

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i norsk og norskdidaktikk

Mai 2020

«Styrken i tilbakemeldinger»

En kvalitativ studie av hvordan fire elever bruker tilbakemeldinger til å endre utkast

Sondre Midtbøen



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Endelig kom jeg meg gjennom løypa og postene på vei mot mål ble funnet. Dette året har vært som et orienteringsløp. Det har vært både krevende og enkelt terreng. Stort sett har jeg hatt kartkontakt og ganske god kontroll på hvor jeg er og i hvilken retning jeg skal. Likevel har jeg måttet ta fram kompasset flere ganger for å korrigere kursen. Det har vært ulent terreng og mange motbakker underveis. I enkelte tilfeller har jeg rotet meg så bort at jeg nesten har blitt sittende fast i hengemyra. I likhet med en orienteringsløper har jeg måttet ta noen valg. Noen ganger måtte jeg våge å stole på meg selv, andre ganger var det nødvendig at jeg tok meg tid til å finne ut hvor jeg var på kartet og flere ganger måtte jeg søke veiledning og hjelp i kompasset. De enkleste postene var de jeg fant først. I oppgaven sammenlikner jeg dette med førskrivningsfasen og innhentingsfasen. Her måtte jeg utforske, avdekke og snu hver stein. Senere i orienteringsløpet var det poster som var mer krevende å finne. Det samme opplevde jeg da jeg skulle analysere dataene og drøfte funnene av dem. Da jeg nærmet meg mål og hadde funnet alle postene, var det bare én ting å gjøre – nemlig å spurte over målstreken. Jeg har flere personer å takke for at jeg omsider kom meg i mål.

Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Harald Eriksen. Han har vært kompasset som har vist meg retningen underveis. Han har bidratt med mange veiledningstimer og nyttige faglige råd. Vi har hatt mange interessante diskusjoner og han har gitt meg god hjelp med sin kompetanse på fagfeltet.

En stor takk går også til informantene mine. Dette dreier seg om fire elever som var behjelpelige og lot meg undersøke tekstene deres. Ikke minst går en stor takk til læreren jeg intervjuet som ga meg verdifull innsikt i arbeidet hun utfører og måten hun gir tilbakemeldinger på. Læreren har alltid vært tilgjengelig dersom det var noe jeg lurte på.

Til slutt vil jeg takke kjæreste, venner og familie som alltid har støttet meg når jeg har befunnet meg i mastertåka og gitt meg motivasjon. En spesiell takk må jeg rette til min kjære søster, som har vært tilgjengelig for spørsmål og diskusjoner og hjulpet meg gjennom denne perioden. Mamma og pappa fortjener også ekstra ros, da de har hatt troen på meg hele veien og kommet med støttende ord og oppfordringer. Nå slipper dere endelig å høre om min masteroppgave!

Jeg setter herved punktum for min studentperiode og ser fram til å ta å jobbe som lærer i mange år fremover.

Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvordan elever bruker tilbakemeldinger til å endre tekst Dette har jeg gjort i forankring av Opplæringslova §3-1 som sier:

Elevar (...) har rett til vurdering. Retten til vurdering inneber både ein rett til underveisvurdering og sluttvurdering (...) (Opplæringslova, 1998).

Slik det står i utdraget fra Opplæringslova, har elever rett til vurdering. Det skilles ofte mellom formativ og summativ vurdering, som handler om underveis- og sluttvurdering. Det er underveisvurdering jeg har undersøkt i, og dette har jeg forankret i en forskningsbasert oppfatning om at tilbakemeldinger er læringsfremmende dersom de blir gitt i en skriveprosess. Jeg har lagt det sosiokulturelle perspektivet til grunn som den mest gjeldende læringsteorien til å forklare hvordan læring skjer ved å ta til seg tilbakemeldinger.

Det empiriske materialet består av fire elevers utkast og ferdigstilte tekster, samt fire elevintervju og ett lærerintervju. Utkastene viser hvordan elever har fått tilbakemeldinger og gjennom de ferdigstilte tekstene får jeg vite hvordan elevene har endret tekstene og dermed tatt til seg og brukt tilbakemeldingene til å forbedre tekst. Elevintervjuene utdyper endringene elevene gjør til den ferdigstilte teksten. I tillegg har jeg utført lærerintervju som kan supplere det som kommer fram i elevintervjuene. Studien viser at elever gjør flest endringer på lokalt nivå, og de aller fleste endringene gjøres fordi læreren har bedt om det. Som Hattie og Timperley (2007) sier, tilbakemeldinger påvirker læring og det er derfor et nyttig verktøy å bruke.

Abstract

In this master's thesis I have examined how students use feedback to make text revisions. I have done this based on the Education Act §3-1 that, in Norwegian, says:

Elevar (...) har rett til vurdering. Retten til vurdering inneber både ein rett til underveisvurdering og sluttvurdering (...) (Opplæringslova, 1998).

The Act is about how students are entitled to assessment. Students have the right to get formative and summative feedback. I have done research on how giving feedback to students will impact their possibility to enhance learning. In a research-based belief feedback has great impact if given in a writing process. The sociocultural theory is explained to be the most influential learning theory to explain how feedback impacts learning.

The thesis' material consists of four students drafts and completed texts, as well as four interviews and one teacher interview. The drafts show how students have received feedback and through the completed texts I got to know how the students have changed the texts and thus accepted and used the feedback to revise text. The student interviews elaborate on the changes students make to the completed text. In addition, I have conducted teacher interviews that can supplement what emerges in the student interviews. The study shows that students make the most changes at the local level of the text, and most of the changes are made because the teacher has asked for it. As Hattie and Timperley (2007) says, feedback is powerful and has great impact if used correct and is therefore a useful tool to use.

Innhold

Forord.....	2
Sammendrag.....	3
Innledning.....	8
Oppgavens oppbygning.....	9
Teori.....	10
Hva sier tidligere forskning om dette?.....	10
Definisjoner.....	11
Hva vet vi om dette fra før?.....	12
Læringsteorier.....	13
Skriveopplæring.....	15
Teksttrekanten.....	16
Vurdering for læring.....	20
Tilbakemeldinger.....	21
Fem teser om funksjonell respons på elevetekster.....	25
Hva er gode tilbakemeldinger?.....	27
Argumenterende skriving.....	28
Oppsummering av teorikapittelet.....	30
Metode.....	31
Kvalitativ forskningsmetodemetode.....	31
Utvalg.....	35
Oppgaven.....	36
Elevtekstene.....	40
Koding av dataene.....	41
Kodekategoriene brukt på margkommentarer.....	42
Elevenes endringer.....	42
Intervjuguide.....	44
Intervju med elever.....	45
Analyse av elevintervjuene.....	46
Intervju med lærer.....	47
Analyse av lærerintervju.....	47
Transkribering av intervju.....	48
Memoskriving.....	48
Metodiske betraktninger.....	49
Metodiske begrensninger.....	50

Etiske betraktninger.....	51
Oppsummering av metodekapittelet.....	52
Analyse.....	53
Endringer på lokalt tekstnivå vs. globalt nivå	54
Lærerinitierte revisjoner vs. ikke-lærerinitierte revisjoner.....	55
Endringer gjort på bakgrunn av margkommentarer vs. sluttkommentarer.....	55
Informant 2.....	56
Endringer på lokalt tekstnivå vs. globalt tekstnivå.....	56
Lærerinitierte revisjoner vs. ikke-lærerinitierte revisjoner.....	57
Endringer gjort på bakgrunn av margkommentarer vs. sluttkommentarer.....	58
Informant 3.....	58
Endringer på lokalt tekstnivå vs. globalt tekstnivå.....	59
Lærerinitierte revisjoner vs. ikke-lærerinitierte revisjoner.....	60
Endringer gjort på bakgrunn av margkommentarer vs. sluttkommentarer.....	61
Informant 4.....	61
Endringer på lokalt tekstnivå vs. globalt tekstnivå.....	62
Lærerinitierte revisjoner vs. ikke-lærerinitierte revisjoner.....	63
Endringer gjort på bakgrunn av margkommentarer vs. sluttkommentarer.....	63
Sammenligning av elevtekstene	64
Hvilke typer endringer gjør elevene?	66
Informant 1	67
Informant 2.....	68
Informant 3.....	69
Informant 4.....	72
Analyse av elevintervju	75
Hva er elevers holdninger til revisjon?.....	77
Hvordan arbeider elever etter å ha fått tilbakemeldinger?.....	78
Hvilke tilbakemeldingstyper liker elever best?	79
Hva gjør elevene i skriveprosessen?.....	80
Analyse av lærerintervju	81
Hvordan gir du tilbakemeldinger som skal brukes til tekstrevisjon?	81
Hva synes du er viktig når du skal gi tilbakemeldinger?.....	81
Hvilke tilbakemeldinger gir du hyppigst?	81
Hovedfunn.....	82
Drøfting	83
Funn fra tekstanalysen.....	83

Funn fra elevintervjuanalysen	88
Funn fra lærerintervjuet.....	92
Avrunding.....	96
Referanser.....	99
Vedlegg	102
1. Intervjuguide	102
2. Vurdering av argumenterende tekster	103
Informasjonsskriv	104
Godkjenning fra NSD – Norsk senter for forskningsdata	106

Innledning

Masteroppgaven min er en kvalitativ studie av hvordan elever bruker tilbakemeldinger til å endre tekst. Jeg har spesielt sett på saktekster, nærmere bestemt argumenterende tekster, fordi dette er en sentral del av norskfaget i skolen. Bakgrunnen for denne interessen kommer fra Opplæringslova §3-1:

Elevar i offentlig grunnskoleopplærng og elevar, lærlingar, praksisbrevkandidatar og lærerkandidatar i offentlig vidaregåande opplæriningef har rett til vurdering. Retten til vurdering inneber både ein rett til underveisvurdering og sluttvurdering og en rett til dokumentasjon av opplæringa (Opplæringslova, 1998)

Paragrafen viser at elever har rett til å få vurdering. Slik det fremgår i paragrafen gjøres dette ved hjelp av underveisvurdering og sluttvurdering. Det står ikke eksplisitt hvordan dette kan gjøres i praksis, og det blir derfor opp til hver enkelt lærer å avgjøre hvordan elever får tilbakemeldinger og dermed hvordan de får vurdering. Vurdering har alltid vært en stor del av skolens praksis, men i nyere tid har det vært fokus på hvordan elever kan dra nytte av tilbakemeldingene de får til å oppnå læring. «Siden begynnelsen av 2000-tallet har det vært rettet oppmerksomhet mot å utvikle en læringsfremmende vurderingspraksis» (Eriksen, 2018b, s. 10). Det innebærer nye måter å bruke vurdering på, som for eksempel underveisvurdering. Black og William (1998) sin studie *Assessment and classroom learning* fikk stor oppmerksomhet i Norge grunnet studiens resultater og kan være en av grunnene til den store satstingen på *Vurdering for Læring*. En av måtene å realisere en mer læringsfremmende vurderingspraksis er å bruke tilbakemeldinger som er formativt rettet. Formative tilbakemeldinger gis ofte som underveisvurderinger i en skriveprosess. I denne studien har elevene fått underveisvurdering og det er dermed blitt forsket på hva slags tilbakemeldinger elevene har fått og hvordan de har håndtert dem og forholdt seg til dem. Studien er basert på fire elevutkast som sammenlignes med ferdig produkt, fire elevintervjuer og ett lærerintervju.

Studien er forankret i en forskningsbasert oppfatning av at tilbakemeldinger har større sjanse for å være læringsfremmende når de blir gitt i en skriveprosess. På bakgrunn av at VFL har hatt en stor rolle for hvordan en læringsfremmende vurderingspraksis kan realiseres, har jeg funnet det interessant å undersøke hvordan tilbakemeldinger kan gis på saktekster. Det er ingen mal for hvordan lærere skal gi tilbakemeldinger og elever kan ha ulike forestillinger og

holdninger til tilbakemeldinger. Hvordan tilbakemeldinger brukes er også veldig individuelt, og jeg mener derfor mener det har vært interessant å utforske dette nærmere. Det har heller ikke vært en omfattende studie av hvordan tilbakemeldinger på argumenterende tekster blir brukt. Jeg har vært interessert i å finne ut hvordan elever endrer tekst etter tilbakemeldinger og har derfor utarbeidet følgende problemstilling:

Hvordan endrer elever tekst etter å ha fått tilbakemeldinger på argumenterende tekster?

For å svare på denne problemstillingen har jeg i hovedsak valgt å analysere og sammenlikne fire elevers utkast og ferdigstilte tekster. I tillegg har jeg intervjuet elevene for å få en forståelse av hvorfor de endret slik de gjorde. Ved å bruke tekstanalyse og intervju som metode kan en få frem hvilke endringer som blir gjort, i tillegg til å få informasjon om hvorfor disse endringene blir gjort. Jeg har derfor utarbeidet noen underspørsmål til hovedproblemstillingen som lyder som følger:

«Hva er elevenes holdninger til revisjon?», «hvordan arbeider elevene etter at de har fått tilbakemeldinger?» og «hvilke tilbakemeldingstyper liker elevene best?».

I denne studien har det blitt undersøkt hvordan elever tar i bruk tilbakemeldinger på argumenterende tekster. Elevene har levert ferdig produkt etter å ha fått én skriftlig veiledning.

Oppgavens oppbygning

I det foregående har jeg gjort rede for valget av tema og oppgavens problemstilling. I det neste kapittelet skal jeg presentere tidligere forskning som er relevant for masteroppgaven, samt de teoretiske rammeverkene for oppgaven. Dette utgjør kapittel 2. I kapittel 3 gjør jeg rede for de ulike metodene som er brukt, og gir dessuten en tykk beskrivelse av det elevene har gjort. Kapittel 4 dreier seg om framlegging av datamaterialet, hvor resultatene av studien presenteres. Dette gjøres som en tredeling, der elevtekstene blir analysert etter fire kodekategorier, etterfulgt av elevintervjuanalyse og til slutt analyse av lærerintervju. Det siste kapittelet diskuterer funnene i datamaterialet mitt og dette kapittelet blir derfor drøftingskapittelet mitt. Til slutt oppsummerer jeg studien samt peker på perspektiver som kan undersøkes i en senere anledning.

Teori

I dette kapittelet vil jeg definere noen viktige begreper i masteroppgaven. I tillegg vil jeg gjøre rede for forskning innen skriving og vurdering som er relevant for oppgaven min. Fordi det er snakk om et omfattende fagfelt, har jeg valgt å legge vekt på noen sentrale bidrag, heller enn å skrive en mer fullstendig oversikt, noe som heller ikke er mulig innenfor rammene av en masteroppgave.

Hva sier tidligere forskning om dette?

Det finnes flere studier som har undersøkt hvordan elever bruker tilbakemeldinger til å endre tekst. Jeg har enda ikke funnet en tidligere studie som undersøker hvordan elever tar i bruk tilbakemeldinger på en tekst som kan være så utfordrende som det argumenterende tekster er, men at det har blitt forsket på hvordan elever bruker tilbakemeldinger er det ingen tvil om. Jeg har støttet meg til flere studier (Jahnsen og Bakken, 2020, Bueie, 2017, Igland, 2008) som har forsket på elevers holdninger og bruk av tilbakemeldinger. Studiene til Jahnsen og Bakken (2020) og Igland (2008) har inspirert kodinga av datamaterialet mitt, mens Bueie (2017) sin studie innebærer mange av momentene jeg har undersøkt.

Jahnsen og Bakken (2020) har gjort en studie som handler om hvordan videregående elever endrer tekster etter å ha fått tilbakemeldinger. Jeg har brukt kodekategoriene «lokalt tekstnivå og globalt tekstnivå» og «lærerinitierte endringer vs. ikke-lærerinitierte endringer» som en inspirasjon fra denne studien. I deres studie kommer det fram at elevene gjør flere endringer på det globale tekstnivået, noe som er stikk motsatt fra min studie. Videre har jeg basert meg på studien til Igland (2008) som forteller forskjellene mellom margkommentarer og sluttkommentarer, og dette har jeg brukt som siste kodekategori i studien min. Bueie (2017) sin studie omhandler tre artikler der det presenteres lærerkommentar brukt i forskjellige situasjoner. Spesielt den første artikkelen der det undersøkes hvordan lærerkommentarer brukes i prosessorientert skriveforløp er relevant for min studie. Studien min har flere likheter med Bueie (2017) sin. Hun har blant annet funnet ut at elever på ungdomstrinnet skjer i stor grad på grunn av lærerens kommentar og endringene skjer oftest på lokalt tekstnivå. I hennes studie er det brukt høyttenkingsprotokoller, mens jeg brukte intervju til å supplere elevtekstene.

Definisjoner

Jeg har funnet det relevant å definere ulike fagbegreper som jeg tar i bruk i analysedelen. Disse er lokalt tekstnivå, globalt tekstnivå, margkommentar, sluttkommentar, lærerinitierte revisjoner og ikke-lærerinitierte revisjoner. I tillegg vil jeg definere noen sentrale begrep slik at begrepene kan brukes uten begrunning, videre i teorikapittelet.

Margkommentar

Jeg har valgt å bruke Igland (2001) som teori for hva en margkommentar er. En margkommentar er ifølge Igland (2001) en tilbakemelding som «rettar seg mot eit avgrensa utkastfragment» (s. 250). En typisk margkommentar inneholder endringsforslag og en vurdering (2001). Et viktig poeng er at margkommentaren skal ha som mål å gjøre elevens tekst bedre.

Sluttkommentar

Som definisjon på sluttkommentar har jeg valgt å bruke, også her, Igland (2001). Hun forteller at en sluttkommentar er en tilbakemelding som «rettar seg mot styrke og svakheit i ei samlande vurdering av heile utkastet» (s. 250). Det vil si at sluttkommentarer ofte forklarer margkommentarene, men sluttkommentarene er mer sammensatt (2001).

Lærerinitierte og ikke-lærerinitierte revisjoner

Disse begrepene definerer jeg ut fra Jahnsen og Bakken (2020). Lærerinitierte endringer defineres av Jahnsen og Bakken som «en revisjon som eleven har fått et signal om å gjøre i en skriftlig kommentar fra læreren» (2020, s. 7), mens ikke-lærerinitierte endringer defineres som «en revisjon som er gjort uten at eleven har fått et slikt signal» (s. 7). Det er ikke slik at det kun er endringer basert på at læreren har bedt om det eller ikke, fordi endringer kan også gjøres på bakgrunn av tidligere tilbakemelding eller som inspirasjon fra tilbakemelding. Men det kreves en definering av begrepene fordi lærerinitierte endringer og ikke-lærerinitierte endringer er motsetninger. Én handler om at læreren har bedt om, den andre handler om at læreren ikke har bedt om det (2020).

Tilbakemeldinger

Det finnes mange forskjellige teorier og perspektiver på hva en tilbakemelding. Jeg har fokusert på teoriene til Black og William (1998) og Hattie og Timperley (2007) på hva tilbakemelding er. En tilbakemelding kjennetegnes ved at informasjon blir gitt av en veileder som skal kunne heve kunnskapsnivået til en person (Hattie & Timperley, 2007, s. 81).

Vurdering for læring

Jeg har valgt å bruke Black og William (1998) fra VfL-forskningen, men Utdanningsdirektoratet (u.d.) forklarer at VfL realiseres gjennom fire prinsipper. Disse gjøres rede for senere i kapittelet. Trude Slemmen (2012) forklarer VfL som en planlagt prosess der informasjon om elevens kompetanse brukes av både læreren og eleven, slik at læreren kan tilpasse undervisningen og eleven kan endre sine læringsstrategier (s. 63.).

Hva vet vi om dette fra før?

Fagfeltet om hvordan tilbakemeldinger brukes i skolen er stort og jeg har valgt å fokusere på teoriene og perspektivene til Black og William (1998) og Hattie og Timperley (2007). I dette kapittelet vil jeg presentere hva slags type teori jeg har valgt å bruke for studien min. Dette utgjør det teoretiske rammeverket for studien. Jeg skal først presentere læringsteorier som er gjeldende for hvordan elever lærer av tilbakemeldinger. Videre presenterer jeg først det overordnede teoretiske perspektivet på skriving, som jeg senere fletter sammen med teori om hvordan arbeid med tilbakemeldinger og vurdering kan bidra til læring. Til slutt definerer jeg hva som kjennetegner gode argumenterende tekster, på bakgrunn av at jeg har undersøkt hvordan elever endrer sine argumenterende tekster etter å ha fått tilbakemelding på utkastene sine.

Forskning som undersøker sammenhengen mellom vurdering og læring har røtter tilbake til begynnelsen av 1900-tallet (Kluger & deNisi, 1996), men fikk et gjennombrudd med forskerne Black og William (1998) som forklarer at tilbakemeldinger er viktig for at elever skal utvikle seg som skrivere. I denne masteroppgaven har jeg valgt å bruke definisjonen til Hattie og Timperley (2007, s. 81) på hva som karakteriserer en tilbakemelding: «Information provided by an agent (e.g teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding». Med dette menes det at læreren skal gi informasjon om hvordan den enkelte elev har klart seg sammenlignet med hva som er forventet av dem (2007). William (2011) sier at vurdering for læring er målet, og formativ vurdering er et middel for å nå dette målet (Eriksen, 2018, s. 7). Det er altså ved hjelp av formativ vurdering elevene vil kunne forbedre seg, og dermed bli en bedre skriver. Viktigheten av formativ vurdering blir understreket av Black og William (2009) og i denne masteroppgaven har jeg tatt utgangspunkt i følgende begrunnelse for viktigheten av å jobbe med formativ vurdering: «whilst we cannot argue that development of formative assessment is the only way, or even the best way, to open up a broader range of desirable changes in classroom learning, we can see that it may be peculiarly effective, in part because the quality of interactive feedback is a

critical feature in determining the quality of learning activity» (s. 2). Black og William (2009) forteller at formativ vurdering viser veien videre og at den er den meget effektiv og behjelpelig for å sikre læring.

Læringsteorier

Et premiss som ligger til grunn for denne studien er at tilbakemeldinger har et potensial for å bidra til læring. Det trengs læringsteorier om hva læring er og hvordan den måles, fordi det å observere læring direkte er nærmest umulig (Eriksen, 2018). Det blir derfor nødvendig å avklare hvordan begrepet læring forstås. Säljo (2009) forklarer at det er vanskelig å definere læring (s. 2). Han forklarer at ofte blir definisjonen av læring forklart som «a change in a subject's behavior» (s. 2). Det vil si at hvis det har skjedd læring, har en persons atferd forandret seg. Det er nettopp det behaviorismen forstås som (Eriksen, Læringsfremmende vurderingspraksis - med blick på norskfaget i to skoler, 2018). Ifølge behaviorismen kan sann vitenskap kun holde seg til det som kan observeres, måles og telles (Imsen, 1984). I studering av mennesket, kan kun hva som påvirker individet og hva slags atferd som følger av denne påvirkningen, observeres (1984). «Påvirkningen kalles stimulus, reaksjonen hos individet kalles respons. Det som foregår inni individet fra det har «registrert» sanseintrykket og til det reagerer på en eller annen måte, kan vi ikke vite noe om». (s. 22). Det er ikke mulig å observere menneskers tanker, og man kan derfor ikke bruke tenkning som et vitenskapelig begrep (ss. 22-23). Imsen påpeker derfor at den klassiske behavioristiske modellen er en ren påvirkningsmodell: Stimulus → Individ → Respons (s. 23). Imsen forklarer at individet blir en slags «maskin», som automatisk reagerer på en ytre stimuli. Videre forklarer hun at atferd kan formes ved bruk av virkemidler som belønning og straff (s. 23). Denne læringsteorien kan knyttes til tilbakemeldinger ved at tilbakemeldinger blir elevens form for stimulus.

Tilbakemeldingen blir en faktor som eleven må respondere på. Da kan det tenkes at elevene reagerer forskjellig på tilbakemelding: var tilbakemeldingen motiverende eller demotiverende? Slike spørsmål kan dannes inne i hodet på eleven, og elevens evne til å tolke og reagere er gjeldende.

Imsen (1984) forklarer at kognitiv psykologi kan på mange måter være en kontrast til den behavioristiske læringsteorien. Hun forklarer at begrepet «kognitiv» står for det som har med de intellektuelle funksjoner å gjøre (s. 27). I denne læringsteorien er det ikke nok å se på ytre stimuli og respons, fordi dette blir for snevert. «Det er de indre prosessene som skjer fra sansingen finner sted til vi får ut en eller annen reaksjon, som er interessante» (s. 27). Videre forklarer hun at sentrale spørsmål blir da hvordan hjernen organiserer kunnskapen, hvordan vi

løser problemer og hva som egentlig skjer når vi husker og tenker (1984). Den kognitive læringsteorien handler videre om å utforske menneskets indre verden: «Hvordan det organiserer stimuli og hvordan kunnskap organiseres» (s. 27). Et av hovedpremissene i den kognitive psykologien handler om at mennesker har en tendens til å tolke og organisere verden rundt seg. «Det mennesket streber etter, er ikke så mye belønning og andre fordeler som det å finne *mening* og *sammenheng* i tilværelsen» (s. 27).

Som skrivepedagogene Kringstad og Kvithyld (2014) påpeker, har alle elevene tilegnet seg et språk når de kommer på skolen. Det er dette literacy-forskeren James Paul Gee kaller primærdiskurs (2008). Språket de lærer på skolen blir derfor elevenes sekundærdiskurs. Primærdiskursen er formet av blant annet «elevenes hjemmemiljø, foreldrenes utdanningsnivå, diskusjonstemaer rundt middagsbordet, antall bøker i bokhylla, godnattfortellingene osv.» (Kringstad & Kvithyld, 2014, s. 73). Gee forklarer at elever som har en primærdiskurs som ligner sekundærdiskursen som kreves på skolen, vil ha gode forutsetninger for å lykkes på skolen (2008). Som tidligere nevnt må forskjellene mellom elevenes primærdiskurs utjevnes i skolen, slik at alle får mulighet til å lære (Kringstad & Kvithyld, Fem prinsipper for god skriveopplæring, 2014).

I denne masteroppgaven har det blitt lagt vekt på det sosiokulturelle læringssynet. Psykologen Lev Vygotskij er fremtredende innenfor sosiokulturell læringsteori og han har utarbeidet teorien om den proksimale utviklingssonen (Vygotskij, 1978). Det handler om at man lærer best i samhandling med andre. Eleven får til en del selv, men klarer ikke utvikle seg like godt uten hjelp av en signifikant annen (forelder, lærer, slektning etc.). Veien fra grensen til hva man kan få til på egenhånd og grensen for hva man kan få til med hjelp av andre, kalles den proksimale utviklingssonen (1978). Elevene får ikke til mer enn de kan selv, og trenger hjelp til å komme seg videre (1978). Vygotskijs teori forklarer at språk og tanker påvirker hverandre, men språket kommer først (Vygotskij, 1978). Det vil si at man ikke alltid vet hva man skal si eller skrive, men i det øyeblikket man tar språket i bruk, former og klargjør man egne også egne tanker (Håland & Lorentzen, 2007). Denne læringsteorien kommer til syne i denne studien ved at elever og lærer arbeider med ett felles mål: utarbeide en så god debattartikkel som mulig.

Motivasjon er også noe som spiller inn på hvordan elever lærer ny kunnskap. Vi kan skille mellom ytre og indre motivasjon. Imsen (1984) forklarer det slik: «Ytre motivasjon kan handle om å få en belønning i fremtiden, mens indre motivasjon handler om å ha glede av gjøremålet» (s. 43). For å trekke eksempler til skolen kan ytre motivasjon være å få en

karakter, «mens indre motivasjon kan være at aktiviteten, læringen eller arbeidsprosessen holdes ved like på grunn av interessen for saken, lærestoffet eller handlingen i seg selv» (s. 43). Motivasjonsteorier er ikke hovedfokus i studien, men de kan være med på å utdype hvorfor elevene gjør slik de har gjort, og dermed være forklarende for de endringene de har valgt å gjøre i tekst.

Skriveopplæring

En av de viktigste oppgavene i skolen er å få elevene til å bli språkkyndige. De skal bruke språket på en systematisk, logisk og utforskende måte (Kringstad & Kithyld, Fem prinsipper for god skriveopplæring, 2014). Dette beskriver den amerikanske literacy-forskeren James Paul Gee som elevenes muligheter til å tilegne seg en sekundærdiskurs (Gee, 2008). Å få elevene til å utvikle skrivekompetanse er ingen enkel sak. Det er en kompleks, sammensatt og utfordrende oppgave å utvikle elevene til kompetente skrivere som kan gå inn og ut av skolens og samfunnets ulike skriveroller (s. 61).

Hoel (2000) forklarer skriving i et sosiointeraktivt perspektiv, som vil si at skjer i en sosial samhandling. Det handler om en interaksjon mellom skriver og leser (s. 41). I et sosiointeraktivt perspektiv bli skriving sett på som en sosial handling der skriver kontinuerlig «forhandler» med leserne for å bli forstått (s. 41). Skriverne fører altså en dialog med leserne, også kalt en indre dialog. En tekst har et meningspotensial som blir realisert når teksten blir lest eller brukt på andre måter (s. 43). Meningspotensialet blir da et resultat av hvordan en tekst er tolket av leseren og skriver, i et samspill med hverandre (s. 43). Meningsskapingen foregår alltid i en tolket kontekst (s. 43). Skriveutvikling forklares som samarbeid og interaksjon (2000). I min studie er lærerkommentarer fra lærer til elev, enten det er i form av marg- eller sluttkommentarer, en sosial praksis. Bueie (2017) forklarer hvordan en slik sosial praksis kommer til syne. Det skjer ved at «lærercommentarene inngår et samspill mellom læreren, som er skriveeksperten, og den mindre erfarne elevskriveren» (s. 18).

Lærercommentarer blir en form for støtte og i et sosiokulturelt perspektiv kan dette sees på som mediering (2017). Lærercommentarene, som skal brukes for at elevene skal oppnå læring, kan føre elevene videre i skriveutviklingen. Det blir derfor hvordan lærercommentarene kan brukes som medierende redskap i elevs skriveutvikling, som blir det sosiokulturelle perspektivet. I likhet med Bueie (2017) sin studie, blir lærers tilbakemeldinger «bindeledd mellom sosiokulturell praksis og den kognitive, individuelle skriveutviklingen hos hver enkelt elev» (s. 19).

En måte å imøtegå denne sosiointeraktive læringsmetode på, er å drive med prosessorientert skriving (Hoel, 2000). «Ifølge en prosessorientert tilnæringsmåte til skriving blir arbeidsprosessen gjerne delt inn i ulike faser: idéfase, skrive førsteutkast – respons – omarbeiding osv.» (s. 15). I denne studien har jeg spesielt lagt vekt fasen som handler om å revidere tekst etter å ha fått tilbakemeldinger, nemlig det Hoel (2000) kaller «omarbeiding». Elevene må derfor gjøre en del revideringer i teksten. De kan skilles mellom ytre og indre revisjon (2000). Indre revisjon handler om den bearbeidingen skrivere gjør som er ment som endringer som oppdager, utvikler og klargjør (s. 39). Når elevene gjør en indre revisjon tar de ikke hensyn til mottakeren, for mottakeren er kun skriveren av teksten. Ytre revisjon handler om at bearbeidingen av teksten gjøres av hensyn til mottakeren (s.39). Skriveren prøver å skape avstand fra egen tekst ved å se på uttrykksmåte, form og ytre formelle trekk, og lese teksten som den var både sender og mottaker (2000).

Skriving er en ferdighet som er viktig å mestre. Jeg støtter meg til teorien til Black og William (1998) som sier at tilbakemeldinger er viktig for at elever skal utvikle seg som skrivere. Tilbakemeldinger kan gis på to forskjellige nivå av teksten, nemlig lokalt eller globalt tekstnivå, eller til nivå som ligger imellom disse (Hoel, 2000). Nivåene er ikke uavhengige, men systematisk relaterte til hverandre (2000). Det er derfor hensiktsmessig å skille mellom disse nivåene. Typiske fenomen på lokalt nivå er at de konkrete og mer spesifikke, mens globale nivå ofte omfatter informasjon og fenomen som ligger på et mer overordnet og abstrakt nivå (2000, s.33). Kort sagt kan man derfor si at lokalt nivå i hovedsak handler om språket, globalt nivå handler i store trekk om innholdet.

Teksttrekanten

En modell som illustrerer hvordan skrivingen foregår på lokalt og globalt tekstnivå er teksttrekanten.

Skriving innebærer å integrere og samordne en lang rekke deloperasjoner av ulik art og på ulike nivå (Hoel, 2000, s. 34). Disse deloperasjonene kan deles inn i et hierarki fra globalt nivå til lokalt nivå, og består deloperasjonene som er vist i figuren under. Teksttrekanten er et verktøy jeg har dratt nytte av i arbeidet med analysen av elevtekstene. Jeg mener den gir et godt bilde på hvor kompleks en skrivesituasjon er, og jeg har derfor tatt utgangspunkt i teksttrekanten i studien.



Figur 1. Hoel (2000).

Det øverste nivået i teksttrekanten handler om skrivesituasjonen. Dette nivået er det høyeste i teksten, og skriveren må i dette nivået være bevisst på hva formålet med skrivingen er og hvem som er mottakeren. Det er her skriveren befinner seg når de har utviklet seg tilstrekkelig og blitt relativt kompetente skrivere. Det nest øverste nivået handler om å tilegne seg kunnskap om det som skal skrives om, og det er også viktig å ha kunnskap om sjanger. Det tredje øverste nivået handler om hvordan man strukturerer teksten. De tre nevnte nivåene tilhører de globale nivåene i en tekst. Disse nivåene er mer komplekse enn nivåene som er skissert under. Det globale nivået overlapper til det lokale nivået i deloperasjonen som handler om setninger. Deloperasjonene «ordvalg» og «å/og, rettskriving og tegnsetting» er tydelige nivåer som handler om det lokale tekstnivået.

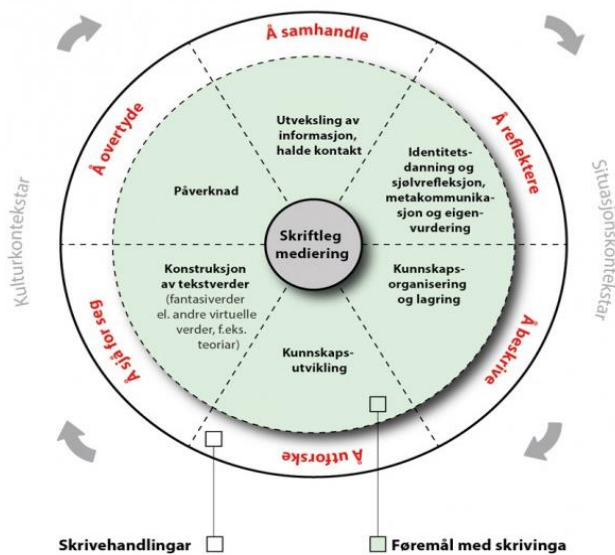
En språkhandling kan ifølge Hoel (2000) knyttes til lokalt og globalt tekstnivå, eller til et nivå som ligger mellom disse. Nivåene er ikke uavhengige, men de er systematisk relaterte til hverandre (s. 33). På det lokale tekstnivået kjennetegner informasjon og fenomen som er konkrete, spesifikke og hører til en trangere kontekst, mens det «globale tekstnivået omfatter vanligvis informasjon og fenomen som vanligvis ligger på et mer overordnet og abstrakt nivå» (s. 33). Det vil si at på det lokale nivået kan tegnsetting og rettskriving være gjeldende, mens det globale tekstnivået omhandler mer komplekse prosesser som for eksempel meningsinnhold og strukturer. Det globale nivået innehar mer komplekse kognitive prosesser, siden det globale nivået er fjernere, mer omfattende og komplekse. Derfor er figuren ovenfor skissert som en pyramide hvor lokalt nivå er nederst, og globalt nivå ligger øverst. Elever ligger ofte mellom disse to ytterpunktene (2000).

Svakere eller mindre rutinerde skrivere kan ha store vansker med å få overblikk og planlegge på det globale tekstnivået (2000). Dette er særlig merkbart i utgreiende og argumenterende skriving (2000). Dette er fordi at skriveren kan ikke forholde seg til en handlingsrekke som er forankra i tid (2000). Hoel forklarer videre at jo bedre kontroll man har over de lavere, lokale nivåene, jo mer energi kan man frigjøre til å konsentrere seg om de høyere, globale nivåene (2000). Hoel (2000) forklarer også at mange av operasjonene som er på lavere tekstnivå allerede er automatisert, slik at man ikke trenger å fokusere på for eksempel rettskriving, dersom man er en rutineret skriver. Rutinerde skrivere har ifølge Hoel (2000) framgangsmåter som gjør at de kan veksle mellom «omsyn til ulike nivå» (s. 35). De kan derfor ha fokus på flere nivå samtidig. Rutinerde skrivere har også et bredere repertoar av tekstlige og språklige alternativer når de skal nærme seg bestemte retoriske mål, og dette gjelder også i lesing og samtale (Hoel, 2000, s. 35). Elever som har et bredere repertoar vil kunne lykkes i å skrive gode, reflekterte tekster i kolen (2002).

I artikkelen «Fem prinsipper for god skriveopplæring», som er skrevet av Kringstad og Kvithyld (2014), legger de frem hvordan det kan arbeides med skriving på ungdomsskolen. De argumenterer for at disse fem prinsippene skal være til hjelp for å få gode, kompetente skrivere: «1: Skrive mye på fagenes prinsipper, og bruke skriving i kunnskapstilegnelsen. 2: Bruk formativ vurdering for å fremme elevenes skriveutvikling. 3: Gjør elevene til strategiske skrivere. 4: Gi rammer som støtte for elevenes skriving. 5: Skap et klasserom der en diskuterer tekst og skriving» (Kringstad & Kithyld, 2014, ss. 63-67). Disse prinsippene for god skriveopplæring er i tråd med hva Steve Graham og Dolores Perin lister opp som utviklingsfremmende i «Writing Next» (2007). De forklarer at det å utvikle skrivestrategier, ha et godt samarbeid og skrive for et tydelig formål har høy effekt for utvikling av skriveferdigheter.

Kithyld og Kringstad (2014) problematiserer skolens ulike skrivesituasjoner og kaller dem for «iscenesatte». Skrivesituasjonene man møter i hverdagen har et tydelig formål, enten det gjelder å klage på en bot, politianmelde noen, skrive et innlegg på Facebook eller skrive en utredning om konsekvensene av eldrebølgen. Alle disse har et felles mål: De skrives fordi det er behov for å skrive det. En måte å imøtegå det man kaller «skolsk» skriving, finner vi i Skrivehjulet. Det er en modell som ble utarbeidet av en ekspertgruppe for å utvikle nasjonale skriveprøver. «Modellens nåværende form visualiserer skrivingens funksjon som et samspill mellom handlinger og formål og kan være en nyttig tankemodell for å få en bred forståelse av skriving» (Skrivesenteret, Skrivesenteret.no, 2013). Det er altså kommunikative formål med

skrivningen. Utarbeidingen av skrivehjulet var en konsekvens av Normprosjektet, som hadde som mål «å utvikle eksplisitte forventningsnormer for skriving» (Skrivesenteret, 2014). I Normprosjektet legges det vekt på at skriving er en viktig forutsetning for læring, og prosjektet er forankret i et funksjonelt syn på skriving (2014). Det innebærer at det blir lagt vekt på hva man kan oppnå med skriving. Skrivehandlinger er dermed et godt verktøy å bruke når elever skal skrive tekster, sammen med «semiotiske ressurser som realiserer relasjonen mellom handling og formål i ulike tekster» (2014). Denne forståelsen av skriving er representert i Skrivehjulet:



Figur 2. Skrivesenteret (2013).

Samtidig er det ikke til å komme forbi at skriving ofte foregår på skolen og at elever oftest skriver for læreren. Det er størst sjanse for å lykkes med å skape realistiske mottakere når elevene jobber med sakskriving – som jeg har undersøkt i denne masteroppgaven.

Kringstad og Kvithyld (2014) forklarer at en av de viktigste oppgavene i skolen er «å oppøve elevenes evne til å bruke språket på en systematisk, logisk og utforskende måte som er relevant i hvert enkelt fag» (s. 73). Det er dette literacy-forskeren James Paul Gee har beskrevet som tilegnelsen av en sekundærdiskurs (2008). Tilegnelse av sekundærdiskurs er en viktig forutsetning for å kunne lykkes på skolen. «Norskfaget er sentral i norsk skole (Hertzberg & Roe, 2016)» (Eriksen, 2018), som vil si at det er relevant å bedrive forskning på skriving i norskfaget.

Vurdering for læring

Et viktig premiss for å drive med tilbakemeldinger er at tilbakemeldinger blir brukt som en form for vurdering. Vurdering for læring er et begrep som har stort fokus i skolen, lærerens vurderingspraksis har mye å si for elevenes læring. I forskrift til opplæringsloven skal elevs rettigheter i forbindelse med vurdering bli tydeliggjort. I følge § 3-2 som beskriver formålet med vurdering står det at formålet med vurdering er «å fremme læring underveis og uttrykke kompetansen til eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten underveis og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane, praksisbrevkandidatane og lærekandidatane». (Opplæringslova, 1998). Rettighetene er mange og omfattende, og jeg har kun valgt ut et lite utvalg av rettighetene som jeg mener er relevante for denne studien. Elevene har rett til:

- å få vite hva som er målene i opplæringen
- å få vite om kompetansemålene i læreplanene og læringsmålene som er utviklet på skolen
- å få vite hva som blir lagt vekt på i undervisningen
- å få vite hva de må mestre for å forbedre seg i de ulike fagene
- å få begrunnet informasjon om sin kompetanse i de ulike fagen

(Utdanningsdirektoratet, 2010a)

Disse retningslinjene skal være i bakhodet til læreren når det skal bedrives vurdering i norskfaget. Ved at lærere har disse rettighetene i bakhodet vil elevene få best mulig opplæring i faget. Slemmen (2010) forklarer at vurdering for læring handler om å gi konstruktive tilbakemeldinger, bruke motiverende teknikker og stille reflekterende spørsmål (s. 64).

Vurdering for læring er all vurdering som gis underveis i opplæringen (u.d) og dette bygger på fire prinsipper. Elevers forutsetninger for å lære kan styrkes dersom de:

1. forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem
2. får tilbakemeldinger som fortelle de om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
3. får råd om hvordan de kan forbedre seg
4. er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling

(Utdanningsdirektoratet, u.d.)

Det første prinsippet handler om hvordan elever arbeider med kompetansemål, kjennetegn og kriterier i opplæringen, og de vil dermed få en oversikt over det som kan sees i sammenheng med «feed up», «feed back» og «feed forward» (Hattie og Timperley, 2007), nemlig: Hvor er jeg? Hvor skal jeg? Hva skal jeg gjøre for å komme meg videre? Arbeid med mønstertekst og vurderingskriterier er her gjeldende. Det andre prinsippet handler om hvor elevene er i sin læring, og nok en gang er begrepene til Hattie og Timperley (2007) gjeldende. Det tredje prinsippet handler om når en tilbakemelding bør gis. Gode tilbakemeldinger er tilbakemeldinger som gis i læringsprosessen (Utdanningsdirektoratet, u.d). Det siste prinsippet handler om at elevene skal være involvert i sitt eget læringsarbeid, og Utdanningsdirektoratet (u.d) forklarer at å vurdere egen utvikling handler om å bli bevisst på at det skjer en faglig progresjon.

Selvregulering er et begrep som Hopfenbeck nevner er viktig for å planlegge, gjennomføre og overvåke og vurdere egen læring (2019). Det står i Opplæringsloven at elever skal involveres i eget vurderingsarbeid (2019), til tross for at dette ikke er like enkelt. Hopfenbeck skriver videre at egenvurdering kan bli sett på som et viktig verktøy for å fremme vurdering for læring. I hennes artikkel nevner hun at elevene må «lære å lære», og de må bli mer autonome (Hopfenbeck, 2019, s. 27). Hun trekker også inn at vurdering av sitt eget og andres arbeid er noe det burde bli lagt mer vekt på. Hvis min empiriske tolkning av vurdering er korrekt, er det slik at egen- og kameratvurdering ikke alltid er like lett å få til i praksis.

Tilbakemeldinger

Tilbakemeldinger på skriftlige tekster er et viktig redskap i skolen. Det at elever får tilbakemelding gjør at de har muligheten til å enten forbedre et utkast eller bli dyktigere til neste skrivesituasjon. Derfor er det hensiktsmessig å bedrive forskning på et så viktig aspekt ved skolen. Tilbakemeldinger defineres som: «Information provided by an agent (e.g. teacher, peer, book, parent self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding» (Hattie & Timperley, 2007, s. 81). Det vil si at ved å gi tilbakemeldinger er det viktig med en veileder som skal kunne heve kunnskapsnivået til eleven. Black og William (2009) forklarer at fundamentet ved tilbakemeldinger er at de skal kunne brukes til å forbedre seg, og tilbakemeldingene skal informere om hvordan de kan gjøre noe annerledes. Ved hjelp av forskjellige tilbakemeldinger kan veiledning gis. For å kunne oppnå læring er det derfor sentralt å få en tilbakemelding. Ifølge Eriksen (2018) fungerer tilbakemeldinger slik at elever skal få kommentar på hvordan de har fått noe til sammenliknet med målet, i tillegg til å få råd om hvordan de skal komme nærmere målet. er. Black & Wiliam fremhever også viktigheten

av at elever må kjenne til hva som forventes av dem (2009). For at en tilbakemelding skal ha størst sjanse for å bidra til læring må den ha spesielle kjennetegn. De kjennetegnene som er mest gjeldende, og tilbakemeldingene som har størst effekt, er noe som er nyttig å utforske.

Det er viktig å ha en overordnet forståelse av hva gode tilbakemeldinger er.

Utdanningsdirektoratet (u.d) har noen kjennetegn på hva som er gode faglige tilbakemeldinger:

- Tar utgangspunkt i mål for oppgave og kriterier
- Tar utgangspunkt i prestasjon, mestring og forståelse
- Gir informasjon som kan utvikle arbeidet og læringsprosessen
- Gir hjelp til spesifikke problem
- Fører til refleksjon
- Brukes og føres til utvikling

(Utdanningsdirektoratet, u.d.)

Hattie og Timperley (2007) sier at fokus på tilbakemelding er viktig. De har definert tilbakemeldinger som «feed up», «feed back» og «feed forward» (2007). Disse tre blir til spørsmålene: «Where am I going?», «How am I going?» og «Where to next?». Hattie og Timperley (2007) forklarer at hvert spørsmål fungerer i fire nivåer (s. 87). Nivåene består av «1. Task level», «2. Process level», «3. Self-regulation level» og «4. Self level». Det første nivået handler om hvor godt en oppgave er forstått eller utført. Det andre nivået handler om at tilbakemeldinger blir brukt i prosessen for å produsere et produkt eller fullføre en oppgave (s. 90). Det tredje nivået handler om at tilbakemeldinger kan bruke tilbakemeldinger som kan fokuseres på selvreguleringsnivå, inkludert større ferdigheter i egnevaluering eller selvtillit til å delta videre i en oppgave (s. 90). Det siste nivået handler om at tilbakemeldinger kan være personlig siden det går på personlige egenskaper. Her snakker Hattie og Timperley (2007) om tilbakemeldinger som sier: «Du er en flink elev» eller «Det var en interessant tanke» (Hattie & Timperley, s. 90). Det er dermed et skille mellom tilbakemelding om oppgaven (nivå 1), tilbakemelding om behandlingen av oppgaven (nivå 2), tilbakemelding om selvregulering (nivå 3) og om jeget som person (s. 91). De forklarer videre at det fjerde nivået er minst effektivt. Nivå 2 og 3 forklarer de er hensiktsmessige for tilbakemelding som går på dyp prosessering og mestring av oppgaver, mens nivå 1 er nyttig for å forbedre strategiprosessering eller forbedre selvregulering (s. 91).

Shute (2008) forklarer at målet ved å gi tilbakemeldinger er å øke studentens kunnskap og ferdigheter. Ifølge Black og William er det to hovedfunksjoner ved tilbakemelding: «directive and facilitative» (1998). Disse to begrepene har jeg valgt, for enkelthets skyld, å oversette til «direkte» og «bane vei for». Den direkte tilbakemeldingen går på å fortelle eleven hva som trenger å bli fikset eller revidert. Denne typen for tilbakemelding regnes som mer spesifikk sammenlignet med «bane vei for»-tilbakemeldinger, som går ut på å gi eleven hint som skal guide dem i riktig retning (Shute, 2008). Den sistnevnte går ut på at eleven får tenke selv, og læreren er dermed en rettleder. Det å gi elevene hint forklarer Shute (2008) kan være nyttig for å guide eleven

Tilbakemeldinger handler om å få en respons på et arbeid for så å bruke denne responsen til enten revidering eller videre arbeid. Det er opp til hver enkelt elev hvordan de vil dra nytte av tilbakemeldingene, men for å forbedre seg til neste skrivesituasjon er det lurt å ta hensyn til disse tilbakemeldingene. «Vurderingspraksiser som er i tråd med VfL, gir bedre læringsresultater enn en mer summativt orientert praksis som har hensikt til å måle prestasjon eller nivå» (Eriksen, 2017, s. 2).

Valery Shute (2008) har redegjort for ulike tilbakemeldingstyper som lærere bruker i sin praksis. Hun gir en utdypende oversikt over alle ulike tilbakemeldingstyper som blir brukt, og forklarer hvilke tilbakemeldinger som er mest hensiktsmessig å bruke. Det er nyttig å se på hva slags tilbakemeldingstyper som er gjeldende i ulike vurderingssituasjoner for å få en oversikt over hva som regnes som gode tilbakemeldinger, og hvilke typer tilbakemeldinger passer hvilke typer elever. Hun skiller mellom «Low-ability students» og «High-ability students» (2008). Hun forklarer at «Low-ability students benefit from receipt of *correct response* feedback more than from *try again* feedback» (2008). Det vil at lavtpresterende elever vil ha mer nytte av å vite at noe er korrekt eller feil, i stedet for kommentarer som oppfordrer om å prøve på nytt.

Shute (2008) har referert til en modell for hvordan tilbakemeldinger kan tilegnes. Den forklarer «the state of learner during a feedback cycle» (s. 171). Altså, hva skjer når en tilbakemelding gis? Hvordan er prosessen i arbeidet med den? Den kalles fem-stegsmodellen og er hentet fra Bangert-Drowns et al. (1991):

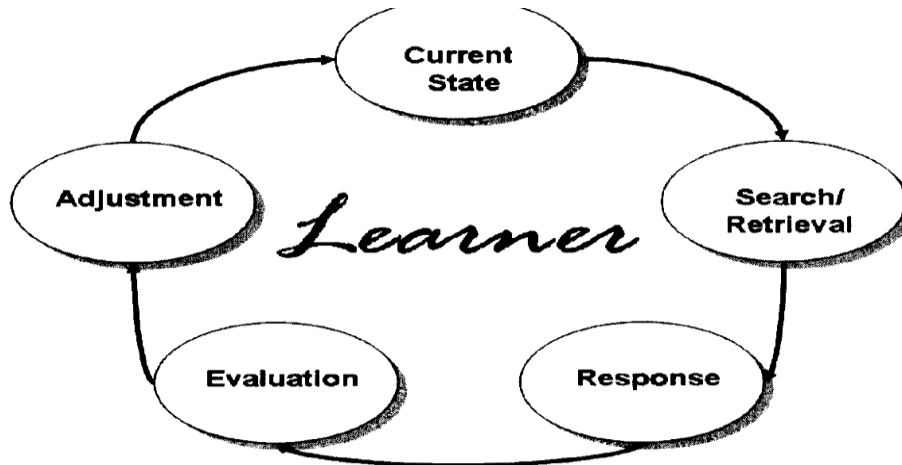


FIGURE 3. *Five-stage model of the learner during a feedback cycle.*

Figur 3. Shute (2008).

Den som skal lære noe er i midten av figuren, altså det er eleven i sentrum. Den forklarer hva som skjer inne i eleven mens den er i en tilbakemeldingspraksis. Fem-stegsmodellen kan forklares slik:

1. Eleven starter et sted. Den har en «current state», som blir karakterisert som grad av interesse, målorientering, grad av «self-efficacy» og annet relevant kunnskap (s. 171).
2. For å kunne lære må eleven utforske. Dette er kognitive mekanismer som blir aktivert av spørsmål. Eleven utforsker ved å spørre og undersøke (s. 171)
3. Eleven responderer på spørsmålet. I tillegg vil eleven føle noen grad av sikkerhet med tanke på responsen og har noen forventinger om hva tilbakemeldingen vil indikere (s. 171).
4. Eleven evaluerer i lys av det som er blitt gitt av informasjon i tilbakemelding. Hvordan evalueringen foregår avhenger av hva slags forventinger eleven har til tilbakemelding på forhånd (s. 171).
5. Eleven gjør til slutt justeringer basert på ny relevant kunnskap, «self-efficacy», interessert og mål som et resultat av responsen på evaluering (s. 171).

Fem teser om funksjonell respons på elevetekster

Kvithyld og Aasen (2011) har i artikkelen «Fem teser om funksjonell respons på elevetekster» gjort rede for hvordan man på best mulig måte kan legge til rette for at elevene lærer etter å ha fått respons. Dette er noe som passer fint i tråd med det jeg har undersøkt i studien min, og jeg har derfor valgt å ha disse fem tesene som utgangspunkt for hvordan man bør arbeide med å gi respons. Den første tesen handler om å gi respons underveis i skriveprosessen (2011). Respons har liten effekt dersom den gis på tekster som elever føler seg ferdig med (2011). Black og William (1998) forklarer at dersom en tilbakemelding skal ha læringsfremmende effekt, må den komme mens eleven er i læringsprosessen. Som Kvithyld og Aasen (2001) forklarer, er skriving en kompleks og sammensatt ferdighet. Dersom elevene får en tilbakemelding på en konkret tekst, kan det være vanskelig for dem å bruke tilbakemeldingene i andre skrivesituasjoner. Den andre tesen handler om at responsen må være selektiv. Det betyr at læreren må bestemme seg for hva eleven skal få av respons. Det er viktig at «læreren ikke gir hele diagnosen, men en tilpasset medisin» (s. 12). Hvilke områder elevene får respons på varierer fra elev til elev og oppgave til oppgave. «Det betyr at et er avgjørende at man har en form for førskrivefase, der man blant annet definerer formålet med skrivingen, modellerer eksempeltekster og drøfter kriteriene for vurdering» (s. 12). Ved å ha en slik førskrivefase, vil det ikke bare vise hva som forventes av elevene, men det viser også hva som blir responsfokuset hos læreren (2011). Dersom læreren har gitt en tilbakemelding hvor det er blitt markert kun rettskrivingsfeil, vil ikke responsen være funksjonell dersom meningen var å øve på argumentasjon.

Den tredje tesen handler om at respons må være en dialog mellom skriver og responsgiver (2011). Idealet om å gi selektiv og tilpasset respons kan forankres i Vygotskijs teori om at undervisning må rette seg mot den proksimale utviklingssonen (s. 12). Videre sier de at hovedkilden for å få tilgang til elevens utviklingssone, er lesing av elevteksten (2011). Men siden skrivekompetanse er en så kompleks og sammensatt ferdighet, vil både responsgiver og elev være tjent med en dialog om teksten (2011). Da kan spørsmål av typen: «Hva er du fornøyd med i teksten?», «Hva har du forsøkt å få til?» og «Hva er du ikke like fornøyd med?» hjelpe responsgiver til å få en forståelse av elevens tanker og refleksjoner (s. 13). I tillegg vil en slik dialog styrke elevens skriveutvikling og tekstkompetanse (s. 13). Det at man har respons som dialog betyr at responsgiver og elev må gå i forhandlinger om den aktuelle teksten. Det er slik at responsgiveren bør tilrettelegge og hjelpe eleven til å realisere sine hensikter med teksten (s. 13).

Den fjerde tesen handler om at respons må motivere for revidering (2011). Dette er en av tesene som jeg mener er mest gjeldende for min studie. Vi snakker her om det William (2011) sier om formative vurdering, at den er formativ så lenge den blir tatt i bruk. I følge Kvithyld og Aasen (2011) er det viktig at lærere og elever innarbeider en distinksjon mellom formativ og summativ vurdering. Den formative vurderingen er underveisvurdering. «Det er en tilbakemelding på en tekst i prosess og peker framover mot forbedring og utviklingspotensial» (s. 13). En formativ vurdering vil gi respons i forkant av læring, som altså vil si teksten mens den er i prosess (2011). Den summative vurderingen er bedømmelsen av det ferdige produktet (2011). Sommers (1982) sier at revisjon er en endring av teksten som blir initiert av et signal. Hun kaller dette signalet for «cue», og det er disse signalene som viser eleven at det oppfordres til endring av tekst. En sammenblanding av formativ og summativ vurdering er ikke like heldig, noe som kommer frem i Shute (2008) sin forskning. Hun sier at er ikke læringsfremmende. Elever som får kun karakter viste null tilegnelse av læring (s. 178). De som derimot fikk kun tilbakemeldinger tilegnet seg ny kunnskap (2008, s. 178), mens de som får tilbakemeldinger sammen med karakter også viser liten grad av tilegning til ny kunnskap, noe som ifølge Kluger & DeNisi (1996) er på grunn av at de ignorerer kommentaren dersom det står en karakter ved siden av. Det er også viktig at elever får respons som motiverer til videre arbeid, og derfor kan det være lurt å være tydelig på kvalitetstrekk ved teksten (Kvithyld & Aasen, 2011).

Den siste tesen handler om at respons må være forståelig og læringsfremmende. Innenfor denne tesen er det viktig at elevene forstår tilbakemeldingene de får. Det er nemlig slik at elever ikke alltid forstår tilbakemeldingene de får fra læreren (Kvithyld & Aasen, 2011). En av grunnene til det kan være at skriving er en kompleks ferdighet, og «at en elev som skriver en tekst han har en «indre forståelse» for at den teksten er skrevet til den gitte skriveoppgaven er fyllestgjørende – hvis ikke hadde han skrevet den på en annen måte» (s. 14). Som en følge av at elever kan finne lærerkommentarer vanskelig, er det ikke en overraskelse at margkommentarer fungerer bedre enn sluttkommentarer (2011). Dette sier Igland (2001) er på grunn av at margkommentarer peker på direkte oppfordringer til å endre tekst. Margkommentarene er der fordi det forventes en endring.

Hva er gode tilbakemeldinger?

Shute (2008) har utarbeidet tabeller for hva som kjennetegner tilbakemeldinger. Jeg har vært interessert i finne ut hva hun sier er gode tilbakemeldinger og om dette stemmer overens med hva Utdanningsdirektoratet (u.d) har definert som gode tydelige tilbakemeldinger. Shute (2008) lister også opp hva man bør unngå, noe jeg synes var relevant for min studie da dette kan si noe om hva som ikke virker å være læringsfremmende. En av de mest vanlige formene for tilbakemeldinger kaller Shute (2008) for Verification: «Also called «knowledge of results» or «knowledge of outcome»» (s. 160). Denne typen informerer eleven om riktigheten av responsen, altså om det de har svart er korrekt eller feil. En annen tilbakemelding som er hyppig brukt er det Shute (2008) kaller «hints» (s. 160.) Slike tilbakemeldinger gir elever noen tydelige hint som skal guide dem i riktig retning. Videre snakker hun om «informative tutoring: The most elaborated feedback (from Narciss & Huth, 2004), this presents verification feedback, error flagging, and strategic hints on how to proceed. The correct answer is not usually provided» (s. 160). Dette er en av de mest utdypende tilbakemeldingene der verifisering og strategiske hint blir brukt som virkemidler i tilbakemeldingen.

Shute (2008) forklarer at tilbakemeldinger bør være så simple som mulig og at de skal være «specific and clear with feedback message» (s. 177). Dersom tilbakemeldingen ikke er spesifikk eller forståelig, kan den hemme læring og frustrere eleven (2008). Hun forklarer videre hvordan formativ vurdering skal brukes: «Formative feedback should clarify goals and seek to reduce or remove uncertainty in relation to how well learners are performing on a task, and what needs to be accomplished to attain the goals» (s. 177). Dette er i tråd med det Black og William (1998) har fortalt om formativ vurdering, at det skal brukes til å ha fokus på læringen, ikke resultatet. For at tilbakemeldinger skal fungere så godt som mulig forklarer Shute (2008) at tilbakemeldinger som blir gitt skal være objektive og gjerne skrevne på datamaskinen. Tilbakemeldinger som blir gitt fra det hun kaller en «trustworthy source» vil bli behandlet mer seriøst (s. 176).

Hva man bør unngå er også noe jeg mener er hensiktsmessig å gjøre rede for, fordi det sier noe om hva som kan virke hemmende for læring og dermed kan det være lurt å ha en oversikt over hva som bør unngås. Shute (2008) forklarer at karakterer ikke er læringsfremmende. Shute (2008) sier det ikke har noe betydning om karakteren står alene eller sammen med en kommentar, den blir uansett dominerende. Dette er noe Kvithyld og Aasen (2011) forklarer i den fjerde tesen, at den summative vurderingen har overvekt dersom summative og formative vurderinger blir brukt samtidig. En annen ting som kommer frem som man bør unngå, er å gi

tilbakemelding muntlig. Shute (2008) forklarer det slik: «Try to avoid delivering feedback orally. When feedback is delivered in a more neutral manner (written or computer delivered) it is construed as less biased» (s. 178). Hun forklarer at dersom tilbakemeldingene blir gitt i mer nøytrale former, vil den muligens ha høyere effekt. Hun sier også at man må prøve å unngå å gi det hun kaller «progressive hints», som forklarer hva som kan være det riktige svaret (s. 176). Dette kan virke læringshemmende for eleven.

Det siste Shute (2008) presenterer er forskjellen på det hun kaller «Low-achieving students» og «High-achieving students» (s. 180). Dette kan oversettes til norsk som begrepene svake og sterke skrivere. Bueie (2017) bruker disse begrepene når hun forklarer hvilket nivå elevene ligger på. Shute (2008) forklarer at svakere skrivere har bruk for umiddelbar tilbakemelding hvis de finner nye arbeidsoppgaver vanskelige. De har også bruk for konkret og direkte tilbakemelding (s. 180). Shute (2008) forklarer også at læreren burde være en stillasbygger for elever som presterer på et lavt nivå, da disse har bruk for hjelp av en tydelig voksen (s. 180). Hun spiller dermed videre på det som er tidligere nevnt om sosiokulturelle læringsteorier (Vygotskij, 1978), og at eleven og læreren utgjør en sosial praksis (Hoel, 2000). På den andre siden, sterke skrivere trenger ikke like mye oppfølging og Shute (2008) forklarer at man kan ta i bruk metoden «delayed feedback» (s. 180). Dette betyr at eleven får tid og rom til å tolke og reflektere selv, før en lærer eventuelt kommer og hjelper. Grunnen til at man bør gi «delayed feedback» er fordi sterke skrivere kan finne arbeidsoppgaver de får som relativt enkle, og dermed gagnar forsinket tilbakemelding (s. 180). I motsetning til svake skrivere, bør ikke sterke skrivere få konkrete og direkte tilbakemeldinger. De burde heller få åpne spørsmål, hint eller signaler (s. 180). Slike signaler kan sees i sammenheng med Sommers (1982) sine «cues». Shute (2008) konkluderer med at det ikke finnes noen tilbakemeldinger som fungerer som «best», men at formative tilbakemeldinger er de tilbakemeldingene som gir størst sjanse for læring (s. 182).

Argumenterende skriving

Siden informantene mine har skrevet debattartikler er det hensiktsmessig å definere hva en debattartikkel er. Skrivesenteret (2013) har forklart hva som kjennetegner en god debattartikkel: Det er en artikkel som ofte har en tydelig tredeling, med innledning, hoveddel og avslutning. Samtidig skal teksten ha en fengende og informativ overskrift. I tillegg skal faguttrykk brukes, du skal reflektere og sammenligne og vise at du behersker flere typer argumenter (se Vedlegg 2). En argumenterende tekst er en saktekst, og sakprosa er rik og mangfoldig både i form og innhold (Tønnesson, 2008). «En sakprosaetekst er en tekst som

adressaten, ut fra sine forventninger, oppfatter som direkte ytringer» (s.15). Det vil altså si at det passer fint å skrive argumenterende tekster med tanke på hva sakprosa handler om, nemlig direkte ytringer. I en argumenterende tekst bør argumenter legges fram med gode begrunnelser (2012).

I denne debattartikkelen skulle elevene skrive argumenterende tekster. Argumenterende tekster har til hensikt å påvirke eller overbevise leseren om noe (Kringstad & Lorentzen, 2014). Ofte er det slik at man bare argumenterer for eget syn og presenterer argumenter for bare én side av saken, men en argumenterende tekst blir enda bedre dersom man har argumenter både for og imot en sak (2014). Igland og Sundby (2012) forklarer at man må underbygge sine påstander med begrunnelser, for at det skal kalles et gyldig argument. Andrews (2009) forteller videre at argumentasjonen har mange funksjoner, og vi argumenterer av forskjellige årsaker. Noen ganger argumenterer vi for eller imot en sak, mens andre ganger kan vi argumentere med kompromiss eller forhandling som formål (Igland & Sundby, 2012, s. 125). Det er derfor viktig at skolens arbeid med argumentasjon skal legge opp til at elevene blir klar over argumentasjonens mange ulike formål og stemmer (s. 126).

Jeg har lagt Andrews (2009) sin definisjon på argumentasjon til grunn for hvorfor elevene skulle undersøkes i hvordan de arbeider med tilbakemeldinger på argumenterende tekster: «Professor Richard Andrews sier: «Argument is important because it rehearses in public life the various sides to a problem or a point of dispute». Han forklarer at argumentasjon brukes til å overbevise en annen part. Grunnen til at jeg valgte å undersøke hvordan elever jobber etter å ha fått tilbakemeldinger på argumenterende tekster er fordi elever sliter med å skrive slike tekster dersom ferdighetene sammenlignes med skriving av skjønnlitterære tekster (Andrews, 2009). Dette støttes av prosjektet *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig* (Evensen, 2003) som kan fortelle at elever velger bort argumenterende tekster til fordel for skjønnlitterære tekster. En av grunnene til at elever velger bort argumenterende tekster kan være at de mangler modeller og mentale skjema for hvordan slike tekster skal se ut (Andrews, 2009). Elevene er godt vant til å argumentere muntlig, men de mangler skjema for skriftlig argumentasjon (2009). Igland og Sundby (2012) forklarer at argumenterende tekster krever kognitiv modning. Ved å bruke læringsverktøy som vurderingskriterier, mønstertekster og aktivere forkunnskaper vil elevene være godt rustet til å skrive argumenterende tekster (2012).

Oppsummering av teorikapittelet

I dette kapittelet har jeg gjort rede for de ulike teoriene som har vært gjeldende i arbeidet med denne masteroppgaven. Jeg har vist til tidligere forskning som begrunner min interesse for temaet. I tillegg har jeg gjort rede for de ulike læringsteoriene som er gjeldende i arbeidet med tilbakemeldinger. Det var derfor viktig å forklare at læring kan skje gjennom skrijving og tilbakemeldinger kan være på å gjøre en om til en bedre skriver. Hvorfor vi driver med skriveopplæring er derfor blitt nøye presentert. Samtidig var det viktig å gjøre greie for sentrale trekk ved VfL siden tilbakemeldinger er en nødvendig del av en læringsfremmende vurderingspraksis. I tillegg til hvordan VfL realiseres, fant jeg det også hensiktsmessig å gjøre rede for hva slags tilbakemeldinger som bør brukes i en vurderingssituasjon. Det er formative vurderinger som er idealet, og de ulike tilbakemeldingstypene som er typiske er redegjort for i dette kapittelet. Til slutt har jeg skrevet ned en liten begrunnelse for hvorfor jeg har valgt å se på hvordan elever bruker tilbakemeldinger til å endre utkastet i en argumenterende tekst. Dette mener jeg er hensiktsmessig for å få en oversikt over hva metoden går ut på og hvilke valg som er tatt til grunn.

På bakgrunn av den nevnte teorien har jeg kommet fram til dette forskningsspørsmålet:
Hvordan endrer elever tekst etter å ha fått tilbakemeldinger på argumenterende tekster?

Metode

Kvalitativ forskningsmetodemetode

I dette kapittelet skal jeg introdusere metoden jeg har valgt og hvilke valg jeg har gjort knyttet til prosjektet mitt. Målet med denne studien var å undersøke effekten av tilbakemeldinger elever får fra lærer på en argumenterende tekst, ved å undersøke hvilke endringer elevene har gjort i teksten etter å ha fått tilbakemelding. Fire elever deltok i studien, i tillegg til at jeg spurte en lærer jeg på forhånd visste litt om og som kunne gi meg verdifull innsikt i emnet. Dette kalles et strategisk valg (Patton, 2002). Det empiriske materialet i denne masteroppgaven består av åtte tekster; fire utkast og fire ferdigstilte tekster. Utvalget var betinget av at elevene skulle levere et produkt som de skulle få tilbakemelding på fra lærer, og deretter levere inn et ferdig produkt. Jeg synes derfor at det var hensiktsmessig å utføre en tekstanalyse for å kunne se på forskjellene mellom utkast og ferdig produkt. Meningen med prosjektet mitt var å finne ut av hvordan elevene stiller seg til og bruker tilbakemeldingene de får fra lærer til å endre tekst. På bakgrunn av dette har det vært interessant å undersøke hvilke typer tilbakemeldinger den aktuelle læreren gir og hva som fungerer best. Det er dermed gjort en analyse av hvordan elevene bruker tilbakemeldinger som har blitt gitt løpende i tekst (heretter margkommentarer) til å endre tekst, i tillegg til at jeg har undersøkt om elevene bruker sluttkommentarer til å endre tekst. Tilbakemeldingene kan deles i to, lokalt og globalt nivå. Jeg har også undersøkt hvor mange endringer elevene gjør på hvilke nivå, men også hvor mange endringer de gjør uten oppfordring fra læreren.

Metoden jeg har valgt å bruke i min studie er kvalitativt orientert. Jeg har hovedsakelig brukt tekstanalyse og intervju som metode. Grunnen til at jeg valgte å gjennomføre en kvalitativ forskningsmetode er at jeg er interessert i å finne ut av hvordan elever bruker tilbakemeldinger til hjelp for å forbedre en tekst. Det å drive med kvalitativ forskning handler om å få en forståelse av deltakernes perspektiver. I motsetning til kvantitative metoder, som legger vekt på antall og utbredelse, handler kvalitative metoder om å gå i dybden, i tillegg til at metodene vektlegger betydning (Thagaard, 2013, s. 17). Ordet *kvalitativ* handler, ifølge Repstad (2007, s. 16), om kvalitetene, altså de egenskapene eller karakteristikkene som finnes i fenomener. I kvalitativ forskning søker vi en forståelse av sosiale fenomener ofte ved en nær relasjon til deltakere i felten ved hjelp av metodene intervju eller observasjon. I denne studien bruker jeg denne relasjonen til å få en forståelse for hvordan elevene tenker og deres holdninger til det å skrive og revidere egne tekster. Det er tekstene elevene skriver og endrer jeg er interessert i.

Kvalitative studier er også preget av fleksibilitet, ved at metodeopplegget kan justeres i løpet av undersøkelsesprosessen (Thagaard, 2013, s. 18). Metoden som vektlegges i denne masteroppgaven er tekstanalyse. Deretter har det også vært nyttig å utføre intervju med elevene for å høre om deres tanker om hvordan teksten kan endres etter de har fått tilbakemeldinger. Christoffersen og Johannessen (2012) sier at en av de største forskjellene mellom kvalitativ og kvantitativ metode er fleksibilitet (s. 17). Kvalitative metoder er fleksible fordi de tillater mer spontanitet og tilpasning, spesielt i en intervjusituasjon.

Innenfor kvalitativ forskning er fenomenologi sentralt. Fenomenologien er «et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppfattes av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). Siden fenomenologien er en retning som er opptatt av å rette fokuset mot en aktørs perspektiver og erfaringer av fenomener, ville det innenfor fenomenologiens premisser være relevant å gjennomføre intervju for å få svar på det jeg var ute etter.

På bakgrunn av at jeg tar i bruk flere metoder enn én i studien, kan det derfor sies at jeg bruker triangulering som metode. Det å bruke mer enn én type for analyse av data kan styrke validiteten og troverdigheten av funnene (Leech & Onwuegbuzie, 2007). «Triangulation involves the careful reviewing of data collected through different methods in order to achieve a more accurate and valid estimate of qualitative results for a particular construct» (Oliver-Hoyo & Allen, 2006, s. 42). Det vil si at ved å bruke triangulering som metode vil man få et mer nøyaktig bilde av det som er blitt undersøkt. Denne metoden brukes for å styrke funnene av data gjennom bruk av flere metoder.

Tekstanalyse er den formen for metoden som er dominerende i denne masteroppgaven. Jeg har brukt Grønmo (2004) som inspirasjon, og brukt hans forklaringer på dokumentanalyse som min teoretiske støtte til tekstanalyse. Jeg har altså sett på dokumentanalyse og tekstanalyse som synonymer. Han forklarer at dokumentanalyse handler om å gjennomgå innholdet i ulike dokumenter med sikte på å finne relevant informasjon om de forholdene som skal studeres (2004). For å finne ut hva som er mest interessante funn i en dokumentanalyse må man kategorisere innholdet slik at man kan foreta sammenlikninger (2014). Først skal materiale beskrives, deretter skal materialet forenkles og forklares og til slutt skal materialet bli tolket slik at man ser hvilke svar man har fått for problemstillingen (2014).

Denne studien har en etnografisk tilnærming fordi jeg har undersøkt elevenes forestillinger om tilbakemeldinger. Det vil si at jeg har vært interessert i å forstå hvordan elever opplever at tilbakemeldinger på best mulig vis skal hjelpe dem til å kunne forbedre seg. Jeg har valgt en form for intervju som heter semistrukturert livsverdensintervju. En slik form for intervju er ifølge Kvale og Brinkmann (2009) «en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet» (s. 325). Dette intervjuet brukes når temaer eller emner skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Denne formen for intervju «søker særlig fortolkninger av meningen med de fenomenene som blir beskrevet» (s. 47). Det ligner veldig på en hverdagslig samtale, men har profesjonelt intervju som formål. Det er semistrukturert – det er verken en lukket spørsmålsstilling eller en åpen samtale som er målet, men heller en gylden middelvei (s. 47).

Det semistrukturerte intervjuet utføres med hjelp av en intervjuguide som skal fungere som en slags mal, hvor spørsmålene vil variere fra intervjuperson til intervjuperson. I en slik intervjusituasjon vil det også forekomme situasjoner hvor spontane spørsmål følger opp intervjupersonenes svar, kalt oppfølgingsspørsmål (ss. 147, 325). Disse oppfølgingsspørsmålene legger grunnlaget for hvordan intervjuet ser ut i sin helhet. I et intervju er spørsmålene åpne, og hvordan spørsmål stilles kan variere fra deltaker til deltaker. Med slike spørsmål står deltakeren fritt til å svare på spørsmålet med egne ord. I tillegg er relasjonen mellom deltaker og forsker relativt uformell (2012). Dette gjør at forskeren har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål som kan variere fra deltaker til deltaker, på grunn av at deltakerne kan svare forskjellig på like spørsmål (2012). Forskeren på sin side kan umiddelbart respondere på det deltakerne svarer og er dermed i god posisjon til å vinkle neste spørsmål til den retningen som trengs for å få svar på ulike problemstillinger (2012). Denne formen for intervju kalles semistrukturert fordi den har en overordnet intervjuguide som skal være utgangspunktet, men spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere (s. 79). Det kreves derfor en god tolkningskompetanse fordi forskeren må umiddelbart kunne forstå svarene som blir gitt og kunne respondere eller stille oppfølgingsspørsmål. Derfor er det ikke sikkert svarene er sammenlignbare (s. 17). Ved hjelp av intervju som metode får en opparbeidet seg en del materiale som må analyseres. Dette materialet blir derfor tekster, og de er nettopp det Repstad forklarer er grunnlaget for den videre analysen i kvalitativ forskning (2007, s. 17).

I denne studien blir hermeneutikken sentralt i arbeidet med lærertilbakemeldingene, elevtekstene og transkribert intervjudata. Hvordan jeg har tolket disse dataene er viktig for

framstillingen i studien. Siden hermeneutikken er, ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 69), læren om fortolkning av tekster, vil det også innenfor hermeneutikkens premisser, som fenomenologiens premisser, være relevant å bruke intervju som metode for å få svar på forskningsspørsmålene. Min fortolkning har vært gjeldende for hvordan jeg har tatt i bruk ulike teorier, samtidig som det har vært sentralt med tanke på hvordan jeg har undersøkt datamaterialet mitt. Jeg har gått inn i studien basert på min forforståelse som har blitt korrigert når jeg har sett på datainnsamlingen og utført intervju. Hans Georg Gadamer sier at hermeneutikk er å vite at "forståelsens bevegelse går alltid fra helhet til delene og tilbake til helheten» (Gadamer, 2010, s. 329). Den hermeneutiske sirkelen forklares slik: «Den hermeneutiske sirkel betegner at for å forstå noe som har mening (en tekst, en historie, et bilde, en handling) må vi alltid i fortolkningen av enkelthetene gå ut fra en viss «forhåndsforståelse» av helheten som detaljene hører hjemme i. Den forståelse vi dermed oppnår av delene, virker så tilbake på forståelsen av helheten og så videre» (Alnes, 2018). Det vil si at jeg har hatt en forhåndsforståelse om tilbakemeldinger i forkant av min studie som blir korrigert og utviklet underveis.

En kvalitativ analyseprosess preges, ifølge Thagaard (2013), av både induktive og deduktive tilnærminger. Med induktive prosesser innebærer det at vi jobber fra data til begreper eller utvikling av teori. Da tar vi utgangspunkt i empirien og utvikler en forståelse av de temaene som utforskes (s. 187). Det vil si at forskeren som studerer noe må ha et åpent sinn. Innenfor den induktive prosessen vil forskeren tolke det som skjer og blir sagt i situasjonen ut fra sin egen referanseramme. Ved å bruke tidligere hermeneutiske erfaringer vil forskeren prøve å skape mening i datamaterialet. I en deduktiv tilnærming utarbeider forskeren seg en teori eller en antakelse på forhånd, basert på tidligere forskning innen feltet. Thagaard presiserer viktigheten av å innarbeide teoretiske begreper som er relevant (s. 187). Siden jeg har utforsket elevtekster med tilbakemeldinger fra lærer, samt utført elev- og lærerintervju, har jeg hatt en abduktiv tilnærming til datainnsamlingen. Abduksjon framhever det dialektiske forholdet mellom teori og data (2013, s. 198). Det vil si at jeg har kombinert både det deduktive- og induktive aspektet ved kvalitativ forskning. Det deduktive aspektet kommer fram ved at jeg har hatt en forforståelse av hva slags type tilbakemeldinger som kan ha større sjanse for å bidra til læring. Denne forståelsen har blitt korrigert underveis både i datainnsamlingsprosessen og i utforsking av mer teori. Det induktive aspektet kommer fram ved at jeg har fått en forståelse av hva som er gode tilbakemeldinger gjennom teori, og dette

har blitt korrigert ettersom jeg har utforsket dette i praksis (2013). Jeg har gjort meg noen tanker om tilbakemeldinger på forhånd, samtidig som jeg har hatt et åpent sinn til empirien.

I det følgende skal jeg beskrive hvilke metoder jeg har brukt for innsamlingen av data, samt gjøre rede for hvordan jeg har analysert dataene mine. Det er også viktig å diskutere min rolle som forsker og hvilke konsekvenser dette kan ha for resultatene jeg får.

Utvalg

Som forsker er det viktig å tenke på at de ulike valgene man tar, får konsekvenser for hvilke funn vi får. For å undersøke hvordan elever bruker tilbakemeldinger til å endre tekst, var det helt naturlig for meg å bedrive kvalitativ forskning. Jeg måtte derfor søke om godkjenning fra NSD, før jeg kunne begynne å samle inn dataene. I min studie har jeg brukt fem informanter. Bakgrunnen for valget av informanter var å finne noen som kunne gi meg god innsikt i emnet. Jeg valgte derfor å ta kontakt med en lærer jeg tidligere har hatt, som jeg har stilt opp som informant for meg tidligere. Denne læreren har jobbet som lærer i over 20 år. Jeg forhørte meg om jeg kunne bruke denne læreren som informant flere måneder i forveien av datainnsamlingsperioden. Læreren var veldig behjelpelig og bestemte seg for at dette var noe som kunne gjennomføres. På forhånd visste lærer hva oppgaven min skulle handle om, og læreren hadde planlagt et undervisningsopplegg som passet i tråd med hva jeg ville undersøke. Elevene skulle skrive en prosessorientert oppgave, hvor de fikk beskjed om å skrive på skolen. Dette passet veldig fint med tanke på at jeg var interessert i å finne ut hvordan elevene går til verks når de skal revidere et utkast, noe som er veldig aktuelt i en prosessorientert skriveoppgave. De skulle lage et utkast, og etter hjelp av tilbakemeldinger fra lærer skulle de endre teksten sin. I forkant av skriveprosessen brukte lærer en del timer på å gjøre elevene klare til å skrive en debattartikkel. De så på modelltekster, kjennetegn på god argumentasjon, lagde vurderingskriterier sammen og gikk gjennom hva som kan være gode setningsstartere. Dette gjorde at elevene, i utgangspunktet, skulle være godt rustet til en slik oppgave.

Jeg ba informanten min om å spørre fire elever om de kunne tenke seg å delta i studien, som presterer på et relativt høyt nivå i norsk, som kunne fungere som nyttige informanter med tanke på hva jeg ville utforske. Grunnen til at jeg ville ha elever som presterer relativt høyt i norsk var fordi jeg på forhånd hadde en mistanke om at disse type elever var gode til å ta til seg tilbakemeldinger og dermed gjøre en del endringer i tekst. Min antakelse var at disse elevene har, på et mer kompleks plan enn andre elever, gode forutsetninger til å ta i bruk

tilbakemeldinger. Dette legger jeg til grunn fordi elever som presterer på et høyt nivå når de skriver en prosessorientert oppgave i norskfaget, har på en eller annen måte mestret revisjonsaspektet og dermed vært dyktige til å ta til seg tips og tilbakemeldinger fra lærer. Denne forforståelsen har jeg fått på bakgrunn av ulike typer faglitteratur som jeg har lest på dette feltet. Elever som ikke presterer like godt har dermed ikke samme evne til å ta i bruk og nyttiggjøre seg de ulike tilbakemeldingene.

Jeg har anonymisert elevene ved å gi dem pseudonymer. Informantene har jeg valgt å kalle Anders, Truls, Tone og Hedda. Jeg valgte å ikke gi læreren et pseudonym, men jeg har valgt at lærerinformanten skal være ei dame. Hun blir referert som «læreren» og «hun».

Jeg fikk tilsendt tekstene, som elevene har levert som utkast, på mail. Etter å ha sett på tekstene, var det tid for å intervju disse fire elevene. Tidspunkt ble avtalt og jeg gjennomførte intervjuene, etter å ha fått godkjenning fra elever og foresatte, på to dager. I tillegg oppfattet jeg det som relevant å høre om lærers holdninger til tilbakemeldinger. Jeg valgte derfor også intervju lærer. Dette utgjør datainnsamlingen min.

Oppgaven

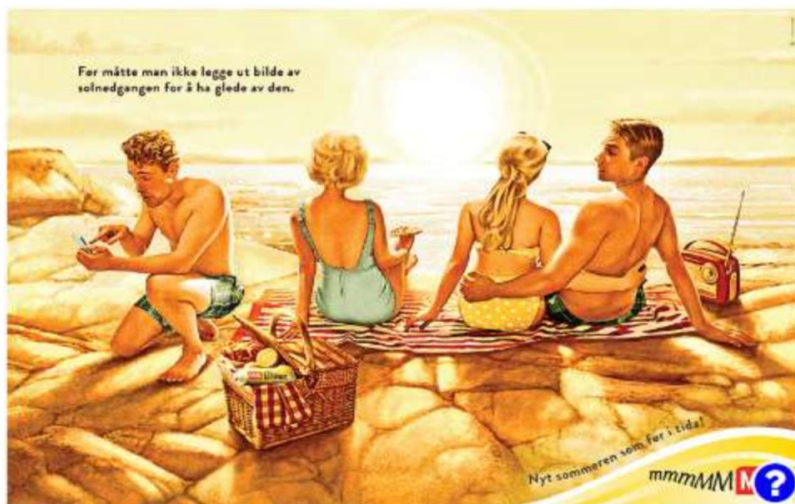
Skriveprosessen fungerte slik at elevene skrev et førsteutkast som senere skulle revideres. Dette utkastet fikk elevene tilbakemeldinger på. Etter å ha fått tilbakemeldinger skulle elevene revidere utkastene sine og gjøre dem klar til å bli et ferdig produkt. Det var i denne fasen jeg først fikk tekstene til elevene og utførte intervju med elevene. Da var jeg interessert i å få vite om elevenes holdninger til tilbakemeldinger, og dermed hvordan elevene brukte disse tilbakemeldingene til å endre tekst. Oppgaven handlet om å skrive en debattartikkel hvor elevene skulle argumentere for meningene sine, og begrunne argumentene sine. Elevene skulle gjenkjenne ulike måter å argumentere på, samtidig som de skulle ta i bruk de retoriske appellformene. De skulle også ta i bruk forskjellige argumenttyper som ekspertargument, parallellargument, fornuftsargument og flertallsargument. Disse kriteriene var viktig å ha på plass for at elevene skulle få til det å lage en god tekst. Tidsrammen for arbeidet med debattartiklene var fire uker. På disse fire ukene fikk elevene god tid til å forbedre tekstene sine etter råd fra lærer. De leverte utkast, fikk tilbakemelding og så leverte elevene de ferdige tekstene. Målet med skrivingen av debattartikkelen var at elevene skulle bli kjent med å skrive tekster hvor de kan begrunne sine synspunkter og argumentere for ulike sider av en sak.

Oppgaven lyder som følger:

«Før måtte man ikke legge ut bilde av solnedgangen for å ha glede av den», står det i Mills-reklamen. Denne og flere andre illustrasjoner viser at unge mennesker gjerne deler med hverandre på sosiale medier.

Skriv en debattartikkel om hva deling på sosiale medier kan føre til på godt og vondt. Teksten skal publiseres i et nettmagasin for ungdom.

Lag en passende tittel



I 2013 publiserte matvareprodusenten Mills en annonseserie for majonesen sin. Selv om annonsene var nye, minte de mye om hvordan annonsene så ut på 1950-talet. Illustrasjon: Hei reklamebyrå

Elevene fikk beskjed om å argumentere for en side av saken og overbevise leseren om at deres mening var den mest korrekte. Elevene skulle ha tydelige synspunkt i artikkelen, og deres stemme skulle være framtreddende. De øvde på å bruke ulike argumenttyper som ekspertargument, flertallsargument, fornuftsargument, parallellargument og fakta-argument. Disse argumenttypene skulle brukes for å ha gjennomslag og styrke argumentene deres.

Elevene fikk arbeide med oppgaven på skolen, og de fleste norsktimene ble brukt til å jobbe med denne oppgaven. Lærer var tilstede for å veilede elevene hvis de trengte det, og læreren var tydelig på at hun skulle være en ressurs elevene kunne bruke. Det ble ikke lagt noen føringer på antall ord eller sider. Elevene stod derfor fritt til å velge selv hvor mange avsnitt de skulle skrive. Læreren argumenterte for at elevene selv skulle være med på å prege oppgaven. Derfor lagde elevene, før skriveprosessen startet, vurderingskriterier i samarbeid med læreren (se nedenfor). De lagde også noen sjekkpunkter for hva de må huske på da de skulle skrive teksten:

Innhold	Struktur	Språk og stil	Formelle ferdigheter
Relevant svar på oppgaven	Passende tittel	Ordforråd og faguttrykk	Tegnsetting
Faglig kunnskap (argumenttyper)	Innledning	Språk tilpasset formål, mottaker og medium	Rettskriving
	Avsnitt		Kildebruk
	Avslutning		

Dette er noe Graham og Perin (2007) påpeker har effekt for bedre skriveopplæring. De hevder at det å ha tydelige mål med en skriveoppgave og bearbeiding av tekster gjør at elevene får tilstrekkelig læring. Samtidig er jo dette kriterier som er svært generelle og elevene fikk en sammensetning av vurderingskriterier og sjekklister for skriving av debattartikkel som ble utformet slik, og det er dermed dette elevene har blitt vurdert etter:

Modulplan: Argumenterende skriving Sentral idé: Å skrive en debattartikkel Varighet: 4 uker	
Kompetansemål: skrive ulike typer tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre formverk, ortografi og tekstbinding planlegge, utforme og bearbeide egne tekster manuelt og digitalt, og vurdere dem underveis i prosessen ved hjelp av kunnskap om språk og tekst skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og	Læringsmål: Etter endt periode skal du kunne: Gjenkjenne ulike måter å argumentere på i tekster Gjenkjenne de retoriske appellformene i tekster Argumentere og begrunne meningene dine i egen skriving Skrive en debattartikkel

<p>sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium</p> <p>integre, referere og sitere relevante kilder på en etterprøvable måte der det er hensiktsmessig</p>	
<p>Sentrale begreper:</p> <p>Argumenterende skriving</p> <p>Debattartikkel</p> <p>Troverdig</p> <p>Påstand/underbygge en påstand</p> <p>Argumenter</p> <p>Ekspertargument</p> <p>Parallellargument</p> <p>Fakta-argument</p> <p>Fornuftsargument</p> <p>Flertallsargument</p> <p>Retorikk</p> <p>Retoriske appellformer</p> <p>Etos</p> <p>Patos</p> <p>Logos</p> <p>Tema- og kommentarsetninger</p>	<p>Hovedvurdering:</p> <p>For å vise din kompetanse skal du skrive en debattartikkel med utgangspunkt i en gitt oppgave.</p> <p>Vi lager en felles argumentasjonsbank i Padlet.</p> <p>Vurderingskriterier:</p> <p>Du skal være med å utforme kriteriene.</p> <p>Underveisvurdering:</p> <p>Du får muntlig veiledning underveis i skriveprosessen, samt at du skal levere et skriftlig utkast til veiledning.</p> <p>Kort skriftlig tilbakemelding med karakter på det reviderte produktet.</p>

Elevene har, etter å ha levert et utkast, fått tilbakemeldinger fra lærer. Lærer har skrevet margkommentarer, hvor elevene får ulike tilbakemeldinger. Disse margkommentarene skal elevene se igjennom før de begynner å rette tekstene sine. I tillegg har læreren gitt en sluttkommentar som handler om den overordnede strukturen i teksten. Disse to typer tilbakemeldinger har blitt analysert.

Etter å ha fått sett på tilbakemeldingene elevene har fått fra lærer, har de levert et ferdig produkt. Det har vært svært relevant for meg å se på hvilke endringer elevene gjør ut ifra de tilbakemeldingene de får, både i marg og i slutten av teksten. Hva elevene endrer, hvilke tilbakemeldinger som fungerer for å få endring, hvordan elever endrer og hvor mye elever endrer er alle interessante tanker i dette studiet. Dette skal derfor gjøres rede for i analysedelen

Ifølge Eriksen (2018b) har norske myndigheter i mer enn ti år satset på utvikling av en læringsfremmende vurderingspraksis i skolen (s. 62). Et av kjernepunktene i denne satsingen er å fremme bruk av vurderingskriterier (2018b). Et av vurderingskriteriene som er nevnt over er at elevene skal «uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre formverk, ortografi og tekstbinding». At dette er skrevet som kompetansemål er fornuftig, men de er store, overordnede mål og de må bli mer konkrete hvis de skal omsettes i praktisk skriving. Eriksen (2018b) finner blant at lærere oppfatter det som at elever ikke forstår overordnede vurderingskriterier. Noen av kriteriene som er kommet til uttrykk ovenfor er klare, men andre er så generelle at det er vanskelig å bruke dem i praksis. Det å for eksempel mestre de ulike aspektene ved skriving er noe som er vanskelig for hver og en, og man blir aldri helt utlært på måten man kan uttrykke seg i tekst. Derfor ville det med høyest sannsynlighet vært mer gjeldene å konkretisere slike overordnede kompetansemål, slik at eleven har større sannsynlighet til å mestre målet.

Elevtøkstene

Hver av de fire elevene som ble brukt som informanter leverte inn en debattartikkel til læreren. Disse tekstene fikk elevene tilbake med lærers tilbakemeldinger i form av både marg- og sluttkommentarer. Det var i denne perioden av skriveprosjektet at min studie begynte. Jeg har ikke vært delaktig i noen av skrivefasene til elevene da jeg kun har vært interessert i å utforske hvordan elever bruker tilbakemeldinger. Tekstene varierte i omfang. På den ene siden var en av tekstene i underkant av en A4-side, mens på den andre siden var en av tekstene over to sider. Jeg fikk dermed tekster å jobbe med som var spredt i omfang.

På bakgrunn av tidligere forskning (Jahnsen & Bakken, 2020) kom jeg fram til at jeg ville få fram tre dimensjoner i tekstene. Jeg var interessert i å se på skillet mellom revisjoner på globalt og lokalt nivå, se hvor mange lærerinitierte revisjoner vs. ikke-lærerinitierte revisjoner som ble gjort og se på hvordan elevene bruker margkommentarer vs. hvordan elevene bruker sluttkommentarer til å revidere tekst. Disse tre dimensjonene har jeg brukt som kodekategorier i analysen av tekstene og er dermed tre underliggende forsknings spørsmål til problemstillingen min:

1. Hvilket tekstnivå blir det gjort flest endringer? Globalt eller lokalt tekstnivå?
2. Hvilke lærerinitierte revisjoner og ikke-lærerinitierte revisjoner blir gjort?
3. Hvordan bruker elevene margkommentarer og sluttkommentarer for å revidere tekst?

Utkastene og de reviderte tekstene er sammenlignet både ved hjelp av dokumentsammenligning i Word, samt at jeg fysisk har lest tekstene hver for seg og plukket opp de ulike endringene som ble gjort. Alle endringer som ble gjort, enten det var å rette et feilstavet ord eller å skrive et helt nytt avsnitt, blir regnet som én revisjon. Jeg valgte å ha en deduktiv tilnærming ved å definere et sett av kategorier, som er nevnt ovenfor, og bruke dette kategorisettet til å kategorisere hver enkelt revisjon.

Koding av dataene

I koding av dataene mine har jeg tatt i bruk kodekategorier som er inspirert av Eriksen (2018, s. 100). Han har blant annet brukt kategoriene «instruks», «korrigering» og «relasjonsbyggende kommentarer». En slik koding blir tatt i bruk i studien til Parr og Timperley (2010), hvor de bruker kategorier som de knytter til kvaliteten på tilbakemeldinger (Eriksen, 2018, s. 100). Jeg hadde i utgangspunktet tenkt til å bruke disse kategoriene, men fant fort ut at de ikke var like gjeldende i en prosessorientert skrivesituasjon på 9. trinn. Disse kategoriene ble nemlig brukt til å analysere tekster skrevet på videregående skole på en avsluttende tekst. Min studie går ut på å utforske hvordan elever tar til seg tilbakemeldinger på tekst i en skriveprosess, og jeg synes derfor det er relevant å kode margkommentarene. I tillegg kodes det etter de tre dimensjonene som er nevnt ovenfor. For å få passende kategorier har jeg valgt å bruke «innhold» som en kategori, og «språk» som en annen kategori. Disse kodene blir brukt på lærers margkommentarer. Kodekategoriene står i tråd med prinsippene om endringer gjort på lokalt og globalt tekstnivå, slik jeg har undersøkt.

I tillegg har jeg kodet elevtekstene etter de tre dimensjonene, som heretter blir referert som: «Globalt tekstnivå vs. lokalt tekstnivå», «lærerinitiert vs. ikke-lærerinitierte revisjoner» og «margkommentarer vs. sluttkommentarer». Disse tre kodekategoriene blir brukt på elevtekstene.

Kodekategoriene brukt på margkommentarer

Da jeg kodet margkommentarene valgte jeg å strukturere dem i to forskjellige kategorier; «språk» og «innhold» Dette var for å se på hvilke endringer elever gjør mest under hvilke kategorier. Elever korrigerer tekst ofte på lokalt tekstnivå, som vil si på ord- og setningsnivå (Underwood & Tregidgo, 2006). Elever gjør også endringer på et globalt tekstnivå, som vil si tekstens struktur og innhold (Underwood & Tregidgo, 2006) (Jahnsen & Bakken, 2020). Det er slik at endringer på tekstnivå gjøres fra tidlig skolealder, mens det å revidere på et globalt tekstnivå er mer krevende. Jeg fant det derfor hensiktsmessig å kategorisere tilbakemeldingene som læreren gir, før jeg går løs på hvilke endringer elevene gjør. Kategoriene språk og innhold går inn under globalt og lokalt tekstnivå. Språk går på rene endringer i tekst slik som kommafeil, stavefeil, rettskrivingsfeil og feil ordvalg. Innhold går mer på meningen med avsnittene, og har en mer overordnet betydning. I denne biten av analysen er jeg utelukkende interessert i å se på hvilke tilbakemeldinger som er blitt gitt, ikke selve revisjonen. Det er altså hvilket nivå lærerens margkommentarer presiserer endring i tekst. Spør margkommentaren om språklige trekk ved eller spør margkommentaren om meningsinnholdet i teksten. Språk sees i sammenheng med lokalt tekstnivå, mens meningsinnhold sees i sammenheng med globalt nivå.

Elevenes endringer

Siden jeg var interessert i å se på hvilke endringer elevene gjør i tekst etter å ha fått tilbakemeldinger, fant jeg det hensiktsmessig å kategorisere endringene. Som nevnt tidligere har jeg delt opp endringene i tekst i tre dimensjoner:

Dimensjon 1: Lokalt tekstnivå vs. globalt tekstnivå

Jeg har valgt å bruke samme strategi som Jahnsen og Bakken (2020) har gjort, ved å skille mellom hvor mange endringer som blir gjort på det lokale tekstnivået og hvor mange endringer som blir gjort på det globale tekstnivået. Jeg har tatt utgangspunkt i definisjonene deres av lokalt og globalt tekstnivå. Skillet mellom disse to kan variere, noen definerer skillet som revisjoner som bevarer meningen i teksten og revisjoner som forandrer meningen (Beason, 1993). Jahnsen og Bakken (2020) forklarer lokalt tekstnivå som «endring på ord-

eller setningsnivået i teksten» (s. 6). Her snakker de om nivået i teksten som reguleres i språknormen, som vil si språkets ordforråd og grammatikk. Videre definerer de endringer på globalt tekstnivå som «endring i tekstens struktur og meningsinnhold» (Jahnsen & Bakken, s. 7). De forklarer at «dette nivået i av teksten reguleres ikke av språknormer, men av kultur- og sjangerspesifikke tekstnormer» (s. 7). Det er altså snakk om at endringer som blir gjort på det globale tekstnivået er endringer som forandrer innholdet i teksten. Tidligere forskning forklarer at det er vanskelig å skille disse to tekstnivåene.

Dimensjon 2: Lærerinitierte revisjoner vs. ikke-lærerinitierte revisjoner

Denne dimensjonen kan virke mer selvsagt, men jeg fant det svært interessant å se på hvor mange endringer elevene gjør fordi læreren sier det, og hvor mange endringer elevene gjør uoppfordret. Innenfor denne dimensjonen er det utelukkende fokuset på elevenes endringer, enten selvdrevne endringer eller oppfordrede endringer. Lærerinitierte endringer defineres av Jahnsen og Bakken som «en revisjon som eleven har fått et signal om å gjøre i en skriftlig kommentar fra læreren» (2020, s. 7), mens ikke-lærerinitierte endringer defineres som «en revisjon som er gjort uten at eleven har fått et slikt signal» (s. 7). Det er ikke å utelukke at elevene, selv om de har gjort endringer uten å ha fått signal av lærer, likevel kan ha blitt påvirket av andre til å gjøre endring i teksten. Dette kan ha kommet fram etter kommunikasjon med medelever eller lærer(e), eller etter inspirasjon fra andre tekster som de kan ha funnet på internett. Det er ikke dette jeg har tenkt til å måle, siden det vil kreve helt andre former for datainnsamling, men jeg skal heller ta utgangspunkt i om elevene gjør lærerinitierte- og ikke-lærerinitierte endringer basert på kommentarene de har fått i tekst. Elever som gjør endringer uten å ha fått oppfordring om det, vil være på et høyere nivå i utviklingen av sin egen revisjonskompetanse (Bueie, 2017). Dersom eleven har utviklet sin revisjonskompetanse, er det stor sjanse for at eleven allerede har automatisert det å gjøre endringer på lokalt nivå, og kan dermed heller bruke energien på å gjøre kognitivt mer krevende revisjoner på globalt nivå (Hoel, 2000).

Dimensjon 3: Margkommentarer vs. sluttkommentarer

Den siste dimensjonen jeg har fokusert på er utelukkende basert på hvor mange endringer blir gjort etter margkommentarer og sluttkommentarer. Her er jeg interessert i å se på mengden endringer som blir gjort på bakgrunn av margkommentarene, og mengden endringer som blir gjort på bakgrunn av sluttkommentarene. Det må skilles mellom disse to kommentartypene. Margkommentarer skrives ofte i løpende tekst. Sluttkommentarer er ofte en helhetlig vurdering. Margkommentarer forteller elevene at noe ikke er ferdig skrevet, altså elevene

oppfordres til å gjøre endringer for å styrke teksten (Sommers, 1982). Mari-Ann Igland forklarer at margkommentarer «rettar seg mot eit avgrensa utkastfragment» (Igland M.-A. , 2001, s. 250). Sluttkommentar definerer hun som en kommentar som «rettar seg mot styrke og svakheit i ei samlande vurdering av heile utkastet» (s. 250). Den typiske margkommentaren inneholder ofte vurdering og endringsforslag, mens sluttkommentaren ofte er mer sammensatt (2001, s. 252).

Intervjuguide

Da jeg ferdigstilte intervjuguiden hadde jeg i bakhodet at dette var et skjema jeg ikke skulle følge slavisk. Hensikten med intervjuguiden er at den skal være en huskeliste, slik at jeg får stilt spørsmål til det jeg vil ha svar på (Repstad, 2007, s. 78). Det er slik at ikke alle elevene har like forutsetninger til å svare på spørsmålene, og derfor synes jeg det var viktig å stille spørsmål som ikke hadde noen fasitsvar. Siden jeg valgte et semistrukturert intervju ble intervjuet derfor preget av at det liknet på en samtale. Hvis jeg hadde fulgt intervjuguiden slavisk, kan det hende jeg hadde mistet gode poeng som informantene hadde. Hvis intervjuguiden er detaljert med ferdig formulerte spørsmål, er det større fare for at i utgangspunktet passive svarpersoner som svarer kort, vil bli ytterligere passivisert. Når de ferdige spørsmålene kommer fortløpende, virker dette i seg selv passiviserende (s. 78). Selv om Repstad (2007) hevder at det er større fordeler med en stikkordsbasert intervjuguide, valgte jeg ut spørsmål som kunne gi meg flere typer svar. Slik vedlegget viser består intervjuguiden av 13 spørsmål (Vedlegg 1). For meg var det viktig å skape en trygghet mellom meg og deltakerne. Jeg valgte derfor å sette meg på et rom der vi var helt uforstyrret, og introduserte meg selv og hva som var meningen med intervjuet. Dette var for å skape en god relasjon til hver enkelt deltaker. I forkant av intervjusituasjonen fikk elevene utdelt samtykkeskjema hvor de ble forsikret om at deres anonymitet ville bli ivaretatt (s. 87).

Etter å ha blitt kjent med hverandre gikk jeg over til spørsmålene som handlet om elevenes holdninger til tilbakemeldinger. Først forhørte jeg meg om hva elevene legger vekt på når de skal skrive en tekst, og da med spesielt fokus på forarbeidet som foregår før de tar fatt på teksten. Jeg spurte om hvordan elevene brukte vurderingskriterier, argumenttyper og mønstertekst. Dette var for å forhøre meg om elevene tar i bruk de hjelpemidlene som lærer har utarbeidet alene og sammen med elevene. Videre ville jeg få elevene til å fortelle meg hva slags tekst de skulle skrive, og hvorfor de skulle skrive den. Etter jeg fikk svar på disse spørsmålene, som jeg tenkte kunne fortelle meg litt om deres tankesett angående skriving i norsk, gikk jeg videre til spørsmålene som omhandlet tilbakemeldinger. Jeg var interessert i

konkrete temaer innen emnet, og spurte elevene blant annet om hva slags type tilbakemeldinger de liker best og hva de gjør etter de har fått tilbakemeldinger på en tekst. Bakgrunnen for at jeg stilte slike typer spørsmål (Vedlegg 1) var at forskning på tilbakemeldinger blant annet viser viktigheten av at elever bruker tilbakemeldinger hvis de skal bidra til læring (Hattie & Timperley, 2007). Det ble derfor naturlig for meg å løfte fram dette perspektivet i intervjuet.

Intervju med elever

Intervjuene jeg foretok med elevene var forholdsvis strukturerte. Disse intervjuene var nøye planlagt og som tidligere nevnt tok jeg i bruk en intervjuguide. Ved å stille elevene samme type spørsmål kan det være enklere å sammenligne svarene man får fra de forskjellige intervjuene. Dette synes jeg var veldig nyttig, da jeg enkelt får en oversikt over hvilke holdninger elevene har til felles og hvilke ulikheter som kommer fram. I intervjuene var jeg interessert i å få vite hva slags holdninger elevene har til tilbakemeldinger. Dette kommer fram i analysedelen, hvor jeg har listet opp de mest framtrædende funnene fra intervjuene. Selv om intervjuene bar preg av likheter, ble også hvert intervju forskjellig. Elevene svarte, som forventet, ulikt på flere spørsmål og det ble derfor hensiktsmessig å få elevene til å utdype det de fortalte. Intervjuet med elevene handlet om å få en forståelse av deres holdninger om tilbakemeldinger. Det var derfor viktig for meg å prøve å forstå ut fra elevenes perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2009).

Ulempen med slike former for intervju kan være at den har begrenset fleksibilitet. Ifølge Christoffersen og Johannessen er det intervjueren som styrer hva samtalen skal handle om (2012, s. 79). Det er dermed ikke stort rom for at intervjuobjektene, elevene, får ta del i styringen av intervjuene. Intervjuet mitt bar preg av å ha begrenset fleksibilitet på grunn av at spørsmålene ble stilt i samme rekkefølge til alle elevene. Det ble derfor ikke mye rom for at elevene kunne komme med annen informasjon enn den jeg søkte, noe som kunne vært hensiktsmessig. På en annen side kan det å ha mindre struktur på intervjuene være hemmende for det man ønsker å få svar på (2012). Samtalen i intervjuene kan spore av, og jeg som forsker kan risikere å sitte igjen med å få et helt annet resultat enn ønskelig. Dersom jeg kunne gjort noe annerledes, ville jeg stilt flere oppfølgingsspørsmål da slike spørsmål kunne gitt verdifull tilleggsinformasjon. Likevel mener jeg at jeg sitter igjen med et godt bilde på hva slags holdninger elevene har til tilbakemeldinger og hvilke tilbakemeldinger som elevene setter pris på. Ved å ha en strukturert intervjuguide som ble brukt til å stille alle elevene de samme spørsmålene, fikk jeg gode forutsetninger for å få sammenligne elevenes svar (2012).

Det har vært nyttig for meg for å se sammenhenger mellom det elevene sier at de gjør og det elevene faktisk gjør. I tillegg er det også enkelt å sammenligne svarene i intervjuene dersom alle har fått de samme spørsmålene (2012).

Analyse av elevintervjuene

I likhet med elevtekstene, fant jeg det hensiktsmessig å analysere elevintervjuene. Jeg har valgt å kategorisere analysen av intervjuet ved å bruke spørsmålene: «Hva er elevenes holdninger til revisjon?», «hvordan arbeider elevene etter at de har fått tilbakemeldinger?» og «hvilke tilbakemeldingstyper liker elevene best?». Disse spørsmålene er valgt ut fra de 13 spørsmålene jeg stilte elevene i intervjuet. Spørsmålene er valgt ut på bakgrunn av det som har kommet frem i tekstanalysen, og jeg mener det er disse spørsmålene som passer best til å utdype resultatene i tekstanalysen.

En ulempe ved intervjuene var at jeg utarbeidet en intervjuguide før jeg hadde gjort ferdig tekstanalysen. Intervjuet ble derfor preget av mer generelle spørsmål om tilbakemeldinger siden jeg enda ikke visste hva resultatene av tekstanalysen kunne fortelle meg. Dersom jeg kunne gjort intervjuet på nytt, hadde jeg valgt å spørre elevene om hva slags tekstnivå de liker å få tilbakemelding på, altså lokalt eller globalt tekstnivå. Jeg ville også spurt dem om hva de tenker om å gjøre endringer selv om læreren ikke har gitt dem en oppfordring om det. Likevel mener jeg at de utvalgte spørsmålene fra elevintervjuene supplerer tekstanalysen i noen grad. Et eksempel på det kan være at Tone mener hun drar nytte av sluttkommentarer i spørsmålet om hvilke tilbakemeldingstyper hun foretrekker. På den andre siden har Truls forklart at han vil ha så mange tilbakemeldinger som mulig. Dette kan tyde på at han ønsker og drar mest nytte av margkommentarer. Hvordan elever arbeider etter de har fått tilbakemeldinger kan sees i sammenheng med hvordan de håndterer margkommentarer og sluttkommentarer. Tre av fire elever sier at de leser gjennom kommentarene før de begynner å revidere. Dette kan knyttes til funnene i tekstanalysen som viser hvordan elevene endrer tekst basert på tilbakemeldinger i margkommentar og/eller sluttkommentar. Spørsmålet «hva er elevenes holdning til revisjon?» kan gi ytterligere informasjon om hva elevene tenker om å gjøre endringer uten oppfordring fra læreren. Dette er noe som kan knyttes til resultatene av tekstanalysen som går på lærerinitierte og ikke-lærerinitierte revisjoner. Endringer gjort på lokalt og globalt tekstnivå er dermed den eneste av dimensjonene jeg valgte å bruke i tekstanalysen, som ikke kommer til syne i intervjuene. På bakgrunn av argumentene over har jeg derfor valgt å beholde intervjuene for å utdype tekstanalysen, og jeg mener at jeg har fått et mer valid analysekapittel.

Intervju med lærer

Dette intervjuet er ikke hovedfokus i oppgaven, men jeg mener det kan være med på å utdype forståelsen av funnene mine ettersom dette var læreren til elevene jeg har intervjuet. Etter å ha intervjuet læreren fikk jeg blant annet svar på en del spørsmål som dukket opp underveis i intervjuene med elevene. Underveis i arbeidet la jeg også merke til at lærerintervjuet hadde en komplementerende rolle i drøftingen av funnene. Intervjuet med læreren bar preg av en mindre streng intervjuguide hvor kommunikasjonen mellom oss lignet mer på en samtale, muligens på grunn av naturlige årsaker som relasjon og alder. Likevel var det slik at intervjuet ble utført ved å følge en intervjuguide. Jeg hadde på forhånd listet opp en del spørsmål som jeg ønsket å få svar på. Jeg var ute etter å høre hva læreren hadde lagt vekt på i undervisningen og hva slags typer tilbakemeldinger denne læreren pleide å gi, slik at jeg fikk en god forståelse av hvorfor elevene gjorde sine respektive endringer i tekst og hvorfor elevene svarte slik de gjorde under deres intervjuer.

Analyse av lærerintervju

Jeg har valgt ut tre spørsmål fra lærerintervjuet som handler om revisjon, hva lærer synes er viktig ved tilbakemeldinger og hvilke tilbakemeldingstyper læreren synes gir best mulighet for læring. De utvalgte spørsmålene læreren fikk passer fint med spørsmålene som ble gitt til elevene. Spørsmålene jeg har valgt lyder som følger: «hvordan gir du tilbakemeldinger som skal brukes til tekstrevisjon?», «hva synes du er viktig når du skal gi tilbakemeldinger?» og «hvilke tilbakemeldingstyper bruker du hyppigst?». I likhet med elevintervjuene kan spørsmålene i lærerintervjuet utdype funnene i tekstanalysen. Endringer gjort på lokalt og globalt tekstnivå kommer heller ikke til syne i lærerintervjuet. Dette kan skyldes at læreren ikke fikk spørsmål om hun gir tilbakemeldinger på lokalt og globalt tekstnivå.

Spørsmålet om revisjon kan sees i sammenheng med lærerinitierte og ikke-lærerinitierte revisjoner. Spørsmålet om hva læreren synes er viktig når hun skal gi tilbakemeldinger kan spores i tekstanalysens funn om endringer gjort på bakgrunn av lærerens margkommentarer og/eller sluttkommentarer. I tillegg kan spørsmålet belyse elevenes evne til å gjøre selvstendige endringer. Det siste utvalgte spørsmålet fra lærerintervjuet kan sees i sammenheng med hva slags endringer elevene gjør – gjøres det på grunn av margkommentar, sluttkommentar eller begge deler?

Transkribering av intervju

Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at transkriberingen av intervjuet klargjør materialet til å analyseres. «Ved valg av språklig stil for transkripsjon reises spørsmålet om hva som utgjør en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form» (s. 253). Det er derfor hensiktsmessig å bruke de delene av intervjuet man vet man får bruk for, og det er noe jeg la vekt på da jeg transkriberte intervjuene. Jeg transkriberte alt som ble sagt, men som tidligere nevnt, var det kun innholdet i det som ble sagt jeg la vekt på, ikke på hvilken måte eller hvordan det ble sagt. Da jeg transkriberte intervjuet var ikke artikulasjonen, måten ting ble sagt på eller hvor lang tid elevene brukte på å svare på spørsmålene mine det jeg ville undersøke. Det var heller innholdet i det elevene svarte jeg ville undersøke og analysere. Det var derfor viktig for meg at elevene var inneforstått med at det elevene sa ville gi meg en god grunnmur for oppgaven min.

En bakside ved å ikke utføre fullstendig transkripsjon kan være at stemmeleie og kroppsspråk ikke kommer like godt fram i en skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187). Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at intervjuopptakeren må tenke over om det er nødvendig å ha med følelsesuttrykk som latter og sukk, og om man skal ta med intonasjonsmessige understrekinger (s. 190). Dette er noe man bør tenke over, for ved å ikke ta hensyn til tenkepauser, tonefall og kroppsspråk, kan noe av meningsinnholdet bli borte i den skriftlige formen. Likevel presiserer Kvale og Brinkmann (2009) at det finnes ingen korrekte standardsvar på hvilken måte et intervju bør transkriberes, fordi svarene vil avhenge av hva transkripsjonen skal brukes til (s. 190). Jeg mener jeg har valgt riktig metode og etter beste evne prøvd å få fram elevenes meninger på en slik måte at elevene ville vært fortrolige med det som er transkribert.

Memoskriving

«Prosessen med å kode data innebærer at vi betegner utsnitt av data med begreper som gir uttrykk for meningsinnholdet i teksten» (Thagaard, 2013, s. 158). Det vil si at man innenfor kvalitativ analyse reflekterer over hvordan man får fram meningsinnholdet på den mest hensiktsmessige måten (2013). Det anbefales å bruke memoskriving for å loggføre framgang i undersøkelsen av datamaterialet. Det er Strauss og Corbin (1998) anbefaler å skrive kommentarer om hvordan vi tenker, altså en slags logg, og det er nettopp dette som kalles memos. Ved å skrive ned det man finner ut underveis, vil man på en mer utfyllende måte kunne forstå det man har funnet tidligere. Dette blir da et slags verktøy som gjør at man får strukturert de ulike tankene som oppstår underveis i analysearbeidet. I min logg skrev jeg ned

ulike tanker, i stikkordsform, som jeg senere kunne bruke til å lage en større tekst. Dette har hjulpet meg til å strukturere analysekapittelet mitt.

Metodiske betraktninger

Studiens reliabilitet og validitet er noe som må tas hensyn til. Reliabilitet handler om hvorvidt et resultat kan reproduseres av andre forskere på andre tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Det vil med andre ord være snakk om hvor troverdig et resultat er. Dette kan for eksempel ha noe med om deltakerne ville ha svart annerledes i et intervju med en annen forsker (s. 250). Validitet dreier seg, ifølge Kvale og Brinkmann (2009), om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (s. 250). Med en slik vid forklaring av begrepet validitet, konkluderer Kvale og Brinkmann (2009) med at den kvalitative forskningen, i prinsippet, kan gi gyldig, vitenskapelig forskning (s. 251).

Disse to begrepene kan sees i sammenheng med det Kvale og Brinkmann (2009) forklarer som analytisk generalisering (s. 266). Det innebærer at funnene som er gjort i en studie kan brukes som en pekepinn på hva som kan skje i en annen situasjon (2009). Det handler om at folk flest kan slutte opp om den samme konklusjonen (2009). Flere av funnene mine er blitt belyst i andre studier, og dette er noe som gir meg en tro på at andre forskere, som gjør en liknende studie, vil finne likhetstrekk med meg. Jeg har basert meg på det Kvale og Brinkmann (2009) kaller assertorisk logikk, som vil si at det er opp til leseren selv å bedømme hvor holdbar generaliseringen er, og det er opp til mottakeren av informasjonen å avgjøre om et resultat kan overføres til en annen situasjon (s. 267). Jeg har derfor valgt å ha en transparent tilnærming til metoden. Det vil si at materialet jeg har må ha en gjennomsiktighet, slik at leseren har en god sjanse til å få innsikt (2009). Min detaljerte beskrivelse av hvordan undersøkelsen er blitt gjort, hvordan jeg brukte de forskjellige metodene og hva slags teorier studien bunner ut i, vil gi leseren et godt innblikk i forskningen min.

I studien min har jeg forklart hva jeg undersøker, og i henhold til dette har jeg brukt hermeneutiske tilnærminger til håndtering av data. Jeg har basert meg på fortolkning av data. Ettersom jeg har vært interessert i å utforske hvilke holdninger og erfaringer fire elever har med tilbakemeldinger og hvordan de tar i bruk disse tilbakemeldingene til å endre tekst, mener jeg at tekstanalyse har vært den mest hensiktsmessige metoden å utnytte. I tillegg til å faktisk se hva slags endringer elevene gjør, basert på tilbakemeldingene de har fått, synes jeg at intervjuet var konstruktivt ved at det fikk fram hvorfor elevene gjorde slik de gjorde. Etter at intervjuene var gjennomført fikk jeg et godt overblikk over hva elevene tenkte om tema.

Holdningene elevene hadde om tilbakemeldinger kommer, naturlig nok, ikke så godt frem ved skrevne tekster. Derfor synes jeg det var hensiktsmessig å supplere tekstanalysen med intervju.

Da jeg først satt i gang med tekstanalyse, valgte jeg ut tre kodekategorier jeg ville bruke til å kode margkommentarene. Jeg fant fort ut at disse kodene måtte forkastes, fordi det ga meg ikke de funnene jeg var ute etter. På grunn av dette ble jeg derfor nødt til å angripe analysedelen på en annen måte enn først antatt. Dette er noe jeg er sikker på forskere før meg, og forskere etter meg støter på i arbeidet med en masteroppgave. Forskningsarbeidet er hele tiden oppe til revisjon, og man må gå gjennom mange prosesser for å få et fullverdig produkt som man kan være fortrolig med. Dette er noe jeg kan ta med meg videre i en eventuell annen skrivesammenheng.

Metodiske begrensninger

Ved å ha en kvalitativ forskningsmetode vil man som forsker møte på en del utfordringer. Et intervju er en mellommenneskelig situasjon, og kunnskap skapes i interaksjonen mellom intervjueren og intervjupersonen (Kvale og Brinkmann, 2009). Men, et intervju er ikke som en vanlig samtale. Det er et asymmetrisk maktforhold mellom partene (2009). Intervjuet er ikke en åpen, hverdagslig samtale, men heller en utspørrende samtale hvor intervjuere har en vitenskapelig kompetanse. Det er intervjueren som definerer intervjusituasjonen, stiller spørsmål og bestemmer hva som skal diskuteres videre (s. 52). Dette kan føre til at intervjupersonen i noen tilfeller ikke svarer presist. Samspillet mellom intervjupersonen og intervjueren kan være angstprovoserende, fordi intervjueren kan sette intervjupersonen i en vanskelig situasjon ved å være dominerende. Da kan intervjupersonen utløse forsvarsmekanismer hos seg selv (s. 51-52). Ved å ha et slikt asymmetrisk maktforhold kan det hende at intervjupersonen svarer det de tror intervjueren vil høre. I denne studien kan dette komme til syne ved at elevene kan være veldig tilbøyelige til å si det de tror jeg har lyst til å høre, siden det er jeg som har regissert intervjuet og tatt initiativ til å utføre det. Elevene kommer derfor med en forforståelse om at de må svare på de ulike spørsmålene jeg har formulert, på en slik måte at jeg blir tilfredsstilt. Videre kan også intervjuerens utspørring være begrensende. Intervjuet er en enveisdialog, der intervjueren stiller spørsmål og intervjupersonen svarer (2009). Dette kan føre til at intervjuet mister dens mulighet til å skape interessante samtaler.

En annen begrensning med metodene som er blitt brukt er at utvalget av informanter er liten. Det vil si at jeg har kun forsket på den konteksten som oppgaven min har. Her har min tilegnelse av hermeneutiske teknikker vært gjeldende for hvordan utformingen av studien har blitt. Dersom undersøkelsen hadde blitt gjennomført i en annen kontekst, med andre informanter eller på et helt annet sted, kan jeg ikke med sikkerhet si at resultatet hadde blitt det samme. Resultatene i denne studien kan derfor ikke generaliseres, på bakgrunn av at informantutvalget er for lite. For å kunne generalisere funn, kreves det en større mengde deltakere. Likevel kan studiens resultater være gjeldende, da liknende forskning på fagfeltet viser tilsvarende funn.

Etiske betraktninger

Kvale og Brinkmann (2009) forklarer at man som forsker vil møte på etiske og moralske utfordringer i løpet av en forskningsperiode. Spesielt kommer de etiske problemstillingene fram ved utførelse av intervju. Kvale og Brinkmann (2009) har listet opp etiske problemstillinger ved syv forskningsstadier: «Tematisering, planlegging, intervjusituasjonen, transkribering, analysing, verifisering og rapportering» (ss. 80-81). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i noen av disse stadiene, da noen var mer gjeldende enn andre. Innenfor stadiet «planlegging» forklares det at de etiske sidene ved planlegging omfatter å innhente samtykke til å delta i studien, sikre konfidensialitet og vurdere hvilke konsekvenser det kan ha for deltakerne (s. 81). Dette er noe som har vært relevant for min oppgave, da jeg var nødt til å innhente informasjon fra elever. Det var dermed viktig at elevene, på forhånd, var klar over hva de eventuelt skulle begi seg ut på. Jeg utarbeidet et informasjonsskriv som forklarte hva studien min handlet om og hva det ville innebære å delta i studien. I selve intervjufasen er det viktig at forskeren tenker over hvilke konsekvenser som kan forekomme av at deltakeren deltar i intervjuet – for eksempel stressopplevelser eller endret selvbilde (s. 81). Det var også viktig for meg at elevene var klar over at de kunne avslutte intervjuet når som helst dersom de ønsket det. I tillegg fant jeg det relevant å reflektere over de etiske problemstillingene rundt transkripsjon, som allerede er skrevet om over. Her må igjen konfidensialitet sikres, i tillegg til å reflektere over hva det vil si å foreta en lojal skriftlig transkripsjon som deltakeren vil være fortrolig med (s. 81).

Som et overordnet prinsipp for etisk forsvarlig forskningspraksis, er kravet om full konfidensialitet viktig (Thagaard, 2013). Det innebærer at «de som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt» (s. 28). I praksis betyr dette at forskeren må anonymisere deltakerne i prosjektet når resultatene av

undersøkelsen presenteres (2013). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, NESH, fremstiller retningslinjer for er viktig å ta på alvor når man bedriver forskning. Forskeren skal «gi forskningsdeltakerne tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, forskningens formål, hvem som har finansiert prosjektet, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt, og om følgene av å delta i forskningsprosjektet» (NESH, 2016). Med andre ord skal deltakerne få full innsikt i hva det innebærer å delta i studien. Thagaard (2013) forklarer at man skal, for å sikre full anonymitet anvende pseudonymer og eller kodenummer når vi bearbeider og presenterer data (s. 28). Dette er noe jeg har tatt på alvor, og alt av personinformasjon er utelatt i denne studien. Det er ikke mulig å spore opp hvor dataen er hentet fra og hvem som har deltatt i studien. De utvalgte elevene, og deres foresatte, signerte et informasjonsskriv før gjennomføringen av intervjuet.

Oppsummering av metodekapittelet

I dette kapittelet har jeg gjort rede for de ulike metodiske valgene jeg har tatt på bakgrunn av masteroppgaven min. Jeg valgte å gjøre en kvalitativ undersøkelse av hvordan elever bruker tilbakemeldinger for å endre tekst, spesielt argumenterende tekster. Jeg valgte å utføre elevtekstanalyse og intervju som mine to hovedtyper for metode. Hovedfokuset er elevtekstene som har blitt analysert ved hjelp av kodekategorier. Tilbakemeldingene ble kategorisert som tilbakemeldinger på «innhold» og «språk». I tillegg valgte jeg å ha tre dimensjoner som skulle kategorisere hva slags endringer elevene gjorde. Det handlet altså om å se endringene elevene gjorde opp mot to forskjellige svar. Den første dimensjonen handler om hvilket tekstnivå elevene gjør endringer på: lokalt eller globalt tekstnivå. Den andre dimensjonen går ut på om elevene gjør endringer på bakgrunn av det læreren sier eller om de er selvstendige: lærerinitierte vs. ikke-lærerinitierte. Den siste dimensjonen handler om hvilke endringer elevene gjør på bakgrunn av hvor i teksten tilbakemeldingene kommer og dermed hvilke typer tilbakemeldinger fungerer best: margkommentarer vs. sluttkommentarer. Videre har jeg også gjort rede for hva jeg har valgt som funn fra intervjuene. Spørsmålene jeg har valgt til analysen er: «Hva er elevenes holdninger til revisjon?», «hvordan arbeider elevene etter at de har fått tilbakemeldinger?» og «hvilke tilbakemeldingstyper liker elevene best?». Disse mener jeg svarer godt på det som kommer frem i elevtekstene. Jeg har også redegjort for ulike betraktninger jeg har gjort som følge av metodene jeg har brukt. Jeg har tatt hensyn til at studien krever full konfidensialitet og det har vært viktig at elevene kan være fortrolige med funnene fra tekstene og svarene fra intervjuet.

Analyse

I dette kapittelet kommer datainnsamlingens resultater til syne. Som nevnt tidligere har jeg kodet tilbakemeldingene med kategoriene «språk» og «innhold». Disse to kategoriene brukes for å skille mellom de ulike tilbakemeldingene læreren gir, og kategoriene utgjør én av fire deler i dette kapittelet. De tre andre delene av analysen er «globalt tekstnivå vs. lokalt tekstnivå», «lærerinitiert revisjoner vs. ikke-lærerinitierte revisjoner» og om endringene gjøres etter «margkommentarer eller sluttkommentarer». Kategoriene gir god innsikt i hva som er resultatet av forskningen.

Jeg har valgt å legge resultatene fram ved å gjennomgå hver enkelt informant adskilt, for så å se sammenhengen mellom informantene og sammenlignbare resultatene. Hver enkelt informant blir derfor et eget område, og hver enkelt kategori som er blitt brukt i studien gjennomgås for hver informant.

Noe som er viktig å bite seg merke i er at margkommentarene som elevene har fått enkelte ganger kan inneholde forslag til mer enn én revisjon. I disse tilfellene regner jeg tilbakemeldingene som separate forslag, slik som Jahnsen og Bakken (2020) gjør i sin studie (s. 11). Jeg gjør rede for når disse tilfellene er gjeldende. Et eksempel kan være at læreren gir en lengre tilbakemelding i margin der eleven blir oppfordret til å gjøre endring. I en slik tilbakemelding kan det for eksempel stå «Her må du også referere til kilder. Men hva vil du med dette avsnittet? Bør du utdype noe mer?». I slike tilfeller regnes denne margkommentaren altså som to forslag til endringer, og derfor regner jeg disse som to margkommentarer. Det er flest tilbakemeldinger som går under kategorien «språk», men også en del tilbakemeldinger som læreren gir, går under kategoriene «innhold».

Informant 1

Den første informanten har skrevet en relativ kort tekst. Tekstens omfang er på mindre enn én hel A4-side. Han har fått i alt ni margkommentarer. Seks av disse tilbakemeldingene er gitt på språklige forhold i teksten, mens bare tre av margkommentarene går på innholdet i teksten. Et eksempel på en tilbakemelding innenfor kategorien «språk» er: «Ikke skriv «snakke». Du skal skrive» og «Ikke bruk ordet «ting». Du må være presis og konkret». Som en oppfølging til sistnevnte kommentar har læreren brukt «fyfy» til å kommentere gjentakelsen av å bruke ordet «ting». Videre gir læreren tilbakemelding i margin som forteller Anders at han «må bruke kilder» og «du må finne en mer spennende tittel». Kildebruk er gjentakende og han får

nok en tilbakemelding som minner han på viktigheten av å referere: «Her må du også referere til kilder. Har du denne i kildelisten din?».

I tillegg til margkommentarer som blir gitt på språk, har Anders også fått tre margkommentarer som handler om innholdet i teksten. «Hva vil du med dette avsnittet? Bør du utdype noe mer?», skriver læreren i margin. Her pekes det på et avsnitt hvor Anders ikke har konkludert og avsluttet avsnittet sitt på en hensiktsmessig måte. Han har ramset opp en del fakta om hva for mye bruk av sosiale medier kan føre til, uten å ha argumentert for om dette er bra eller ikke. Den andre margkommentaren spør Anders om følgende: «Kan det være en idé å si noe mer her? Du gjør leseren nysgjerrig, noe som er bra». Her referer læreren til en setning hvor Anders har skrevet at «det finnes mange tilfeller av bildespredninger som har forårsaket store konsekvenser, ifølge NorSIS». Den siste margkommentaren som går på tekstens innhold er teksten siste margkommentar: «Dersom dette avsnittet er din avslutning, bør du ikke bringe inn noe nytt, slik du gjør når du viser til NorSIS». Denne margkommentaren er rettet til Anders sin siste setning, og læreren forklarer at han burde konkludere i stedet for å bringe inn nye aspekter i avsnittet.

Endringer på lokalt tekstnivå vs. globalt nivå

I alt har Anders gjort fire endringer på bakgrunn av kommentarer han har fått på tekstens språk, og dermed har han altså gjort totalt ni revisjoner på lokalt tekstnivå. Han legger til en mer spennende overskrift, noe han har fått beskjed om fra læreren. I tillegg gjør han noen få endringer på setningsstrukturer og endrer eller legger til ord i teksten. Det siste han gjør på oppfordring av læreren er å henvise til referanser på korrekt måte. Han legger til dato på når han hentet referansene. Dette regner jeg som én revisjon, til tross for at han har endret seks kilder i kildelisten sin.

Totalt gjør Anders seks endringer på det globale tekstnivået. Dette gjør han ved å begrunne en påstand, legge til tre helt nye avsnitt, endre store deler av et avsnitt og totalt endre avslutningen av teksten sin. Han har for eksempel fått beskjed om å «si noe mer. Du gjør leseren nysgjerrig, noe som er bra». Som respons til denne margkommentaren, som gjelder på det globale tekstnivået, har han begrunnet påstanden sin med å bruke kilde og eksempler, i tillegg til å legge til mer tekst. En annen endring på det globale tekstnivået kom på bakgrunn av kommentaren: «Kan du dele noen tanker rundt dette?», som han besvarte ved å produsere mer tekst.

Lærerinitierte revisjoner vs. ikke-lærerinitierte revisjoner

	Lokalt tekstnivå	Globalt tekstnivå
Lærerinitierte revisjoner	4	6
Ikke-lærerinitierte revisjoner	3	1

Anders har gjort totalt seks lærerinitierte revisjoner på det lokale tekstnivået. Dette har vært kommentarer som har gått eksplisitt på språklige forbedringer i teksten hans, og han har endret etter alle margkommentarer som har etterspurt endring. «Klarer du å finne en mer spennende overskrift?» og «Ikke bruk forkortelser. Skriv konkret det du skal si» er to av kommentarene som er gitt på det lokale tekstnivået. Han har også endret totalt fire ganger etter at læreren har bedt han om å enten omstrukturere eller tilføye mer tekst, altså endringer på det globale tekstnivået. Han har endret teksten sin ved å tilføye et helt nytt avsnitt på bakgrunn av denne kommentaren: «Kunne du delt noen tanker om hvorfor det ikke alltid er lurt å dele på nett?». Slik var også tilfellet da han fikk beskjed om å «tenke nøye gjennom om du er positiv eller negativ til deling på nett». Da skrev han et helt nytt avsnitt hvor han la fram hvorfor deling på nett kan være farlig.

Tre av endringene som han har gjort på lokalt tekstnivå, er noe han selv har oppfattet og gjort noe med. Disse endringene er helt konkrete endringer hvor han har for eksempel endret en kommafeil, skrivet «og så videre» i stedet for «osv.» og satt punktum i stedet for å ha en leddsetning. På det globale tekstnivået er det kun blitt gjort én endring som ikke er initiert av læreren. Denne endringen er relativ stor, da han har lagt til et helt nytt avsnitt. Her skriver han om en persons erfaringer med å ha, ufrivillig, fått et bilde spredt rundt omkring på nett.

Endringer gjort på bakgrunn av margkommentarer vs. sluttkommentarer

Endringer gjort basert på margkommentarer	7
Endringer gjort basert på sluttkommentarer	3

Totalt har Anders gjort sju endringer på bakgrunn av margkommentarene. Fem av disse endringene er på lokalt nivå, mens to av endringene er på globalt nivå. De tre endringene som er gjort på bakgrunn av sluttkommentarene deles opp slik: Én på lokalt tekstnivå og to på

globalt tekstnivå. Endringen som er gjort på lokalt nivå etter sluttkommentar er korrekt henvisning av kilder. Han har altså endret kildelisten sin. De to endringene som blir gjort på bakgrunn av sluttkommentarer på globalt nivå er to helt nye avsnitt. I sluttkommentaren fikk han beskjed om å «ha en mer tydelig stemme» og «bruke ulike måter å argumentere på». Dette løste han altså ved å legge til to, helt nye avsnitt.

Resultatet av alle endringene førte til at Anders gikk fra å ha en debattartikkel som var i underkant av én side, til å ha en to siders debattartikkel. Han har dermed tatt til seg og brukt alle tilbakemeldingene, og jobbet strukturert med disse. I alt gjorde han 14 endringer.

Informant 2

Truls har, i likhet med Anders, skrevet en relativt kort tekst. Teksten strekker seg så vidt over én A4-side. Han har totalt fått ni margkommentarer. Sju av margkommentarene er endringsforslag som går på tekstens språk. I likhet med Anders har Truls fått beskjed om å «finne en mer spennende tittel». Han har også fått korrigeringer som gir beskjed om å endre ordvalg: «Ikke bruk snakke. Du skal skrive.» og «ikke bruk ordet ting». Sistnevnte ord, «ting», blir brukt en gang til i teksten og da responderer lærer med margkommentaren: «fyfy». Det er tydelig at elevene har fått beskjed om at slike ord ikke skal brukes. To av kommentarene ber ham om å bruke kilder. Den siste margkommentaren som går på tekstens språk, ber ham om å tenke over om det han har skrevet er viktig for leseren.

Truls har kun fått to margkommentarer som går på tekstens globale nivå. Den første kommentaren ber han om å «tenke over hva du vil med dette avsnittet. Bør du utdype noe mer?». Denne kommentaren er gitt på et avsnitt som kun består av to setninger, og det er tydelig at læreren forventer at Truls skal utbedre dette avsnittet i revideringsfasen. Den siste margkommentaren som handler om tekstens globale nivå dreier seg om en omstrukturering av avsnitt: «Kunne dette avsnittet ha vært flyttet opp til der du skriver om søvnmangel?». Læreren forklarer at dette avsnittet burde vært tidligere i teksten. Læreren referer her til avsnittet der Truls har skrevet at unge som bruker sosiale medier kan sitte til langt på natt og oppdatere seg på sosiale medier.

Endringer på lokalt tekstnivå vs. globalt tekstnivå

Truls har gjort sju endringer som er gjort på bakgrunn av kommentarer gitt på det lokale tekstnivået. Han har endret overskrift fra «Sosiale Medier» til «Sosiale Medier Er Helt Nødvendig». Han fikk ingen kommentar på at han plutselig brukte store bokstaver i tittelen, men at tittelen på debattartikkelen hans burde gjøres om til å bli mer spennende. Han har

endret på ordvalg ved fire anledninger. I tillegg har han fått to tilbakemeldinger som forteller at han må huske på å referere til kilder dersom han har innhentet informasjon.

På grunn av tekstens omfang har ikke Truls fått så mange tilbakemeldinger på det globale tekstnivået. Margkommentarene som forteller Truls at han bør gjøre endringer på det globale nivået er det derfor bare to av. Til tross for at læreren har forsøkt å overbevise om at han burde legge til mer tekst i et avsnitt, har Truls bestemt seg for å ikke gjøre noe med det. Han har derfor kun gjort én endring som angår det globale tekstnivået i teksten. Han fikk følgende beskjed: «Kunne dette avsnittet vært flyttet opp til der du skriver om søvnmangel?». Dette har han gjort, i tillegg til å tilføye ny tekst. Dette regner jeg kun som én endring, selv om det kan argumenteres for at selve flyttingen av avsnittet er én endring og tilføyselsen av ny tekst kan være en annen

Lærerinitierte revisjoner vs. ikke-lærerinitierte revisjoner

	Lokalt tekstnivå	Globalt tekstnivå
Lærerinitierte revisjoner	7	2
Ikke-lærerinitierte revisjoner	0	0

Truls har gjort totalt ni endringer i teksten sin. Funnene over viser at dette er en student som kan ha god bruk for tilbakemeldinger, da han ikke har gjort én eneste endring uten å ha fått beskjed av læreren sin. Sju av endringene han har gjort er på det lokale tekstnivået. Det skal sies at eleven har produsert en del ny tekst og utbedret noen setninger, og disse er gjort på bakgrunn av kommentarene han har fått av læreren. I en av sluttkommentarene han har fått fikk han beskjed om å lage en korrekt kildeliste, men dette har han enten ikke fått til eller ikke rukket å gjøre.

De to endringene som er blitt gjort på det globale tekstnivået er også endringer som læreren har bedt han om å gjøre. Disse endringene går ut på å flytte et avsnitt, det vil si at han fikk beskjed om å strukturere teksten sin på en annen måte, og utbedre konklusjonen sin. Det at han måtte skrive en mer passende konklusjon fikk han beskjed om i form av sluttkommentar. Han fikk også beskjed om å utdype et avsnitt der han skrev om at sosiale medier kan være farlig. Denne margkommentaren har han ikke gjort noe med.

Endringer gjort på bakgrunn av margkommentarer vs. sluttkommentarer

Endringer gjort basert på margkommentarer	9
Endringer gjort basert på sluttkommentarer	1

Ut ifra tabellen over er det enkelt å få øye på hva slags tilbakemeldinger som fungerer for Truls. Han har i alt gjort ni endringer basert på margkommentarene. Disse endringene er oftest gjort på det lokale tekstnivået. Han har endret ord tre ganger, to av gangene har han skrevet «ting». Dette har læreren uttrykt som et dårlig ordvalg, og Truls har dermed skiftet ut dette ordet ved to anledninger. To andre endringer som han gjør går på mangel av kildebruk. Han gjør også en endring ved å fjerne en setning fra innledningen sin.

Den eneste endringen han gjør basert på sluttkommentaren er å endre konklusjonen sin. Han får beskjed om at han har prøvd seg på en sirkelkomposisjon, men denne ble ikke helt vellykket. Han skrev at han hadde «snakket om hva deling på sosiale medier kan føre til på godt og vondt». Han har endret dette til «selv om det finnes ulemper og gode motargumenter for sosiale medier, er det noe som gjør livet vårt lettere». Her han han konkludert, i stedet for å være mer generell.

Truls har ikke gjort noen selvstendige endringer. Det kan virke som han ikke har blitt helt ferdig med debattartikkelen sin. Denne mistanken fikk jeg da jeg så at teksten ikke hadde blitt noe lenger. Det virker derfor som at han hadde hatt hovedfokus på margkommentarene, og det er klart at han ikke har tatt i bruk sluttkommentarene på samme måte. Han tok i bruk alle margkommentarene, bortsett fra én. Totalt gjorde Truls ni endringer.

Informant 3

Tone har skrevet en lengre tekst enn de to foregående. Hun har skrevet en tekst som drar seg utover ca. to A4-sider. Hun har fått ni margkommentarer, der en av margkommentarene er delt i to. Siden kommentaren som er delt i to dreier seg om to forskjellige deler av teksten, har jeg valgt å regne den som to margkommentarer. Derfor har hun totalt fått 10 kommentarer i marginen. Noe som skiller seg fra Anders og Truls, er at et mindretall av Tones margkommentarer dreier seg om språket i teksten. Hun har fått fire kommentarer på det språklige aspektet ved teksten. Den første kommentaren dreier seg om, i likhet med de foregående tekstene, tekstens tittel. Tone har ikke skrevet en overskrift. Den andre margkommentaren som dreier seg om språket i teksten forklarer Tone at hun ikke behøver å

bruke eksempler når hun skal forklarer hva slags kommentarer andre folk pleier å gi på et bilde som er blitt lagt ut på sosiale medier. Hun har også fått to tilbakemeldinger på at hun må sjekke tegnsetting.

Tone har fått flere tilbakemeldinger på innholdet i teksten enn på språket. Dette er en motsetning fra de foregående tekstene. Hun har fått en tilbakemelding som spør om noe hun har skrevet er viktig for budskapet i avsnittet hennes. I samme kommentar får hun beskjed om at avsnittet er «litt langt, og det burde strammes opp litt. Altså du må prøve å være mer konkret og presis». Videre har hun fått en margkommentar som forklarer at en formulering er uklar. En annen margkommentar hun har fått, påpeker at et tema i teksten er interessant: «medienes makt – er dette verdt å skrive noe mer?». Den neste margkommentaren som dreier seg om tekstens innhold forklarer at hun burde omformulere og skrive mer presist. Denne margkommentaren fikk hun på et avsnitt der hun hadde skrevet en nokså lang setning. Den siste margkommentaren hun fikk på innholdet i teksten etterspurte eksempler på bloggere som har engasjert seg rundt debatten om sosiale mediers påvirkning på barn og unge.

Endringer på lokalt tekstnivå vs. globalt tekstnivå

Tone gjorde en del endringer i teksten. De fleste av endringene er strukturelle endringer, der hun har enten fjernet tekst eller lagt til noe nytt. I alt har hun gjort fem endringer basert på margkommentarene som peker på det lokale nivået. Den første endringen er at hun har lagt til overskriften «Den perfekte Instagram kontoen», etter å ha fått beskjed om at ho må utforme en overskrift. To av endringene hennes på lokalt går på å fjerne tekst, og heller legge til ny, forbedret tekst. Hun har også fått to margkommentarer hvor hun har fått beskjed om å sjekke tegnsetting. I disse tilfellene har hun valgt å sette punktum mer hyppig.

Til tross for at hun fikk flest tilbakemeldinger på det globale tekstnivået, har hun gjort bare fire endringer på dette nivået. De to første endringene som dreier seg om det globale tekstnivået handler om fjerning av tekst. I tillegg skriver hun mer presist og mer rettet mot sjangeren debattartikkel. De har fått beskjed om å bruke ulike argumenttyper, og Tone har endret setningen «jeg tror mange sliter med selvtilliten på grunn av sosiale medier» til et spørsmål: «Hvis bildet du legger ut ikke får like mange likes som du hadde håpet på, hva skjer med selvtilliten da?». En annen margkommentar foreslår at hun burde få med et eksempel på en blogger som har kjempet for at unge ikke skal bli hjernevasket av sosiale medier. Hun har derfor funnet eksempler på personer som står opp for at unge ikke skal bli for påvirket av sosiale medier. Den siste kommentaren som dreier seg om tekstens globale nivå, er en kommentar som foreslår endring i struktur. Tone har dermed valgt å fjerne denne delen av

avsnittet, på bakgrunn av lærerens kommentar. En av margkommentarene som la opp til endring på det globale tekstnivået har Tone valgt å unngå. Hun fikk beskjed om at «medienes makt er et interessant innspill - er dette verdt å skrive noe mer om?». Til tross for denne kommentaren, har ikke Tone gjort rede for dette eksplisitt i teksten.

Lærerinitierte revisjoner vs. ikke-lærerinitierte revisjoner

	Lokalt tekstnivå	Globalt tekstnivå
Lærerinitierte revisjoner	5	4
Ikke-lærerinitierte revisjoner	4	0

Tone har gjort 13 endringer i teksten sin. Ni av disse er gjort på bakgrunn av beskjed fra læreren. De lærerinitierte endringene som er blitt gjort på lokalt tekstnivå er, i likhet med Anders og Truls, endringer som er nødvendige fordi eleven hadde gjort feil. Endringene blir gjort for at teksten skal få et rikere språk. De fleste endringene på det lokale nivået er tegnsettingsfeil eller feil ordvalg. Tone har en tendens til å skrive lange setninger, og hun har fått tilbakemeldinger på akkurat dette. De lærerinitierte endringene på det globale tekstnivået dreier seg om feilstrukturering. Alle fire endringene som er gjort etter beskjed av læreren, bortsett fra én, har handlet om å gjøre avsnittene kortere. Tone har noen steder i teksten skrevet lange avsnitt som burde vært kuttet ned. Den ene lærerinitierte endringen skjedde på bakgrunn av at læreren ba henne om å komme med eksempler på hvilke bloggere som er gjeldende som gode forbilder for barn og unge. Da greide hun ut om hvilke blogg-profiler som var mest passende. Dette så jeg på som en endring gjort på det globale nivået fordi det dreier seg om å styrke meningsinnholdet i teksten.

De endringene som blir gjort uten at læreren har bedt om det er på det lokale tekstnivået. Fellesnevneren for alle ikke-lærerinitierte endringene er at de er rettinger i teksten. Noen steder har hun skrevet punktum i stedet for komma. Hun har også ved et par anledninger kuttet ned på setninger som ikke var like gode. Dette har hun gjort helt på egenhånd, uten råd fra læreren. Tone har ikke gjort endringer på det globale tekstnivået, altså endret meningsinnholdet i teksten, uten at læreren har forespurt dette.

Endringer gjort på bakgrunn av margkommentarer vs. sluttkommentarer

Endringer gjort basert på margkommentarer	6
Endringer gjort basert på sluttkommentarer	3

Tabellen over viser at Tone drar mest nytte av å bruke margkommentarene til å endre tekst. Som nevnt over er det margkommentarer som dreier seg om det globale tekstnivået, noe som er annerledes enn de to foregående elevene. Seks av endringene Tone gjør i teksten, gjør hun på bakgrunn av det læreren har kommentert i margin. Det kan virke som Tone finner margkommentarene som mest nyttige.

Noe som er viktig å påpeke er at det kan være vanskelig å vite om noen av endringene er gjort på bakgrunn av margkommentar eller sluttkommentar. En av endringene jeg har lagt merke til i teksten til Tone, kan både være en endring basert på margkommentarer og sluttkommentarer. Dette dreier seg om en tilbakemelding hvor læreren forklarer i form av en sluttkommentar at et avsnitt er litt for langt. Dette er også kommentert løpende i teksten, altså i margin. Jeg har valgt å kategorisere denne endringen som en endring basert på sluttkommentar, siden denne tilbakemeldingen er mer utfyllende enn den som står i margin. Det er spesielt én endring som kun er gjort på bakgrunn av sluttkommentar – nemlig hvordan Tone har skrevet inn kildelista si. Hun har, i likhet med de foregående elevene, ikke henvist til kilder på en korrekt måte. Dette har hun endret på i den ferdigstilte teksten. Totalt gjorde Tone 13 endringer i teksten sin.

Informant 4

Hedda er den eleven som har skrevet den lengste teksten. Den strekker seg over to A4-sider. Hun skiller seg også ut fordi hun har fått flest margkommentarer, nemlig 13. Åtte av margkommentarene er gitt på det lokale nivået i teksten, altså språket. Den første margkommentaren handler om, i likhet med de andre elevene, debattartikkelens overskrift. Hedda har utarbeidet overskriften slik: «Sosiale Medier eller Sosial Makt». Læreren har gitt denne tilbakemeldingen: «Skal det være stor bokstav i Medier, Sosial og Makt?». Læreren har også i denne teksten hatt fokus på at elevene ikke skal bruke forkortelser eller bruke ord som ikke er passende. «Kan du starte denne setningen på en annen måte?» spør hun, og refererer til en setning som starter med «Bl.a.». Hedda har også fått en kommentar som påpeker at det hun har skrevet var «litt uklart». Som en gjentakende kommentar, har læreren skrevet: «Ikke bruk osv. Skriv presist». Det samme gjelder når Hedda bruker ordet «ting» - lærer responderer

med kommentaren «skriv presist». Til slutt har Hedda fått en margkommentar som dreier seg om korrekt kildehenvisning. Hun får beskjed om å henvise til kilder direkte i teksten, for så å ha en komplett kildeliste til slutt i teksten.

Margkommentarene som dreier seg om tekstens innhold går ut på strukturering. Hun fikk totalt fem margkommentarer som handlet om det innholdet i teksten. Tre av margkommentarene ber Hedda om å omstrukturere, flytte eller fjerne tekst. En av kommentarene etterspør en utgreiing: «Kan du si noe mer om hva det å være anonym på nett handler om? Viktig område». Den siste margkommentaren som dreier seg om innholdet i teksten lyder som følger: «I dette avsnittet har du mange viktige tanker. Burde du delt det opp litt mer?». Læreren ber altså Hedda om å produsere mer tekst slik at debattartikkelen blir oversiktlig, og slik at hun får med de viktigste aspektene ved sosiale medier.

Endringer på lokalt tekstnivå vs. globalt tekstnivå

Majoriteten av endringene Hedda gjør, blir gjort på det lokale tekstnivået. Totalt gjør hun sju endringer på det lokale nivået. I likhet med resten av elevene, måtte også Hedda utbedre overskriften sin. Overskriften hennes var «Sosiale Medier eller Sosial Makt», og hun fikk beskjed om at det skal kun være én stor bokstav i overskriften. Hun har også gjort små endringer som å bytte ut forkortelser, sette punktum og bruke komma. Til tross for tilbakemeldinger som råder henne om å ikke bruke forkortelser som «bl.a og f.eks», har hun flere ganger gjort dette i den ferdigstilte teksten. Hun har også ved to anledninger fjernet overflødig tekst. Den siste endringen Hedda har foretatt på det lokale tekstnivået, handler om å oppgi riktig kildehenvisning, i likhet med resten av elevene.

I tillegg til endringene på lokalt nivå, gjør hun fire endringer på det globale tekstnivået. En av disse endringene er at hun lager et helt nytt avsnitt hvor hun skriver om hva slags muligheter til å være anonym på sosiale medier. Hun lager også et annet avsnitt, som ikke var der tidligere, om hvorfor sosiale medier kan være positivt. En annen endring Hedda gjør på det globale nivået er å samle et avsnitt hvor hun fokuserer på mobbing i sosiale medier. Den siste endringen som skjer på bakgrunn av lærerens kommentarer på det globale nivået er at hun fjerner deler av teksten sin. Hedda har dermed sagt seg enig i det læreren sier, når hun blir fortalt at hun har «sagt dette tidligere, men det passer bedre i denne delen av teksten. Kanskje du kan fjerne det du har skrevet tidligere?». Hedda har derfor strukturert dette avsnittet på en ny måte i den ferdigstilte teksten.

Lærerinitierte revisjoner vs. ikke-lærerinitierte revisjoner

	Lokalt tekstnivå	Globalt tekstnivå
Lærerinitierte revisjoner	7	4
Ikke-lærerinitierte revisjoner	5	1

Totalt gjorde Hedda flest endringer. Hun gjorde i alt 11 lærerinitierte revisjoner. Flesteparten av de er, i likhet med resten av elevene, gjort på det lokale tekstnivået. De endringene som læreren har bedt henne om å gjøre på det lokale tekstnivået er nokså like som det de andre elevene har fått beskjed om. Tegnssettingsfeil, bruk av forkortelser og feil kildehenvisning er kommentarer som går igjen. Hedda endrer teksten sin etter alle endringsforslag, både på det lokale og det globale nivået i teksten.

Hedda skiller seg ut ved å gjøre flest ikke-lærerinitierte endringer. Totalt gjorde hun seks ikke-lærerinitierte endringer, der fem av dem dreier seg om det lokale tekstnivået. Disse endringene er små korrekturfeil, endring av setningsstruktur og feil bruk komma og punktum. Endringen hun gjør på det globale nivået, som læreren ikke har etterspurt, er en relativt stor endring. Hun har skrevet et helt nytt avsnitt om hvordan man holder seg oppdatert til enhver tid takket være sosiale medier.

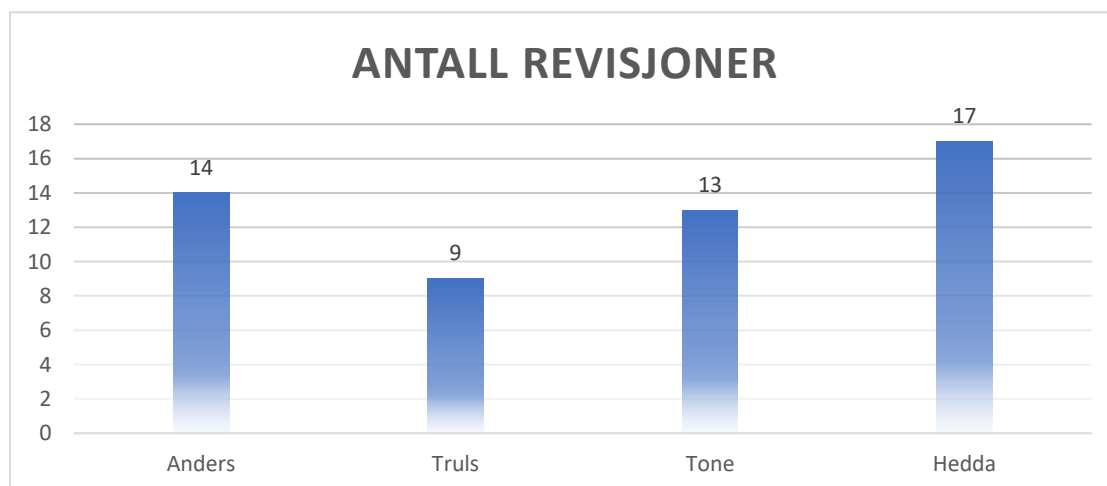
Endringer gjort på bakgrunn av margkommentarer vs. sluttkommentarer

Endringer gjort basert på margkommentarer	9
Endringer gjort basert på sluttkommentarer	2

Det er vanskelig å skille mellom hvilken type kommentar som gjør at Hedda gjør endringer. I alt gjør hun ni endringer basert på margkommentarene sine, men flere av endringene hun gjør nevnes også i sluttkommentarene. Jeg var derfor nødt til å ta noen valg ved å bestemme om hvilke endringer var på bakgrunn av margkommentarene og hvilke endringer var på bakgrunn av sluttkommentarene. De margkommentarene som eksplisitt ba Hedda om å gjøre endring ble kategorisert som endring basert på margkommentar. Som tidligere nevnt er sluttkommentarer ofte mer generelle og gjelder hele teksten sett over ett.

De to endringene Hedda gjorde på bakgrunn av sluttkommentar var: «Du hopper litt frem og tilbake i teksten. Du kan skrive et avsnitt om mobbing, et om å være anonym og et om kroppspress». En slik endring kom til syne i teksten ved at hun hadde lagt to nye avsnitt som tidligere ikke var der. Den andre endringen som er på bakgrunn av sluttkommentarene er at Hedda ble nødt til å ta noen valg. Hun skrev nemlig om noen punkter som hun kanskje ikke behøvde å ha med. Hedda måtte derfor fjerne en del tekst, noe som gjorde at den ferdigstilte teksten ble noe kortere enn utkastet. Hedda har også fått en tilbakemelding om at hun burde varierer måten hun starter setningene sine. Flere av setningene starter med «Sosiale medier..». Dette er noe hun ikke har endret på. Totalt gjorde Hedda 17 endringer i teksten sin.

Sammenligning av elevtekstene



Analysen viser at elevene totalt gjorde 53 revisjoner når de omarbeider tekstutkastene, og i gjennomsnitt gjør de 13,25 revisjoner hver. Det er imidlertid en relativt stor differanse i elevgruppa når vi sammenlikner den som har gjort flest endringer med den som har gjort færrest. Som det fremgår av diagrammet ovenfor, kan vi se at Hedda gjør nesten dobbelt så mange endringer som Truls. Anders og Tone har så å si gjort like mange endringer.

Informant	Lærerinitierte revisjoner		Ikke-lærerinitierte revisjoner		Totalt
	Lokalt nivå	Globalt nivå	Lokalt nivå	Globalt nivå	
Anders	4	6	3	1	14
Truls	7	2	0	0	9
Tone	5	4	4	0	13
Hedda	7	4	5	1	17
Totalt	23	16	12	2	53

Analysen viser videre at elevene helt klart gjør flest revisjoner etter å ha fått oppfordring til det av læreren. 73,5 % av revisjonene elevene gjør, gjøres etter tilbakemeldinger fra læreren. Det vil altså si at det er en ujevn fordeling mellom lærerinitierte og ikke-lærerinitierte endringer. Kun omtrent 25 % av endringene gjør elevene på egenhånd. Det er også helt klart tydelige forskjeller på hvilke tekstnivåer endringene ligger på. Tabellen ovenfor viser nemlig at 35 av 53 revisjoner skjer på det lokale tekstnivået. Dette tilsvarer 66 % av endringene. Når det gjelder de globale endringene, er det ingen tvil om at de skjer oftest etter oppfordring fra læreren. Kun 2 av 18 revisjoner gjøres på det globale tekstnivået uten lærerens oppfordring. Disse to endringene tilsvarer 3,8 % av endringene.

Informanter	Endring på bakgrunn av margkommentarer	Endring på bakgrunn av sluttkommentarer	Totalt
Anders	7	3	10
Truls	9	1	10
Tone	6	2	8
Hedda	9	2	11
Totalt	31	8	39

Slik tabellen ovenfor illustrerer, er det stor differanse mellom endringer basert på margkommentarer og sluttkommentarer. Tabellen viser at elevene gjør mange flere endringer på bakgrunn av kommentarene de får i løpende tekst. 79,5 % av endringene elevene gjør i tekst på bakgrunn av lærers oppfordring, er på grunn av tilbakemeldingene de har fått i form av margkommentarer. Kun 21,5 % av endringene kan vises til sluttkommentarene de har fått på utkastet sitt. De resterende 14 tilbakemeldingene er gjort uten at læreren har oppfordret elevene til å endre tekst.

I alt gir læreren 39 margkommentarer. 24 av tilbakemeldingene etterspør endringer på lokalt nivå. De resterende 15 tilbakemeldingene foreslår endringer på det globale tekstnivået. Det er ikke like enkelt å skaffe en oversikt over sluttkommentarene, fordi disse står skrevet som lengre setninger og de er mer overordnede. Jeg har derfor valgt å kun fokusere på de sluttkommentarene som har ført til endring. Det er i alt åtte sluttkommentarer som fører til endring.

Hvilke typer endringer gjør elevene?

For å få en oversikt over hvilke typer endringer elevene har gjort, fant jeg det hensiktsmessig å lage tabeller som viser alle endringene som er gjort etter forespørsel av læreren i form av en margkommentar. Det vil altså si at alle tilbakemeldingene som elevene har fått i form av margkommentar, er listet opp. Det er ikke like enkelt å liste opp endringene elevene har gjort på bakgrunn av sluttkommentar, siden disse tilbakemeldingene er mer generelle. Jeg fant det hensiktsmessig å lage en slik oversikt fordi det viser hvilke endringer som er representative for elevgruppen og det blir enkelt å få en oversikt og sammenligne elevenes endringer når de står oppført i tabeller. Disse sammenligningene diskuteres i drøftingskapittelet. Tabellene under som gir en oversikt over hvilke konkrete endringer elevene gjør, kaller jeg heretter endringstabeller. Det er totalt fire endringstabeller, fordelt etter hver enkelt informant. Jeg skriver ikke, av hensyn til oppgavens omfang, om endringene hver enkelt informant gjør, men heller sammenligner de fire informantene.

Oversikten kan avvike noe fra resultatene som viser hvor mange margkommentarer elevene har endret etter. Dette fordi jeg har valgt ut de mest interessante endringene elevene har gjort etter beskjed fra læreren i form av en margkommentar. Det blir for omfattende å utforske alle endringene elevene har gjort. Det vil si at det kan foreligge mangler i endringstabellene.

Informant 1

Utkast, setning	Margkommentar	Endring
Deling på nett (overskrift)	Klarer du å finne en tittel som fanger oppmerksomheten litt mer?	Hvor mye vet du egentlig om deling på nett?
Nye studier viser at faktisk 259 personer har mistet livet i jakten på den perfekte selfien.	Å dø i jakten på det perfekte, er jo i ytterste konsekvens. Kunne du delt noen tanker rundt dette?	Nye studier.. perfekte selfien. Ja jeg skjønner at folk vil ta et fantastisk bilde med en fin utsikt, men det er jo helt idiotisk når folk skal risikere livet sitt for det. Når det døde flere av å ta selfie enn haiangrep i 2015, begynner man jo å lure på om hvor avhengig folk er av å dele fantastiske bilder.
På internett i dag finner man bilder av alt mulig, og det er lett å dele bilder selv. Men hvor lurt er det egentlig?	Her stiller du spørsmålstegn ved om deling er så lurt. Da får jeg som leser forventning om at du har noen tanker om at dette ikke er bra. Du er positiv til deling i dette avsnittet. Er det noe du bør endre på tror du?	Å få likes og fine kommentarer på ditt eget bilde kan være gøy for både voksne og barn. Men hva om man ikke får nok likes? Betyr det at man ikke er bra nok? Dessverre ser man også at det å legge ut bilder kan føre til digital mobbing..
Kroppspress er tanker og følelser som kan skapes når man for eksempel lar seg påvirke eller sammenligne med andre.	Har du brukt kilder her? I så fall må du referere	Eleven har laget to nye avsnitt der han referer til to nyhetssaker som omhandler sosiale medier.

Det finnes mange tilfeller av bildespredninger som har forårsaket store konsekvenser, ifølge NorSIS.	Kan det være en ide å si noe mer her? Du gjør leseren nysgjerrig, noe som er bra. Dersom dette avsnittet er din avslutning, bør du ikke bringe inn noe nytt, slik du gjør når du viser til NorSIS.	Eleven referer til NorSIS i nest siste avsnitt, før han lager en ny avslutning som konkluderer.
--	--	---

Informant 2

Utkast, setning	Margkommentar	Endring
Sosiale medier (overskrift)	Klarer du å finne en mer spennende tittel?	Sosiale Medier Er Helt Nødvendig
I denne teksten skal jeg snakke om hva deling på sosiale medier kan føre til på godt og vondt.	Ikke bruk snakke. Du skal skrive.	I denne teksten skal jeg skrive om hva deling på sosiale medier kan føre til på godt og vondt
Jeg skal gjøre dette ved hjelp av blant annet ung.no og forskning.no	Tenker du at dette er viktig for synspunktet ditt, og for leseren?	Fjerner denne setningen.
Ifølge WebsiteHostingRating finnes det over 1,94 milliarder nettsider på internettet, og over 4,1 milliarder brukere	Her må du inn med kilder	Ifølge WebsiteHostingRating finnes det over 1,94 milliarder nettsider på internettet, og over 4,1 milliarder brukere (webhostingrating.com)
Ifølge det Amerikanske Nasjonalbiblioteket for Medisin er det dokumentert at minst 259 personer har	Her må du også referere til kilder. Har du denne med i kildelisten din? Men hva vil du med dette	(tek.no) Eleven legger til kilde, men utdyper ikke noe mer.

mistet livet sitt i forsøket på å ta den «perfekte selfien».	avsnittet? Bør du utdype noe mer?	
Ifølge søvneksperter fra ung.no kan søvnmangel føre til alvorlige ting som kronisk hukommelsestap, utmattelse og psykisk ustabilitet.	Ikke bruk ordet ting. Du må være presis og konkret.	Eleven retter denne feilen, og legger til en hel del tekst.
Det går også an å begrense skjermbruken med noen få tastetrykk, ved hjelp av noe som heter skjermtid. Det er også mulig å skru av internettet etter et visst klokkeslett	Kunne dette avsnittet vært flyttet opp til der du skriver om søvnmangel?	Flytter avsnittet til der eleven skriver om søvnmangel
En annen ting sosiale medier er bra for..	Fyfy (referer til ting)	Noe annet sosiale medier er bra for..

Informant 3

Utkast, setning	Margkommentar	Endring
Ingen (overskrift)	Husk tittel.	Den «perfekte» Instagramkontoen (overskrift)
Det er lett å posere i speilet slik at man ser tynnere ut, eller laste ned en app slik at stranden på feriebildet blir perfekt..	Er dette viktig for budskapet i avsnittet ditt? Hele avsnittet er litt lang, og jeg synes du trenger å stramme det litt opp.	Eleven retter teksten sin, og skriver om avsnittet en del.
Jeg forstår godt at det er fristende å legge ut bilder for få fine kommentarer om at	Trenger du å gi eksempler?	Eleven kutter vekk mye av dette avsnittet, og fokuserer

<p>familien din virker så herlig, eller få kommentarer på treningsbilde ditt eller bikinibilde ditt, «wow body goals»</p>		<p>heller på at mennesker påvirkes av de rundt seg.</p>
<p>Hvis man ser at det er mange av jentene i klassen, eler folk du ser opptil legger ut bilde på sosiale medier, og man ser at de får mange likes er det lett å bli påvirket til å gjøre det samme.</p>	<p>Her er det uklart formulert. Du kan også vurdere om dette er viktig for teksten din.</p>	<p>Eleven fjerner denne setningen.</p>
<p>Jeg tror mange sliter med selvtilliten på grunn av sosiale medier, det er nok mange som ikke føler seg bra nok.</p>	<p>Se på tegnsettingen her.</p>	<p>Det er vanskelig for unge å forholde seg til sosiale medier, og det er enda vanskeligere å holde seg unna, for disse influencer-profilene blir fremmet i media hele tiden.</p>
<p>Det er heller ikke lett for unge å unngå disse profilene som hele tiden får mange fine kommentarer og har «perfekte» kropper, disse profilene blir fremmet i media hele tiden</p>	<p>Interessant innspill – medienes makt. Er dette verdt å skrive noe mer om?</p>	<p>Eleven skriver ikke noe mer om medienes makt, til tross for at lærer skriver at dette kan være en interessant tanke i oppgaven.</p>
<p>Det er mange i media som spiller på unges sikkerhet. Hvis en influencer legger ut ett innlegg om vitaminer som får håret ditt til å bli sunnere, eller at han eller</p>	<p>Dette ble en veldig lang setning. Kan du omformulere/skrive mer presist?</p>	<p>Unge i dag er ofte usikre på seg selv, og på utseendet sitt. Og når det da er mange influencere som kommer med reklamer og anbefalinger på produkter</p>

<p>hun har tatt fillers eller silikon og de legger ut dette på enten blogg eller Instagram som en anbefaling kan det hende noen usikre personer kan bli påvirket til å gjøre akkurat det samme.</p>		<p>som får deg til å se enda «penere» ut, er det ikke lett å stå imot. Det er mange i media som spiller på unges usikkerhet.</p>
<p>Det har vært mange debatter og diskusjoner om nettopp dette, og mange bloggere har valgt å engasjere seg.</p>	<p>Her kunne det ha vært fint med en kilde, eller et eksempel på en kjent blogger som har engasjert seg.</p>	<p>Mange bloggere har valgt å engasjere seg. Kristin Gjelsvik, hun er ikke en av de tradisjonelle «rosabloggerne». Hun har deltatt i flere debatter på NRK der hun argumenterer for hvorfor man ikke skal ha frie tøyler på sosiale medier.</p>
<p>Neste gang du scroller nedover Instagram og ser disse «perfekte» kroppene, eller ikke år like mange likes på Instagram som venninna de er det viktig å tenke på at dette ikke definerer deg som person, og at det er viktigere å se deg selv for den du er, og ikke hvor mange likes du får på Instagram</p>	<p>Viktig budskap. Se på tegnsetting og formulering. Her er det viktig at du skriver presist.</p>	<p>Neste gang du scroller nedover Instagram og ser disse «perfekte» kroppene eller ikke får like mange likes på Instagram som resten av venninnejengen, er det viktig å tenke på at dette ikke definerer deg som person. Det er viktigere å se deg selv for den du er, og hvor mange likes du får på Instagram har egentlig ingen betydning.</p>

Informant 4

Utkast, setning	Margkommentar	Endring
Sosiale Medier eller Sosial Makt (overskrift)	Skal det være stor bokstav i Medier, Sosial og Makt?	Sosiale medier eller sosial makt (overskrift)
Bl.a. Snapchat, Facebook, Instagram og Twitter er noen eksempler på sosiale medier som blir brukt av barn, unge og voksne.	Kan du starte denne setningen på en annen måte?	Apper som for eksempel Snapchat, Facebook, Instagram og Twitter er noen eksempler på sosiale medier som blir brukt av barn, unge og voksne.
Deling av bilder på sosiale medier krever at du tenker over hva du deler og at du tar ansvar for det.	Litt uklart.	Deling av bilder og informasjon på sosiale medier krever at du tenker over hva du deler og at du tar ansvar for at du deler det.
Snapchat er for eksempel et sted som ikke bare blir brukt til å sende uskyldige bildesnapper osv.	Ikke bruk osv. Skriv presist	Snapchat er for eksempel et sted som ikke bare blir brukt til å sende uskyldige bildesnapper og meldinger. Mange unge sender og deler ting som f.eks nakenbilder.
Hvis du er flink til noe er det alltid noen som kommer til å finne noe negativt å si til deg. Det er jo helt idiotisk at det er dette samfunnet har blitt til men vi er så vant til å leve sånn at det er vanskelig å gjøre noe med.	Her ble det litt uklart. Kan det ha noe med tegnsetting å gjøre?	Hvis du er flink til noe er det alltid noen som kommer til å finne noe negativt å si til deg. Det er jo helt idiotisk at det er dette samfunnet har blitt til, men vi er så vant til å leve sånn at det er vanskelig å gjøre noe med.
Eleven har skrevet et avsnitt	I dette avsnittet har du mange viktige tanker. Burde du delt det	Å bli nettmobba, eller å ha nakenbilder av seg selv spredt rundt gjør virkelig noe med selvbildet man har. Det er så utrolig mange

	<p>opp litt mer? Nakenbilder og depresjon og angst er noe du bør se mer på. Kanskje finner du noen kilder også?</p>	<p>der ute som sliter med psykiske lidelser som bl.a. depresjon, spiseforstyrrelser, angst.</p>
<p>På sosiale medier har du sjansen til å være anonym..</p>	<p>Viktig område</p>	<p>Ingen endring.</p>
<p>Det er så utrolig mange som blir mobba på nett og det er ikke greit.</p>	<p>Du har skrevet om mobbing litt tidligere også. Hadde det vært en idé og samlet det?</p>	<p>Ingen endring.</p>
<p>Sosiale medier har så mange positive og negative sider. Det kan brukes til å holde med gamle venner eller folk som bor langt unna, men det er også mye enklere å skrive stygge ting på sosiale medier.</p>	<p>Dette skriver du lenger ned i teksten også</p>	<p>Eleven flytter disse setningene til der det skrives om de positive sidene ved deling i sosiale medier</p>
<p>Sosiale medier gjør at du kan dele bilder av noe du er stolt av eller noe du kanskje synes er fint. Du kan gjøre så mye med sosiale medier, og ofte utfordrer du kreativiteten din når du f.eks. skal ta et Instagram bilde.</p>	<p>Dersom du skal skrelle vekk noe, kunne du tatt bort dette avsnittet.</p>	<p>Eleven fjerner dette avsnittet.</p>
<p>Sosiale medier har forandret samfunnet vårt på både positive</p>	<p>Ikke bruk ting. Skriv presist</p>	<p>Sosiale medier har forandret samfunnet vårt på både positive og</p>

og negative måter. Å dele ting på nett er en handling som bare bør gjøres hvis du har tenkt gjennom konsekvensene av det du har delt, og man skal ta fullt ansvar for det man har delt		negative måter. Å dele bilder og informasjon på nett er en handling som bare bør gjøres hvis du har tenkt gjennom konsekvensene av det du har delt, og man skal ta fullt ansvar for det man har delt
Overskrift og fakta: https://www.an.no/debatt/arrangement/konsserter/some-sosiale-medier-eller-sosial-makt/o/5-4-532977	Du kan ikke skrive det slik. Du må heller referere til kilden inni teksten. Ikke sett kilde på tittelen.	Kilder Birklund, B. (2017). SoMe – sosiale medier eller sosial makt. Hentet 19/9-19 fra: https://www.an.no/debatt/arrangement/konsserter/some-sosiale-medier-eller-sosial-makt/o/5-4-532977

I alt har jeg valgt å ta med 34 margkommentarer som enten har ført til endring eller ingen endring. Som endringstabellene over viser gjør samtlige fire elever endringer på artiklenes overskrifter, og disse utgjør fire av endringene totalt. Alle har fått beskjed om å enten lage en mer spennende overskrift, eller redigere eller lage en overskrift. 12 av endringene elevene gjør på bakgrunn av margkommentarene går på det lokale tekstnivået. Det vil si at 34 % av endringene gjøres på lokalt tekstnivå der elevene får korrigeringer på språket. Dette er endringer som går ut på tegnsettingsfeil, omformuleringer og feil ordvalg. Når det gjelder tegnsettingsfeil er det totalt to endringer. Både Tone og Hedda har fått beskjed om å sjekke tegnsettingen sin. Begge har endret på dette ved å legge til komma. Det er også kun Tone og Hedda som har fått beskjed om å omformulere seg og skrive mer presist. 25 % av tilbakemeldingene på lokalt tekstnivå dreier seg om omformuleringer. Seks av endringene gjøres ved å bruke et mer presist språk. Det vil si at elevene har fått beskjed om å ikke bruke forkortelser eller utilstrekkelige ord. Det er Truls og Hedda som har fått beskjed om å ikke bruke slike forkortelser og ord. Henholdsvis får Truls to beskjeder om å ikke bruke ordet «ting» og én beskjed om å bruke «skrive» i stedet for «snakke». Hedda får beskjed om å endre starten på en setning som bruker «Bl.a.», ikke bruke «osv.» og i likhet med Truls endre «ting»

til noe mer presist. De resterende tilbakemeldingene på lokalt nivå handler om korrekt kildehenvisning. Dette er representativt for alle elevene.

Elevene gjør 13 endringer ut fra tilbakemeldinger som dreier seg om det globale tekstnivået. Seks av disse, altså 46 %, dreier seg om store endringer. Dette er definert som endringer der eleven produserer en hel del tekst. Dette er gjeldende for alle elevene, men Anders skiller seg ut ved å ha tre slike endringer. Han produserer en hel del ny tekst. Truls, Tone og Hedda gjør hver sine store endringer i tekst. De resterende sju endringene som dreier seg om tilbakemeldinger på det globale tekstnivået består av fjerning av tekst og flytting av tekst, henholdsvis tre og fire. Et annet funn er at elevene også velger å ignorere noen av tilbakemeldingene ved at de ikke gjør endring. Fire av margkommentarene har ikke ført til noen endring. Truls og Tone har ett tilfelle av dette, mens Hedda ved to anledninger har valgt å ikke endre tekst.

Analyse av elevintervju

Som tidligere nevnt i metodekapittelet, er intervjuene blitt kodet etter følgende spørsmål: «Hva er elevenes holdninger til revisjon?», «hvordan arbeider elevene etter at de har fått tilbakemeldinger?» og «hvilke tilbakemeldingstyper liker elevene best?». Jeg mener at disse tre spørsmålene har vært mest relevante for studien min. Bakgrunnen for dette er at disse kan være med på å utdype resultatene jeg har fått av tekstanalysene. Ved hjelp av de nevnte spørsmålene ovenfor skal jeg presentere det elevene har sagt.

I arbeidet med analysen av intervjuet, har jeg i store trekk fulgt metoden som Braun og Clarke (2006) presenterer. Denne metoden kalles tematisk analyse og den består av seks faser (2006). Fasene består av å bli kjent med datamaterialet, lage koder, finne temaer, gå kritisk gjennom temaene, definere temaene og gi dem navn og til slutt produsere rapporten (s. 87). Jeg har spesielt tatt i bruk fasene som handler om å bli kjent med datamaterialet, lage koder og finne temaer. Jeg brukte en god stund på å finne temaer og lage koder som kunne utdype funnene fra tekstanalysen. Ved å følge metoden til Braun og Clarke (2006) fant jeg interessante temaer og produserte nyttige koder.

Spørsmål	Anders	Truls	Tone	Hedda
Hvordan er det å revidere en tekst etter du har fått tilbakemelding?	Da ser jeg på tilbakemeldingene og prøver å gjøre det jeg har fått tilbakemelding på så godt som mulig. Også leser jeg gjennom teksten og sjekker om det er noe jeg kan endre selv om jeg ikke har fått tilbakemelding på det. Jeg synes det er viktig å føle at det er jeg som har skrevet teksten.	Jeg synes det fungerer bra. Fordi da vet jeg hva jeg må gjøre for å få en bra karakter. Jeg liker at læreren gir meg mange tilbakemeldinger og så må jeg bare finpusse litt sånn at teksten blir bra.	Det liker jeg. For jeg blir mer klar over hva jeg har skrevet. Hvordan jeg kan endre for at teksten skal bli bedre. Jeg liker å forbedre meg.	Det er bra. Da får jeg tid til å gjøre teksten min bedre. Men noen ganger vet jeg ikke hva jeg skal gjøre, for jeg kan være ganske fornøyd med teksten.
Hvordan arbeider elevene etter at de har fått tilbakemeldinger?	Jeg bruker god tid på å se på tilbakemeldingene, også tenker jeg på det jeg har skrevet og hva jeg kan endre. Jeg pleier å ha kommentarene foran meg slik at	Jeg leser igjennom både margkommentarene og sluttkommentarene. Jeg starter med det enkleste først, for så å gradvis endre det som er litt vanskeligere.	Jeg leser gjennom kommentarene på siden og tenker på hva jeg kan endre. Jeg prøver å tolke kommentarene og forsikre meg om at jeg	Jeg leser gjennom teksten min og så leser jeg tilbakemeldingene. Så leser jeg teksten høyt for da får jeg vite hvordan jeg ville sagt det. Noen ganger er jeg

	jeg hele tid vet hva jeg skal endre på.		forstod alt læreren sa.	ikke enig i det læreren sier, og da er det ikke alltid jeg er at det er noe galt. Da pleier jeg å høre med læreren hva som kan endres.
Hva slags type tilbakemeldinger fungerer best for deg?	Jeg liker å få åpne spørsmål. Da må jeg tolke selv og det liker jeg. Det utfordrer meg litt.	Jeg liker når læreren sier ifra om noe er dårlig. For hvis jeg hadde levert det kunne jeg fått en dårlig karakter. Jeg liker å få tilbakemeldinger som forklarer hva jeg skal gjøre.	At jeg får tydelige tilbakemeldinger og at det ikke er noe usikkerhet på hva jeg skal jobbe med.	Jeg liker best å få konkrete tilbakemeldinger. De som forteller meg akkurat hva jeg skal gjøre. Det er ikke sånn at læreren bare gir meg en fasit, men ofte heller stiller åpne spørsmål som skal vise meg riktig vei.

Ovenfor viser tabellen de ulike svarene fra elevene på de utvalgte spørsmålene. Jeg har valgt å ta med denne tabellen slik at det er enkelt å få et overblikk over hva de ulike elevene svarte på de utvalgte spørsmål, og dermed ha en mer transparent analyse. Spørsmålene er formulert etter den tematiske analysen av intervjuet (Braun & Clarke, 2006).

Hva er elevers holdninger til revisjon?

Anders synes det er nyttig å få lov til å endre en tekst fordi da kan den, som han forklarer selv, «bli mye bedre enn før». Han forteller at han ser på tilbakemeldingene og prøver å gjøre det han har fått tilbakemelding på så godt som mulig. Videre leser han gjennom teksten og ser om

det er noe annet han kunne endret, selv om han ikke har fått tilbakemelding på det. Dette mener «gjør teksten bedre». Han forteller til slutt at han liker å ha eierskap til egen tekst, og liker å være selvstendig. «Jeg synes det er viktig å føle at det er jeg som skrevet teksten», forklarer han.

I likhet med Anders, forklarer Truls at han synes det fungerer bra å bedrive revisjon på en tekst. Han forteller at «da vet jeg hva jeg må gjøre for å få en bra karakter». Det kan virke som at Truls retter teksten sin i håp om å bli belønnet med en god karakter. Han forteller videre at han oppfatter tilbakemeldinger som oppmuntrer til revisjon som en slags mal. «Lærerne gir deg en mal som allerede er begynt på, så trenger du bare å fikse den. Så kan du legge på litt til så er den ferdig». Med dette mener han at han får mye hjelp i form av tilbakemeldinger når han skal revidere tekst.

Tone forteller at hun synes det fungerer bra å få lov til å endre teksten sin etter den er levert. Det begrunner hun ved å si at «det er enkelt å få teksten bedre når læreren har gitt mange tilbakemeldinger». Hun sier videre at hun forsøker å forstå og tolke tilbakemeldingene før hun begynner å endre. Dersom det er noe hun er usikker på spør hun læreren eller medelever.

Hedda sier også at hun liker å endre teksten sin etter å ha fått tilbakemeldinger fra læreren. «Da blir jeg mer klar over hva jeg har skrevet», sier hun. Hedda forteller at hun liker å forbedre seg, spesielt i norskfaget. «Norsk er ett av de fagene jeg føler jeg gjør det best i», forteller hun videre. Hun forteller at hun jobber mye med norskfaget, og at hun synes det å revidere tekster er gøy.

Hvordan arbeider elever etter å ha fått tilbakemeldinger?

Anders forklarer at han bruker god tid på å endre teksten sin. Det første han gjør er å «tenke litt på det som er skrevet». Videre forteller han også at han tenker på hva han kunne ha endret. Det siste han legger til er at han har tilbakemeldingene foran seg slik at han har full oversikt over hva han fikk beskjed om å endre. Det vil si at når han begynner å skrive på teksten igjen, har han tilbakemeldingene side om side med teksten sin.

Etter å ha fått tilbakemeldinger leser Truls igjennom tilbakemeldingene i margin og i slutten av teksten, og velger ut hvor han skal begynne. Han forteller at han ofte begynner å endre det han oppfatter som enklest å revidere. Her referer han til oppfordringen om å endre «snakke» til «skrive». Han sier at han tar de enkleste endringene først, for så å gradvis ta fatt på de mer avanserte endringsforslagene.

Det første Tone sier at hun gjør etter å ha fått tilbakemeldinger er å lese gjennom endringsforslagene. Hun forteller at hun begynte å tenke på hva hun kunne gjøre, og begynte å forestille seg hvordan teksten kunne endres til en bedre utgave. Videre forteller Tone at hun reflekterer over tilbakemeldingene og forsikrer seg om at hun forstod hva læreren mente.

Hedda forklarer at hennes strategi for hvordan hun arbeider med tilbakemeldinger er nokså lik de andre elevene: «Jeg leser gjennom teksten min og så leser jeg tilbakemeldingene». En ting hun sier at hun gjør annerledes er å lese teksten høyt, og grunnen til dette forklarer hun med at «da får jeg vite hvordan jeg ville sagt det». Hedda er den eneste eleven som problematiserer arbeidet med tilbakemeldinger ved å si at «noen ganger er jeg ikke enig i det læreren sier, og da er det ikke alltid jeg ser at det er noe galt». I slike tilfeller sier hun at hun forhører seg med læreren for å få en supplerende muntlig tilbakemelding.

Hvilke tilbakemeldingstyper liker elever best?

På dette spørsmålet svarer Anders at han liker tilbakemeldinger som blir stilt som åpne spørsmål, fordi da må han tolke selv. En tilbakemelding han likte, som han hadde fått i teksten sin, var «del noen tanker». Han begrunnet dette med at han synes at åpne spørsmål fikk han til å undre og virkelig bruke hjernen. Videre forteller han at han liker å få skriftlige tilbakemeldinger siden det er tilbakemeldinger han kan bruke mens han retter teksten sin. Det blir ingen misforståelser. Han sier også at det er «enklere å forstå når det er skrevet ned». Dette begrunner han med at han føler ofte at muntlige tilbakemeldinger er lettere å misforstå, og «ting kan bli utydelig eller uklart». Det siste han legger til er at han vil ha så mange tilbakemeldinger som mulig. «Jo flere, jo bedre», sier han.

På spørsmål om hvilke tilbakemeldingstyper Truls liker best, svarer han kjapt at han liker at læreren påpeker feil. Han er den eneste som trekker frem direkte korrigeringer som gode tilbakemeldinger. Det kan virke som han også, på dette spørsmålet, har fokus på at han skal få vurdering på teksten i form av en karakter. Han forteller at om ikke læreren hadde gitt tilbakemeldinger som forklarer hva som burde endres, ville han kanskje ha levert teksten slik den var. «Da hadde jeg kanskje fått en dårlig karakter», utdyper han. Truls sier at han setter pris på tilbakemeldinger som gir han mest mulig informasjon. Han mener at «en bra tilbakemelding for meg er når læreren sier hva jeg skal gjøre». Videre forteller han at han liker både skriftlige og muntlige tilbakemeldinger, og han sier at: «hvis det er noe jeg ikke forstår spør jeg læreren».

Tone hadde mye på hjertet da hun ble spurt om hvilke typer tilbakemelding hun likte best. Hun sa at det var best å få tilbakemeldinger i margin. Samtidig liker hun å få et avsnitt på slutten av teksten. Dette begrunner hun med å si at: «Da får jeg vite veldig konkret hva jeg må gjøre videre med teksten min». Hun sier videre at læreren oftest gir skriftlig tilbakemeldinger. Videre sier hun at hun liker best å få skriftlige tilbakemeldinger «fordi det er litt mer oversiktlig, og hvis man skal forbedre teksten så har man tilbakemeldingene alltid foran seg». Til slutt forteller hun at hun liker å få gode tips og tydelige beskjeder med hva ved teksten som fungerte bra, og hva hun burde jobbe videre med. Hun forteller også at hun får mulighet til å få supplert de skriftlige tilbakemeldingene med muntlig tilbakemeldinger, dersom det er ønskelig eller noe er uklart.

«Konkrete tilbakemeldinger», svarer Hedda kontant når hun blir spurt om hvilke typer tilbakemeldinger hun liker best, og hun sier seg dermed enig i det Tone mente var en god tilbakemeldingstype. Hun forteller også at hun liker åpne spørsmål som krever at hun må tolke. Er det noe hun ikke forstår spør hun, i likhet med de andre elevene, læreren om hjelp. Hun tilføyer at hun liker skriftlig tilbakemelding best, siden dette er tilbakemeldinger man har tilgjengelig hele tiden.

Hva gjør elevene i skriveprosessen?

Til tross for at jeg ikke har gjort rede for hvordan elevene jobber når de er i skriveprosessen, har jeg funnet det relevant å belyse hvordan elevene benytter skriveverktøy. Det er nemlig slik at når elevene er i skriveprosessen har de tilgang til verktøy som skal hjelpe elevene å produsere best mulig tekster. Som nevnt i metodekapittelet har elevene utarbeidet seg, sammen med læreren, vurderingskriterier. Elevene forteller meg i intervjuet at de ikke husker vurderingskriteriene. Jeg har også spurt elevene om hva de tenker om å bruke mønstertekster i forkant av skriveoppgaven. Alle informantene sier seg enig med at mønsterteksten er vanskelig å bruke, «fordi det er vanskelig å kopiere eksempelteksten». Dette begrunner to av elevene ved å fortelle at temaene i mønsterteksten ikke ligner på deres egen skriveoppgave.

Disse funnene er tatt med for å gi en bredere innsikt i hvordan elever bruker tilbakemeldinger. Det er nemlig slik at det kan virke som at elevene kun fokuserer på hva lærere har sagt i form av tilbakemeldinger, og at de ikke tar i bruk de ulike verktøyene som er utarbeidet til hjelp for dem. Det vil si at i elevene i en endringsprosess i hovedsak tar utgangspunkt i margkommentarene og sluttkommentarene. Dette har jeg naturlig nok ikke full innsikt i, da jeg selv ikke har vært tilstede og fått med meg alt som har skjedd i skriveprosessen. Elevene kan ha fått muntlige tilbakemeldinger underveis, som kan ha vært med på å forme tekstene.

Analyse av lærerintervju

Ut ifra intervju gjort med lærer har jeg, som nevnt i metodekapittelet, valgt ut de spørsmålene som er relevant med tanke på hvilke spørsmål jeg har valgt fra elevintervjuene. Spørsmålene som er valgt ut er: «hvordan gir du tilbakemeldinger som skal brukes til tekstrevisjon?», «hva synes du er viktig når du skal gi tilbakemeldinger?» og «hvilke tilbakemeldinger gir du hyppigst?». Min tankegang da jeg valgte disse tre spørsmålene var at de samspiller godt med hva elevene har blitt spurt om. Ved å stille læreren relativt like spørsmål som elevene svarte på, fikk jeg en oversikt over hvordan det arbeides med tilbakemeldinger. Det er også interessant å se dette fra lærerens perspektiv, fordi det sier noe om hvordan undervisningen er lagt opp og hvorfor elevene har gjort slik de har gjort.

Hvordan gir du tilbakemeldinger som skal brukes til tekstrevisjon?

På dette spørsmålet svarer læreren at hun håper at hun gir tilbakemeldinger som egner seg til tekstrevisjon. «Noen ganger gir jeg konkrete tips, andre ganger prøver jeg å stille spørsmål som gjør at elevene må tolke og reflektere selv». Hun forklarer at hun synes det blir best revisjon dersom tilbakemeldingene får elevene til å tenke selv.

Hva synes du er viktig når du skal gi tilbakemeldinger?

«Det jeg synes er det aller viktigste er at elevene vet hva de skal gjøre, og jeg er opptatt av å gi dem tilbakemeldinger som poengterer noe som er bra i teksten og tilbakemeldinger som poengterer noe som burde forbedres». Hun er også opptatt av at elevene har noe å skrive om. Derfor har hun valgt å jobbe med læringsstrategier i forkant av skriveoppgaven. «Det er viktig å gi tilbakemelding i prosess, mens de holder på å skrive. Altså for å oppsummere: jeg gir muntlig underveisvurdering, samt skriftlig underveisvurdering og sluttvurdering». Videre legger hun til at hun synes det er viktig at «elevene skal prøve å endre til det de selv mener er best for teksten. Lærerens jobb er jo bare å vise veien dit».

Hvilke tilbakemeldinger gir du hyppigst?

Læreren forklarer at hun gir oftest tilbakemeldinger muntlig siden dette er en helt naturlig å gjøre når man skriver oppgaver på skolen. «Jeg opplever at elevene oftere forstår de muntlige tilbakemeldingene bedre fordi de får den dialogen med læreren som de ikke får dersom den er gitt skriftlig», forteller hun videre. Hun legger også til at hun prøver å gi tilbakemeldinger som kan ha overføringsverdi til neste skrivesituasjon. Læreren kjenner godt til elevene, og hun vet derfor hvilke tilbakemeldingstyper som elevene får mest nytte av.

Hovedfunn

I analysekapittelet har jeg presentert funnene jeg har fått. En av de mest interessante funnene, som er et av hovedfunnene mine, er at elever gjør få ikke-lærerinitierte endringer. Det overrasket at meg at elevene ikke har kommet lenger i sin utvikling av revisjonskompetanse. Et annet funn er at elevene gjør desidert flest endringer på lokalt tekstnivå. Dette støttes iblant annet Bueie (2017). Videre er funnet om at en av elevene, Anders, gjør flere globale endringer enn lokale endringer svært interessant. Årsaker til dette skal drøftes og diskuteres i drøftingskapittelet. Det er også interessant å høre hva slags holdninger elevene har til tilbakemeldinger, fordi dette er en viktig del av læreres vurderingspraksis. Det har derfor vært interessant å høre hvilke tilbakemeldingstyper elevene synes fungerer best, og det er, noe overraskende, spredning i gruppa om hva elevene foretrekker. Totalt har det blitt gjort 53 revisjoner. 35 av disse er blitt gjort på lokalt nivå. 23 av endringene på lokalt nivå er gjort etter oppfordring fra læreren, mens 12 endringer på lokalt nivå er gjort uten oppfordring fra læreren. Det har blitt gjort 18 revisjoner på globalt tekstnivå, der 16 av disse er gjort etter oppfordring av læreren. Kun to endringer blir gjort på globalt tekstnivå uten oppfordring fra læreren. Det er interessant å undersøke hvorfor elever gjør så mange endringer etter tilbakemeldinger fra læreren, og hvorfor de gjør endringer uten oppfordring.

Drøfting

I denne studien har jeg undersøkt hvordan et utvalg av elever på 9. trinn reviderer tekstutkast etter å ha fått tilbakemeldinger fra læreren. Det er særlig seks funn jeg vil diskutere. Tre av disse funnene er hentet fra tekstanalysen og tre av funnene er hentet fra elevintervjuanalysen. Likevel er det noen funn som også er verdt å nevne for å få et helhetlig bilde over datamaterialet. I tillegg skal jeg diskutere noen av funnene som kommer frem i lærerintervjuet, og trekke tråder mellom det som kommer frem i lærerintervjuanalysen og det som er funnet i tekst- og elevintervjuanalysen. Hvordan endrer elever tekst etter å ha fått tilbakemeldinger på argumenterende tekster?

Funn fra tekstanalysen

Det første funnet fra elevtekstanalysen viser at et klart flertall av elevenes revisjon, nærmere bestemt 66 %, ligger på det lokale tekstnivået. Dette er funn som tidligere norske studier også har funnet ut (Igland, 2008, Bueie 2014). En av grunnene til at det skjer flest endringer på lokalt nivå kan være at elevene ikke har kommet så langt i sin utvikling av revisjonskompetanse (Jahnsen & Bakken, 2020). Læreren etterspør flest endringer på lokalt nivå, og det er derfor ikke uventet at flesteparten av endringene skjer på nettopp dette nivået. Bueie (2014) forklarer at elevenes revisjoner først og fremst er svar på lærerens tilbakemeldinger (s. 59), og disse er typiske lokale endringer. Som teksttrekanten viser, ligger endringer på lokale tekstnivået nederst i hierarkiet, og det stilles derfor lavere krav til det kognitive i det lokale nivået (Hoel, 2000). Ut ifra elevtekstanalysen ser jeg at elevene konsentrerer seg mest om det lokale nivået, og det kan virke som at flertallet av elevene har vansker med å forholde seg til det lokale tekstnivået og det globale tekstnivået samtidig. Bueie (2014) forklarer også at elever som ikke er fullt så dyktige gjør flest endringer på det lokale tekstnivået. I utgangspunktet ville jeg utforske hvordan dyktige elever bruker tilbakemeldinger. Det kan virke som at de noen av utvalgte elevene går under kategorien som Bueie (2017) definerer som svake skrivere. Til tross for at Anders gjør flere endringer på det globale tekstnivået, som er noe som skiller seg markant ut fra de andre elevene, finner jeg også i min studie at de antatt svakeste elevene gjør flest endringer på det lokale tekstnivået. Truls er den eleven som er mest gjeldende for dette funnet, siden han gjør sju av ni endringer på det lokale tekstnivået. Læreren har også oppfordret til endring på det globale tekstnivået, men han har i liten grad utført dette. Tidligere studier har vist at elever i stor grad gjør den revisjonen som læreren etterspør (2014), noe som kommer frem i intervjuet til Truls: «Jeg liker at læreren gir meg mange tilbakemeldinger og så må jeg bare finpusse litt sånn at teksten

blir bra». Ut ifra dette sitatet kan det se ut som at Truls mener at så lenge han gjør de lærerinitierte endringene, vil teksten hans bli god. Men dette er ikke svart/hvitt. Jahnsen og Bakken (2020) fant ikke sammenheng mellom hvor gode skrivere man er utifra hvilke tekstnivåer man endrer mest fra. Det vil si at en elev kan gjøre mange flere endringer på det lokale tekstnivået, og likevel være det Shute (2008) «high-achieving students». Min mening er at det er de ikke-lærerinitierte endringene som virkelig viser hva slags kompetanse man innehar når jeg tar utgangspunkt i funnene i min egen undersøkelse.

Når elevene i mitt materiale har fått totalt flest tilbakemeldinger som dreier seg om endringer på tekstens lokale nivå, er det derfor ikke overraskende at elevene gjør flest endringer på nettopp dette tekstnivået (Jahnsen & Bakken, 2020). Likevel er det et interessant funn at Anders utfører, på bakgrunn av tilbakemeldinger, flere endringer på det globale tekstnivået. Som Bueie (2014) forteller gjør elever i stor grad den revisjonen som læreren etterspør. Siden læreren etterspør flest endringer på det globale tekstnivået i teksten til Anders, er det derfor ikke så overraskende at han gjør nettopp det. Anders kan ha kommet lengre i utviklingen av egen revisjonskompetanse. En annen grunn til at han gjør flere endringer på globalt nivå kan være at han ikke var fornøyd med utkastet sitt. Han gjør store forandringer fra utkastet til det ferdige produktet. Han gjør flere store endringer i teksten sin og det kan derfor virke som at han ikke bare har kommet langt i utviklingen av sin egen revisjonskompetanse, men også selvregulering og skrivekompetanse kan være nøkkelord. En siste grunn til at han gjort mange endringer kan være at han har funnet flere ting å skrive om. Som Skrivehjulet forklarer, skal elever utforske og reflektere. Det kan virke som at Anders har gjort nettopp dette, og dermed tatt en del valg som har gjort at han har skrevet en lengre og mer utfyllende tekst.

Det andre funnet fra tekstanalysen viser at flertallet av endringene blir gjort etter oppfordring fra læreren. 73,5 % av endringene elevene gjør i tekstene sine springer ut av lærerinitierte endringer. Flertallet av de lærerinitierte endringene skjer også, naturlig nok, på det lokale tekstnivået. Omtrent 60% av de lærerinitierte endringene skjer på det lokale tekstnivået, og dette kan sees i sammenheng med avsnittet over som også forklarer at flest endringer blir gjort på lokalt tekstnivå. Det vil si at både endringer gjort på bakgrunn av kommentarer og selvstendige endringer, gjøres oftest på det lokale tekstnivået. Elevene gjør lærerinitierte endringer nettopp fordi læreren har bedt dem om det, og alle elevene har utført endringer på bakgrunn av det læreren har gitt tilbakemelding om. Det er ikke så stor forskjell mellom elevene når det gjelder hvor mange lærerinitierte endringer de gjør, men forskjellen er betydelig når elevene sammenlignes etter hvor mange ikke-lærerinitierte endringer de har

gjort. Det kan virke som at Hedda er mer selvstendig enn de andre elevene. Dette kommer til syne i analysekapittelet som viser at Hedda gjør seks ikke-lærerinitierte endringer. Likevel kan det virke som at Hedda fortsatt har til gode å komme langt i sin utvikling av revisjonskompetanse fordi fem av disse selvstendige endringene skjer på lokalt tekstnivå. Dette er noe som samspiller godt med de andre resultatene også. En av endringene hun har gjort uten oppfordring fra læreren er å sette punktum i en setning som hun selv mente var lang. To andre endringer hun har gjort uten oppfordring fra læreren, som er interessante å bringe fram, er å endre «masse medier» til «massemedier» og setningen «det er veldig mange som har med telefonene våre overalt» til «det er veldig mange som har med telefonene sine overalt». Ved at hun gjør ikke-lærerinitierte endringer på lokalt nivå kan det tyde på at hun har en viss forståelse av hva som kreves for å produsere en god tekst, men hun har fortsatt til gode å kunne utbedre flere ikke-lærerinitierte endringer på det globale tekstnivået som kan gjøre teksten bedre.

På den andre siden gjør ikke Truls én eneste selvstendig endring, noe som kan vise at han ikke har kommet så langt i utviklingen av egen revisjonskompetanse. Bueie (2017) forklarer at svake skrivere har et mer snevert syn på revisjon. Et poeng hun bringer fram er at svake skrivere ofte får flere tilbakemeldinger på det lokale tekstnivået (2017), og dette gjelder til en viss grad i min studie også. Funnet som påpeker dette på best måte er Truls. Han gjør få endringer på det globale tekstnivået, samtidig som han har fått få tilbakemeldinger på det globale tekstnivået. Av de ni endringene han gjør, gjøres kun en av dem på det globale tekstnivået. Tidligere studier peker på at lærers tilbakemeldinger over tid kan bli internalisert hos eleven (Sommers, 1982). Dette betyr at man har blitt kjent med hva slags typer tilbakemeldinger læreren pleier å gi, og dermed ha mulighet til å endre slike forespurte endringer uten at læreren har bedt om det. Et eksempel på dette er Anders. En av tilbakemeldingene han har fått sier: «Har du brukt kilder her? I så fall må du referere». Dette har han endret, men han har også gjort en liknende endring uten oppfordring fra læreren. Han skrev et helt nytt avsnitt der han refererte til kilde. Han har dermed gjort både en lokal og en global endring i ett og samme avsnitt, ved å lage nytt meningsinnhold og referere til kilder. Til tross for eksempelet over, gjør ikke elevene i min studie veldig mange selvstendige endringer. En grunn til dette kan være elevenes alder. De utvalgte elevene går på 9. trinn, og har muligens ikke hatt så mange erfaringer med revideringsprosesser tidligere (Jahnsen & Bakken, 2020). Om studien hadde blitt undersøkt på en eldre elevgruppe, enten elever på 10. trinn eller videregående, ville resultatene muligens vært annerledes. Dette forklarer Jahnsen

og Bakken (2020) ved å fortelle at eldre elever har en mer velutviklet skrive-og revisjonskompetanse, og de greier også å gjøre mer selvstendige valg utover det lokale tekstnivået. Som det kommer frem i teksttrekanten, vil også mer kompetente skrivere bruke mindre energi på det lokale tekstnivået, fordi endringer som på rettskriving eller syntaks er nokså automatisert hos eldre, mer erfarne elever (Hoel, 2000). Funnene i Jahnsen og Bakken (2020) sier at elever gjør flest endringer på det globale tekstnivået, mens i min studie støtter funnene mine tidligere forskning på ungdomstrinnet (Igland 2008, Bueie 2014). Denne forskningen viser at elever gjør flest endringer på lokalt nivå, men med alder gjør elevene mer og mer komplekse revisjoner (2017). Dette er også i tråd med det som blir forklart som hovedessensen i tekstrekanten: desto mer kompetent du er som skriver, desto enklere blir det for deg å bevege deg mellom de ulike delprosessene som lokalt og globalt tekstnivå handler om.

I min studie har det vært sentralt å undersøke hvordan elevene forholder seg til margkommentarer og sluttkommentarer, og dermed hvilke av disse to som kan være mest effektive for læring. Disse kommentarene er ikke dikotomier (Igland, 2008). Ofte er det slik at sluttkommentarer komplementerer margkommentarene, fordi sluttkommentarene ofte dreier seg om tekstens helhet (2008). Det er også ofte slik at elevene fokuserer mest på margkommentarene fordi disse står i en bestemt rekkefølge (Bueie, 2014). Elevene i min studie «sjekker av» kommentarene ved å endre dem fortløpende. Dette kommer til syne ved å se på hvor mange av endringene som er gjort på bakgrunn av margkommentarer. Tallene er knusende, 31 av 39, altså 79,5% av endringene gjøres på bakgrunn av margkommentarer. En av grunnene til dette kan være at elevene ikke har utviklet deres evne til å gjøre endringer i tekstens struktur (Jahnsen & Bakken, 2020). Dette er en kognitivt krevende form for revisjon siden det krever at man har et overblikk over teksten som helhet (Sommers, 1982). Endringene som blir gjort på det globale tekstnivået handler ifølge teksttrekanten til Hoel (2000) om blant annet skrivesituasjon, formål, mottaker, innhold og sjangerskjema. Disse delprosessene er mer kognitivt krevende, og det kan være en av grunnene til at det blir foretatt færre globale endringer. Slik Hoel (2000) sier vil ofte en sluttkommentar inneholde mange momenter fra det globale tekstnivået ved at disse delprosessene ofte er nevnt i sluttkommentarer.

En sluttkommentar kjennetegnes som tidligere nevnt i teorikapittelet at det er en «samlende vurdering av hele utkastet» (Igland, 2001, s.250). Det kan virke som at elevene ikke greier å tolke eller forstå de mer overordnede tilbakemeldingene som blir gitt i form av en samlende

vurdering. Elevene har en tendens til å gjøre mindre deler av gangen, noe som kommer godt til syne i antall endringer som for eksempel Truls har gjort. Av de 10 endringene han har gjort, er ni av dem gjort etter oppfordring fra margkommentarene. Denne tendensen ser jeg også spesielt hos Hedda, som har gjort ni endringer på bakgrunn av margkommentarer hun har fått. Tone har gjort samlet sett færrest endringer basert på bakgrunn av marg- og sluttkommentarene, mens Anders er den som skiller seg ut ved å ha gjort flest endringer på bakgrunn av sluttkommentarene. Han har også gjort en del selvstendige valg, og var den eleven som hadde gjort flere endringer på globalt enn lokalt tekstnivå. Ifølge Igland (2001) kan en annen grunn til at det er så stor overvekt av endringer basert på margkommentarer være at den inneholder ofte vurdering- og endringsforslag (s. 252). Det kan dermed virke som at elevene tenker at læreren forventer at de skal endre teksten basert på margkommentarene de har fått. Elever har nemlig en tendens til å gjøre endringer som er forventet av dem (Bueie, 2017). Siden margkommentarene kommer i løpende tekst, og dens funksjon er å gi tilbakemeldinger på eksakte deler i teksten, blir margkommentarenes funksjon oppfattet av elevene som forslag som bør følges. Dette kommer til syne ved at de aller fleste margkommentarene har ført til endring, noe som kan tolkes dit hen at margkommentarene fra læreren fører til endring og dermed læring. Om disse endringene gjøres fordi læreren har bedt om det eller om elevene virkelig mener at endringen de gjør basert på kommentaren vil styrke teksten, er ikke lett å si. For å få funnet ut dette måtte man gjort en mer omfattende studie, hvor man måtte fokusert på hvert enkelt valg elevene tar i teksten. Margkommentarene som går på det globale tekstnivået dreier seg ofte om omstrukturering eller erstatning (Jahnsen & Bakken, 2020), noe som også gjenspeiles i min studie. Endringene som gjøres basert på margkommentarene på det globale tekstnivået, handler i stor grad om å tilføye tekst, flytte eller fjerne tekst. I lengre tekster er det relevant å omstrukturere fordi slike typer tekster krever streng strukturering (2020).

Det kommer frem i studien min at elever sliter med å bruke vurderingskriterier. Disse er ment som hjelp til å skrive en så god oppgave som mulig, og det er dette som viser hva de skal bli vurdert etter. Om elevene får til det som står i vurderingskriteriene, skal de ha god mulighet til å lykkes med oppgaven. Et problem med vurderingskriterier er det Eriksen (2018b) forklarer, nemlig at elevene ikke forstår overordnede mål. For at de skal kunne omsettes i praksis må vurderingskriteriene bli mer konkrete (2018b). Bueie (2017) støtter dette synspunktet og forklarer at «elever viser liten bevissthet rundt vurderingskriterier» (s. 59). Som nevnt i metodekapittelet, er ett av vurderingskriteriene at elevene skal «uttrykke seg med et variert

ordforråd og mestre formverk, ortografi og tekstbinding». Dette målet ville, med høy sannsynlighet, vært enklere for elevene å forstå dersom målet hadde blitt brutt ned til mindre delmål. Det er nemlig slik at elevene forteller i intervjuene at de ikke husker vurderingskriteriene og at de kun har dem i bakhodet mens de skriver. Det kan tenkes at elevene svarer det de tror jeg som intervjuperson har lyst til å høre. Det er ikke enkelt å vite om elevene virkelig har vurderingskriteriene i bakhodet mens de skriver. Dette kan være på grunn av målenes overordnede og komplekse aspekter, og Bueie (2017) forklarer at elever generelt ikke er bevisste på vurderingskriterier.

Elevene hadde en oppfatning om at det er lite nyttig å arbeide med mønstertekst før man skal begi seg ut på skriveoppgaven. Elevene sier at det ikke er enkelt å bruke mønstertekster til inspirasjon. De forteller at de ikke fant mønstertekstene de hadde brukt som relevante, fordi temaet i mønsterteksten liknet ikke deres egen skriveoppgave. Dette stemmer overens med det Graham og Perin sier om hva som fremmer utvikling av skriveferdigheter (2007). Det er også slik at hjelpemidler vil i ulik grad være til hjelp. Mønstertekster har lav effekt for elevenes læring, mens det å skrive tekster som har tydelige formål har høy effekt for læring (2007)

Funn fra elevintervjuanalysen

Ut fra intervjuene har jeg tatt med meg følgende spørsmål til analysedelen: «Hva er elevenes holdninger til revisjon?», «hvordan arbeider elevene etter at de har fått tilbakemeldinger?» og «hvilke tilbakemeldingstyper liker elevene best?».

Det første funnet fra elevintervjuene er at elevene setter pris på å kunne endre tekst. Det er ingen tvil om at elevene har ulik motivasjon for arbeidet med revidering av tekstene. «Jeg liker å forbedre meg», forklarer Tone. Hennes fokus er dermed på læringsaspektet ved revisjonsarbeidet, og hun har en indre motiveret tilnærming til skriveoppgaven. Truls derimot begrunner arbeidet med tilbakemeldinger på denne måten: «Fordi da vet jeg hva jeg må gjøre for å få en bra karakter». Dette kan tolkes som et mer resultatorientert syn på revisjonsarbeidet, noe som knyttes til teorier om ytre motivasjon. Kvithyld og Aasen (2011) forklarer at elever som har resultatorientert fokus vil slite med å bruke tilbakemeldingene på en formativ måte. Videre forteller de at elevene må innarbeide seg holdninger om at alle tekster kan forbedres (2011). Det er derfor slik at elevene må være klar over at det kreves hardt arbeid for å produsere gode tekster. Ut ifra svarene i intervjuene virker det som at elevene er klar over at det arbeides med revisjon for at tekstene deres skal bli så gode som mulig. Hedda forteller hun blir mer klar over hva hun har skrevet dersom hun får en tilbakemelding som oppfordrer til revisjon. Videre sier hun at det hjelper å få

tilbakemeldinger slik at hun vet hva hun «kan endre for at teksten skal bli bedre». Kvithyld og Aasen (2011) forklarer at kompetente skrivere reviderer tekstene sine. Anders forteller at han prøver å gjøre det han har fått tilbakemelding på så godt som mulig, og det virker derfor som at han er klar over at revisjon kreves for å få en god tekst. Det er også viktig at tilbakemeldingene er forståelige for eleven (Kvithyld & Aasen, 2011). Hedda forklarer at hun noen ganger ikke er enig med det læreren har sagt, og det kan da virke som at hun noen ganger ikke finner tilbakemeldinger forståelige. Da er Hedda uenig med den indre dialogen som skapes i teksten på grunn av tilbakemeldingene. Den sosiointeraktive forståelsen er derfor gjeldende (Hoel, 2000). Læreren har ikke fungert som den signifikante andre til Hedda. Hun er ikke enig i forhandlingene som er blitt foreslått i form av margkommentar eller sluttkommentar, og tolkningen til læreren og tolkningen til Hedda om hva som er best for teksten er nokså langt unna hverandre. De har ikke fått til det sosiale samarbeidet som kreves i en tekst som skal revideres.

Det andre funnet fra elevintervjuene handler om hvordan elevene arbeider etter de har fått tilbakemeldinger. Elevene forteller at de bruker tilbakemeldingene til å endre teksten sin, men de angriper revisjonsfasen på ulike måter. Anders forteller at han ser på tilbakemeldingene først, og deretter leser gjennom teksten sin for å sjekke om det er noe han kan endre som læreren ikke har kommentert på. Det kan virke som at Anders tar fatt på margkommentarene først, for så å endre etter sluttkommentarene. Anders er også den eleven som gjør flest endringer basert på sluttkommentarene. Truls forklarer at han leser gjennom både margkommentarene og sluttkommentarene før han begynner å endre teksten sin. Han løser revideringen ved å endre det «enkleste først», for deretter å endre det som han forklarer er «litt vanskeligere». Det kan derfor virke som at Truls gjør endringer på det lokale tekstnivået før han går ut på endringer som omhandler det globale tekstnivået. Tone sier at hun leser gjennom kommentarene i margen og forsikrer seg om at hun forstod tilbakemeldingene, mens Hedda sier at hun bruker god tid på å lese gjennom teksten før hun starter å revidere. Kvithyld og Aasen (2011) forklarer at «idealet om å gi selektiv og tilpasset respons på elevtekster kan forankres i Vygotskijs teori om at undervisningen må rette seg mot sonen for nær utvikling» (s. 12). Det vil si at læreren skal være til hjelp slik at elevene får utviklet seg som skrivere. Dette gjøres ved å gi tilbakemeldinger hvor elever og lærere kan ha en dialog om teksten (2011). Bueie (2017) fremhever viktigheten av at tilbakemeldingene elevene får er innenfor deres utviklingssone. Et eksempel på dette kan være at Anders får tilbakemeldinger i form av spørsmål, noe han har gitt uttrykk for at han liker. Han har dermed tilegnet seg ferdighetene

som skal til for å revidere tekst ut ifra tilbakemeldinger som er utformet som åpne spørsmål. Dette er tilbakemeldinger som Black og William (1998) kaller «banei vei for»-tilbakemeldinger. Slike tilbakemeldinger er ifølge Anders selv, innenfor hans utviklingszone. Dermed har han lettere for å utvikle revisjonskompetansen sin fordi han hevder at han klarer å nyttiggjøre seg tilbakemeldingen (2017).

Det siste funnet fra elevintervjuene dreier seg om hva slags type tilbakemeldinger elevene liker best. Begrepene «feed up», «feed back» og «feed forward», som er presentert av Hattie og Timperley (2007), forklarer hvordan tilbakemeldingene kan brukes. Disse tilbakemeldingstypene er fundamentale når det gjelder hvordan elever bruker tilbakemeldinger. Disse begrepene springer ut i fire nivåer som handler om «1. Task level», «2. Process level», «3. Self-regulation level» og «4. Self-level» (Hattie & Timperley, 2007). Jeg fant svarene til Anders og Truls som mest relevante til dette. Anders forklarer at han liker tilbakemeldinger som stiller spørsmål ved teksten, noe som kan knyttes til begrepet «feed forward». Han setter pris på tilbakemeldinger som får han til å tenke over spørsmålet «Where to next?», som knyttes til «feed forward». Det virker derfor som at han motivert for å jobbe videre med arbeidsoppgavene, som knyttes til nivå tre: «Self-regulation level». Truls forklarer at han liker å få tilbakemeldinger som sier ifra om noe er korrekt eller feil. Dette sees i sammenheng med begrepet «feed back» og nivået «Task level». Dette nivået handler nettopp om det, om arbeidet er korrekt eller feil. Ut ifra funnene i tekstanalysen kan det virke som at Anders er det Shute (2008) definerer som «high-achieving students». Dette begrunner jeg med at han har gjort en del ikke-lærerinitierte endringer og han forteller at han liker tilbakemeldinger som krever at han må reflektere og tolke selv. Shute (2008) sier videre at «high-achieving or more motivated students benefit from feedback that challenges them, such as hints, cues and prompts» (s. 180). Dette kan vi se hos Anders som forteller at han liker tilbakemeldinger som «utfordrer meg litt». Han forklarer at han liker de åpne spørsmålene som gjør at han må tolke og reflektere. Noe som er veldig interessant, og som motsier en del teori (Underwood & Tregidgo, 2006), er at han også gjør flere globale endringer. Det viser at han har utviklet sin revisjonskompetanse og han er på et nivå som ligger mellom lokalt og globalt nivå i teksttrekantens delprosesser. Det er ikke enkelt å si hvilket nivå i teksttrekanten han ligger på, men det kan tyde på at han er på et høyere nivå enn hva de lokale delprosessene handler om. Han har nemlig klart å automatisere de lokale nivåene i tekst, og sier implisitt at han liker å arbeide med globale tekstnivået ved å si: «Jeg liker å ha eierskap til teksten min».

Truls forteller at han liker å få beskjed om hva han har gjort feil, slik at han ikke leverer teksten og får dårlig karakter. Igjen spiller hans motivasjon for å revidere en rolle i arbeidet med endringen av teksten, og fokuset på karakterer kan kjennetegnes som ytre motivasjonsfaktorer. Han vil ha en belønning for endringene og valgene han gjør. Truls liker det Shute (2008) kaller «verification» som hun forklarer som «knowledge of results» eller «knowledge og outcome». Det vil si at disse tilbakemeldingstypene brukes for å si noe om hvor korrekt et arbeid er, noe som også Hattie og Timperley (2007) presiserer. Det kan virke som at Truls trenger konkrete tilbakemeldinger for å endre tekst, og dette bunner jeg ut ifra funnene om at han ikke har gjort én eneste endring uten oppfordring fra læreren. Han forklarer at han liker konkrete og direkte tilbakemeldinger, noe som Black og William (1998) forklarer gis til elever som trenger drahjelp. Det kan virke som at Truls går under kategorien Bueie (2014) kaller for svake skrivere. Dette baserer jeg meg på ved hjelp av artikkelen til Kvithyld og Aasen (2011) som sier at kompetente skrivere reviderer tekstene sine. Det er også viktig å gjøre selvstendige endringer når man reviderer tekst, ikke kun etter oppfordring fra læreren. Bueie (2014) forteller at svake skrivere gjør ofte endringer på det hun kaller «overflåtenivå», som handler om endringer på det lokale tekstnivået. Svake skrivere trenger umiddelbar og konkret tilbakemelding, og Shute (2008) forklarer det slik: «For low-achieving learners use directive and concrete feedback, and immediate feedback. They need the support of immediate feedback in learning new tasks they may find difficult» (s. 180). Det at Truls ikke har gjort mange endringer på det globale nivået kan komme av at han fant det mer motiverende å revidere etter det læreren har etterspurt, i stedet for å produsere nytt meningsinnhold. Han forteller meg i intervjuet at han liker best å få beskjed om hva han gjør riktig eller feil, og dette styrker mistanken min om at han ikke har utviklet sitt fulle potensial for revisjonskompetanse. En av grunnene til det kan være at tilbakemeldingene han fikk, ikke var innenfor hans utviklingszone (Bueie, 2017).

Tone og Hedda er enige når det gjelder spørsmålet som spør dem om hvilke typer tilbakemeldinger de liker best. De forklarer at de setter pris på tilbakemeldinger som er direkte og konkrete (Black & William, 1998). Dette er en av de laveste deloperasjonene i teksttrekanten, og Hoel (2000) forklarer at kompetente skrivere kan befinne seg på og forholde seg til flere deloperasjoner samtidig. Til tross for at Shute (2008) kategoriserer tilbakemeldinger som er konkrete og direkte som tilbakemeldinger som blir gitt til «low-ability students», kan likevel direkte tilbakemeldinger gis til elever som presterer på høyt nivå. Det kan derfor ikke konstateres at elever som får direkte og konkrete tilbakemeldinger,

er elever som ikke presterer på et høyt nivå. Likevel kan det være en sammenheng med hvilket nivå elevene ligger på med tanke på hvilke endringer de gjør. Dersom elevene gjør mange ikke-lærerinitierte endringer på lokalt tekstnivå, kan det virke som at elevene har god forståelse for hva som kan kreve endring på lokalt nivå. Hedda er den eneste av disse to elevene som gjør endring uten at læreren har oppfordret til det på globalt tekstnivå. Den endringen består av at hun lager et helt nytt avsnitt hvor forklarer hvordan sosiale medier har vært med på å påvirke hvordan vi holder kontakten med hverandre. Denne endringen skjer uten at læreren eksplisitt har bedt om det.

En interessant observasjon er at alle fire elevene svarer at de ser på kommentarer i slutten av teksten selv om det står en karakter der. Dette er noe teori på feltet (Kluger & DeNisi, 1996, William, 2007) sier seg uenig i. Tidligere forskning viser nemlig at elever viser null tegn til læring i neste skrivesituasjon hvis det har stått en karakter ved siden av tilbakemeldingen. Elevene sier til meg at de bruker kommentarene til neste gang de skal skrive en liknende tekst. Det kommer også fram i artikkelen til Shute (2008) at elever ikke greier å bruke den formative vurderingen dersom det står en summativ vurdering der i tillegg. Den summative vurderingen har ofte en overvektig funksjon. Shute (2008) forklarer at karakterer ikke er læringsfremmende, men læringshemmende. Jeg har ikke undersøkt om elevene klarer å dra nytte av tilbakemeldingene dersom det står en karakter der, heller om elevene drar nytte av tilbakemeldinger i en skriveprosess. Det kan tenkes at en av grunnene til at elevene svarer at de bruker tilbakemeldinger selv om det står en karakter der, kan sees i sammenheng med det Kvale og Brinkmann (2009) forklarer som asymmetrisk maktforhold. I et slikt intervju jeg hadde, var maktforholdet tydelig definert, og det kan godt være at elevene svarte det de trodde jeg ville høre. Dette er noe det kunne vært forsket på i en annen anledning.

Funn fra lærerintervjuet

Læreren ble intervjuet for å sikre et annet perspektiv. Meningen med intervjuet var at læreren skulle utfylle elevenes svar på spørsmålene: «Hva er elevenes holdninger til revisjon?», «hvordan arbeider elevene etter at de har fått tilbakemeldinger?» og «hvilke tilbakemeldingstyper liker elevene best?».

I lærerintervjuanalysen kommer det fram at læreren fokuserer på å gi tilbakemeldinger som legger til rette for revisjon. Hun sier: «Noen ganger gir jeg konkrete tips, andre prøver jeg å stille spørsmål som gjør at elevene må tolke og reflektere selv». Et av de konkrete tipsene kan sees i form av en margkommentar som er gitt til Truls: «Her må du inn med kilder». Læreren har gitt et konkret tips som kan være til hjelp for Truls til å skape en bedre tekst. Denne

margkommentaren peker også direkte tilbake på vurderingskriteriet som handler om å «integrere, referere og sitere relevante kilder på en etterprøvable måte der det er hensiktsmessig». Som drøftingskapittelets innledning forklarer, sliter elever med å forstå og være bevisste på vurderingskriterier (Bueie, 2017). For å forsikre seg om at elevene forstår vurderingskriteriene kan de overordnede målene gjøres om til mer konkrete kriterier (Eriksen, 2018b). Det å integrere og sitere relevante kilder på en hensiktsmessig måte kan være krevende for selv erfarne skrivere. Jeg tenker at det med høy sannsynlighet vært hensiktsmessig å endre ordlyden til for eksempel «referer til kilder hvis du har hentet inspirasjon fra nettsider eller bøker». Ved å gjøre det slik kan man med stor sannsynlighet forvente at elevene er klar over hva de skal gjøre dersom de har brukt kilder, og læringsmålet blir gjort om til et mer konkret mål (Eriksen, 2018b).

Det finnes flere eksempler på tilbakemeldinger der læreren stiller åpne spørsmål som krever refleksjon. Som nevnt tidligere ga Anders uttrykk for at han likte denne formen for tilbakemelding best, men også Tone og Hedda har fått slike tilbakemeldinger. De uttrykker at de liker tydelige og konkrete tilbakemeldinger best. I teksten til Tone har hun fått en tilbakemelding som etterspør en utgreiing om hva slags makt sosiale medier har. Læreren kommenterte: «Interessant innspill – mediernes makt. Er dette verdt å skrive noe mer om?». Denne kommentaren valgte Tone å overse, noe som kan tyde på at denne tilbakemeldingen ikke er innenfor Tones utviklingssone. Tilbakemeldingen sier ingenting om hvordan Tone skal nærme seg målet. Elevintervjuanalysen viser at Tone liker å få tilbakemeldinger som tydelig viser hva hun kan endre, og hun etterspør tilbakemeldinger som er konkrete. Dette kan være grunnen til at Tone har valgt å ikke følge opp denne tilbakemeldingen. Hedda har fått tilbakemeldinger som stilles som åpne spørsmål, i tillegg til å få forklaringer på hva læreren mente med det åpne spørsmålet. En kommentar hun har fått lyder som følger: «I dette avsnittet har du mange viktige tanker. Burde du delt det opp litt mer? Nakenbilder og depresjon og angst er noe du bør se mer på». Her får Hedda det Tone etterspør, nemlig forklaring på det åpne spørsmålet. Det er ikke lett å si hvorfor læreren har løst det på denne måten, men en tanke kan være at læreren har tenkt at Hedda trenger mer forklarende tilbakemeldinger enn Tone. I elevintervjuanalysen kommer det fram at Hedda noen ganger ikke er enig med læreren, og jeg tenker at dette kan ha en sammenheng med at Hedda ikke alltid forstår tilbakemeldingene hun får. Det vil si at læreren har gjort noen tilpasninger slik at tilbakemeldingen skjer innenfor Heddass utviklingssone.

Et annet funn fra lærerintervjuanalysen som kan sees i sammenheng med elevintervju- og elevtekstanalysen kan være at læreren etterstreber å gi tilbakemeldinger som skal gjøre tekstene så gode som mulig. Læreren sier blant annet at: «Jeg synes det er viktig at elevene skal prøve å endre til det de selv mener er best for teksten. Lærers jobb er jo bare å vise veien dit». Dette er noe Anders ser seg enig i, og forklarer at han liker godt. Han forteller at det å revidere tekst, selv om læreren ikke har gitt beskjed om det, er noe han liker. Han sier: «Jeg synes det er viktig å føle at det er jeg som har skrevet teksten». Det kan da tolkes som at Anders har kommet såpass langt i utviklingen av revisjonskompetansen sin at han selv ser hvilke endringer som egner seg best for at teksten skal bli så god som mulig. Det kan da sies at eleven har internalisert lærers tilbakemeldinger på en slik måte at han gjør liknende endringer som det læreren ville ha etterspurt (Sommers, 1982). Dette gjøres både på lokalt og globalt nivå. Han har for eksempel fått tilbakemeldinger som dreier om kildebruk i teksten. Helt uten at lærer har oppfordret til det, har Anders laget to nye avsnitt som svar på tilbakemeldingen som ba han om å bruke kilder. Lærerkommentaren ble utformet slik: «Har du brukt kilder her? I så fall må du referere». Denne tilbakemeldingen fikk Anders på et avsnitt hvor han hadde skrevet: «Kroppspress er tanker og følelser som kan skapes når man for eksempel lar seg påvirke eller sammenligne med andre». I stedet for å sitere en kilde, valgte han å utbedre teksten sin ved å produsere to helt nye avsnitt som tok for seg temaene i det tidligere avsnittet. I de to nye avsnittene brukte han kilder. Dette kan tyde på at han tok til seg tilbakemeldingen om å bruke kilder. Dette er en tilbakemelding på det lokale tekstnivået. Samtidig lagde han to helt nye avsnitt, helt uten oppfordring fra læreren, som viser at han har internalisert lærers tilbakemeldinger. Dette kommer til syne ved at han komplekse endringer, hvis vi baserer oss på Hoels (2000) teksttrekant. Siden Anders gjør en del endringer både lokalt og globalt kan man si at han greier å bevege seg inne i teksttrekanten og befinne seg i de ulike deloperasjonene.

En som tilsynelatende ikke har internalisert lærers tilbakemeldinger, på samme måte som Anders, er Hedda. Hun har fått tilbakemeldinger på det lokale tekstnivået som gir henne en beskjed om å «ikke bruk osv. Skriv presist». Hun gjorde endringene som læreren etterspurte, men senere i teksten bruker hun forkortelsen på ny. Det samme gjelder forkortelsen «bl.a». Hun fikk beskjed om å skrive mer presist, men har likevel valgt å beholde forkortelsen i et annet avsnitt. Dette kan bety at Hedda bare i begrenset grad bruker lærers tilbakemeldinger, hvor hun endrer språklige feil kun der det er blitt påpekt av læreren (Bueie, 2017). Det kan tyde på at Hedda ikke er helt selvstendig når det er snakk om hva som egner seg best for

teksten. Det kan være flere årsaker til hvorfor hun har valgt å bruke forkortelsene til tross for at læreren har gitt henne beskjed om å fjerne dette. En av årsakene kan være at Hedda fant det mer motiverende å arbeide med tilbakemeldingene på det globale tekstnivået (Jahnsen & Bakken, 2020). Elevtekstanalysen viser nemlig at Hedda gjorde fem endringer på globalt tekstnivå, noe som kun er én endring mindre enn eleven som gjorde flest endringer på globalt tekstnivå, nemlig Anders. En annen årsak kan være at eleven ikke internaliserer lærerens tilbakemeldinger, og klarer ikke se overføringsverdien i tilbakemeldingen. Det kan hende at hun gjør endringer fordi læreren har bedt henne om det. Det kan også hende at elevene ikke skjønner hva det vil si å skrive presist.

Læreren forteller meg i intervjuet at hun synes elevene sliter med å skrive argumenterende tekster. Dette støttes fra flere studier, blant annet KAL-prosjektet (Evensen, 2003). «Jeg synes ikke elevene skriver gode argumenterende tekster. Det er litt rart for vi har terpa mye på å skrive slike tekster». Hun forteller at det er gjennomgående at elevene har fått en sluttkommentar som sier at elevenes stemme ikke kommer tydelig nok fram i teksten. «Elevene synser mye, og presenterer en del fakta». Med dette mener læreren at elevene har brukt kilder, men ikke på en slik måte som de er ment for å brukes. Læreren forteller at i argumenterende tekster er det viktig at de underbygger sine påstander. Igland og Sundby (2012) støtter dette utsagnet. De mangler typiske kjennetegn som argumenttyper og begreper fra retorikken i tekstene sine. «Jeg synes alt for mange fokuserer på fordeler og ulemper for deling i sosiale medier, men oppgava handler egentlig om at de skal overbevise mottakeren ved å enten være for eller imot. Hadde oppgavebestillinga mi vært litt annerledes kan det hende jeg hadde fått bedre tekster». Læreren forklarer at elevene ikke lever opp til hennes forventninger om hvordan argumenterende tekster skal se ut. Oppgaven handlet om, som nevnt i metodekapittelet, å skrive en debattartikkel om hva deling på sosiale medier kan føre til på godt og vondt. «Jeg synes mange av elevene har rett og slett bommet på oppgaven. Selv om oppgavebestillinga mi kanskje kan forvirre dem, har jeg sagt at de må huske på å ha ett synspunkt de skal argumentere for». Læreren forklarer at dersom elevene hadde fått en mer tydelig oppgave, kunne tekstene kanskje blitt bedre. Igland og Sundby (2012) forteller at elever sliter med å argumentere fordi det forutsetter abstraksjon, som igjen forutsetter en viss kognitiv modenhet, som man tilegner seg jo eldre man blir. Studien min strider imot funnene til Jahnsen og Bakken (2020), som sier at elevene har kommet langt i sin skriveutvikling og er blitt modne. Dette begrunner jeg ved at læreren forteller at elevene ikke har prestert på et nivå som hun er fornøyd med. Som en siste kommentar til meg i intervjuet forteller læreren at

elevene burde fått et spørsmål å forholde seg til, i stedet for å se på hva sosiale medier kan føre til på godt og vondt. Læreren forklarte at da ville elevene muligens ha større mulighet til å produsere tekster som fungerte som gode argumenterende tekster. Et spørsmål kunne vært: burde barn og unge få lov til å bruke sosiale medier? Ved å ha en slik oppgavebestilling ville elevene tatt mer stilling til problemet, i stedet for å kun liste opp fordeler og ulemper med sosiale medier. Likevel er det slik at gode argumenterende tekster kjennetegnes ved at man klarer å begrunne sine synspunkter, men samtidig se en sak fra begge sider (Igland & Sundby, 2012). Lærerens intensjon har derfor vært at elevene skal kunne utfolde seg i argumenterende tekster. Elevene ville kanskje produsert bedre tekster dersom læreren hadde utarbeidet oppgaven med et velformulert spørsmål? Det er viktig at læreren legger til rette for at elevene skal kunne endre tekst. Hva slags tilbakemeldinger som fungerer best til endring er en evig diskusjon, men det kan tyde på, i min studie og tidligere forskning (Bueie, 2017), at elever setter pris på konkrete og formative tilbakemeldinger.

Avrundning

Denne studien har forsket på hvordan fire utvalgte elever har brukt tilbakemeldinger til å forbedre en argumenterende tekst. Hvordan elevene har arbeidet, forstått og brukt tilbakemeldingene varierer, men det er noen klare likhetstrekk mellom elevene. Tidligere forskning på emnet (Bueie, 2017, Igland, 2008) viser at elever på ungdomstrinnet gjør flest endringer på lokalt nivå. Årsaken til dette kan være mange, og det kan tenkes at kognitive utvikling og erfaring er faktorer som spiller inn. I likhet med den tidligere forskningen viser også min studie at elever gjør desidert flest endringer på lokalt nivå. Noe som skilte seg ut fra tidligere forskning, var at en av mine informanter gjorde flest globale endringer. Dette tolker jeg som et uttrykk for at det var forskjell på utviklingsnivået innad i gruppen.

Videre sier også tidligere studier at elever gjør det læreren ber dem om å gjøre, men ikke stort mer (Bueie, 2017). Resultatene av min studie viser at elever gjør få ikke-lærerinitierte endringer, men når de først gjøres, gjøres de oftest på det lokale tekstnivået. Av de 53 revisjonene de fire elevene gjorde til sammen, var kun to av revisjonene ikke-lærerinitierte og samtidig gjort på globalt tekstnivå. Dette bekreftes i studier som Jahnsen og Bakken (2020) og Bueie (2017). Det kan være flere grunner til dette, og dette funnet er med på å understøtte påstanden om at elever trenger å utbedre sine skriftlige ferdigheter og skrive mer prosessorientert. Det har vært en satsing etter LK06, men funnene mine kan tyde på at elever fortsatt ikke har mestret ferdigheten sakskriving så godt som man skulle ønsket. Når det er sagt så skal ikke disse funnene generaliseres, da dette er en studie som går på fire elevers

holdninger om og evner til å ta i bruk tilbakemeldinger. Dersom dette funnet kunne generaliseres måtte utvalget vært betraktelig mye større. For alt jeg vet kan funnene jeg har fått fra den valgte skolen, ikke være representativ for denne eksakte klassen i det hele tatt.

Etter å ha presentert funnene i min studie, mener jeg at jeg har fått svar på problemstillinga: Hvordan endrer elever tekst etter å ha fått tilbakemeldinger på argumenterende tekster?

Dette gjør elevene ved å gjøre 53 revisjoner. Ikke alle revisjonene gjøres direkte på bakgrunn av lærers tilbakemeldinger, men som nevnt tidligere kan ikke muligheten for at elevene endrer andre steder i teksten på grunn av lærers tilbakemeldinger utelukkes. Som resultatene viser skjer de aller fleste endringer på lokalt nivå. Endringene skjer på rettskrivingsfeil, tegnsetting og feil ordvalg. De globale endringene som gjøres er utelukkende fjerning og erstatning, eller ny tekst. Informantene forklarer at de liker både «direkte» og «bane-vei-for»-tilbakemeldinger (Hattie og Timperley, 2007), men det er en overvekt av utvalget som forklarer at tydelige tilbakemeldinger er mest nyttig. «Bane-vei-for»-tilbakemeldinger representerer ofte endringer på deloperasjoner som krever kognitiv modenhet (Hoel, 2000), og det kan tyde på at elever på 9. trinn ikke er helt klar for å gjøre krevende og komplekse endringer i tekst. Elevene gjør også få selvstendige endringer, og av den grunn kan jeg si at elevene gjør endringer på sine argumenterende tekster fordi læreren ber dem om det. Som tidligere forskning på feltet (Andrews, 2009) forklarer, argumenterende tekster er vanskelig. Det er derfor kanskje ikke så rart at elever ikke gjør så mange endringer på de argumenterende tekstene, fordi de mangler kognitiv modenhet og erfaring. Det hjelper heller ikke at elevene, som nevnt i innledningen til drøftingskapitlet, ikke bruker de læringsverktøyene som er lagt fram for dem. Elevene sier de ikke husker vurderingskriterier og at de ikke har bruk for å se på mønstertekster. Dette støttes i tidligere forskning (Graham & Perin, 2007).

Dersom jeg skulle gjort noe annerledes ville det ha vært og analysert elevtekstene før jeg utformet intervjuguiden. Da ville jeg fått noen helt andre svar fra intervjuene. En svakhet med studien min kan være at intervjuguiden er for generell, noe som kan gjøre at funnene fra intervjuet ikke utdyper funnene fra elevteksten på en slik måte jeg hadde ønsket. Jeg ville også ha spurt elevene om de fire dimensjonene som er beskrevet som kodekategorier i metodekapitlet, da det er disse fire kategoriene jeg har brukt til å analysere elevtekstene, og de utgjør dermed største delen av funnene mine. Likevel mener jeg at svarene fra de utvalgte spørsmålene er med på å utdype funnene i elevtekstanalysen. Dette kommer for eksempel fram ved at elever gjør mange endringer på lokalt nivå, og de forklarer at de liker mange og konkrete tilbakemeldinger i intervjuene. Anders er den eneste informanten som sier at han

liker å ha eierskap til egen tekst, og det kommer også til syne i elevtekstanalysen der han gjør flest globale endringer.

Arbeidet med denne studien viser at det finnes mange innfallsvinkler til fagfeltet. Jeg har kun et fåtall av informanter, så funnene mine kan ikke generaliseres statistisk. Likevel kan funnene til en viss grad generaliseres analytisk, da flere tidligere forskninger på fagfeltet har endt med liknende resultater. En måte studien min kan hjelpe fremtidige lærere på kan være å bruke funnene om at elever endrer mest på lokalt nivå og gjør lite selvstendige endringer, og dermed ha et større fokus på dette i opplæringen. Det å få elevene til å bli kompetente skrivere kan handle om å få dem til å bevege seg i tekstens komplekse deloperasjoner, gjøre endringer både lokalt og globalt, og få dem til å gjøre selvstendige valg slik at oppgaven kan bli så god som mulig. Noe som hadde vært interessant å få vite mer om er andre elevers holdninger til tilbakemeldinger og om andre elever gjør nokså like endringer basert på tilbakemeldinger de får på argumenterende tekster. Det er nemlig ikke sikkert at det jeg har funnet i min studie, kan bli funnet dersom man gjør liknende studie på andre elever. Likevel, som tidligere nevnt, funnene kan analytisk sett generaliseres fordi tidligere forskning støtter opp om funnene i denne studien. En annen interessant undersøkelse kunne vært å se på hva et utvalg av elever tenker om å gjøre endringer ut ifra tilbakemeldinger og endringer uten tilbakemelding. Altså se forskjellen på hva slags endringer som skjer på bakgrunn av lærerens oppfordring og hva slags endringer som skjer når elevene står fritt til å velge selv.

Referanser

- Alnes, J. H. (2018, Februar 20). Hermeneutikk. i Store norske leksikon, Hentet 18 februar. 2018 fra <https://snl.no/hermeneutikk>.
- Andrews, R. (2009). *The importance of argument in education. An inaugural professorial lecture by Richard Andrews*. London: The Institute of Education, University of London.
- Beason, L. (1993). *Feedback and Revision in Writing across the Curriculum Classes*. Research in the Teaching of English: 395-422.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*. Educational Assesment, Evaluation and Accountability 21:5–31: Springer.
- Black, P., & William, D. (1998). *Assessment and classrom learning*. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice: 5(1), 7-74.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. Qualitative Research in Psychology, 3(2), s. 77-101: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Bueie, A. A. (2014). "Jeg synes det er ett fett om det er 'klarte' eller 'hadde'." *Om elevers forståelse og rekasjon på lærers tekstrespons i norskfaget*. I A. Skaftun, P. H. Uppstad & A. J. Aasen (Red.), Skriv! Les! 2 Artikler fra den andre nordiske konferansen om skrijving, lesing og literacy.: Fagbokforlaget.
- Bueie, A. A. (2017). "Slike kommentarer er det som helper". *Elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer i norskfaget*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Asbtrakt forlag AS.
- Eriksen, H. (2018). *Læringsfremmende vurderingspraksis - med blick på norskfaget i to skoler*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Eriksen, H. (2018b). *Læringsfremmende vurdering i to norskkollegier*. Hentet 01.0520. fra <https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5dfb3daf5179d73d7b6f8f8d/1576746435749/Vitenskapelig+artikkel+pdf.pdf>.
- Evensen, L. S. (2003). *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skiftlig (KAL-prosjektet)*. Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier, NTNU.
- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag.
- Gee, J. P. (2008). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in discourses*. London and New York: Routlegde Taylor and Francis Group.
- Graham , S., & Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools*. New York: Carnegie Corporation.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. Review of Educational Research: Vol. 77, No. 1, pp. 81–112 DOI: 10.3102/003465430298487.

- Hattie, J., & Timperley, H. (2008). *The Power of Feedback*. University of Auckland.
- Hertzberg, F., & Roe, A. (2016). Writing in the content areas: a Norwegian case Study. I *Studies in Educational Evaluation*, 29 (3) (ss. 555-557). <http://doi:10.1007/s11145-015-9607-7>.
- Hoel, T. L. (2000). *Skrive og samtale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hopfenbeck, T. N. (2019, 05 19). *Vurdering og selvregulert læring*. Hentet fra Researchgate.no: https://www.researchgate.net/profile/Therese_Hopfenbeck/publication/272508537_Vurdering_og_selvregulert_laering/links/54ea25be0cf27a6de113877c.pdf
- Håland, A., & Lorentzen, R. T. (2007). *Dialogar om tekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Igland, M. A. (2008). *Mens teksten blir til : ein kasusstudie av lærarkommentarar til utkast*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Igland, M.-A. (2001). Mens teksten blir til: lærarkommentarar og felles bearbeidingsprosjekt. I O. Dysthe, *Dialog, samspel og læring* (ss. 241-268). Oslo: Abstrakt forlag AS s.250-55.
- Igland, M.-A. (2001). Mens teksten blir til: lærarkommentarar og felles bearbeidingsprosjekt. I O. Dysthe, *Dialog, samspel og læring* (ss. 241-268). Oslo: Abstrakt forlag AS s.250-55.
- Igland, M.-A., & Sundby, H. (2012). Argumentasjon i skriveopplæringa: en praksisarena for meningsbryting og dialog. I S. Matre, R. Solheim, & D. K. Sjøhelle, *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (ss. 123-136). Oslo : Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (1984). *Elevenes verden*. Oslo: TANO.
- Jahnsen, V. R., & Bakken, J. (2020). På vei mot selvstendig tekstrevisjon? En studie av elevers revisjon av tekstutkast i norskfaget i videregående skole. *Acta Didactica Norden*, 14(1), ss. 1-20 <https://doi.org/10.5617/adno.7847>.
- Kringstad, T., & Kithyld, T. (2014). *Fem prinsipper for god skriveopplæring*. Hentet fra: https://www.videnomlaesning.dk/media/1410/videnom_15_6.pdf.
- Kringstad, T., & Lorentzen, V. (2014). *Skrivesenteret.no*. Hentet fra Et ressurshefte om argumenterende skriving: http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/Argumenterende_skriving_BM_skjerm.pdf
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvithyld, T., & Aasen, A. J. (2011). *Fem teser om funksjonell respons på elevtekster*. Nummer 9, Tidsskriftet Viden om læsning.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). *An Array of Qualitative Data Analysis Tools: A Call for Data Analysis Triangulation*. *School Psychology Quarterly*, Vol. 22, No. 4, 557-584.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 01.05.20 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>.
- Neuman, W. L. (2000). *Social Research Methods. Qualitative and Quantitative Approaches*. Boston: Allyn and Bacon.
- Oliver-Hoyo, M., & Allen, D. (2006). *The Use of Triangulation Methods in Qualitative Educational Research*. *Journal of College Science Teaching*, 42-47.

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>.
- Parr, J. M., & Timperley, H. S. (2010). *Feedback to writing, assessment for teaching and student progress*. Auckland: Faculty of Education, The University of Auckland, Private Bag 92019, Auckland Mail Centre.
- Patton, M. Q. (2002). *Two Decades of Developments in Qualitative Inquiry: A Personal, Experiential Perspective*. *Qualitative social work*, 1(3): 261-283.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Shute, V. (2008). *Focus on Formative Feedback*. *Review of Educational Research*: 78, 1; Research Library Core pg.153-189.
- Shute, V. J. (2008). *Focus on Formative Feedback*. Florida: Florida State University.
- Skrivesenteret. (2013, 04 16). *Skrivesenteret.no*. Hentet fra Skrivehjulet: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>
- Skrivesenteret. (2014, 10 01). *Skrivesenteret.no*. *Normprosjektet*, s. <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/normprosjektet/>.
- Slemmen, T. (2012). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Sommers, N. (1982). *Responding to Student Writing*, s. 148-158. *College Composition and Communication*: Vol. 33, No. 2, May.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Säljö, R. (2009). *Learning, Theories of Learning, and Units of Analysis in Research*. *EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST*, 44(3), 202–208, ISSN: 0046-1520 print / 1532-6985 online: Taylor & Francis Group.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnesson, J. L. (2008). *hva er SAKPROSA*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Underwood, S. J., & Tregidgo, A. P. (2006). *Improving student writing through effective feedback: Best practises and reoomendations*. *Journal of Teaching Wiriting*, 22(2), 73-98.
- Utdanningsdirektoratet. (2010a). *Vurdering på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. Nå gjelder det*. Hentet 21 november 2019 fra: https://sofienberg.osloskolen.no/siteassets/fau/ny_vurderingsforskrift_8-10_net.pdf.
- Utdanningsdirektoratet. (u.d.). *udir.no*. Hentet fra Vurdering for læring: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Vurdering-for-laring/>
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. red. av. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman: Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vedlegg

1. Intervjuguide

Tema: Tilbakemeldinger på tekst

Type intervju: Enkelt individuelt intervju

Antall intervju: 4

Utvalg: Elever på ungdomstrinnet

1. Er du bevisst på vurderingskriteriene før du begynner å skrive? Altså, vet du hva det forventes av deg for at du skal få en god karakter? Kan du gjenfortelle noen av kriteriene?
2. Hvordan synes du det fungerer med å se på en mønsterteks før dere begynner å skrive?
3. Husker du hva formålet med oppgaven var?
4. Hva legger du i en god tilbakemelding?
5. Hva er viktig for deg når en lærer skal gi deg en tilbakemelding?
6. Er det en tilbakemelding du husker å ha fått som du tenker på når du skriver en tekst? Hva skjedde sist du fikk tilbakemelding?
7. Hvordan pleier du å få tilbakemeldinger på tekst?
8. Hvordan synes du det er å revidere en tekst etter du har fått tilbakemelding?
9. Hva gjør du etter du har fått en tilbakemelding på teksten din?
10. Hvilke tilbakemeldinger fungerer best for deg? Muntlig/skriftlig? Hvorfor?
11. Forstår du alltid tilbakemeldingene du får? Hvis ja, hvorfor? Hvis nei, hvorfor ikke?
12. Hva gjør du dersom du ikke forstår tilbakemeldingene?
13. Ser du på tilbakemeldingen du har fått hvis det står en karakterer der? Hvorfor/hvorfor ikke?

2. Vurdering av argumenterende tekster

Vurdering av debattartikkel Kjennetegn på måloppnåelse	Lav måloppnåelse (1 – 2)	Middels måloppnåelse (3- 4)	Høy måloppnåelse (5 – 6)
Overskrift	Du har en overskrift	Overskrifta sier noe om hva teksten handler om	Fengende og informativ overskrift
Tredeling av teksten med avsnitt	Ikke avsnitt mellom innledning, hoveddel og avslutning	Avsnitt mellom innledning, hoveddel og avslutning	Klar tredeling av teksten med tydelige avsnitt
Innledning	Sier noe om hva artikkelen skal handle om	Presenterer temaet. Setter leseren inn i problemstillingen du vil drøfte. Still gjerne spørsmål	Presenterer temaet. Avgrenser og definerer. Setter leseren inn i problemstillingen du vil drøfte. Still gjerne spørsmål (Ingress?)
Hoveddel	Har minst en påstand og ett argument	Presenterer ryddig påstander og argumenter. Begrunner. Tilbakeviser	Presenterer ryddig påstander og argumenter på en fyldig måte. Begrunner. tilbakeviser
Avslutning	Avslutning som gir uttrykk for din egen mening	Avslutning med oppsummering, avrunding eller konklusjon. Du får fram din egen mening	Avslutning som henger sammen med innledning, dvs. sirkelkomposisjon. Oppsummering, konklusjon eller avrunding. Du får fram din egen mening.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Hvordan drar elever nytte av tilbakemeldinger på argumenterende tekster”

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å se på ulike tilbakemeldinger som elevene får på tekster de har levert. Det jeg skal undersøke er hvordan elevene selv drar nytte av de konkrete tilbakemeldingene de får på sin tekst, og hvilke endringer de gjør ut fra disse.

Utvalget mitt gjelder elever på ungdomstrinnet. Bakgrunn for dette valget er at det er flere vurderinger på ungdomstrinnet enn på barneskolen, og dermed vil elevene være godt kjent med vurderingssituasjoner og tilbakemeldinger på tekst.

Hva innebærer deltakelse i studien?

I datasamlingen vil jeg ta utgangspunkt i intervju med elever. Jeg skal ha tre individuelle intervjuer.

Spørsmålene vil omhandle elevens tanker om tilbakemeldinger og hvordan de bruker disse. Data vil registreres ved hjelp av lydopptak.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Hvilke personopplysninger skal jeg behandle?

Jeg skal samle inn personopplysninger som navn og bakgrunnsopplysninger som kan identifisere en person. I tillegg skal jeg ha lydopptak som vil gjøre det enkelt for meg å transkribere intervjuene.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun meg som student, og eventuelt veileder som vil ha tilgang til dine personopplysninger. Opptakene av samtalene vil oppbevares på min private pc, som jeg har brukernavn og passord på. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen da dette skal holdes anonymt.

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni, 2020. Personopplysninger og opptakene vil slettes umiddelbart etter at prosjektet er avsluttet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Om ditt barn har mulighet og lyst til å være en del av denne studien, samtykker foreldre herved på dette skjemaet.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- OsloMet ved Sondre Midtbøen, på tlf: 92698397.
- Du kan også kontakte veileder/prosjektansvarlig OsloMet ved Harald Eriksen, på epost (Harald.Eriksen@oslomet.no) og på tlf: 67236298.
- Vårt personvernombud: OsloMet, personvernombud på epost (personvernombud@oslomet.no).
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvertjenester@nsd.no) eller telefon: 55582117.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hvordan drar elever nytte av tilbakemeldinger på argumenterende tekster?

Referansenummer

397607

Registrert

08.08.2019 av Søndre Midtbøen - s301105@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Harald Eriksen, Harald.Eriksen@oslomet.no, tlf: 67236298

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Søndre Midtbøen, midtboen@gmail.com, tlf: 92698397

Prosjektperiode

19.08.2019 - 19.06.2020

Status

11.09.2019 - Vurdert

Vurdering (2)

11.09.2019 - Vurdert

Vi viser til endring registrert 10.09.19. Vi kan ikke se at det er gjort noen oppdateringer i meldeskjemaet eller vedlegg som har innvirkning på NSD sin vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

Les mer om hvilke endringer som skal registreres hos NSD før endringer meldes inn i fremtiden:
nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik

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

19.08.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernløvgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 19.08.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 19.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik

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

b212ac9cc

Chat med oss
hverdager fra

Chat med oss på
hverdager fra 12-14