet ble det ikke gjort noen store endringer i intervjuguiden, og jeg besluttet derfor å ta med prøveintervjuet som ett av intervjuene i studien. Derfor består studien av fire lærere, selv om jeg kun har rekruttert tre ved hjelp av å kontakte skoler.

I tabell 1 presenterer jeg informantene og deres yrkeserfaring. Alle informantene har fått fiktive navn for å sikre anonymitet.

Tabell 1: Lærerne med deres fiktive navn, og deres yrkeserfaring

Lærer	Yrkeserfaring
Anne	2 år
Kari	9 år
Hanne	5 år
Lise	7 år

3.2.3 Utvikling av intervjuguide

I forkant av prøveintervjuet utformet jeg en intervjuguide (Vedlegg 2) med aktuelle spørsmål. I et semistrukturert intervju er det anbefalt at man utformer en intervjuguide som er åpen for oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). I arbeidet med å utforme spørsmålene tok jeg utgangspunkt i problemstillingene og fant frem til sentrale tema det var viktig at jeg fikk informasjon om, som blant annet kjennetegn ved elever som strever sin tekst og skriveprosess og innhold i tilbakemeldingene til elevene som strever. Deretter formulerte jeg spørsmål som dekket disse temaene. Intervjuguiden har blitt utarbeidet i en prosess, og har derfor blitt omarbeidet flere ganger.

De første spørsmålene i intervjuguiden dreier seg om bakgrunnen til lærerne, hvor lenge vedkommende har jobbet som lærer, og hvilke fag vedkommende underviser i (Vedlegg 2). Dette er spørsmål som er både enkle og relativt ufarlige å svare på. Slike spørsmål er derfor gode å starte med da de skaper en trygg ramme rundt intervjuet (Thagaard, 2018).

De resterende spørsmålene i intervjuguiden (Vedlegg 2) tar for seg ulike sider ved problemstillingene. Spørsmål som dekker problemstillingen «*Hva tenker lærere kjennetegner elever som strever med skriving?*» er «*Hva vil du si kjennetegner de elevene som strever med skriving?*». Spørsmål som dekker hovedproblemstillingen «*Hva forteller lærere at de vektlegger når de gir tilbakemelding på elevtekster skrevet av elever som strever med skrivingen på 4. trinn?*», er for eksempel «*Hva i teksten kommenterer du typisk hos elever som strever?*», «*Hva synes du det er viktig å tenke på når du gir tilbakemelding til elever som strever?*» og «*Tenker du annerledes når du gir tilbakemelding til elever som strever, enn når du gir tilbakemelding til sterkere elever?*». Intervjuguiden er bygget opp slik at den består av noen hovedspørsmål, som dekker de ulike temaene ved problemstillingene, som det er eksempel på over. Under en del av hovedspørsmålene er det forslag til eventuelle oppfølgingsspørsmål. Disse viser hvilke temaer jeg håper at informantene vil dekke med svarene sine. Når jeg hadde skrevet dem opp i intervjuguiden fungerte de som en hjelp til meg

å huske hva svarene deres bør gi informasjon om. Dermed var det lettere for meg å komme med gode oppfølgingsspørsmål dersom jeg følte svarene deres burde utdypes mer.

Et godt intervju kjennetegnes ved at det har relevante spørsmål som er godt oppbygd, og at de kommer i en passende rekkefølge (Thagaard, 2018). Spørsmålene bør også invitere informanten til å fortelle om sine meninger og erfaringer (Thagaard, 2018). Jeg har derfor brukt god tid på å utforme spørsmål som tydelig formidler det jeg lurer på, samtidig som de åpner for utfyllende svar. Derfor har jeg så langt det lar seg gjøre prøvd å unngå ja/nei-spørsmål, og andre spørsmål som oppfordrer til korte svar. Noen av spørsmålene er allikevel av en slik art, men da har jeg med oppfølgingsspørsmål som ber dem om å utdype mer dersom de svarer kort.

3.2.4 Prøveintervju

Når man planlegger en intervjuundersøkelse er det anbefalt at man også gjennomfører et prøveintervju (Dalen, 2013). Gjennom prøveintervjuet får man testet hvordan det er å inneha intervjuerrollen, samt om spørsmålene i intervjuguiden fungerer etter hensikten (Dalen, 2013). Dette kan også være med på å styrke validiteten til studien (Dalen, 2013). Derfor valgte jeg å gjennomføre et prøveintervju i forbindelse med denne studien. Prøveintervjuet ble gjennomført i desember 2020.

Gjennomføringen av prøveintervjuet ga meg et innblikk i hvilke svar jeg kunne forvente å få på spørsmålene, og hvor lenge intervjuene ville vare. Det å vite omtrent hvor lenge intervjuene ville vare var gunstig for å kunne forespeile en omtrentlig tidsramme til informantene i de reelle intervjuene. Det å få testet ut intervju-spørsmålene følte også som nyttig, blant annet fordi at når man intervjuer ønsker man å stille spørsmål som får informantene til å svare så utfyllende som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom svarene fra prøveintervjuet fikk jeg en pekepinn på om spørsmålene oppfordret til utfyllende svar eller ikke. Jeg fikk også testet om spørsmålene mine ga meg svar på det jeg var ute etter. Prøveintervjuet ga meg også verdifull erfaring med det å inneha intervjuerrollen. Jeg fikk erfare hvor utfordrende det kan være å tolerere at det blir litt stillhet, slik at informanten får tenkt over hva den skal svare, og at det å stille de riktige oppfølgingsspørsmålene er en kunst.

Etter prøveintervjuet gjorde jeg noen små endringer i intervjuguiden. Endringene bestod i hovedsak av å endre språket i noen av spørsmålene for å få enda bedre frem essensen i spørsmålene. For eksempel lød ett av spørsmålene opprinnelig slik: *«Får elevene tilbakemelding på hva de kan jobbe med videre for å forbedre ferdighetene sine, og hvordan*

de kan gjøre dette?» Etter prøveintervjuet ble spørsmålet endret til «*Hvordan følger du opp elevene i arbeidet med å forbedre skriveferdighetene sine?»*. Rekkefølgen på noen av spørsmålene ble også endret, samt at noen flere eksempler på oppfølgingsspørsmål ble lagt til. Siden prøveintervjuet også er benyttet som en del av datamaterialet i dette prosjektet, er altså ikke spørsmålene helt identiske i dette intervjuet som i resten. Hovedessensen i dette intervjuet er allikevel den samme, da det kun er gjort en justering av spørsmålene.

3.2.5 Gjennomføringen av intervjuene

Alle intervjuene, med unntak av prøveintervjuet, ble gjennomført i perioden februar-mars 2021. På grunn av Covid-19 situasjonen ble samtlige intervju gjennomført digitalt på Zoom. I følge Thagaard (2018) har lokasjonen man gjennomfører intervjuene på mye å si for hvordan intervjusituasjonen oppleves for informantene. Et sted som allerede er godt kjent for informantene, som for eksempel eget arbeidssted, kan bidra til at informantene føler seg tryggere i situasjonen (Thagaard, 2018). Under et forskningsintervju er det en del faktorer som kan gjøre informanten utrygg i situasjonen, derfor er det anbefalt å gjennomføre intervjuet et sted informanten er trygg, slik at disse faktorene påvirker minst mulig (Kvale & Brinkmann, 2015). Disse faktorene kan blant annet være lydopptaker og selve konteksten for samtalen. Ved å gjennomføre intervjuene digitalt kunne deltakerne sitte et sted der de selv var komfortable. Selve den digitale gjennomføringen gjorde at situasjonen føltes annerledes enn om man hadde tatt det ansikt til ansikt, og det kan derfor tenkes at denne situasjonen føltes uvant for deltakerne. Derimot hadde samfunnet vært mer eller mindre nedstengt siden mars 2020, og digitale møter hadde derfor vært vanlig en stund i den perioden intervjuene ble gjennomført. Det kan derfor tenkes at lærerne var mer komfortable med en digital gjennomføring enn de hadde vært dersom jeg hadde gjort det samme ett år tidligere.

For å i ettertid ha god tilgang til informasjonen som kom fram i intervjuene, valgte jeg å ta opp intervjuene ved hjelp av en lydopptaker. Ved å benytte lydopptakeren var det mulig for meg å konsentrere meg fullt og helt om samtalen, uten å prøve å få notert ned det som ble sagt fortløpende. Lydopptaker er et godt hjelpemiddel i intervjusituasjonen, da man får med alt som blir sagt. Det gjør at man i etterkant kan høre hvordan informantene svarer på spørsmål, om de tenker seg om en stund før de svarer, virker nølende, eller andre ting som kan være viktig informasjon å ha med i analysen av datamaterialet (Thagaard, 2018). Det som kan være negativt med å bruke lydopptaker er at den kan påvirke rammen rundt intervjuet og gjøre informantene ukomfortable med at det de sier blir tatt opp (Thagaard, 2018). Thagaard (2018) nevner derimot at erfaringsmessig så bryr informantene seg lite om at lydopptakeren settes på

når de selv har godtatt at intervjuet tas opp. Når jeg gjennomførte intervjuene digitalt hadde jeg lydopptakeren liggende i nærheten av PC-en, slik at den fanget opp alt som ble sagt. Deltakerne kunne derfor ikke se lydopptakeren mens vi snakket, noe de ville ha gjort dersom vi hadde møttes fysisk. Det kan hende at dette bidro til at de tenkte mindre over at det de sa ble tatt opp.

Alle intervjuene startet med at jeg kort oppsummerte informasjonen som stod i informasjonsskrivet som samtlige informanter allerede hadde fått tilsendt. Dette gjorde jeg for å forsikre meg om at de hadde forstått innholdet, og var klar over retningslinjene for studien og deres egne rettigheter. Deretter satte jeg på lydopptakeren, og gikk i gang med spørsmålene fra intervjuguiden. Jeg tok utgangspunkt i spørsmålene i intervjuguiden, og fulgte rekkefølgen på disse. Dersom svarene deres ikke dekket alle temaene ved spørsmålet som jeg var interessert i, stilte jeg dem oppfølgingsspørsmål om dette. Etter det første reelle intervjuet, utenom prøveintervjuet, ble jeg oppmerksom på at det var enda et spørsmål som kunne være aktuelt å stille informantene. Dette spørsmålet la jeg til i intervjuguiden etter dette intervjuet. Spørsmålet jeg la til er «*I hvor stor grad opplever du at de elevene som strever selv søker tilbakemeldinger i fra deg?*». Dette spørsmålet er derfor kun stilt til de to informantene jeg intervjuet sist, nemlig Hanne og Lise.

Under intervjuene prøvde jeg å hele tiden være bevisst på min rolle som intervjuer, og legge til rette for at intervjuet skulle gå så bra som mulig for både meg og informantene. Målet mitt med intervjuene var å få så gode svar som mulig, og at informantene skulle sitte igjen med en positiv opplevelse etter intervjuet. For å skape en trygg ramme rundt intervjuet startet jeg, som nevnt tidligere, intervjuet med noen enkle og helt ufarlige spørsmål. Jeg lyttet også aktivt til det de hadde å si. Jeg prøvde også å svare minst mulig til det de hadde og si, og heller komme med bekreftende nikk, eller et «mhm». Dette for å avbryte dem minst mulig i svarene deres, og også for å la være å lede dem i noen retning, samtidig som jeg bekreftet at jeg fulgte med på det de sa. Selv om jeg hadde hatt et prøveintervju på forhånd merket jeg at det fremdeles var veldig uvant å ha rollen som intervjuer. Det var utfordrende å vite hvor mye man skulle utfordre informantene til å utdype det de sa, og dette ser jeg i ettertid at jeg kunne vært enda flinkere på. Alle intervjuene varte mellom 20-35 minutter.

3.2.6 Transkribering av intervjuene

Før man starter analysearbeidet av et intervju er det hensiktsmessig å transkribere intervjuet, altså overføre det fra tale til tekst. Jeg har i denne oppgaven valgt å transkribere intervjuene for å gjøre analysearbeidet lettere. Overgangen mellom lydopptak og transkripsjon er ikke helt ukomplisert, da tale og skrift er to helt ulike måter å uttrykke seg på (Kvale & Brinkmann, 2015). I første omgang mister man noe informasjon når man hører gjennom lydopptaket i etterkant, da kroppsspråk ikke er mulig å fange opp som lyd. I neste omgang mister man enda mer i det man transkriberer intervjuet, da man ikke får med ting som for eksempel stemmeleie og intonasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er derfor viktig at man ikke ser på transkripsjonen som en direkte gjengivelse av intervjuet. Det transkriberte intervjuet vil derimot fungere godt som et hjelpemiddel i analysen av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg valgte å transkribere intervjuene med en gang etter at de var gjennomført. Til dette benyttet jeg programmet NVivo. Jeg valgte å transkribere fortløpende fordi det er med på å forbedre kvaliteten på intervjuene, da de refleksjonene man gjør under transkriberingen av et intervju vil bidra til at man får muligheten til å forbedre de kommende intervjuene (Postholm, 2010). Etter at transkripsjonen var ferdig ble lydopptakene slettet. Alle informantene ble gitt fiktive navn under transkripsjonen, som også er benyttet videre i oppgaven, for å sikre anonymitet. I transkripsjonene har jeg valgt å utelate mine egne småkommentarer for å få bedre flyt i transkripsjonsteksten. Jeg har også utelatt latter og små lyder som «ehm» og «hmm», og heller markert dette som en pause med «...». Ellers er alt transkribert nøyaktig slik det ble sagt under intervjuet. En oversikt over dette finnes også i transkripsjonsnøkkelen jeg har utarbeidet (Vedlegg 3).

3.2.7 Analyse, tolkning og drøfting av datamaterialet

Analysearbeidet er en stor og viktig del av kvalitativ forskning, da kvalitative data er avhengig av å fortolkes for å gi mening (Johannessen et al., 2010). Analyseprosessen skjer ikke isolert i fra de andre forskningsprosessene, men starter samtidig med det første møtet med forskningsfeltet, og slutter ikke før arbeidet er avsluttet (Postholm, 2010). Jeg har analysert datamaterialet med fokus på meningsinnholdet. Analyseprosessen beskrives som en prosess der datamaterialet brytes ned i mindre deler for å analyseres og skape mening (Postholm, 2010). Samtidig som man analyserer de ulike delene i datamaterialet er det viktig at man ser delene i lys av helheten, slik at materialet presenteres med en tydelig sammenheng (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskningsprosessen består dermed av at man kontinuerlig ser

på del og helhet i lys av hverandre, og kan derfor sees på som en hermeneutisk sirkel (Gilje & Grimen, 1993).

Ved analysearbeid innenfor kvalitativ forskning er det vanlig å kode forskningsdataene (Kvale & Brinkmann, 2015). Det vil si at materialet deles inn, og sorteres i mindre deler og betegner disse med kodeord. Dette er en fin måte å få sortert de ulike utsagnene i materialet på, og vil gjøre det lettere å finne fram til utsagn innenfor hver kode (Thagaard, 2018). På den måten blir tekstmaterialet mer oversiktlig (Kvale & Brinkmann, 2015). Kodene kan være induktive eller deduktive (Johannessen et al., 2010). Induktive koder vil si at kodene lages ut ifra det som kommer fram i datamaterialet, mens deduktive koder lages på forhånd ut ifra problemstillingen (Johannessen et al., 2010). I denne studien har jeg i hovedsak benyttet meg av deduktive koder laget med utgangspunkt i problemstillingene og relevant teori, men jeg har også noen induktive koder lagt til i etterkant av datainnsamlingen da jeg så behov for det. De induktive kodene er laget med bakgrunn i informasjon som kom fram i datamaterialet.

Jeg har selv gjennomført intervjuene og transkriberingen, og har derfor god oversikt over datamaterialets helhet. Dette er en fordel i analyseprosessen, da jeg husker ting i fra selve intervjusituasjonen eller lydopptaket som ikke kommer med i transkripsjonen (Johannessen et al., 2010). Analysearbeidet ble gjennomført ved at jeg først sorterte utsagn fra intervjuene innunder de kodene de passet til. Der jeg oppdaget at det ikke var relevante koder for utsagn som var interessante for problemstillingene laget jeg nye passende koder. I tabell 2 ser man kodene datamaterialet er sortert i, med tilhørende kategorier og problemstilling. I analysearbeidet er utsagn som tar for seg rettskriving, grammatikk, ordvalg og setningsoppbygging kodet som lokalnivå, mens utsagn som tar for seg innhold, struktur og sammenhengen mellom setninger er kodet som globalnivå.

Tabell 2: Oversikt over sortering av koder i kategorier

Problemstilling	Kategorier	Koder
Hva tenker lærere kjennetegner elever som strever med skriving?	Kjennetegn på elever som strever med skriving	Skriveprosessen Tekst Hvordan de forholder seg til tilbakemeldinger
Hva forteller lærere at de vektlegger når de gir tilbakemelding på elevtekster skrevet av elever som strever på 4. trinn?	Rammer Innhold i tilbakemeldingen Mengde tilbakemelding Revisjon	Skriftlig Muntlig Når Ting som kan forbedres Ros Lokalt nivå Globalt nivå Mer Mindre Støtte Mulighet for revisjon Ikke mulighet for revisjon

Etter at datamaterialet var ferdig kodet gikk jeg i gang med analyse- og drøftingsarbeidet. Jeg gikk gjennom kodene innenfor hver av kategoriene, og så på hvilke utsagn jeg hadde sortert under kodene. Først prøvde jeg å danne meg et overblikk over innholdet under den aktuelle koden, ved å se på fellestrekk og ulikheter mellom det lærerne sa. For å få sammenhengen i de aktuelle utsagnene ble de transkriberte intervjuene brukt som støtte, da hvordan man tolker utsagnet vil avhenge av hvilken sammenheng det ble nevnt i (Kvale & Brinkmann, 2015). Når jeg var i tvil om hvilken kode et utsagn skulle plasseres under benyttet jeg teorikapitlet som en rettesnor.

I kapittel 4 presenteres resultatene og drøftes opp mot teori og tidligere forskning. For å tydelig få frem hva som har kommet frem av informasjon i intervjuene har jeg tatt med sitater hentet i fra datamaterialet. Dette er sitater som tydelig får frem poenget jeg ønsker å trekke frem. I situasjoner der det er nødvendig å vite hvilken kontekst sitatet er sagt i vil dette bli beskrevet for å gi leseren muligheten til å vurdere min tolkning av utsagnet. For å få frem meningen i utsagnene så tydelig som mulig er det i enkelte utsagn tatt bort deler av utsagnet, såkalt meningsfortetting (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er deler som ikke har betydning for meningsinnholdet, og ordlyden er fremdeles beholdt. De stedene der dette er gjort er det markert med (...) i teksten. Dette kan man også se ut av transkripsjonsnøkkelen (Vedlegg 3).

3.3 Studiens kvalitet

Kvaliteten på en studie vurderes ut ifra studiens reliabilitet og validitet (Johannessen et al., 2010). Reliabilitet er studiens pålitelighet, mens validitet er studiens gyldighet (Thagaard, 2018). Begrepene reliabilitet og validitet benyttes i hovedsak i forbindelse med kvantitativ forskning, men de kan også brukes for kvalitativ forskning (Thagaard, 2018).

3.3.1 Reliabilitet

Reliabilitet viser til forskningens pålitelighet (Thagaard, 2018). Begrepene reliabilitet og repliserbarhet knyttes ofte opp mot hverandre i kvantitativ forskning. Repliserbarhet viser til at det skal være mulig for andre forskere å gjennomføre samme studien med lignende resultater (Thagaard, 2018). Innenfor kvalitativ forskning er derimot repliserbarhet mindre relevant (Thagaard, 2018). Kvalitative forskningsresultater er vanskeligere å replisere i og med at forskeren selv spiller en så stor rolle i forskningsprosessen, og det er derfor umulig at forskeren ikke vil påvirke forskningsprosessen (Leseth & Tellmann, 2018). Dermed vil både fremgangsmåten og fortolkningene til forskeren være påvirket av hvem forskeren er som person. Gjentakelse av et kvalitativt forskningsprosjekt vil derfor sjeldent gi samme resultat (Leseth & Tellmann, 2018). Det er derfor viktig at forskningsprosessen blir grundig gjort rede for, og forklarer hvordan datamaterialet er utviklet (Leseth & Tellmann, 2018). Forskeren må også være klar over hvilken påvirkning hen har på resultatene, og beskrive dette i rapporteringen av forskningsresultatene (Leseth & Tellmann, 2018). Reliabiliteten til et kvalitativt forskningsprosjekt kan blant annet styrkes ved hjelp av forskerens argumentasjoner (Thagaard, 2018). Den kan også styrkes ved at man gjør forskningsprosessen så transparent som mulig, ved at man beskriver forskningsprosessen så detaljert som mulig (Silverman, 2014).

Denne studiens reliabilitet har jeg forsøkt å styrke på flere måter. Jeg har prøvd å beskrive hvert trinn i forskningsprosessen så detaljert som mulig, slik at forskningsprosessen skal bli transparent. Jeg har i løpet av dette kapittelet gjort rede for både min forforståelse, hvordan utvalget er valgt ut, hvordan intervjuguiden er utformet, hvordan intervjuene er gjennomført, og hvordan transkribering og analyse er gjort. Jeg har i tillegg presentert oppgavens teoretiske forankring. Som vedlegg til oppgaven ligger også godkjennelsesbrevet fra NSD (Vedlegg 4), informasjonsskrivet med samtykkeskjema (Vedlegg 1), intervjuguiden (Vedlegg 2) og transkripsjonsnøkkelen (Vedlegg 3). Alt dette er gjort for at andre skal få et godt innblikk i hvordan studien er gjennomført, og selv kunne vurdere kvaliteten på den. I følge Postholm (2010) er det også viktig at informantenes stemme kommer fram i kvalitativ forskning. Dette er gjort ved at det presenteres sitater fra datamaterialet i resultat og diskusjonsdelen. Reliabiliteten kan også styrkes av dette, da det tydeliggjør hva som er primærdata og hva som er mine tolkninger (Postholm, 2010).

Under intervjuene valgte jeg å benytte meg av en lydopptaker for å fange opp det som ble sagt. Denne metoden kan bidra til å øke validiteten til studien, da lydopptaket ikke blir påvirket av forskerens egne oppfatninger, slik som notater blir (Thagaard, 2018).

Lydopptakeren tar opp alt det som blir sagt, mens notater er påvirket av det forskeren selv synes er viktig der og da. Notater blir i tillegg påvirket av hvor mye forskeren klarer å skrive på kort tid. Jeg har også gått over lydopptakene og transkripsjonene flere ganger for å sikre at det er mest mulig korrekt det som ble transkribert. Dette er også med på å øke reliabiliteten, da man ofte oppdager nye ting når man hører gjennom opptakene flere ganger (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.3.2 Validitet

Validitet refererer til studiens troverdighet og gyldighet (Thagaard, 2018). Det handler om å vurdere hvor godt egnet metoden som er brukt er til å finne ut det man er interessert i.

Validitetsarbeidet i en studie bør fungere som en slags kvalitetskontroll av studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er vanlig å snakke om ulike former for validitet, begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet (Leseth & Tellmann, 2018). Disse formene vil jeg ta for meg videre i dette kapittelet, samt knytte dem opp mot mitt eget prosjekt.

Begrepsvaliditet er knyttet til de begrepene som er brukt i studien, og hvor godt de samsvarer med det som er undersøkt (Lund & Haugen, 2006). Man vurderer en studies begrepsvaliditet ved å se på begrepene forskeren bruker, og sammenligne dette med det studien faktisk måler. Man vurderer altså datamaterialets evne til å undersøke de begrepene forskeren bruker

(Leseth & Tellmann, 2018). For å sikre begrepsvaliditeten i denne studien har jeg presentert de teoriene og begrepene som er relevante for studien, blant annet begrepet tilbakemelding, samt at jeg har forklart hvordan jeg har valgt å undersøke dette.

Indre validitet er knyttet til hvor godt datamaterialet svarer på det som var målet med studien (Leseth & Tellmann, 2018). Det vil si at man ser på om studien kartlegger det som var intensjonen, altså om datamaterialet bidrar med data som svarer på problemstillingen eller ikke (Leseth & Tellmann, 2018). Jeg har undersøkt hva lærere mener kjennetegner elever som strever med skriving, og hva de forteller at de vektlegger når de gir tilbakemelding på tekster skrevet av denne elevgruppen. I datamaterialet mitt har jeg fått flere svar som kan knyttes opp til problemstillingene, og hjelpe meg med å svare på dem. Dette er noe som er med på å styrke den indre validiteten til studien min. Dessverre er det ikke så stor spredning i yrkeserfaring blant informantene mine. Det kan være med på å svekke den indre validiteten litt, da de kan ha mye av den samme kompetansen i bakhånd.

Ytre validitet dreier seg om i hvilken grad resultatene kan overføres til andre sammenhenger eller utvalg (Leseth & Tellmann, 2018). Man snakker altså om at resultatene er generaliserbare (Leseth & Tellmann, 2018). Generalisering kan være en utfordring innenfor kvalitativ forskning da ulike personer har ulike erfaringer rundt samme tema. Derfor generaliserer man resultatene i kvalitativ forskning ved hjelp av analyse og teori (Leseth & Tellmann, 2018). Den teoretiske forankringen til studien kan bidra til å generalisere de resultatene man har fra en kontekst til en annen (Leseth & Tellmann, 2018). Formålet med kvalitativ forskning er å få fram variasjonene i utvalget, og å generalisere disse analytisk fremfor statistisk (Leseth & Tellmann, 2018). For å styrke denne studiens ytre validitet har jeg forklart hvordan dataene er samlet inn og hvordan de er analysert.

I løpet av hele dette kapitlet har jeg forklart i detalj hvordan forskningsprosessen har foregått, dette er med på å øke validiteten til studien. Åpenhet rundt hvordan man har tolket og analysert dataene er også viktig. Dette fordi man er avhengig av å vite dette for å kunne si noe om validiteten til studien. Det er også lønnsomt å ha et kritisk blikk på ens egne tolkninger for å styrke validiteten (Thagaard, 2018). For å styrke validiteten til studien har jeg blant annet gjennomført et prøveintervju. Nå har jeg riktig nok valgt å også ta dette prøveintervjuet med som et reelt intervju, men det ga meg uansett verdifull erfaring med det å ha rollen som intervjuer. Men allikevel så er jeg ingen erfaren forsker, og er ikke vant med å gjennomføre forskningsintervju, noe som kan bidra til å svekke validiteten. Hadde jeg hatt

mer erfaring ville det nok vært enklere å vite når man burde utfordre informantene til å svare mer utdypende, og hvilke oppfølgings spørsmål som er gunstige i øyeblikket.

For å finne ut mer om tilbakemeldingene lærere gir til elever som strever med skriveingen kunne jeg også sett på tilbakemeldingene lærerne gir til disse elevene, enten ved å samle inn tilbakemeldinger de tidligere har gitt til elever, eller ved å observere dem når de gir tilbakemeldinger på elevtekster. Da ville jeg sett om det de sier at de gjør stemmer overens med det de faktisk gjør. Dette ville gitt enda mer informasjon rundt hvordan lærere gir tilbakemeldinger til elever som strever med skriveing, men da målet med studien var å finne ut hva lærere tenker rundt dette vil jeg si at valget av metode var riktig. Utvalget er basert på at lærerne frivillig har tatt kontakt med meg for å få delta, noe som kan svekke validiteten. Dette fordi det er ofte de som tenker de kan mye om det det forskes på som sier seg villige til å delta i slike studier, og det er derfor ikke sikkert at resultatene gjenspeiler realiteten (Thagaard, 2018).

3.4 Etiske refleksjoner

God forskningsetikk er viktig når man gjennomfører en studie, og spesielt når forskningen tar for seg personer og personopplysninger (Thagaard, 2018). Forskningsetikk handler om at man skal utøve god etikk og moral, og at man skal behandle forskningsdata og personopplysninger på en trygg måte. Det innebærer også at informantene skal bli godt ivaretatt i løpet av deres deltakelse i studien. I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for de etiske refleksjonene som er gjort i forbindelse med denne studien.

Studien inneholder personopplysninger, blant annet fordi jeg har tatt opp intervjuene ved hjelp av lydopptaker. Prosjektet var dermed meldepliktig til NSD, og jeg måtte ha en godkjenning herfra før jeg kunne gå i gang med prosjektet. Godkjennelsesbrevet fra NSD ligger vedlagt oppgaven (Vedlegg 4). Søknaden ble godkjent på første forsøk, og jeg kunne gå i gang med studien. I forbindelse med søknaden til NSD utarbeidet jeg et informasjonsskriv med samtykke skjema (Vedlegg 1). Dette skjemaet ble sendt ut til informantene i forkant av intervjuene, slik at de fikk god informasjon om hva deltakelsen i prosjektet kom til å innebære for dem. Jeg repeterte også det viktigste fra dette skjemaet i starten av hvert intervju.

Det er viktig at deltakere i forskningsprosjekter får muligheten til å gi et fritt og informert samtykke (NESH, 2016). For å sikre dette fikk alle deltakerne tilsendt informasjonsskrivet med samtykkeskjema i god tid før intervjuene. Dermed fikk de tid til å sette seg inn i hva deltakelsen i prosjektet ville innebære, og hvilke rettigheter de har. Jeg gjentok også den

viktigste informasjonen i starten av hvert intervju som ble gjennomført. Samtykke til deltakerne i denne studien har dermed vært informert, siden de alle har mottatt informasjon om studien. At samtykket er fritt vil si at det er frivillig å delta (NESH, 2016). Alle lærerne som er intervjuet i forbindelse med dette prosjektet har selv valgt å delta. Alle, med unntak av deltakeren fra prøveintervjuet, har selv sendt meg en henvendelse etter at jeg hadde sendt informasjon om prosjektet til rektor på skolene de jobber på. Deltakeren fra prøveintervjuet ble kontaktet av meg personlig, men har mottatt samme informasjon som de andre deltakerne. Fritt samtykke innebærer også at deltakerne skal ha mulighet til å trekke seg (NESH, 2016). Lærerne i denne studien har fått informasjon både i informasjonsskrivet og i staten av intervjuet at de har rett til å trekke seg. De har hatt mulighet til å trekke sitt samtykke når som helst, og uten å oppgi noen grunn for dette.

Det er også viktig at privatlivet til deltakerne i et forskningsprosjekt respekteres (NESH, 2016). Dette har jeg sikret ved at alle data er blitt anonymisert, samt at alle deltakerne har fått fiktive navn. Det skal derfor ikke være mulig å identifisere deltakerpersonene ut ifra det materialet som er publisert. Spørsmålene som ble stilt under intervjuene dreiet seg i stor grad om informantenes vurderingspraksis, og hvilke tanker de har om å gi tilbakemeldinger til de som strever. Dette er spørsmål som kan føles veldig personlige, og intervjusituasjonen kan derfor kjennes ubehagelig for deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg prøvde derfor å gjøre situasjonen så ufarlig som mulig ved å starte med enkle ufarlige spørsmål, og å være tydelig på at jeg ikke stilte disse spørsmålene for å finne feil med det de sa, men fordi at jeg er nysgjerrig.

Med tanke på oppbevaring av lydfiler og samtykkeskjemaer stilles det strenge krav, slik at personvernet blir ivaretatt (NESH, 2016). Jeg har derfor vært nøye med håndteringen av disse dataene gjennom hele forskningsprosessen. Intervjuene ble tatt opp på en lydopptaker jeg fikk utdelt fra Universitetet i Stavanger. Lydfilene ble lagret på et minnekort tilhørende lydopptakeren. Etter intervjuene ble lydfilene hentet fra minnekortet og lastet over i NVivo. Jeg transkriberte intervjuene med en gang etter at de var gjennomført. Når jeg var fornøyd med transkripsjonen ble lydopptakene slettet fra minnekortet og NVivo. Thagaard (2018) understreker hvor viktig det er å reflektere over etiske dilemmaer i forbindelse med datainnsamlingen i forskningsprosjekter. Jeg har derfor under hele prosessen lagt stor vekt på å følge retningslinjene fra den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora og jus (NESH, 2016).

4. Resultat og diskusjon

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene som er gjort i datamaterialet, samt tolke og drøfte disse i lys av teorien og forskningen som ble presentert i kapittel 2. Resultatene er med på å svare på problemstillingene «*Hva tenker lærere kjennetegner elever som strever med skrivning?*» og «*Hva forteller lærere at de vektlegger når de gir tilbakemelding på elevtekster skrevet av elever som strever med skrivningen på 4. trinn?*». Kapitlet er strukturert slik det lærerne mener kjennetegner elevene som strever med skrivning presenteres og drøftes først, før resultatene knyttet til hovedproblemstillingen presenteres og drøftes. Begge hoveddelene av kapitlet er strukturert etter analysekategoriene i kapittel 3. Resultatene fra hver enkelt kategori blir dermed presentert og drøftet hver for seg.

4.1 Hva tenker lærere kjennetegner elever som strever med skrivning?

Selvet målet med oppgaven er å få et innblikk i hva lærere vektlegger når de gir tilbakemelding på elevtekster skrevet av elever som strever på 4. trinn, og det er også det som er oppgavens hovedproblemstilling. For å kunne nå dette målet er det nødvendig å vite hva lærerne definerer som elever som strever med skrivning. Dette fordi det er sannsynlig at hvordan de tenker på elever som strever med skrivning vil påvirke hva de velger å vektlegge i tilbakemeldingene.

4.1.1 Kjennetegn på elever som strever med skrivning

Denne kategorien tar for seg hva lærerne mener kjennetegner de elevene som strever med skrivning. Det trekkes frem kjennetegn i forbindelse med hvordan de håndterer skriveprosessen, hvordan den ferdige teksten ser ut og hvordan de forholder seg til tilbakemeldingene.

Skriveprosessen til elever som strever med skrivning

Det trekkes frem ulike kjennetegn ved de elevene som strever med skrivningen sin skriveprosess. Det som går igjen hos de fleste er at de som strever med skrivningen har lav motivasjon. «De har ofte lite motivasjon for å skrive» (Anne). Lærerne forteller altså at de har merket seg at elevene som strever med skrivning har lav motivasjon for å skrive. Ingen av dem kobler dette direkte til manglende følelse av mestring, men svarene deres på spørsmål senere i intervjuet tyder på at de er opptatt av at de elevene som strever skal kjenne på mestring. «Og bruke det litt som en motivasjon videre da, sånn at de faktisk ser at de får til noe» (Lise). Mestring er et viktig fenomen innenfor motivasjonsteorien (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Dersom en elev har lav mestringsforventning i forbindelse med skrivning har denne eleven mest sannsynlig opplevd å ikke mestre skrivning tidligere, og motivasjonen blir derfor lav

(Skaalvik & Skaalvik, 2011). Lærerne i utvalget viser derfor med utsagnene sine at de er klar over at elever som strever med skriving ofte kan oppleve å ikke mestre skriveferdigheten, og at motivasjon og mestring henger tett sammen.

Tre av lærerne kommenterer at de elevene som strever ofte bruker lang tid på å komme i gang med å skrive. «Så tenker jeg at det også går veldig seint før de liksom kommer i gang» (Hanne). «De kommer ofte sent i gang» (Lise). Det trekkes også frem ulike strategier som brukes av elevene for å drøye tiden før de må starte på oppgaven. «De fikler med andre ting» (Anne). «Noen av de får slike strategier med at de bruker lang tid på å ta opp iPaden, eller ta opp boka når de skal begynne» (Hanne). Lærerne forteller altså at de opplever at de elevene som strever er tregere med å begynne å skrive enn resten av elevene, samt at de opplever at elevene bruker ulike strategier for å utsette arbeidet. Slike strategier blir i litteraturen ofte kalt for unngåelsesstrategier, og blir ofte benyttet av elever som strever (Atkinson, 1983). Når lærerne løfter frem at elevene benytter seg av unngåelsesstrategier viser de at de har lagt merke til at de elevene som strever med skriving ofte strever med selvreguleringen.

Selvregulering er en viktig del av «The simple view of writing» (Berninger & Amtmann, 2003). Dårlig selvregulering kan føre til at det blir vanskelig å planlegge teksten, som igjen kanskje kan føre til at det tar lang tid å komme i gang (Berninger & Amtmann, 2003). Man kan derfor forvente at både Hanne, Lise og Anne forteller at de gir tilbakemeldinger som kan hjelpe elevene som strever med å utvikle selvreguleringen. Altså at de gir tilbakemeldinger knyttet til nivået for selvregulering i modellen til Hattie og Timperley (2007).

Kari har i motsetning til de andre lærerne størst fokus på setningskonstruksjonen og stavingen til de som strever. «(...) det som ofte går igjen er jo det med å få til setninger, og liksom få til gode setninger» (Kari). Hun forteller altså at det hun opplever som vanskeligst under skriveprosessen for de elevene som strever med skriving er å konstruere gode setninger, og at det er her de trenger mye støtte. Det Kari forteller kan dermed knyttes til at de elevene som strever med skriving har utfordringer med tekstgenerering i «The simple view of writing» (Berninger & Amtmann, 2003). Utfordringene kan springe ut ifra utfordringer knyttet til transkripsjon eller selvregulering, men de gjør seg synlige ved at Kari legger merke til at det er vanskelig for denne elevgruppen å produsere gode setninger. Ut ifra det Kari forteller her kan man forvente at hun forteller at hun vektlegger å gi tilbakemelding på setninger i de senere spørsmålene.

Tekstene til elever som strever med skriving

Lærerne trekker frem flere ulike kjennetegn de ser igjen i tekstene til elever som strever med skriving. Det som går mest igjen blant alle svarene er at tekstene til de som strever inneholder flere feil enn de tekstene som er skrevet av sterkere elever. «De har mye skrivefeil, ufullstendige setninger og kort tekst» (Anne). «Svake skrivere sin tekst tenker jeg at inneholder en del skrivefeil» (Hanne).

Lærerne i utvalget er altså klar over at mange av de elevene som strever med skriving strever med rettskriving. Forskning viser også at mange elever som strever med skriving har utfordringer med staving og grammatikk (Graham et al., 2017). Det er i tillegg skrivefeilene mange lærere begynner med å kommentere i elevtekstene (Mossige, 2014). Det er derfor ikke rart at lærerne nevner skrivefeil som et kjennetegn på svake skrivere sine tekster. Utfordringer som ligger på globalt nivå, altså innhold og struktur i teksten er ofte ikke det man ser med første øyekast, og kan også føles mer krevende å ta tak i (Mossige, 2014).

Kari sine svar fokuserer også her på setningene til elevene, og at det i elever som strever sine tekster så er det ofte dårlig sammenheng mellom setningene. «(...) jeg ser hvert fall sånn på 4. klasse så er det det å lage setninger, og få ting til å henge sammen» (Kari). Det å få setninger til å henge sammen hører til tekstens globalnivå (Underwood & Tregidgo, 2006). Kari forteller derfor her at hun ikke bare er opptatt av setningene i seg selv, men også at de danner en sammenhengende helhet, og at dette ofte er noe de elevene som strever med skriving kan ha utfordringer med.

Hanne nevner også at tekstene til elever som strever med skrivingen av og til kan være kopiert fra sidemannen, eller at de har fulgt modellteksten eller kriteriene for teksten slavisk. «Noen tar en strategi med at (...) hvis det er (...) en tekst som omtrent skal kopieres, så kopierer de fra sidemannen». «Hvis du har gitt de et type skjema på tavla som de skal følge, så følger de det veldig slavisk». Dette viser at Hanne har registrert at elevene som strever med skriving kan tillegge seg ulike strategier for å gjøre skrivingen enklere. Dette er ikke nødvendigvis strategier som bidrar til å forbedre tekstene eller ferdighetene til eleven. I og med at Hanne forteller om at hun opplever at de elevene som strever benytter slike strategier er det å forvente at hun forteller at hun gir tilbakemeldinger knyttet til elevens gjennomførelse av oppgaven. Tilsvarende «How am I going?» og nivået for gjennomførelse av oppgaven i modellen til Hattie og Timperley (2007).

Anne og Lise forteller at elevene som strever med skriving ofte skriver kortere enn det sterkere elever gjør. «De har mye skrivefeil, ufullstendige setninger og kort tekst» (Anne). «De skriver ofte kortere enn det resten av klassen gjør» (Lise). To av lærerne bemerker dermed at de elevene som strever med skriving skriver kort. Dette stemmer overens med det tidligere forskning har kommet frem til (Graham et al., 2017). På grunn av at elevene kan streve på flere områder i «the simple view of writing» er det forståelig at tekstene ofte blir korte (Berninger & Amtmann, 2003). Siden Anne og Lise forteller at de har erfaring med at de elevene som strever ofte skriver kortere enn resten av elevene er det å forvente at de vil ha dette i bakhodet når de gir tilbakemelding til de som strever.

Hvordan elever som strever med skriving forholder seg til tilbakemeldinger

Lærerne ble også spurt om hvordan de opplever at de elevene som strever med skriving forholder seg til tilbakemeldingene de får, og om elevene selv søker tilbakemeldinger. Her varierer svarene en del. De strekker seg i fra «De bryr seg lite om tilbakemeldingene de får» (Anne), til «Jeg opplever at de i ganske stor grad søker tilbakemeldinger i fra meg» (Lise). En gjenganger i mange av svarene er at det varierer veldig i fra elev til elev hvordan de tar tilbakemeldingene, og om de selv søker tilbakemeldinger.

Hanne svarer at hun opplever at de elevene som strever med skrivingen både kan være interessert i tilbakemeldinger i fra henne, og ikke ønske tilbakemeldinger i det hele tatt. «Noen svake skrivere tenker jeg er veldig klar over at de er svake, og på en måte vil ha hjelpen, mens andre sitter i det andre hjørnet og tenker nei jeg skriver bare sånn, det er bare sånn det er, og så lukker de ned og er ikke mottakelig for det» (Hanne). Dette utsagnet tydeliggjør at Hanne er klar over at det kan være store forskjeller mellom elever, selv om de presterer på samme nivå faglig. Tidligere forskning har funnet en sammenheng mellom elevenes selvoppfatning og verbale interaksjoner med læreren (Pielmeier et al., 2018). Om det er selvoppfatningen til elevene som er avgjørende for forskjellene Hanne opplever er vanskelig å si, da det krever en annen vinkling på forskningsprosessen.

Kari svarer at hun opplever at elevene trenger tett oppfølging i arbeidet med tilbakemeldinger. «(...) det er vanskelig for de å ta til seg de tilbakemeldingene, og gjøre noe med de, de trenger tett oppfølging» (Kari). Hun påpeker at dette ikke bare gjelder de elevene som strever, men at alle elevene uavhengig av nivå er avhengige av tett oppfølging for å få et godt utbytte av tilbakemeldingene. Oppfølgingen Kari snakker om kan i stor grad knyttes til Vygotskys (1978) proksimale utviklingszone. Kari viser dermed her at hun er klar over at elevene er helt avhengig av støtte fra henne som lærer for å utnytte potensialet som ligger i den proksimale

utviklingssonen. Hun viser også at hun er klar over at alle elever trenger støtte for å få til dette, ikke bare de som strever.

4.1.2 Rammer for tilbakemeldingene

Innenfor denne kategorien har jeg sett om lærerne forteller at de gir tilbakemeldinger skriftlig eller muntlig til elever som strever. Her forteller også lærerne om de gir tilbakemeldinger underveis i skriveprosessen eller etter at teksten er ferdig.

Muntlige tilbakemeldinger

Samtlige av de fire lærerne svarer at de helst gir tilbakemeldinger muntlig. Lærerne kommer med ulike grunner for hvorfor de oftest velger å gi muntlige tilbakemeldinger, men det er særlig en grunn som går igjen, nemlig at de opplever at muntlige tilbakemeldinger fungerer bedre enn skriftlige. «Jeg opplever at de i større grad tar til seg de muntlige tilbakemeldingene jeg gir de» (Lise). Det blir i tillegg trukket frem at muntlige tilbakemeldinger er særlig gunstig for de elevene som strever med skrivning, fordi mange av dem også strever med lesingen. «(...) jeg liker best å gjøre det muntlig, og spesielt med disse her som strever, for ofte så er det jo ikke bare skrivningen, men også lesinga (...) det å lese en tilbakemelding og så forstå det, det er vanskelig» (Kari). Lærerne i utvalget forteller altså at de tar hensyn til elevenes leseferdighet når de velger å gi tilbakemeldingene muntlig. I følge Brookhart (2008) bør valget mellom å gi tilbakemelding skriftlig eller muntlig være basert på elevenes leseferdigheter, spesielt hos de yngste elevene.

Både Kari og Anne trekker frem viktigheten av å ha en dialog med elevene, og å støtte dem i arbeidet. «Så du må liksom med disse her sette deg ned med dem, og gjøre det litt sammen med dem» (Kari). «Det er viktig å ha jevnlig dialog med elevene, og gi de tilbakemeldinger og mål» (Anne). Kari og Anne viser dermed at de har erfaringer med at de elevene som strever trenger oppfølging i arbeidet med tilbakemeldinger, og at det er gunstig å gå i dialog med elevene fremfor å kun gi dem en tilbakemelding. Betydningen av dialog blir også trukket fram flere steder i forskningslitteraturen, blant annet av Kvithyld og Aasen (2011). Den muntlige tilbakemeldingen legger et godt grunnlag for å gå i dialog med eleven, da man må snakke med eleven for å gi tilbakemeldingen. Eleven har da muligheten til å komme med egne innspill dersom hen ønsker det. At tilbakemeldingene fra læreren kan være vanskelige å forstå er også en utfordring som har blitt trukket frem i tidligere forskning (Kvithyld & Aasen, 2011). Det kan derfor tenkes at muntlige tilbakemeldinger kan hjelpe på denne utfordringen, da det blir eklere for elevene å stille spørsmål dersom tilbakemeldingen er vanskelig å forstå. Muligheten for å stille spørsmål til tilbakemeldingen gjør at man kan oppklare ting som er

uklart, og på den måten gjøre tilbakemeldingen mer læringsfremmende (Schuldt, 2019). Fordelene med å skape en dialog rundt tilbakemeldingene trekkes også frem av Utdanningsdirektoratet (2019), ved at elevene får muligheten til å selv sette ord på hva de mener de får til, og hva som er vanskelig. Det trekkes også frem at elevene kan involveres i tilbakemeldingene ved at læreren kan stille spørsmål, og gi hint og råd (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Resultatene viser at lærerne i mitt utvalg involverer elevene i tilbakemeldingene de gir. «Jeg kan gjerne be de om å selv se etter feil hvis jeg ser det mangler mye (...), eventuelt at vi gjør det sammen (...), sånn at de får tenkt gjennom det litt selv også» (Lise). «Da er det liksom ja, jeg liker det punktet og det punktet men ta og se om, er det dobbel konsonant der eller er det ikke, har du husker punktum, kan du se gjennom teksten» (Hanne). Kunnskapsdepartementet (2008) løfter også frem fordelene ved at elevene involveres i tilbakemeldingene. Dette kan blant annet gjøres ved at læreren stiller elevene spørsmål knyttet til kvaliteter ved teksten, eller ved at læreren gir hint og råd til hva som kan forbedres (Kunnskapsdepartementet, 2008). Lærerne i utvalget trekker frem feil i teksten relatert til punktum og dobbel konsonant som det de ber elevene gå på jakt etter i tekstene. Ut ifra svarene til Lise og Hanne ser det derfor ikke ut til at de stiller elevene spørsmål relatert til tekstens kvaliteter som Kunnskapsdepartementet (2008) anbefaler. Når elevene går på jakt etter feil i egen tekst må de selv tenke over tekstkvaliteten, noe som kan gjøre tilbakemeldingen mer læringsfremmende (Black & William, 2009). Når lærerne lar elevene gå på jakt etter feil i teksten legger de grunnlaget for at elevene lærer seg strategier for å finne feil i egen tekst (Hattie & Timperley, 2007). Ut ifra svarene ser det derimot ikke ut til at lærerne spør elevene om positive sider ved teksten, eller ting relatert til tekstens globalnivå. Dersom det er slik at elevene ikke blir bedt om å finne tekstens sterke sider, eller ting relatert til globalnivå vil elevene miste muligheten til å gå i dialog med læreren om dette, og elevenes involvering i tilbakemeldingen vil bestå av å finne feil som læreren allerede vet svaret på.

Muntlige tilbakemeldinger som fungerer som en dialog passer også godt innunder et sosiokulturelt læringssyn (Vygotsky, 1978). Spesielt det Kari sier om at man må sette seg ned med de elevene som strever, og gjøre endringer sammen med dem passer godt inn her, da det læreren da gjør er å forsøke å hjelpe eleven ut i den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1978). «Så du må liksom med disse her sette deg ned med dem, og gjøre det litt sammen med dem» (Kari). Det kunne vært interessant og visst mer om hvordan dialogen mellom lærer og elev foregår. Ut ifra svarene deres er det vanskelig å si noe om hvordan de gjør dette rent

praktisk, men det er for det meste ting relatert til skrivefeil som trekkes frem som eksempler på ting de ber elevene lete etter selv i teksten. «(...) er det dobbel konsonant der eller er det ikke, har du husket punktum, kan du se gjennom teksten» (Hanne). Det ser derfor ut til at lærerne i mitt utvalg stiller elevene spørsmål relatert til teksten som de allerede har et fasitsvar på, og ikke spørsmål som handler om hva de synes om teksten, eller hva de tenker er den beste måten å gjøre ting på.

Skriftlige tilbakemeldinger

Selv om lærerne svarer at de for det meste gir muntlige tilbakemeldinger, svarer tre av dem at de også gir skriftlige tilbakemeldinger innimellom. Det blir trukket frem at skriftlige tilbakemeldinger helst gis på tekster som elevene har skrevet i hjemmelekse, «Skriftlig tilbakemelding får de når de for eksempel har levert inn en tekst i lekse» (Anne). Samtidig som de svarer at de benytter seg av skriftlige tilbakemeldinger svarer de også at disse tilbakemeldingene har liten effekt. «De skriftlige de får blir (...) ikke lest nesten, og går i hvert fall ofte i glemmeboka» (Lise). Enkelte av lærerne velger altså å gi skriftlige tilbakemeldinger, selv om de opplever at slike tilbakemeldinger har liten effekt. Nå i etterkant av intervjuene ser jeg at det kunne vært interessant å spurt dem om hvorfor de da velger å også gi skriftlige tilbakemeldinger. En mulig forklaring på at lærerne allikevel velger å gi skriftlige tilbakemeldinger kan være at tilbakemeldingene på tekster skrevet i lekse blir en form for summativ vurdering, da tilbakemeldingen kommer på ferdig produkt (Håland, 2016). Det vil si at alle skal ha en vurdering samtidig, i tillegg er det å gå muntlig gjennom tekstene til hver enkelt elev i klassen tidkrevende. Dette er også Lise inne på «(...) jeg prøver å gå igjennom tilbakemeldingen sammen med de som strever med lesingen (...) jeg burde egentlig gått muntlig gjennom dem med alle sammen, men det har man stort sett ikke tid til».

Som en løsning på problemet med at mange elever som strever med skriving også strever med lesing anbefaler Kari å gi tilbakemeldingene digitalt slik at elevene kan få dem opplest dersom de ønsker det. «Hvis jeg gir skriftlig så er det på type mail (...) slik at de har muligheten til å lytte til beskjeden også» (Kari). Denne måten å gi skriftlige tilbakemeldinger på kan kanskje også fungere for tidsklemma som Lise snakker om. Ved å benytte seg av denne måten å gi tilbakemeldingene på får alle elevene muligheten til å høre tilbakemeldingen dersom de har behov for det, og læreren kan bruke tiden på å svare på eventuelle spørsmål elevene måtte ha til tilbakemeldingen, eller å gi ekstra støtte til de elevene som trenger det.

Tilbakemeldinger underveis og på ferdig tekst

Alle fire lærerne svarer at de både gir tilbakemeldinger underveis i skriveprosessen, og på ferdig tekst. Et svar som går igjen er at det gis tilbakemeldinger underveis når elevene skriver i timen, og at det gis på ferdig tekst dersom de har skrevet en tekst i lekse. «Underveis hvis de skriver en tekst i timen og har tid til å forbedre teksten. Hvis de har skrevet en tekst i hjemmelekse så får de tilbakemelding på ferdig tekst» (Anne). Ut ifra svarene får man altså inntrykk av at tekster skrevet i lekse ikke får tilbakemelding underveis, men kun når teksten er ferdig. Tre av lærerne svarer at de benytter denne måten å gi tilbakemelding på. En av lærerne presiserer at hun konsekvent benytter seg av begge måtene, uavhengig av tekst. «Jeg gir alltid underveis, og så gir jeg også på slutten» (Kari). Alle lærerne gir dermed tilbakemeldinger både underveis i skriveprosessen og på ferdig tekst.

Den første av Kvithyld og Aasens (2011) fem teser om funksjonelle tilbakemeldinger handler om at tilbakemeldingen må komme underveis i skriveprosessen. Lærerne i denne studien forteller at de gjør nettopp dette på tekster som skrives på skolen, men ikke på tekster skrevet i lekse. De gjør dermed det samme som forskning viser at har god effekt på noen elevtekster, men ikke alle. Unntaket er Kari som alltid gir tilbakemeldinger underveis. En av fordelene ved å gi tilbakemeldinger underveis i skriveforløpet er at det gir eleven bedre støtte til å utvikle teksten, da en tilbakemelding er vanskelig å ta med seg videre til en annen tekst (Kvithyld & Aasen, 2011). Dette poenget blir trukket frem av to av lærerne. «Er det type tekster de har fått i lekse å skrive så får de jo tilbakemelding når de er ferdig på slutten av uka, og det opplever jeg jo at da må de være veldig sterke for at de på en måte skal dra nytte av den» (Hanne). «De er også ofte mer motivert for å gjøre endringer da føler jeg, enn når de er ferdig» (Lise). Det kan derfor se ut til at disse to lærerne har erfaringer som stemmer godt overens med forskningsresultater på dette området.

Hanne velger å gi tilbakemeldinger på ferdig tekst selv om hun opplever at elevene må være veldig sterke for å kunne nyttiggjøre seg av disse tilbakemeldingene. Det virker derfor som at hun ikke erfarer at de elevene som strever har noe særlig nytte av slike tilbakemeldinger. Dette stemmer godt overens med det Kvithyld og Aasen (2011) nevner om at det er vanskelig for elevene å overføre tilbakemeldingene på en tekst over til hva de bør tenke på når de skal skrive en ny tekst. Det kunne derfor vært interessant å spurt Hanne om hvorfor hun gir denne formen for tilbakemeldinger når hun opplever dem som vanskelige for elevene å få noe ut av, og om hun gjør noen tilpasninger for at elevene skal få mer utbytte av tilbakemeldingene på ferdig tekst. Mulige forklaringer på hvorfor hun velger å gi tilbakemeldinger som hun

opplever at har dårlig effekt kan være at det er en forventning fra enten skoleledelsen eller foreldrene at det skal gis tilbakemelding på leksene. Det kan også virke meningsløst for elevene og skrive tekster som ikke blir vurdert av læreren (Iversen & Otnes, 2016). Man kan derfor stille spørsmål til om det ikke hadde vært bedre at tekstene som ble gitt som hjemmelektse også var en del av de som ble skrevet på skolen, eller at de fikk lengre tid før ferdig tekst leveres inn. På den måten vil lærerne få muligheten til å gi elevene tilbakemeldinger underveis i skrivingen, samtidig som elevene får skrivelekser. Det kan igjen føre til at tilbakemeldingene har bedre effekt (Kvithyld & Aasen, 2011).

4.2 Hva forteller lærere at de vektlegger når de gir tilbakemelding på elevtekster skrevet av elever som strever med skrivingen på 4. trinn?

Resultatene som presenteres og drøftes videre tilhører oppgavens hovedproblemstilling «*Hva forteller lærere at de vektlegger når de gir tilbakemelding på elevtekster skrevet av elever som strever med skrivingen på 4. trinn?*».

4.2.1 Innhold i tilbakemeldingen

Innenfor denne kategorien ble lærerne spurt om hva de vektlegger i tilbakemeldingene de gir til elever som strever med skrivingen. Først drøftes det lærerne sier angående ros, før det de sier om hva elevene kan forbedre drøftes. Deretter ses det på hva de forteller de gir tilbakemelding på knyttet til lokalt og globalt tekstnivå.

Lærernes bruk av ros

Alle lærerne er enige i at ros er noe av det viktigste i tilbakemeldingen til de elevene som strever. «Det er viktig å rose dem for det de får til, så de blir motivert for å skrive mer» (Anne). «Når jeg gir tilbakemelding prøver jeg alltid å se det positive med teksten også» (Hanne). «Det er liksom det som funker, det å finne den tingen som er bra» (Kari). «(...) jeg tenker det er viktig å prøve og se etter de gode tingene også, ikke bare det som er feil (...)» (Lise). Lærernes erfaringer er altså at det har god effekt å rose elevene. Dette stemmer godt med det tidligere forskning har kommet frem til (Kluger & DeNisi, 1996). Som man ser av sitatene, blir ros også koblet til motivasjon. Følelsen av mestring og motivasjon henger sammen (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Å få ros kan øke følelsen av mestring, og dermed også motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Lærerne viser derfor her at de tar tak i de utfordringene elevene som strever har med motivasjonen som de nevnte tidligere under kjennetegn.

Lærerne har allerede vært inne på at de elevene som strever med skrivingen ofte har mye feil i tekstene sine, og at de ofte er trege med å komme i gang med skrivingen. Skriving kan da fort

bli en ferdighet de føler at de ikke mestrer, og motivasjonen for å skrive kan da bli lav. Som Bryan (1991) nevner kan vansker på ulike områder føre til et lavere akademisk selvbilde. Lavt selvbilde kan igjen føre til vansker med motivasjonen (Graham et al., 2017). Når man vet dette er det lett å se at et fokus på det eleven mestrer kan være bedre for motivasjonen enn om feilene deres skulle vært i hovedfokus. Dette stemmer også godt overens med det Kluger og DeNisi (1996) kommer frem til, nemlig at tilbakemeldinger har best effekt dersom man fokuserer på det positive.

Både Hanne og Lise nevner at de benytter seg av «two stars and a wish», eller «two wishes and a star» alt etter hvilken fordeling man bruker. «Jeg er veldig tilhenger av two wishes and a star, at du sier to ønsker også en eller annen skikkelig bra ting med teksten da» (Hanne). «Jeg er veldig glad i den der two stars and a wish, jeg synes det er en fin fordeling på en måte» (Lise). Her kommer de både inn på ros og ting som kan forbedres, samt fordelingen mellom dette i ett og samme utsagn. Jeg kommer derfor til å ta med meg det som blir sagt i disse to utsagnene i andre deler av analysen, men velger å også presentere dem her, da de også tar for seg ros.

Hanne og Lise benytter seg av samme prinsippet når de gir tilbakemeldinger til elevene sine, men velger en litt ulik fordeling. Hanne benytter seg av «two wishes and a star», som vil si at hun finner to ting som kan forbedres og en ting som er bra. Mens Lise benytter seg av «two stars and a wish», altså at hun finner to ting som hun gir ros for, og en ting som kan forbedres. Her finnes det ikke noe fasitsvar på hva som er mest riktig. I litteraturen blir modellen presentert som «two stars and a wish» (Helle, 2013). Hovedvekten blir da altså lagt på ros, noe som også Kluger og DeNisi (1996) er enig i. Ut ifra dette så vil det være rimelig å si at hovedvekten bør være ros. Derimot så svarer begge lærerne at de er opptatt av å rose elevene, slik at det vil være umulig å si hvem av dem som gjør mest riktig uten å ha sett hvordan dem gjennomfører det i praksis.

Hanne og Lise legger også vekt på å vise elevene progresjonen de har hatt. «Vi har jo på en måte en bok der vi kan se fra starten og utover, slik at vi kan se progresjonen deres i løpet av året, sånn at de også på en måte kan føle at de gjør en fremgang» (Hanne). «Og så har de stort sett egne skrivebøker i de fagene vi skriver en del i, så da synes jeg ofte det kan være kjekt å bla tilbake i den boka for å se forbedringen de har hatt» (Lise). «(...) når jeg har kurs og på en måte jobber med (...) elever med skriving og lesing så tar vi en test før for å se hvordan vi ligger an, og så om fem uker når vi er ferdig så ser vi hva vi har blitt bedre på» (Hanne). Også her ser vi altså at lærerne har fokus på at elevene skal kjenne på mestring.

Som jeg har vært inne på tidligere er mestring viktig for motivasjonen (Bryan, 1991). Det kan tenkes at det å vise elevene sin fremgang over tid kan bidra til å øke skrivemotivasjonen deres. Det vil også bli tydelig for læreren at eleven er på vei utover i den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1978). Hanne og Lise viser derfor at de er klar over at progresjon er viktig, og at å tydeliggjøre denne for elevene kan bidra til å øke motivasjonen.

Viktigheten av å gi særlig de elevene som strever med skriving ros for det som er bra trekkes frem av flere av lærerne. «For jeg tenker med de svake kommer det alltid til å være en del feil (...) så jeg tenker at du må løfte de positivt med det bra de har gjort også» (Hanne). «Når jeg snakker med elever så ser vi jo alltid på hva som var bra, og fokuserer på det, og det må vi ofte ta opp gang etter gang, for å opprettholde det sånn at eleven tar det med seg videre» (Kari). «Det å gi tilbakemelding til de som strever, så er det jo det å finne det som er bra, det er det viktigste, og fokusere på det» (Kari). Selv om lærerne sier at de finner mye feil i de elevene som strever sine tekster, så forteller de også at de aktivt leter etter det som er bra i tekstene deres.

Lærerne i utvalget snakker mye om å finne de positive sidene med teksten.

Tilbakemeldingene vil da i stor grad dreie seg om å se på hva eleven har lyktes med i teksten, og legge vekt på dette i tilbakemeldingen. Dette kan knyttes til spørsmålet «How am I going?» i modellen til Hattie og Timperley (2007). Essensen i dette spørsmålet er å se på hvilke av målene for oppgaven eleven har innfridd. Det kan tenkes at lærerne i utvalget har en tanke bak det positive de trekke frem ved en tekst, enten om det er oppgavekriterier felles for hele klassen, eller personlige mål for akkurat den ene eleven. Det lærerne forteller om å fokusere på det positive kan også knyttes til to av nivåene i modellen til Hattie og Timperley (2007), tilbakemelding knyttet til oppgaven og gjennomførelsen av oppgaven. Om det er ett eller begge nivåene som er med i tilbakemeldingen avhenger av hva læreren velger å kommentere, selve kvalitetene ved oppgaven, eller kvalitetene ved elevens arbeid med oppgaven. Det er ingen av lærerne her som svarer spesifikt hvordan de gjør dette, eller hvilke ting de typisk kommenterer. Det er derfor ikke mulig å si med sikkerhet hvilket av nivåene av modellen til Hattie og Timperley (2007) rosen vil falle inn under. Det er også mulig at den vil falle inn under nivået for tilbakemeldinger på personlig nivå, med kommentarer som «så flink du er» eller «Nå var du god» uten noen videre utdypning om hvorfor det var bra. Hvilket nivå det er kommer helt an på hvordan tilbakemeldingen gis. Men ut ifra svarene lærerne gir ellers i intervjuet kan man anta at de ikke gir tilbakemeldinger på personlig nivå, da de forteller at

de prøver å finne det som er bra i teksten. Det virker dermed som de kommenterer spesifikke ting i teksten, og at de dermed benytter seg av de nivåene som har best effekt.

Lærenes tanker rundt hva som kan forbedres i tekstene

Selv om alle lærerne i utvalget mitt sier at de fokuserer mest på de positive sidene med teksten når de gir tilbakemeldinger til elever som strever, så sier de også at de pleier å velge ut en ting som eleven kan jobbe mer med. «Ett mål som de kan jobbe med videre på neste tekst» (Anne). «Også finner vi da ofte en ting sammen da som, hva tenker du at du bør jobbe mer med, eller hva har du lyst til å lære nå, og sånn» (Kari). «Jeg prøver å holde meg til at jeg skal finne en ting de skal forbedre» (Lise). Tre av lærerne forteller altså at de ber elevene forbedre en ting i teksten. Selv om tilbakemeldinger som trekker frem det positive ved elevtekstene er de som er mest effektive, er det også viktig å gi elevene noe å jobbe videre med (Kluger & DeNisi, 1996; Utdanningsdirektoratet, 2018). Av de fire punktene som Utdanningsdirektoratet (2018) har laget for å hjelpe lærere med vurdering for læring så er det to av dem som passer godt her. Det ene er punkt nummer to om at elevene må få tilbakemelding om kvaliteten på arbeidet deres, og det andre er punkt nummer tre om at de må få råd om hvordan de kan forbedre seg (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det handler derfor om å finne en balanse mellom det som er bra og det som kan bli bedre. Ut ifra det Anne, Kari og Lise forteller her, samt det de forteller i forrige delkapittel ser det ut til at deres balanse er hovedfokus på det positive ved tekstene, og å finne en ting som kan bli bedre.

I motsetning til de andre tre lærerne kan man tolke Hanne dithen at hun gir ros for en ting i teksten, og finner to ting som kan forbedres. «Jeg er veldig tilhenger av two wishes and a star, at du sier to ønsker også en eller annen skikkelig bra ting med teksten da» (Hanne). Hun velger altså å ha hovedfokus på det som kan forbedres, fremfor det som er bra. Allikevel er et fellestrekk mellom Hanne og de andre tre lærerne her at de ikke kommenterer alt som kan forbedres i tekstene, men selekterer ut noen få ting. Dette passer godt sammen med det Kvithyld og Aasen (2011) sier om at tilbakemeldingene må være selektive.

Kari svarer at hun prøver å finne den tingen hun mener det er viktigst at eleven får gjort noe med. «Det er på en måte å finne den tingen som det er viktigst å gjøre noe med der og da» (Kari). Som hun også nevner i sitatet fra avsnittet over finner hun ofte ting som kan forbedres i teksten sammen med eleven. Hun svarer også at hva hun velger å kommentere at eleven skal forbedre kommer an på hva som er målet med oppgaven. «Noen ganger så er det sånn at hvis det er grammatikk du jobber med så er det så er det det man ser på i tekstene» (Kari). Det Kari sier her kan i stor grad knyttes til det Kvithyld og Aasen (2011) sier om at tilbakemeldingen

må være selektiv. Kvithyld og Aasen (2011) nevner også at det er urealistisk at eleven skal klare å forbedre alt som kan forbedres i en tekst, og at det derfor ikke er nødvendig å kommentere alt som kan forbedres. Det kan tenkes at dette blir spesielt viktig med tanke på de elevene som strever, da det ofte er mye å kommentere i tekstene deres. Det Kari sier om å be elevene om å endre på det hun anser som det viktigste akkurat da, og ingenting annet er derfor i tråd med anbefalingene til Kvithyld og Aasen (2011). Dersom det hun velger ut at eleven skal forbedre i tillegg er en ferdighet eleven er på vei til å mestre så vil det også være i tråd med anbefalingene til Hertzberg (1994) og Vygotskys (1978) teori om den proksimale utviklingssonen.

Kari nevner også at hun av og til sammen med elevene finner noe i tekstene deres som kan forbedres. Igjen ser man altså at lærerne i utvalget er opptatt av å ha en dialog med elevene i forbindelse med tilbakemelding på tekst. Ved å la elevene få ta del i tilbakemeldingene nærmer man seg nivået for tilbakemelding knyttet til selvregulering fra modellen til Hattie og Timperley (2007). Det kan også kobles til det fjerde punktet Utdanningsdirektoratet (2018) trekker frem som viktig i en god tilbakemelding, at elevene må få vurdere sitt eget arbeide. Det at hun gjør dette sammen med elevene tenker jeg er en fordel når det kommer til å utvikle elevenes selvregulering. I følge Hattie og Timperley (2007) har elever som strever ofte dårlig selvregulering, det er derfor rimelig å tenke at de elevene som strever vil kunne ha utfordringer med å vurdere eget arbeid. Ved at læreren gjør dette sammen med eleven har læreren mulighet til å støtte eleven i prosessen med å vurdere eget arbeid og på den måten bidra til at elevens selvregulering utvikles. Samtidig som selvreguleringen blir bedre kan det tenkes at også elevens «inner speech» utvikles, som kan føre til at eleven blir flinkere til å overvåke egen skriveprosess (Vygotsky, 1978).

Lærerne i utvalget trekker også frem at det er mye som kan forbedres i tekstene skrevet av elever som strever. «For ofte så er det de som strever, det er komplekst og det er mye» (Kari). Dette nevnte også alle under spørsmålet om hva som kjennetegner elever som strever med skrivingen. Dette blir brukt som en begrunnelse på hvorfor lærerne velger å fokusere på en ting som eleven kan forbedre i teksten. «Jeg prøver å holde meg til at jeg skal finne en ting de skal forbedre, (...) både for motivasjonens del, men også for at det er lettere for de å fokusere på en ting enn om jeg skulle gitt de to tre ting å forbedre» (Lise).

Lises erfaring med at det er lettere for de elevene som strever å rette opp en ting av gangen stemmer godt overens med det tidligere forskning har kommet fram til. Kvithyld og Aasen

(2011) nevner at det er urealistisk at en elev skal klare å rette opp flere ting i en og samme tekst.

Lærernes kommentarer på lokalnivå

Da jeg stilte spørsmålet om hvilke ting de typisk kommenterer på i tekstene skrevet av elever som strever svarte lærerne i utvalget flere ting relatert til rettskriving. «Om de har med overskrift, punktum og stor bokstav etter punktum» (Anne). De poengterer allikevel at det ikke alltid er viktig at det er helt korrekt skrevet. «Håndskriften skal være leselig (...) rettskrivingen skal også kunne forstås selv om det ikke alltid er helt korrekt skrevet» (Anne). «Hvis de har ord som er stavet feil sånn at det mister mening, da er det det jeg går på først, og så de høyfrekvente ordene tenker jeg også at det er viktig at de kan» (Hanne). «Du må liksom se litt på teksten og hvilke feil som går igjen, for noen feil trenger ikke å være så feil i seg selv, gjerne ut ifra dialekt og sånn som de hører det og sånn» (Kari). Ut ifra det som kommer frem her ser det ut til at lærerne er opptatt av å gi tilbakemeldinger knyttet til tekstens lokalnivå. Selv om både Anne, Hanne og Kari nevner at de har fokus på at det elevene skriver skal være forståelig, er det allikevel lokalnivået de kommenterer her.

Det at rettskriving er noe lærere har mye fokus på i elevtekster har også kommet frem i tidligere forskning (Kvithyld & Aasen, 2011). Kvithyld og Aasen (2011) nevner at det har liten effekt å kommentere skrivefeil på en tekst eleven allerede er ferdig med, og ikke får revidert. Dette fordi det gir liten læring for eleven, og er vanskelig å ta med seg videre til neste tekst (Kvithyld & Aasen, 2011). Lærerne i utvalget har allerede svart at de for det meste gir tilbakemeldinger underveis. Da vil elevene mest sannsynlig få mulighet til å rette opp disse feilene der og da, og derfor ligger det et potensiale for læring der.

Når det gjelder rettskriving er dette noe de elevene som strever med skriving ofte synes er utfordrende, og i enkelte tilfelle vil eleven kanskje aldri få full kontroll på de formelle konvensjonene som gjelder her (Graham et al., 2017; Høien & Lundberg, 2012). Hanne, Anne og Kari forteller at de legger vekt på at det elevene skriver skal være forståelig, og viser dermed at de tar hensyn til at de elevene som strever kanskje aldri kommer dit at rettskrivingen er helt feilfri. I dag har også flere og flere skoler muligheten til å la alle elever skrive tekster digitalt, der de kan få hjelp til rettskrivingen med ulike programmer. Rettskriving er derfor kanskje ikke like viktig i dag som det var tidligere.

Lærerne svarer også at hva de kommenterer i teksten i stor grad avhenger av hva som var målet med oppgaven. «Har vi jobbet med bestemte begreper får de tilbakemelding på om de

har husket å ha med disse» (Anne). «Så har vi jo perioder der vi fokuserer på forskjellige ting i norsken sånn grammatisk (...) da er det det vi fokuserer ekstra på når vi gir tilbakemelding» (Hanne). «Noen ganger så er det sånn at hvis det er grammatikk du jobber med, så er det det man ser på i de tekstene» (Kari). «(...) hvis vi har jobbet med, ja diverse ting innenfor rettskriving (...) så vil det være noe jeg ser på i tilbakemeldingen» (Lise). Lærerne forteller altså at det de vektlegger i tilbakemeldingene i stor grad vil variere i fra gang til gang, da oppgavene de gir har ulike mål. Det vil derfor også variere hva de vektlegger i tilbakemeldingene til elevene som strever med skriving. I eksemplene lærerne kommer med ser man at det også her er et fokus på rettskriving og grammatikk.

Lærerne trekker altså frem rettskriving og grammatikk ved flere anledninger. Det kan tyde på at de i sine tilbakemeldinger har et stort fokus på dette. Ut ifra de svarene de har kommet med til nå kan det dermed se ut til at det er tekstens lokalnivå de mener det er viktigst å få gjort noe med i tekstene til de elevene som strever med skriving. Et slikt fokus kan føre til at elevene som strever får mye veiledning på hvordan tekstene deres kan forbedres på lokalnivå, men lite på globalnivå. Det kan sende ut signaler til de elevene som strever at det som definerer en god tekst er hvor riktig ordene er skrevet, noe som forskning viser at elever som strever med skriving ofte tenker (Graham et al., 1993). Det kan selvfølgelig hende at lærerne kommer med eksempler relatert til lokalnivå fordi det er det første de kommer på, men det er allikevel interessant at samtlige av lærerne kommer med eksempler på dette nivået.

Ut ifra svarene til lærerne tolker jeg det slik at de pleier å sette mål for tekstene elevene skriver, og at de har disse målene i bakhodet når de gir tilbakemelding på tekstene. «Where am I going?» er spørsmålet Hattie og Timperley (2007) benytter for å tydeliggjøre at læreren må benytte seg av oppgavens mål når hen gir tilbakemelding til elevene. Elevene lærer å passe på at de har med alle målene i teksten, og derfor er det nødvendig at disse målene også er med i tilbakemeldingen slik at elevene føler at tilbakemeldingen betyr noe (Hattie & Timperley, 2007). Svarene lærerne i utvalget gir stemmer dermed godt overens med dette, og det virker derfor som at de følger opp de målene de setter for elevenes tekster. Dette er selvfølgelig bare det lærerne forteller at de gjør, da det er umulig for meg å si hva de faktisk gjør uten å ha sett tilbakemeldingene deres.

Lise trekker frem igjen her at hun ofte ber elevene gå på jakt etter feil i egen tekst. «Jeg kan gjerne be de om og selv se etter det også hvis jeg ser de mangler mye, at de får det i oppgave først, eventuelt at vi gjør det sammen» (Lise). Som vi ser svarer hun at hun både kan be dem lete gjennom teksten selv, og at hun gjør det sammen med dem. For de elevene som strever

kan man tenke seg at det kan være utfordrende å finne feil i egen tekst, da staving og grammatikk kan være vanskelig for dem (Graham et al., 2017). Det beste vil nok derfor i mange tilfeller være å gjøre dette sammen med dem. Ved å finne feil i tekstene sammen med elevene kan læreren lære dem gode strategier for å finne slike feil, og elevene kan dermed etter hvert bli i stand til å gjøre dette på egenhånd (Hattie & Timperley, 2007). Dersom Lise har fokus på å at elevene skal utvikle strategiene sine når hun hjelper dem med å finne feil i egne tekster hører dette hjemme under nivået for tilbakemelding på gjennomføringen av oppgaven i Hattie og Timperleys (2007) modell. Dette sier Lise ingenting om, så det er umulig å si om hun gjør dette eller ikke. Men dersom hun gjør det har det vist seg å være en effektiv måte å gi tilbakemelding på (Hattie & Timperley, 2007).

Lærernes kommentarer på globalnivå

Etter at jeg stilte oppfølgingsspørsmål relatert til tekstelementer på globalnivå ble det tydelig at lærerne i utvalget hadde tanker rundt hva de forventet på dette nivået også. Det trekkes frem hvor viktig de mener tekstlengden er, og hvilke sider av tekstinnholdet de ser på.

Lærerne ble spurt om hvor viktig de mener det er å gi tilbakemelding på tekstens lengde. Samtlige av lærerne i utvalget svarte at de ikke synes tekstlengde er noe som er veldig viktig å kommentere. Lærernes uttalelser gir allikevel et inntrykk av hvilke forventninger de har til elevene som strever. «Lengden er ikke så viktig så lenge man ser at de har prøvd, og at de har skrevet mer enn en setning» (Anne). «Ikke i det hele tatt egentlig, så lenge de har fått ned noen setninger på papiret så tenker jeg at det er det viktigste» (Lise). Både Anne og Lise er klare på at de ikke legger tekstlengden til grunn når de gir tilbakemelding på tekstene til elever som strever med skrivingen. Det å ikke ha for stort fokus på tekstens lengde er for så vidt fornuftig, da det er utfordrende å skrive for denne elevgruppen, og det å skrive langt kan derfor bli vanskelig å få til (Graham et al., 2017). Derimot gir ordlyden deres et inntrykk av at forventningene deres til elevene som strever er relativt lave. Det viktigste ifølge dem er at de har gjort et forsøk, og at de har fått ned noen setninger. Lærernes forventninger til eleven kan påvirke elevens prestasjoner (Nordahl & Hausstätter, 2009). Det vil derfor si at hvis læreren har lave forventninger til en elev, så kan det bidra til at denne eleven presterer dårligere, og får en svakere utvikling enn om læreren hadde hatt høyere forventninger til eleven (Nordahl & Hausstätter, 2009). Det kan tenkes at Lise og Anne har lave forventninger til elevene fordi de ikke ønsker å være for strenge med dem, og derfor velger å anerkjenne at de har gjort et forsøk. Men dersom Lise og Anne har så lave forventninger til de elevene som strever med

skrivningen som det kan virke som her, kan det altså bidra til at disse elevene ikke får utviklet ferdighetene sine like mye som de burde (Gentrup, Lorenz, Kristen & Kogan, 2020).

Hanne og Kari forteller også at de ikke er særlig opptatt av tekstlengde når de gir tilbakemeldinger, men her kommer det allikevel frem et litt annet syn enn hos Lise og Anne. «Jeg synes ikke det gjør noe at noen skriver kortere, så lenge det er kvalitet på det» (Hanne). «Det synes ikke jeg er viktig, for spesielt for de som strever så er det vanskelig for de å komme i gang, det er vanskelig å produsere noe, så for meg er det viktigere med skriveleden» (Kari). Hanne viser her at hun er klar over at det finnes andre kvaliteter i en tekste enn hvor lang den er. Det kan da tenkes at hun vektlegger å styrke ferdighetene til elevene innenfor andre tekstelementer enn tekstlengde. Kari viser at hun har erfaring med at det er utfordrende for de elevene som strever med skrivningen å produsere lange tekster. Dette stemmer også med det forskning har kommet frem til (Graham et al., 2017). Hun sier hun heller vektlegger elevenes skriveglede, noe som kan tolkes til at hun er mer opptatt av elevenes mestringsfølelse enn av tekstlengde. Mestringsfølelsen er som kjent meget viktig for motivasjonen, som igjen påvirker elevens prestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

På spørsmålet om hva lærerne vektlegger når de gir tilbakemelding på tekstens innhold varierer svarene en del. En av tingene som trekkes frem er at det er viktig at elevene har svart på oppgaven og at det er en rød tråd gjennom hele teksten. «På innholdet tenker jeg at det er det at de har svart på det en har spurt om» (Hanne). «(...) det at de faktisk holder seg til temaet de har valgt for oppgaven (...) at de har en rød tråd hele veien» (Lise). Lærerne i mitt utvalg viser dermed at de har oppgaven i bakhodet når de gir tilbakemelding på tekstens innhold, og at de er opptatt av at elevene holder seg til temaet gjennom hele teksten.

Både Kari og Lise forteller at de er opptatt av sjangertrekk når de vurderer innholdet i elevtekster skrevet av elever som strever. «Men er det mer liksom en sjanger, at de skal skrive en faktatekst for eksempel, så blir det mer tilbakemelding på faktasetningene» (Kari). «Er det eventyr vi jobber med så er det ofte disse her kjennetegnene som det var en gang og at ting skjer tre ganger som jeg har fokus på» (Lise). De viser dermed her at de lar elevene skrive tekster innen ulike sjangre, og at gir elevene som strever tilbakemelding på i hvilken grad de har fått med de ulike sjangertrekkene.

Inndeling av teksten i ulike tekstdeler blir også trukket frem av noen av lærerne i utvalget. «Så er det jo å dele tekstene litt mer inn slik at det blir litt mer forståelig, for det er ofte det de strever med» (Kari). «Jeg tenker det med å ha en innledning, hoveddel og avslutning er en

viktig ting etter hvert» (Lise). Både Kari og Lise er altså opptatt av at de elevene som strever med skrivningen skal lære seg å skape en god struktur i tekstene ved å lære dem måter å dele inn i ulike tekstdeler på.

Med disse svarene ser det altså ut til at lærerne også ser på ting knyttet til tekstens globalnivå når de gir tilbakemelding til elever som strever med skrivningen, selv om de ikke svarte noe knyttet til dette nivået uoppfordret. Det lærerne forteller om her er ting som i stor grad kan knyttes til trinnet for produksjon i skrivetrappa (Mossige, 2014). Mossige (2014) foreslår å gi elevene som strever med skrivningen gode teknikker å bruke i planleggingsfasen for å gjøre det lettere for dem å produsere tekster med god struktur og en rød tråd i produksjonsfasen. Siden alle lærerne i utvalget forteller at de gir tilbakemeldinger til elevene underveis mens de skriver har de muligheten til å gi elevene tilbakemeldinger i alle fasene av skrivningen, og kan gi ekstra støtte i planleggingsfasen, eller en av de andre fasene, til de elevene som trenger det.

Som man ser ut ifra dette og forrige delkapittel forteller lærerne om ting de mener det er viktig å gi tilbakemelding på i tekstene til elever som strever både på lokal- og globalnivå. Lærerne forteller kun om ting relatert til tekstens lokalnivå på eget initiativ, men forteller om flere ting knyttet til tekstens globalnivå når de blir spurt mer spesifikt om dette. Det kan gi en indikasjon på at lærerne i utvalget er mest opptatt av tekstens lokalnivå når de gir tilbakemelding til elever som strever med skrivningen. Lærerne i utvalget nevner jo også flere ting knyttet til tekstens globalnivå, og det de nevner er absolutt aktuelt å gi tilbakemelding på ut ifra hva forskning har kommet frem til at elever som strever med skrivningen kan streve med (Graham et al., 2017). Allikevel så nevner de ikke noe om dette uten at de får spørsmål knyttet direkte til tekstens globalnivå. Jeg sitter derfor igjen med et inntrykk av at lærerne i utvalget kanskje fokuserer mest på tekstens lokalnivå, fremfor globalnivå når de gir tilbakemelding til elever som strever med skrivningen.

4.2.2 Tilpasninger i tilbakemeldingen med tanke på de som strever

Jeg har også spurt lærerne i utvalget om de gjør noe annerledes når de gir tilbakemeldinger til elever som strever, enn når de gir tilbakemelding til andre elever. De svarer for det meste at de ikke gjør noen særlig forskjell, men enkelte av dem svarer også at de gjør mer eller mindre av noe med denne elevgruppen.

Elever som strever med skrivning får mer av noe

Kari svarer at hun egentlig ikke tenker noe annerledes når hun gir tilbakemelding til elever som strever. Hun sier allikevel at hun kan gi enkelte elever litt ekstra når hun har tid. «Så tar vi når vi har litt sånn styrketimer og sånn så tar jeg ut elever, så ser vi litt ekstra på noe»

(Kari). Hun svarer altså ikke direkte at hun gir de elevene som strever med skrivingen mer tilbakemelding enn resten av elevene. Hun sier heller ikke noe spesifikt om de elevene hun tar med seg ut, det kan derfor være at dette også gjelder sterkere elever. Uansett tolker jeg utsagnet hennes slik at hun ofte benytter styrketimene til å ta med seg de elevene som strever med skrivingen ut for å se ekstra på ting de synes er vanskelig. Som da vil si at disse elevene får mer oppfølging på dette punktet enn de elevene som ikke strever med det samme. Dette blir ikke direkte tilbakemelding på tekst, men det er sannsynlig at de tilbakemeldingene Kari gir til disse elevene når de skriver i timene hun underviser dem er det som ligger til grunn for hva hun velger å fokusere på når hun tar elevene ut.

Å ta ut elever i fra klassen er et omdiskutert tema innenfor spesialpedagogikken. Mange mener at dette ikke bør forekomme i det hele tatt, fordi det ikke bidrar til inkludering (Nilsen, 2017). Mens andre mener at det kan ha noe for seg å ta elever ut av klassen for en periode dersom det er gode grunner for det (Festøy & Haug, 2017). De elevene som strever med skrivingen henger ofte etter de andre elevene i klassen på ett eller flere områder innenfor skriving (Graham et al., 2017). Dersom man skal ta opp ting i hele klassen bør det være noe flere av elevene i klassen strever med, slik at det gir utbytte for de fleste. Derfor kan man fort ende opp med at man må ta en del en og en med de elevene som strever, fordi resten av elevene i klassen mestrer ferdigheten det er snakk om. Når man er alene med en hel klasse som sitter og skriver tekster kan det derimot bli vanskelig å få tid til å gå gjennom ting med enkeltelever så grundig som man burde gjort det. Å ta elever ut en del av en time innimellom kan være et godt tiltak hvis det er det som skal til for at de skal forbedre seg innenfor den aktuelle ferdigheten. Man får dermed mer tid til eleven, og kan gi den all den støtten den trenger for å bevege seg utover i den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1978). Kari viser med det nevnte utsagnet at hun er opptatt av at de elevene som strever med skrivingen skal få gode muligheter til å forbedre skriveferdighetene.

Elever som strever med skriving får mindre av noe

Både Hanne og Lise svarer at de tenker litt annerledes når de gir tilbakemeldinger til de som strever. Fellesnevneren blant svarene deres er at de legger mindre vekt på ulike ting i tekstene til de som strever, enn det de gjør hos resten av elevene. «Jeg er ikke så pirkete på småting» (Hanne). «Jeg er kanskje litt mindre opptatt av rettskriving og skrivefeil hos de svakeste» (Lise). Det er ikke så lett å vite hva Hanne mener med småting, men jeg vil anta at det er ting i teksten som er mindre viktig for helheten og meningsinnholdet. Slik som mindre stavfeil eller manglende stor bokstav etter punktum. Dette fordi at hun tidligere nevner at det er

viktigere at ordene de elevene som strever skriver er forståelige, enn at de er helt korrekt skrevet. Lise forteller at hun er litt mindre opptatt av rettskriving. Det er vanskelig å vite hva hun mener med litt, men antakeligvis er det at hun retter mindre skrivefeil i tekstene til de som strever enn hos de sterkere elevene, og at hun derfor bevisst overser enkelte feil.

Det finnes flere argumenter for å ikke henge seg for mye opp i feil på lokalnivå i elever som strever med skrivingen sine tekster. Blant annet på grunn av at staving er utfordrende for mange elever som strever med skriving, og mange blir aldri helt kvitt disse utfordringene (Høien & Lundberg, 2012). Det finnes i dag også mange digitale hjelpemidler for å lette staveprosessen. Mossige (2014) foreslår også at det ofte kan være mer lønnsomt å fokusere på globalnivå i planleggings- og produksjonsfasen, og heller se på skrivefeilene i revisjonsfasen. Hanne og Lise forteller kun at de er mindre opptatt av skrivefeil i tekstene til elever som strever. De forteller ingenting om at de i stedet ser mer på tekstens globalnivå. Med tanke på det store fokuset de har hatt på tekstens lokalnivå så langt, er det ikke tenkelig å tro at et redusert fokus på rettskriving betyr et økt fokus på globalnivå. Det betyr trolig heller at de ikke tar alle skrivefeilene i teksten, men velger ut noen som de fokuserer på. Ut ifra det de har nevnt tidligere knyttet til skrivefeil og meningsbetydning, kan man tenke seg at de velger ut de feilene de kommenterer med utgangspunkt i hva som vil gjøre teksten mer forståelig.

4.2.3 Revisjon

Lærerne i utvalget har også blitt stilt spørsmål om hvilke muligheter de gir elevene sine til å revidere teksten etter at de har fått tilbakemelding. Her har jeg også tatt med i hvor stor grad lærerne i utvalget opplever at de elevene som strever trenger oppfølging i revisjonsarbeidet.

Mulighet for revisjon

Alle lærerne i utvalget gir elevene mulighet til å revidere teksten etter at de har fått tilbakemelding. «Hvis de får tilbakemeldinger underveis gjør de endringer i teksten» (Anne). Anne sine elever får altså muligheten til å revidere teksten dersom de får tilbakemeldinger underveis i skriveprosessen. Det tyder derfor på at de kanskje ikke får mulighet til å revidere teksten når de får tilbakemelding etter at den er ferdig. At alle lærerne gir mulighet for revisjon etter tilbakemelding henger nok i stor grad sammen med at de ofte gir tilbakemeldinger underveis i arbeidet med teksten.

Både Hanne og Lise forteller at de gir tilbakemeldinger slik at elevene fremdeles har tid til å revidere teksten i løpet av timen. «Jeg pleier alltid å gi tilbakemeldinger sånn at de kan jobbe med det, at det enda er tid igjen av timen» (Hanne). «De får tilbakemelding underveis i timen, så da har de resten av timen på å endre på det de har fått tilbakemelding på» (Lise). Ut ifra det

de nevner om timen, kan det virke som om de gir elevene en time å skrive teksten på før den skal være ferdig. Hanne nevner derimot i løpet av intervjuet at de ofte arbeider med samme teksten over lengre tid. «Vi har en time der vi holder på og bare har sånn skapende skriving (...) og da har de en oppgave som går over flere uker» (Hanne). Derfor ser det ikke ut til at det er tilfelle for Hannes elever. Lise nevner derimot ikke noe om at elevene får jobbe med samme teksten over tid. Dersom det er slik at Lises elever ikke får mer enn en skoletime på å fullføre teksten kan dette bli liten tid for enkelte elever, og da særlig de som strever. Man vet blant annet at de elevene som strever med skriving bruker lang tid på å komme i gang (Graham et al., 2017). Dette har også lærerne tidligere trukket frem som noe de opplever at kjennetegner de elevene som strever. I tillegg kan det å produsere selve teksten ta lengre tid for de som strever (Graham et al., 2017). Det å skulle skrive en fullverdig tekst i løpet av en skoletime, i tillegg til å revidere den virker derfor som meget ambisiøst.

Kari forteller at hun ofte gir elevene kriterier som teksten skal inneholde, og at disse kriteriene brukes når teksten skal revideres. «Det som vi pleier å gjøre er at når de skriver tekster så får de ei liste med kriterier (...) og når de tenker at nå er jeg ferdig, så må de liksom se over disse her listene med kriterier igjen (...) og se om det er noe de mangler eller trenger å endre på» (Kari). Det å gi elevene muligheten til å revidere teksten etter tilbakemelding er også en av grunnene til at Kvithyld og Aasen (2011) anbefaler å gi tilbakemeldinger underveis i skriveforløpet. Tilbakemeldinger underveis er også anbefalt fordi elevene ofte kun gjør små og ubetydelige endringer på eget initiativ, og dette gjelder spesielt de som strever (Igland, 2008; Kvithyld & Aasen, 2011). Når man vet dette, kan man begynne å lure på hvordan Kari følger opp elevene i arbeidet med lista med kriterier. Det forteller hun ikke noe om her, og det er godt mulig at dette varierer ut ifra hvilken elev det er snakk om. Elever som strever er kjent for å ofte trenge tett oppfølging, noe lærerne i utvalget også tidligere har svart at er deres erfaring (Graham et al., 2017). Dermed kan man tenke seg at de elevene som strever med skriving vil ha vanskeligheter med å få mye ut av en slik liste uten oppfølging fra læreren. Det Kari gjør virker derfor fornuftig så lenge de elevene som strever blir fulgt opp i arbeidet med kriterielisten.

Tidligere forskning trekker frem at tilbakemeldinger som gis underveis i skriveforløpet, der elevene gis mulighet til å revidere teksten har bedre læringseffekt enn tilbakemeldinger uten mulighet for revisjon (Kvithyld & Aasen, 2011). Når lærerne i utvalget forteller at de gir elevene muligheten til å revidere teksten etter at de har fått tilbakemelding, kan det tenkes at elevene får bedre fremgang i utviklingen enn om de ikke fikk muligheten til å revidere. Det

lærerne forteller om revisjon kan også plasseres under spørsmålet «Where to next?» i modellen til Hattie og Timperley (2007), da det kan tenkes at det lærerne ber elevene forbedre i tekstene er basert på hva som vil gjøre elevene til bedre skrivere. Det lærerne forteller her gjør altså at man sitter igjen med følelsen av at de er opptatt av at tilbakemeldingene skal bidra til å gjøre elevene til bedre skrivere, at de skal ha en læringseffekt.

Ikke mulighet for revisjon

Anne svarer at elevene hennes ikke får mulighet til å revidere teksten når de får tilbakemelding på ferdig tekst. «Hvis de får tilbakemelding på leksene eller etter en tekst er levert inn, og de ikke har mulighet til å rette så vil de eventuelt bare lese tilbakemeldingen, men den er gjerne glemt til neste gang» (Anne). Tidligere har hun svart at hun gir skriftlige tilbakemeldinger på ferdig tekst, som hun opplever har dårlig effekt. Her ser vi igjen at hun gir tilbakemeldinger på en måte som hun opplever å ha en liten effekt på elevenes læring.

Anne forteller at disse tilbakemeldingene ofte er glemt neste gang de skal skrive tekster. Dette kommer også frem i noe av forskningen som er gjort på tilbakemeldinger. Det viser seg at det er vanskelig for elevene å generalisere de tilbakemeldingene de får på en tekst over til en ny (Kvithyld & Aasen, 2011). Da kan man tenke seg at dette er utfordrende for elever som strever med skrivingen når det også oppleves som vanskelig for sterkere elever. Man kan jo derfor lure på hvorfor Anne velger å bruke tid på slike tilbakemeldinger når hun opplever at de har liten effekt. Det kan være flere grunner til at hun velger å gjøre det. Et av prinsippene under vurdering for læring er blant annet at elevene må få tilbakemelding på kvaliteten på arbeidet deres (Utdanningsdirektoratet, 2018). Her sies det ikke noe om når denne tilbakemeldingen bør komme, og det kan derfor tolkes som at den skal gis på ferdig arbeid. Det kan også hende at lærere føler at det er forventet at de gir tilbakemelding på absolutt alt arbeide elevene gjennomfører, enten i fra skoleledelsen eller foreldre.

Grad av oppfølging i revideringsarbeidet

Samtlige av lærerne i utvalget svarer at de opplever at de elevene som strever med skrivingen trenger tett oppfølging i revideringsarbeidet. «Viktig å huske å minne dem på målene underveis» (Anne). «De trenger tett oppfølging, det nytter ikke å påpeke noe, og så jammen det kan vi jobbe mer med eller noe sånt, så de ordner det ikke selv, de er nødt til å ha mer hjelp» (Kari). «Ofte hvis jeg først er hos en elev som strever og leser gjennom teksten og gir tilbakemelding, så kan jeg ofte hjelpe de litt på veien med de forbedringene de skal gjøre» (Lise).

Tidligere forskning har også kommet frem til at elever som strever med skriveingen ofte trenger tettere oppfølging enn det sterkere skrivere gjør (Graham et al., 2017). Når lærerne i denne studien forteller at de opplever at de elevene som strever trenger tett oppfølging i revideringsarbeidet kan det tyde på at de bruker mer tid på å følge opp de elevene som strever, enn de elevene som ikke strever. Lærerne i utvalget viser dermed at de er klar over at elever som strever med skriveingen trenger tettere oppfølging enn sterkere elever, og de antyder at de er villige til å gi elevene som strever denne ekstra oppfølgingen. Tidligere forskning innenfor skriveing har kommet frem til to ulike grupper som får mer oppmerksomhet fra lærere, de som strever med skriveingen, og de med positiv selvoppfatning (Pielmeier et al., 2018; Schuldt, 2019). Ut ifra det lærerne i denne studien forteller ser det ut til at de bruker mest tid på de elevene som strever, altså det samme som Pielmeier et al. (2018) har kommet frem til.

5. Avslutning

Til slutt vil jeg nå oppsummere hovedfunnene i datamaterialet, og reflektere rundt disse. Deretter vil jeg se på hva denne studien bidrar med til forskningsfeltet, samt hvilke begrensninger den har og hvilke behov jeg ser for videre forskning.

5.1 Oppsummerende refleksjoner

Denne studien har siktet seg inn på å finne ut hva lærere forteller at de vektlegger når de gir tilbakemeldinger på elevtekster skrevet av elever som strever på 4. trinn. Jeg har sett på hva de mener kjennetegner de elevene som strever med skriving. I tillegg har jeg sett på hvilke rammer de har for tilbakemeldingene de gir til de som strever, hva de vektlegger i tilbakemeldingene, og om lærerne forteller at de gjør noe annerledes når de gir tilbakemelding til elever som strever enn når de gir til elever som ikke strever. Jeg har også sett på hvilke muligheter lærerne gir for revisjon av teksten. Her vil jeg trekke frem det jeg mener er studiens hovedfunn, og reflektere rundt disse.

Elever som strever med skriving kan streve med alle sidene ved skrivingen. Lærerne i utvalget har veldig like oppfatninger av hva som kjennetegner elevene som strever med skriving. Oppfatningene deres viser at de er klar over at elevene som strever med skriving kan ha utfordringer innen alle prosessene som er involvert i skriveprosessen, både transkripsjon, tekstgenerering og selvregulering. Lærerne i utvalget viser også med utsagnene sine at de er klar over at utfordringene de elevene som strever med skriving har gjør at de er avhengige av tett oppfølging for å lykkes med skrivingen. Dette kan sies å være en styrke for det innebærer kanskje at de vil støtte elevene i alle prosessene som inngår i skriving. Skriveutvikling kan selvsagt støttes på ulike måter, men her har jeg funn som sier noe om hvordan lærere i et lite utvalg støtter elever som strever med skriving i deres utvikling gjennom tilbakemeldinger.

Muntlige tilbakemeldinger gitt underveis i skriveforløpet har best effekt. Alle lærerne i utvalget forteller at de gir muntlige tilbakemeldinger, og at de gir tilbakemeldinger både underveis i skriveprosessen og på ferdig tekst. Enkelte av lærerne forteller at de også gir skriftlige tilbakemeldinger av og til, og en av dem gir de skriftlige tilbakemeldingene digitalt slik at de som strever med lesingen kan få dem opplest. Lærerne i utvalget opplever at det er de muntlige tilbakemeldingene som har best effekt, og at det er lettere for elevene å nyttiggjøre seg av tilbakemeldingene når de kommer underveis i skriveprosessen. Lærerne viser dermed at de gjør seg refleksjoner rundt hvor effektive tilbakemeldingene de gir er.

Ros er viktig for elevene som strever med skriving. Lærerne i utvalget trekker frem at det er viktig at de elevene som strever med skriving får kjenne på mestringsfølelse relatert til det å skrive. Derfor forteller lærerne at de legger stor vekt på å løfte frem det elevene får til.

Samtidig viser enkelte av lærerne et stort fokus på å finne feil i elevenes tekster, der de blant annet ber elevene om å gå på jakt etter feil i egen tekst. Svarene deres kan kanskje sies å være motsigende, og kan gi et inntrykk av at det er viktig for lærerne å lære elevene som strever å finne feil i egen tekst, samtidig som det er viktig for dem å løfte frem tekstens positive sider.

Lærerne viser et stort fokus på tekstens lokalnivå. Når lærerne svarer på hva de velger å vektlegge når de gir tilbakemelding til elever som strever med skriving svarer samtlige av lærerne kun ting relatert til tekstens lokalnivå. De forteller om at de gir tilbakemelding på rettskriving, grammatikk og om eleven har husket punktum og stor bokstav. På spørsmål som spør spesifikt om ting på tekstens globalnivå viser lærerne at de også har tanker rundt hva det er viktig å vektlegge på dette nivået. Lærerne gir derfor et inntrykk av at de har tanker rundt hva det er viktig å gi tilbakemelding på både lokal- og globalnivå, men i det at de ikke nevner globalnivå uoppfordret tolker jeg det som at de har størst fokus på lokalnivå. Ut ifra svarene lærerne ga på spørsmålet om hva som kjennetegner elever som strever med skriving kunne man forventet at de trakk fram ting på begge tekstnivå. Lærerne viser altså at de er klar over at elever som strever med skrivingen kan trenge støtte på alle områder innenfor skriving, men gir et inntrykk av at de kanskje for det meste støtter dem på lokalnivå. Kanskje opplever de at det er enklere å gi tilbakemeldinger på dette nivået, og derfor gjør det slik?

Liten forskjell i tilbakemeldingene til de som strever med skrivingen sammenlignet med de som ikke strever. Lærerne i studien forteller at de i stor grad tenker likt når de gir tilbakemelding på tekster skrevet av elever som strever med skrivingen sammenlignet med tekster skrevet av elever som ikke strever. Forskjellene lærerne forteller om er tettere oppfølging for de som strever, og at de er mindre opptatt av rettskriving hos de som strever. Lærerne som forteller at de er mindre opptatt av rettskrivingen til elevene som strever forteller ikke noe om at de da har større fokus på tekstens globalnivå. Det at de snakker lite om å gi tilbakemeldinger på tekstens globalnivå til elevene som strever, samtidig som de gjør liten forskjell i tilbakemeldingene mellom elever som strever og elever som ikke strever, kan kanskje tyde på at de generelt gir lite tilbakemeldinger på tekstens globalnivå.

5.2 Studiens bidrag, begrensninger og videre forskning

Her vil jeg trekke frem denne studiens bidrag til forskningsfeltet, før jeg deretter ser på hvilke begrensninger studien har. Til slutt vil jeg trekke frem det jeg mener videre forskning bør fokusere på.

5.2.1 Studiens bidrag

Denne studien bidrar med forskning til et felt der det finnes relativt lite forskning fra før. Studien bidrar med et innblikk i hva lærere forteller om hvordan de gir tilbakemeldinger på tekster skrevet av elever som strever med skrivingen på 4. trinn. Studien belyser noe som kanskje er et problem, at elever som strever med skrivingen kun får tilbakemeldinger på enkelte deler av skriveprosessen. Lærerne som deltok i studien viste et stort fokus på tekstens lokalnivå. De var altså opptatt av å gi elevene som strever tilbakemelding på rettskriving og grammatikk. Dersom dette stemmer er det et problem, da elever som strever med skrivingen vil få mangelfull opplæring i å skrive tekster med god struktur og godt innhold. Stort fokus på rettskriving og grammatikk kan også bidra til at elevene som strever tenker at det er det viktigste i en god tekst, og får et overdrevent fokus på lokalnivå når de skriver. Dette antyder at det kanskje er behov for at lærere fokuserer mer på tekstens globalnivå når de gir tilbakemelding på tekster skrevet av elever som strever med skriving.

5.2.2 Studiens begrensninger

I denne studien er det benyttet intervju som metode. Dette for å få frem lærernes tanker rundt temaet for oppgaven. Det betyr også at studien består av relativt få informanter, noe som kan være en svakhet. Flere informanter kunne fått frem flere ulike erfaringer, og kunne derfor styrket denne studien. Allikevel har jeg fått mye og detaljert informasjon fra alle informantene i studien. Det er gjort flere interessante funn i studien, som ga et innblikk i hva lærere forteller at de vektlegger når de gir tilbakemelding på elevtekster skrevet av elever som strever med skrivingen på 4. trinn.

Dersom jeg hadde observert lærerne gi tilbakemeldinger til elevene, eller lest skriftlige tilbakemeldinger de har gitt på elevtekster kunne det bidratt med mer utfyllende data til studien. Jeg kunne da observert om det lærerne forteller at de gjør stemmer overens med det de faktisk gjør, og det kan hende at resultatene da ville sett annerledes ut.

Dersom studien hadde bestått av andre informanter, eller ble gjennomført av en annen forsker er det tenkelig at resultatene kunne sett annerledes ut. Dette fordi alle lærere har ulike erfaringer, og hvilke informanter som deltar vil derfor påvirke resultatene, og at forskerens

fremgangsmåte og fortolkninger alltid vil påvirke hvilke data som samles inn og hvordan det fortolkes.

Den minimale forskningen på feltet kan også være en begrensning. Dette fordi det gir et begrenset sammenligningsgrunnlag med studier som omhandler den samme tematikken.

5.2.3 Videre forskning

Denne studien har bidratt til mer forskning til et felt der det finnes lite fra før. Den gir også et innblikk i hva lærere forteller at de vektlegger når de gir tilbakemelding på elevtekster skrevet av elever som strever med skrivingen på 4. trinn. Denne studien kan bidra med mer kunnskap og fokus på det å gi tilbakemelding på elevtekster skrevet av elever som strever med skriving. Dette var derimot en liten studie, og derfor vil det være behov for mer forskning på dette området. Dersom det viser seg at de elevene som strever med skriving for det meste får tilbakemeldinger på tekstens lokalnivå kan det være nyttig å forske videre på hvilken betydning dette får for skriveutviklingen og skrivekompetansen til de elevene som strever med skriving.

Referanser

- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte?* Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning – Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Oslo: NIFU.
- Atkinson, J. W. (1983). *Personality, motivation and action. Selected Papers*. New York: Praeger Publishers.
- Balzer, W. K., Doherty, M. E. & O'Connor, R., Jr. (1989). Effects of cognitive feedback on performance. *Psychological Bulletin*, 106(3), 410-433.
- Beason, L. (1993). Feedback and Revision in Writing Across the Curriculum Classes. *Research in the Teaching of English*, 72(4), 395-422.
- Berninger, V. W. & Amtmann, D. (2003). Preventing written expression disabilities through early and continuing assessment and intervention for handwriting and/or spelling problems: Research into practice. I H. Swanson, K. Harris & S. Graham (Red.). *Handbook of Learning Disabilities* (s. 323-344). New York: Guildford Press.
- Berninger, V. W., Vaughan, K., Abbott, R. D., Begay, K., Coleman, K. B., Curtin, G. & Hawkins, J. M. (2002). Teaching Spelling and Composition Alone and Together: Implications for the Simple View of Writing. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 291-304. Hentet fra <https://psycnet.apa.org/fulltext/2002-13338-006.pdf> den 13.04.2021.
- Bitchener, J., Young, S. & Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 191-205. Hentet fra <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.08.001> den 27.01.2021.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. Hentet fra <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11092-008-9068-5> den 09.04.2021.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bryan, T. (1991). Social problems and learning disabilities. I B. Y. Wong (Red.). *Learning about learning disabilities* (s. 195-229). San Diego, CA: Academic Press.

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (8. utg.). New York: Routledge.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dinnen, J. L. & Collopy, R. M. (2009). An Analysis of Feedback Given to Strong and Weak Student Writers. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 49(3), 239-256. Hentet fra https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol49/iss3/5 den 23.02.2021.
- Earley, P. C., Northcraft, G. B., Lee, C. & Lituchy, T. R. (1990). Impact of process and outcome feedback on the relation of goal setting to task performance. *Academy of Management Journal*, 33(1), 87-105.
- Festøy, A. R. F. & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I P. Haug (Red.). *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (s. 52-73). Oslo: Samlaget.
- Fuller, D. C. (1987). Teacher Commentary That Communicates: Practicing What We Preach in the Writing Class. *Journal of Teaching Writing*, 6, 307-317.
- Færevaag, M. K. & Gabrielsen, N. N. (2014). Kartlegging av lese- og skriveferdighet. Utfordringer og muligheter. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.). *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset opplæring* (s. 196-222). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gentrup, S., Lorenz, G., Kristen, C. & Kogan, I. (2020). Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. *Learning and Instruction*, 66. Hentet fra <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101296> den 05.06.2021.
- Graham, S., Collins, A. A. & Rigby-Wills, H. (2017). Writing Characteristics of Students With Learning Disabilities and Typically Achieving Peers: A Meta-Analysis. *Exceptional Children*, 83(2), 199-218.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35, 3-12.

- Graham, S., Schwartz, S. S. & MacArthur, A. (1993). Knowledge of Writing and the Composing Process, Attitude Toward Writing, and Self-Efficacy for Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 237-248.
- Graham, S. (2009). Want to improve children's writing? Don't neglect their handwriting. *American Educator*, Winter 2009/10, 20-27, 40.
- 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 UK: Cambridge University Press.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Helle, L. (2013). *1.-7. trinn. Pedagogikk og elevkunnskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. (1994). Lærerrespons. *Norsklæreren* (1), 20-24.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S. & Tomlinson, P. (2010). *Vurdering under kunnskapsløftet. Læreres begrepsforståelse og deres rapporterte og faktiske praksis* (NF-rapport nr. 17/2010). Hentet fra http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/132565-1412592659/Dokumenter/Rapporter/2010/Rapport_17_2010.pdf den 28.01.2021.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk. Korleis støtta elevane si skriving i fag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Igland, M. -A. (2008). *Mens teksten blir til. Ein kasusstudie av lærarkommentarar til utkast*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- 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.

- Jones, D. & Christensen, C. (1999). Relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 44-49.
- 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.
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik: gymnasisers berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen* (Doktoravhandling). Åbo Akademi, Åbo.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen* (Meld. St. 31 (2007-2008)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf> den 09.04.2021.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvithyld, T. & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Tidsskriftet Viden om Læsning* (9), 10-16.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm.
- Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.
- Matsumura, L. C., Patthey-Chavez, G. G., Valdés, R. & Garnier, H. (2002). Teacher Feedback, Writing Assignment Quality, and Third-Grade Students' Revision in Lower- and Higher-Achieving Urban Schools. *The Elementary School Journal*, 103(1), 3-25. Hentet fra <https://doi.org/10.1086/499713> den 12.02.2021.
- McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing: Working memory in composition. *Educational Psychology Review*, 8(3), 299-325.
- Mossige, M. (2014). Tredeling av skriveprosessen for bedre undervisningsvurdering. Presentasjon av verktøyet Skrivetrappa og et undervisningsopplegg hvor veiledning settes i system. I T. Kringstad & T. Kvithyld (Red.). *Vurdering av skriving* (s. 29-39). Bergen: Fagbokforlaget.

- Mosvold, R. & Ohnstad, F. O. (2016). Profesjonsetiske perspektiver på læreres omtaler av elever. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(1), 26-36. Hentet fra <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-01-04> den 29.04.2021.
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (red.). *Kulturmøte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 9-31). Oslo: Samlaget.
- Nilsen, C. (2020). *Lærernes rapporterte tanker om undervisningsvurderinger av elevtekster på 2. trinn – er det noen forskjeller på hvilken tilbakemelding som gis på de håndskrevne- og digitale tekstene?* (Masteroppgave, Universitetet i Stavanger). Hentet fra https://uis.brage.unit.no/uis-xmllui/bitstream/handle/11250/2677455/Nilsen_Camilla.pdf?sequence=1&isAllowed=y den 10.11.2020.
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.). *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1 den 04.06.2021.
- Pielmeier, M., Huber, S. & Seidel, T. (2018). Is teacher judgment accuracy of students' characteristics beneficial for verbal teacher – student interactions in classroom? *Teaching and Teacher Education*, 76, 255-266. Hentet fra <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X17303128?via%3Dihub> den 08.01.2021.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

- PPU Stord (2011, 13. oktober). *Vygotskys læringsteori; fra sosialt vesen til selvstendig individ*. Hentet fra <http://ppu-stord-133154.blogspot.com/2011/10/vygotskys-lringsteori-fra-sosialt-vesen.html> den 14.01.2021.
- Roessingh, H., Nordstokke, D. & Colp, M. (2019). Beyond presentation effects: Understanding the role of language by hand in the holistic rating of young students' writing in Grade 4. *Alberta Journal of Educational Research*, 65(1), 72-93.
- Sandvik, L. V. & T. Buland (red.). (2013). Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser. Midlertidig rapport 2 fra prosjektet *Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Trondheim: NTNU, Avdeling for lærerutdanning og SINTEF.
- Sandvik, L. V. (2019, 28. oktober). Vurdering som bidrar til dybdelæring. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/fagartikkel-vurdering-som-bidrag-til-dybdelaering/217481> den 07.12.2020.
- Schuldt, L. C. (2019). Feedback in action: Examining teachers' oral feedback to elementary writers. *Teaching and Teacher Education*, 83 (2019), 64-76.
- Shankweiler, D., Lundquist, E., Dreyer, L. G. & Dickinson, C. C. (1996). Reading and spelling difficulties in high school students: Causes and consequences. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 267-294. Hentet fra <https://doi.org/10.1007/BF00420279> den 25.03.2021.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data: David Silverman* (Fifth edition). London: SAGE.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: Cappelen Damm, Landslaget for norskundervisning.
- Stone, L. (2020). *The simple view of reading. The simple view of writing. Lifelong literacy*. Hentet fra <https://lifelongliteracy.com/wp-content/uploads/2020/11/The-Simple-Views-Handout.pdf> den 20.04.2021.
- Straub, R. (2000). The student, the text, and the classroom context: A case study of teacher response. *Assessing writing*, 7(1), 23-55.

- Swanson, L., Harris, K. R. & Graham, S. (2013). *Handbook of learning disabilities* (2nd ed.). New York, NY: Guilford.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (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. (2018). *Observations on the national assessment for learning programme (2010-2018). Skills development in networks*. Hentet fra https://www.udir.no/contentassets/596e196f7b9d459e96e64ecc4b463faa/the-norwegian-assessment-for-learning-programme_final-report-2018.pdf den 07.12.2020.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/1.innledning/#1.2-hva-betyr-vurdering-for-laring-i-satsingen> den 09.04.2021.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/> den 07.12.2020.
- Van Beuningen, C. (2010). Corrective Feedback in L2 Writing: Theoretical Perspectives, Empirical Insights, and Future Directions. *International Journal of English Studies*, 10(2), 1-27. Hentet fra <https://doi.org/10.6018/ijes/2010/2/119171> den 27.01.2021.
- Vanderburg, R. M. (2006). Reviewing research on teaching writing based on Vygotsky's theories: What we can learn. *Reading & Writing Quarterly*, 22, 375-393. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10573560500455778> den 19.04.2021.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: MA: Harvard University Press.

Vedlegg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet "Tilbakemelding på elevtekster skrevet av elever som strever på 4. trinn"?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få mer kunnskap om læreres tilbakemeldinger til elever som strever. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet har som formål om å få mer kunnskap om læreres tilbakemeldinger til elever som strever. Problemstillingen som oppgaven skal prøve å besvare er: «Hva forteller lærere at de vektlegger når de gir tilbakemelding på elevtekster skrevet av elever som strever med skriveingen på 4. trinn?». Prosjektet danner grunnlaget for min masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i dette prosjektet fordi du underviser/har undervist på 4. trinn, og jobber på en av skolene som deltar i prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i prosjektet innebærer å delta på et intervju, der jeg vil stille spørsmål som dreier seg om tilbakemelding på elevtekster skrevet av elever som strever med skriveingen. For å kunne studere samtalen på best mulig måte i ettertid, ønsker jeg å ta lydopptak av intervjuet. Dersom det er ønskelig kan intervjuet gjennomføres digitalt, via Teams eller Zoom. Jeg ønsker også da å ta lydopptak, men det vil ikke bli gjort videoopptak. Intervjuet vil ta omtrent en halvtime.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det

vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Alle navn vil bli erstattet med pseudonymer, slik at det ikke vil være mulig å identifisere noen av informantene. Det vil ikke være mulig å identifisere enkeltpersoner i det som publiseres fra prosjektet. Lydopptakene slettes så snart de er transkribert, og det er kun masterstudent Karoline Tobiassen Hansen som vil ha tilgang til lydopptakene. De transkriberte intervjuene vil også veileder Vibeke Rønneberg ha tilgang til.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når oppgaven er godkjent, noe som etter planen er september 2021. Etter at oppgaven er godkjent, vil alt av personopplysninger og lydopptak slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

[Universitetet i Stavanger](#) ved Vibeke Rønneberg (veileder) på e-post: vibeke.ronneberg@uis.no eller Karoline Tobiassen Hansen (student) på e-post: kt.hansen@stud.uis.no.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Vibeke Rønneberg

Karoline Tobiassen Hansen

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Respons på elevtekster skrevet av elever som strever på 4. trinn», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Intervjuguide

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Hvilke fag underviser du i?

Hva vil du si kjennetegner de elevene som strever med skriving?

- Med tanke på den ferdige teksten?
- Med tanke på selve prosessen med å skrive teksten?
- Måten de forholder seg til tilbakemeldingene på?
- I hvor stor grad opplever du at de elevene som strever selv søker tilbakemeldinger i fra deg?

Pleier du å gi tilbakemeldingene skriftlig eller muntlig til de som strever?

- Hvorfor?

Når gir du tilbakemelding til elevene, underveis i skriveforløpet, eller ved ferdig tekst?

- Hvorfor?

Hva synes du det er viktig å tenke på når du gir tilbakemelding til elever som strever?

- Hvor viktig mener du det er med ros?
- Mengde tilbakemelding?
- Hva i teksten er i fokus?
- Motivasjon?
- Veien videre?

Hva i teksten kommenterer du typisk hos elever som strever?

- Hva mener du er det viktigste å gi tilbakemelding på med tanke på tekstens innhold?
- Hva mener du er det viktigste å gi tilbakemelding på med tanke på språkbruk?
- Hva mener du er det viktigste å gi tilbakemelding på med tanke på tekstens struktur?
- Hva mener du er det viktigste å gi tilbakemelding på med tanke på rettskriving og håndskrift?
- Hvor viktig mener du det er å gi tilbakemelding på tekstens lengde?

Tenker du annerledes når du gir tilbakemelding til elever som strever med skrivning, enn når du gir tilbakemelding til sterkere elever?

- Hvorfor?
- Hva med elever som strever med både lesing og skrivning, hvordan tar du hensyn til dette i tilbakemeldingen?

Hva mener du bør være på plass av skriveferdigheter innen elevene starter på mellomtrinnet?

- Hvorfor?

Hvordan mener du forholdet mellom det eleven mestrer, og det den må jobbe mer med bør være i tilbakemeldingen?

- Hvorfor?

Hvordan følger du opp elevene i arbeidet med å forbedre skriveferdighetene sine? (I forbindelse med tilbakemeldinger på tekstene deres)

- Får elevene tips til hvordan de kan bli bedre til det de strever med?
- Hvilken måte mener du det er mest hensiktsmessig å gjøre dette på?
- Hvilke muligheter får elevene til å endre ting i teksten etter de har fått tilbakemelding?

Hvordan opplever du at elevene forholder seg til tilbakemeldingene de får, gjør de endringer i teksten?

Vedlegg 3

Transkripsjonsnøkkel

.: Punktum der det er naturlig, når den som snakker tar en pause som kan tilsvare et punktum i høytlesning.

,: Komma der det er naturlig, på steder der man ville satt komma i skriftlig tekst.

?: Spørsmålstegn der det ville vært naturlig i skreven tekst.

!: Utropstegn der det ville vært naturlig i skreven tekst.

(...): Brukes for å illustrere at deler av utsagnet er tatt bort for at meningen i utsagnet skal komme bedre frem.

Smålyder som «ahh», «ehm», «hmm» og så videre er ikke tatt med i transkripsjonen.

Vedlegg 4

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Respons på elevtekster til elever som strever på 4.trinn

Referansenummer

608915

Registrert

15.12.2020 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

Karoline Tobiassen Hansen, kt.hansen@stud.uis.no, tlf: 92992128

Prosjektperiode

15.12.2020 - 30.06.2021

Status

17.12.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

17.12.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 17.12.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

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://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer 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), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Teams og Zoom er databehandlere i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller 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.

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)