



Universitetet
i Stavanger

Tekstrespons i norskfaget

En kvalitativ undersøkelse av elevenes opplevelse av
tekstrespons i norsk på 8. trinn

Erfaringsbasert master for lærerspesialister

Emil Frøystadvåg Skovdahl

Våren 2022



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: VFSL501-1 21H
Erfaringsbasert master for lærerspesialister

Vårsemesteret, 2022

Forfatter: Emil Frøystadvåg Skovdahl

Veileder: Hege Rangnes

Tittel på masteroppgaven: Elevenes opplevelse av tekstrespons i norsk på 8. Trinn
“The Norwegian Student Experience of Text Feedback in 8th Grade”

Emneord:
Tilbakemelding
Tekstrespons
Lærerkommentar
Ungdomstrinnet

Sider: 61
Sidetall: 21. 703
+ vedlegg: 4

Stavanger,
dato/år

It`s not the note you play that`s the wrong note – it`s the note you play afterwards that makes it right or wrong

Miles Davies

Forord

Etter 8 år som lærer på ungdomstrinnet har det vært fantastisk å få muligheten til å ta en erfaringsbasert master ved Universitet i Stavanger. De siste to årene med pandemi har ført til at studieløpet har utartet seg annerledes enn forventet, blant annet ved at noe undervisning har foregått digitalt, og at man ikke har fått vært så mye blant lærere, medstudenter og veileder som man kunne ha ønsket seg. På arbeidsplassen har man også måttet tenke utenfor boksen i forbindelse med hjemmeskole. På tross av at årene har vært annerledes føler jeg meg privilegert og takknemlig for alle som har gjort det mulig for meg å fullføre arbeidet med masteren. Jeg har tilegnet meg mye ny kunnskap, og retter en stor takk til samtlige som har bidratt med hjelp og støtte for å komme i mål med oppgaven.

Tusen takk til førsteamanuensis Hege Rangnes ved Lesesenteret. Du har alltid vært engasjert og ærlig. Fra deg har jeg fått konstruktive og grundige tilbakemeldinger som har gjort at jeg har fått den nødvendige støtten jeg har trengt for å komme i mål. Av deg har jeg lært masse.

Takk til ledelsen ved min arbeidsplass som har trodd på meg, og som har bidratt med tid og fleksibilitet når det har vært nødvendig. En stor takk til kolleger som har vært støttende og stilt spørsmål ved arbeidet. Takk til alle elever som har deltatt i studien.

Helt til slutt ønsker jeg å takke venner og familie som har heid på meg, og som har vist engasjement, interesse og forståelse hele veien. Uten dere hadde ikke forskningsprosjektet vært mulig å gjennomføre. En spesiell takk til Selma Dagrød Arnesen for all støtte og hjelp, og tålmodigheten som du har vist hele veien.

Emil Skovdahl

Oslo, 02.06.2022

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å få økt kunnskap om hvordan elever på 8. trinn vurderer og forstår skriftlige tilbakemeldinger på tekster i norskfaget. På bakgrunn av tidligere forskning, som viser at det finnes potensialer for økt kunnskap om elevenes forståelse av tekstrespons, forsøker jeg gjennom denne studien å bidra med perspektiver som kan bidra til å styrke lærerens vurderingspraksis i norsk på 8. trinn.

Oppgaven er skrevet med utgangspunkt i kvalitativ forskningsmetode. Det er brukt spørreundersøkelse utviklet på bakgrunn av tidligere studier som undersøker elevenes vurderinger av tekstrespons, og det har vært gjennomført semi-strukturerte intervju for utforsking av elevenes forståelse. I oppgaven gjøres det rede for utviklingen av spørreundersøkelse og intervjuguide, samt hvordan datamaterialet er samlet inn og analysert med utgangspunkt i teori og forskning.

Funn presenteres innenfor rammen av hovedproblemstillingen, på bakgrunn av studiens to forskningsspørsmål. Resultatene indikerer at elevene foretrekker tilbakemeldinger som involverer elevene i hva som kan utvikles i egen tekst, og som utfordrer elevene til å tenke selv. Videre viser funn at lærerens skriftlige formuleringer kan hindre elevenes forståelse, og at elevene forstår tekstrespons bedre dersom læreren til rette for lærerinitierte samtaler i revideringsarbeidet. Til slutt viser resultatene at tidspunktet elevene deltar i lærerinitierte samtaler på kan påvirke elevenes forståelse og bruk av tekstrespons.

Innhold

Forord	i
Sammendrag	ii
Innhold	iii
1 INNLEDNING	1
1.1 Tema	1
1.1.1 Studiens relevans og bakgrunn for tema	1
1.1.2 Problemstilling	2
1.2 Begrepsavklaring	3
1.3 Oppgavens struktur	3
2 UTDANNINGSPOLITISK KONTEKST	5
2.1 Læreplanverket 2020	5
2.2 Vurdering for læring	5
2.3 Skrivning som grunnleggende ferdighet	7
3 TEORETISK RAMMEVERK	8
3.1 Vygotsky – Sosiokulturell læringsteori	8
3.2 Bakthin - Ytring og dialogisme	9
3.3 Tilbakemeldingspraksiser	9
3.3.1 Tilbakemelding på prosessnivå	10
3.3.2 Tilbakemelding gjennom dialog	11
3.4 Funksjonell tekstrespons	12
3.4 Tekstresponsens fokus, form og spesifikasjon	13
4 TIDLIGERE FORSKNING	14
4.1 Tidligere responsforskning	14
4.2 Elevperspektiv på tilbakemeldinger	14
4.2.1 Elevenes vurderinger og forståelse av tilbakemeldinger	14
4.2.2 Elevenes bruk av tilbakemeldinger	16
4.3 Muntlig interaksjon som tilbakemelding	17
5 METODE	20
5.1 Valg av forskningsmetode	20
5.2 Vitenskapelig forankring	20
5.3 Forskningsdesgin	21
5.4 Utvalg	24
5.5 Kontekst	24
5.6 Utvikling av tekstrespons	25

5.6.1 Fokus	25
5.6.2 Form	26
5.7 Datainnsamling.....	27
5.7.1 Utvikling av spørreundersøkelsen.....	27
5.7.2 Utvikling av intervjuguide	27
5.8 Analyse.....	29
5.8.1 Kategorisering av elevenes vurderinger av lærerkommentarer.....	29
5.8.2 Kategorisering av lærerkommentarenes spesifikasjonsgrad	29
5.8.3 Transkribering av lydopptak	31
5.8.4 Kategorisering av lydopptak	31
5.9 Vurdering av studiens kvalitet.....	33
5.9.1 Studiens validitet og reliabilitet.....	33
5.9.2 Forskningsetiske refleksjoner.....	34
6 RESULTAT OG DRØFTING.....	36
6.1 Resultatpresentasjon og drøfting av første forskningsspørsmål.....	36
6.1.1 Elevenes vurderinger av lærerkommentarer i spørreundersøkelsen	36
6.1.2 Elevenes vurderinger av lærerkommentarenes spesifikasjonsgrad.....	38
6.2 Resultatpresentasjon og drøfting av andre forskningsspørsmål.....	40
6.2.1 Foretrukne tilbakemeldinger	40
6.2.2 Felles forståelse	45
6.2.3 Formuleringer av tekstrespons	54
6.2.4 Tilbakemeldingens aktualitet	56
7.AVSLUTNING	58
7.1 Oppsummering	58
7.2 Didaktiske implikasjoner.....	59
7.2 Studiens begrensinger	60
7.3 Veien videre	61
Litteraturliste.....	62

1 INNLEDNING

1.1 Tema

Det overordna tema i denne masteroppgaven er vurdering for læring. Formålet med studien er å få kunnskap om hvordan elever opplever skriftlige tilbakemeldinger på tekster i norskfaget. Jeg har innhentet informasjon gjennom to steg. Først har jeg utviklet en spørreundersøkelse forankret i responsteori. Deretter har jeg gjennomført semi-strukturerte intervju. Videre gjør jeg rede for studiens relevans og bakgrunn for valg av tema, før jeg presenterer teorigrunnlaget som studien bygger på. Videre i innledningskapitlet presenterer jeg studiens problemstillinger, etterfulgt av definisjoner av oppgavens sentrale begreper og avgrensninger. Avslutningsvis redegjør jeg for oppgavens struktur.

1.1.1 Studiens relevans og bakgrunn for tema

Studiens relevans og bakgrunn for tema er valgt med utgangspunkt i at nyere nordisk forskning (Bueie, 2017; Roe & Helstad, 2014; Gamlem & Smith, 2013) viser at det finnes potensialer for å innhente mer kunnskap om hvordan elevene forstår tilbakemeldinger. Internasjonale studier innen responsforskning tar utgangspunkt lærerperspektivet, og nyere studier innen responsforskning fra et elevperspektiv mangler (Dysthe og Hertzberg, 2009, s. 36); Bueie 2016). Det kan også synes som at det meste av forskning som er gjort på feltet har fokusert på barneskole eller høyere utdanning, og at det mangler studier med utvalg fra ungdomsskole og videregående opplæring (Juzwik et al, 2006, s. 167; Bueie, 2016, s. 2). Prinsippene for formativ vurderingspraksis blir i stor grad fulgt av lærere i norsk skole, men variasjonene er likevel store fra lærer til lærer (Sandvik & Buland, 2014, s. 105-110), som kan peke i retning av det er rom for å styrke en felles vurderingspraksis blant lærere, og at vurdering for læring i skolen fremstår mer eller mindre tilfeldig. En elevundersøkelse fra 2018 indikerer at elevene opplever at tilbakemeldingspraksisen minker etter hvert som de blir eldre, og at de kun mottar tilbakemeldinger som kan forbedre arbeiene deres et par ganger i måneden (Wendelborg et al., 2019, s. 100-101). Tidligere forskning (Black & Wiliam, 1998; Sadler, 1989) viser at en viktig forutsetning for at tilbakemeldinger skal være effektive og brukes av elevene er at de forstår tilbakemeldingene de mottar. Skriftlige tilbakemeldinger kan støtte elevene i det videre arbeidet, men dersom elevene ikke forstår tilbakemeldinger de mottar risikerer læreren at de ikke tas i bruk på tross av at den kunne vært nyttig for eleven. Dersom læreren legger til rette for at elevene får tid til revisjonsarbeid styrker man kanskje

også mulighetene for at elev og lærer oppnår en felles forståelse for hvordan elevenes tekster kan utvikles.

1.1.2 Problemstilling

Ved å tilegne meg kunnskap om hvordan elever på ungdomsskolen vurderer og forstår skriftlige tilbakemeldinger anser jeg denne studien som nyttig for forskningsfeltet, men også fordi jeg ved å kunne gi mer målrettede tilbakemeldinger kan styrke egen kompetanse innen skriveopplæring i norskfaget på ungdomsskolen. Oppgavens hovedproblemstilling er som følger:

Hvordan opplever 11 elever på 8.trinn skriftlige tilbakemeldinger på tekster i norskfaget?

Å måle opplevelse er en krevende, om ikke umulig, oppgave. Jeg har likevel valgt formuleringen, fordi, som med alle studier der menneskers erfaringer skal vurderes og tolkes av forsker, så vil det være rom for drøfting dersom man først kan støtte seg til konkrete resultater. For å finne målbare resultater som kan bringes inn i drøfting av hovedproblemstillingen, og for å avgrense studiens omfang, har jeg derfor utarbeidet to forskningsspørsmål. I det første forskningsspørsmålet ønsker jeg å få innsikt i hvordan elever vurderer mottatt tekstrespons på skriftlige tekster i norskfaget. Elevenes vurderinger av mottatt tekstrespons gir informasjon om hvordan elevene vurderer skriftlig respons, som kommenterer ulike områder i teksten, men som også er formulert på forskjellige måter. Det første forskningsspørsmålet er som følger:

1) Hvordan vurderer 11 elever på 8.trinn skriftlige tilbakemeldinger på tekster i norskfaget?

Oppgavens første forskningsspørsmål er første ledd i å kunne samle nok informasjon til å kunne få innsikt i elevenes vurderinger og forståelse av mottatt tekstrespons. For å besvare forskningsspørsmålet har jeg gjennomført en spørreundersøkelse der elevene har gitt skriftlige vurderinger av hver enkel lærerkommentar de har fått på egne tekster. Fordi vurderingene som er gjennomført i spørreundersøkelsen kan være mangelfulle, og fordi spørreundersøkelsen i seg selv ikke gir elevene gode nok muligheter til å utdype, stille spørsmål eller å forklare hvordan de har tenkt når de har vurdert, har jeg ansett det som nødvendig med ytterligere et forskningsspørsmål for å kunne besvare oppgavens

hovedproblemstilling. For å få mer innsikt i hva som ligger bak elevenes vurderinger har elevene fått uttrykke vurderingene fra spørresundersøkelsen i samtaler med lærer, der de også har fått stille spørsmål til egen tekst og mottatt tekstrespons. Mitt andre forskningsspørsmål er derfor:

2) *Hvordan kommer elevenes forståelse av skriftlige tilbakemeldinger til uttrykk i en samtale med lærer?*

1.2 Begrepsavklaring

I denne studien er det tre sentrale begreper; tilbakemelding, tekstrespons og lærerkommentar. I litteraturen blir det brukt flere begreper for å beskrive det samme. Jeg har i all hovedsak valgt å støtte meg til tre hovedbegreper. Begrepet *tilbakemelding* er overordnet og refererer til både muntlige og skriftlige tilbakemeldinger. Dysthe og Hertzberg (2009, s. 35) definerer tilbakemelding som «skriftlige eller muntlige kommentarer på elevs arbeid som har til formål å forbedre prestasjonen eller forklare og rettferdiggjøre en gitt karakter». Dette er også definisjonen jeg støtter meg til i denne oppgaven. *Tekstrespons* kan også være både muntlig og skriftlig, men responsen er rettet mot elevtekster eksplisitt. I min oppgave omtaler jeg tekstrespons på all respons gitt på en elevtekst, både muntlig og skriftlig. Skriftlig tekstrespons kan bestå av både avsluttende sluttkommentar til teksten som helhet, men også av lærerkommentarer i tekstens marg. *Lærerkommentarer* er et mindre brukt begrep, og Bueie (2017) bruker begrepet om kommentarer som eksempelvis står i marginen på elevtekstene, og er da skriftlige, enten digitale eller fysiske. I denne oppgaven brukes alle tre begreper om hverandre, men jeg referer til de ulike betydningene forklart i dette avsnittet underveis i oppgaven.

1.3 Oppgavens struktur

Innholdet i denne oppgaven er strukturert i 7 delkapitler. Innledningsvis, i kapittel 1, har jeg redegjort for oppgavens hovedtema ved å presentere studiens relevans og bakgrunn, etterfulgt av oppgavens problemstilling. Vurdering for læring og underveisvurdering er begreper som er velkjente i skolesammenheng, men fordi det opereres med forskjellige begreper innen tilbakemeldingspraksiser i skolen redegjør jeg for de mest sentrale begrepene brukt i denne studien i innledningens siste avsnitt. I kapittel 2 forklarer jeg oppgavens relevans i lys av en utdanningspolitisk kontekst, mens jeg i kapittel 3 og 4 presenterer studiens teoretiske rammeverk og forskningsfelt. Studiens metodevalg og forskningsdesign, samt en redegjørelse

for studiens analyseverktøy, blir presentert i kapittel 5. I samme kapittel legger jeg fram studiens validitet, reliabilitet og etiske overveielser. I kapittel 6 presenterer jeg studiens resultater, og drøfter forsknings spørsmålene i lys av teori og forskning. Til slutt avslutter jeg med å forklare studiens resultater i lys av egen praksis, etterfulgt av en vurdering av studiens begrensinger og implikasjoner for videre forskning, i kapittel 7.

2 UTDANNINGSPOLITISK KONTEKST

I dette kapitlet gis en beskrivelse av hvordan gjeldende lov- og læreplanverk legger føringer for hvordan skolen skal tilrettelegge for gjennomføring av tilpasset opplæring i forbindelse med underveisvurdering i alle fag.

2.1 Læreplanverket 2020

Det sentrale virkemiddelet for opplæringens innhold er læreplanverket, som har status som forskrift. Læreplanverket definerer fagenes innhold og struktur, og danner fundamentet for skolens planlegging og gjennomføring av opplæringen (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 9- 10). All vurdering som skjer før avslutningen av opplæringen, er underveisvurdering. Forskriften til opplæringslova (Opplæringsloven, 2020, § 3-10) legger til grunn at underveisvurderingen i fag skal integreres i opplæringen, at formålet er å fremme læring, tilpasse opplæringen, og å øke elevenes kompetanse. Underveisvurderingen som gis kan både være muntlig og skriftlig, og kjennetegnes ved at elevene skal delta i vurderinga av eget arbeid, samt å reflektere over egen læring og faglig utvikling. Videre skal elevene forstå hva de skal lære, hva som forventes av dem, og hva de mestrer. De skal også få veiledning om hva som skal til for å øke egen kompetanse. Underveisvurdering skal være integrert i opplæringen, og skal brukes til å fremme læring, tilpasse opplæringen og øke elevenes kompetanse. I den overordnede delen av læreplanverket løftes sentrale prinsipper om tilpasset opplæring frem gjennom at skolen skal møte «(...) alle elever med ambisiøse, men realistiske forventninger, og at lærere skal utvise et profesjonelt skjøn når de vurderer elevenes læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017). God vurdering kjennetegnes ved at «(...) forventningene til elevene er tydelige, og at elevene deltar og blir hørt underveis i læringsarbeidet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre skal lærerne i sin undervisning «(...) støtte og veilede elevene til å kunne sette seg mål, velge egnede framgangsmåter og vurdere sin egen utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.2 Vurdering for læring

Stobart (2008) beskriver vurdering for læring som en bevisst prosess der vurdering blir brukt som en produktiv del i en læringsprosess, og hevder videre at begrepet ble introdusert for å skape en forståelse av at mange tester i skolen ofte er formative, men ikke nødvendigvis har læring som eneste fokus:

Assessment for Learning has been introduced as a term partly because of the many misunderstandings that ‘formative’ generates. One of the most problematic of these

is the belief that regular classroom tests, which are used for monitoring progress, are formative (Stobart, 2008, s.146).

Med «vurdering for læring» ligger fokuset på hvordan vurdering kan forme læring og identiteten vår som deltaker i egen læring, mens i formativ vurdering godt kan brukes som en del av evalueringsarbeidet. I norsk skolesammenheng har vurdering for læring og formative vurderingsformer fått stadig større fotfeste, etter at den utdanningspolitiske satsningen *Bedre vurderingspraksis*, der målet var å forbedre regelverket for vurdering (Meld.St. nr. 20 (2012-13)), ble utarbeidet på grunnlag av forskning på hvordan vurdering påvirker elevenes læring. Det ble utarbeidet fire sentrale prinsipper for undervisningsvurdering, og alle prinsippene er senere nedfelt i forskrift til opplæringsloven. Forskningen framhever at elever lærer best når de forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem. De bør få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen. I tillegg skal elevene få råd om hvordan de kan forbedre seg, og de skal involveres i eget læringsarbeid blant annet ved å vurdere eget arbeid og utvikling (Meld. St nr. 20 (2012-13, s. 65). Målet er at prinsippene skal bidra til at elevene får en forståelse av hva de mestrer, hva de må lære mer av og hvordan de best kan nå målene sine. I tillegg legges det vekt på at vurderingen skal motivere til videre læring. *Vurdering for læring* ble nedfelt i regelverket, og bestemmelsene om vurdering i grunnskolen og videregående opplæring er samlet i et felles kapittel i forskriften (Oppføringsloven, 2020, § 3-3; § 3-10). Formative vurderingsformer kjennetegnes gjerne ved at oppmerksomheten er rettet mot prosessen, og ikke mot resultatet.

I norsk skole skilles det ofte mellom summative og formative vurderingsformer. Bloom (1969) utformet begrepene for å tydeliggjøre hva som kjennetegner ulike vurderingsformer, og forklarer summativ vurdering som «the evaluation which is used at the end of the course, term, or educational program.» (Bloom, 1969, s. 47-48). Summative vurderingsformer kjennetegnes ofte ved bruk av karakter, eller en oppsummerende kommentar om hva eleven har fått til i forbindelse med et arbeid. Det er altså en tilbakemelding på hva som er oppnådd innen en viss tid som er i fokus, og ikke hva som skal til for å utvikle arbeidet videre. Formativ vurdering kan forstås som en motsats til den summative vurderingen og kjennetegnes ved at tilbakemeldingene har den hensikt å veilede eleven videre i arbeidet. Bloom (1969) trekker frem at formativ vurdering har størst verdi dersom vurderingen har som formål å støtte eleven i arbeidet, og er fri for evaluering av hva som er oppnådd:

By formative evaluation we mean evaluation by brief tests used by teachers and students as aids in the learning process. While such tests may be graded and used as part of the judging and classificatory function of evaluation, we see much more effective use of formative evaluation if it is separated from the grading process and used primarily as an aid to learning (Bloom, 1969, s. 48).

2.3 Skrivning som grunnleggende ferdighet

Utvikling av skrivning som grunnleggende ferdighet er et ansvar som ligger på lærere i alle fag, og kunnskap om hvordan man kan støtte elevene i å utvikle skrivekompetansen gjennom å utvikle lærernes tilbakemeldingspraksis er derfor avgjørende. Rammeverket for det skolefagbaserte kompetanseutviklingsprosjektet *Ungdomstrinn i utvikling* (2017) viser at elevene mangler ferdigheter i skrivning etter at de går ut fra grunnskolen, og at dette kan svekke elevenes muligheter til å prestere i flere fag. Derfor ble også skrivning som grunnleggende ferdighet videreført fra Kunnskapsløftet (2006) til overordna del i læreplanene, som var gjeldende fra høsten 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017).

3 TEORETISK RAMMEVERK

I denne delen presenterer jeg det teoretiske rammeverket som oppgaven bygger på. Forholdet mellom lærer og elev står sentralt, og jeg vil gjennom teori vise hvordan lærerens valg av tilrettelegging vil kunne påvirke elevenes vurderinger, og forståelse av, tilbakemeldingene som gis på deres tekster i norskfaget. Selv om problemstillingen i denne oppgaven er rettet mot norskfaget er teorien som presenteres her også overførbart til andre fag og andre vurderingssituasjoner.

3.1 Vygotsky – Sosiokulturell læringsteori

Sosial samhandling er ifølge den russiske psykologen Lev S. Vygotsky (1978) utgangspunktet for læring og utvikling, og kan forankres i sosiokulturell læringsteori, ettersom læring skjer gjennom deltakelse i sosial praksis. Språket regnes som essensielt for kognitiv utvikling, og gir barnet muligheter til å konstruere og organisere egen tenking. Gjennom kommunikasjon på det sosiale planet, vil barnet over tid internalisere språket som en støtte for tanken. Kunnskap og forståelse er imidlertid i stadig endring, og utvikles over tid (Dweck, 2008; Vygotsky, 1978). Vygotsky (1978) var særlig opptatt av at læreren må stimulere elevens proksimale utviklingszone, også kalt nærmeste utviklingszone:

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

Gjennom støtte fra en mer kompetent annen, for eksempel læreren, kan eleven bedre realisere sitt læringspotensial. Det eleven kan få til med støtte den ene dagen, kan eleven få til på egen hånd dagen etter: «the zone of proximal development today will be the actual developmental level tomorrow - that is, what a child can do with assistance today she will be able to do by herself tomorrow» (Vygotsky, 1978, s. 87).

Ved bruk av skriftlig og muntlig underveisvurdering kan man skape et rom for dialog og samhandling mellom lærer og elev. I denne studiens sammenheng er utviklingssonen aktuell ettersom både skriftlig tekstrespons og muntlig underveisvurdering vil kunne fungere som støtte til elevens potensial til å utvikle egne skriveferdigheter. Det er viktig at undervisningen, eller tilbakemeldingene som gis ikke bare fokuserer på det eleven allerede mestrer, fordi

elevenes skriftlige kompetanse da ikke vil kunne utvikles. På den andre siden er det derimot avgjørende at det eleven skal lære ikke ligger for langt unna elevens faktiske utviklingsnivå for at eleven skal kunne få ønsket utbytte selv ved hjelp av læreren (Vygotsky, 1978, s. 39).

3.2 Bakhtin - Ytring og dialogisme

Mikhail Bakhtin var som Vygotsky opptatt av språk og kultur, aller mest i sammenheng med litteraturvitenskapen. Bakhtin trekker frem sentrale begreper innen pedagogikken, selv om han ikke selv var pedagog. Ytring, stemme og dialog er typiske uttrykksformer i et klasserom, som kan være nyttige å ha med seg inn i videre forståelse av samhandlingen mellom språk, kultur og danning. Ytring kan ifølge Bakhtin (1986a) beskrives som formidling av mening, altså en språklig aktivitet, og formidlingen kan foregå både muntlig og skriftlig. Ytringen er satt sammen av innhold, stil og struktur, som sammen står i relasjon til hverandre, og utgjør en meningsbærende enhet i den språklige kommunikasjonen (Bakhtin, 1986a, s. 60). Videre er ytringer meningsbærende enheter, og ytringer mellom mennesker er dialoger. Bakhtin var opptatt av hvordan dialogene både skaper og utvikler språk og tanke (Bakhtin, 1981, 1986), som ligger tett opp mot Vygotskys (1978) tanker om at språk er et sentralt verktøy for læring. Gamlem (2014) skriver at kjernen i den bakhtinske dialogen, om vi tenker på konkrete samtaler i skrift eller tale, er respekten for den andre sitt ord, og vilje til å lytte og forstå på den andre sine premisser. Å bruke andres ord som tankeredit, samtidig som man beholder respekten for sine egne ord, er også kjennetegn ved denne type dialog (Gamlem, 2014, s. 23). Rommetveit (1996) mener at noe av det essensielle ved dialogisiteten i språk og tanke er at nye meningsnyanser kan oppstå i dialogen mellom den som ytrer ordet og den som hører eller leser det (Rommetveit, 1996). Dette er nyttige perspektiver som bidrar til økt forståelse for hvordan samtaler med elevene kan struktureres, ettersom jeg på bakgrunn av forskningsspørsmålene i denne studien undersøker om faglig dialog mellom lærer og elev bidrar til å stryke målet om en felles forståelse for hvordan tekstene kan utvikles.

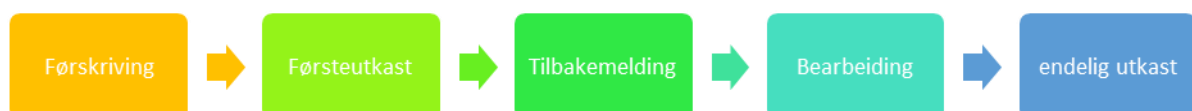
3.3 Tilbakemeldingspraksiser

Tilbakemeldinger kan gis både skriftlig og muntlig. I denne delen presenterer jeg to tilbakemeldingspraksiser som har vært sentrale i forbindelse med denne studien. Først redegjør jeg for hva som kjennetegner tilbakemeldinger på prosessnivå, etterfulgt av hvordan tilbakemeldinger kan gis gjennom dialog.

3.3.1 Tilbakemelding på prosessnivå

Hattie og Timperley (2007) argumenterer for at tilbakemeldinger som gis underveis på prosessnivå, som innebærer at de gis mens elevene fremdeles kan bruke tilbakemeldingene for å gjøre endringer i arbeidet som skal utføres, virker å være effektive med tanke på å styrke elevenes forståelse for læring. Tilbakemeldinger på prosessnivå kan både være skriftlig og muntlig, og kjennetegnes ved at de fokuserer på hva som skal til for å komme videre i arbeidet. Tilbakemeldingene skal kunne gi svar på tre spørsmål: «Where am I going?» (læringas mål), «How am I going?» (informasjon om hvordan man skal komme videre med arbeidet) og «Where to next?» (informasjon som fører til utvikling) (Hattie og Timperley, 2007). Denne type tilbakemeldinger handler om at læreren gir eleven forutsetninger til å gjennomføre oppgaven, relatert til en konkret oppgave, eller som kan være overførbare til andre læringssituasjoner.

Et typisk eksempel på hvordan tilbakemeldinger på prosessnivå kommer til å syne i praksis i norskfaget er gjennom prosessorientert skriving. Prosessorientert skrivepedagogikk, som legger vekt på selve utformingen av teksten, og mindre vekt på teksten som et ferdig produkt, støtter et syn om at læreren rolle ikke skal påpeke feil i den endelige teksten, men heller gi råd og veiledning underveis i skriveprosessen (Skjelbred, 2010, s.162). I norsk skole er prosessorientert skrivepedagogikk aktuell, og lignende prinsipper er å finne i beskrivelsene av skriving som grunnleggende ferdigheter, blant annet gjennom målet om at elevene skal «kunne ta i bruk ulike strategier og kilder som forberedelse til skriving, og å være i stand til å revidere tekster på bakgrunn av egen vurdering og andres tilbakemeldinger». (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dysthe & Herzberg (2009) beskriver et prosessorientert skriveforløp ved å ta for seg ulike faser, fra forberedelsesfase til endelig utkast. Det finnes flere måter å gjennomføre et prosessorientert skriveforløp på, men Dysthe & Herzberg (2009) illustrerer arbeidsforløpet (figur 1) med fasene førskriving, førsteutkast, tilbakemelding, bearbeiding og endelig utkast.



Figur 1: Modell over skriveforløpets fem faser i et prosessorientert skriveforløp

Det er viktig å poengtere at enhver enkelt skriveprosess ikke nødvendigvis vil være slik som fremstilt i illustrasjonen, ettersom man i praksis vil kunne gå frem og tilbake mellom de ulike fasene, og ikke er alltid så systematisk som dette (Dysthe og Herzberg, 2009, s.21). Typisk kan skriveren foreta endringer underveis, hvilket kan bety at både planlegging og bearbeiding endres etter hvert som nye ideer oppstår. I mine studier er det fase to og tre som er i fokus, ettersom jeg ønsker å undersøke elevenes forståelse og vurderinger av skriftlige tilbakemeldinger på førsteutkast av norskfaglige tekster. Tilbakemeldinger på elevenes førsteutkast har som formål å gi veiledende tilbakemeldinger som hjelper elevene med å forbedre teksten (Dysthe og Herzberg, 2009, s.24). Straub (1997, 2000) hevder at det er avgjørende at tilbakemeldinger kommer på et tidspunkt der elevene fremdeles opplever at de kan ta i bruk tilbakemeldingene. I et prosessorientert skriveforløp som er beskrevet av Dysthe & Herzberg (2009) tilrettelegges det for at elevene får mulighet til å nyttiggjøre seg av tilbakemeldingene på sine førsteutkast, for etterpå å kunne bearbeide tekstene sine før innlevering av endelig utkast. Utfordringen ligger imidlertid på hva slags type tilbakemeldinger som er verdifulle for at elevene skal kunne bearbeide tekstene videre.

3.3.2 Tilbakemelding gjennom dialog

Gamlem (2014) viser at man gjennom å stille spørsmål som får elevene til å reflektere over egen tankeprosess, somfor eksempel “hvordan kom du fram til det svaret?”, eller «hva forsøker du å formidle med denne delen av teksten», får læreren tilgang på elevenes (mis)forståelse og kan på den måten hjelpe eleven videre i egen tankeprosess og valg av strategier. Videre skriver Gamlem (2014) at tilbakemeldinger stilt som spørsmål, eller som utfordrer elevene til å tenke selv, er mer verdifulle enn om læreren kun fokuserer på oppgavenivået, eller såkalte lokale forhold som tegnsetting og rettskriving. Tilbakemeldinger som blir uttrykt gjennom faglig dialog mellom lærer og elev, og mellom elever, blir fremhevet som den type tilbakemeldinger som sterkest bidrar til læring. Praksisen er forstått som en dialogisk tilbakemeldingsinteraksjon, som gir informasjon om prestasjon og individuelt tilpasset tilbakemelding om videre utvikling (Gamlem & Smith, 2013, s. 164), altså ved å bygge veien videre gjennom dialog. Andre studier studier (Howe & Abedin, 2013, s. 344; Khong et al., 2017) viser at klasseromssamtaler mellom lærer og elev kjennetegnes av instruksjon, respons og vurdering, ofte omtalt som IRE-struktur. Høegh (2018, s. 191) hevder at IRE-strukturen kan forstås ved at læreren leder retningen for samtalen gjennom utdypings- eller oppfølgingsspørsmål til elevenes respons. Wells (1993, s. 3) tar til orde for at IRE-

strukturen er spesielt nyttig når formålet er å få innsikt i elevenes kunnskap og forståelse, mens Andersson-Bakken (2014, s. 7) hevder at læreren lykkes bedre i å hente fram, samt å utvikle elevenes kunnskaper, dersom man varierer måten man stiller spørsmålene på. Faglige dialoger er tilbakemeldingspraksiser som oftest gjennomføres i sammenheng med større oppgaver, og finner sted etter at elevene har jobbet med oppgaven en stund, men i tide til at elevene får tid til å revidere. I mine studier gjennomfører jeg faglige dialoger som et supplement til de skriftlige tilbakemeldingene. For at samtalen skal ha størst mulig verdi for elevenes videreutvikling av tekstene må samtalen finne sted så raskt som mulig etter at responsen er mottatt, altså mens responsen fremdeles er aktuell. Gjennom individuelle samtaler er målet å oppnå en enda større forståelse for elevenes vurderinger, forståelser og bruk av tilbakemeldingene som er gitt.

3.4 Funksjonell tekstrespons

Lærere har hver sin individuelle måte å formulere tekstrespons på. For at elevene skal få best mulig utbytte av den skriftlige responsen de får på sine tekster så kan det være nyttig å støtte seg til råd som er forskningsbasert. Straub (2000) har på bakgrunn av egne studier, der han undersøkte hva slags tekstrespons studenter foretrakk som støtte i utvikling av egne tekster, utviklet ulike råd for funksjonell tekstrespons. Rådene kan forstås som en rettesnor for hva som bør vektlegges når læreren gir prosessorientert respons på elevtekster.

- En lærer bør få til at tilbakemeldingene i størst mulig grad blir til en dialog mellom lærer og elev.
- Det er viktig at en lærer ikke tar kontroll over teksten til eleven, slik at eleven ikke lenger har noe eget eierskap til det som skal produseres. Målet burde være å gi eleven flere valg og la de individuelt få muligheten til å lære av de valgene de tar.
- Det er viktigere å prioritere kommentarer knyttet til de globale elementene i teksten gjennom å fokusere på for eksempel innhold og organisering av teksten.
- Det er viktig at det ikke blir gitt for mange kommentarer til en elev, fordi dette kan bli for mye for en elev å forholde seg til.
- Responsen må tilpasses etter det nivået elevene er på og at de er individuelt formulert
- Ros er også et viktig innholdselement i denne studien og det anbefales å benytte det hyppig.

3.4 Tekstresponsens fokus, form og spesifisering

Når man gir skriftlige tilbakemeldinger på elevenes tekster påpeker lærercommentarene ulike sider ved teksten for å kunne støtte eleven i å utvikle teksten videre. For eksempel kan en tilbakemelding si noe om tekstens innhold og struktur, eller den kan kommentere språk. Videre kan hver kommentar formuleres på forskjellige måter, i tillegg til at kommentarer kan oppleves som tydelige eller mindre tydelige. En amerikansk studie (Straub, 1997) ble gjennomført med utgangspunkt i at tidligere forskning på tekstrespons har hatt lite avgrensede kategorier å plassere ulike typer tekstrespons inn i. Studien (Straub, 1997) undersøker hvordan førsteårsstudenter vurderer lærerens ulike typer tekstrespons, og vurderingene til elevene resulterte i tre ulike dimensjoner, eller kategorier, man kunne plassere hver enkelt kommentar under. Kategorien *focus* forteller om lærercommentarens fokusområder. Her skilles det mellom globale tekstnivå, som går på innhold, struktur og ideer, og lokale tekstnivå, som handler om syntaks, rettskrivning og tegnsetting. Kategorien *mode* form forteller om måten tilbakemeldingen er formulert på. Basert på responsens formuleringer seks ulike kategorier: ros (positiv vurdering), kritiske kommentarer, spørsmål (åpne/lukkede), direktiver, råd og instruksjon. *Specificity* forteller om kommentarens spesifiseringsgrad, altså hvordan elevene forstår tilbakemeldingen. Her skilles det mellom vage, middels vage, og spesifikke kommentarer. Bueie (2017), som har kalkert sine studier etter Straub (1997, 2000) har oversatt kategoriene *focus* til fokus, *mode* til form og *specificity* til spesifisering, som også er oversettelsen jeg støtter meg til i denne oppgaven. I figur 1 er en forklaring av de tre ulike kategoriens variabler som er anvendt i Bueies (2017) studier.

Kategori	Variabel	Forklaring
<i>Fokus</i>	Globalt nivå	Kommentar til ideer, innhold, sjanger, struktur
	Lokalt nivå	Kommentarer til syntaks, ordforråd, rettskrivning, tegnsetting
<i>Spesifisering</i>	Spesifikk	Kommentaren er tydelig og gir retning for videre arbeid
	Middels	Kommentaren er mellom vag og spesifikk
	Vag	Kommentaren er uklar
<i>Form</i>	Ros	Positiv vurdering
	Kritisk kommentar	Negativ vurdering eller kommentar som stiller spørsmål ved elevens prosjekt
	Spørsmål	Kommentar formulert som spørsmål (åpent/lukket)
	Direktiv	Kommentar som forteller eleven hva han må gjøre
	Råd	Kommentar som gir eleven en anbefaling
	Instruksjon	Kommentar som forklarer hvordan noe kan gjøres

Figur 2: Kategorisering av tekstrespons med variabler og forklaring (Bueie, 2017, s.48).

4 TIDLIGERE FORSKNING

I dette kapitlet presenterer jeg tidligere og nyere responsforskning som bidrar med innsikt i hvordan elever vurderer, forstår og bruker forskjellige typer tilbakemeldinger og tekstrespons de får fra lærere på sine tekster. Jeg trekker også fram forskning som kan fortelle hvordan muntlig dialog mellom lærer og elev kan fungere som støtte i revisjonsfasen.

4.1 Tidligere responsforskning

Studier viser at tilbakemelding er effektivt for læring, og særlig to studier, (Black and Wiliam, 1998; Hattie og Timperley, 2007), har fått stor innflytelse på arbeidet med vurdering i skolen, både internasjonalt og i Norge. Black & Wiliam (1998) hevder at tilbakemeldinger må være konkret, forståelig og målrettet ved å vise vei for eleven, og motivere eleven til å delta i vurderingsprosessen. Hattie & Timperley (2007) argumenter for at tilbakemeldinger er et effektivt læringsverktøy, men at tilbakemeldingene som gis må være en del av en større læringskontekst for å ha ønsket virkning (Hattie og Timperley, 2007, s. 82). Altså må en tilbakemelding settes i sammenheng med hva elevene har lært fra før av for å kunne formidle hva som skal til for ytterligere læring. Tidligere forskning på tekstrespons (Knoblauch & Brannon, 1981; Marzano & Arthur, 1977) viser at elever og studenter ikke alltid leser eller forstår lærerkommentarene de mottar på sine tekster.

4.2 Elevperspektiv på tilbakemeldinger

I denne delen redegjøres det for forskning der elevperspektivet på tilbakemeldinger kommer til syne. Først presenterer jeg studier som forklarer hvordan elever vurderer og forstår tilbakemeldinger. Deretter gjør jeg rede for studier som kan si noe om hva slags tilbakemeldinger elever bruker.

4.2.1 Elevenes vurderinger og forståelse av tilbakemeldinger

Det er foretatt en rekke internasjonale studier som har bidratt til kunnskap om hvordan elever vurderer og forstår mottatt tekstrespons. Funn fra en studie utført av Straub (1997), som undersøker hva slags tekstrespons studenter verdsetter, viser at tekstrespons som får studentene til å tenke selv, og som viser retning for utvikling, verdsettes høyest. Det motsatte, at læreren veileder i retning av en fasit, vurderes som mindre nyttig. Aller minst nyttig vurderes tekstrespons som kritiserer tekstens eller oppgavens ideer. (Straub, 1997, s. 1). Elevene foretrekker tekstrespons på globale tekstnivå, som vil si at tekstresponsen

kommenterer det som handler om innhold, struktur og ideer. Lokale tekstnivå, som går på syntaks, rettskriving og tegnsetting vurderes som nyttig, men senere i skriveforløpet. Videre viser studiene at elevene foretrekker at kommentarer er spesifikke, fordi det da er tydelig for dem hva som skal til for å utvikle sine arbeider videre. Verdsatte kommentarer er de som er presise, detaljerte og som forklarer og veileder for videre skriving (Straub, 1997, s. 111). Selv om elevene ikke ønsker at læreren skal ta over styringen i elevenes arbeider, så ønsker de forståelige og spesifikke kommentarer som gir en tydelig retning. Det er verdt å trekke fram at Straubs (1997) studier i dag kan anses som eldre, og at studien er gjennomført i en annen undervisningskontekst enn den norske, samt med en noe eldre aldergruppe enn ungdomsskoleelever, som er aldersgruppen i denne studien. Studien (Straub, 1997) har imidlertid vært gjenstand for videre utforskning. I en nyere studie (Gamlem & Smith, 2013, s.156) der elever ble bedt om å forklare tilbakemeldingspraksisen de hadde erfaringer med, i tillegg til hva slags tilbakemeldinger de selv foretrakk når det gjaldt videre læring (Gamlem & Smith, 2013, s. 158) gjøres det lignende funn som i Straubs (1997) studier. Elevene vurderer tilbakemeldingene som negative hvis man blir fortalt at det kunne vært gjort en bedre jobb på tross av at eleven har en opplevelse av å ha gjort sitt beste, uten å få informasjon om hvordan. Andre negative tilbakemeldinger handler om at tilbakemeldinger kommer først etter at arbeidet er avsluttet uten mulighet til å gjøre produktet bedre, eller at man mottar ros som er retta mot person og ikke med informasjon som kan støtte eleven i arbeidet (Gamlem & Smith, 2013, 159-160). Elevene beskriver positive tilbakemeldinger som støtte for læring når de får anerkjenning for arbeidet, prestasjon eller innsats, men også dersom de får spesifikk informasjon om hvordan de kan forbedre og utvikle arbeidet videre.

Bueie (2016) har gjennomført en studie der hun undersøker hva slags lærerkommentarer elever på ungdomstrinnet finner nyttig og mindre nyttig. Resultatene av hennes undersøkelser, basert på en spørreundersøkelse besvart av 159 elever på 10.trinn, er kalkert etter nettopp Straubs (1997) studier, men tilpasset en norsk kontekst og en yngre informantgruppe (Bueie, 2016, s. 2), i tillegg til at studien er av nyere dato. Dette gjør at hennes studie er mer aktuell for min studie. Funn fra studien viser at elevene opplever at flere lærere gir lærerkommentarer som serverer en fasit, eller gir uttrykk for hva som kan være bedre løsninger, altså at læreren overtar elevenes arbeid. Elevene foretrekker heller tilbakemeldinger som er utformet slik at de må vurdere og tenke ut løsninger selv. Altså at læreren støtter eleven i å utvikle teksten videre fremfor å styre eleven en bestemt retning (Bueie, 2016, s. 14). Videre viser Bueie (2016) til at elevene foretrekker tilbakemeldinger som kommenterer strategiske valg, ideer, innhold og

struktur, såkalte «globale tekstnivå». Det motsatte, lokale nivå, som går på rettskriving og språk vurderes også som nyttig, men senere i skriveforløpet. Det er altså mange likheter mellom Straubs (1997) og Bueies (2016) studier, men der studentene i Straubs (1997) studie vurderer rosende kommentarer som mindre nyttig, vurderer imidlertid ungdomsskoleelevene i Bueies (2016) studie rosende kommentarer som nyttige for motivasjonen, men mindre for læring. Dette kan, ifølge Bueie (2016) skyldes forskjellene i alder og utdanningskontekst.

I et annet studie av Bueie (2015) forskes det på elevenes forståelse og reaksjon på lærerens tekstrespons, og funn fra denne studien viser at lærerne bør bruke mer tid på «å gjennomgå og forklare hva kriteriene betyr og hvordan de kan brukes» (Bueie, 2015, s. 16). Dersom ikke elevene får en tydelig gjennomgang av kriteriene for oppgaven vil ikke kriteriene for oppgaven fungere som verktøy for elevenes læring. I en finlandssvensk studie (Kronholm-Cederberg, 2009) finner man tilsvarende resultater. Elevene som deltar i studien er noe eldre enn ungdomsskoleelever, men det er likevel interessant at også her så kommer det fram at elevene ofte har problemer med å forstå tilbakemeldingene. Selv om kommentarpraksisen i denne studien ikke består av tekstkommentarer, men koder og forkortelser som må tydes av elevene, så er det en åpenbar utfordring at lærerens intensjoner ikke når fram til eleven, og at forståelsen for hvordan man kan ta i bruk lærerkommentarene uteblir.

4.2.2 Elevenes bruk av tilbakemeldinger

Forskning (MacArthur, 2013; Ziv, 1984) viser at elevene vurderer enkelte kommentarer som lettere å bruke enn andre. Sterke skrivere ofte er flinkere på å bruke kommentarer som går på utvikling av struktur og ideer i revisjonsarbeidet, mens svakere skrivere gjør revisjoner som går på å revidere rettskriving og tegnsetting. Samtidig er det verdt å nevne at studier (Conrad & Goldstein, 1999; Ferris, 2011) viser at elevene bruker kommentarer som er spesifikke, som altså ber om en konkret endring, mens kommentarer som utfordrer dem til å tenke selv, krever ytterligere tilrettelegging fra læreren. Lignende funn kommer til syne i forskning gjort her til lands. Bueie (2017) skriver i sin doktoravhandling at kommentartyper der skriveren blir bedt om å legge til informasjon, detaljer og eksempler, eller kommentarer som går på å forbedre tekstsammenheng og redigering er egnet skriftlig. Andre kommentarer, som for eksempel går på tekstens ideer og argumentasjon, kan være mer hensiktsmessig å gi muntlig i samtale med skriveren fordi både lærer og elev da gis mulighet til å stille oppfølgings spørsmål (Bueie, 2017, s. 11). Det kan synes som at selv om lærerkommentarene kan vurderes som nyttige for eleven i seg selv, så legges det for mye ansvar på eleven når det kommer til å ta dem i bruk på

en formålstjenlig måte. Jonsson (2013) forklarer i sin oversiktstudie at elevene setter pris på å motta tilbakemeldinger på tekster de skriver, men at de mangler kunnskap om, og strategier til, å ta i bruk tilbakemeldingene de mottar. Selv om tilbakemeldingene kan gi nok informasjon om hva som skal gjøres, må det sikres at elevene har forstått dem. At det kan synes som om det er mangler på tilrettelegging for elevene når det kommer til å ta i bruk de lærerkommentarene som er gitt, og at elevene trenger bedre støtte til å utvikle revisjonskompetansen vises i flere responsstudier (Bueie, 2017; Roe & Helstad, 2014). Studiene argumenterer for at lærere legger ned mye arbeid i førskrivningsfasen, mens tektrevisjon ikke vektlegges i tilstrekkelig grad. Like viktig er det, ifølge Jonsson (2013) at elevene får bruke tilbakemeldingene mens de fremdeles er aktuelle, altså må det tilrettelegges for et revisjonsarbeid mens tilbakemeldingene fortsatt oppleves som relevante. Dersom skrivearbeidet er avsluttet, og elevene ikke får mulighet til å revidere videre for å utvikle teksten, i tillegg til at kommentarene ikke er overførbare til andre skriveoppgaver, så vil ikke tilbakemeldingene ha ønsket effekt verken for lærer eller elev.

4.3 Muntlig interaksjon som tilbakemelding

Bueie (2017) argumenterer for at kommentarer som læreren selv mener er viktige for at eleven skal kunne utvikle teksten videre ikke nødvendigvis oppleves som viktig eller nyttig for eleven selv. Altså kan det synes som at den skriftlige tilbakemeldingen har en svakhet ved at den alene kan fremstå som vag og mindre nyttig, men at eleven trenger ytterligere støtte i å nyttiggjøre seg av kommentaren. Resultatene samsvarer med Jonsson (2013, s.16) sin forskning, som peker på viktigheten av at læreren må bistå elevene i revisjonsfasen for å kunne ta i bruk responsen. Bueie (2017) påpeker videre at det er minst like viktig å vite noe om hva slags kommentarer elevene ikke finner nyttige, fordi det kan dreie seg om misforståelser, eller at kommentarer ikke er forstått, og at elevene bedre kan nyttiggjøre seg av tilbakemeldingene dersom elever og lærere diskuterer tilbakemeldingene sammen (Bueie, 2017, s. 68). Videre legger jeg fram hvordan studier belyser mulighetene muntlig interaksjon mellom lærer og elev i revisjonsfasen gir.

Beach & Friedrich (2008, s. 231) trekker fram viktigheten av å invitere elevene til samtaler for å diskutere de skriftlige kommentarene, ettersom diskusjoner bidrar til å oppklare uklarheter og støtte i å utvikle teksten videre. Andre nordiske studier (Brorsson, 2007, s. 264; Igland, 2008, s. 404; Bueie, 2017, s. 59) viser også at elevene ikke bruker eller forstår

kommentarene de mottar i særlig grad, med mindre læreren legger til rette for et fokusert arbeid rundt å det å legge til rette for at elevene kan ta dem i bruk. En måte å tilrettelegge for at elevene bruker tilbakemeldingene som gis kan være ved å involvere elevene i påfølgende faglige dialoger knyttet til egen tekst med tilhørende skriftlige tilbakemeldinger. Gjennom faglig dialog legges det til rette for at læreren blant annet kan oppklare misoppfatninger, samt at læreren kan vise veien videre gjennom forklaringer, modellering. Ifølge Gamlem (2014) fører dialog «til læring, økt forståelse og innsikt, og målretta individuell informasjon for videre arbeid, og oppleves som nyttig fordi den skjer her og nå» (Gamlem, 2014, s. 101).

I en annen studie (Gamlem & Smith, 2013), der elever på ungdomstrinnet blir forespurt hva slags tilbakemeldingspraksiser som foretrekkes, verdsettes muntlig interaksjon mellom elev og lærer, og mellom elev og elev høyt. Elevene forteller at dette ikke er tilbakemeldingspraksiser som ofte tas i bruk, men at når de først benyttes så oppleves praksisen som nyttig støtte i arbeidene:

(...) teacher–student or student–student interaction is understood by the students as dialogic feedback interaction. Students find this feedback useful; it happens ‘here and now’. Students say that the dialogic feedback interaction is rarely used by the teacher, but when practised, it is referred to as enhancing learning (Gamlem & Smith, 2013, s. 164-165).

Videre viser resultater fra studien (Gamlem & Smith, 2013) at elevene opplever samtaler med læreren knyttet til mottatt tekstrespons som svært nyttig for læring fordi den skjer her og nå, at man får mulighet til å få svar på det man lurer på, og å gjøre nødvendige endringer når behovet oppstår. Elevene påpeker også viktigheten av at tilbakemeldingene fra læreren må være ærlige, og at tilbakemeldingene må være forankret i objektive kriterier:

Students explain that feedback given by teachers and peers should contain cues for improvement and be honest, otherwise it is useless. If there are no objective criteria for students to use when assessing their work, they end up with personal ‘likes and dislikes’, creating a dilemma for the students (Gamlem & Smith, 2013, s. 161).

Ifølge Stobart (2013) kan man se et eksempel på hvordan både lærer og elev får tilgang på økt innsikt i årsakene til at et svar er gjort feil, og at samtalen og spørsmålene som stilles bidrar til å bringe eleven videre i sin forståelse:

Teacher: How much is $7-4$?

Becky (6 yrs): 2

Teacher: How did you get that answer?

Becky: I knew that 7 take away 4 is 2 because I knew 4 pluss 2, is 7.

And if 4 pluss 2 is 7, then 7 take away 2 must be 4.

Selv om Stobarts (2013) eksempel tar utgangspunkt i matematikkfaget er det dialogen som bidrar med økt innsikt i hvor misforståelsen har oppstått, og som er overførbart til andre fag, som gjør det aktuelt for min studie. Læreren får tilgang til elevenes tankeprosesser, og i denne studiens sammenheng, der elevenes forståelse står sentralt, vil dialogen kunne bidra til å styrke forståelsen for hva eleven selv har tenkt og lettere kunne støtte eleven i det videre arbeidet.

5 METODE

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for studiens metodiske valg. Først forklarer jeg studiens forankring i den kvalitative metoden, før gjør jeg rede for studiens forskningsdesign, utvalg og kontekst. Deretter beskriver jeg hvordan jeg har utviklet tekstresponsen som er gitt på elevtekstene i det prosessorienterte skriveprosjektet. Videre presenterer jeg studiens datainnsamling og dataanalyser. Avslutningsvis i kapitlet problematiserer jeg studiens validitet, reliabilitet og etikk.

5.1 Valg av forskningsmetode

Et grunnleggende utgangspunkt i all empirisk forskning er at man skal velge et forskningsdesign som er best egnet til å belyse problemstillingen eller forskningsspørsmålet (Postholm & Jacobsen 2018, s. 61). Vi skiller mellom kvalitativ og kvantitativ forskning, der kvantitative metoder er basert på hvordan informasjon om virkeligheten formidles basert på tall. Innen kvantitative metoder opererer man ofte med forhåndsgitte svaralternativer, som gjør det enklere å sette svarene i system og finne frem til trender (Creswell, 2008, s. 51). Kvalitative metoder innhenter informasjon gjennom språk. Beskrivelser av virkeligheten fremstilles i tekster, enten i form av rene nedskrivinger av hva folk sier, eller i en form der forskeren selv skriver ned hva han eller hun observerer. (Postholm & Jacobsen 2018, s. 89). Å studere virkeligheten direkte er ikke mulig, men det som i beste fall kan studeres, er menneskers forståelse og fortolkning av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 61). I min studie har jeg valgt å benytte meg av en kvalitativ tilnærming fordi jeg undersøker hvordan elevene vurderer og forstår tilbakemeldinger på tekster i norskfaget.

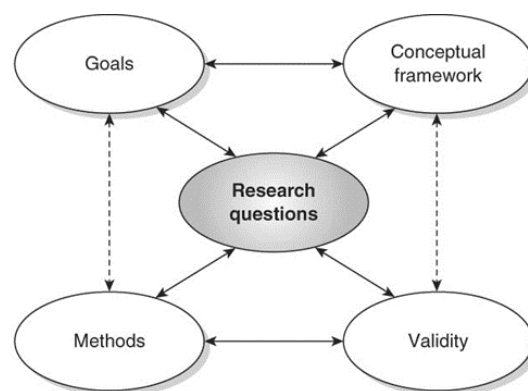
5.2 Vitenskapelig forankring

I denne studien har jeg en fenomenologisk tilnærming. I en fenomenologisk tilnærming er forståelse og fortolkning av et fenomen vektlagt, og studiene beskriver elevenes mening knyttet til livserfaringer (Creswell, 2013). Fenomenologi kan forstås som en interesse for å forstå sosiale fenomener utfra forskerens eget ståsted, der verden beskrives slik som informanten opplever og forstår den (Kvale og Brinkmann, 2015). Etersom forskningen til enhver tid vil være gjenstand for fortolkning av elevenes erfaringer vil det være krevende å generalisere funnene utover det som faktisk er studert, ettersom andre forskere kunne tolket annerledes (Postholm & Jacobsen 2018, s. 77). En slik fortolkningsteori peker i en retning som krever en nærhet mellom forsker og forskningsdeltaker, der forskeren kan få innsikt i hvordan andre ser verden (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 61). Det finnes altså ingen objektiv måte å forske fram helt objektive svar på mine forskningsspørsmål, som undersøker elevenes

opplevelser knyttet til respons på skrivearbeider. Studien kan videre ses i lys av aksjonsforskning, der målet er å utvikle praksisbasert profesjonskunnskap ved å identifisere sentrale profesjonelle utfordringer, og systematisk undersøke hvordan utfordringene kan møtes (Gjølterud et al., 2017, Postholm, 2007). Et annet viktig ledd i aksjonsforskningen er selvrefleksjon (McNiff, 1995), som i min studie også er av relevans. Det er elevperspektivet som står i fokus for studiens relevans, men istedenfor å være den utenforstående forskeren som objektivt tar tempen, har jeg i denne studien valgt å forske på egen praksis.

5.3 Forskningsdesgin

Maxwell (2009) har utarbeidet en modell for kvalitativ analyse. Modellen har fem forskjellige deler som alle står i forhold til hverandre (Maxwell, 2009, s. 216). *Goals*, studiens formål og relevans, skal si noe om hva du ønsker å finne ut av og hvilket forskningsfelt du ønsker å undersøke innenfor. *Conceptual framework*, teori- og forskningsgrunnlag, skal bidra til innsikt i hva slags forskning, litteratur og kunnskap som finnes fra før, samt forklare behovet for videre utforskning. *Research questions*, problemstilling og forskningsspørsmål, skal spisse inn studien mot det du ønsker å finne ut mer om innenfor utvalgt forskningsområde. *Methods*, studiens metodevalg, forklarer hvilke valg du foretar for å samle inn datamaterialer til å kunne finne svar på det du lurer på, i tillegg valg av analyseverktøy. *Validity*, studiens validitet, stiller spørsmål til hvorvidt studiens resultater kan ta feil, og om studien er til å stole på. Maxwell (2009, s. 216) gjør et poeng ut av at selv om etiske overveielser ikke er synlig i modellen, så innebærer ikke det at dette ikke er viktig i kvalitative studier. Tvert om skal det være et viktig element i alle deler av studien.



Figur 3: Illustrasjon av modell for kvalitativ studie (Maxwell, 2009, s. 217).

Med utgangspunkt i Maxwell (2009) sin modell har jeg utarbeidet en tabell der hvert ledd i forskningsdesignet er forsøkt framstilt. All aktuell litteratur og forskning som er anvendt i studien er ikke inkludert i tabellen, men det er foretatt en utvelgelse basert på hvilken litteratur og forskning som har hatt størst betydning for studiens metodevalg. Designet er ment som en oversikt over hvordan studien henger sammen, og som Maxwells (2009) modell antyder er det et poeng at alle de ulike delene i studien hele tiden må justeres i forhold til hverandre. Studiens ulike deler deler som er framstilt i tabellen kommer til syne gjennom hvordan oppgaven er strukturert som helhet. I de påfølgende kapitlene gis en nærmere beskrivelse av studiens datainnsamling, analyser og validering.

Tabell 1

Forskningsdesign

Formål og relevans (Goals)	Styrke egen kompetanse og kunnskap om hvordan elever forstår lærerens skriftlige tilbakemeldinger
Hovedproblemstilling (Research questions)	Hvordan opplever 11 elever på 8.trinn skriftlige tilbakemeldinger på tekster i norskfaget?
Forsknings spørsmål (Research questions)	Hvordan vurderer 11 elever på 8.trinn skriftlige tilbakemeldinger på tekster i norskfaget? Hvordan kommer elevenes forståelse av skriftlige tilbakemeldinger til uttrykk i en samtale med lærer?
Metode (Methods)	Kvalitativ metode. Spørreundersøkelse (Bueie, 2016). Semi-strukturerte intervju (Gamlem & Smith, 2013; Høegh, 2018).
Teori og forskning (Conceptual framework)	Sosiokulturell læringsteori: (Vygotsky, 1978). Ytring og dialog: (Bahktin, 1986). Muntlig interaksjon: (Gamlem & Smith, 2013). Tidligere responsteori: (Black and Wiliam, 1998; Hattie og Timperley, 2007). Relevant forskning: (Bueie,2016; Bueie, 2017; Straub, 1997; Straub, 2000; Gamlem & Smith, 2013).
Gyldighet (Validity)	Utvikling av tekstrespons (Straub, 2000). Kategorisering av tekstrespons (Straub, 1997, Bueie, 2016). Spørreundersøkelse forankret i teori (Bueie, 2016). Intervjuguide forankret i teori (Gamlem & Smith 2013; Bueie, 2016; Bueie 2017). Transkripsjon av 11 intervjuer ved bruk av transkripsjonsnøkkel (Atkinson & Heritage, 1999).

Tabell 1: Forskningsdesign med utgangspunkt i Maxwells (2009) modell for kvalitativ analyse.

5.4 Utvalg

For å sikre et strategisk utvalg (purpose sample) (Creswell, 2013, s. 155) består studiens utvalg av elever på 8. trinn som har erfaringer med å motta tekstrespons. Elevene som deltar i prosjektet kjenner til meg som lærer. Det ble sendt ut informasjonsskriv (vedlegg 1) til klassens 23 elever, samt foresatte. 16 elever samtykket til deltagelse i forskningsprosjektet ved å tillate at elevtekst med tekstrespons, vurderinger av tekstrespons i spørreskjema, og lydopptak av samtale med lærer var gjenstand for utforskning. Av 16 elever som samtykket til deltagelse var fire elever fraværende under datainnsamlingsperioden. En elev trakk seg underveis, hvilket innebærer et samlet utvalg på 11 elever.

5.5 Kontekst

Elevene skrev en bokanmeldelse etter å ha lest hver sin selvvalgte roman. Oppgavebeskrivelse med tilhørende kriterier (vedlegg 2) ble gjennomgått i plenum i forkant av skrivesituasjonen. Elevene har hatt to tilgjengelige modelltekster underveis i skriveforløpet som de har kunnet ta utgangspunkt i for å strukturere teksten sin. Det ble satt av seks skoletimer til gjennomføring av et prosessorientert skriveforløp, der elevene leverte et førsteutkast etter å ha skrevet tre skoletimer. All skriving har foregått på datamaskin i skriveprogrammet Word, og alt av skriving har foregått på skolen. Elevene har mottatt skriftlig digital tekstrespons i Word bestående av både margkommentater og sluttkommentar nederst i elevteksten. Umiddelbart etter at elevene hadde lest og tolket de skriftlige tilbakemeldingene ble de bedt om å vurdere og gradere alle tilbakemeldingene ved hjelp av en spørreundersøkelse (vedlegg 3). Elevene fikk en klokke time til å vurdere tilbakemeldingene i spørreundersøkelsen. Noen elever ble raskt ferdig, mens andre brukte all tilgjengelig tid. Elevene hadde med seg både elevtekst og spørreundersøkelse til samtalen. På grunn av mangel på tid måtte tre av studiens utvalg på 11 elever delta i samtalene en dag etter å ha mottatt tekstrespons. Etter samtalene skrev elevene videre før de leverte endelig utkast etter endte seks skoletimer. De elevene som ikke fikk deltatt på samtale samme dag som de mottok tekstrespons skrev videre på tekstene sine selv om de ikke hadde fått deltatt i samtalene på dag 1. Den korteste samtalen varte i 5 minutter og 24 sekunder, mens den lengste varte i 11 minutter og 58 sekunder. De resterende samtalene ligger innenfor disse ytterpunktene. Spørreundersøkelsene ble samlet inn i etterkant av samtalene for å kunne brukes i analysearbeidet.

5.6 Utvikling av tekstrespons

Tekstresponsen er utviklet i tråd med egen responspraksis, som elevene er kjent med fra før, der Straubs (2000) råd om funksjonell tekstrespons er styrende. For å danne et bilde av egen responspraksis har jeg tatt utgangspunkt i Bueies (2017) kategorier og variabler ved å plassere hver enkelt lærerkommentar fra studiens utvalg på 11 elevtekster inn i tabeller (tabell 2 og 3), som viser tekstresponsens fokus og form. Informasjonen som kommer fram av disse tabellene bidrar til å gjøre det lettere å skape et grunnlag for diskusjon i lys funn fra studiens datainnsamling gjennom spørreundersøkelse og semi-strukturerte intervju.

5.6.1 Fokus

Et mål med egen responspraksis er å vektlegge globale tekstområder, og å velge ut fokusområder i teksten som kan utbedres. En konsekvens av dette blir færre kommentarer, med mål om å gjøre revideringen så konkret som mulig for elevene. Jeg har derfor satt en maksgrense på 14 kommentarer.

Tabell 2

Fokus

Utvalg	Antall kommentarer	Globalt	Struktur	Innhold	Ide	Lokalt	Syntaks	Rettskriving	Tegnsetting
Mona	11	11	7	3	0	1	1		
Kristian	12	11	7	6	0	1		1	
Silje	8	7	4	4	0	2			1
Thea	10	7	3	5	0	2	1	1	
Hanne	7	7	3	5	0	1		1	
Nora	14	11	4	7	0	5	2	2	1
Anne	7	7	6	2	0	0			
Tine	10	7	3	5	0	3	3		
Ole	12	11	2	10	0	2	2		
Knut	8	7	5	4	0	2	1		1
Jonas	10	7	4	3	0	3	2	1	
Total	109	93	48	54	0	22	12	6	3

Tabell 2: Tekstresponsens fokus med utgangspunkt i Bueies (2017, s. 48) kategorier og variabler. Alle navn er fiktive.

I tabell 2 kommer det til syne at jeg i all hovedsak har globale lærerkommentarer, og at lokale tekstnivå er vektlagt mindre. Av en total på 109 kommentarer er 93 kommentarer på globalt tekstnivå, der 54 kommentarer går på innhold og 48 går på struktur. 22 av kommentarer er på lokalt tekstnivå, hvorav 12 orienteres rundt syntaks, 6 på rettskriving og 3 på tegnsetting. Det er viktig å presisere at enkelte kommentarer både kommenterer globale og lokale

tekstnivå. Kommentarene har derfor blitt regnet med innen begge variablene. En konsekvens av dette blir dermed at totalt antall kommentarer ikke samvarer med antall kommentarer i globalt og lokalt felt i tabellen. Jeg har likevel valgt å beholde fremstillingen slik i tabellen, fordi det er fordelingen av globale og lokale kommentarer som er viktig, ikke det totale antallet.

5.6.2 Form

I tabell 3 viser jeg en oversikt over hvordan jeg har utviklet tekstresponsens form, altså måten kommentarene er formulert på. Denne oversikten er nyttig fordi jeg får oversikt over egen responspraksis, som er viktig i forbindelse med analysene av elevenes vurderinger og forståelse av mottatt tekstrespons.

Tabell 3

Form

Utvalg	Antall kommentarer	Spørsmål (åpent/lukket)	Instruksjon	Råd	Ros	Direktiv
Mona	11	4	6	1	2	0
Kristian	12	7	4	3	4	0
Silje	8	5	3	5	2	0
Thea	10	6	2	3	1	2
Hanne	7	4	1	1	3	1
Nora	14	12	3	3	3	2
Anne	7	4	3	2	3	1
Tine	10	8	3	0	3	0
Ole	12	9	2	0	3	0
Knut	8	4	4	2	1	0
Jonas	10	5	2	2	3	0
Total	109	68	33	22	28	6

Tabell 3: Tekstresponsens form med utgangspunkt i Bueies (2017, s. 48) kategorier og variabler. Alle navn er fiktive.

Mitt mål har vært å unngå å overta elevenes prosjekt, men samtidig veilede eleven videre ved å stille spørsmål. Dette er en krevende oppgave, fordi man også må tilpasse kommentarene til hver enkelt elev. At elevene mottar ulik tekstrespons, med ulike formuleringer og fokus, blir derfor ikke til å unngå. Denne tilpasningen kommer til syne i tabell 3. I kapittel 3.4 presenteres lærerkommentarenes ulike variabler med tilhørende forklaringer. Det er denne forståelsen av lærerkommentarens form jeg støtter meg til. 68 av 109 kommentarer er formulert som åpne eller lukkede spørsmål, 33 instruerer, 22 gir råd, og direktiver dukker kun

opp i 6 kommentarer. Ros er gitt i 28 kommentarer. Som i tabell 2 faller også her enkelte kommentarer inn under flere variabler, ved at for eksempel en kommentar både roser og instruerer. Derfor vil totalen avvike innenfor de ulike variablene. Formålet er likevel å danne et totalbilde av fordelingen av tekstresponsen variabler.

5.7 Datainnsamling

For å samle inn data som kan besvare studiens hovedproblemstilling, gjennom to forskningsspørsmål, har jeg utviklet en spørreundersøkelse, i tillegg til at jeg har utarbeidet en intervjuguide som struktur for semi-strukturerte intervju. Videre følger en redegjørelse for hvordan spørreundersøkelse og intervjuguide er utviklet.

5.7.1 Utvikling av spørreundersøkelsen

Spørreundersøkelsen (vedlegg 3) er utformet for å få innblikk i elevenes vurderinger av mottatt tekstrespons. Jeg har tatt utgangspunkt i en lignende spørreundersøkelse som er gjennomført i Bueies (2016) studier, der hun forsker på elevenes vurderinger av lærerkommentarenes nyttegrad. I Bueies (2016) spørreundersøkelse graderer elevene nyttegraden til hver enkelt margkommentar, samt oppsummerende sluttkommentar nederst i teksten, på en skala fra 1-4, der 1 er veldig nyttig, 2 ganske nyttig, 3 lite nyttig og 4 ikke nyttig. Jeg har utformet min spørreundersøkelse etter lignende kriterier. I tillegg til å gradere hver enkelt kommentar har elevene hatt mulighet til å utdype hvordan og hvorfor de vurderer som de gjør, ved å skrive en kommentar til hver enkelt vurdering. Elevene stod fritt til å begrunne vurderingene sine i spørreundersøkelsen. Datamaterialet som oppstår fra spørreundersøkelsen gir en deskriptiv oversikt over elevenes vurderinger av lærerkommentarene, men sier ikke nødvendigvis så mye om deres forståelse. For å få innsikt i elevenes egne refleksjoner knyttet til forståelse av tilbakemeldinger som er mottatt underveis i skriveforløpet anser jeg intervju som best egnet, og omtaler derfor utvikling av intervjuguide i neste delkapittel.

5.7.2 Utvikling av intervjuguide

Gjennom intervjuer gis man mulighet til å få fram kompleksitet og nyanser (Johannssen m.fl.,2010). Postolm & Jacobsen (2011, s. 44) hevder at individuelle intervjuer gir gode muligheter til å få fram enkeltmenneskets tanker og meninger, men at intervju er mindre hensiktsmessig dersom man ønsker å finne ut av hva mennesker gjør. I min studie er jeg ute

etter elevenes tanker og meninger, hvilket gjør individuelle intervju best egnet. Fordi respondenten trekkes ut av den sosiale sammenhengen, som klasserommet og undervisningssituasjonen kan fortolkes under, gis deltakeren muligheten til å svare åpent og ærlig (Postholm & Jacobsen, 2011 s. 65). Når man skal gjennomføre intervjuer kan man velge blant flere ulike intervjuformer. I strukturerte intervjuer stiller forskeren de samme spørsmålene til samtlige forskningsdeltakerne, og forholder seg til tydelige rammer som ikke avviker mellom hvert intervju (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120). Strukturerte intervjuer har den fordelen at man vil kunne oppnå høyere reliabilitet ved at intervjuene i stor grad vil være styrt av det som er planlagt, og lite av uventede påvirkninger. Det motsatte, ustrukturerte intervjuer, vil føre til høyere grad av personlig tolkning hos den som forsker, fordi intervjuet kan ta uventede vendinger, i tillegg til at muligheten til å gå i dybden på eventuelle områder svekkes (Dornsvei, 2007). Det finnes både fordeler og ulemper ved begge metodene. Jeg valgt å støtte meg til det som ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 121) kalles semi-strukturerte intervjuer, som er vanlig innen kvalitativ forskning.

Ved å utarbeide en intervjuguide (vedlegg 4) gis man gode muligheter for en god dynamikk underveis. Kvale & Brinkman (2015, s. 163) anbefaler to intervjuguider der den ene er formulert på bakgrunn av prosjektets teoretiske språk, mens den andre er tilpasset prosjektdeltakerens hverdagspråk. Jeg har valgt å forholde meg til kun én intervjuguide, som er tilpasset intervjuet i seg selv, og dermed formulert og tilpasset prosjektdeltakerens hverdagspråk. Intervjuguiden er utformet som en rettesnor for samtalen med elevene, men ettersom både spørreundersøkelse og tekstrespons har vært hovedfokuset i samtalen har det vært et poeng å utforme en intervjuguide som tillater at samtalen kretser rundt nettopp elevenes vurderinger. Intervjuguiden søker heller å oppnå innsikt i elevenes forståelse gjennom utdypende spørsmål. Den første delen av intervjuguiden er konstruert på bakgrunn av Gamlem & Smith (2013), som forklarer faglig dialog med mål om å støtte eleven i å forstå tilbakemeldingene, oppklare misforståelser, og å utfordre eleven til å tenke selv. IRE-struktur (Høegh, 2018, s. 191), der læreren leder retningen for samtalen gjennom utdypings- eller oppfølgingsspørsmål til elevenes respons, har også vært bakteppe under framstillingen av intervjuguiden for å få innsikt i elevenes kunnskap og forståelse. Gjennom samtalene har målet vært å oppnå en felles forståelse mellom lærer og elev for veien videre i utviklingen av elevteksten. For å få innsikt i elevenes forståelse ble elevene også forespurt om det var noen kommentarer de ønsket å snakke om, eller som de lurte på. Videre ble det stilt oppfølgingsspørsmål knyttet til kommentarer som elevene hadde vurdert som lite nyttig i

spørreskjema, og som de hadde begrunnet som utfordrende å forstå. Kommentarer som elevene hadde markert som nyttige ble ikke gjennomgått, med mindre det var tydelig at eleven hadde misforstått budskapet i tilbakemeldinger, eller dersom behov meldte seg underveis i samtalen som følge av oppfølgings spørsmål.

Intervjugudien har blitt justert underveis. Spørsmål om hva slags typer tilbakemeldinger elevene hadde erfaringer med fra før av i norskfaget, og hva slags tilbakemeldinger elevene foretrakk er derfor inkludert. Dette var nødvendig ettersom spørsmålene dukket opp i samtale med den første eleven som ble intervjuet, uten at det var planlagt i forkant, og som jeg derfor valgte å stille til samtlige elever etterpå.

5.8 Analyse

For å få en oversikt over datamaterialet som er samlet inn har det vært nødvendig å gjennomføre analyser. I denne delen av oppgaven gis først en beskrivelse av hvordan jeg har kategorisert elevenes vurderinger av lærerkommentarer fra spørreundersøkelsen. I tillegg gjøre jeg rede for hvordan jeg har kategorisert lærerkommentarenes spesifikasjonsgrad på bakgrunn av elevenes vurderinger av nyttegrad fra spørreundersøkelsen. Til slutt forklarer jeg hvordan jeg har transkribert og kategorisert lydopptak fra semi-strukturerte intervju.

5.8.1 Kategorisering av elevenes vurderinger av lærerkommentarer

I studiens første forskningsspørsmål har det vært et mål å undersøke hvordan elevene vurderer mottatt tekstrespons. For å kategorisere kommentarene har jeg tatt utgangspunkt i samme fremgangsmåte som Bueie (2016), der hver enkelt kommentar er kategorisert med utgangspunkt i kommentarens form; ros, råd, spørsmål (åpent/lukket), direktiv og instruksjon. Etter å ha kategorisert kommentarens form har jeg angitt elevenes vurdering av nyttegrad på en skala fra 1-4, der 1 er veldig nyttig, 2 er ganske nyttig, 3 er lite nyttig og 4 er ikke nyttig. Kommentarer som ikke er vurdert er kategorisert som ikke vurdert. Kategoriseringen gir meg en oversikt over hva slags type kommentarer elevene opplever som nyttig i øyeblikket de har vurdert mottatt tekstrespons.

5.8.2 Kategorisering av lærerkommentarenes spesifikasjonsgrad

I det andre forskningsspørsmålet er jeg ute etter elevenes forståelse av mottatt tekstrespons. Elevenes forståelse kommer først og fremst til syne gjennom samtalene med elevene i etterkant av spørreundersøkelsen. Men, det har likevel vært hensiktsmessig å bruke informasjonen fra spørreundersøkelsene til å få innblikk i elevenes umiddelbare vurderinger

av forståelse for mottatt tekstrespons. Jeg har derfor tatt i bruk begrepsapparatet til Bueie (2016), som handler om kommentarens spesifikasjonsgrad. Elevene har ved siden av å kategorisere nyttegraden hatt anledning til å begrunne egne vurderinger i spørreundersøkelsen. Alle vurderinger av lærerkommentarer som er vurdert som lite nyttig, samt vurderinger som elevene har kommentert at de ikke forstår, eller at noe har vært uklart, har jeg kategorisert som vage. Hvis kommentarene er vurdert som veldig nyttig eller ganske nyttig, og ikke har fått kommentarer som indikerer manglende forståelse, har jeg kategorisert kommentarene som spesifikke. Er kommentarene vurdert et sted i mellom har jeg kategorisert kommentarene som middels. I figur er det lagt ved et eksempel på hvordan lærerkommentarer fra studiens datamateriale er kategorisert med utgangspunkt i kategoriene fokus og form. Spesifikasjonsgraden, i kolonnen med navn *spesifikasjon*, er kategorisert av forsker på bakgrunn av elevvurderinger og elevbegrunnelser fra spørreundersøkelsen.

Kommentar	Fokus	Spesifikasjon	Form	Elevvurdering spørreskjema (1-4)	Begrunnelse
K1 Fin tittel!	Globalt, innhold	Spesifikk	Ros	2 Ganske nyttig	
K2 Fin lengde på innledningen! Du får til å skape interesse for å lese videre. Fint!	Globalt, struktur	Spesifikk	Ros	2 Ganske nyttig	Fint å vite hva man har gjort bra.
K3 Begge og to betyr det samme?	Lokalt	Spesifikk	Spørsmål (lukket)	1 Veldig nyttig	Gjør at teksten får en bedre struktur.
K4 Hmm. Hva betyr dette?	Lokalt	Vag	Spørsmål (lukket)	3 Lite nyttig	Skjøner ikke helt hva som er vanskelig å forstå.
K5 Bør Metoo forklares for å kunne se sammenhengen til handlingen?	Globalt/innhold	Spesifikk	Spørsmål (åpent)	1 Veldig nyttig	
K6 Hva mener du her?	Globalt/innhold	Spesifikk	Spørsmål (lukket)	1 Veldig nyttig	Enig.
K7 Hva betyr dette?	Lokalt	Vag	Spørsmål (lukket)	3 Lite nyttig	Skjøner ikke denne. Enig.
K8 Vurder om du ønsker å sette sitatet i et eget avsnitt? Sånn som det står nå ser det litt rotete ut, kanskje? Vurder selv hva du tenker er best.	Globalt/struktur	Spesifikk	Instruksjon, spørsmål (åpent)	2 Ganske nyttig	
K9 Hvis dette sentralt så bør det også settes i en kontekst. Hva er MeToo og hvordan kommer det til syne i denne boka?	Globalt/innhold	Middels	Instruksjon, spørsmål (lukket)	1 Veldig nyttig	Veldig nyttig, men hva er kontekst?
K10 Teksten din fremstår veldig godt strukturert og ryddig ved første øyekast, og du skriver generelt godt med et godt ordforråd. Tekstboksen og bildet er også godt plassert i forhold til innledningen.	Globalt/innhold/struktur	Spesifikk	Ros, instruksjon, spørsmål (åpent)	1 Veldig nyttig	Greit å få en oversikt over alt.

Figur 4: Eksempel på kategorisering av lærerkommentarens fokus og form og spesifikasjon. Spesifikasjonsgraden er kategorisert av forsker på bakgrunn av elevvurderinger og elevbegrunnelser fra spørreundersøkelsen de to kolonnene ytterst til høyre.

En svakhet ved denne kategoriseringen er at jeg har måttet tolke elevenes forståelse på bakgrunn av elevenes opplevelse av nyttegrad, og ikke ut ifra elevenes faktiske forståelse. Kategoriseringen har likevel vært til nytte for å danne et bilde av hva slags type kommentarer elevene stusser over. Selv om informasjonen fra spørreundersøkelsen er verdifull har den sine begrensinger. For å kunne besvare studiens andre forskningsspørsmål har det derfor vært avgjørende å samtale med elevene. Formålet har vært å skaffe en oversikt over hvordan elevene forstår mottatt tekstrespons, og derfor har lydopptak vært nødvendig. Behandlingen av lydopptakene omtaler jeg i neste delkapittel.

5.8.3 Transkribering av lydopptak

Det andre forskningsspørsmålet i denne studien undersøker elevenes forståelse av mottatt tekstrespons. For å samle inn datamateriale gjennomførte jeg lydopptak av samtaler med 11 elever for å lettere kunne tolke og benytte meg av innholdet. Samtalene med elevene kan bidra til å styrke forståelsen for hvorfor elevene har vurdert som de har gjort, og for å bedre kunne analysere innholdet i samtalen mellom forsker og elev har jeg måttet transkribere lyd til ord. Å omdanne muntlig samtale til skriftlig tekst er et ledd i å gjøre intervju samtaler mer egnet for analyse (Kvale & Brinkman, 2015, s. 210). Jeg har transkribert 11 elevintervjuer i sin helhet. Under transkriberingsprosessen har jeg flere ganger gått gjennom lydopptakene for å sikre at transkripsjonen er gjennomført på korrekt måte. For å være sikker på en mest mulig transparent gjengivelse av lydopptakenes innhold har jeg konstruert en forenklet versjon av Jeffersons transkripsjonsnøkkel (Atkinson & Heritage, 1999). For en fullstendig oversikt over transkripsjonsøkler som er brukt i denne studien, se vedlegg 5. Alle navn er anonymisert, men elevene er gitt fiktive navn for lettere å kunne referere til utsagnene i løpende tekst.

5.8.4 Kategorisering av lydopptak

For å lettere kunne identifisere intervjuobjektens uttalelser i analysearbeidet har det vært nødvendig med kategorisering og koding, som vil si å knytte ett eller flere ord til et tekstsegment (Kvale & Brinkman, 2015, s. 226). Hensikten med kvalitative analysemetoder er å sortere datamaterialet som er samlet inn for å kunne gjøre materialet forståelig (Merriam, 2009). Kategoriene er umiddelbare og korte, og definerer den handlingen eller erfaringen som beskrives av intervjudeltakeren (Kvale & Brinkman, 2015). Jeg har på forhånd utviklet deduktive kategorier, fra teori til empiri, ettersom intervjuguiden er forankret i teori. Samtidig har inndelingen av kategorier blitt justert, ettersom relevante funn som kan besvare forskningsspørsmålet har oppstått underveis i analysearbeidet. Kategoriene kan derfor forstås

både som induktive og deduktive. Jeg har kategorisert lydopptakene i fire ulike kategorier, som alle søker å besvare studiens forskningsspørsmål.

Det er ikke bare elevenes forståelse som er kommet til syne i samtalen. Som beskrevet i kapitlet om utvikling av intervjuguide ble spørsmålene justert slik at det også ble stilt spørsmål om elevenes foretrukne tekstrespons. Dette kan forstås som vurdering, og besvarer det første forskningsspørsmålet. Jeg har likevel valgt å implimentere de muntlige vurderingene fra samtalen som del av de fire kategoriene som besvarer det andre forskningsspørsmålet. For det første er valget foretatt fordi elevenes vurderinger henger sammen med elevenes forståelse. For eksempel kan eleven foretrekke en type tilbakemelding fordi formuleringen av kommentaren gjør den lett å forstå, mens en annen type formulering hindrer forståelse. I tillegg har jeg vurdert det som hensiktsmessig å gjøre et skille mellom elevstemmen fra spørreundersøkelsen og elevstemmen fra samtalen. Med andre ord, så kan ikke forskningsspørsmålene ses helt uavhengig av hverandre. I tabell 4 er kan kan kategoriene ses i den rekkefølgen de blir presentert i kapittel 6. I løpende tekst vil utdrag fra intervjuene være i form av sitater og referater. Jeg har benyttet meningsfortetting som analytisk verktøy der det har vært nødvendig, som innebærer å komprimere lange setninger til kortere setninger (Kvale & Brinkman 2015 s. 226).

Tabell 4

Kategorisering av lydopptak

Forskningsspørsmål	Navn på kategori
Hvordan kommer elevenes forståelse av skriftlige tilbakemeldinger til uttrykk i en samtale med lærer?	Foretrukne lærerkommentarer
	Felles forståelse
	Formuleringer av tekstrespons
	Tilbakemeldingens aktualitet

Tabell 4: Kategoring av lydopptak. Seks kategorier.

5.9 Vurdering av studiens kvalitet

Det er to avgjørende forhold enhver forsker må ta hensyn til i forbindelse med studiens kvalitet. For meg har det derfor vært viktig å kjenne til denne studiens begrensninger, samt hvordan metodevalgene jeg har foretatt kan ha påvirket de endelige resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 22). Videre redegjør jeg for studiens validitet og reliabilitet, samt de etiske utfordringene jeg har møtt på underveis.

5.9.1 Studiens validitet og reliabilitet

I denne studien er det viktig å få fram at analyser og tolkninger er valide, ved å være transparent på en mest mulig empirisk og riktig måte. Deler av datamaterialet i denne studien er skriftlige kilder og er derfor avgrenset i den forstand at de er uforandret og endelig, men krever likevel en fortolkning av meg som forsker. Dette gjelder elevtekster med tilhørende skriftlige tilbakemeldinger fra lærer, samt spørreundersøkelsen. Sammen med en grundig gjengivelse av hvordan datamaterialet er behandlet på, danner dette et grunnlag for å kunne kontrollere og etterprøve datamaterialets validitet. Forskeren skal ha dekning for sine fortolkninger av funn og resultater i studien, og slik sett kunne legge fram det forskeren hevder å hevde å vise (Postholm m.fl. 2011, s. 126). Begrepsvaliditet handler om å måle det teoretiske begrepet vi faktisk ønsker å måle (Ringdal, 2013, s. 98). Begrepsvalidering kan prøves ut ved å bruke samme spørsmål og svaralternativer i spørreundersøkelser som i spørreundersøkelser som allerede finnes og som er ment å undersøke det samme fenomenet (Johannessen, et al., 2011, s. 65). Datamaterialet som er innhentet gjennom spørreundersøkelsen er utformet med utgangspunkt i Bueie (2016), der en lignende spørreundersøkelse ble brukt, mens samtalene med elevene har fulgt en nøye planlagt ramme ved bruk av en intervjuguide som er forankra i IRE-struktur og dialogisk interaskjon (Gamlem & Smith, 2013). Lyddopptak er transkribert og forsøkt fortolket så nær den forståelsen som oppstod under opptak av elevintervjuene ved hjelp en forenklet versjon av Jeffersons transkripsjonsnøkkel (Atkinson & Heritage, 1999). Valg av metode bør sees i lys av hva som er mest fruktbart sett opp mot det konkrete spørsmålet man ønsker å belyse (Grønmo, 2004). Fordi jeg har vært ute etter elevenes forståelse av mottatt tekstrespons har jeg ansett en fenomenologisk tilnærming, i form av aksjonsforskning, gjennom spørreundersøkelser og semi-strukturerte intervjuer som best egnet til å belyse mine forskningsspørsmål.

Reliabilitet betyr pålitelighet, og knytter nøyaktigheten av data til en undersøkelse, hvilke data som brukes og måten data blir samlet inn på, samt hvordan de bearbeides (Johannessen et al. 2021, s. 27). Ettersom elevtekster og lærerrespons er produsert i forkant av datainnsamlingen kan man si at man unngår at det som blir forsket på endres eller påvirkes under gjennomføringen av forskningen (Grønmo, 2004, s. 192). En utfordring knyttet til reliabilitet er at det her er mulighet for at andre ville tolket og kategorisert datamaterialet annerledes. Høy reliabilitet indikerer at dataene som er forsket på i mindre grad er påvirket av tilfeldige målefeil (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 99). For å stryke dataenes reliabilitet og unngå at målingene som gjennomføres blir tilfeldige kan man standardisere måten man utfører målingene på. I spørreundersøkelsen har elevene derfor gradert sine vurderinger på en skala mellom 1 til 4, slik at vurderingene kan leses av i en nøytral tabell, som gjøres rede for i resultatdelen av studien, og dermed kan gi et faktisk bilde av elevenes vurderinger. I samtale med elevene er vurderingene fra spørreundersøkelsene gjennomgått for å sikre at det er en felles forståelse mellom forsker og elev ved hjelp av oppfølgingsspørsmål i henhold til IRE-struktur. Strukturen på samtalen er teoretisk forankret i en intervjuguide. Alle lydopptak av samtale med elevene er transkribert umiddelbart etter at samtale er tatt opp, og for å sikre høy grad av gjengivelse har jeg tatt utgangspunkt i transkripsjonsnøkler (vedlegg 7). Det er ikke mulig å anse analyseverktøyet som objektivt, men man kan argumentere for at utforskningen støtter seg på teoretisk rammeverk med forankring innen tekstrespons. En utfordring med samtalsituasjonen har vært balansegangen mellom det å opptre som lærer og forsker samtidig. For å kunne skille mellom disse to rollene har jeg derfor vært tydelig på at jeg i samtalen har opptrådt som lærer, mens jeg i behandlingen av datamaterialet i etterkant har vært forsker. I et forsøk på å unngå at elevenes svar er påvirket av disse faktorene har jeg forsøkt å strukturere samtaleformen som det er gjort lydopptak av så nært en autentisk tilbakemeldingspraksis elevene er vant med fra før av, selv om det må argumenteres for at enhver situasjon der elevene blir tatt lydopptak av aldri vil kunne oppfattes som helt autentisk.

5.9.2 Forskningsetiske refleksjoner

For å kunne gjennomføre denne studien har det vært nødvendig å samle inn tekstmateriale og gjennomføre elevintervjuer. Det er kun tekstrespons, spørreundersøkelse og transkriberte intervju av 11 elever som har vært gjenstand for utforskning i denne oppgaven. For å sikre at alle elevene er ivaretatt og inkludert i prosessen, og at ikke elevene selv må lure på hvorfor noens arbeider får mer fokus enn andres, har samtlige 23 elever i den aktuelle klassen deltatt på både skriveprosessen, gradering og vurdering av lærerkommentarer, og samtale med lærer.

11 av 23 har samtykket til at vurderinger fra spørreundersøkelse og lydopptak av samtaler har vært gjenstand for utforsking i denne studien. All nødvendig informasjon er gått gjennom med elevene, og sendt ut til alle foresatte som informasjonsskriv (vedlegg 2) i forkant av prosjektet med mulighet til å trekke seg når som helst i studien. For å sikre full anonymitet i alle tekstbidrag og transkripsjoner av intervjuer er alle navn fjernet fra aktuelt tekstmateriale og erstattet med fiktive navn. Alle lydopptak er tatt opp ved bruk av mobilappen Nettskjema-diktafon, som umiddelbart krypterer og sender opptakene til Nettskjema. Nettskjema-diktafon er godkjent av UiS og henhold til NSD sine retningslinjer. Studien er har fått godkjennelse av NSD.

6 RESULTAT OG DRØFTING

I dette kapitlet presenterer jeg sentrale funn som besvarer oppgavens hovedproblemstilling:

Hvordan opplever 11 elever på 8.trinn skriftlige tilbakemeldinger på tekster i norskfaget?

Resultatene er basert på vurderingene som er gjennomført av elevene i spørreundersøkelsen, og hvordan elevenes forståelse av mottatt tekstrespons kommer til uttrykk i samtale med lærer. Først legger jeg fram resultater som besvarer det første forskningsspørsmålet, der analyser av elevenes vurderinger av mottatt tekstrespons blir presentert. Deretter presenterer jeg sentrale funn som besvarer studiens andre forskningsspørsmål. Resultater fra begge forskningsspørsmålene drøftes underveis i lys av teori og forskning.

6.1 Resultatpresentasjon og drøfting av første forskningsspørsmål

I denne delen presenterer jeg resultater fra spørreundersøkelsen der elevene har gjennomført sine vurderinger av mottatt tekstrespons. Jeg legger fram funnene ved bruk av samme analyseverktøy som Bueie (2016), der elevenes vurderinger kommer til syne gjennom en vurdering av lærerkommentarenes nytteverdi på en skala fra 1-4, der 1 er veldig nyttig, og 4 lite nyttig. I dette delkapitlet gir jeg et svar på følgende forskningsspørsmål:

Hvordan vurderer 11 elever på 8.trinn skriftlige tilbakemeldinger på tekster i norskfaget?

6.1.1 Elevenes vurderinger av lærerkommentarer i spørreundersøkelsen

Alle elevene har mottatt lærerkommentarer. Av 109 kommentarer i alt er 93 på globale tekstnivå. 22 av kommentarere er på lokalt tekstnivå. Noen kommentarer er kategorisert som både globale og lokale tekstnivå og har derfor blitt regnet med innen begge kategoriene. Resultatene fra spørreundersøkelsen viser ikke noe som indikerer at elevene vurderer globale kommentarer som mer nyttig enn lokale. 93 av 109 kommentarer er på globalt nivå, og det kun er 14 kommentarer som er vurdert som lite nyttig eller ikke nyttig. Elevene vurderer 84 kommentarer som veldig nyttig eller ganske nyttig. Som det fremkommer i tabell 5, så foretrekker elevene kommentarer formulert som spørsmål, kommentarer som ikke serverer en fasit, men som snarere får dem til å tenke selv. Elevene vurderer også respons som instruerer, i kombinasjon med spørsmål eller ros, som nyttig.

Tabell 5*Elevvurdering av tekstresponsens form*

	Ikke nyttig	Lite nyttig	Ganske nyttig	Veldig nyttig	Ikke vurdert
Spørsmål (åpent/lukket)	2	3	11	15	7
Ros			7	2	1
Instruksjon		2	5	8	1
Direktiv			1	3	
Råd			1	2	
Kombinasjon av to eller flere	1	6	15	14	2
Total: 109	3	11	40	44	11

Tabell 5: Elevvurdering av tekstresponsens form

Elevene foretrekker tilbakemeldinger som er utformet slik at de må vurdere og tenke ut løsninger selv. Altså at læreren støtter eleven i å utvikle teksten videre fremfor å styre eleven en bestemt retning. Videre viser resultatene at elevene foretrekker tilbakemeldinger som kommenterer strategiske valg, ideer, innhold og struktur, såkalte «globale tekstnivå». Det motsatte, lokale nivå, som går på rettskriving og språk vurderes også som nyttig, men senere i skriveforløpet. Dette er resultater som også er tydelige i Bueies (2016) og Straubs (1997) forskning. Bueie (2016) finner i sine studier at elevene foretrekker kommentarer som kommenterer strategiske valg, innhold og struktur. Lokale tekstnivå trekkes fram som nyttig hos elevene i Bueies (2016) studier, men senere i skriveforløpet. Elevene i min studie har fått svært få kommentarer på lokalt nivå. Kanskje kan det tenkes at elevene hadde vurdert annerledes dersom tekstresponsen de hadde mottatt hadde større grad av kommentarer på lokalt nivå. Ettersom det kun er 11 elever som har avgitt svar i spørreundersøkelsen er det begrenset hva man kan lese ut av resultatene fra spørreundersøkelsen alene, hvilket har gjort det nødvendig å stille spørsmål knyttet til hva slags skriftlige kommentarer elevene foretrekker i tillegg. Resultatene presenteres i kapittel 6.2.1.

6.1.2 Elevenes vurderinger av lærerkommentarenes spesifikasjonsgrad

På bakgrunn av elevenes vurdering av nyttegrad, og tilhørende begrunnelser fra

spørreundersøkelsen, har jeg skaffet en oversikt over hvor mange lærerkommentarer elevene gir uttrykk for at de forstår. Elevenes vurderinger av nyttegrad er verdifull informasjon, ettersom flere av elevene vurderer kommentarene som nyttige, på tross av at det skal vise seg å avdekkes manglende forståelse i de påfølgende samtale. Formålet med denne analysen har vært å skaffe informasjon om mengden kommentarer som er forstått og ikke forstått, for så å undersøke årsaken til den manglende forståelsen i samtalen med læreren i etterkant.

Hovedfunnene fra spørreundersøkelsen indikerer at elevene har forstått flesteparten av lærerkommentarene:

Tabell 6

Lærerkommentarens spesifikasjonsgrad

Elever	Antall kommentarer	Spesifikk	Middels	Vag
Mona	11	12		
Kristian	12	12		
Silje	8	8		
Thea	10	5		4
Hanne	7	6		1
Nora	14	13		1
Anne	7	7		
Tine	10	7	1	2
Ole	12	12		
Knut	8	7		1
Jonas	10	8		2
Total	109	97	1	11

Tabell 6: Lærerkommentarens spesifikasjonsgrad

Bueie (2017) påpeker at det er viktig å vite noe om hva slags kommentarer elevene ikke finner nyttige, fordi det kan dreie seg om misforståelser, eller at kommentarer ikke er forstått, og at elevene bedre kan nyttiggjøre seg av tilbakemeldingene dersom elever og lærere diskuterer tilbakemeldingene sammen (Bueie, 2017, s. 68). I analysen av antall kommentarer elevene forstår og ikke forstår indikerer at Mona, Kristian, Silje, Anne og Ole gir uttrykk for at samtlige lærerkommentarer som er mottatt er forstått. I samtale de har med lærer etterpå, som blir gjennomgått i neste kapittel, kommer det likevel til uttrykk for at informasjonen de oppgir i spørreundersøkelsen ikke nødvendigvis samsvarer med det som kommer til uttrykk i

den påfølgende samtalen. Blant annet ved at det dukker opp uklarheter og spørsmål knyttet til enkelte av lærerkommentarene som faktisk er vurdert som nyttig. Det er vanskelig å se for seg at kommentarer kan være nyttige dersom de ikke er forstått. Det kan tenkes at selv om elevene tror de har forstått tilbakemeldingen, eller at de ikke har ansett den som relevant nok, likevel har vurdert den som nyttig, fordi de har tenkt at en kommentar kan være nyttig på tross av at den ikke er relevant i øyeblikket. Slike avvik kan ofte forekomme når man skal tolke elevenes vurderinger direkte fra spørreundersøkelsen. Resultatene kan derfor ikke anses som en sannhet i seg selv, men de kan danne et bilde av hva elevene har tenkt i øyeblikket de har vurdert tekstresponsen. Thea, Hanne, Nora, Tine, Knut og Jonas vurderer imidlertid noen av kommentarene som lite nyttige, og begrunner hvorfor i spørreundersøkelsen. Kommentarer som er vurdert som lite nyttige har derfor blitt vektlagt i samtalen med lærer i etterkant. I tabell 6 vises en oversikt over antall kommentar forsker har markert som spesifkke, middels, og vage, på bakgrunn av elevenes vurderinger av nyttegrad i spørreundersøkelsen. I samtalen har kommentarene som er markert som vage blitt gjennomgått for å hjelpe elevene i å forstå hva som ligger bak tilbakemeldingene. Det samme har kommentarer som i første omgang er vurdert som nyttig, men som har vist seg å ikke være forstått i samtalen. Sentrale funn presenteres i neste kapittel.

6.2 Resultatpresentasjon og drøfting av andre forskningsspørsmål

I denne delen av oppgaven redegjør jeg for funn som besvarer studiens andre forskningsspørsmål. I analyseprosessen har jeg i denne delen av oppgaven tatt utgangspunkt i fire ulike kategorier, og vil i de påfølgende avsnittene presentere og drøfte fire sentrale funn i lys av forskning og teori. Først presenterer jeg hva slags lærerkommentarer elevene foretrekker. Deretter viser jeg hvordan elev og lærer oppnår felles forståelse for hva de skriftlige tilbakemeldingene formidler. I den tredje kategorien forklarer jeg hvordan formuleringer av lærerkommentarer kan påvirke elevenes forståelse, før jeg i den siste og fjerde kategorien viser til funn som sier noe om hvordan tidspunktet elevene mottar tilbakemeldinger på kan få betydning for hvordan elevene forstår og bruker tilbakemeldingene. Elevenes vurderinger av mottatt tekstrespons kommer til syne også i denne delen av oppgaven, ettersom elevene har hatt med seg spørreundersøkelsen og vurderingene av mottatt tekstrespons til samtalen. Vurderingene er å anse som et ledd i å øke kunnskap om elevenes forståelse. I løpende tekst er det utdrag fra samtaler med elevene. Jeg refererer også til spesifikke lærerkommentarer, samt vurderinger fra spørreundersøkelsen. Forskningsspørsmålet som her blir besvart er som følger:

Hvordan kommer elevenes forståelse av skriftlige tilbakemeldinger til uttrykk i en samtale med lærer?

6.2.1 Foretrukne tilbakemeldinger

I dette delkapitlet presenterer jeg hva slags tilbakemeldinger elevene uttrykker at de foretrekker å motta på sine tekster i samtale med forsker på generelt grunnlag. I spørreundersøkelsen har elevene vurdert tekstrespons på egne tekster. Under presenterer jeg eksempler på hva slags tilbakemeldinger elevene foretrekker uttrykt i samtaler med forsker. Elevene fikk spørsmål om hva slags kommentarer de foretrekker å få på sine tekster, og hva slags kommentarer de ikke foretrekker.

Elevene i Straubs studier ønsker forståelige og spesifikke kommentarer som gir en tydelig retning, men læreren kan formulere kommentarene som forslag (Straub, 1997, s. 111). Det kan synes som om Silje, som uttrykker at hun ikke foretrekker kommentarer som alene

påpeker noe som er dårlig, men at hun gjerne kan få beskjed om at noe må forbedres eller endres så lenge kommentaren også påpeker noe som er bra, er enig:

Silje: Jeg blir mer motivert når jeg får bra kommentarer. Sånn derre, ikke sånn derre, trekker ned på alt. (...) så ikke hvis jeg liksom får sånn der nei du må ha mindre avsnitt, du må ha sånn masse sånn, plutselig, det var veldig fint, men du må prøve å, pakke det inn i noe fint

Lærer: Du liker at det pakkes inn i noe fint?

Silje: Mm

Lærer: Så man kan for eksempel trekke fram det som er positivt, men så komme med litt forslag, «men du kan gjøre dette videre»?

Silje: Ja. Det blir jeg veldig motivert av. (...) ikke si liksom «det var dårlig, det var dårlig, det var dårlig». (...) prøv å si det litt finere.

Silje trekker også fram et poeng som også kommer til syne i Straubs (2000) råd om funksjonell tekstrespons, nemlig at gode kommentarer ikke må ta over elevenes prosjekt:

Lærer: Men vil du at læreren skal komme med forslag til deg? Eller vil du at han skal fortelle deg hva du skal gjøre?

Silje: Forslag.

Lærer: Hvorfor det?

Silje: Fordi jeg vil jo klare å komme opp med det selv. Jeg vil jo at det skal være mitt prosjekt.

Lærer: Ja

Silje: Ikke at liksom, nei, jeg kan si at dette er det jeg har gjort, at liksom, læreren har ikke gjort det

Hanne er derimot noe mer skeptisk, og ønsker gjerne at læreren gir mer konkrete råd, fordi det ikke alltid er like lett å vite hvordan man skal komme seg videre, og at potensialet man besitter på egen hånd kanskje allerede er nådd:

Hanne: (...) det er ikke alltid at det er så lett, hvis du stiller et spørsmål, å vite hva man skal gjøre med det. Noen ganger kan det faktisk være lettere når du sier hva man skal gjøre. Og noen ganger er det fint om man tenker litt over det selv.

Mange kommentarer som elevene har mottatt består av endringsforslag, men er pakket inn i ros. Gamlem & Smith (2013, s. 159-160) finner at elevene foretrekker ros, men gjerne dersom den positive tilbakemeldingen også bidrar med spesikk informasjon om utvikling. I samtale med Tine blir hun spurt hva slags kommentarer hun foretrekker på generelt grunnlag, men hun er usikker på hva hun skal svare. Jeg spør om det er noen av kommentarene hun hadde

mottatt som hun likte, og i så fall hvorfor. Her gir hun et svar som gir uttrykk for det samme som elevene i Gamlem & Smith (2013) sine studier:

Tine: Mmm, den syns jeg var bra. Fordi du sa hva som var bra med den, og så sa du hva jeg kunne gjort mere, sånn, jobbe mer med å sortere innholdet i henhold til eksemplet. Sånn, du sa hva som var bra først, og så sa hva jeg kunne gjort bedre.

Hattie og Timperley (2013) hevder at tilbakemeldinger på prosessnivå kan både være skriftlig og muntlig, og kjennetegnes ved at de fokuserer på hva som skal til for å komme videre i arbeidet. Margkommentarene er egnet til å kommentere enkeltdeler av teksten, mens oppsummerende sluttkommentar, og samtale med lærer kan være overførbart til andre skrivesituasjoner. Hanne trekker fram margkommentarer som nyttig fordi de er konkrete med tanke på hva de kommenterer, men at også oppsummerende kommentarer er viktig, for da får hun oversikt over tekstens viktigste forbedringspotensialer:

Hanne: Jeg syns at denne vurderingsmåten her, med margkommentarer er bra, fordi da får man liksom se akkurat hvor i teksten man skal gjør det da. Også den oppsummerende er ganske bra, for da får man en oppsummering.

Bueie (2017) hevder at elevene bedre kan nyttiggjøre seg av tilbakemeldingene dersom elever og lærere diskuterer tilbakemeldingene sammen (Bueie, 2017, s. 68). Gamlem (2014) viser også til at at tilbakemeldinger som utfordrer elevene til å tenke selv, er mer verdifulle enn om læreren kun fokuserer på oppgavenivået, eller såkalte lokale forhold som tegnsetting og rettskriving. Tilbakemeldinger som blir uttrykt gjennom faglig dialog mellom lærer og elev, blir fremhevet som den type tilbakemeldinger som sterkest bidrar til læring:

Lærer: Syns du at det er en fordel med, eh, å kunne snakke sammen om tilbakemeldingen og teksten? Og ikke bare få, eh, skriftlige tilbakemeldinger?

Kristian: Ja, da pleier alltid tilbakemeldingene å være litt mer presist, og da er det jo, om jeg ikke forstår noe i tilbakemeldingen sånn med en gang så slipper jeg å for eksempel google ord eller spørre pappa sånn ja «pappa hva betyr dette ordet»? (...) Da er det mye enklere at jeg bare, snakker med deg, så er det sånn at om jeg lurer på noe, da kan jeg spørre deg «hva betyr dette ordet», og så kan du forklare det.

I følge Gamlem & Smith (2013) er tilbakemeldinger som blir uttrykt gjennom faglig dialog mellom lærer og elev den type tilbakemeldinger som sterkest bidrar til læring.

Tilbakemeldingene gir informasjon om prestasjon og individuelt tilpasset tilbakemelding om videre utvikling ved å bygge veien videre gjennom dialog (Gamlem & Smith, 2013, s. 164).

Flere av elevene uttrykker at de setter pris på å samtale med lærer for å utvikle teksten videre, men at de foretrekker skriftlig respons som grunnlag for samtalen, for da har de noe konkret å gå etter, og de slipper å måtte huske på hva som kan utvikles. Under viser jeg fem eksempler på hvordan elevene uttrykker rollen samtalene med lærer har for deres forståelse av mottatt tekstrespons:

Silje, Nora og Hanne trekker fram at de setter pris på å samtale med læreren om mottatt tekstrespons, men at de helst ønsker skriftlig respons først, fordi at det er vanskelig å huske alt som blir sagt muntlig. Elevene er enige om at de ønsker skriftlige tilbakemeldinger, og at de skal være grunnlag for samtalen:

Lærer: Ja. Er det noe du synes er nyttig, at man får skriftlige tilbakemeldinger først, også at man kan snakke og stille spørsmål i etterkant?

Silje: Eh, ja! For da har du liksom fått det skriftlig, og da har du den, sånn at du liksom kan se på den i etterkant, og så muntlig, da kan du spørre om det er noe du ikke skjønner.

Lærer: Hvorfor er det fint med de fysiske tilbakemeldingene før du tar den muntlige samtalen, da?

Silje: Fordi da, du slipper liksom å huske det, du kan liksom gå tilbake og se (...).

Nora: (...). Først så kan du skrive sånn, og så må jeg spørre hvis jeg lurer på hva noe betyr.

Lærer: Hvorfor vil du at jeg skal skrive til deg først da?

Nora: Da har jeg liksom oversikt. Da kan jeg se sånn, ja, det blir ikke borte da, så hvis du sier noe, så kan det hende jeg glemmer det, men der er det sånn at jeg har god oversikt, så da kan jeg se sånn, ja...

Lærer: Ja (...) Syns du at det er fint å ha muntlige tilbakemeldinger i tillegg til den skriftlige?

Hanne: Ja, fordi at det liksom, er lettere å på en måte spørre en person for å få det forklart, men det er også fint å det skriftlig, for da kan man liksom se tilbake på det, hvis man glemmer det man har snakket sammen om.

Lærer: Mhm. Så du vil gjerne ha noe konkret å diskutere rundt?

Hanne: Mhm!

Tine er enig med resten, men legger til at fordelen med samtalen er at det kan hende hun har spørsmål til tilbakemeldinger hun ikke forstår. Tines betraktning viser at skriftlige tilbakemeldinger er nyttig, men at samtalene kan bidra til å styrke elevenes forståelse

Tine: Men bare at det er skriftlig. For hvis du hadde sagt alle disse tingene nå, så hadde jeg glemt det.

Lærer: Ja, så du vil først ha det skriftlig, sånn som du har fått her? Og så vil du at man kan snakke om det etterpå?

Tine: Ja.

Lærer: Men syns du det er fint å kunne snakke sammen om det etterpå også?

Tine: Ja, fordi det er ikke alltid at jeg forstår. Det er noen ganger jeg trenger informasjon, altså at jeg har et spørsmål til...

I følge Jonsson (2013, s. 16) har skriftlige tilbakemeldinger en svakhet ved at den alene kan fremstå som vag og mindre nyttig. Eleven trenger ytterligere støtte i å nyttiggjøre seg av kommentaren. I eksemplene over kan det synes som at elevene er vant med at de ikke alltid forstår tilbakemeldingene de mottar skriftlig. På den måten kan samtalen styrke elevenes forståelse. Dette er verdifull informasjon, ikke minst fordi enkelte elever er gode på å oppsøke læreren hvis de lurer på noe, men langt i fra alle. Det betyr at dersom ikke læreren initierer til samtaler med alle elevene, så vil man kunne risikere at flere elever forkaster de tilbakemeldingene som ikke er forstått, og dermed ikke får den støtten de kunne trengt for å utvikle teksten. Knut er en elev som kanskje ikke ville tatt kontakt med lærer på egen hånd, og derfor er mer avhengig av at samtalen initieres av læreren enn av ham selv:

Lærer: (...) men hender det at du får tilbakemeldinger her som du ikke helt forstår, og at det da kan hjelpe å snakke med læreren?

Knut: Ja, for da kan de forklare.

Lærer: Mhm. Men hender det at du ikke spør også, selv om du er usikker?

Knut: Det kan hende det.

Lærer: Så hjelper det da hvis læreren kommer og sier at han gjerne vil ha en samtale? At det da er lettere å spørre?

Knut: Ja.

6.2.2 Felles forståelse

Elevene oppgir at flesteparten av tilbakemeldingene er forstått. Likevel viser det seg at enkelte tilbakemeldinger ikke er forstått av eleven, eller at de kan være misforstått. I dette delkapittelet viser jeg først eksempler på hvordan samtaler med fire ulike elever har bidratt til økt felles forståelse av skriftlige tilbakemeldinger mellom elev og lærer, før jeg til slutt gir en kort oppsummering av delkapitlets hovedfunn i lys av relevant teori og forskning.

6.2.2.1 Anne

Anne stiller få spørsmål til mottatt tekstrespons, og i samtalen gis det et inntrykk av at hun er fornøyd med teksten slik den er nå, på tross av at mine skriftlige tilbakemeldinger gir uttrykk utvikling. Anne har heller ikke oppgitt at noen av lærerkommentarene er vage i spørreskjema, men derimot at alle kommentarer er forstått. Samtalen avdekker at det likevel finnes uklarheter som kanskje Anne ikke hadde valgt å utforske på egen hånd. Jeg er opptatt av at hun skal jobbe mer med strukturen på oppgaven, og at hun skal få til en innledning som setter rammene for resten av teksten. Som med resten av klassen ønsker jeg at Anne skal ta utgangspunkt i en modelltekst, men det viser seg at hun ikke har benyttet seg av dette. Samtalen kan i så måte bidra til et innblikk i hvordan eleven har tenkt, hvorfor det har stoppet opp, og dermed forsøke å hjelpe eleven til å yte litt mer i revideringsarbeidet. Å måle elevenes grad av motivasjon lar seg vanskelig gjøre, men ved å invitere til samtaler der elevene får uttrykke hvordan de forstår og tenker å anvende mottatt tekstrespons kan bidra til at elevene kan yte mer enn dersom samtalen hadde uteblitt:

Lærer: Ja. Er det noe du lurer på fra meg? For at du skal kunne utvikle teksten videre til det som jeg har forsøkt å formidle til deg.

Anne: Jeg vet ikke helt hvor mye mer jeg skal skrive i innledningen. Hva jeg skal skrive der. For det var mye som måtte plasseres ned, så da er det ikke så mye som kan være der.

Lærer: Ja. Jeg vil anbefale deg å kanskje bruke noe fra handlingsreferatet. Har du sett på eksempelteksten?

Anne: Hvilke av dem?

Lærer: Den som er en kopieroriginal fra en bok.

Anne: Den Lars er LOL?

Lærer: Ja.

Anne: Jeg så ikke den når jeg skulle skrive.

Lærer: Nei, se litt på den når du skriver nå. Så kan du se at teksten innleder på en måte som: «Lars er LOL handler om det og det, og er en spennende ungdomsroman for de som liker det og det»... Slik at du på en måte setter agenda med en gang. Forklarer litt om hva du faktisk skriver om. Så kan du komme mer inn på de andre tingene etter hvert. Men bruk den eksempelteksten, for der er det en ganske sånn grei oppskrift.

Anne: Ja.

Samtalen avsluttes med at Anne svarer «ja» på at hun skal bruke oppskriften i revisjonsarbeidet. Det er tydelig at hun kjenner til modellteksten, men det kan godt tenkes at hun ikke har forstått den. Her gis læreren en anledning til å jobbe med noe konkret i revideringsarbeidet, ettersom Anne ikke har anvendt modellteksten så langt.

6.2.2.2 Tine

I eksemplet under viser jeg hvordan Tine uttrykker forståelse for tekstresponsen, men at det er krevende å gjøre endringene som foreslås. Tine ønsker å få med mye informasjon i et avsnitt, men jeg mener at avsnittet inneholder for mye informasjon, og at hun bør sortere. I samtalen gis jeg som lærer mulighet til å utdype hva jeg har tenkt ved å forklare hvordan hun kan omsette ideene i praksis. Praksisen er forstått som en dialogisk tilbakemeldingsinteraksjon, og gir informasjon om prestasjon og videre utvikling (Gamlem & Smith, 2013, s. 164), altså ved å bygge veien videre gjennom dialog:

Tine: Ja, jeg forstod alle. Men, det er litt vanskelig å gjøre noen av dem. Som for eksempel å: «Her går det litt i ett, kan du kanskje koste på deg en ekstra setning og vise til eksempler. Vurder hva du får plass til». Så vet jeg ikke hvordan jeg skal gjøre det.

Lærer: Ja, for dette her er jo i et avsnitt hvor du har skrevet litt om at boken er skrevet på en gammeldags måte, og så kommer det at det er en dannelsesroman, og så at den er skrevet i tredje person, og så at hovedpersonen er Anne, og så at den er kronologisk med tilbakeblikk.

Tine: Ja, jeg ville bare få inn informasjonen først, og fikse etterpå, men så rakk jeg det ikke.

Lærer: Ja, og det er akkurat det jeg mener. Så her har du fått inn en del informasjon, men det blir veldig mye informasjon på et veldig kort avsnitt, så kanskje at du vil prøve å gjøre dette avsnittet litt større? At du på en måte jobber litt med avsnittet. For der kommer det veldig mye informasjon.

Tine: Ja..

Lærer: (...) Det er litt rart for eksempel, at du skriver at det er en dannelsesroman som er skrevet i tredje person, og hovedpersonen er Anne, at det kommer i en og samme setning? (...) Du må på en måte samle litt ting under ulike faner. Altså, eller ulike overskrifter på en måte.

Samtalen fortsetter med at Tine og jeg diskuterer ulike løsninger, og jeg er opptatt av å vise vei uten at jeg foregriper det hun selv ønsker å formidle. For at hun skal få til endringene i revideringsarbeidet er det avgjørende at hun forstår hva som skal til, men vel så viktig er det at hun har lyst til å gjøre endringene fordi hun er enig i at sturkturen og innholdet blir bedre:

Tine: Men, da har jeg jo veldig mange avsnitt da? Eller?

Lærer: Ja, men heller det at du samler ting under ulike avsnitt enn at du kommer med alt på et avsnitt med tre, nei to setninger er det. Hvor du har skrevet alt dette.

Tine: Ja. Okei.

Lærer: Jeg tenker at du skal se litt på det. Prøv å skriv det litt ut, og prøv å liksom forklare: «boken er skrevet på en gammeldags måte», eller «med et gammel språk», ikke sant? Og handlingen er lagt til starten av 1900-tallet. Jeg tror du må...

Tine: Skrive det på en annen måte?

Lærer: Ja. Begynn litt det avsnittet på nytt, og tenk litt at du skal på en måte få fram alle de tingene som du nevner her, men at du samler det litt under «okei, dette snakker jeg om her, dette snakker jeg om her, og dette snakker jeg om her».

Ved å stille oppfølgingsspørsmål gir jeg Tine mulighet til å være uenig med meg, i tillegg til at jeg tiller spørsmål på ulike måter for å være trygg på å gjøre meg forstått (Andersson-Bakken, 2014, s. 7). Jeg er usikker på om budskapet når fram, og vil være sikker før jeg går videre i samtalen. Derfor stiller jeg gjentatte ganger oppfølgingsspørsmål på ulike måter. Dette muliggjøres gjennom muntlig dialog med Tine, og er svært krevende å få til uten. Slik kan vi begge til slutt oppnå en felles forståelse for hvor vi vil:

Lærer: For eksempel da, når du skriver at handlingen skjer på begynnelsen av 1900-tallet, det passer jo egentlig inn under avsnittet over. «Denne boken handler om en jente som heter Anne», eller «handling i denne boka foregår på starten av 1900-tallet. Boka handler om Anne. Hun er foreldreløs, og har bodd...» Osv. Ikke sant? Så det passer jo inn i handlingsreferatet. For eksempel.

Tine: Ja!

Lærer: Og så kan du ha et nytt avsnitt hvor du skriver litt om synsvinkelen som er tredjeperson, og at den er skrevet kronologisk, og at språket er ganske gammeldags, og så kan du vise noen eksempler, ikke sant, fra boka.

Tine: Ja!

Lærer: Skjønner du hva jeg mener? (...)

Tine: Ja..

Lærer: Så du kan egentlig skrive over dette avsnittet her. At HER skal jeg skrive om språk, og HER, putt alt som har med handling å gjøre inn der, HER putter du inn alt som har med språk å gjøre, inn der.

Tine: Så et eget for språk

Lærer: Ja!

Tine: Ja! Skal jeg gjøre det nå?

Lærer: Neida, men da vet du at det er sånn du kan sortere det da.

Tine: Ja, ok.

Lærer: Skjønnte du det nå?

Tine: Ja!

Lærer: Ga det mer mening eller?

Tine: Ja!

Et annet eksempel er når det oppstår en misforståelse på bakgrunn av en lærerkommentar i Tines tekst. Tines bokanmeldelse tar for seg en roman som blant annet handler om Me-too. I teksten hennes nevner hun flere ganger Me-too uten at hun forklarer hva som ligger bak begrepet, eller hvordan det er sentralt i boka. Altså fremstår teksten slik at den som leser kjenner til Me-Too fra før av, ettersom hun ikke introduserer begrepet for leseren. Det nevnes kun at Me-too er en del av handlingen, som jeg har trukket fram at bør kontekstualiseres i teksten hennes:

K9 *Hvis dette sentralt så bør det også settes i en kontekst. Hva er MeToo og hvordan kommer det til syne i denne boka?*

Figur 5: Lærerkommentar nummer 9 fra Tines tekst.

I samtalen med Tine ønsker jeg å formidle at hun bør være mer tydelig på hva hun omtaler, ettersom hun lar begrepet få så stor plass i teksten hennes. Budskapet jeg ønsker å formidle må forklares i samtalen, men bruken av et fremmedordet *kontekst* hindrer Tine i å forstå hva jeg har ment:

Lærer: Er det noen tilbakemeldinger du har noen spørsmål ved, eller som du lurer på knytta til teksten din?

Tine: Ehm, kanskje at den, hvor et står at jeg burde skrive sånn «kontekst». Hva betyr det?

Lærer: Ja. Fordi du skriver jo om en bok som du har tenkt at tar opp Me Too-problematikken?

Tine: Mhm.

Lærer: (...) kontekst betyr på en måte «i hvilken sammenheng». (...) du skriver at «man må ikke glemme at boka også er en samfunnskritisk roman som tar opp misbruk av Me-too». Og da tenker jeg at dette også bør forklares, at dette er en samfunnskritisk roman som tar opp temaet Me-Too, men på hvilken måte? For det står jo lite om det?

Tine: Ja, okei. Så jeg bør skrive, liksom...

Lærer: Hva er me-too?

Tine: Det er sånn...kampanjeting?

Tine viser i her at hun bruker et begrep hun ikke helt klarer å sette ord på. Hun forsøker å forklare Me-too som «(...) en kampanjeting». Jeg leser opp formuleringen for å vise Tine hva som mangler av informasjon i avsnittet hennes, og at Me Too ikke er forklart:

Lærer: «Stillheten etterpå» (tittel på boka) er en «fantastisk ungdomsroman som tar opp samfunnsrelaterte tema som Me-too». Den gir oss innblikk i hvordan det er å starte et helt nytt liv med nye mennesker. Men, det er jo ikke Me-too? Et helt nytt liv med helt nye mennesker... det er jo ikke me-too?

Tine: Men det handler også om det...

Lærer: Ja... Men det tar for seg det viktige tema Me-too, skriver du.

Tine: Ja.

Det er tydelig for Tine at hun ønsker å formidle at Me-Too er en sentral del av handlingen i boka hun har lest. Ved å stille spørsmål utfordrer jeg Tine til å til å tenke selv (Gamlem, 2014), uten at jeg som lærer sitter på fasiten:

Lærer: Så det er veldig sentralt, hvert fall? Jeg tror bare at det jeg mener da, med kontekst, er det at jeg vil at du skal forklare hva det er med, du skriver om Me-too her, me-too der, lenger ned, men du skriver egentlig aldri hva Me-too er...

Tine: Ja, okei.

Lærer: Ikke noe av det er, det er jo ikke en roman om Me-too?

Tine: Nei.

Til slutt er så er det Tine selv som til slutt lander på en forståelse hun er fortrolig med. I eksemplet ser man også betydningen av å stille oppfølgingsspørsmål, på ulike måter, som sikrer at eleven har forstått (Høegh, 2018, s. 191; Andersson-Bakken, 2014, s. 7):

Lærer: Men, det er greit at du har det litt i bakhodet da. «Det er en fantastisk roman om Me-Too», okei, det er greit. Det er en holdningskampanje, eller, det er en bevegelse, ikke sant? Som det er greit å bare få forklart litt om hva er, tenker jeg. At du prøver å få fram det litt mer da.

Tine: Ja.

Lærer: For da forstår man litt mer om hvorfor den boka er viktig, og hvilke tema den tar opp.

Tine: Ja, mhm.

Lærer: Ehm, ga det litt mening?

Tine: Ja! Det gjorde det!

6.2.2.3 Nora

I den bakhtinske dialogen, der respekten for den andre sitt ord, og viljen til å lytte og forstå kan være et viktig ledd i å høre ut eleven slik at hen får uttrykt sine synspunkter (Gamlem, 2014, s. 23). På den måten unngår man også å styre eleven i en bestemt retning, men oppnår heller det at eleven selv opplever eierskap til utviklingen av egen tekst. I så måte vil man som lærer bedre kunne operere innenfor elevens nærmeste utviklingssone (Vygotsky, 1978), snarere enn å servere eleven en fasit. Høegh (2018, s. 191) trekker fram at læreren leder retningen for samtalen gjennom utdypings- eller oppfølgingsspørsmål. I neste eksempel har det oppstått en ny misforståelse der jeg har kommentert et sitat Nora har valgt å ta med i teksten sin. Jeg savner at sitatet forklares, at det mangler en relevans og kontekst:

K10 *Forklar bruken av dette sitatet. Kanskje kan du også ha med andre sitater også?*

Figur 6: Lærerkommentar nummer 10 fra Noras tekst

Nora har ikke forstått det jeg har forsøkt å formidle med kommentaren, og det har oppstått en usikkerhet. For at Nora skal forstå hva som menes med kommentaren kreves en gjennomgang der Nora først forklarer tanken bak bruken av sitatet. I samtalen gjøres et forsøk på å oppnå en felles forståelse gjennom en meningsutveksling, der Nora uttrykker hva hun har tenkt, samtidig som jeg forsøker å veilede for hvordan hun kan bruke sitatet slik hun ønsker i teksten sin:

Nora: Hvordan skal jeg forklare bruken av sitatet, liksom?

Lærer: Er det det du stusser over? Det med «bruken» av dette sitatet?

Nora: Nei, hvordan skal jeg forklare det?

Lærer: Mhm. For du har jo med et sitat. Og da er det fint å forklare hvorfor har du valgt akkurat dette sitatet? Hva er det med det sitatet som er spesielt?

Nora: Det er jo fordi det har noe med det jeg skriver om å gjøre. Det med at hun skyver alle vekk og ikke kan bli forelsket i noen og sånn.

Lærer: Okei. Da kan du for eksempel skrive det, når du skriver det her da? «Hun klarer ikke å la folk bli glad i henne, og skyver bort alle som kommer henne for nær». Da bør du hvert fall ha kolon (...) for eksempel: «Dette kan vi tydelig se i måten Jule uttrykker seg på». Og så kolon, og så kommer sitatet da.

Nora: Okei.

Lærer: Altså, du må på en måte sette det i en kontekst. Skjønner du hva det betyr? Du må på en måte. Ja, har du med det? Ja, du forklarer det her, men du må på en måte også (...) du har ikke forklart hvem som sier det, og hva i det sitatet som er spesielt.

Nora: Ja.

Lærer: Så det er det jeg mener du kan se litt på. Skjønnte du det?

Nora: Ja.

Gamlem (2014) påpeker i sine studier at læreren gjennom å stille spørsmål som får eleven til å tenke over sin egen tankeprosess, kan få tilgang til elevene sin (mis)forståelse. I eksemplet med Nora er det en vanskelig balanse mellom det å støtte Noras egen tenking og det å servere svaret. Det er Noras egen tekst, og det er hun som bør ha siste ord. Samtidig er det krevende dersom budskapet ikke når fram, slik som her. Nora ender til slutt om med å si at hun har forstått budskapet, men det kan godt tenkes at hun opplevde at hun ikke følte seg forstått i hvordan hun selv hadde tenkt bruken av sitatet, og at hun derfor bare svarte bekræftende for å komme seg videre. Først forsøker hun å forklare hva hun har tenkt, mens hun raskt blir kortere i replikken og svarer kort for å komme videre i samtalen. Det å veilede eleven videre uten å ta kontroll over teksten kan være en utfordring. Men, å la elevene eie sitt eget prosjekt, samtidig som man leter etter utviklingspotensialer, er et mål for meg når jeg gir respons. Det er også et av Straubs (2000) råd om funksjonell tekstrespons.

6.2.2.4 Jonas

En annen elev, Jonas, begrunner i spørreundersøkelsen at han ikke har forstått tilbakemeldingen. Han har fått en kommentar som jeg mener er vesentlig at bør justeres, ettersom overskriften gir et viktig førsteinntrykk til leseren. Jonas gir uttrykk for at han ikke forstår lærerkommentaren og vurderer at kommentaren er lite nyttig med følgende begrunnelse:

K1 Fint med en fengende overskrift som her! Men pass på så du får riktig formulering. Les overskriften og se om noe bør justeres.

3 Lite nyttig

Skjønte ikke helt hva du mente her

Figur 7: Vurdert lærerkommentar, nummer 1, fra spørreundersøkelse med begrunnelse. Jonas.

Det er uheldig, at Jonas ikke forstår denne tilbakemeldingen, ettersom jeg mener at det er viktig for ham å gi et godt førsteinntrykk med overskriften. Hadde det ikke vært for samtalen med Jonas hadde ikke Jonas fått gjort de nødvendige endringene, selv om det skal vise seg at Jonas selv har løsningen, men at at han trenger en bekræftelse på at det han tenker er riktig for å utføre endringen:

Lærer: Var det noen av tilbakemeldingene som du ikke forstod, eller som stussa over eller måtte snakke med noen om?

Jonas: Eh, akkurat den første her. «Fint med en fengende overskrift som her, men pass på at du får riktig formulering». Hva betyr det? Var det det at det burde vært et komma der, eller?

Lærer: Ja, for der står det «Katakombens hemmelighet en nervepirrende ungdomsroman».

Jonas: Mhm.

I en annen kommentarer er Jonas uenig med læreren i forslaget som løftes, og vurderer kommentaren som ikke nyttig:

K3 Vurder om du vil ha tekstboksen som del av teksten og ikke oppe i hjørnet? Smak og behag.

Uenig
4 Ikke nyttig

Figur 8: Vurdert lærerkommentar, nummer 3, fra spørreundersøkelse med begrunnelse. Jonas.

Selv om Jonas avfeier forslaget kan det tenkes at andre elever ville vurdert kommentaren annerledes, eller at han ville tatt i bruk forslaget dersom han fikk det forklart. Det er ikke alltid at en felles forståelse mellom lærer og elev oppnås gjennom skriftlige tilbakemeldinger. Noen elever er flinke til å ta selvstendige valg, og vurderer ikke lærerens ord som en fasit, mens andre elever kanskje gjør dette i for stor grad. Men samtaler med elevene som supplement til de skriftlige kommentarene vil kunne skape et større handlingsrom for å sikre at elevene har forstått budskapet. Samtalen kan være et ledd i å fange opp misforståelsene, og dermed veilede elevene videre i skrivingen på en måte som ikke ville vært mulig uten at samtalen ville funnet sted. I samtalen med Jonas fikk vi aldri diskutert strukturen, og kommentaren ble ikke ettergått.

6.2.2.5 Oppsummerende drøfting

Gjennom faglige dialoger er et av målene at nye meningsnyanser kan oppstå, blant annet gjennom spørsmål som utfordrer eleven til å tenke selv (Rommetveit, 1996; Gamlem, 2014). Hvis eleven ikke forstår tilbakemeldingene, eller ikke evner å se hvordan man kan utvikle teksten videre i revideringsarbeidet, kan lærerinitierte samtaler bidra med innsikt i hvordan elevene selv tenker om hva som kan utvikles, og om tilbakemeldinger er forstått eller misforstått. I tillegg kan læreren forsøke å få eleven til å strekke seg lenger enn de selv ser at kan være mulig. Målet er at elevene forstår budskapet de skriftlige tilbakemeldingene formidler, og at lærer og elev oppnår en felles forståelse for hva som kan utvikle teksten videre. Ved støtte fra en mer kompetent annen (Vygotsky, 1978), som i dette tilfelle er læreren, kan eleven realisere sitt læringspotensial innenfor skriving. Responsstudier (Brorsson, 2007, s. 264; Igland, 2008, s. 404; Bueie, 2017, s. 59) viser at elevene trenger bedre støtte til å utvikle revisjonskompetansen, og at elevene ikke bruker eller forstår kommentarene de mottar i særlig grad, med mindre læreren legger til rette for at elevene kan ta dem i bruk. I eksemplene som er nevnt i dette delkapitlet har jeg forsøkt å vise hvordan samtaler med elevene i revisjonsfasen kan bidra til å styrke elevene i å forstå de skriftlige tilbakemeldingene slik at de lettere kan ta dem i bruk når de skal utvikle teksten videre. Samtalen med elevene virker å ha best mulig utbytte dersom elevene først har mottatt og bearbeidet de skriftlige tilbakemeldingene i forkant.

6.2.3 Formuleringer av tekstrespons

Når jeg gir tekstrespons til elevene er det ofte stor variasjon i hva som vektlegges, og jeg kan tillate meg å variere ordvalg og formuleringer på bakgrunn av relasjonen til eleven. I mine analyser finner jeg at jeg har benyttet begreper som ikke er gjennomgått med elevene, og at disse hindrer elevenes forståelse av tilbakemeldingen som er gitt. I dette delkapitlet viser jeg to eksempler på hvordan elevene gir uttrykk for at forkortelser og valg av begreper hindrer elevenes forståelse.

Kristian forstår de fleste av tilbakemeldingene han mottar, men han forklarer i samtalen at han blir forvirra når det dukker opp forkortelser og begreper han ikke forstår:

Lærer: Er det noe du lurer på?

Kristian: Eh, det var vel bare egentlig den ene når du skrev NB

Lærer: Ja. Så NB betyr bare OBS.

Kristian: Ja, okei.

Lærer: Men det har ikke jeg forklart, så det skjønner jeg. Er det andre kommentarer du lurer på eller?

Det er ikke rart at Kristian stusser over forkortelsen ettersom forkortelsen står helt alene uten at det gis mer informasjon om hva som må gjøres. Forkortelsen er heller ikke innarbeidet som en kode Kristian har kjennskap til. Ved å stille spørsmål, som i utdraget over, får jeg raskt innblikk i hva som hindrer Kristians forståelse, og nye meningsnyanser oppstår (Rommetveit, 1996; Gamlem, 2014). Det viktigste for Kristian i samtalen er å få tips til hvordan han kan forbedre teksten sin i revideringsarbeidet, og det er få av kommentarene som ikke er forstått, annet enn at han løfter fram at formuleringene må forenkles for at han skal kunne forstå tilbakemeldingen:

Kristian: Sånn, kanskje, ja, ehm. Eh, jeg likte tilbakemeldingen fordi det var veldig mye informasjon om hva jeg kunne ta med videre, men så er det også, bare for å ha litt kritikk, så er det jo kanskje å, eh, tilpasse språket litt mer til de som mottar det da.

Lærer: Mhm.

Kristian: (...) jeg skjønnte for eksempel ikke hva, ehm, tematikk skjønnte jeg ikke hva betyr, og kortfattet..

Lærer: Ja, så du syns at det ble liksom sånn, litt for komplisert, unødvendig komplisert?

Kristian: Ja.

Lærer: Heller forenkles det sånn at det er lett å forstå?

Kristian: Mhm.

En annen elev, Silje, nevner også i samtalen at jeg har anvendt vanskelige begreper som hindrer forståelse av tilbakemeldingen. Silje har vært proaktiv og spurt hva begrepet betyr, men det er ikke gitt at andre elever ville gjort det:

Silje: (...) den der «det er fint du viser forståelse, men vurder om du skal være mindre analytisk når du skriver en bokomtale, det er ikke en tekstanalyse».

Lærer: Mhm. Her snakket jo vi sammen i stad (referer til en samtale i klasserommet tidligere).

Silje: Ja.

Lærer: Analyse. Var det litt fordi du lurte litt på hva det betydde og hva som lå i den tilbakemeldingen?

Silje: Ja.

Lærer: Ja. Så det var et ord, eller, det var et begrep der som gjorde at du stusset litt?

Silje: Mm.

Lærer: Det forstod du ikke?

Silje: Nei, men så spurte jeg, og da skjønnte jeg det.

Et av Straubs (2000) råd om funksjonell tekstrespons er å tilpasse responsen etter det nivået elevene er på, og at de er individuelt formulert. I eksemplet med Silje har jeg brukt et begrep som andre i klassen kanskje ville forstått, men tilbakemeldingen har lite verdi dersom læreren bruker begreper som elevene ikke forstår. Selv om Silje selv spurte læreren om hva begrepet betød, så kan det tenkes at andre elever hadde avfeid kommentaren. Det er ikke alltid at læreren kan vite hva slags språk som er best egnet, eller at læreren kan vite at en elev forstår et begrep, mens en annen ikke gjør det. Igjen vil relasjonen til elevene og samtalene kunne styrke sjansene for å øke elevenes forståelse.

6.2.4 Tilbakemeldingens aktualitet

Ole, Knut og Jonas hadde allerede skrevet teksten sin ferdig når de møtte opp til samtalen, fordi de ikke fikk samtale samme dag som de fikk tilbake tekstresponsen. I samtalen med Jonas, som også finner sted dagen etter at han har mottatt tekstrespons, kommer det fram at han ikke er helt fornøyd med fremovermeldingene han har mottatt, og at han gjerne skulle fått flere tips om hva han kunne gjort for å utvikle teksten videre. Selv om Jonas er en elev som ved tidligere anledninger har levert tekster og andre oppgaver før fristen, og at det har vært rom for revidering og utbedring av teksten, så er det viktig at læreren er tydelig på hva som forventes av eleven i revideringsarbeidet, at man sikrer at beskjedene som gis når fram til hver enkelt elev, og at samtalene må oppleves som aktuelle selv om man ikke rekker alle på samme dag:

Lærer: Du har fått en oppsummerende tilbakemelding nederst her. Hvordan har du vurdert den?

Jonas: Eh, den var grei. Men du snakket litt lite om hva jeg kan gjøre videre.

Lærer: Ja?

Jonas: Siden det var liksom bare to ting jeg kan gjøre bedre.

Lærer: Ja, så der savnet du mer om hva du burde få på plass?

Jonas: Ja, liksom hva jeg kan fokusere på neste gang da.

Lærer: Ja, så du skulle hatt mer av det der?

Jonas: Ja.

Jonas uttrykker at han ikke opplever å ha fått gode nok tilbakemeldinger på hva han kan gjøre bedre neste gang. Ved å lese den oppsummerende sluttcommentaren så kan man forstå Jonas, ettersom tilbakemeldingen er lite konkret:

K10 *Du har mange ting på plass her. Fint at du har holdt deg til en struktur, men husk å fjerne underoverskriftene før du leverer endelig utkast. Jeg synes spesielt innledningen er fint skrevet. Forsøk å bruke eksempelteksten og følg malen slik at teksten blir mer sammenhengende. Lykke til!*

Figur 9: Lærerkommentar nummer 10 i Jonas sin tekst. Oppsummerende sluttcommentar.

Dessverre har Jonas levert inn teksten sin selv om han hadde mer tilgjengelig tid til å revidere. Hadde samtalen kommet på et tidligere tidspunkt ville Jonas kunne uttrykt hva han ønsket for å gjøre teksten sin bedre, og jeg kunne ha forklart hva han burde fokusert på. Det er tydelig at

både tidspunkt for samtalen ikke har ganget Jonas, i tillegg til at beskjeden om når innleveringsfristen falt kunne vært tydeligere kommunisert:

Lærer: Det skjønner jeg. Men, du har likevel valgt å levere? Før samtalen?

Jonas: Det er sant.

Lærer: Føler du at du har kommet i mål likevel, da?

Jonas: Ja, ganske. Men, jeg tror jeg ikke egentlig visste at jeg kunne vente. Jeg tror jeg leverte før du sa at jeg kunne vente.

I følge Gamlem & Smith (2013) viser elevene at de opplever samtaler med læreren knyttet til mottatt tekstrespons som svært nyttig for læring fordi den skjer her og nå, at de gis mulighet til å få svar på det man lurer på, og å gjøre nødvendige endringer når behovet oppstår, og i tide nok til at elevene får tid til å revidere. Straub (1997, 2000) hevder at det er avgjørende at tilbakemeldinger kommer på et tidspunkt der elevene fremdeles opplever at de kan ta i bruk tilbakemeldingene. Dersom skrivearbeidet er avsluttet, og elevene ikke får mulighet til å revidere videre for å utvikle teksten, som i tilfellet med Jonas, i tillegg til at kommentarene ikke er overførbare til andre skriveoppgaver, så vil ikke tilbakemeldingene ha ønsket effekt verken for lærer eller elev (Jonsson, 2013). For å kunne sikre at elevene har forstått tilbakemeldingene som er gitt bør elevene enten ikke motta tekstresponsen før læreren kan sikre at samtalen kan finne sted samme dag, eller så må eleven få beskjed om å avvente videre skriving. Et siste alternativ er å la eleven jobbe videre med teksten med utgangspunkt i mottatte tilbakemeldinger uten å samtale sammen først, men da mister man muligheten til å sikre en felles forståelse som grunnlag i revideringsarbeidet. Elever som ikke har den største utholdenheten i skrivingen kan risikere å haste videre uten å ha forstått og anvendt støtten de har fått fra lærer gjennom tekstresponsen.

7.AVSLUTNING

I avslutningsdelen vil jeg forsøke å trekke trådene tilbake til denne studiens to forskningsspørsmål ved å løfte studiens viktigste funn. Videre vil jeg foreslå noen punkter i forhold til hvordan responspraksisen blant lærere på ungdomskolen har forbedringspotensialer. Deretter sier jeg om studiens begrensninger, før jeg til slutt antyder videre forskning.

7.1 Oppsummering

Hovedformålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan elever på 8. trinn opplever tekstrespons på tekster i norskfaget. Tidligere i oppgaven problematiserer jeg studiens hovedproblemstilling, ettersom det er vanskelig å undersøke hvordan mennesker opplever et fenomen. Jeg utformet derfor to forskningsspørsmål som lettere har latt seg undersøke, der funnene som oppstår kan gi uttrykk for elevenes opplevelse av underveivurdering i forbindelse med skriving av norskfaglige tekster. Studien er utformet på bakgrunn av forskning (Bueie, 2017) som løfter et behov for økt kunnskap om hvordan elever forstår tilbakemeldinger. Jeg har gjennomført et prosessorientert skriveforløp i en klasse på 8. trinn for å få innsikt i elevenes forståelse av mottatt tekstrespons, og har først undersøkt hvordan elevene vurderer tekstrespons gjennom spørreundersøkelser, for så å samtale med elevene i etterkant. Resultatene som har oppstått som følge av studien er presentert i to deler.

I den første delen viser resultater fra spørreundersøkelsen at elevene foretrekker global tekstrespons, og at de foretrekker lærerkommentarer formulert som spørsmål, og som utfordrer elevene til å tenke selv. Elevene trekker også fram at de godt kan få instruksjoner, men at slike kommentarer godt kan pakkes inn ved å påpeke noe positivt. Elevene har mottatt en type tekstrespons de er godt kjent med fra før, en type tekstrespons som ligger tett opp mot Straubs (2000) råd om funksjonell tekstrespons. Resultatene viser at elevene opplever responspraksisen som nyttig. I den andre delen har jeg presentert funn som beskriver hvordan elevene forstår tekstresponsen de har mottatt. Funnene er presentert med utgangspunkt i fire kategorier, der første kategori forklarer hva slags tilbakemeldinger elevene foretrekker. Denne kategorien kan forstås som en forlengelse av resultatene fra første del, men disse resultatene er formidlet muntlig i samtale med lærer. I den andre kategorien viser jeg til funn som viser at samtaler med elevene styrker sjansene for at lærer og elev kan oppnå felles forståelse for budskapet i de skriftlige kommentarene elevene har fått på teksten sin. Jeg beskriver hvordan bruk av oppfølgingsspørsmål i tråd med IRE-struktur, samt hvordan ulike

spørsmålsformuleringer kan bidra til å oppklare misforståelser. Den tredje kategorien handler om hvordan formuleringer av tekstresponsen kan hindre elevenes forståelse av hva læreren ønsker å formidle. Enkelte kommentarformuleringer har i denne studien ført til at elevene ikke har forstått tilbakemeldingen. Dersom læreren bruker koder eller forkortelser når det gis skriftlig respons må dette innarbeides med eleven i forkant. Enhver formulering må tilpasses slik at den er forståelig for hver enkelt elev. Den siste og fjerde kategorien gir en beskrivelse av hvilken betydning tidspunktet elevene mottar respons på tekstene sine kan ha, både for forståelse og anvendelse. Det er viktig at tilbakemeldingene gis på et tidspunkt der responsen fremdeles er aktuell. Derfor er lærerens planlegging av skriveforløpets en avgjørende faktor for å lykkes i å støtte elevene i å forstå hva som blir formidlet i tilbakemeldingen.

7.2 Didaktiske implikasjoner

Elevene forstår mesteparten av den skriftlige responsen de mottar i denne studien, men vesentlige utviklingspotensialer i teksten kan gå tapt når elevene ikke forstår en tilbakemelding. For å styrke elevenes forståelse av mottatt tekstrespons har jeg gjennom denne studien funnet at læreren spiller en avgjørende rolle. Gjennom samtaler med elevene underveis i skriveforløpet gis både lærer og elev muligheter til å stille oppfølgingsspørsmål knyttet til både tekst og tekstrespons, og dersom samtaler som metode er innarbeidet med elevene, så vil manglende forståelse for mottatt tekstrespons lettere kunne avdekkes. Det er viktig at læreren gis mulighet til å undersøke elevenes forståelse av mottatt tekstrespons, men like viktig er elevene får mulighet til å stille spørsmålstegn ved mottatt tekstrespons. Uten å ta over elevens prosjekt, men ved å stille spørsmål som får elevene til å tenke selv, kan læreren hjelpe elevene til å utvikle strategier til å vurdere utviklingsområder i egen tekst. For at eleven skal få til dette må samtalen være lærerinitiert, og i tillegg må relasjonen til eleven være god. Hvis ikke relasjonen til eleven er god, så kan eleven svare bekræftende på spørsmål bare for å bli ferdig med samtalen, uten at tilbakemeldingene fører til endringer som utvikler teksten. Da vil heller ikke eventuelt manglende forståelse komme til syne. Gjennom arbeidene med denne studien har jeg fått et fornyet syn på hvordan elevene forstår tilbakemeldinger, og at jeg bør tilpasse formuleringer til hver enkelt elev. I tillegg ser jeg at jeg bør planlegge enhver skrivesituasjon godt, slik at elevene får god nok oppfølging i revideringsarbeidet, mens revidering av egen tekst fremdeles oppleves aktuell. Ikke minst har jeg forstått betydningen av å ha samtaler med elevene, der både tekstrespons og utvikling av tekst er i fokus. Skriftlige og muntlige tilbakemeldinger utelukker ikke hverandre. I klasserommet kan man ikke forvente at

eleven selv spør læreren til råds, så for å hjelpe elevene i å utvikle tekstene sine har jeg erfart at samtalen bør være lærerinitierte.

Innledningsvis skriver jeg at prinsippene for formativ vurderingspraksis i stor grad blir fulgt av lærere i norsk skole, men at variasjonene likevel er store fra lærer til lærer (Sandvik & Buland, 2014, s. 105-110). Hvis dette stemmer finnes det forbedringspotensialer i måten lærere planlegger sin vurderingspraksis sammen på tvers av klasser og trinn. Enhver lærer skal få sette sitt preg på sin undervisning, men når det kommer til vurderingspraksis, og hvordan elevene gis muligheter til å delta i vurderingsarbeidet, bør ikke variasjonene være for store, og læreplanverket må være styrende. God vurdering kjennetegnes ved at «(...) forventningene til elevene er tydelige, og at elevene deltar og blir hørt underveis i læringsarbeidet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne studien har vist at elevene foretrekker både skriftlige og muntlige tilbakemeldinger, og at de ønsker å delta i vurderingsarbeidet. I læreplanverket legges det stor vekt på underveisvurdering, men et vanlig brukt argument i skolen er at tiden ikke strekker til. Hvis enkelte norsklærere er gode på å inkludere elevene i vurderingsarbeidet, og følger prinsippene for formativ vurderingspraksis, mens andre ikke gjør det, så bør det vurderes i hvilken grad hver enkelt lærer skal få eie sin egen vurderingspraksis, eller om det skal legges felles føringer fra skolens ledelse. Slik kan kanskje elevenes krav om god vurderingspraksis i tråd med læreplanen skal oppnås.

7.2 Studiens begrensinger

Denne studien har noen begrensinger. Studien er kvalitativ, som innebærer at jeg hele veien har måttet vurdere og tolke utsagn. På grunn av studiens omfang, samt tidsbegrensninger, har det derfor vært krevende å skulle få til å gjennomføre intervjuer med elever fra andre klasser eller skoler for å sikre et større forskningsgrunnlag. Med et begrenset utvalg på 11 elever er det ikke mulig å forklare noen sannhet om et fenomen. Funnene i denne studien har likevel bidratt til økt innsikt i hva elevstemmen kan fortelle om egne opplevelser knyttet til et skriveprosjekt, og den lærerstøtten de har mottatt underveis. I lys av teori og forskning har dette gitt meg økt kunnskap refleksjonsgrunnlag innen fagfeltet. Forhåpentligvis vil et slikt kunnskapsløft kunne bidra til at jeg kan møte elevene med fornyet interesse for god vurderingspraksis, og en motivasjon til å dele erfaringsgrunnlaget med nåværende og fremtidige kolleger.

7.3 Veien videre

Jeg håper at masteroppgaven min har bidratt til økt kunnskap om hvordan elever på ungdomsstrinnet uttrykker sin forståelse av skriftlige tilbakemeldinger i norskfaget, og at studien har løftet perspektiver innen fagfeltet som inspirerer til videre utforskning. På bakgrunn av studiens funn har jeg forsøkt å diskutere fram hvordan lærere kan legge til rette for en vurderingspraksis som styrker elevenes forståelse av skriftlige tilbakemeldinger. Det er bare hvis tilbakemeldingen er forstått at den kan anvendes riktig. I videre forskning ville det vært interessant med kvalitative studier som undersøker elevenes forståelse av tekstrespons i norskfaget, men der studiens utvalg er av et større omfang enn i min studie. I en tid der det stadig er teknologiske nyvinninger i skolen, så vil en naturlig konsekvens være at mange elever opplever ulik vurderingspraksis på ulike skoler. Det ville derfor vært spennende med studier som undersøkte hvordan de forskjellige digitale plattformene elevene mottar respons i bidrar til å støtte elevenes forståelse bruk av tekstrespons. Variasjonene kan være store fra skole til skole, og studier som kan styrke kunnskapen om hvordan elevene forstår muntlig og skriftlig respons i apper på iPad og PC ville vært derfor vært nyttig.

Litteraturliste

- Andersson-Bakken, E. (2014). *Læreres bruk av spørsmål og responser i helklasseundervisningen på ungdomstrinnet* (Doktoravhandling) Universitetet i Oslo, Oslo.
- Atkinson, J. M. & Heritage, J. (1999). Transcript notation-structures of social action. *Studies in conversation analysis*, 13(4-5), 243-249.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination. I: The Dialogic Imagination*, M. E. Holquist (red). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres & other late essays. I: Speech genres & other late essays*, V. W. E. McGee (red). Austin: University of Texas.
- Beach, R. & Friedrich, T. (2008). Response to writing. I MacArthur, C. A., Graham, S. & Fitzgerald, J (Red.). *Handbook of writing research*. The Guilford Press.
- Black, P.J., Wiliam, D. (1998): Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-77.
- Bloom, B. S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. I: *Educational Evaluation: New Roles, New Means. The Sixty-eight Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II*, R. W. Tyler (red), Chicago, Illinois: The National Society for The Study of Education.
- Brorsson, B. N. (2007). *Man liksom bara skriver: skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8* [Doktoravhandling, Örebro University].
- Bueie, A. (2015). Summativ vurdering i formativ drakt – elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver I norsk. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 21. doi: <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1300>
- Bueie, A. A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research. Vol 2*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bueie, A. A. (2017). «Slike kommentarer er de som hjelper» *Elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer i norskfaget* [Doktorgradsavhandling]. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.
- Conrad, S. M., & Goldstein, L. M. (1999). ESL student revision after teacher-written comments: Text, contexts, and individuals. *Journal of Second Language Writing*, 8(2), 147-179.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative research* (3. utg.). Pearson Educational International.

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (3.utg.) Los Angeles. Sage.
- Dweck, C. S. (2008). *Mindset. The new psychology of success*. New York: Ballantine Books.
- Dornsvei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2009). Den nyttige tekstresponsen: - hva sier nyere forskning? I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som diaktisk utfordring* (s. 35-43). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ferris, D. (2011). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Forskrift til opplæringslova. (2020). *Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring*. (FOR-2020-16-05-1474). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Forskrift til opplæringslova. (2020). *Underevgsvurdering i fag*. (FOR-2020-1474). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§3-10>
- Forskrift til opplæringslova. (2020). *Vurdering i fag*. (FOR-2020-1474). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§3-3>
- Gamlem, S, M (2014) *Tilbakemelding som støtte for læring på ungdomsteget* (Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger)
- Gamlem, S. M., & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback, *Assessment in Education: Principles. Policy & Practice*, 20(2), s.150-169.
- Gjølterud, S., Hiim, H., Husebø, D., Jensen, L. H., Steen-Olsen, T. H., & Stjernstrøm, E. (2017). *Aksjonsforskning i Norge: teoretisk og empirisk mangfold*. Cappelen Damm Akademisk.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Howe, C. & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43, 325–356. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024>
- Khong, T. D. S., Saito, E. & Gillies, R. M. (2017). Key issues in productive classroom talk and interventions. *Educational Review*, 71, 334–339. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1410105>
- Hattie, J.& Timperley, H. (2007): The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, (77) 1, 81-112

- Høegh, T. (2018). *Mundtlighet og fagdidaktik*. Akademisk Forlag.
Didaktikserien <https://www.akademisk.dk/mundtlighet-og-fagdidaktik>
- Igland, M.-A. (2008). *Mens teksten blir til* (Doktoravhandling). Unipub forlag, Oslo. (Nr 96).
- Jacobsen, D.I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P., A. & Kristoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt Forlag.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt.
- Jonsson, A. (2013). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 63-76.
- Kleven T.A & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Juzwik, M. M., Curcic, S., Wolbers, K., Moxley, K. D., Dimling, L. M., & Shankland, R. K. (2006). Writing Into the 21st Century An Overview of Research on Writing, 1999 to 2004. *Written Communication*, 23(4), 451-476.
- Knoblauch, C. H., & Brannon, L. (1981). Teacher Commentary on Student Writing: The State of the Art. *Freshman English News*, 10(2), 1-4.
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik* [Doktorgradsavhandling, Åbo akademis förlag – Åbo University Press].
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- MacArthur, C. A. (2013). Best practices in teaching evaluation and revision. I S. Graham, C. MacArthur & J. Fitzgerald (Red.), *Best practices in writing instruction*. (2. utg., s. 215-237). New York: The Guildford Press.
- Marzano, R. J., & Arthur, S. (1977). *Teacher Comments on Student Essays: It Doesn't Matter What You Say*: Eric.
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a qualitative study. In L. Bickman, & D. J. Rog The SAGE handbook of applied social research methods (pp. 214-253). SAGE Publications, Inc., <https://dx.doi.org/10.4135/9781483348858.n7>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- McNiff, J. (1995). *Action research for professional development* (pp. 137-151).
- Meld. St. 20 (2012-2013) *Kunnskap gir muligheter*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?ch=1>
- Meld. St. 28 (2015–2016) *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press
- Postholm, M. B., & Jacobsen (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk
- Ringdal, Kristen. 2013. *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 3. utg. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Roe, A. & Helstad, K. (2014). *Den andre skriveopplæringen i Norge—om prosesskriving og skrijving i og på tvers av fag*. I R. Hvistendahl & A. Roe (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker*. (s. 171-194). Oslo: Novus.
- Rommetveit, R. (1996). *Læring gjennom dialogen. Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring*. I: Ulike perspektiv på læring og læringsforskning, O. Dysthe (red), s. 88-104. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Sadler, R. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems*. *Instructional Science*, 18(2), s. 119-144.
- Sandvik, L, V. & Buland, T. (2014). *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap, sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen* (FIVIS sluttrapport).
<https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2015/fivis-sluttrapport-desember-2014.pdf>
- Skjelbred, D. (2010) *Fra Fadervår til Facebook. Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stobart, G. (2008). *Testing Times. The uses and abuses of assessment*. London and New York: Routledge.
- Straub, R. (1997). *Students' reactions to teacher comments: An exploratory study*. *Research in the Teaching of English*, s. 91-119.

- Straub, R. (2000): The student, the text, and the classroom context: A case study of teacher response. *Assessing writing* 7(1),23-55.
- Utdanningsdirektoratet, (2021). *Overordnet del. Grunnleggende ferdigheter*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet, (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017*. (Vedlegg 4: Bakgrunnsdokument om skriving). Udir.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/Rammeverk-skolebasert-komputv-utrinnet2012-2017/>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*.
- Wendelborg, C., Røe, M., Buland, T. & Hygen, B. (2019). *Elevundersøkelsen 2018. Analyse av Elevundersøkelsen og Forelderundersøkelsen*. (Rapport 2019).
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/elevundersokelsen-2018-hovedrapport.pdf>
- Wells, Gordon. (1993). Reevaluating the IRF Sequence: A Proposal for the Articulation of Theories of Activity and Discourse for the Analysis of Teaching and Learning in the Classroom. *Linguistics and Education*. 5. 1-37. 10.1016/S0898-5898(05)80001-4

Vedlegg 1 Informasjonsskriv

Vil du delta i et forskningsprosjekt?

«Elevenes vurderinger av lærerens tilbakemeldinger på skriftlige tekster i norskfaget på 8.trinn»

Hei! Har du lyst å være med i et forskningsprosjekt? Jeg vil finne ut av hva slags tilbakemeldinger du vurderer som nyttig og mindre nyttig når du skriver tekster i norskfaget. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om hva deltakelse vil innebære for deg.

Bakgrunn og formål

Jeg heter Emil Frøystadvåg Skovdahl, og er student ved Universitetet i Stavanger (UiS). Jeg tar en erfaringsbasert master som lærerspesialist der målet er å utvikle min kompetanse innen lese- og skriveopplæring. Som lærer har jeg brukt mye tid på å kommentere på elevtekster, men jeg er usikker på om elevene synes de lærer noe av kommentarene mine, og om kommentarene støtter elevene i det videre arbeidet med teksten slik som jeg har tenkt. Jeg ønsker derfor å undersøke hva slags type tilbakemeldinger elever vurderer som nyttig og mindre nyttig når de skriver tekster i norskfaget.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, ved Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet. Min veileder er førsteamanuensis Hege Rangnes.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta fordi du er en elev på ungdomskolen og derfor har erfaring med å motta tilbakemeldinger på tekstene dine. Dine vurderinger av hva slags tilbakemeldinger som er nyttig og mindre nyttig vil kunne bidra til å øke lærerens forståelse for hvordan man kan støtte deg i skrivearbeidet i norskfaget.

Hva innebærer det for deg å delta?

Alle elever deltar vanlig norskundervisninga:

- Du skriver en norskfaglig tekst. Teksten mottar du skriftlig tilbakemelding på.

- Du graderer og vurderer nyttegraden av de skriftlige tilbakemeldingene du har mottatt ved hjelp av et spørreskjema.
- Til slutt har en samtale med meg om hva du synes om tilbakemeldingene (ca. 15-20 minutter).

Frivillig deltagelse:

Hvis du samtykker til å delta i forskningsprosjektet samtykker du til at jeg kan bruke ferdig utfylt spørreskjema og elevtekst med lærerkommentarer i min forskning. I tillegg samtykker du til at samtalen blir tatt lydopptak av. Alt av datamateriale vil bli anonymisert og lagret forsvarlig i henhold til gjeldende retningslinjer. Din deltagelse i forskningen vil ikke få innvirkning på relasjonen til meg som din lærer, og du kan når som helst velge å trekke deg eller stedet det forskers på dersom de ikke vil delta i studien eller senere velger å trekke seg. Jeg vil til enhver tid gjøre deg oppmerksom på når jeg har rolle som lærer, og når jeg inntar rollen som forsker.

Foresatte kan få se spørsmål som vil bli stilt i samtalen på forhånd ved å ta kontakt.

Dersom du ikke samtykker i å delta i forskningsprosjektet vil ikke utfylte spørreskjema og elevtekst med lærerkommentar bli samlet inn og lagret for forskning. Samtalen vil heller ikke bli tatt opp med lydopptaker.

Hva skjer med informasjonen jeg får om og fra deg som deltaker

Informasjonen om deg vil bare bli brukt til det formålet jeg har fortalt om i dette skrivet. Det er bare forsker, Emil Skovdahl, som har tilgang til informasjonen i henhold til retningslinjer for behandling og oppbevaring av forskningsdata med personopplysninger i studentprosjekter ved Universitetet i Stavanger. Jeg passer på at ingen kan kjenne deg igjen når jeg skriver oppgaven, og finner for eksempel opp et annet navn når jeg skriver om deg. Alle papirer/lydbånd vil bli anonymisert/transkribert, og slettet etter prosjektets slutt, 4. september 2022.

Dine rettigheter

Som deltaker i dette forskningsprosjektet 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 meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Opplysninger behandles basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, ved Universitetet i Stavanger har NSD vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Det er frivillig deltakelse i studien

Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet, og du står fritt i å trekke ditt samtykke når du måtte ønske. Det er ikke krav om å oppgi forklaring for dette, og all informasjon fra deg vil umiddelbart bli slettet/ makulert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller velger å trekke deg.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger. Veileder, Hege Rangnes kan kontaktes per mail: hege.rangnes@uis.no
- Student, Emil Frøystadvåg Skovdahl kan kontaktes per mail: emil0507@osloskolen.no
- Vårt personvernombud: Personvernombudet ved Universitetet i Stavanger kan kontaktes per mail: personvernombud@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 (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet (foresatte)

Jeg har mottatt informasjon om forskningsprosjektet, og gir tillatelse til at _____ deltar i forskningsprosjektet.

(Signeres av prosjektdeltakerens foresatt(e) med fullt navn og dato for signatur).

Samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet (elev)

Jeg har mottatt informasjon om forskningsprosjektet, og ønsker å delta

(Signeres av prosjektdeltaker med fullt navn og dato for signatur).

Vedlegg 2 Elevenes skriveoppgave med kriterier

Bokomtale uke 6

Skriv en omtale av boka du har lest. Tenk deg at omtalen skal gi andre elever kan tips om hva de bør lese.

Formålet med omtalen er å vurdere boka på en saklig måte og argumentere for meningene dine.

Skjønnlitterær bok - dette bør være med

- Fakta om boka (forfatter, årstall for utgivelse, er boka en del av serie osv.)
- Tittelen bør antyde/fortelle hva du mener om boka.
- **Kort** handlingsreferat
- En vurdering av handlingen i boka. Du skal bruke eksempler for å begrunne meningene dine
- En vurdering av hovedpersonen(e) i boka. Du skal bruke eksempler for å begrunne meningene dine
- Noe du ønsker å trekke fram ved boka. Det kan være språk, oppbygging eller tema/budskap.
- Hva du mener om boka og hvem den passer for.
- Layout skal passe til innholdet og formålet. Du bør ha med et bilde av boka.

Bruk av kilder

- Eventuelle kilder må oppgis i en kildeliste til slutt i dokumentet
- Du må følge regler for avskrift av kilder. Hvis du skriver av kilder (direkte sitat), må dette stå i «anførselstegn» med kilde i parentes. Hvis du skriver om på kilder (skriver nesten det samme som i kilden), må du ha med kilde i parentes etter det indirekte sitatet.
- Alle tekster blir sendt til plagieringskontroll.
- Plagiering er juks og vil bli vurdert med laveste karakter.

«Du må ikke tro at du er noe!» (Janteloven, s. 23, 1920)

«Hei, Harry. Du må ikke gå ned til Humlesnurr nå!» (Harry Potter og de vises stein, s. 48, 1999).

Vurderingskriterier – omtale

Kommunikasjon	<p>Oppfyller teksten som helhet formålet som er beskrevet i oppgaven?</p> <p>Er tekstens innhold og språk tilpasset mottakeren som er beskrevet i oppgaven?</p> <p>Har teksten et visuelt uttrykk som er oversiktlig og lett tilgjengelig for leseren?</p>
Innhold	<p>Er det god balanse mellom beskrivelser og vurderinger, slik at teksten blir en omtale og ikke et referat?</p> <p>Er meningene i teksten begrunnet med argumenter og eksempler?</p> <p>Oppfyller teksten alle krav til innholdet som kommer til uttrykk i oppgaven?</p>
Oppbygging	<p>Er teksten strukturert med en innledning, en hoveddel og en avslutning som passer sjangeren?</p> <p>Er momentene i teksten presentert på en oversiktlig og god måte?</p> <p>Er teksten inndelt i naturlige avsnitt?</p>
Språk og stil	<p>Har teksten en beskrivende tittel som passer til temaet?</p> <p>Bruker forfatteren beskrivende adjektiver på en passende måte?</p> <p>Viser forfatteren god vurderingsevne når det gjelder ordvalg?</p> <p>Har teksten god tekstbinding – brukes setningsbindere som markerer tillegg og årsak?</p>

Rettskriving, tegnsetting og grammatikk	Er ordene skrevet riktig? Er ordene bøyd riktig? Er det brukt riktig tegnsetting?
Bruk av kilder	Er reglene for bruk av kilder fulgt?
Oppsett	Teksten må skrives i Word Layout skal tilpasses formålet

Vedlegg 3 Spørreundersøkelse

Spørreundersøkelsen:

Du har nå skrevet en tekst som du har fått tilbakemeldinger av meg på. Du har fått margkommentarer i løpende tekst, og en oppsummerende tilbakemelding nederst i teksten. Nå er jeg ute etter å finne ut hvilke margkommentarer du mener er nyttig og mindre nyttig for å hjelpe deg til å utvikle teksten din videre. Ved hjelp av skjemaet under skal du nå skrive inn hver enkelt margkommentar, for så gradere nyttegraden fra 1 til 4. Fortsett med å begrunne dine vurderinger ved å skrive ned egne tanker om kommentaren (f.eks. om du forstår/ikke forstår kommentaren, hvorfor du synes den er nyttig eller ikke nyttig, om du er enig eller uenig osv.)

Det ferdig utfylte skjemaet tar du med til en faglig samtale med meg. Formålet med denne samtalen er som vanlig at du får du mulighet til å sjekke at du har forstått de skriftlige tilbakemeldingene, men denne gangen ønsker jeg i tillegg at vi snakker vi litt om hvordan du har tenkt når du har vurdert nyttegraden av de ulike tilbakemeldingene.

Lykke til!

Margkommentar	Skriv inn kommentaren du har fått fra læreren din her			
Jeg synes kommentaren er	1 Veldig nyttig ()	2 Ganske nyttig ()	3 Lite nyttig ()	4 Ikke nyttig ()
Mine tanker om kommentaren:				

Margkommentar	Skriv inn kommentaren du har fått fra læreren din her			
Jeg synes kommentaren er	1 Veldig nyttig ()	2 Ganske nyttig ()	3 Lite nyttig ()	4 Ikke nyttig ()
Mine tanker om kommentaren:				

Margkommentar	Skriv inn kommentaren du har fått fra læreren din her			
Jeg synes kommentaren er	1 Veldig nyttig ()	2 Ganske nyttig ()	3 Lite nyttig ()	4 Ikke nyttig ()
Mine tanker om kommentaren:				

Margkommentar	Skriv inn kommentaren du har fått fra læreren din her			
Jeg synes kommentaren er	1 Veldig nyttig ()	2 Ganske nyttig ()	3 Lite nyttig ()	4 Ikke nyttig ()
Mine tanker om kommentaren:				

Margkommentar	Skriv inn kommentaren du har fått fra læreren din her			
Jeg synes kommentaren er	1 Veldig nyttig ()	2 Ganske nyttig ()	3 Lite nyttig ()	4 Ikke nyttig ()
Mine tanker om kommentaren:				

Margkommentar	Skriv inn kommentaren du har fått fra læreren din her			
Jeg synes kommentaren er	1 Veldig nyttig ()	2 Ganske nyttig ()	3 Lite nyttig ()	4 Ikke nyttig ()
Mine tanker om kommentaren:				

--	--

Margkommentar	Skriv inn kommentaren du har fått fra læreren din her			
Jeg synes kommentaren er	1 Veldig nyttig ()	2 Ganske nyttig ()	3 Lite nyttig ()	4 Ikke nyttig ()
Mine tanker om kommentaren:				

Margkommentar	Skriv inn kommentaren du har fått fra læreren din her			
Jeg synes kommentaren er	1 Veldig nyttig ()	2 Ganske nyttig ()	3 Lite nyttig ()	4 Ikke nyttig ()
Mine tanker om kommentaren:				

Margkommentar	Skriv inn kommentaren du har fått fra læreren din her			
Jeg synes kommentaren er	1 Veldig nyttig ()	2 Ganske nyttig ()	3 Lite nyttig ()	4 Ikke nyttig ()
Mine tanker om kommentaren:				

Margkommentar	Skriv inn kommentaren du har fått fra læreren din her			
Jeg synes kommentaren er	1 Veldig nyttig	2 Ganske nyttig	3 Lite nyttig	4 Ikke nyttig

	()	()	()	()
Mine tanker om kommentaren:				

Margkommentar	Skriv inn kommentaren du har fått fra læreren din her			
Jeg synes kommentaren er	1 Veldig nyttig ()	2 Ganske nyttig ()	3 Lite nyttig ()	4 Ikke nyttig ()
Mine tanker om kommentaren:				

Margkommentar	Skriv inn kommentaren du har fått fra læreren din her			
Jeg synes kommentaren er	1 Veldig nyttig ()	2 Ganske nyttig ()	3 Lite nyttig ()	4 Ikke nyttig ()
Mine tanker om kommentaren:				

Margkommentar	Skriv inn kommentaren du har fått fra læreren din her			
Jeg synes kommentaren er	1 Veldig nyttig ()	2 Ganske nyttig ()	3 Lite nyttig ()	4 Ikke nyttig ()
Mine tanker om kommentaren:				

Margkommentar	Skriv inn kommentaren du har fått fra læreren din her			
Jeg synes kommentaren er	1 Veldig nyttig ()	2 Ganske nyttig ()	3 Lite nyttig ()	4 Ikke nyttig ()
Mine tanker om kommentaren:				

Margkommentar	Skriv inn kommentaren du har fått fra læreren din her			
Jeg synes kommentaren er	1 Veldig nyttig ()	2 Ganske nyttig ()	3 Lite nyttig ()	4 Ikke nyttig ()
Mine tanker om kommentaren:				

Margkommentar	Skriv inn kommentaren du har fått fra læreren din her			
Jeg synes kommentaren er	1 Veldig nyttig ()	2 Ganske nyttig ()	3 Lite nyttig ()	4 Ikke nyttig ()
Mine tanker om kommentaren:				

Margkommentar	Skriv inn kommentaren du har fått fra læreren din her			
Jeg synes kommentaren er	1 Veldig nyttig ()	2 Ganske nyttig ()	3 Lite nyttig ()	4 Ikke nyttig ()
Mine tanker om kommentaren:				

--	--

Oppsummerende sluttkommentar	Skriv inn kommentaren du har fått fra læreren din her			
Jeg synes kommentaren er	1 Veldig nyttig ()	2 Ganske nyttig ()	3 Lite nyttig ()	4 Ikke nyttig ()
Mine tanker om kommentaren:				

Til slutt:

Hvilken av kommentarene synes du er mest nyttig?

Kommentarnummer: er den jeg synes er mest nyttig for meg.

Hvilken kommentar synes du er minst nyttig?

Kommentarnummer: er den jeg synes er minst nyttig for meg.

Intervjuguide

Varighet: 15-20 minutter					
<p>Samtalen er strukturert rundt elevenes ferdig utfylte spørreskjema der de er blitt bedt om å vurdere tilbakemeldinger på egen tekst. I samtalen går læreren gjennom hver enkelt tilbakemelding og lar eleven utdype sin vurdering. Oppfølgingsspørsmål er forankret i IRE-struktur (Høegh, 2018), og prinsipper for faglig dialog (Gamlem & Smith, 2013).</p>					
Fra spørreskjema	Lærerkommentar	Kommentar fra lærer			
	Type kommentar	Hva slags funksjon og fokus kommentaren er kategorisert som			
	Elevenes vurdering av kommentaren	1 Veldig nyttig ()	2 Ganske nyttig ()	3 Lite nyttig ()	4 Ikke nyttig ()
	Elevenes utdypende tanker om kommentaren:				
Samtale med elev	<p>Spørsmål 1: Er det noen kommentarer eller ting du lurer på knyttet til tekstresponsen du har mottatt? (forståelse)</p> <p>Spørsmål 2: Felles forståelse for hva tilbakemeldingen betyr: Hvordan forstår du kommentaren? (forståelse)</p> <p>Spørsmål 3: Hva kan du bruke denne kommentaren til? Hvordan kan du gjøre noe med dette i andreutkast? (forståelse)</p> <p>Spørsmål 4: Får du både muntlige og skriftlige tilbakemeldinger på tekstene dine? Hva er mest nyttig for deg? (vurdering)</p>				

	<p>Spørsmål 2: Hva er det med denne kommentaren som gjør du vurderer den som veldig nyttig/ganske nyttig/lite nyttig/ikke nyttig (vurdering/forståelse)</p>
--	--

Vedlegg 5 Transkripsjonsnøkkel

Transkripsjonsnøkkel		
<ul style="list-style-type: none"> • Elevene er tildelt pseudonymer • Replikkene markert med forsker og pseudonym • Alle transkripsjonslinjer er nummert etter rekkefølge • Start og slutt, samt start på hvert minutt er tidfestet i transkripsjonen 		
Tegn	Forklaring	Eksempel
.	Punktum når det er naturlig. Dersom det oppstår en lengre pause mellom to ytringer.	
,	Komma når det er naturlig. På steder der det oppstår en kortere pause mellom to ytringer, men når ytringene hører sammen.	
(pause)	Ved et lengre opphold, for eksempel når forsker eller intervjuobjekt nøler en stund, eller leter etter noe i en tekst som skal kommenteres	S: Så vil jeg heller liksom (pause) Ikke si liksom «det var dårlig, det var dårlig, det var dårlig». Heller si, det jeg sa da. Prøv å si det litt finere.
? og !	Spørsmålstegn og utropstegn når det stilles spørsmål eller når en ytring er bestemmende og tydelig, som i vanlig tekst	
Utsagn person 1, utsagn person 2, utsagn person 1.	Når intervjuer og intervjuobjekt snakker i	

	<p>munn på hverandre, eller når utsagn overlappes</p>	
(...)	<p>Dersom deler av et utsagn er utelatt for å tydeliggjøre mening på en tydeligere måte</p>	
[...]	<p>Utydelig eller deler av et utydelig utsagn.</p>	[og ikke like...]
:«».	<p>Når forsker eller intervjuobjekt henviser til konkrete eksempler på tilbakemeldinger i egen tekst.</p>	<p>E: Ja, fordi jeg skriver i kommentar nummer en, to tre: «dette avsnittet blir langt med mye tekst og informasjon. Kanskje du vil dele inn i to avsnitt, hva med å dele inn teksten i et kortere avsnitt for å fenge leseren?».</p>
CAPSLOCK	<p>Når ord vektlegges i en ytring</p>	<p>S: Det VAKKE to av den!</p> <p>E: Nei?</p> <p>S: Jeg var helt sikker på at det var det. Åja, da skrev jeg feil. Det er jo gøy.</p>
Lyder slik som «ah», «ehm», «å», «mmm» osv	<p>Er med i transkripsjonen der de har en en meningsbærende funksjon etter egen tolkning</p>	<p>E: Du liker at det pakkes inn i noe fint?</p> <p>S: Mm</p>