

MASTEROPPGAVE
M5GLU
Mai 2024

Vurdering for læring i norskfaget: En casestudie av elevers bruk og opplevelse av tilbakemeldinger i et prosessorientert skriveforløp

Assessment for learning in the Norwegian subject: A case study of students' use and experience of feedback in a process-oriented writing process

Akademisk masteroppgave

30 stp. oppgave

Sina Berntsen

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Tilbakemeldinger kan ha stor påvirkningskraft på elevenes skrivekompetanse, med en forutsetning om at responsen oppfyller kravene for en god tilbakemelding og i tillegg må responsen bli tatt i bruk for at den skal bidra til læring. Forskning viser imidlertid utfordringer knyttet til å få elevene til å bruke tilbakemeldingen aktivt, og det kan se ut til at lærerens tilrettelegging er avgjørende for om elevene bruker tilbakemeldingen eller ikke. Gjennom en casestudie av en novelleoppgave på 8.trinn har jeg undersøkt problemstillingen: «*Hvordan bruker og opplever elevene tilbakemeldinger fra læreren gjennom et prosessorientert skriveforløp?*». Oppgavens problemstilling besvares gjennom to forskningsspørsmål:

1. *Hvordan tilrettelegger læreren for aktiv bruk av tilbakemeldingene?*
2. *Hvordan bruker og opplever elevene tilbakemeldingene?*

Dokumentanalysen er studiens primærdata og består av fem elevtekster før- og etter revisjon og tilhørende tilbakemelding fra læreren. Studiens sekundærdata er observasjon av undervisningsøkten hvor elevene mottok responsen, og individuelle intervjuer med de fem elevene etter ferdigstillelse av novellen. Analyseresultatet oppsummeres i tre hovedfunn. Det første funnet viser at læreren i hovedsak gir tilbakemeldinger som er i tråd med VFL-prinsippene og tilrettelegger for aktiv bruk av tilbakemeldinger i undervisningen.

Tilbakemeldingen ble imidlertid gitt som en oppsummerende respons, noe som kan ha påvirket elevenes revisjoner. Det andre funnet er at elevenes revisjoner i hovedsak består av tilføyelse av tekst. Flere av elevene trekker fram lærerens kommentar om å skildre mer som spesielt nyttig, og tilføyelse av tekst kan forstås som et svar på responsen. Det tredje funnet er at det forekommer få revisjoner av ortografiske feil. Selv om læreren ga tips for å avdekke og utbedre problemet, kan implikasjoner for videre praksis være å gi elevene flere eller andre verktøy som bidrar til at de kan løse denne utfordringen på egenhånd. Resultatet peker imidlertid i retning av at lærerens tilbakemelding og tilrettelegging for bruken av responsen, bidrar til at elevene bruker den aktivt.

Nøkkelord: vurdering for læring, tilbakemelding, tekstrevisjon, formativ vurdering, skriveopplæring, prosessorientert skriving.

Abstract

Feedback can have a great impact on pupils' writing skills, provided that the feedback meets the requirements for good feedback and that the response must also be used in order for it to contribute to learning. However, research shows challenges linked to getting students to use the feedback actively, and it may appear that the teacher's facilitation is decisive for whether the students use the feedback or not. Through a case study of a short story assignment in the 8th grade, I have investigated the issue: *"How do students use and experience feedback from the teacher through a process-oriented writing process?"*. The assignment's problem is answered through two research questions:

1. *How does the teacher facilitate active use of the feedback?*
2. *How do students use and experience the feedback?*

The document analysis is the study's primary data and consists of five student texts before and after revision and associated feedback from the teacher. The study's secondary data is observation of the teaching session where the pupils received the response, and individual interviews with the five pupils after completion of the short story. The analysis results are summarized in three main findings. The first finding shows that the teacher mainly gives feedback that is in line with the VfL principles and facilitates the active use of feedback in teaching. However, the feedback was given as a summary response, which may have influenced the students' revisions. The second finding is that the students' revisions mainly consist of adding text. Several of the students highlight the teacher's comment about depicting more as particularly useful, and the addition of text can be understood as a response to the response. The third finding is that few revisions of spelling errors occur. Although the teacher gave tips to uncover and remedy the problem, implications for further practice could be to give the students more or other tools that help them solve this challenge on their own. The result, however, points in the direction that the teacher's feedback and facilitation of the use of the response contributes to the pupils using it actively.

Keywords: assessment for learning, feedback, text revision, formative assessment, writing training, process-oriented writing.

Forord

Jeg har hatt lyst til å bli lærer siden jeg gikk på ungdomsskolen. Nå er plutselig masteroppgaven ferdigskrevet og et nytt kapittel i livet venter.

Jeg har hatt 5 fine år på lærerutdanningen ved OsloMet, men jeg skal innrømme at det blir helt greit å være ferdig også- spesielt når jeg i skrivende stund begynner å bli ganske mettet på min egen masteroppgave. Jeg vil imidlertid rette en stor takk til læreren og elevene som deltok i denne studien, og som gjorde prosjektet mulig.

Livet har det siste halvåret gått både opp og ned, men jeg er takknemlig for å ha så mange gode mennesker rundt meg. Takk til både familie og venner som har gjort livet litt bedre «når ting har butta imot». Jeg vil takke mine medstudenter for noen fine år og min veileder Harald Eriksen for gode råd.

Til høsten venter nye spennende utfordringer som kontaktlærer på ungdomstrinnet. Jeg gleder meg.

Oslo, mai 2024

Sina Berntsen

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	7
1.1. Relevans og problemstilling	8
1.2. Oppgavens oppbygning	9
2. Teori og tidligere forskning	10
2.1. Vurdering for læring	10
2.2. Prosessorientert skriving	13
2.3. Tekstrevisjon	14
2.4. Tilbakemeldinger i elevperspektiv	18
3. Metode	20
3.1. Casestudie	20
3.2. Dokumentanalyse	21
3.3. Observasjon	22
3.4. Intervju	23
3.5. Forskningsetikk	25
3.6. Validitet og reliabilitet	25
4. Analyse	28
4.1. Dokumentanalyse	28
4.1.1. Analyse av lærerkommentarer	28
4.1.2. Analyse av elevenes revisjoner	30
4.2. Analyse av observasjon	33
4.2.1. Kvalitative observasjoner	33
4.2.2. Kvantitativ opptelling	33
4.3. Analyse av intervju	34
5. To elevksemples	36
5.1. Elev 4	36
5.2. Elev 5	37
6. Oppsummering av funn	39
7. Drøfting	41
7.1. Funn 1: Læreren tilrettelegger for aktiv bruk av tilbakemeldingen	41
7.2. Funn 2: Tilføyelse av tekst	48
7.3. Funn 3: Få revisjoner av ortografiske feil	51
8. Oppsummering	55
8.1. Implikasjoner	55

9. Litteraturliste.....	57
10. Vedlegg.....	60
10.1. Vedlegg 1: Observasjonsnotat	60
10.2. Vedlegg 2: Intervjuguide	61
10.3. Vedlegg 3: NSD sin vurdering av prosjektet	62
10.4. Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	64
10.5. Vedlegg 5: Vurderingsskjema.....	66

1. Innledning

Tilbakemeldinger på skriftlig arbeid har sterk påvirkningskraft på elevens skriveutvikling (Black & Wiliam, 1998b, s. 14), og en tilbakemelding som oppfyller kravene for en effektiv respons har et stort potensial for å fremme læring (Hattie & Timperley, 2007, s. 81). Det er imidlertid ikke tilstrekkelig å kun lese en tilbakemelding, men den må brukes aktivt av både elever og lærer for at den skal bidra til læring (Black & Wiliam, 1998b, s. 10). Responsen må gis på et tidspunkt hvor eleven har mulighet til å nyttiggjøre seg tilbakemeldingen, og dette kan skje gjennom et prosessorientert skriveforløp. En prosessorientert skriveprosess benyttes i dag av mange lærere, og realiseres gjerne ved at læreren gir respons på elevenes skriftlige tekster, hvor elevene deretter skal revidere og bearbeide teksten (Blikstad-Balas, 2018, s. 46-47). Bueie (2015, s. 15-17) rapporterer imidlertid om at det skjer lite revisjon og bearbeiding av tekst i etterkant av skrivingen. Den prosessorienterte arbeidsmåten kommer gjerne tydelig fram i forkant av en skriveoppgave, men den er derimot lite synlig i etterkant. En konsekvens blir derfor at lærerens formative vurderinger får en «summativ funksjon» (Bueie, 2015, s. 15-17). FIVIS-rapporten («forskning på individuell vurdering i skolen») fra 2014 viste også at lærere i liten grad bruker tilbakemeldinger og resultater i videre arbeid i undervisningen, og at elever i ungdomsskolen har et større fokus på summativ vurdering, enn hvordan tilbakemeldinger bidrar til læring (Sandvik & Buland, s. 121).

Forskning viser til konkrete kjennetegn for hva som er en effektiv tilbakemelding (Black & Wiliam, 1998b; Hattie & Timperley, 2007, s. 86-87), men ifølge Eriksen (2017b, 14-17) kan det se ut til at utfordringen er knyttet til hvordan tilbakemeldingene blir brukt i videre læringsarbeid. Bueie (2015, s. 15-17) har i sin studie funnet at elever stort sett ikke følger opp tilbakemeldingene de får, mens Eriksen (2017a, s. 16-17) rapporterer om at elever i liten grad ser verdien av å arbeide med en tekst de har fått tilbakemelding på. Det kan altså tyde på at elever har utfordringer med å bruke tilbakemeldinger på en hensiktsmessig måte, og tidspunktet og manglende tilrettelegging for bruk, kan være mulige årsaker til dette (Bueie, 2015; Eriksen, 2017a, s. 16). Digitaliseringen i skolen har imidlertid åpnet opp for nye måter å gi respons på og bearbeide tekst, og Igland og Østrem (2019) kan rapportere om positive tendenser ved bruk av tilbakemelding underveis i skriveprosessen. Resultatet fra to kasusstudier illustrer hvordan respons på både førsteutkast og underveis mens elevene skrev, bidro til responsbaserte endringer.

Lærerens oppgave med å gi elevene individuell veiledning gjennom respons på skriftlig arbeid er en viktig og tidkrevende oppgave, og mitt overordnede ønske med oppgaven har vært å bidra med løsninger, slik at potensielle læringsmuligheter ikke går tapt (Eriksen, 2017a, s. 14). Denne masteroppgaven undersøker hvordan tilbakemelding underveis i skriveprosessen på skriftlig arbeid i norskfaget på ungdomstrinnet, kan bidra til aktiv bruk av tilbakemeldingen der det tilrettelegges for tekstrevisjon i undervisningen. Dokumentanalyse av et utvalg elevtekster før- og etter tilbakemelding viser hvordan elevene bruker responsen de har mottatt. Disse dataene er supplert med elevenes egne betraktninger rundt tilbakemeldingen og hvilke valg de har gjort i teksten, som er formidlet gjennom individuelle intervjuer. Lærerens tilrettelegging er studert gjennom dokumentanalyse av tilbakemeldingene og tilretteleggingen for bruk av responsen i undervisningen belyses gjennom observasjonsdata.

1.1. Relevans og problemstilling

Elevene skal kunne skrive og bearbeide tekst på bakgrunn av tilbakemelding, noe som er eksplisitt uttrykt blant norskfagets kjerneelementer. Den grunnleggende ferdigheten «å skrive» inkluderer også bearbeiding av tekst, i tillegg til utforming av tekst og skriveutvikling generelt (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3-4). At læreren skal gi undervisvurdering som elevene skal kunne benytte i bearbeidelsen av tekst er nedfelt i Opplæringslova (2006) § 3-10, hvor det uttrykkes at vurdering skal bidra til å fremme læring, tilpasse undervisningen og øke kompetansen til elevene. Vurdering for læring er altså en praksis alle lærere skal følge, i likhet med at alle har et ansvar for å arbeide med de grunnleggende ferdighetene, selv om norskfaget har et særlig ansvar for elevenes skrivekompetanse. På bakgrunn av dette vil jeg argumentere for at oppgavens tematikk er relevant for alle lærere i skolen.

Formålet med studien har vært å få innsikt i hvordan lærere kan legge til rette for aktiv bruk av tilbakemelding på skriftlig arbeid i undervisningen, for å forbedre elevenes skrivekompetanse. For å undersøke dette valgte jeg casestudie som metodisk tilnærming, der jeg har undersøkt et skriveforløp på ungdomstrinnet, med en vurdering for læring rettet praksis og tilbakemelding underveis i skriveforløpet. Datamaterialet består av dokumentanalyse, observasjon og intervju. Problemstillingen som undersøkes er: *Hvordan bruker og opplever elevene tilbakemeldinger fra læreren gjennom et prosessorientert skriveforløp?*

Lærerens utforming av både tilbakemeldingen og undervisningsforløpet påvirker hvordan elevene bruker og opplever responsen. Det er derfor nødvendig å undersøke hvordan læreren tilrettelegger, fordi det påvirker elevenes forutsetninger for å ta i bruk tilbakemeldingen. For å belyse den overordnede problemstillingen vil jeg derfor svare på følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvordan tilrettelegger læreren for aktiv bruk av tilbakemeldingene?*
2. *Hvordan bruker og opplever elevene tilbakemeldingen?*

1.2. Oppgavens oppbygning

I første del av oppgaven vil jeg redegjøre for teori og tidligere forskning som danner grunnlaget for mine undersøkelser. Deretter presenterer jeg i metodekapittelet hvilke metoder casestudien består av, valg jeg har gjort underveis og refleksjon rundt oppgavens validitet og reliabilitet. Videre presenteres resultatet av analysen av hver metode i analysekapittelet, før jeg viser to elevksemler som illustrerer hvordan de ulike datakildene opptrer i samspill med hverandre. I kapittelet *funn* oppsummerer og presenterer jeg tre hovedfunn basert på analyseresultatet. Disse danner grunnlaget for drøftingen av problemstillingen, og kapittelet *drøfting* er organisert med utgangspunkt i de tre funnene. Her drøftes mine resultater i lys av eksisterende forskning og teori, for å besvare oppgavens problemstilling. I det avsluttende kapittelet presenteres en oppsummering og implikasjoner for videre forskning og praksis.

2. Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg presentere og redegjøre for tidligere forskning som er gjort innenfor områdene som er relevant for undersøkelsen av oppgavens problemstilling, og som dannet det teoretiske bakteppet for mine undersøkelser. Her er det en klar overvekt av empiriske studier, mens to oversiktsartikler om vurdering og tilbakemelding kan sies å ha et teoridannede preg ved at tidligere forskning blir sammenfattet og syntetisert til råd eller retningslinjer for god praksis, i tillegg til teori og skrivepedagogiske råd om prosessorientert skriving. Jeg har valgt å strukturere kapittelet ved å først ta for meg temaet vurdering for læring, deretter tekstrevisjon og til slutt forskning som har undersøkt elevperspektivet på tilbakemeldinger. Jeg vil imidlertid løfte fram at det ikke er klare avgrensninger mellom temaene, og selv om jeg har valgt å strukturere det på en måte jeg mener er hensiktsmessig- er det mulig å argumentere for at det kunne vært gjort annerledes. Videre har jeg benyttet eksisterende metodelitteratur i utarbeidelsen av forskningsdesign og analyseverktøy, i tillegg til at teorien benyttes i diskusjonen av prosjektets empiri.

2.1. Vurdering for læring

Black og Wiliam (1998b, s. 4-10) er sentrale forskere innen forskningsfeltet om vurdering for læring, og har gjennomført en omfattende litteraturgjennomgang om temaet. Resultatet viser at formativ vurdering kan gi stor læringsgevinst, men at det ikke er garantert uavhengig av tilnærming og kontekst. Vurdering og tilbakemelding må brukes aktivt i læringsarbeidet både av lærer og elev for at den skal bidra til læring. Det hjelper ikke om læreren gir tilbakemeldinger som er i tråd med kjennetegnene for en effektiv tilbakemelding og skaper et læringsfremmende miljø, dersom eleven ikke er involvert og mottakelig. Læreren må gi elevene anledning til å jobbe med tilbakemeldinger, og må selv benytte elevenes resultater i planlegging og tilpasning av undervisning. Elevene må forstå innholdet og hensikten med tilbakemeldingen for å kunne være i stand til å nyttiggjøre seg responsen (Black & Wiliam, 1998a, s. 54), i tillegg til at den må komme på et tidspunkt der oppgaven fortsatt er relevant (s. 8). Studien viser at formativ vurdering har spesielt positiv effekt hos svake elever, i tillegg til at en slik vurderingspraksis har stor læringsgevinst hos alle elever generelt (Black & Wiliam, 1998b, s. 4).

Hattie og Timperley (2007, s. 83-86) er også etablerte forskere innen forskningsfeltet om formativ vurdering, og de har gjennomført en metaanalyse der de undersøker effekten av

tilbakemeldinger. Datamaterialet består av 12 tidligere metaanalyser, av til sammen 196 studier. Effektstørrelsene i resultatet indikerer at det er variasjon mellom ulike typer tilbakemeldinger, noe som betyr at enkelte former er mer effektive enn andre.

Tilbakemeldinger har en kritisk påvirkning på elevens læring, men denne kan både være positiv og negativ (s. 81). På bakgrunn av resultatene presenteres en modell for tilbakemelding, som fungerer som et rammeverk for å forstå hvorfor enkelte former for respons fremmer læring og hvorfor andre ikke gjør det. Funksjonen til tilbakemeldinger er å redusere avstanden mellom nåværende forståelse og målet. En effektiv respons skal derfor gi svar på hvor eleven er nå i læringsarbeidet (*feed back*), hvor eleven skal (*feed up*) og hva som er neste skritt (*feed forward*) i læringsprosessen. Hvert av disse spørsmålene fungerer på fire nivåer; på oppgavenivå, rettet mot prosessen, på selvreguleringsnivå, og på et personlig nivå. Hvor effektivt svar på disse spørsmålene er i et læringsperspektiv avhenger blant annet av at tilbakemeldingen er rettet mot riktig nivå, for å kunne redusere gapet mellom nåværende- og ønsket forståelse (s. 86-87).

Tilbakemeldinger på oppgavenivået er mest effektivt når det er snakk om feiltolkninger og ikke mangel på forståelse. En utfordring med denne typen tilbakemelding er at de ofte er rettet mot den aktuelle oppgaven og det er derfor utfordrende for eleven å overføre responsen til andre oppgaver (Hattie & Timperley, 2007, s. 91). Dersom denne typen tilbakemelding er formulert på en måte som kan generaliseres til andre skrivesituasjoner eller oppgaver, har den imidlertid effekt. Tilbakemeldinger på prosessnivået retter seg mot skrive- eller læringsprosessen og hvordan for eksempel eleven kan behandle informasjonen som trengs for å utføre oppgaven. Denne typen tilbakemelding er sammen med respons på selvreguleringsnivået de mest effektive, fordi de bidrar til dypere læring. Tilbakemeldinger på selvreguleringsnivået retter seg nemlig mot elevens evne til å overvåke og regulere eget arbeid. En slik respons kan både appellere til selvtilliten og gi informasjon som hjelper eleven videre, men til forskjell fra tilbakemeldinger på oppgavenivået, dreier responsen seg mer om generelle selvevaluerende strategier eleven i større grad vil ha nytte av i andre skrivesituasjoner (s. 93-94). Felles for tilbakemeldinger på prosess- og selvreguleringsnivået er at de kan bidra til å utvikle elevens kompetanse ut over den aktuelle oppgaven responsen dreier seg om. Tilbakemeldinger kan også være rettet mot det personlige nivået og denne formen for respons besvarer sjeldent de tre tilbakemeldingsspørsmålene; hvor eleven er, hvor eleven skal og hva som er neste steg i prosessen. Denne formen for respons gir altså lite læringsinformasjon eleven kan dra nytte av og er derfor sjeldent effektive (s. 86-87). Det er

imidlertid forskjell på tilbakemelding der ros fungerer som en forsterker eller belønning, hvor den har svært begrenset effekt, og ros i samspill med informasjon om prosessene eller utførelsen som har noe mer, men fortsatt begrenset effekt (s. 96-97).

En litteraturgjennomgang av Black og Wiliam (2009, s. 5-7) gir på bakgrunn av de mangfoldige praksisene som kan sies å være formative, en definisjon av begrepet formativ vurdering. Aktiviteter i klasserommet er formative på den måten at bevis om elevenes prestasjoner tolkes og blir tatt i bruk av lærer eller elever, for å ta beslutninger om det neste steget i undervisningen- som sannsynligvis vil være bedre, eller bedre begrunnet enn beslutninger som ville blitt tatt i fravær av bevisene som ble framskaffet (s. 9). I artikkelen presenteres en modell som viser de tre allerede nevnte nøkkelspørsmålene (Hattie & Timperley, 2007) i en formativ vurderingspraksis; hvor er eleven, hvor eleven skal og hva som er neste steg. Disse tre prosessene ses i lys av de ulike deltakerne; lærer, elev og medelever. På bakgrunn av dette presenteres fem nøkkelstrategier som handler om; 1. avklare mål og kriterier, 2. undervisning og oppgaver som framkaller bevis på elevforståelse, 3. gi tilbakemeldinger som hjelper eleven videre, 4. aktivere elevene som ressurser for hverandre og 5. aktivere elevene som eiere av egen læring. I motsetning til tidligere hvor læreren tradisjonelt har vært ansvarlig for elevenes læring, har eleven en viktig rolle i egen læring i et formativt vurderingssyn. Læreren skal legge til rette for og skape et godt læringsmiljø, men eleven er selv ansvarlig for læringen i det miljøet (Black & Wiliam, 2009, s. 5-8).

Det har også blitt gjennomført studier av vurdering for læring i Norge. Prosjektet «Forskning på individuell vurdering i skolen» (FIVIS) har blant annet undersøkt hvordan lærere sin vurderingskompetanse kommer til uttrykk i praksis i skolen, og «det synes ikke som det er klare, etablerte forståelser av hvordan vurdering for læring kan bidra til økt motivasjon og mestring hos elevene» (Sandvik & Buland, 2014, s. 21). Datamaterialets kvalitative metode består av observasjoner, intervju og dokumentanalyse, og den kvantitative metoden består av spørreundersøkelse (s. 31-39). Resultatet viser blant annet at elever i ungdomsskolen har større fokus på den summative vurderingen, enn hvordan vurdering bidrar til å utvikle deres faglige kompetanse (s. 121). Et annet interessant funn er at lærere i liten grad bruker tilbakemeldinger fra elever og resultater på vurderingssituasjoner i arbeid med videre undervisning (s. 12).

Eriksen (2017b) har studert vurdering for læring i norskfaget og hva som kjennetegner læreres tilbakemeldinger til elever på skriftlig arbeid. Denne kvalitative studien har kategorisert og kodet hva som kan kalles formativ tilbakemelding. Lærerkommentarer som tilhører kategoriene *mål* og *instruks* betegnes som kommentarer som fremmer vurdering for læring (VfL), mens kommentarer som tilhører kategoriene *relasjonsbyggende* og *korrigering* betegnes om ikke-VfL. Disse kategoriene danner grunnlaget for analysen av lærerkommentarene i mitt datamateriale, som jeg vil komme tilbake til i metode- og analysekapittelet. Datamaterialet i Eriksen sin studie baseres på seks klasser ved to videregående skoler og analyseobjektet er heldagsprøve i bokmål på slutten av skoleåret (s. 5-6). Resultatet viser at lærerne gir elevene en rekke formative tilbakemeldinger som kan bidra til læring, men at det er variasjon i hvordan tilbakemeldingene blir gitt. En av lærerne i utvalget holdt tilbake karakteren, mens en annen ga elevene mulighet til å jobbe videre med teksten som kan sies å være en vurdering for læring-fokusert praksis. I lys av mine undersøkelser er et spesielt oppsiktsvekkende funn at det kun var én elev i en hel klasse som benyttet seg av muligheten til å revidere teksten sin, etter å ha fått tilbakemelding fra læreren. På bakgrunn av resultatene peker Eriksen på at utfordringen ligger i hvordan tilbakemeldingene brukes videre i læringsprosessen (s. 14-17).

2.2. Prosessorientert skriving

Prosessorientert skriving er i dag et allment akseptert syn innenfor skrivepedagogikken (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 15). Dette bekreftes av Blikstad-Balas (2018, s. 57) som rapporterer om at norske lærere i stor grad vektlegger en prosessorientert skriveundervisning. Datamaterialet består av 178 undervisningsøkter på 8.trinn i LISA-materialet (Linking Instruction and Student Achievement), og studien undersøkte hvordan lærere gir skriveoppgaver i lys av Ivanič sine diskursbegrep. Resultatet viser at prosess- og sjangerdiskursen er de to vanligste diskursene lærerne benytter seg av i utformingen eller formidlingen av skriveoppgaver. Den prosessorienterte skrivepedagogikken som framkommer i datamaterialet består av ulike aktiviteter som forarbeid, disposisjon, skriveramme og utkast, og et gjennomgående funn var at lærerne i studien la vekt på å gi veiledning og konkrete innspill til hver enkelt elev. Selv om det er utfordrende å gi en entydig definisjon av hva prosessorientert skriving innebærer, er det imidlertid en felles enighet blant teoretikere om at det omhandler skriving gjennom en form for prosess, bestående av ulike faser, av ulikt antall som er tilpasset oppgavens omfang og formål (Blikstad-Balas, 2018, s. 46; Dysthe &

Hertzberg, 2014, s. 15). Dysthe er en sentral norsk skriveforsker innenfor feltet, og i 1993 utga hun boka «Ord på nye spor», en innføring i prosessorientert skrivepedagogikk. I boka defineres prosessorientert skriving gjennom «skrivesirkelen», som inneholder sju ulike faser med tilhørende måter å jobbe på innenfor hver fase i et skriveprosjekt. En skriveprosess må imidlertid ikke innom alle de sju fasene, men modellen kan fungere som et verktøy og være til inspirasjon til hvordan et skriveforløp kan foregå (Dysthe, 1993, s. 88).

Prossessorientert skrivepedagogikk har vist seg å ha spesielt god effekt på elevenes skriveutvikling, noe resultatet fra en britisk litteraturgjennomgang av Andrews, Low og Torgerson (2009, s. 5-6) bekrefter. Studien undersøkte hva som kjennetegner vellykket skriveundervisning i forbindelse med argumenterende skriving for 7-14-åringene. Selv om studien har undersøkt argumenterende skriving, trekkes imidlertid den prosessorienterte arbeidsmåten fram som spesielt effektiv for elevens skriveutvikling generelt. Studien framhever verdien av ulike former for samarbeid om tekst, gjennom ulike faser bestående av planlegging, utarbeidelse og revisjon av tekst. Eksplisitt undervisning og modellering av lærer løftes fram som verdifullt i lys av utviklingen av elevenes kompetanse, og kan være et positivt bidrag til å gi elevene et språk til å snakke om tekst (s. 9-10). Graham og Harris (2016, s. 360-363) hevder tankeprosessene rundt tekstproduksjon kan være spesielt utfordrende for elever som er i en læringsprosess. I en artikkel om forskningsbasert praksis i klasserommet peker de på at læreren gjennom et prosessorientert skriveforløp kan gi ulike former for støtte til elevene. Ved å gi veiledning underveis kan læreren illustrere et klart mål i videre arbeid med oppgaven, og dette kan for eksempel gjøres ved å gi forslag til revisjon. Også her framheves verdien av samarbeid om tekst i ulike faser av skriveprosessen, samtidig som de peker på at hovednøkkelen til bedre skrivekompetanse er relativt enkel- nemlig at det settes av tid til å skrive. Elevene vil naturligvis bli bedre skrivere ved å bruke tid på å produsere og bearbeide tekst. Læreren må derfor tilrettelegge for at elevene får tid til å skrive i undervisningen og denne tiden må brukes fornuftig.

2.3. Tekstrevisjon

Sommers (1980, s. 380) har gjennom en casestudie undersøkt hvordan universitetsstudenter og eksperter som journalister, redaktører og akademikere- reviderer tekstene sine. Datamaterialet består av dokumentanalyse av tre ulike tekster, som alle ble revidert to ganger, i tillegg til individuelle intervjuer med alle skriverne i etterkant av de ulike oppgavene.

Sommers utarbeidet fire kategorier for ulike typer revisjoner; *deletion*, *substitution*, *addition* og *reordering*, som er oversatt til *slette*, *erstatte*, *tilføye* og *omorganisere* (Bueie, 2019; Jahnsen & Bakken, 2020). Disse kategoriene benyttes for å analysere elevenes revisjoner i datamaterialet, som jeg vil komme tilbake til i metode- og analysekapittelet. Resultatet i Sommers studie viser at ekspertene til forskjell fra studentene, reviderer tekstene sine på alle nivåer og bruker alle kategoriene for revisjon. Kategoriene «omstrukturering» og «tilføyelse» er kategoriene som peker seg ut som mest utfordrende for studentene i materialet. Disse kategoriene krever at skriveren har en tanke om at skriveprosessen er ikke-lineær og at teksten vokser gjennom nærmere gjennomgang av de ulike delene. Ekspertene ser på revisjon som en prosess som skjer gjennom sykluser, og den første revisjonen omhandler gjerne det globale nivået, for eksempel utvikling av tema og ideer. På dette tidspunktet er de ikke opptatt av det lokale nivået, som for eksempel språklige formuleringer (Sommers, 1980, s. 386). Studentene ser ikke nødvendigvis på revisjon som en aktivitet som innebærer utvikling av ideer og perspektiver gjennom å bearbeide tekst. For denne gruppen handler revisjon i større grad om språklige formuleringer. Dette kan innebære å fjerne overflødige ord, finne bedre- eller andre ord, for å ikke repetere seg selv. De gjør altså i større grad leksikalske revisjoner, heller enn å utvikle innholdet. Dette kan for eksempel innebære at de omformulerer ordene i teksten slik at det ikke blir repetitivt, men ideen av det som står der kan imidlertid være det samme bare uttrykt med andre ord (Sommers, 1980, s. 382).

Sadler (2010, s. 548) har publisert en forskningsartikkel om hvordan studenter bruker tilbakemeldinger, og framhever utfordringen ved at tilbakemeldinger fra lærer fører til lite revisjon. For at elever skal kunne ta i bruk responsen de mottar er det en forutsetning at de forstår innholdet i den, og elever står ovenfor minst tre tolkningsutfordringer når de mottar en tilbakemelding (Sadler, 2010, s. 540). Den første handler om at eleven kan fokusere delvis på det ferdige produktet slik det ble levert, og delvis på hva eleven hadde tenkt at produktet skulle være. Eleven kan for eksempel ha en kognitiv forestilling om sin egen tekst som ikke samsvarer med det som kommer til uttrykk på papiret, og på denne måten viskes grensen ut mellom hva produktet er, og hva det skal være. Den andre utfordringen handler om at lærerens tilbakemelding kan innebære begrep læreren antar at eleven forstår, men som eleven ikke gjør og dermed ikke kan nyttiggjøre seg responsen. Den tredje og siste utfordringen handler om at eleven mangler den tause kunnskapen som er nødvendig for å løse responsen. Det er først når eleven har utviklet en taus kunnskap som i stor grad samsvarer med læreren, at eleven vil være i stand til å skape mening ut av tilbakemeldingen. For at tilbakemeldinger

skal ha en formativ funksjon trenger elevene kunnskap om bruk av kriterier og hva som kjennetegner kvalitet ved oppgaver.

Det har også vært gjennomført flere norske studier av tekstrevisjon, og Bueie (2015, s. 15-17) har deriblant forsket på hvordan elever forstår og bruker tilbakemeldinger på heldagsprøver i norsk. Datamaterialet består av elevproduserte heldagsprøver med lærerkommentarer, intervju med elever og verbale protokoller. Under intervjuet fikk elevene tilbake heldagsprøven sin med tilhørende respons, som de leste gjennom høyt og reflekterte rundt. Resultatet viser at elevene har liten bevissthet rundt vurderingskriteriene, men at de leser tilbakemeldingen de får og at de i hovedsak har forståelse for de kommentarene de mottar. I lys av min problemstilling er det spesielt to interessante funn. Det første er at elevene stort sett ikke følger opp de kommentarene de får, men kun det som læreren eksplisitt forventer av dem. På bakgrunn av dette konkluderer Bueie i denne studien med at tilbakemeldingene derfor fungerer mer i summativ hensikt, enn med en formativ funksjon. Det andre interessante funnet er at det prosessorienterte synet på skriving kommer til syne i forberedelsesfasen før selve skrivingen, men at det er nærmest fraværende i etterkant, fordi det foregår lite revisjonsarbeid.

Noen som har studert elevers tekstrevisjon er Jahnsen og Bakken (2020, s. 7-8) som gjennom kvalitativ innholdsanalyse har undersøkt hvordan elever i videregående skole reviderer tekstene sine, etter å ha mottatt skriftlig respons av lærer. Datamaterialet består av 59 kortsvarsoppgaver før og etter revisjon, samt lærerens kommentarer til teksten. Resultatet viser at elevene i hovedsak utfører de foreslåtte endringene som læreren kommer med. De fleste revisjonene elevene utfører er på et globalt tekstnivå, og en forklarende faktor kan være elevenes alder. De mest vanlige revisjonene, både med- og uten forslag fra lærer, er tilføyelser, deretter strykning og erstatning. Lærerkommentarer kan over tid fungere initierende og at elevene gjør mange av de samme endringene som læreren etterspør på egenhånd, kan tyde på at de er i en slik prosess. At elevene gjør mange revisjoner på det lokale tekstnivået på eget initiativ, kan tyde på at de har kommet langt på vei i utviklingen av revisjonskompetanse (s. 15-17).

Digitaliseringen i skolen har åpnet for nye muligheter å gi respons på og bearbeide tekst. Igland og Østrem (2019) har gjennom to kvalitative kasusstudier undersøkt hvordan lærer og elever i to klasser på 8.trinn benytter kommentarfunksjonen i Google Dokumenter som

respons. I gjennomføringen skrev den ene klassen eventyr, mens den andre klassen skrev i likhet med denne studien en novelle. Datamaterialet består av observasjon, elevtekster med lærerkommentarer og intervju med fokuselever. Læreren ga respons fortløpende samtidig som elevene skrev i klasserommet, tilbakemelding på førsteutkast og muntlig respons underveis. Resultatet viser at denne formen for digital respons med kommentarer i margin, åpner for samtale mellom lærer og elev om tekst (s. 181). Elevene utfører responsbaserte endringer, og forsøker å etterfølge lærerens tips til revisjon. Siden læreren ga fortløpende respons samtidig som elevene skrev teksten sin, kan det ha bidratt til at elevene opplevde responsen som mindre omfattende og mer overkommelig. Dette kan ha hatt en positiv effekt på antallet responsbaserte revisjoner elevene gjorde. I tillegg markerte elevene kommentarene fra læreren som «løst», noe som kan ha hatt en forpliktende funksjon, fordi det krever en form for svar fra eleven (s. 186). Fokuselevne i studien viser at det skjer en generaliserende tekstlig forskyvning når læreren gir respons underveis. Det vil si at elevene ikke følger opp det kommenterte tekstsegmentet fra læreren umiddelbart når det dukker opp, men dersom det vurderes relevant inkluderes tips i skrivingen de holder på med i øyeblikket. Studien framhever verdien av å gi og motta respons underveis i skriveprosessen (s. 190-191).

Elever trenger strategier for å kunne revidere tekstene sine, og Bueie (2019, s. 45) har undersøkt hvordan eksplisitt opplæring i revisjonsstrategier påvirker elevenes revisjoner. Det kvalitative datamaterialet i studien består av dokumentanalyse av første- og andreutkast av elevtekster fra to norskklasser på 9. og 10.trinn. Elevene ble introdusert for revisjonsstrategiene *erstatte*, *tilføye*, *slette* og *omorganisere* (Sommers, 1980). Analysen av revisjonene kategoriserer hvilke endringer elevene gjør, og hvor vellykket revisjonen var. Både før- og etter opplæringen i strategiene var den mest brukte strategien tilføyelser, men revisjonene var flere og mer varierte etter opplæringen. Å slette og omorganisere tekst er strategiene som var minst brukt både før- og etter innføringen. Bueie peker på at det kan virke utfordrende for elevene å fjerne tekst de har skrevet. I de tilfellene hvor strategien blir benyttet fjerner elevene stort sett bare enkelte ord, og ikke et helt poeng. Omorganisering av tekst trekkes fram som den mest krevende og abstrakte revisjonsstrategien, noe som kan være en mulig årsak til den lave forekomsten. En annen årsak kan være at elevene benyttet skriveramme i utformingen av teksten, som har hjulpet elevene med strukturen fra start (s. 47-49).

2.4. Tilbakemeldinger i elevperspektiv

I lys av hvilke revisjoner elevene gjør er det interessant å vite hva elevene synes om tilbakemeldingene, og Bueie (2016, s. 8-9) har undersøkt hvilke lærerkommentarer elever på ungdomstrinnet opplever som nyttige og mindre nyttige. Datamaterialet består av kvantitativ analyse av spørreskjemaer besvart av 159 elever, og dette suppleres med utvalgte kvalitative data i form av elevutsagn. Spørreskjemaet ble besvart på bakgrunn av en kommentert debattartikkel som elevene ble presentert for, og instruksjonen var at de skulle forestille seg at dette var deres egen tekst. Resultatet viser at elevene opplever kommentarer på globalt tekstnivå som mer nyttig enn på lokalt tekstnivå, og de foretrekker kommentarer som forklarer spesifikke tekstelementer. Kommentarer på lokalt tekstnivå omhandler blant annet ordvalg, og en forklaring på hvorfor elevene ikke finner dette like nyttig er at de ikke alltid er enig i lærerens forslag. Lærerkommentarer formulert som spørsmål kan bidra til refleksjon, men mange elever oppfatter også slike kommentarer som et direktiv eller usikkerhet fra læreren, og finner dermed slike kommentarer mindre nyttige (s. 15-16).

En annen studie gjennomført av Bueie (2014, s. 115) har undersøkt hvordan elever forstår og bruker tilbakemeldinger, og i likhet med min studie har elevene mottatt tilbakemelding underveis i skriveforløpet. Den kvalitative datainnsamlingen består av klasseromsobservasjon, dokumentanalyse av tilbakemelding og elevtekster, samt intervju med elever hvor hun har benyttet verbale protokoller. Lærerkommentarene er analysert i lys av tekst- og responstrekkanten, som går fra lokalt- til globalt tekstnivå. Elevenes revisjoner ble analysert og kategorisert ut ifra egen- og lærerinitierte revisjoner (s. 112-113). Resultatet viser at elevenes tekstrevisjoner i hovedsak er retting av feil og svar på lærerens respons. Elevene mottok kommentarer som rettet seg mot ulike tekstnivå og som var individuelt tilpasset. Responsen ble gitt både i marg, i selve teksten og som sluttkommentar (s. 117). De sterke skriverne gjør noen tilfeller av egeninitierte endringer, og elevene gjorde et større antall revisjoner i utkastet de jobbet med på skolen, enn de gjorde i lekse. Av resultatet framkommer det også at elevene har adekvat forståelse og stort sett aksept for lærerkommentarene de mottar (s. 125).

Eriksen (2017a, s. 16-17) har også undersøkt elevperspektivet på tilbakemeldinger. Gjennom kvantitativ analyse av spørreskjemaer har han studert hvordan elever i videregående skole oppfatter tilbakemeldinger fra læreren. Resultatet viser at elever oppfatter at læreren har og

benytter seg av vurderingskriterier, og at de stort sett finner tilbakemeldingen de får nyttig, men med variasjon. I lys av min problemstilling er det et spesielt interessant funn at elevene ikke finner det nyttig å jobbe med tilbakemeldingen de får, selv om det på ulike vis legges til rette for å bruke den. Det kan være flere mulige forklaringer på hvorfor elevers opplevde nytte av lærerens tilrettelegging for bruk av tilbakemeldingen ikke er statistisk signifikant (s. 10). Eriksen trekker blant annet fram tidspunktet elevene mottar tilbakemeldingen på som en mulig årsak, ved at de kan føle seg ferdig med den aktuelle teksten. En annen mulig forklaring kan ligge i innholdet i tilbakemeldingen, ved at elevene ikke forstår den eller opplever den som negativ, og at responsen dermed ikke motiverer til videre arbeid. Dersom tilbakemeldingen peker på mange lokale forhold i teksten, kan også eleven oppleve at revisjon har begrenset overføringsverdi til annet arbeid, enn den aktuelle teksten de anser seg som ferdig med (s. 15). Eriksen (2017b, s. 11-14) sin studie av læreres tilbakemeldinger som allerede har blitt presentert, og som også er en del av doktoravhandlingen, viser imidlertid at lærerne i utvalget faktisk ga en rekke tilbakemeldinger som kunne kategoriseres som vurdering for læring. Andelen kommentarer som var i tråd med en vurdering for læring-rettet praksis, var rundt halvparten eller mer hos fem av de seks lærerne i utvalget. Dette kan altså peke i retning av at det ligger et urealisert potensial i hvordan tilbakemeldinger blir brukt videre i læringsarbeidet (Eriksen, 2017a, s. 17).

3. Metode

I det følgende kapittelet presenteres oppgavens metode, som innebærer en redegjørelse og begrunnelse av de metodiske valgene som er gjort. Jeg vil løfte fram styrker og svakheter ved metodene, og drøfte oppgavens validitet og reliabilitet. For å besvare problemstillingen, «*Hvordan bruker og opplever elever tilbakemeldinger fra læreren gjennom et prosessorientert skriveforløp?*», har datainnsamlingen i casestudien bestått av dokumentanalyse, observasjon og intervju. Dokumentanalysen er studiens primærdata og består av fem elevtekster før og etter revisjon, samt tilhørende tilbakemelding til elevene fra lærer. Disse fem elevene omtales i noen tilfeller som fokuselever, for å tydeliggjøre at det er de fem elevene det er snakk om, og ikke hele klassen som også var en del av observasjonen. Studiens sekundærdata er observasjon av en undervisningsøkt og individuelle intervjuer med de fem elevene.

3.1. Casestudie

Casestudien som presenteres har en deduktiv karakter, som innebærer at jeg har undersøkt en enkelt enhet eller case, som er valgt med bakgrunn i å kunne videreutvikle teorien jeg har tatt utgangspunkt i (Thagaard, 2009, s. 210-211). Casestudien tar for seg en skrivesituasjon rundt en novelleoppgave på 8.trinn ved en ungdomsskole sentralt på Østlandet. Utformingen av skriveforløpet er basert på det klassen i utgangspunkt skulle gjennom i norskfaget på det tidspunktet jeg kom i kontakt med informanten. Premiss for deltakelse i studien var at læreren ga en skriftlig tilbakemelding på en skriveoppgave i norskfaget underveis i skriveprosessen, og at elevene fikk tid i undervisningen til å jobbe med oppgaven etter at de hadde mottatt tilbakemelding. Jeg vil imidlertid påpeke at læreren allerede før mine premiss for deltakelse var presentert, hadde planlagt det prosessorienterte skriveforløpet som er studert her, og at klassen allerede var i gang med temaet novelle på tidspunktet jeg tok kontakt. Elevene arbeidet med temaet over en periode på fire uker, hvor de blant annet leste ulike noveller og hadde undervisning i sjangertrekk. Parallelt med denne undervisningen startet de arbeidet med sin egen novelle, og elevene fikk til sammen fire undervisningsøkter til å skrive før innlevering av førsteutkastet, i tillegg til at de kunne skrive hjemme dersom de ønsket det. Etter at elevene hadde mottatt tilbakemelding fikk de to undervisningsøkter på skolen til å skrive og revidere novellen, før den endelige versjonen ble levert. I disse skriveøktene var læreren til stede mens elevene arbeidet med sin individuelle tekst, og det var anledning for å snakke med læringsparter om de skulle ønske det. I det følgende vil jeg presentere de ulike metodene jeg har benyttet i studien.

3.2. Dokumentanalyse

For å undersøke lærerens tilbakemelding og elevenes revisjoner har jeg gjennomført dokumentanalyse, og materialet består av fem elevtekster før- og etter revisjon med tilhørende tilbakemelding. Den kvalitative analysen innebærer en systematisk gjennomgang av dokumentene, for å kategorisere og samle data som skal bidra til å belyse problemstillingen (Grønmo, 2017, s. 175-176). Denne kategoriseringen innebærer å bryte ned lærerkommentarene og elevenes revisjoner i analyseenheter som lar seg kategorisere. Selv om jeg har benyttet forhåndsdefinerte kategorier, analyseenheter og operasjonalisering av disse, har jeg foretatt utvelgelser og tolkninger i hele analyseprosessen som påvirker resultatet (Grønmo, 2017, s. 180-181).

Dokumentanalysens første del undersøker lærerens tilbakemeldinger, som er analysert og kodet kvalitativt, med utgangspunkt i Eriksen (2017b, s. 9) sin kategorisering av lærerkommentarer; *mål*, *instruks* og *relasjonsbyggende*. Eriksen benytter også en fjerde kategori definert som *korrigerende*. Da jeg begynte å analysere lærerkommentarene så jeg raskt at ingen av kommentarene i mitt datamateriale var i tråd med denne kategorien. I motsetning til Eriksen (2017b, s. 5) sin studie der analyseobjekt var en heldagsprøve på slutten av skoleåret, mottok elevene her tilbakemelding etter innlevert førsteutkast og det var derfor lagt til rette for at elevene skulle bruke tilbakemeldingen de mottok. Jeg har derfor valgt å ikke benytte kategorien *korrigerende* i analysen av lærerkommentarene. Innholdet i denne kategorien faller heller inn under *instruks*, fordi det er meningen at elevene skal bruke kommentaren til å forbedre egen tekst. Korrigerende av språkfeil kan derfor i dette tilfellet ses som en instruks fra lærer om språklig forbedring. I tillegg til de tre kategoriene *mål*, *instruks* og *relasjonsbyggende*, har jeg analysert hvilket tekstnivå kommentaren retter seg mot. Jeg har benyttet begrepene *globalt*- og *lokalt tekstnivå*, som Bueie (2016) benyttet i sin studie av lærerkommentarer og hvilke typer kommentarer elevene foretrekker. Det er interessant å se hvilket tekstnivå lærerkommentaren retter seg mot, i lys av hvilket tekstnivå elevene gjør revisjoner på.

Dokumentanalysens andre del undersøker elevens revisjoner, og er basert på Sommers (1980) sine fire revisjonskategorier; *slette*, *tilføye*, *erstatte* og *omstrukturere*, som er veletablerte og mye brukte kategorier innen forskning på feltet (Bueie, 2019; Jahnsen & Bakken, 2020). I

tillegg har jeg som i analysen av lærerkommentarene, undersøkt hvilket tekstnivå elevene gjør revisjoner på, hvor jeg også har benyttet kategoriene *globalt-* og *lokalt tekstnivå* (jf. Jahnsen & Bakken, 2020; Sommers, 1980).

En utfordring ved å benytte en deduktiv tilnærming har vært å kategorisere dataene i passende kategori. Hver analyseenhet er unik, og det har ikke alltid vært like enkelt å plassere analyseenhetene inn i forhåndsdefinerte kategorier. For å styrke dataenes gyldighet har jeg derfor gjennomgått datamaterialet og gjennomført analysen gjentatte ganger, justert og operasjonalisert kategoriene. Jeg vil likevel trekke fram at dette er en kvalitativ analyse, og resultatet vil derfor være basert på mine tolkninger. Resultatet som formidles er også en slags forenklet framstilling (Øgreid, 2021, s. 341), fordi det er mange kontekstuelle faktorer som påvirker både lærerkommentarene og elevenes revisjoner- som er for omfattende til å kunne beskrives i sin helhet.

3.3. Observasjon

Casestudiens sekundærdata består blant annet av observasjon, som handler om å studere en situasjon eller menneskelig atferd (Dalland, Bjørnstad & Andersson-Bakken, 2021, s. 127; Tjora, 2012, s. 46). Formålet her var å få innblikk i undervisningsøkten og skrivesituasjonen hvor elevene mottok tilbakemeldingen. Observasjonen bestod av en kombinert kvalitativ- og kvantitativ tilnærming, og jeg hadde i forkant utarbeidet et observasjonsskjema (vedlegg 1). Jeg observerte kun én undervisningsøkt og observatøreffekten er derfor en mulig feilkilde, som innebærer at elever og lærer kan ha blitt påvirket av min tilstedeværelse. Ved å oppholde meg mer i miljøet og trygge situasjonen, kunne jeg imidlertid minimert denne sannsynligheten (Dalland et al., 2021, s. 129-130). Jeg som forsker kan også ha blitt påvirket av situasjonen, en omvendt forskereffekt (Tjora, 2012, s. 86), og førsteinntrykket kan for eksempel ha påvirket observasjonsnotatet mitt både positivt og negativt (Dalland et al., 2021, s. 130). Min rolle kan defineres som det Tjora (2012, s. 53) omtaler som deltagende observatør, fordi de observerte var klar over min rolle. Dalland et al. (2021, s. 137) benytter begrepet delvis deltakende om rollen jeg inntok, hvor jeg i oppstarten av timen presenterte meg selv og forklarte hvorfor jeg var der, mens jeg under selve gjennomførelsen hadde en passiv rolle hvor jeg hovedsakelig oppholdt meg bakerst i klasserommet.

Den kvalitative delen bestod av observasjoner jeg fant interessante der og da, og disse ble notert i et to-kolonnenotat bestående av observasjoner og tolkning. Dalland et al. (2021, s. 132) hevder et godt observasjonsskjema kjennetegnes ved at det har en klar avgrensning mellom observasjon og tolkning. Samtidig vil et absolutt skille være umulig, fordi også utvelgelsen av hvilke hendelser som anses som relevante, også inkluderer tolkning. På den ene siden er en av styrkene til metoden at den gir direkte tilgang til situasjoner som ikke har blitt tolket av andre på forhånd (Tjora, 2012, s. 46). På den andre siden er tolkning nødvendig for å få noe ut av det observerte (Dalland et al., 2021, s. 132). Mennesker vil tolke en situasjon ulikt (Dalland et al., 2021, s. 129), og for å få et mer objektivt bilde av hvordan elevene arbeidet med faglig innhold, bestod den andre delen av observasjonen av kvantitative opptellinger. Dette innebar at jeg hvert 15.minutt gjorde en opptelling av antall elever totalt- og hvilke fokuselever som hadde «fag på skjerm». Ved å benytte kombinert kvantitativ og kvalitativ observasjon kunne jeg både få detaljert informasjon om skrivesituasjonen, samtidig som opptellingen ga målbar informasjon (Dalland et al., 2021, s. 125-126). Metoden gir kun tilgang på en beskrivelse og min tolkning av hva som foregikk i klasserommet. Jeg har derfor brukt metoden i kombinasjon med dokumentanalyse og intervju, slik at jeg fikk tilgang til det elever og lærer gjorde gjennom dokumentanalysen, i tillegg til de involvertes tanker rundt den observerte situasjonen gjennom intervju (Dalland et al., 2021, s. 126-127).

3.4. Intervju

I tillegg til observasjon bestod casestudiens sekundærdata også av intervju med fokuselevne, som ga tilgang til deres livsverden og personlige meninger (Svenkerud, 2021, s. 92). Formålet var å få informasjon som kunne bidra til økt forståelse av elevenes revisjoner og valgene de gjorde i ferdigstillingen av teksten. Intervjuene ga informasjon om hvordan elevene snakket om temaet, som hvilke tekstendringer de forteller å ha gjort og deres tilbakemeldingspreferanse, men metoden gir imidlertid ikke informasjon om hvordan fenomenet faktisk opptrer (Svenkerud, 2021, s. 92-93). Gjennom metodetirangulering har jeg undersøkt problemstillingen med støtte fra flere datakilder (Brevik & Mathe, 2021, s. 50), og kombinasjonen av dokumentanalyse, observasjon og intervju ga meg muligheten til å få elevenes subjektive meninger, samtidig som jeg kunne verifisere noe av informasjonen gjennom dokumentene og observasjonsdata (Roulston, 2013, s. 3).

Jeg benyttet individuelle fokuserte intervjuer, som er et kortere intervju som omhandler et avgrenset tema. Denne formen var hensiktsmessig fordi jeg vurderte det som tilstrekkelig med tid til å få informasjon om temaet, tillit kunne etableres relativt raskt, og i tillegg til at temaet ikke var spesielt følsomt (Tjora, 2012, s. 126). Intervjuene var semistrukturerte og baserte seg på elevenes novelle og tilhørende tilbakemelding. Intervjuguiden (vedlegg 2) ble utarbeidet med utgangspunkt i tidligere forskning, for å bidra til at informasjonen jeg innhentet kunne ta forskningen et skritt videre (Eriksen & Svanes, 2021, s. 294). For å analysere intervjuene gjennomførte jeg en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006), og på denne måten kan andre kan få kunnskap om og innsikt i rådataene, uten å selv måtte gjennomgå alt datamaterialet (Tjora, 2012, s. 174). Intervjuene ble gjennomført samme dag som elevene levert den endelige versjonen av novellen, og de kunne derfor si noe om håndtering av lærerresponsen og hvilke revisjoner de hadde gjort. Jeg benyttet Diktafon app på to enheter, for å sikre at lydopptak ikke skulle gå tapt ved eventuelle tekniske problemer.

Intervjuene ble automatisk transkribert i Nettskjema og gjennomgått manuelt for å sikre transkripsjonens nøyaktighet og kvalitet. Dette gjorde jeg også for å bli kjent med dataene, som fase én av analysen dreier seg om (Braun & Clarke, 2006, s. 87-91). I den andre fasen kodet jeg alt innholdet i intervjuene, for å forsøke å se noen mønster og sorterte uttalelsene i ulike koder. I fase tre analyserte jeg kodene for å se hvilke som kunne kombineres for å danne temaer, og på dette stadiet skilte jeg ut det som ikke var relevant i undersøkelsen av min problemstilling. Jeg samlet alle utdragene innenfor de midlertidige temaene, før jeg i fase fire gjennomgikk disse for å vurdere om utdragene ga en gjenspeiling av temaet, og om de kunne bidra til å undersøke det jeg ville ha informasjon om. Alt datamaterialet ble igjen gjennomgått for å se om noe burde omkodes eller benyttes som tilleggsdata. I den femte og siste fasen ble temaene definert og navngitt, og hvert tema og tilhørende operasjonalisering presenteres i analysekapittelet.

Intervju som metode og den tematiske analysen har noen potensielle svakheter. Når det gjelder intervjuet avhenger kvaliteten av flere menneskelige faktorer, som elevenes evne til å svare oppriktig, i tillegg til min evne til å stille spørsmål (Svenkerud, 2021, s. 92-93). Når det gjelder analysen er det en fare for at et overbevisende resultat kan stamme fra et fåtall eksempler eller utdrag (Braun & Clarke, 2006, s. 94), og siden det kun er fem elever i utvalget vil dette kunne være en relevant utfordring. Jeg har imidlertid benyttet intervju som sekundærdata for å kunne undersøke casen i dybden, heller enn å uttale meg om tendenser

kun basert på det som framkommer i intervjuene. Intervjudataene har blitt benyttet til det formålet om at de skal gi meg informasjon om elevenes individuelle opplevelse og preferanse, og bidrar på denne måten belyse primærdatabene og oppgavens problemstilling

3.5. Forskningsetikk

Gjennom prosjektet har jeg vært ansvarlig for at personvern hensyn har blitt ivaretatt og at håndteringen av personopplysninger har blitt gjort i tråd med personopplysningsloven. Prosjektet ble meldt og godkjent (vedlegg 3) av Norsk senter for forskningsdata (NSD) i forkant av datainnsamlingen, og deltakelse er basert på frivillig informert samtykke. Under intervjuet tok jeg lydopptak og dette ble slettet etter transkripsjonen. Elevtekstene ble anonymisert før jeg mottok de, på den måten at hver elev ble gitt et pseudonym (eks. elev 1), slik at jeg kunne koble tekst og intervju sammen. Koblingsnøkkelen ble oppbevart sikkert og utilgjengelig for andre, og det øvrige datamaterialet ble oppbevart i OneDrive-mappe som ikke var synkronisert på privat enhet. Jeg har etterstrebet at konsekvensene av gjennomføringen har vært gode, og at mulige negative konsekvenser har vært akseptable. Når det gjelder innsamling av data fra barn, er det noen spesielle hensyn å ta- som god og tilrettelagt informasjon. Elevene mottok tilpasset informasjon om studien (vedlegg 4), slik at de kunne gjøre seg opp en mening om de ønsket å delta eller ikke- med foresattes samtykke. I tillegg ble elevene ved flere anledninger påminnet om at deltakelse var frivillig og at de når som helst kunne trekke seg.

3.6. Validitet og reliabilitet

Metodevalg ble gjort på bakgrunn av problemstillingen og fordi jeg ønsket detaljrike data rundt hvordan et bestemt undervisningsforløp kunne fungere, falt valget på en casestudie bestående av tre komplimenterende metoder. På denne måten har jeg kunnet samle mye og detaljert informasjon om skrivesituasjonen jeg har studert, og et overordnet formål har vært å oppnå kunnskap som kan peke utover kun den aktuelle casen jeg har studert (Thagaard, 2009, s. 210-211). Resultatene kan ikke generaliseres, men kan likevel bidra til kontekstavhengig kunnskap. Flyvbjerg (2010, s. 468) hevder at teori og universelle metoder ikke finnes i studiet av mennesker og samfunn, og at kunnskapen som en casestudie bidrar med, derfor kan være mer verdifullt enn å søke etter forutsigende teori og universalbegreper. Fordelen med en slikt design er nettopp at det åpner opp for å kunne gå i dybden rundt det aktuelle opplegget (Flyvbjerg, 2010, s. 472). Metodetriangulering gjør det mulig å belyse problemstillingen med

grunnlag i flere datakilder (Brevik & Mathe, 2021, s. 50), og dette kan bidra til å styrke oppgavens validitet (Morse, 2015, s. 1216). På den ene siden har forskningsdesignet gitt meg mulighet til å verifisere det elevene for eksempel fortalte i intervju, gjennom dokumentanalysen av revisjonene. På den andre siden satt bruken av flere metoder begrensninger for omfanget av data som ble samlet, og jeg observerte blant annet kun én undervisningsøkt og hadde relativt korte intervjuer med elevene. Dette kan true resultatets gyldighet, og ifølge Morse (2015, s. 1214) ville jeg fått rikere data ved å bruke mer tid på innsamlingen, fordi tillit opparbeides over tid og på denne måten kunne mer blitt avslørt. Dette er også grunnen til at jeg har valgt å benytte dokumentanalysen som studiens primærdata, mens observasjon og intervju er sekundærdata.

Metodetriangulering satt begrensninger for omfanget av data som ble samlet, og dermed også utvalgsstørrelsen- som påvirker datamaterialets kvalitet (Morse, 2015, s. 1214). Utvalgsmetoden av både lærer og elever er potensielle trusler mot resultatets gyldighet. Jeg benyttet et strategisk utvalg og kom i kontakt med læreren gjennom en felles bekjent. På den ene siden kan det ses på som en fordel at spørsmålet om deltakelse i første omgang ble formidlet av noen andre enn meg selv, fordi det antakeligvis ville være enklere å si nei til å delta- og på denne måten sikre at deltakelsen er frivillig. På den andre siden kan det ikke utelukkes at valget om deltakelse ble påvirket av at vi har en felles bekjent. De fem fokuselevne ble valgt ut av lærer, og det foreligger ingen informasjon om deres faglige nivå. Det er en mulighet for at læreren har valgt ut elever som fikk en særlig læringsfremmende tilbakemelding, eller at det er begrenset variasjon i materialet. En konsekvens av potensielle feilkilder i et lite utvalg kan gi store utslag på resultatet. Samtidig har utvalget vært hensiktsmessig i forhold til hvilke data jeg ønsket å finne (Morse, 2015, s. 1214), og formålet med studien var å undersøke fenomenet i dybden, framfor å si noe om generelle tendenser. Jeg vil løfte fram utfordringen jeg møtte på i prosessen med å rekruttere en lærer i prosjektet, og jeg var i kontakt med flere lærere før jeg traff en som ønsket å delta. Det kan være flere årsaker til at rekrutteringen var utfordrende. En årsak kan være deltakelsens premiss om undervisvurdering, og at lærerne allerede hadde planlagt annen undervisning på tidspunktet jeg tok kontakt. En annen årsak kan være manglende kapasitet blant lærere. I tillegg kan det tenkes at deltakelse forutsetter at læreren er spesielt trygg på egen praksis, og at interessen for forskning og utviklingskompetanse kan spille inn.

Validitet og reliabilitet henger disse ofte sammen i kvalitative undersøkelser (Morse, 2015, s. 1213). Reliabilitet er i utgangspunktet knyttet til repliserbarhet, noe som imidlertid ikke er relevant innen kvalitativ forskning (Thagaard, 2009, s. 198). Dersom en annen forsker hadde gjennomført de samme undersøkelsene som er beskrevet her, ville resultatet mest sannsynlig blitt annerledes, fordi dataene er produsert i samspill mellom meg og det som er studert (Thagaard, 2009, s. 198). Intervjuenes gyldighet er for eksempel avhengig av at elevene svarer ærlig på det jeg spør om, og hvordan jeg har formulert spørsmålene vil også påvirke elevenes svar (Kleven, 2023, s. 169). Jeg har gjennomført en tematisk analyse av intervjuene som skal gjenspeile rådataene. På denne måten kan jeg bruke resultatet i undersøkelsen av problemstillingen, noe som medfører enda en validitetstrussel. Gjennom analysen har jeg kategorisert hvilke utsagn som belyser det samme temaet, og på bakgrunn av dette kan si noe om tendensene. Det er imidlertid en fare for at innholdets opprinnelige mening kan ha blitt svekket. Gjennom beskrivelser av framgangsmåter og valg har jeg forsøkt å gi leseren innsyn i det jeg har foretatt meg, og på denne måten argumentere for oppgavens reliabilitet (Thagaard, 2009, s. 200-201).

Oppgavens validitet avhenger også av gjennomsiktighet, fordi det innebærer hvorvidt mine tolkninger og resultater er gyldige i forhold til det jeg har studert (Thagaard, 2009, s. 200-201). Samtidig er det ikke mulig å fastslå validiteten i undersøkelsen, fordi jeg har studert begrep som ikke er direkte observerbare (Kleven, 2023, s. 165). I lys av sammenhengen mellom resultatet som framkommer og virkeligheten, vil jeg løfte fram begrepsvaliditeten i studien. Dette innebærer i hvilken grad empirien gir grunnlag for å trekke slutninger om det jeg hevder å ha undersøkt (Kleven, 2023, s. 164). Jeg sier blant annet noe om lærercommentarene kan kategoriseres som VfL- eller ikke, på bakgrunn av min analyse av kommentarene. Det er imidlertid ikke direkte sammenheng mellom kommentarene jeg har kategorisert som VfL og hvilke kommentarer som faktisk bidrar til læring (Eriksen, 2017b, s. 10-11). Hvilke kommentarer som kan kategoriseres som VfL er basert på eksisterende teori og tidligere forskning om kjennetegnene for en god tilbakemelding. I analysen av både lærercommentarer og elevenes revisjoner har jeg benyttet eksisterende kategorier og operasjonalisering av disse. Datamaterialet er imidlertid ulikt andre situasjoner som er studert, og jeg har tatt valg gjennom hele analyseprosessen av hvilke kommentarer som skal plasseres i hvilken kategori.

4. Analyse

4.1. Dokumentanalyse

4.1.1. Analyse av lærerkommentarer

Analysen av lærerens kommentarer er gjort med utgangspunkt i Eriksen (2017b) sine kategorier; *mål*, *instruks* og *relasjonsbyggende*. *Mål* innebærer at kommentaren peker på vurderingskriteriene for oppgaven eller på fagbegrep som kan overføres til andre skrivesituasjoner. Kategorien *instruks* innebærer kommentarer fra læreren som forklarer hva og hvordan eleven skal forbedre noe i teksten sin, gjerne ved bruk av modellering eller eksempel. Slike kommentarer har overføringsverdi til andre skrivesituasjoner og kommentaren oppfordrer til at eleven skal revidere teksten sin. Kategorien *relasjonsbyggende* er kommentarer som innebærer ros rettet mot elev eller prestasjon, men kommentaren peker ikke på hva eller hvorfor noe er bra. Kommentaren gir derfor ingen informasjon som har overføringsverdi til en annen skrivesituasjon og betegnes som «ikke VfL».

Operasjonalisering av kategoriene (jf. Eriksen, 2017b):

	VfL	VfL	Ikke VfL
	Mål	Instruks	Relasjonsbyggende
Kjennetegn på kategorien	Kommentaren peker på oppgaveinstruksen, vurderingskriteriene eller omhandler fagbegreper som har overføringsverdi til andre skrivesituasjoner.	Kommentaren forklarer hvordan eleven kan gjøre noe annerledes hvis det blir påpekt en mangel. Læreren modellerer eller viser til eksempel.	Kommentaren gir ros rettet mot person eller prestasjon.
Eksempel	«Du har skapt en veldig god fiksjonsverden, og du holder deg til en synsvinkel – bra!»	«Les over teksten din enda en gang og pass på at du skriver i riktig verbtid når du bytter på fortid og nåtid!»	«Ja, bra!»
Begrunnelse	Kommentaren viser til vurderingskriteriet «å skape en troverdig fiksjonsverden (...)» og bekrefter spesifikt hva eleven har mestret.	Læreren viser til noe eleven kan forbedre, og hvordan dette kan gjøres. På denne måten oppfordres eleven til å bruke tilbakemeldingen og kommentaren kan brukes i andre skrivesituasjoner.	Kommentaren peker ikke på hva eller hvorfor noe er bra (innenfor det aktuelle vurderingskriteriet). Eleven kan derfor ikke vite spesifikt hva hen har

			fått til, annet enn den generelle kategorien, f.eks. innenfor «språk».
--	--	--	--

Lærerkommentarene er semantisk analysert, slik at det er meningen i innholdet av kommentaren som er analyseenhet (Eriksen, 2017b, s. 10). Grunnen til dette er at selv om en kommentar står innenfor rammen av et spesifikt vurderingskriterium, kan den inneholde ulike forslag til revisjon.

Eksempel på operasjonalisering av kodesystemet:

Vurderingskriterier	Lærerkommentar	Kategorier
Form: Overskrift med frempek. Starter in-medias-res (midt i handlingen). Avslutter med en åpen slutt. Følger typisk spenningskurve for novelle.	Ja, bra. Jobb litt med slutten, kan vi for eksempel få noen hint til hvorfor faren skulle følge etter henne, er det dumt/bra?	Relasjonsbyggende Instruks
Bygg opp spenning og varier tempo: gjennom skildringer, dialog, lengde på setninger og språklige virkemidler (metafor, sammenligning, kontrast, symbolikk).	Ja, du skildrer godt, men kan godt gjøre det enda mer. Hvordan ser stien ut, hvordan er trærne, hvordan beveger de seg? Hva lukter hovedpersonen, ser og føler?	Mål Instruks

Lærerkommentarene er kvalitativt kodet og jeg har deretter foretatt en kvantitativ opptelling av forekomst:

Forekomst	Mål	Instruks	Relasjonsbyggende
Elev 1	1	5	2
Elev 2	3	4	0
Elev 3	2	4	1
Elev 4	3	1	1
Elev 5	2	6	1
Forekomst totalt	= 11	= 20	= 5

Lærerkommentarer på *globalt nivå* er definert som kommentarer som retter seg mot tekstens innhold og struktur. Lærerkommentarer som ber eleven «bygge opp spenningen enda mer», «skildre mer» eller «utvid øyeblikket» har blitt kodet som globalt nivå, da disse oppfordrer til revisjoner som påvirker innholdet i novellen. Lærerkommentarer på *lokalt nivå* er definert som kommentarer som retter seg mot det språklige innholdet, ord og setninger. Et eksempel på en lærerkommentar som retter seg mot det lokale tekstnivået er «Varier hvordan du starter setningene dine. Unngå at for mange setninger starter med jeg».

Forekomst	Mål		Instruks		Relasjonsbyggende
	Globalt	Lokalt	Globalt	Lokalt	
Elev 1	1	0	3	2	2
Elev 2	2	1	3	1	0
Elev 3	1	1	2	2	1
Elev 4	3	0	0	1	1
Elev 5	2	0	3	3	1
Totalt	= 9	= 2	= 11	= 9	= 5

Resultatet oppsummert

Læreren ga totalt 36 kommentarer fordelt på de fem elevtekstene. *Instruks* er kategorien som forekommer mest med totalt 20 kommentarer, hvorav 11 av disse er på globalt nivå og 9 er på lokalt tekstnivå. *Mål* forekommer totalt 11 ganger, hvorav 9 av disse er på globalt nivå og 2 er på det lokale tekstnivået. *Relasjonsbyggende* er kategorien som forekommer minst med totalt 5 kommentarer. Felles for alle kommentarene i denne kategorien er at det er vanskelig å si hvilket nivå de retter seg mot, fordi kommentaren er av generell karakter (to av kommentarene var «bra», og de tre andre var «ja, bra») og er derfor verken kodet som globalt- eller lokalt tekstnivå.

4.1.2. Analyse av elevenes revisjoner

Analysen av elevenes revisjoner er kategorisert ut fra Sommers (1980) fire revisjonsoperasjoner *slette, erstatte, tilføye* og *omorganisere*.

Operasjonalisering av kategoriene (jf. Sommers 1980; Jahnsen & Bakken, 2020):

	Slette	Erstatte	Tilføye	Omorganisere
Kjennetegn på kategorien	Revisjon der eleven fjerner et ord, en setning eller et lengre tekstsegment.	Revisjon der eleven bytter ut et ord eller en setning med en annen.	Revisjon der eleven legger til ord eller setninger.	Revisjon der eleven forandrer rekkefølge, eller flytter på setninger eller lengre tekstsegment til et annet sted i teksten enn det opprinnelig stod.

Et eksempel på en revisjon kodet som *slette* er «Men nå var det et annet lys på det» som ble endret til «Men nå var det et annet lys». Et eksempel på en revisjon kodet som *erstatte* er «Jeg gråt», som ble revidert til «Jeg gråter». Et eksempel på en revisjon kodet som *tilføye* er «Jeg så ut av vinduet og det var blitt tåkete», som ble endret til «Jeg så ut av vinduet og det var blitt tåkete og fuktig ute». Et eksempel på en revisjon kodet som *omorganisere* er «Jeg sa «hallo», men han svarte ikke» som ble revidert til ««hallo» sa jeg med en rolig stemme, men han svarte ikke». Her er «sa jeg» kodet som omorganisering, i tillegg til at eksempelet inneholder tilføyelsen «med en rolig stemme».

En revisjon er definert som enhver sammenhengende endring i teksten. Dersom eleven for eksempel har *tilføyet* flere setninger etter hverandre i samme avsnitt, er disse kodet som én revisjon (*tilføye*). Dersom eleven har endret deler av en setning, er den reviderte tekstpassasjen regnet som én revisjon. For eksempel «Varmen var deilig mot huden, og asfalten stekte seg sakte men sikkert gjennom slippersene» er endret til «Varmen var deilig mot huden, den brant seg gjennom den bleke huden min», hvor da «den brant seg gjennom den bleke huden min» regnes som en revisjon og er kodet som *erstatte*.

Elevenes revisjoner ble kvalitativt kodet, og jeg gjorde deretter en kvantitativ opptelling av forekomst, fordi jeg ønsket å få en oversikt over hvilke typer revisjoner elevene gjorde og forekomsten av disse.

Forekomst	Slette	Erstatte	Tilføyte	Omorganisere
Elev 1	0	0	4	1
Elev 2	2	3	5	1
Elev 3	4	4	12	1
Elev 4	0	1	4	0
Elev 5	1	2	3	1
Totalt	= 7	= 10	= 28	= 4

Revisjoner på *globalt nivå* er definert som en revisjon som forandrer på innholdet eller strukturen i teksten. Dette innebærer enhver sammenhengende revisjon som går utover en enkelt grammatisk periode, altså en hel setning eller mer. Dersom for eksempel flere påfølgende setninger er *tilføyet*, er disse regnet som én revisjon. Revisjoner på det *lokale nivået* er definert som revisjoner på ord og setningsnivå. Dette innebærer enhver revisjon som gjøres innenfor en periode i teksten, altså enkeltord eller deler av en setning.

Forekomst	Slette		Erstatte		Tilføyte		Omorganisere	
	<i>Globalt</i>	<i>Lokalt</i>	<i>Globalt</i>	<i>Lokalt</i>	<i>Globalt</i>	<i>Lokalt</i>	<i>Globalt</i>	<i>Lokalt</i>
Elev 1	0	0	0	0	4	0	1	0
Elev 2	0	2	0	3	4	1	1	0
Elev 3	2	2	0	4	5	7	0	1
Elev 4	0	0	0	1	4	0	0	0
Elev 5	1	0	0	2	2	1	0	1
Totalt	= 3	4	= 0	= 10	= 19	= 9	= 2	= 2

Resultatet oppsummert

Elevene gjorde til sammen totalt 49 revisjoner. Tilføyte er den mest brukte revisjonsstrategien og forekommer totalt 28 ganger, hvorav 19 av disse er på det globale nivået, mens 9 er på det lokale tekstnivået. *Erstatte* forekommer totalt 10 ganger og alle revisjonene i denne kategorien er på det lokale tekstnivået. Slette forekommer totalt 7 ganger, hvor 3 av disse er på globalt tekstnivå og 4 av revisjonene er på lokalt nivå. Omorganisere er den minst benyttede revisjonsstrategien og forekommer totalt 4 ganger, hvorav 2 av disse er på det globale nivået og 2 av disse er på det lokale tekstnivået.

4.2. Analyse av observasjon

4.2.1. Kvalitative observasjoner

Den kvalitative delen av observasjonen bestod av ting jeg fant relevant der og da. I den observerte undervisningsøkten forklarte læreren vurderingsskjemaet (vedlegg 5) og modellerte et eksempel på hvordan en tilbakemeldingskommentar kunne være utfylt, og framhevet at det var individuelt hvor langt hver enkelt hadde kommet i skriveprosessen. Etter introduksjonen spurte en elev høyt om de skulle skrive om teksten, noe læreren svarte ja på, og eleven stilte ingen ytterligere oppfølgingsspørsmål. Oppstarten var noe preget av tekniske utfordringer, ved at enkelte elever ikke fikk åpnet tilbakemeldingen sin. Læreren skrev derfor ut tilbakemeldingen på papir, men innen læreren var tilbake hadde problemet løst seg. Resten av undervisningsøkten bestod av individuelt arbeid med novellen. Læreren var hele tiden tilgjengelig for å hjelpe elevene, men observasjonene viser at få elever ba om hjelp.

4.2.2. Kvantitativ optelling

Den kvantitative delen av observasjonen består av optellinger av fag på skjerm. Det var totalt 28 elever i klassen og undervisningsøkten varte i 60 minutter. Faglig innhold på skjerm er definert som at eleven har Teams, OneNote eller Word (novellen eller tilbakemeldingen) oppe på iPaden sin. Den første optellingen er påvirket av den nevnte tekniske utfordringen, og optellingen fant sted rett før læreren hadde gitt tilbakemeldingen på papir til enkelte. Optellingen etter både 30 og 45 minutter viser at fire av fem fokuselever har faglig innhold på skjerm.

Tid	15 min	30 min	45 min
Skjerm med fag	13 elever totalt Fokuselev 1, 3 og 4.	19 elever totalt Fokuselev 1, 2, 4, 5.	18 elever totalt Fokuselev 1, 2, 3, 4.

Resultat oppsummert

Læreren starter undervisningsøkten med å forklare hvordan elevene skal bruke og forstå vurderingsskjemaet. Flertallet av elevene i klassen arbeider med novellen, men det er også flere elever til enhver tid som gjør ikke-faglig aktiviteter, som å spille eller å se på YouTube. Observasjonen viser at få elever i klassen henvender seg til lærer for hjelp, og de kvantitative optellingene viser at fokuselevne stort sett arbeider med faginnhold relatert til novellen.

4.3. Analyse av intervju

Ved å gjennomføre en tematisk analyse av intervjuene (Braun & Clarke, 2006), dannet jeg tre temaer; *vurderingskriterier*, *preferanse* og *tidspunkt*. Kategoriene ble utformet på bakgrunn av fellestrekk ved dataene, som kunne danne grupperinger for å gjenspeile datamaterialet som helhet og undersøke problemstillingen (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 278-280).

	Vurderingskriterier	Preferanse	Tidspunkt
Kjennetegn på kategorien	Hva eleven sier om egen bruk av vurderingskriteriene.	Hvilke lærerkommentarer eleven trekker fram som spesielt nyttige og/eller enkle å bruke. Denne kategorien har jeg valgt å kalle «preferanse», fordi det er rimelig å anta at eleven foretrekker kommentarer som bidrar til å forbedre teksten (nytte) og/eller kommentarer som er enkle å bruke.	Hva eleven sier om tidspunktet for tilbakemeldingen. Dette innebærer både hva eleven synes om å få tilbakemelding underveis i skriveprosessen og hva eleven synes om å få tilbakemelding på et ferdig produkt.
Hvorfor?	Få innblikk i elevenes bevissthet om målet ved oppgaven.	For å få innblikk i preferanse, fordi det er rimelig å anta at det påvirker hvilke revisjoner elevene gjør.	For å få innblikk i elevens mening, fordi det kan ha påvirkning på motivasjonen for å ta i bruk tilbakemeldingen.
Eksempel utdrag	På spørsmål om eleven brukte vurderingskriteriene: «Ja, jeg gjorde det nå og jeg pleier å gjøre det. Fordi da får jeg en	«Å skildre var mye enklere enn å få litt mer frampek i teksten.» (elev 1) «Det er bra at jeg får positiv tilbakemelding da.	«det er fint å skrive en liten tekst først, og så få tilbake noe, og så endre det. For å så gjøre noe ordentlig.» (elev 2)

	<p>bedre oversikt over hvordan jeg kan skrive teksten best mulig.» (elev 2)</p> <p>«Ja. Jeg følte at jeg prøvde å passe på at jeg alltid fikk med alle kriteriene, sånn at jeg slapp å få så veldig mye jeg måtte endre på.» (elev 4)</p>	<p>Så det er bra. Da får du liksom... ja, jeg får sånn, ja fint, jeg gjorde det bra liksom.» (elev 5)</p>	<p>«Jeg likte jo det vi gjorde nå, sånn med førsteutkast og sånt, fordi da visste jeg jo sånn hva jeg gjorde galt, og hva jeg måtte jobbe med, og hva som var bra. Så da liksom kunne jeg fortsette historien på en god måte, og bare fikse det små. Så det er kanskje litt bedre å få det enn å bare få en på slutten. Så hvis du har feil, da er det liksom, da har du ikke flere sjanser.» (elev 4)</p>
--	---	---	--

Resultatet oppsummert

Når det gjelder vurderingskriterier forteller alle elevene at de bruker vurderingskriteriene. To av elevene forteller at de gjør det «sånn at jeg slapp å få så veldig mye jeg måtte endre på» og «sånn at jeg ikke må skrive noe på nytt». Når det gjelder tilbakemeldingspreferanse, trekker tre av elevene fram kommentaren om å «skildre» eller «beskrive stedet litt mer» som nyttig eller enkel å bruke. Lærerkommentarer som gir ros eller bekreftelse trekkes også fram av tre elever som nyttig. Alle elevene sier at de liker å få tilbakemelding mens de skriver, fordi da har de fortsatt mulighet til å forbedre teksten sin. To av elevene sier de også liker å få tilbakemelding til slutt, for «da ser jeg liksom om jeg har tatt tilbakemeldingen jeg har fått», og den andre eleven omtaler dette som «hoved-tilbakemeldingen».

5. To elev eksemppler

For å kunne gå mer i dybden og se på samspillet mellom datakildene, har jeg valgt å trekke fram to fokuselever, elev 4 og elev 5. Elev 4 produserte fire nye avsnitt på slutten av novellen etter mottatt tilbakemelding, som er halvparten av tekstens totale antall avsnitt. Elev 5 sin novelle økte også noe i omfang (omtrent 100 ord), men i motsetning til elev 4, er revisjonene inkludert i eksisterende avsnitt, og i hovedsak det siste.

5.1. Elev 4

Elev 4 gjorde totalt fem revisjoner i teksten sin. Alle revisjonene er tilføyelser av nye avsnitt på slutten av novellen, med unntak av én revisjon som var endring av tittel. Dette er elevteksten i datamaterialet som hadde flest innholdsmessige mangler på tilbakemeldingstidspunktet, ved at novellen manglet et vendepunkt og en åpen slutt som læreren påpekte i tilbakemeldingen.

Denne eleven mottok flest lærerkommentarer av typen mål på globalt nivå blant elevene. To av disse kommentarene peker på vurderingskriteriene og bekrefter at eleven har fått til dette. Den tredje kommentaren skiller seg ut fra de andre lærerkommentarene i materialet: *«Ja, her er du i gang med en konflikt, vi mangler det store vendepunktet og en åpen slutt som du sikkert har tenkt til å skrive. Hva er det som endrer alt? Avslutt så vi må tolke oss til hva som skjer videre, men likevel avslør noe!»*. Kommentaren er knyttet til vurderingskriteriet å ha «en tydelig konflikt», og kommentaren peker på målet, hvor eleven skal og samtidig inneholder kommentaren en instruksjon om hvordan målet kan nås. Kommentaren er formulert som en forventning om at eleven skal fortsette arbeidet, som også kan være årsaken til at denne lærerkommentaren er av en annen karakter enn de øvrige i datamaterialet, fordi eleven var midt i handlingen av novellen. At eleven ikke var ferdig med innholdet i novellen, bekreftes av eleven i intervjuet.

Læreren ga en instruksjon om å lese og lytte til teksten for å unngå «småfeil som at skittene skal være skitne», men dette ordet har ikke eleven endret på. I intervjuet fortalte eleven at tilbakemeldingen var nyttig, fordi den ga en bevisstgjøring om skrivefeil og at hun hadde funnet disse ved å lytte til teksten. Det er derfor interessant at eleven kun har gjort én revisjon på det lokale nivået, som er en erstatning av overskriften. Denne revisjonen er også

interessant i seg selv, fordi eleven har fått den relasjonsbyggende kommentaren «bra» på nettopp vurderingskriteriet som omhandler tittel.

I intervjuet forteller eleven at hun brukte vurderingskriteriene underveis, «sånn at jeg ikke må skrive noe på nytt». Revisjonene eleven gjør viser at hun ikke har gjort noe «på nytt», men endringene kan forstås som en ferdigstillelse av novellen. Eleven fortalte at hun likte å få ros eller bekreftelse fra lærer på det som var bra i teksten, og eleven mottok også 3 kommentarer som ga bekreftende positiv respons på arbeidet. Eleven forteller at hun liker å få tilbakemelding i prosess og hun har skrevet en åpen slutt slik lærerkommentaren etterspurte, men novellen mangler imidlertid «det store vendepunktet». Dette gir leseren noen utfordringer. Eleven skildrer godt gjennom hele novellen og bygger opp spenningen, slik at leseren venter på at noe skal «skje». Det er imidlertid utfordrende å få grep om handlingen og hva som er konflikten i novellen, på grunn av det manglende vendepunktet og den åpne slutten.

5.2. Elev 5

Elev 5 gjorde totalt 7 revisjoner i teksten sin. Alle revisjonene befinner seg i det siste avsnittet, med unntak av én tilføyelse av en ny setning i nest siste avsnitt. Denne setningen er en beskrivelse av hvordan hovedpersonen i novellen føler seg, og revisjonen kan ses på som svar på lærerens instruksjon om å skildre mer. De resterende 6 revisjonene er i siste avsnitt, og eleven gjør varierte revisjoner på den måten at han benytter alle revisjonsstrategiene. En av revisjonene er blant annet en global tilføyelse som består av hele 15 korte setninger som avslutning av novellen. Denne revisjonen kan forstås som et svar på lærerens instruksjon om å utvide øyeblikket, skildre mer, og å gjøre slutten mer åpen. Eleven fortalte i intervjuet at han likte førsteutkastet av teksten bedre enn andreutkastet, men at det «ble for dumt å bare levere den samme teksten igjen». Eleven endret derfor avslutningen av novellen sin, delvis fordi han tenkte at læreren ønsket det, og delvis for å prøve noe nytt.

Av observasjonen framkommer det at eleven kun så på vurderingsskjemaet store deler av timen, og det ble ikke gjort observasjoner av revisjon av teksten. Eleven henvendte seg ikke til lærer eller medelever med spørsmål knyttet til tilbakemeldingen, og når det var igjen ti minutter av undervisningsøkten, tastet eleven feil kode på iPaden gjentatte ganger slik at den ble deaktivert. Disse observasjonene er interessante i lys av at eleven fortalte at han fikk

dårlig tid på slutten i ferdigstillingen av teksten, før innleveringen av andreutkastet. Eleven fikk kommentarer fra lærer med instruksjon om å tydeliggjøre tankereferat med anførselstegn, se på orddeling og å lese og lytte til teksten for å unngå skrivefeil. Eleven gjorde ingen revisjoner som forstås som svar på disse instruksjonene. I intervjuet fortalte eleven at han lyttet til teksten før innlevering av førsteutkastet, altså før læreren ba han lytte til teksten sin, men at han ikke rakk å lytte til teksten før innlevering av andreutkastet.

6. Oppsummering av funn

I denne oppgaven undersøker jeg hvordan læreren kan tilrettelegge for vurdering for læring gjennom prosessorientert skriving med tilbakemelding underveis i skriveforløpet, hvilke revisjoner elevene gjør og deres preferanse. Ved å løfte fram to eksempler har jeg forsøkt å belyse variasjonen og kompleksiteten ved hver elevtekst som er studert. For å drøfte problemstillingen har jeg valgt ut tre «hovedfunn» for å oppsummere analyseresultatet og de tre funnene danner grunnlaget for videre drøfting.

Funn 1: Læreren tilrettelegger for aktiv bruk av tilbakemeldingen

Læreren gir mange kommentarer som kan sies å være i tråd med kjennetegnene for en læringsfremmende tilbakemelding. Av totalt 36 lærerkommentarer i datamaterialet, kan 31 av disse karakteriseres som VfL-kommentarer. Det prosessorienterte skriveforløpet legger til rette for at elevene skal bruke tilbakemeldingen i ferdigstillelse av teksten sin, ved at det gis god tid i undervisningen til revisjon. Læreren forklarte og modellerte hvordan tilbakemeldingsskjemaet var utfyllt før elevene mottok det, og læreren var tilgjengelig underveis i skriveøkten som støtte i bruken av det. Min observasjon av timen hvor elevene mottok tilbakemeldingen, viste imidlertid at det var få elever som benyttet seg av denne muligheten. Når det gjelder elevenes preferanse, forteller de fem fokuselevne i intervju at de liker å motta tilbakemelding underveis i skriveprosessen. To av elevene trekker fram at de i tillegg til tilbakemelding underveis liker å få respons på ferdig produkt.

Funn 2: Elevenes revisjoner består i hovedsak av tilføyelser

Den mest brukte revisjonsstrategien blant elevene er tilføyelse, og er i hovedsak tilføyelse av én setning eller hele avsnitt på slutten av teksten. Fire av fokuselevne fikk tilbakemelding med instruksjon om å skildre mer, og tilføyelser av nye setninger eller avsnitt kan være respons på dette. Tre av elevene peker også på denne typen kommentar fra lærer som spesielt nyttig eller enkel å bruke.

Funn 3: Elevene gjør få revisjoner av ortografiske feil

Elevene gjør få revisjoner av ortografiske feil. Av totalt fire revisjoner blant elevene som er korrigerende av skrivefeil, er tre av disse utført av den samme eleven. En av disse var revisjon av et ord som i utgangspunktet var korrekt skrevet før eleven endret på det. Alle elevene hadde ortografiske feil i andreutkastet sitt, selv om læreren ba alle elevene om å se gjennom

teksten sin ved å lese/lytte eller begge deler. Fire av elevene fikk instruks om å se gjennom teksten for å unngå småfeil, mens den femte fikk beskjed om å gjøre det for passe på å skrive i riktig verbtid, men også denne eleven hadde rettskrivingsfeil utenom verbene.

7. Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte problemstillingen «*hvordan bruker og opplever elevene tilbakemeldinger fra læreren gjennom et prosessorientert skriveforløp?*», som besvares ved hjelp av de to forskningsspørsmålene;

1. *Hvordan tilrettelegger læreren for aktiv bruk av tilbakemeldingene?*
2. *Hvordan bruker og opplever elevene tilbakemeldingen?*

Det første funnet tar for seg lærerens rolle i casen og belyser i hovedsak det første forskningsspørsmålet, men også hvordan lærerens tilrettelegging kan påvirke elevenes revisjoner og opplevelse. De to andre funnene belyser i hovedsak hva elevene gjør i lys av deres opplevelse og tilhørende kommentarer fra lærer, og de to funnene retter seg dermed i stor grad mot det andre forskningsspørsmålet. Jeg vil imidlertid påpeke at det ikke er klare skiller selv om diskusjonen er strukturert på denne måten, og poenget har vært nettopp å undersøke problemstillingen med støtte fra ulike empiriske kilder og drøfte hvordan ting kan påvirke hverandre.

7.1. Funn 1: Læreren tilrettelegger for aktiv bruk av tilbakemeldingen

Mitt første funn er at læreren i stor grad legger til rette for at elevene skal ta i bruk responsen, gjennom tilrettelegging av undervisningen og tilbakemeldingens form og utforming. Det første jeg vil drøfte er utformingen av lærerkommentarene, fordi den er avgjørende i forhold til hvilket potensial kommentarene har for å bidra til læring og utformingen vil påvirke elevenes revisjoner (Bueie, 2014, s. 127; Eriksen, 2017b, s. 15). Lærerkommentarenes utforming synes å være et startpunkt for om elevenes revisjoner er gjort på bakgrunn av responsen eller ikke, og kommentarene er med få unntak i tråd med en Vfl-rettet praksis. I likhet med de fleste lærerne i Eriksen (2017b, s. 15-16) sin studie, gir læreren mange kommentarer som er utformet på en måte som kan bidra til læring, og også her forekommer tilbakemeldingskategorien *instruks* hyppigst. En årsak til at det forekommer færre *mål-*kommentarer, kan være fordi læreren er lovpålagt å gi elevene informasjon om målet og at dette derfor blir gitt gjennom undervisningsforløpet (Eriksen, 2017b, s. 16). En annen årsak kan være at tilbakemeldingen ble fylt inn i et skjema sammen med vurderingskriteriene, og en konsekvens kan derfor være at læreren i mindre grad uttrykker eksplisitt målet med oppgaven og hvor eleven skal, fordi dette allerede står i tilbakemeldingsskjemaet.

Lærerkommentarene i materialet som ikke er i tråd med VfL-anbefalingene er alle relasjonsbyggende kommentarer. Dersom vi kun studerer kommentarene alene, inneholder ikke disse rosende kommentarene («ja, bra» og «bra») noen informasjon som hjelper eleven videre og de har dermed begrenset verdi, ifølge kjennetegnene for en god tilbakemelding (Hattie & Timperley, 2007, s. 96-97). Ser vi kommentarene i lys av vurderingskriteriet kommentaren er ment til å belyse, kan derimot rosen i samspill med kriteriet gi noe mer informasjon som kan hjelpe eleven (Hattie & Timperley, 2007, s. 96-97). Det er imidlertid noen utfordringer knyttet til disse kommentarene, da hvert kriterium inneholder flere moment. For eksempel er et kriterium; «Form: overskrift med frampek. Starter in-medias-res (midt i handlingen). Avslutter med en åpen slutt. Følger typisk spenningskurve for novelle.». Elev 4 fikk for eksempel kun kommentaren «bra» på dette kriteriet som blant annet omhandler å ha en åpen slutt og å følge en typisk spenningskurve for novelle. Dette kan tyde på at eleven har en utførelse som er i tråd med hva som forventes for høy måloppnåelse. Eleven hadde imidlertid ikke skrevet ferdig teksten, og en annen kommentar fra lærer gikk innenfor dette kriteriet; «Har en tydelig konflikt som bygger opp spenningen til et vendepunkt og en åpen slutt. Hovedpersonen skal forandre seg i løpet av fortellingen.», påpeker nettopp at eleven «(...) mangler det store vendepunktet og en åpen slutt (...)».

Det er spesielt to ting jeg vil trekke fram i lys av dette eksempelet. For det første illustrerer det en utfordring knyttet til utformingen av vurderingskriteriene, fordi de to kriteriene ser ut til å overlappe hverandre ved at begge omhandler både vendepunkt og åpen slutt. Dette kan føre til at læreren potensielt må gjenta seg selv i responsen, noe som kan være årsaken til at læreren har valgt å kun gi en rosende kommentar på et av kriteriene. For det andre viser eksempelet hvordan læreren tolker teksten og har antakelser om elevens skriving, noe som påvirker hvordan tilbakemeldingen blir utformet (Black & Wiliam, 2009, s. 27; Sadler, 2010, s. 539). Læreren uttrykker eksplisitt sin antakelse her ved å skrive «(...) som du sikkert har tenkt til å skrive». Eleven fortalte i intervjuet at denne kommentaren var «litt åpenbar, for jeg var jo ikke ferdig», men heller ikke i det ferdige utkastet har eleven skrevet et vendepunkt slik læreren tematiserte. På den ene siden kan eleven ha oversett lærerens oppfordring, nettopp fordi hun var i skriveprosessen og at hun hadde en antakelse om at dette ville komme på plass bare hun fikk skrevet ferdig. På den andre siden kan årsaken til det manglende vendepunktet være at eleven av ulike årsaker har utfordringer med å forstå lærerens tilbakemelding.

I lys av Sadler (2010, s. 540) sine tolkningsutfordringer kan en årsak til at novellen mangler et vendepunkt, være at eleven ikke har kunnskap om hva et vendepunkt er. Dersom dette er tilfellet, kan lærerens ordvalg gjøre det vanskeligere for eleven å be om hjelp. På den ene siden er lærerens kommentar på et selvreguleringsnivå (Hattie & Timperley, 2007, s. 93-94), og uttrykker en bevissthet om at eleven klarer dette og har tenkt til å gjøre det, men bare ikke har kommet så langt. Dette kan potensielt styrke elevens selvtillit og evne til å regulere eget arbeid. På den andre siden kan denne forventningen fra lærerens side heve terskelen for å spørre om hva et vendepunkt er, dersom eleven ikke vet det. Læreren uttrykker nemlig at eleven er i stand til å gjøre det på egenhånd, og kommentaren kan også forsterke en eventuell misoppfatning eleven kan ha om at hun mestrer dette. At eleven manglet et vendepunkt til tross for at læreren etterspurte dette, kan også være knyttet til en annen tolkningsutfordring som innebærer at elevens idé om novellen, ikke er lik det som faktisk kommer til uttrykk i teksten (Sadler, 2010, s. 540). I denne elevteksten kan det være utfordrende å få grep om hva som er novellens konflikt. Gjennom skildringer får leseren et inntrykk av at noe har skjedd med hovedpersonen, men det framkommer ikke hva som har skjedd. Spenningen og forventningen om at noe skal skje bygges opp hos leseren, men novellen har ikke et vendepunkt og den har en åpen slutt. I sum gir dette leseren et stort rom for tolkning- så mye at det er utfordrende å lese mellom linjene. Dette kan tyde på at eleven har historien klart for seg i hodet, men at handlingen ikke kommer til uttrykk i teksten slik eleven ser for seg.

De relasjonsbyggende lærerkommentarene i datamaterialet består kun av ordet eller ordene «bra» eller «ja, bra» og ser vi kun på de enkelte kommentarene alene kan de karakteriseres som vage, fordi de ikke inneholder noe læringsfremmende informasjon (Sandvik & Buland, 2014, s. 81). Bueie (2016, s. 15) finner at positive kommentarer ofte er mindre konkrete, enn hva negative eller kritiske kommentarer er. Elev 1 og elev 5 fikk både en relasjonsbyggende kommentar- som ikke kategoriseres som VfL, og en kommentar som kategoriseres som VfL innenfor det samme vurderingskriteriet. Dette kan derfor tyde på at læreren er klar over at de relasjonsbyggende kommentarene gir lite læringsinformasjon. De tre andre kommentarene av typen relasjonsbyggende i datamaterialet står alene i lys av et vurderingskriterium, og disse kan derfor forstås som en bekreftelse på at eleven har mestret det aktuelle punktet. At læreren både gir en kommentar som kan kategoriseres som VfL og en kommentar som ikke gjør det innenfor det samme kriteriet, kan være en måte å oppmuntre til videre arbeid på, ved å appellere til elevens selvtillit (Hattie & Timperley, 2007, s. 93-94). Selv om de relasjonsbyggende kommentarene gir lite konkret informasjon, finner jeg i likhet med Bueie

(2016, s. 14), at elevene setter pris på kommentarer som roser eller bekrefter at de mestrer noe. Tre av elevene trekker nemlig fram denne typen kommentar som spesielt nyttig eller enkel å bruke. På den ene siden er ikke slike kommentarer i tråd med kjennetegnene for en læringsfremmende tilbakemelding (Eriksen, 2017a, s. 10; Hattie & Timperley, 2007, s. 96-97; Sandvik & Buland, 2014, s. 81), men på den andre siden kan kommentarene bidra til å styrke elevenes motivasjon for videre arbeid. Det hjelper ikke at læreren utelukkende gir læringsfremmende tilbakemeldinger, dersom eleven ikke er mottakelig og motivert for videre arbeid med teksten (Black & Wiliam, 1998b, s. 4). De relasjonsbyggende kommentarene kan nemlig ha spesielt god påvirkning på elevenes motivasjon for å skrive (Bueie, 2015, s. 14), noe som kan være årsaken til at læreren har valgt å både gi en relasjonsbyggende kommentar i tillegg til en VfL-kommentar innenfor samme vurderingskriteriet. Dette kan tyde på at læreren har en forståelse av hvordan tilbakemeldinger kan bidra til økt motivasjon og mestring hos elevene, sett i lys av resultatet fra FIVIS-rapporten som hevdet det manglet en klar etablert forståelse for dette blant lærere (Sandvik & Buland, 2014, s. 21).

I tillegg til utformingen av de enkelte lærerkommentarene, påvirker også tilbakemeldingens form elevenes bruk. Tilbakemeldingen ble gitt som en oppsummerende respons i et skjema sammen med vurderingskriteriene for oppgaven. På den ene siden kan en slik tilbakemelding være mer krevende å følge opp, fordi den har et mer generelt og indirekte preg enn respons i løpende tekst (Eriksen, 2017b, s. 6; Igland & Østrem, 2019, s. 190). På den andre siden kan denne formen bidra til å gi eleven mer frihet og rom for selvstendige valg i videre arbeid med teksten. Elevens behov avhenger imidlertid av deres kompetanse, og Bueie (2014, s. 128) hevder det er et dilemma å både gi nok støtte, samtidig som friheten ikke begrenses. Svake skrivere trenger mer retting og instruksjoner fra lærer, men i takt med at elevenes revisjonskompetanse øker, kan lærerens støtte reduseres. I likhet med Bueie (2014, s. 127) finner jeg at læreren gir individuell respons til elevene, selv om måten kommentarene er gitt på, er relativt lik fra elev til elev. Alle mottok respons i skjema og dermed også minst én kommentar til hvert av vurderingskriteriene. Dette kan være årsaken til at alle elevene for eksempel mottok en kommentar som omhandlet skildringer. Fire av elevene fikk kommentar om at de kunne skildre mer, mens én av elevene fikk respons om at hun skildret godt. Læreren gir likevel kommentarer som er individuelt tilpasset, som for eksempel konkrete tips om hvor i novellen elevene kan «utvide øyeblikket».

Den skjematisk formen på tilbakemeldingen bidrar til å minimere avstanden mellom målet og det eleven har prestert (Eriksen, 2017b, s. 2). Lærerkommentarene som er skrevet inn i det forhåndsdefinerte skjemaet gir informasjon om hvor eleven er på nåværende tidspunkt, i lys av vurderingskriteriene som er målet med oppgaven. Lærerkommentarene av typen *instruks* gir eleven konkret informasjon om hva som kan være neste steg i arbeidet med teksten, og på denne måten kan responsen sies å besvare de tre sentrale spørsmålene som en god tilbakemelding gir svar på (Black & Wiliam, 2009, s. 7; Hattie & Timperley, 2007, s. 102). Læreren ga hver elev minst fire kommentarer av typen *instruks*, med unntak av elev 4 som kun mottok én slik kommentar. Denne eleven skrev dobbelt så mange avsnitt etter mottatt tilbakemelding og hadde ikke skrevet ferdig innholdet i novellen på tidspunktet responsen ble gitt. Som tidligere nevnt antydte også læreren at eleven ikke var ferdig, og få instruksjoner kan peke i retning av at læreren ikke ønsket å gi for mange føringer og frata eleven selvstendige refleksjoner i ferdigstillelsen av novellen (Bueie, 2014, s. 128).

Skrivesituasjonen som er studert her kan se ut til å være en kombinasjon av prosess- og sjangerdiskurs, som Blikstad-Balas (2018, s. 57) finner vanligst i norske klasserom. Prosessdiskursen kommer til syne ved at læreren legger til rette for og vektlegger et skriveforløp med forarbeid, skriving og revisjon. Sjangerdiskursen kommer til syne gjennom det overordnede temaet novelle som ser ut til å ha skapt en innramming for hele undervisningsperioden, i tillegg til at vurderingskriteriene inneholder spesifikke sjangertrekk. Når det gjelder elevenes bruk av vurderingskriteriene, fortalte alle elevene i intervju at de benyttet de underveis i skriveforløpet. Eriksen (2017a, s. 13) rapporterer om statistisk sammenhengen mellom elevers oppfattelse av at læreren har og benytter vurderingskriterier, og elevers opplevde nytte av tilbakemeldingen. På bakgrunn av det elevene forteller om deres bruk av vurderingskriteriene, kan det på den ene siden se ut til at elevene forstår at lærerens tilbakemelding baserer seg på kriteriene for oppgaven. På den andre siden kan det se ut til at elevene har en instrumentell tilnærming til bruken av dem. En av elevene uttalte at vurderingskriteriene ble benyttet «så jeg slipper å gjøre det på nytt», noe som kan peke i retning av at elevene i liten grad kan gi konkrete eksempler på hvordan de i praksis kan bli forstått og brukt (Bueie, 2015, s. 15). Målet er at elevene skal kunne bruke kriteriene som et verktøy i skriveprosessen, men det kan være nødvendig at læreren gjennomgår og forklarer hvordan dette kan gjøres (Bueie, 2015, s. 16). Selv om læreren forklarte vurderingsskjemaet og hvordan tilbakemeldingen var fylt ut, har jeg ingen informasjon om hvorvidt læreren har gjennomgått vurderingskriteriene og hvordan disse kan forstås, i forkant av skriveoppgaven.

Kvalitet og kriterier ved skriveoppgaver er ikke statisk (Blikstad-Balas, 2018, s. 44-45), og elevene må derfor tilegne seg kunnskap om hvordan de kan bruke kriteriene i utarbeidelsen av teksten sin. På denne måten kan kunnskap om hva som kjennetegner kvalitet ved ulike oppgaver internaliseres, og dermed benyttes i møte med andre oppgaver (Sadler, 2010, s. 548).

Læreren har i den studerte casen lagt til rette for at elevene skal bruke tilbakemeldingen gjennom et prosessorientert skriveforløp, og dette kan ha vært avgjørende for om elevene bruker responsen eller ikke (Bueie, 2014, s. 126; Eriksen, 2017a, s. 6). I motsetning til Bueie (2015, s. 17) finner jeg at vurderingene som gis har en formativ funksjon, fordi det er lagt til rette for at responsen skal bli fulgt opp og brukt. Arbeidet med skriveoppgaven skjedde gjennom ulike faser, som er karakteristisk for et prosessorientert skriveforløp (Blikstad-Balas, 2018, s. 46; Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 15). I forkant av novelleoppgaven hadde læreren undervist i blant annet sjangertrekk og klassen hadde lest og arbeidet med ulike noveller, og ifølge Andrews et al. (2009, s. 19) er eksplisitt undervisning og modellering verdifullt i skriveundervisningen. Elevene fikk flere timer på skolen til å skrive både før- og etter mottatt tilbakemelding, og ifølge Graham og Harris (2016, s. 360) er hovednøkkelen til forbedret skrivekompetanse nettopp at det settes av nok tid til å skrive og bearbeide tekst. En utfordring kan imidlertid være at ikke alle elevene arbeider i samme tempo, og for noen kan det bli for mye- eller lite tid. Et eksempel på dette finner vi hos elev 5, som uttrykte at han fikk dårlig tid på slutten med ferdigstillingen av teksten. I den observerte undervisningsøkten så jeg ved flere anledninger at eleven så på tilbakemeldingsskjemaet, men jeg gjorde imidlertid ingen observasjoner av at eleven reviderte teksten sin.

Det kan være mange årsaker til at eleven tilsynelatende ikke gjorde noen tekstendringer denne undervisningsøkten, og det kan være knyttet til utfordringer med å forstå tilbakemeldingen (Sadler, 2010, s. 540), eller at eleven hadde manglende vilje eller motivasjon. Eleven fortalte i intervjuet at han var mer fornøyd med første- enn andreutkastet, og det er nærliggende å anta at motivasjonen for revisjon var lav, dersom eleven var fornøyd med teksten slik den opprinnelig var. Ved å gi tilbakemelding underveis legger læreren til rette for at elevene må arbeide i syklus med teksten sin, og på denne måten erfare at teksten vokser gjennom nærmere gjennomgang av de ulike delene (Sommers, 1980, s. 386). I lys av elevksempelen kan det imidlertid se ut til at eleven opplevde denne gjennomgangen som et krav, heller enn en positiv erfaring av en prosess som bidro til å forbedre teksten. Eleven har likevel gjort

endringer i teksten sin som kan forstås som svar på lærerens tilbakemelding. Legger vi til grunn at eleven ikke var enig i lærerens forslag om revisjon, kan tekstendringene tyde på en instrumentell tilnærming til bruken av tilbakemeldingen. En slik mekanisk tilnærming til revisjon bør unngås, for å bidra til at eleven skal kunne gjøre mer selvstendige bearbeidelser av tekst på et senere tidspunkt (Bueie, 2019, s. 57). En tilbakemelding handler ikke bare om hjelp med den konkrete oppgaven, men den kan også bidra til å utvikle elevens kritiske blikk på eget arbeid (Jahnsen & Bakken, 2020, s. 5). Over tid vil elevens skrive- og revisjonskompetanse utvikles, og behovet for hjelp fra lærer vil avta i takt med elevens utvikling (Bueie, 2014, s. 128).

Elevene går på 8.trinn og tekstproduksjon kan være spesielt utfordrende for elever som er i en læringsprosess (Graham & Harris, 2016, s. 361-363), men et prosessorientert skriveforløp som er studert her gjør det mulig for læreren å være en støtte underveis. Eriksen (2017a, s. 14-15) sin studie viste imidlertid at det ikke var statistisk signifikant sammenheng mellom tilrettelegging for bruk av tilbakemelding og elevenes opplevde nytte. Tidspunktet for responsen kan være en årsak til funnet, og at elevene ofte har begynt å arbeide med noe nytt på tidspunktet de mottar tilbakemeldingen. Elevene i min studie mottok responsen mens oppgavens fortsatt var relevant, fordi de skulle levere en ny versjon etter å ha mottatt tilbakemelding. Alle elevene fortalte at de liker å få tilbakemelding underveis, men det var også interessant at to av elevene fortalte at de også liker å få tilbakemelding på et ferdig resultat. En slik praksis vil være svært tidkrevende, med tanke på at læreren her har 60 elever (to parallellklasser) å gi tilbakemelding til. Dersom læreren både skal gi en tilbakemelding underveis- og på et ferdig produkt, betyr det hele 120 tilbakemeldinger totalt. Læreren fortalt at hun leser gjennom den endelige versjonen, og gir en kort respons på hvordan eleven håndterte underveisvurderingen og gir en kommentar på det ferdige resultatet. Jeg har ikke studert hva eller hvordan læreren ga tilbakemelding på den endelige versjonen av novellen. Utsagnene kan imidlertid tyde på at elevene fortsatt har et fokus på den summative vurderingen, slik FIVIS rapporten fra 2014 viste (Sandvik & Buland, s. 121).

At læreren var tilstede og kunne støtte elevene i revisjonsfasen kan ha en positiv innvirkning på deres revisjonskompetanse (Bueie, 2014, s. 128), men i den observerte undervisningsøkten var det imidlertid få elever som benyttet seg av lærerens hjelp. En årsak til dette være at elevene nettopp hadde mottatt responsen og dermed trengte tid til å sette seg inn i tilbakemeldingen før eventuelle spørsmål oppstod. En annen årsak kan være at elevene fant

nok veiledning i tilbakemeldingsskjemaet, og at de derfor hadde klart for seg hva de skulle gjøre i videre arbeid med teksten. Alle elevene mottok likevel en form for støtte, ved at læreren gjennomgikk tilbakemeldingsskjemaet i fellesskap før elevene fikk utdelt sitt individuelle skjema. Denne eksplisitte modelleringen i bruken av responsen kan bidra til å utvikle elevenes forståelse av hva revisjon er (Bueie, 2014, s. 128). Selv om læreren forklarte hvordan skjemaet skulle leses og forstås, ga imidlertid ikke læreren konkrete eksempler på hvordan en kommentar kunne bli fulgt opp i teksten. Dette kunne vært en relevant måte å gi elevene et verktøy for å kunne ta i bruk responsen (Bueie, 2019, s. 57-58).

Det første funnet har tatt for seg lærerens tilrettelegging for aktiv bruk av responsen, gjennom en diskusjon av kommentarenes og tilbakemeldingens form og utforming, i tillegg til tilretteleggingen av undervisningen. Dette er elementer som er avgjørende for om elevene bruker tilbakemeldingen eller ikke (Bueie, 2014, s. 126). Funn fra Eriksen (2017b, s. 12) viste at kun en elev i en hel klasse reviderte teksten sin etter mottatt tilbakemelding, selv om læreren la til rette for det. I likhet med Bueie (2014, s. 126) har jeg studert et prosessorientert skriveforløp med tilbakemelding og revisjon før innlevering, og vi begge finner at alle elevene reviderer tekstene sine. I Eriksen (2017b, s. 12) sin studie var skrivesituasjonen mer eksamenslignende med en heldagsprøve, men også her ga læreren mulighet til å levere ferdig versjon noen dager senere etter mottatt respons. Funn fra Bueie (2014, s. 126) viser at revisjonene var mer omfattende når det ble satt av tid til det på skolen, noe som støtter antakelsen om at lærerens tilrettelegging er viktig for elevenes bruk av responsen (Eriksen, 2017a, s. 6). Dette antyder at å pålegge elevene å levere på nytt, kan bidra til at elevene bruker responsen mer aktivt (Eriksen, 2017b, s. 17), noe resultatet her også peker i retning av. For å nyansere bildet vil jeg imidlertid trekke fram igjen eksempelet med elev 5, som var mer fornøyd med teksten sin før revisjon, men som synes det ble «for dumt» å levere samme tekst på nytt. Dette bringer oss over på elevperspektivet og hvordan elevene har brukt responsen som funn 2 og 3 belyser.

7.2. Funn 2: Tilføyelse av tekst

Mitt andre funn er at elevenes revisjoner i hovedsak består av tilføyelser. Dette er sammenfallende med resultat fra studiene til både Bueie (2019, s. 48-49) og Jahnsen og Bakken (2020, s. 15-17), som er gjennomført i henholdsvis ungdomsskolen og videregående skole. I likhet med Bueie (2019, s. 48-49) finner jeg at elevenes tilføyelser i hovedsak

innebærer å legge til mer tekst, heller enn å endre eksisterende, og en naturlig konsekvens er derfor at elevtekstene øker i lengde (Bueie, 2019, s. 52). Elevenes alder og kompetanse er forhold som påvirker hvilke revisjoner elevene gjør. Jeg har ikke undersøkt revisjonenes kvalitet, men kun hvilke tekstendringer elevene gjør. Tilføyelse av mer tekst eller å skrive ferdig teksten, er ifølge Bueie (2014, s. 127) typiske revisjoner på globalt nivå blant svake skrivere, men hun hevder også at sterke skrivere kan gjøre både egen- og lærerinitierte revisjoner som er mer varierte. At tre av fem elever benytter alle de fire revisjonsstrategiene (jf Sommers) kan imidlertid tyde på at de er i gang med utviklingen av revisjonskompetanse, spesielt med tanke på elevenes alder. Denne antakelsen finner støtte i resultat fra Jahnsen og Bakken (2020, s. 15-17) som finner at tilføyelser var den vanligste revisjonsstrategien også blant videregående elever, både med og uten forslag fra lærer. Tilføyelse av tekst er en mye benyttet revisjonsstrategi blant elever, og selv etter opplæring i andre strategier kan likevel tilføyelse være mest brukt (Bueie, 2019, s. 55). Benyttet strategi gjenspeiler altså ikke elevenes kompetanse, og jeg vil derfor framheve at det samme funnet kan forekomme blant sterke- så vel som svake skrivere. Hvilken revisjonsstrategi elevene har benyttet sier ingen ting om kvaliteten på det de har gjort, men det beskriver imidlertid tendensen vi finner blant elevenes revisjoner. Denne informasjonen kan læreren bruke i videre planlegging av undervisningen, ved å for eksempel ha mer fokus på de tre andre strategiene som materialet er analysert ut ifra. Eksplisitt opplæring i de ulike strategiene kan nemlig bidra til at elevenes revisjoner blir mer varierte og forbedrer tekstene deres (Bueie, 2019, s. 55).

At elevene gjør flest tilføyelser av tekst kan ifølge Sommers (1980, s. 386), være en konsekvens av at de ser på revisjon som en lineær prosess, i motsetning til eksperter som reviderer tekst gjennom sykluser. Elevene ser ikke nødvendigvis poenget med å revidere eksisterende tekst, dersom den opprinnelige mening kommer fram (Eriksen, 2017a, s. 15; Sommers, 1980, s. 382). Samtidig betyr ikke tilføyelse av mer tekst at eleven ignorerer responsen, og tvert imot finner Iglund og Østrem (2019, s. 188) at elevene merker seg innholdet i responsen og inkluderer dette i videre skriving. I deres studie mottok elevene fortløpende respons, og versjonsloggen viser at elevene gjør responsbaserte revisjoner, selv om de i liten grad går tilbake i teksten for å gjøre endringer. Dette kan være en årsak til at tilføyelser opptrer hyppigst også i mitt materiale, fordi elevene mottok respons mens de holdt på å skrive fram innhold i teksten sin. Elev 4 er en illustrasjon på dette, som skrev dobbelt så mange avsnitt etter responsen, og en ferdigstilling av teksten vil dermed medføre mange revisjoner av typen tilføyelser.

Elevenes revisjoner påvirkes av flere faktorer og det første jeg trekke fram er deres personlige preferanse. Det er rimelig å anta at elevene har større motivasjon for å bruke en kommentar de opplever som nyttig, enn kommentarer de ikke synes er nyttige. Tre av fokuselevne peker på lærerkommentaren om å skildre mer som spesielt nyttig, eller enkel å bruke. Bueie (2016, s. 16) påpeker imidlertid at det er forskjell på hva elevene foretrekker og hva som bidrar til læring. I motsetning til Bueie sin studie, var det lagt opp til at elevene skulle bruke kommentarene her med tid til revisjon i undervisningen, og dokumentanalysen ga innblikk i hva elevene gjorde og ikke bare hva de fortalte at de gjorde. Fire av fem elever mottok kommentar fra lærer om å skildre mer, og tilføyelser kan tyde på at elevene har forsøkt å etterkomme lærerkommentaren. Ifølge Bueie (2016, s. 14) har yngre skrivere et større behov for tilbakemeldinger som retter seg mot det globale tekstnivået, fordi de trenger støtte i utarbeidelsen av sjanger, struktur og innhold. Lærerkommentarene i materialet omhandler i hovedsak nettopp det globale tekstnivået med 20 av totalt 31 kommentarer, og sett i lys av elevenes revisjoner er det også et klart flertall av tilføyelser på et globalt tekstnivå, selv om elevenes revisjoner totalt sett er relativt jevnt fordelt mellom globalt- og lokalt nivå. Igland og Østrem (2019, s. 188) sin studie viser lærerkommentarer som etterlyste mer skildring, hvor elevene deretter inkluderte dette i avsnittet de holdt på å skrive, noe som også kan være tilfellet her.

Den andre påvirkningsfaktoren jeg vil drøfte i lys av elevenes revisjoner, er lærerkommentarens utforming. Som nevnt trakk flere av elevene fram kommentaren om å skildre mer som spesielt nyttig eller enkel å bruke, og karakteristisk for disse var at læreren ga individuelle tips til hvordan det kunne gjøres. Dette er i tråd med kjennetegnene for en læringsfremmende tilbakemelding (Black & Wiliam, 1998b, s. 8; Hattie & Timperley, 2007, s. 90; Sandvik & Buland, 2014, s. 86), og det er slike kommentarer også Bueie (2016, s. 14) finner mest nyttig blant elevene i sin studie. At elevene finner disse kommentarene enkle å bruke, kan ses i lys av at de ikke nødvendigvis trenger forståelse for å kunne etterkomme kommentaren, dersom den er konkret nok (Bueie, 2015). Samtidig kan kommentarene over tid fungere initierende og føre til at eleven på et senere tidspunkt kan foreta lignende revisjoner på egenhånd (Jahnsen & Bakken, 2020, s. 16). Dataene jeg har samlet gir imidlertid ikke informasjon om hva som er egen- og lærerinitierte revisjoner blant elevene. På grunn av tilbakemeldingens oppsummerende form, må imidlertid eleven selv velge strategi for å forbedre teksten, selv om læreren har diagnostisert et problem og gitt et konkret råd (Bueie,

2019, s. 41). Selv de mest konkrete tilbakemeldingene fra lærer medfører en viss grad av egeninitierte revisjoner, fordi de ikke er gitt i løpende tekst og eleven må derfor finne konkret hvor i teksten lærerens kommentar skal benyttes.

7.3. Funnt 3: Få revisjoner av ortografiske feil

Det tredje funnet er at elevene gjør få revisjoner av ortografiske feil. Bueie (2019, s. 50) finner også i sin studie at elevene i liten grad reviderer skrivefeil, men i motsetning til hennes studie mottok elevene her tilbakemelding fra lærer før revisjonen. Ifølge Bueie (2014, s. 126) er revisjonene til svake skrivere gjerne først og fremst retting av skrivefeil, mens Jahnsen og Bakken (2020, s. 15-17) hevder mange egeninitierte revisjoner på det lokale tekstnivået kan tyde på at elevene er langt på vei i utviklingen av revisjonskompetanse. At elevene i min studie gjør få revisjoner av ortografiske feil, er derfor et interessant funn. Lærerkommentarer som retter seg mot det lokale tekstnivået er ifølge Bueie (2015, s. 17), mer konkret og dermed enklere å gjøre noe med, enn kommentarer som retter seg mot globale forhold ved teksten. Samtidig påvirker utformingen av tilbakemeldingen elevenes revisjoner (Bueie, 2014, s. 127). En oppsummerende tilbakemelding som elevene mottok her kan ha et mer indirekte preg enn tilbakemelding i løpende tekst (Eriksen, 2017b, s. 6), noe som kan ha gjort det mer utfordrende for elevene å ta i bruk tilbakemeldingen.

Elevene står ovenfor flere tolkningsutfordringer når de skal ta i bruk responsen (Sadler, 2010, s. 540). Den første handler om et misforhold mellom elevens idé om teksten og hva produktet faktisk er. I lys av funnet om få revisjoner av ortografiske feil er det imidlertid rimelig å anta at elevene ønsker å skrive en tekst uten skrivefeil. Bueie (2015, s. 14) sin studie støtter denne antakelsen, ved at elevene her trekker fram tilbakemeldinger som omhandler det lokale tekstnivået som spesielt viktig. En av elevene i min studie fortalte at lærerens kommentar bidro til en bevisstgjøring av skrivefeil, og at dette var nyttig. De to andre tolkningsutfordringene er knyttet til manglende begrepsforståelse og at eleven ikke innehar den tause kunnskapen som kommentaren forutsetter at eleven har (Sadler, 2010, s. 540). Det er nærliggende å anta at elevene forstår hva kommentaren innebærer, men at utfordringen heller er knyttet til å finne hvor i teksten feilen ligger. Eleven har ikke nødvendigvis kunnskapen om hvordan ordet skal skrives, som er en forutsetning for å kunne utbedre problemet som læreren har adressert. Revisjon av tekst handler først og fremst om å oppdage og diagnostisere et problem, for så å velge en strategi for å utbedre teksten (Bueie, 2019, s.

41). Det ville vært enklere å etterkomme kommentaren fra lærer dersom den pekte på konkrete ord, noe Jahnsen og Bakken (2020, s. 13) fant at alle elevene i sin studie gjorde. Det kan være utfordrende å se formalfeil i egen tekst uten respons (Bueie, 2019, s. 56), og selv om elevene har fått tilbakemelding, kan den oppsummerende formen være en årsak til funnet. Kommentarene fra læreren som retter seg mot skrivefeil er generelle, og med ett unntak peker de ikke på konkrete ord. Alle elevene mottok imidlertid et tips fra lærer for å løse utfordringen ved å lese og/eller lytte til teksten.

Instruksjonen om å lese gjennom eller å lytte til teksten for å unngå småfeil, kan forstås som en tilbakemelding på det Hattie og Timperley (2007, s. 93-94) kaller selvreguleringsnivået, fordi kommentaren gir eleven et verktøy til å overvåke og regulere eget arbeid. En av elevene mottok i tillegg en eksemplifisering av et ord som var skrevet feil og læreren modellerte korrekt skrivemåte av ordet. På denne måten hjalp læreren eleven både med å oppdage, diagnostisere og løse problemet (Bueie, 2019, s. 41). Eleven har imidlertid ikke revidert ordet i den endelige versjonen, og manglende motivasjon eller evne kan være årsaker til dette (Bueie, 2014, s. 126). Denne kommentaren fra lærer retter seg mot oppgavenivået, som ifølge Hattie og Timperley (2007, s. 91) er mest effektivt dersom det er snakk om feiltolkning og ikke mangel på forståelse. At eleven har skrevet et ord feil omhandler mest sannsynlig førstnevnte. Lærerens eksemplifisering og modellering kan forstås som en forsterkning for å få fram budskapet med kommentaren, heller enn at påpekningen kun skulle ha en korrigerende funksjon. Elevens revisjoner gir ikke et fullstendig bilde av hvilken forståelse eleven har for kommentaren (Bueie, 2015, s. 6). Selv om eleven ikke har endret det aktuelle ordet i denne teksten så kan det ikke utelukkes at kommentaren bidro til læring, fordi den er formulert på en måte som kan generaliseres til andre oppgaver (Hattie & Timperley, 2007, s. 91). I lærerkommentaren er det nemlig ikke det aktuelle ordet som er hovedpoenget, men at eleven kan unngå slike feil ved å lese eller lytte til teksten. Både Igland og Østrem (2019, s. 190-191) og Jahnsen og Bakken (2020, s. 16) finner at tilbakemeldinger fra lærer kan fungere internaliserende over tid eller at det skjer tekstlig generaliserende forskyvning, som innebærer at eleven benytter informasjonen i videre skriving. Det kan altså hende eleven i møte med en annen skriveoppgave vil lese og lytte til teksten sin for å avdekke skrivefeil, uten oppfordring fra lærer. Det kan heller ikke utelukkes at eleven har merket seg det aktuelle ordet og neste gang er i stand til å skrive det korrekt.

Selv om påpekning av feil er lite hensiktsmessig i et VFL-perspektiv, kan korrigerende kommentarer ha læringseffekt dersom elevene skal jobbe videre med den aktuelle teksten (Eriksen, 2017b, s. 8; Hattie & Timperley, 2007, s. 91), noe elevene i dette tilfellet skulle. Rettskriving er et forhold ved teksten som ikke endrer seg fra en oppgave til en annen, og kommentarer som er rettet mot et slikt forhold vil kunne ha læringseffekt fordi eleven vil kunne dra nytte av kommentaren på et senere tidspunkt (Eriksen, 2017b, s. 14). Det forekom imidlertid ingen lærerkommentarer som kun hadde en korrigerende funksjon, og tidspunktet for tilbakemeldingen kan være en årsak til dette. At læreren i all hovedsak ikke påpeker hvilke ord som er skrevet feil (med det nevnte unntaket), kan være et forsøk på å aktivere elevene i læringsprosessen (Black & Wiliam, 1998b, s. 4; 2009, s. 5-8). En slik praksis fra læreren forutsetter at eleven selv gjør en innsats for å finne og løse utfordringene på egenhånd. Mange korrigerende kommentarer fra lærer kan også redusere elevens egne refleksjoner rundt utformingen av teksten (Bueie, 2014, s. 128), og mange elever uttrykker dessuten et ønske om å finne feil og mulige løsninger på egenhånd (Bueie, 2015, s. 14). Når det gjelder elevene i mitt materiale og hva de sier om skrivefeil i egen tekst, uttrykker to av elevene at «nå tror jeg det er bra» og «det kan hende det er noen småfeil, men jeg vet ikke helt». Jeg vil løfte fram to ting elevutsagnene kan peke i retning av. På den ene siden kan det tyde på en aksept eller likegyldighet hos elevene om teksten inneholder skrivefeil eller ikke. På den andre siden kan det peke i retning av at elevene er usikre på om teksten inneholder skrivefeil. I og med at konkrete ord i hovedsak ikke ble påpekt, må elevene selv finne ordene og dette kan være vanskelig. Det kan derfor hende at denne utfordringen fører til at elevene uttrykker en slags aksept, nettopp fordi de ikke med sikkerhet vet om de har klart å avdekke alle feilene.

Årsaken til at elevene i liten grad reviderer ortografiske feil kan være knytta til utformingen av lærerkommentaren som omhandler nettopp skrivefeil. Elevene i Bueie (2015, s. 13-14) sin studie fortalte at de lærer lite av kommentarer som omhandler slurvfeil, og selv om bearbeiding av tekst etter mottatt tilbakemelding gjør at elevene forholder seg mer til feilene, er det likevel mange som ikke ser poenget med «retting». Med tanke på at elevene i liten grad reviderer skrivefeil her, vil jeg peke på to utfordringer ved lærerens kommentarer. For det første benytter læreren ordet «småfeil» for å omtale de ortografiske feilene. Dersom elevene i begrenset grad ser på skriving som en ferdighet som utvikles over tid, kan dette føre til at de har mindre motivasjon til å bruke tid og energi på noe som ikke nødvendigvis resulterer i bedre karakter på oppgaven, selv om det kan påvirke kompetansen deres på sikt (Eriksen, 2017a, s. 15). Dersom elevene får fram det de ønsker å si, ser de ikke nødvendigvis poenget i

å bearbeide teksten ytterligere (Sommers, 1980, s. 382). Dette synet støttes av Bueie (2016, s. 15-16) som hevder elever ikke nødvendigvis opplever kommentarer rettet mot det lokale tekstnivået som nyttig, dersom leseren kan forstå meningen (Bueie, 2016, s. 15-16). Den andre utfordringen jeg vil trekke fram er lærerens tips om å lytte for å avdekke de ortografiske feilene. Et problem her vil kunne være at det ikke alltid er samsvar mellom fonem og grafem, og dermed at lærerens instruksjon ikke nødvendigvis bidrar til å oppdage feil. En av elevene fortalte at det var skrivefeil i førsteutkastet av novellen og etter å ha lyttet til teksten «tror jeg det er bra», men dokumentanalysen viste ingen revisjoner av skrivefeil. Om årsaken er knyttet til manglende forsøk fra elevens side eller til verktøyet læreren ga eleven for å avdekke feilene, gir imidlertid ikke empirien informasjon om.

Lærerens instruksjon om å lese eller lytte til teksten er et forsøk på å gi elevene en strategi som skal bidra til at de selv kan overvåke og regulere egen skriving (Hattie & Timperley, 2007, s. 90), og en slik kommentar vil de derfor kunne ha nytte av i andre sammenhenger. En av elevene hadde ikke rukket å lytte til teksten sin etter oppfordringen, men påpekte imidlertid å ha gjort det før innleveringen av førsteutkastet. Dette kan tyde på at eleven har en instrumentell tilnærming til strategien, på den måten at eleven ikke forstår poenget eller ser verdien av lærerens oppfordring, men heller ser på det som et krav. For at eleven skal kunne bruke strategiene på egenhånd i andre skrivesituasjoner bør en slik instrumentell tilnærming unngås (Bueie, 2019, s. 57). Samtidig fortalte eleven å ha benyttet den samme strategien som læreren instruerte om, på egenhånd. Dersom læreren har gitt det samme tipset i respons på tidligere skriveoppgaver, kan det tyde på at strategien har blitt internalisert hos eleven (Jahnsen & Bakken, 2020, s. 16).

8. Oppsummering

Jeg har gjennom en casestudie undersøkt problemstillingen «*hvordan bruker og opplever elevene tilbakemeldinger fra læreren gjennom et prosessorientert skriveforløp?*». Dette har blitt besvart ved hjelp av to forskningsspørsmål. Det første spørsmålet «*hvordan tilrettelegger læreren for aktiv bruk av tilbakemeldingene?*» er i hovedsak belyst gjennom det første funnet, som viser at læreren i stor grad legger til rette for aktiv bruk av tilbakemeldingen ved å gi kommentarer som i hovedsak kategoriseres som VfL. I tillegg la læreren opp til et prosessorientert skriveforløp der det var lagt til rette for å bruke tilbakemeldingen, og var til stede som støtte underveis i skrive- og revisjonsprosessen. Det andre forskningsspørsmålet «*hvordan bruker og opplever elevene tilbakemeldingen?*» er i hovedsak belyst gjennom funn to og tre. Disse viser hvordan elevene har brukt tilbakemeldingen på bakgrunn av analyse av hvilke revisjoner de gjør, sett i lys av lærerens tilrettelegging. Elevenes opplevelse og preferanse har blitt trukket fram og drøftet i lys av alle de tre hovedfunnene. Oppsummert viser resultatet at elevene i hovedsak gjør revisjoner av typen tilføyelser og at de gjør få revisjoner av ortografiske feil. Tilføyelser av tekst kan forstås som svar på lærerens respons om å skildre mer, og flere av elevene trakk også fram denne kommentaren som spesielt nyttig. I tillegg kan undervisningsforløpet med tilbakemelding i prosess være en mulig årsak, fordi en ferdigstillelse av teksten potensielt kan medføre mange revisjoner av denne typen. Tilbakemeldingens oppsummerende karakter kan være en årsak til funnet om lite revisjon av skrivefeil, fordi den forutsetter at elevene selv finner feilene. Revisjon av tekst er kognitivt krevende og det trengs trening gjennom skriveerfaring (Bueie, 2019, s. 58). Elevene går i 8.klasse og at tre av fem elever benyttet alle de fire revisjonsstrategiene tyder på at elevene gjør varierte revisjoner, selv om kvaliteten ikke er undersøkt her. Elevene gjør revisjoner som kan forstås som svar på lærerkommentarene, og dette tyder på at lærerens tilrettelegging for bruk av respons i undervisningen bidrar til at elevene bruker responsen aktivt.

8.1. Implikasjoner

Casestudiet gir kun kunnskap om og innsikt i akkurat den studerte situasjonen, og det er mange kontekstuelle faktorer som spiller inn. Resultatet kan ikke generaliseres, men studien kan likevel bidra med verdifull innsikt i hvordan vurdering for læring kan praktiseres på ungdomstrinnet. På denne måten kan det være et bidrag til forskningsfeltet og peke ut over kun den studerte situasjonen. Resultatet antyder at elevene har behov for mer konkret respons som hjelper dem med å avdekke hvor i teksten det er behov for revisjon, for eksempel

ortografiske feil. Selv om læreren ga tips for å avdekke og utbedre problemet, kan implikasjoner for videre praksis være å gi elevene flere eller andre verktøy som bidrar til at de kan løse denne utfordringen på egenhånd. Oppgaven har kun undersøkt hvilke revisjoner elevene gjør, og implikasjoner for videre forskning er å undersøke om en «pålagt» revisjonsfase som er skissert her, faktisk fører til forbedret kvalitet på tekstene.

9. Litteraturliste

- Andrews, R., Low, G. & Torgerson, C. J. (2009). Teaching argument writing to 7- to 14-year-olds: An international review of evidence of successful practice. *Cambridge Journal of Education*.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998a). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P. & Wiliam, D. (1998b). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81-90.
<https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Blikstad-Balas, M. (2018). Skrivetdiskurser i norskfaget - en analyse av hvordan norsklærere gir skriveoppgaver på åttende trinn. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1).
<https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1020>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brevik, L. M. & Mathe, N. E. H. (2021). Mixed methods som forskningsdesign. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Bueie, A. A. (2014). «Jeg synes det er ett fett om det er 'klarte' eller 'hadde'.» Om elevers forståelse og reaksjon på lærers tekstrespons i norskfaget. I A. Skaftun, P. H. Uppstad & A. J. Aasen (Red.), *Skriv! Les! 2: Artikler fra den andre nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy*. Fagbokforlaget.
- Bueie, A. A. (2015). Summativ vurdering i formativ drakt - elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 21 sider.
<https://doi.org/10.5617/adno.1300>
- Bueie, A. A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer - slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(1).
<https://doi.org/https://doi.org/10.17585/njlr.v2.188>
- Bueie, A. A. (2019). Bedre revisjonskompetanse gjennom eksplisitt opplæring i revisjonsstrategier? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5, 39-61.

- Dalland, C. P., Bjørnestad, E. & Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (1993). *Ord på nye spor : Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk* (2. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep - om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskapning*. Fagbokforlaget.
- Eriksen, H. (2017a). Elevers oppfatning av lærers tilbakemeldingspraksis: om sammenhengen mellom graden av VfL-praksis og elevenes opplevde nytte av lærers skriftlige tilbakemeldinger i skriftlig norsk. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(2). <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.683>
- Eriksen, H. (2017b). Vurdering for læring i norskfaget: Om lærerens skriftlige tilbakemeldinger på skriftlige tekster. *Acta Didactica Norge*, 11(1), 26 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.4078>
- Eriksen, H. & Svanes, I., Krogstad. (2021). Kategorisering og koding av intervju og observasjonsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (s. 463-487). København: Hans Reitzels Forlag.
- Graham, S. & Harris, K. (2016). A Path to Better Writing: Evidence-Based Practices in the Classroom. *The Reading Teacher*, 69(4). <https://doi.org/10.1002/trtr.1432>
- Grønmo, S. (2017). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg., bd. 2)Fagbokforlaget.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112. <https://doi.org/10.3102/00346543029848>
- Igland, M. & Østrem, S. E. (2019). Mens teksten blir til: digital respons til elevtekster under arbeid. I *Ny hverdag? Literacy-praksiser i digitaliserte klasserom på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Jahnsen, V. R. & Bakken, J. (2020). På vei mot selstendig tekstrevisjon? En studie av elevers revisjon av tekstutkast i norskfaget i videregående skole. *Acta Didactica Norden*. <https://doi.org/10.5617/adno.7847>

- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). Tematisk analyse. I *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse* (s. 278-313). Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (2023). Om å «måle» det som ikke kan måles. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 9, 160-173. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v9.5659>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *NOR01-06*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/NOR01-06>
- Morse, J. M. (2015). Critical Analysis of Strategies of Determining Rigor in Qualitative Inquiry. *Qualitative Health Research*, 25(9), 1212-1222. <https://doi.org/10.1177/1049732315588501>
- Opplæringslova, F. t. (2006). Undervegsvurdering (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§3-10>
- Roulston, K. (2013). Analysing Interviews. I U. Flick (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. SAGE Publications Ltd.
- Sadler, R. D. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35:5, 535-550. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>
- Sandvik, L. V. & Buland, T. (2014). *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Trondheim: NTNU.
- Sommers, N. (1980). Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers. *College Composition and Communication*, 31 (4), 378-388. <https://doi.org/10.2307/356588>
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Øgreid, A. K. (2021). Elevtekster som empirisk materialet i kvalitative studier. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.

10. Vedlegg

10.1. Vedlegg 1: Observasjonsnotat

Hva skal du observere?	
Hvem skal du observere?	
Hvor skal du observere? Hva ønsker du å observere, og hvor er det best å observere dette?	
Observatørrollen	
Plassering av deg som observatør	

Sted:

Tidspunkt:

Dato:

Observasjon	Tolkning

Opptellinger gjort ca. Hvert 15 minutt.

Første rad: hvor lenge timen har vart på opptellingstidspunktet (tid).

Andre rad: antatall elever med faglig innhold på skjerm.

Antall elever i klassen:

Tid	15 min	30 min	45 min
Skjerm med fag			

10.2. Vedlegg 2: Intervjuguide

Generelle spørsmål:

1. Liker du å jobbe med skriving i norskfaget?
2. Er det noen typer tekster du liker bedre å skrive enn andre?
3. Hva synes du at du mestrer godt når du skriver tekster?
4. Hva synes du er utfordrende når du skriver?
5. Pleier du å se på kriteriene for oppgaven før du begynner å skrive?
6. Hva var det viktigste med denne oppgaven?
7. Hva må du gjøre for å få til oppgaven best mulig?
8. Har du snakka med noen i klassen om hva dere skal skrive om?
9. -... om hvordan det er lurt å skrive for at det skal bli bra?
10. Pleier du å lese tilbakemeldingene du får på tekster du er ferdig med?

Spesifikke spørsmål knytta til elevteksten:

11. Hvordan tolker du det læreren har skrevet her?
12. Hvilken endring har du gjort basert på kommentaren?
13. Er det noen av disse kommentarene du synes er spesielt nyttig?
14. Har dere lært noen lure triks for hvordan man kan bruke tilbakemeldingene fra læreren?
15. Har dere brukt tilbakemeldingen fra læreren før? Kan du huske når?
16. Kan du si hvilken av tilbakemeldingene du synes du lærte mest av?
17. Er det noen av disse kommentarene du synes er mindre nyttig?
18. (Evt.) Hvorfor har du valgt å se bort ifra denne kommentaren?
19. Hva tenker du at du må jobbe videre med ut ifra tilbakemeldingen du har fått?


Spørsmål knytta til arbeidsprosessen:

Nå skal jeg stille noen spørsmål om det som skjedde mens dere satt å skrev:

20. Har du brukt vurderingskriteriene når du har skrevet teksten? Hvis ja; Kan du si noe om hvordan?
21. Når foretrekker du å få tilbakemelding fra læreren på en skriftlig tekst?
22. Når synes du det hadde vært best å få tilbakemelding i arbeid med denne skriveoppgaven?
23. Hva synes du om tilbakemelding underveis i skriveprosessen?
24. Pleier du å tenke tilbake på tidligere tilbakemeldinger du har fått mens du skriver?
Kan du komme på noe eksempel?

10.3. Vedlegg 3: NSD sin vurdering av prosjektet

Meldeskjema for behandling av personopplysninger	12.05.2024, 19:49
--	-------------------

 Sikt

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 104061	Vurderingstype Standard	Dato 12.12.2023
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Tittel
Masteroppgave - utvikling av skrivekompetanse gjennom aksjonsforskning

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

Prosjektansvarlig
Harald Eriksen

Student
Sina Berntsen

Prosjektperiode
03.10.2023 - 15.05.2024

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
OM VURDERINGEN
Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN
Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Husk at barns deltakelse i forskning skal være frivillig, selv om foresatte samtykker. Barnet bør derfor få alderstilpasset informasjon om prosjektet. Dere må også sørge for at barnet forstår at det kan trekke seg når som helst dersom det ønsker det.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER
Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester 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).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER
Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

<https://meldeskjema.sikt.no/651bdd2c-0143-4e3d-a030-04d8fc85bb7d/vurdering> Side 1 av 2

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Vurdering for læring i norskfaget – tilbakemelding underveis i skriveprosessen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å **utvikle skriveundervisning og tilbakemeldingspraksis i norskfaget**. Dette skrevet inneholder informasjon om prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

Formål

Formålet er å få innsikt i hvordan lærere kan legge opp undervisningen rundt en skrivesituasjon, slik at den enkelte elev får størst mulig læringsutbytte. Dette er en masteroppgave ved OsloMet, og vil undersøke følgende problemstilling:

- «Hvordan bruker og opplever elever tilbakemeldinger fra lærer i et prosessorientert skriveforløp?

Hva innebærer det å delta?

Dersom du samtykker til å delta innebærer det at du:

- Gir meg tilgang til en tekst som du har skrevet i undervisningen.
- Kan bli utvalgt til intervju. Det vil ta ca. 10 minutter og foregå i undervisningstiden utenfor klasserommet. Du vil kun få spørsmål om dine tanker rundt tilbakemeldingen du har fått fra læreren på teksten du har skrevet. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet. Foresatte kan få se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta og hvis du velger å gjøre det, kan du når som helst trekke tilbake samtykket. Da vil alle personopplysninger bli slettet. Hvis du ikke vil delta er det helt i orden, og det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg. Det vil være normal undervisning gjennom hele prosjektet. Det vil gjennomføres observasjon av undervisningsopplegget, men det samles ikke personidentifiserende opplysninger.

Ditt personvern

Opplysninger om deg vil kun bli brukt til formålet som er beskrevet og de anonymiseres, som vil si at ingen kan gjenkjenne deg. Personopplysninger blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregleverket, og de vil bli slettet før prosjektets slutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål, ønsker å vite mer om, eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Student Sina Berntsen: s344706@oslomet.no
- Prosjektansvarlig ved OsloMet, Harald Eriksen: harald.eriksen@oslomet.no
- Vårt personvernombud: personvernombud@oslomet.no

Hvis du har spørsmål til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Harald Eriksen

Sina Berntsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Vurdering for læring i norskfaget – tilbakemelding underveis i skriveprosessen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å gi tilgang til egenprodusert skriftlig tekst
- å delta i intervju

Jeg samtykker til at opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Prosjektdeltaker - Navn på elev)

(Signert av foresatt, dato)

10.5. Vedlegg 5: Vurderingsskjema

Vurderingskriterier	Kommentar
Skaper en troverdig fiksjonsverden med deltakere (for eksempel personer), omstendigheter (sted, situasjon) og stemning. Hold deg helst til en synsvinkel (1.person, 3.person), med mindre du bytter av en viktig grunn	
Har en tydelig konflikt som bygger opp spenningen til et vendepunkt og en åpen slutt. Hovedpersonen skal forandre seg i løpet av fortellingen.	
Form: Overskrift med frempek. Starter in-medias-res (midt i handlingen). Avslutter med en åpen slutt. Følger typisk spenningskurve for novelle.	
Bygger opp spenning og varierer tempo: gjennom skildringer, dialog, lengde på setninger og språklige virkemidler (metafor, sammenligning, kontrast, symbolikk).	
Språk: Varierer hvilke ord du bruker underveis og hvordan du starter setninger. Husk å holde deg til en verbtid. God rettskriving og korrekt tegnsetting	