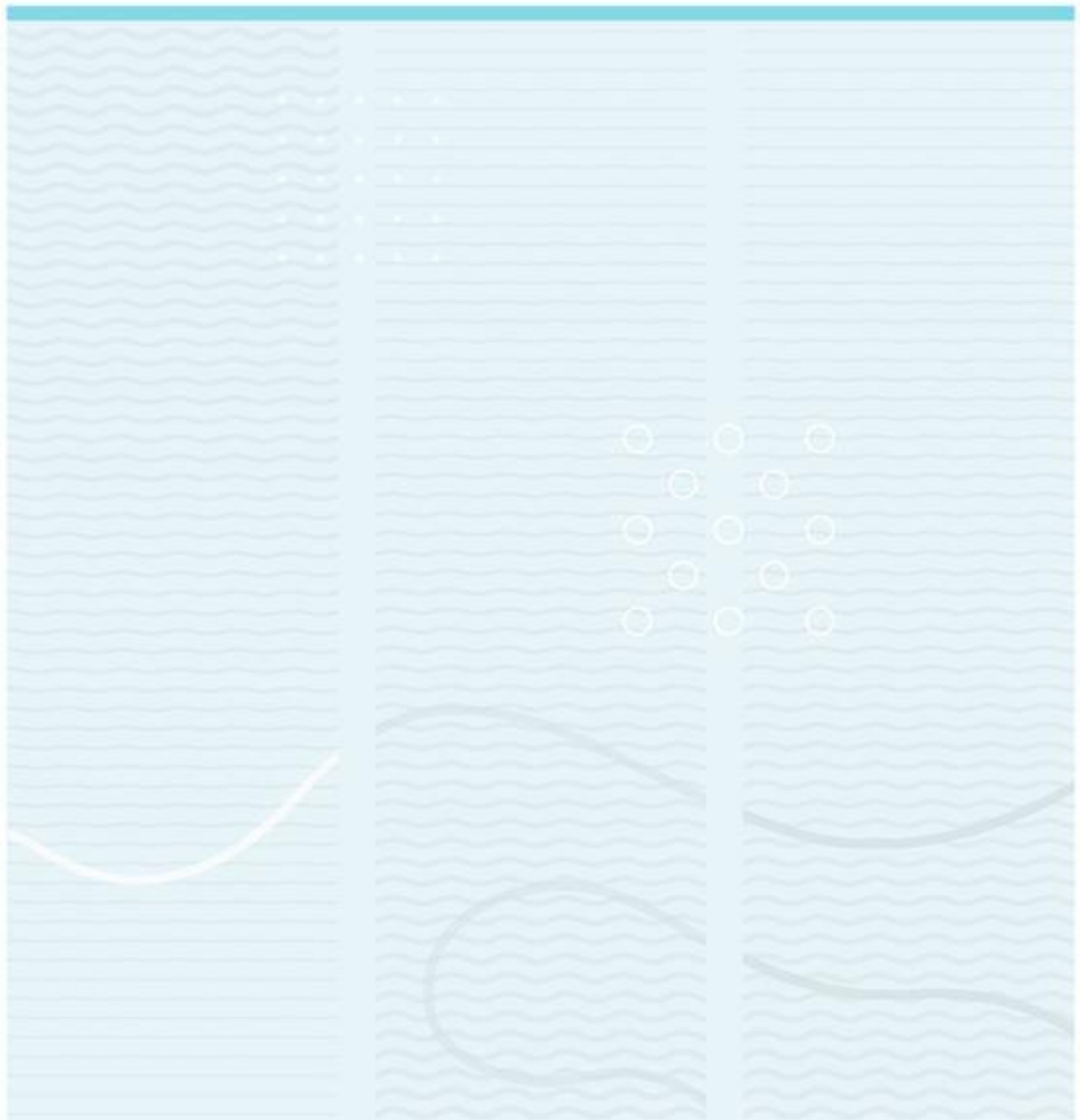


Mina Emilia Sundhagen

Skriftlige tilbakemeldinger som tilpasset opplæring i norsk

«Hva er egentlig en metafor? Jeg skjønner ikke hva læreren mener med det».



**Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for språk og litteratur
Postboks 235
3603 Kongsberg**

<http://www.usn.no>

© 2021 Mina Emilia Sundhagen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvilke typer skriftlige kommentarer elevene opplever som nyttig og mindre nyttig, og om de bruker kommentarene videre i norskfaget eller andre fag etter den avsluttende teksten. Fokuset har vært rettet mot elevene generelt, men også mer spesifikt etter måloppnåelsesnivå. Problemstillingen for oppgaven er derfor: *Hva mener elevene kjennetegner en nyttig og mindre nyttig skriftlig kommentar på kreativ tekst i norsk og er det variasjon i elevenes preferanser og bruk av tilbakemeldinger etter karakternivå?*

Hovedtemaet i min oppgave er rettet mot vurdering for læring, tilpasset opplæring og tekstrespons. Min motivasjon og interesse for dette er hentet fra arbeidserfaring som norsklærer og fascinasjon for toppidretten. Idrettsutøvere er kjent for å jobbe med konkrete detaljer i samarbeid med sin trener for å ta videre steg og lykkes i sin idrettskarriere. En slik tankegang mener jeg som lærer at man kan overføre til elevenes skriveutvikling. Skrivning er en individuell kognitiv utvikling i kombinasjon med sosiokulturell praksis mellom lærer og elev. Lærerkommentarer er mye brukt av lærere som støtte til elevene underveis og på slutten av skriveprosessen.

Analysen prøver å finne ut hva elevene ser på som en nyttig eller mindre nyttig lærerkommentar, og om de benytter seg av dette videre i sin skriveutvikling. Det er blitt brukt en blandet metode, gjennom innhenting av kvalitativ og kvantitativ data. Datainnsamlingen har bestått av to ulike faser. Fase 1 ga en deskriptiv oversikt over kommentarene elevene plukket ut. Fase 2 ga elevene mulighet til å uttrykke mer hva de mente om dette i fokusgruppeintervjuet. Metodetrianguleringen viser at fasene bygger på hverandre og har bidratt til å kunne svare på oppgavens problemstilling gjennom innholdsanalyser.

Min analyse viser at det er lettere for elevene å finne flere nyttige, enn mindre nyttige kommentarer. Det er også enkelte forskjeller mellom hva elevene oppfatter som en nyttig og en mindre nyttig kommentar. Hovedfunnene ligger i kommentarens formulering og spesifisering. En nyttig kommentar er formulert rosende, med råd eller direktiv. En kommentar formulert som kritikk, spørsmål eller korrigerende er lite nyttig. Det er ikke store forskjeller etter måloppnåelsesnivå. Flertallet av elevene mente unyttige kommentarer manglet konkrete eksempler eller tips. Likevel fremhevet elever på lav måloppnåelse et sterkt ønske om å få spesifikke kommentarer og en dialog med læreren om kommentarene i etterkant. Avslutningsvis viste analysen at elevene mente det var mulig å bruke kommentarene videre i norsk og andre fag. Likevel leste de fleste elevene over kommentarene kun en gang og benytter seg i svært liten grad av kommentarene i sitt videre arbeid.

Forord

Jeg skulle bare ut å gå meg en rolig tur i strålende vær med datteren vår, Ada og hunden Mio, en onsdag i februar 2020. 16 dager før denne dagen entret Ada verden og det var en rolig gåtur for å nyte livet. Det gikk «skeis». Ikke at jeg husker så mye fra det som har skjedd, men vi ble kjørt ned av en bil. Ada og Mio har klart seg formidabelt godt. Jeg har derimot vært igjennom en lang prosess med operasjoner og rehabilitering etter alvorlige hodeskader. Til tross for at legene fryktet at jeg skulle få en redusert hukommelse etter skadene, har jeg ikke det. Bare noen måneder etter at jeg våknet fra koma, var ønsket om å ferdigstille og levere denne oppgaven tilbake. Alt arbeidet jeg hadde gjort på denne oppgaven før ulykken, husket jeg kort tid etter oppvåkning. Det har derfor alltid vært et mål i rehabiliteringen å kunne fullføre min andre mastergrad. Min største motivasjon gjennom rehabiliteringen har vært å komme meg tilbake i jobben min, men med graden som lektor.

Gjennom skoleåret 20/21 har tiden gått med til å fullføre oppgaven. Det gjør at fokuset ikke har handlet om så mye annet enn nettopp det. Et år senere enn det som egentlig var fristen for innlevering i fjor våres. Tusen takk til Universitetet i Sør-Øst Norge som har latt meg få bruke så mye tid jeg har trengt for å kunne fullføre oppgaven etter ulykken. Å forske på ungdomsskoleelevers opplevelse av skriftlige tilbakemeldinger har vært spennende, interessant og engasjerende. På fritiden min er jeg opptatt av idrett, og jeg er fasinert av ulike idrettsprestasjoner og hvordan utøvere presterer i samarbeid med sine trenere. Dette har jeg overført til egen arbeidshverdag, og jeg har opparbeidet meg en sterk interesse for den riktige formative og summative vurderingen til hver enkelt elev, uansett nivå, i skolesystemet.

Veien mot målet for å få fullført og ferdigstilt oppgaven har gjort meg fornøyd og tilfreds. Til tross for at jeg har gjort oppgaven på egenhånd hadde jeg ikke fått til resultatet uten god støtte og hjelp. Veilederen min, Agnete Andersen Bueie, opplevdes som et scoop da hun ble presentert for meg. Dette er tematikk som hun selv har forsket mye på, og hun innehar teoretisk kunnskap som jeg har fått utfordre meg på. I tillegg har hun vært forståelsesfull, motiverende og guidet meg gjennom denne spesielle prosessen. Familien min og nære venner har også vært avgjørende. De har støttet meg hele veien, for at jeg skal nå nok et mål. Uten bestevennen min, Madeleine Henriksson, hadde jeg ikke en gang tenkt at det var lektor i norsk jeg skulle jobbe mot å kunne bli. Mannen min, Amund Pettersen, har vært uendelig snill. Han har gitt meg mye barnefri og egentid. Han har også lest utallige tekster for korrektur.

Mina Emilia Sundhagen, Rælingen, mai 2021

Innholdsfortegnelse

1.	Innledning.....	1
1.1	Formål, problemstilling og avgrensning.....	4
1.2	Oppgavens struktur.....	4
1.3	Begrepsavklaring	5
2.	Teori og tidligere forskning på området.....	7
2.1	Det overordnede teoretiske perspektiv og læringssyn.....	7
2.2	Vurdering for læring	11
2.3	Effektive tilbakemeldinger	13
2.4	Skriftlige tilbakemeldinger på elevers skrivearbeid	16
2.5	Tekstresponsens dimensjoner	18
2.5.1	Kommentarens plassering	18
2.5.2	Kommentarens fokus.....	19
2.5.3	Kommentarens spesifisering	20
2.5.4	Kommentarens form.....	21
2.6	Bruken av lærerkommentarene videre.....	23
3.	Metode.....	25
3.1	Blandet metode	25
3.1.1	Metodetriangulering	25
3.2	Skrivesituasjon.....	27
3.3	Utvalg og datainnsamling.....	27
3.3.1	Elevtekst med lærerkommentarer.....	29
3.3.2	Fokusgruppeintervju.....	30
3.4	Analyse	32
3.4.1	Fase 1 – Elevenes preferanser på tilbakemeldinger	32
3.4.2	Fase 2 – Elevenes tanker om utvalgte lærerkommentarer på egen tekst.....	36
3.5	Kan man stole og tro på studiens konklusjon?	36
3.5.1	Reliabilitet	36
3.5.2	Validitet.....	37
3.5.3	Etiske hensyn og vurderinger	39
4.	Analyse del 1) Elevenes valg av kommentarer	40
4.1	Mindre nyttige kommentarer	40
4.1.1	Kommentarens plassering	41
4.1.2	Fokus	42
4.1.3	Spesifisering	44

4.1.4	Form	45
4.1.5	Mindre nyttige kommentarer – fordelt på feed up – feed back, feed forward ...	46
4.1.6	Mindre nyttige kommentarer – fordelt på tilbakemeldingsnivå.....	47
4.1.7	Oppsummering – mindre nyttige kommentarer	48
4.2	Nyttige kommentarer	50
4.2.1	Kommentarens plassering	51
4.2.2	Fokus	51
4.2.3	Spesifisering	53
4.2.4	Form	53
4.2.5	Nyttige kommentarer – fordelt på feed up – feed back – feed forward	55
4.2.6	Nyttige kommentarer – fordelt på tilbakemeldingsnivå.....	56
4.2.7	Oppsummering – nyttige kommentarer.....	57
4.3	Sammenfatning – nyttige og mindre nyttige kommentarer	59
5.	Analyse del 2) Fokusgruppeintervju	60
5.1	Elevers tanker om mindre nyttige kommentarer	60
5.2	Elevers tanker om nyttige kommentarer.....	62
5.3	Bruken av kommentarer videre	67
5.3.1	Overføringsverdi til andre fag?	67
5.3.2	Overføringsverdi til nye skrivesituasjoner i norskfaget	68
5.4	Oppsummering – fokusgruppeintervju	69
6.	Avsluttende drøfting.....	70
6.1	Hvilke dimensjoner er avgjørende for at en kommentar er nyttig og mindre nyttig?70	
6.2	Hva gjør en effektiv tilbakemelding nyttig eller mindre nyttig – i et VFL perspektiv? 74	
6.3	Brukes kommentarene videre?	77
6.4	Oppsummering og konklusjon.....	82
6.4.1	Hovedtendens 1: Hva kjennetegner en mindre nyttig og en nyttig kommentar?82	
6.4.2	Hovedtendens 2: Mindre nyttige og nyttige kommentarer basert på elevenes skriveutviklingsnivå	83
6.4.3	Hovedtendensen 3: Brukes kommentarene videre?	83
6.5	Endelig kommentar.....	84
	Litteraturliste	86
	Vedlegg 1	91
	Vedlegg 2	93
	Vedlegg 3	94
	Vedlegg 4	95
	Vedlegg 5	98
	Vedlegg 6	101

Liste over tabeller

Tabell 2A: Kommentarens spesifisering, s. 20.

Tabell 2B: Lærerkommentarens form, s. 22.

Tabell 3A: Oversikt over utvalg av informanter til hver fase av datainnsamlingen, s. 29.

Tabell 3B: Oversikt over oppgavens faser for datainnsamling og analyse, s. 32.

Tabell 3C: Analyse av lærerkommentarer: Kategorien plassering av kommentar og variabler med forklaring og eksempler, s. 33.

Tabell 3D: Analyse av lærerkommentarer: Kategoriene fokus, spesifisering og form og variabler med forklaring og eksempler, s. 34.

Tabell 3E: Analyse av lærerkommentarer: Kategoriene effektiv tilbakemelding kjennetegn og nivå og variabler med forklaring og eksempler, s. 35

Tabell 4A: Gradering av mindre nyttige kommentarer, s. 41.

Tabell 4B: Mindre nyttige kommentarer - kommentarens plassering, s. 41.

Tabell 4C: Mindre nyttige kommentarer - kommentarens fokus, s. 43.

Tabell 4D: Mindre nyttige kommentarer - kommentarens spesifisering, s. 44.

Tabell 4E: Mindre nyttige kommentarer – kommentarens form, s. 46.

Tabell 4F: Mindre nyttige kommentarer – feed up, feed back, feed forward og tilbakemeldingsnivå, s. 47.

Tabell 4G: Stikkordsmessig oppsummering av funn for hver målbar enhet av mindre nyttige kommentarer. S. 49.

Tabell 4H: Gradering av nyttige kommentarer, s. 50.

Tabell 4I: Nyttige kommentarer - kommentarens fokus, s. 52.

Tabell 4J: Nyttige kommentarer – kommentarens form, s. 54.

Tabell 4K: Nyttige kommentarer – feed up, feed back, feed forward og tilbakemeldingsnivå, s. 55.

Tabell 4L: Stikkordsmessig oppsummering av funn for hver målbar enhet av nyttige kommentarer. s. 58.

Liste over sektordiagram

Sektordiagram 4A: Mindre nyttige kommentarer – plassering, s. 42.

Sektordiagram 4B: Mindre nyttige kommentarer – fokus, s. 42.

Sektordiagram 4C: Mindre nyttige kommentarer – spesifisering, s. 44.

Sektordiagram 4D: Mindre nyttige kommentarer – form, s. 45.

Sektordiagram 4E: Mindre nyttige kommentarer – feed up, feed back, feed forward, s. 46.

Sektordiagram 4F: Mindre nyttige kommentarer – tilbakemeldingsnivå, s. 47.

Sektordiagram 4G: Nyttige kommentarer – plassering, s. 51.

Sektordiagram 4H: Nyttige kommentarer – fokus, s. 51.

Sektordiagram 4I: Nyttige kommentarer – spesifisering, s. 53.

Sektordiagram 4J: Nyttige kommentarer – form, s. 53.

Sektordiagram 4K: Nyttige kommentarer – feed up, feed back, feed forward, s. 55.

Sektordiagram 4L: Nyttige kommentarer – tilbakemeldingsnivå, s. 56.

Liste over figurer

Figur 2A: Utvikling gjennom assistert læring, s. 8.

Figur 2B: Tilbakemeldinger til forbedring av læring, s. 14.

Figur 2C: Tekst og responstrekanter, s. 19.

Figur 3A: Metodetrianguleringens faser, s. 25.

1. Innledning

«For å lukkast, er læraren nøkkelpersonen».

Sitatet er brukt som en introduksjon om temaet respons på elevtekster i norskfaget og er hentet fra det danske tidsskriftet KvaN. Det er et tidsskrift for lærerutdanning og folkeskolen nr 37, i 1993 (Hertzberg, 1994, s. 20). Videre ses uttalelsen i sammenheng med at god respons er noe enhver norsklærer må fokusere på, jobbe aktivt med og utvikle over tid (Hertzberg, 1994, s. 20). Det er over 25 år siden begge disse artiklene ble publisert, men temaet er fortsatt like relevant. Hvordan kan vi som lærere sikre at vi til enhver tid gir elevene den beste skriftlige responsen tilpasset elevenes nivå? Og kan elevene gi oss verdifull innsikt for å bidra til at lærere lykkes som en nøkkelperson i slike situasjoner?

Denne masteroppgaven handler om vurdering for læring i norskfaget, sett fra et elevperspektiv. I oppgaven undersøker jeg hva slags skriftlige tilbakemeldinger elevene på ungdomsskolen foretrekker og ikke foretrekker å få som respons på kreativ tekst i norsk hovedmål, hvilke kjennetegn disse tilbakemeldingene har og hvorfor de ønsker eller ikke ønsker respons formulert på de ulike måtene. Oppgaven har også undersøkt om det er en variasjon i preferanser på tilbakemeldingenes formulering og plassering etter hvilket karakternivå elevene ligger på i norsk hovedmål.

Personlig har motivasjonen for å skrive denne oppgaven hentet inspirasjon fra egne erfaringer som lærer i kombinasjon med en fascinasjon av norsk toppidrett. Hva er det som gjør at enkelte personer i toppidrett lykkes bedre enn andre? Verdensmester på 400 meter hekk, Karsten Warholm, trekker fram sitt tette samarbeid med sin trener som en av årsakene til at han har lykkes så godt i sin idrett (Gussiås, 2019). Tidligere gullballvinner Ada Hegerberg trekker fram fokus på detaljer i treningsarbeidet som en viktig årsak til at nettopp hun ble kåret til verdens beste kvinnelige fotballspiller i 2018 og per nå er den mestscorende kvinnelige fotballspilleren i den prestisjetunge fotballturneringen Champions League (Sørnes & Brodahl, 2019).

I idretten virker det som at man jobber svært systematisk med detaljer og fokus på det man trenger å bli bedre på, igjen og igjen, i tett relasjon til sin trener. Kan vi lære noe av hvordan toppidrettsutøvere jobber, f.eks. gjennom samarbeidet mellom trener og utøver eller gjennom utøverens terping på detaljer, når vi jobber med skriveopplæring? På skolen møter man elever innenfor et stort og varierende kunnskaps- og utviklingsnivå. Likevel burde ikke det hindre ambisjonen og ønsket om at elever, uansett nivå, skal få muligheten til å utvikle og oppnå sitt potensial. I regi av mitt yrke er det en viktig motivasjon å alltid være aktivt til stede, lære bort, veilede og motivere alle elever til å utvikle seg mest mulig innen norskfaget generelt, men også skriving spesielt. Fokus på detaljer innen skriftlige tilbakemeldinger og veiledning på elevtekster etter nivå kan være helt avgjørende for å «trene» elevene, skape motivasjon og tilpasse slik at de kan utvikle sin skrivekompetanse videre.

Likevel tar ikke denne oppgaven kun utgangspunkt i egen motivasjon og erfaring. Det er en rekke andre prinsipper som kan trekkes fram for å aktualisere min studie innen dette temaet. For det første er vurdering fortsatt et viktig satsingsprosjekt i det norske skolesystemet. Ifølge endring i forskrift til opplæringsloven har elevene et krav om å kunne få tilbakemeldinger som sier noe om hva de mestrer (2020, §3-10 og §3-12). Forskning viser at lærere ved grunnskolen og videregående skole stort sett følger prinsippene for god formativ vurderingspraksis, men at det fortsatt er store variasjoner fra lærer til lærer (Sandvik & Buland, 2014, s. 105-110). Resultater fra elevundersøkelsen i 2018 viser også indikasjoner på at elevenes opplevelse av god vurdering for læring synker i takt med økning i trinn og at elevene mottar tilbakemeldinger som kan forbedre deres arbeid i snitt et par ganger i måneden (Wendelborg, Røe, Buland & Hygen, 2019, s. 100-101).

For det andre har skriving som grunnleggende ferdighet blitt videreført fra kunnskapsløftet fra 2006 til den overordnede delen i fagfornyelsen fra høsten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2021). Rammeverket for det skolebasert kompetanseutviklingsprosjektet Ungdomstrinn i utvikling (2017) viste at elever går ut fra ungdomsskolen med manglende ferdigheter i skriving og at dette kan bidra til å svekke ungdommenes muligheter til å vise sin kompetanse i flere fag (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 4-5). Det burde derfor være liten tvil om hvor viktig videreføringen av skriving som grunnleggende ferdighet er, og at dette er noe alle lærere i alle fag må ta ansvar for å utvikle videre i fagfornyelsen.

For det tredje har det blitt gjort en rekke studier av tilbakemeldinger på skrivning, både nasjonalt og internasjonalt. En mer helhetlig oversikt over forskningen på feltet vil bli gitt i kapittel 2. Likevel er det verdt å trekke fram at Dysthe og Hertzberg (2009, s. 36) argumenterer for at det mangler studier fra et elevperspektiv og at fokuset i alt for mange studier har et lærerperspektiv (se studier fra for eksempel Jonsson, 2013, s. 70; Orsmond & Merry, 2011, s. 125; Carless, 2006, s. 219). Fra et nordisk perspektiv har det generelt vært lite fokus på responsforskning, uavhengig av perspektiv. Likevel er det noen studier som er verdt å nevne (for eksempel Igland, 2008; Brorsson, 2007, Kronholm-Cederberg, 2009; Bueie, 2017; Eriksen, 2017).

Undersøkelser viser at mye av forskningen på skrivning gjøres på elever i barneskolen og høyere utdanning. Det etterspørres flere studier med utvalg fra ungdomsskole og videregående opplæring, både i et internasjonalt og nordisk perspektiv (Juzwik et al, 2006, s. 167; Bueie, 2016, s. 2). Videre er hovedvekten av studier av elevers og studenters tilbakemeldingspreferanser rettet mot sakpreget skrivning (Eriksen, 2017, s. 160-162; Bueie, 2016, s. 6; Straub, 1997, s. 97). Det finnes så vidt meg bekjent, lite forskning på preferanser knyttet til kreative tekster.

Til slutt er det viktig å trekke fram prinsippet med tilpasset opplæring og vurdering. Det er lite forskning på kombinasjonen av elevers responspreferanser etter karakternivå. Likevel trekker Kvithyld & Aasen (2011, s. 12) fram at det er vesentlig for en lærer å være selektiv i hva man velger å kommentere på i elevteksten og at det må tilpasses det nivået elevene ligger på i skrivningen sin. I forskriften til opplæringsloven står det også tydelige føringer mellom tilpasset opplæring og vurdering (Endr. i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova; 2020, §3-10):

«Undervgsvurdering i fag skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven.... aukar kompetansen sin i fag».

Det å gi skriftlige tilbakemeldinger er på mange måter noe av det mest tilpassede man gjør som norsklærer og det har en sentral plass i vurderingsarbeidet i norskfaget. Denne studien søker etter mer kunnskap om hvordan man som lærer kan gi tilbakemeldinger til elever som er på ulikt nivå i sin skriveutvikling, og hva slags tilbakemeldinger som blir sett på som nyttige og mindre nyttige.

1.1 Formål, problemstilling og avgrensning

Formålet med oppgaven er å bidra til økt kompetanse og kunnskap rundt hva elevene synes kjennetegner gode og mindre gode, skriftlige tilbakemeldinger, på elevenes kreative tekster i norskfaget. Samtidig har jeg sett nærmere på om det er en forskjell i elevenes preferanser etter karakternivå. Dette leder fram til følgende problemstilling for denne oppgaven:

Hva mener elevene kjennetegner en nyttig og mindre nyttig skriftlig kommentar på kreativ tekst i norsk og er det variasjon i elevenes preferanser og bruk av tilbakemeldinger etter karakternivå?

For å svare på dette spørsmålet har jeg gjennomført en studie med *mixed methods* design. Utvalget har bestått av 44 elever på 10.trinn ved en ungdomsskole i Viken fylke. Undersøkelsen fokuserer på siste del av et prosessorientert skriveforløp, hvor skrivesituasjonen er at elevene har fått skriftlig tilbakemelding på sin kreative tekst, sammen med en karakter fra læreren i faget. I studien har elevene gradert kommentarene ut fra hvor nyttige eller lite nyttig de opplever dem, og i fokusgruppeintervju har de begrunnet sine vurderinger av kommentarene og tanker om bruken av responsen videre. Til slutt har jeg gjennomført en innholdsanalyse for å se etter kjennetegn og avdekke eventuelle variasjoner i preferansene etter karakternivå. Analysen søker også å sikre at gradering av kommentarene og elevenes personlige vurderinger i etterkant stemmer overens med hverandre.

1.2 Oppgavens struktur

Innholdet i denne oppgaven er organisert i 8 kapitler. I dette innledningskapitlet har jeg redegjort for undersøkelsens hovedtema med tre ulike begrunnelser og en problemstilling. Jeg definerer også de viktigste begrepene. Tilpasset opplæring og vurdering for læring er velkjente fenomen i det norske skolesystemet. Derimot er det en rekke ulike ord og begreper som benyttes på et generelt grunnlag og det har vært viktig å spesifisere hvilke ord og uttrykk som er mest relevante for denne oppgaven. I kapittel 2 presenterer jeg studiens teoretiske rammeverk og jeg gir en oversikt over forskningsfeltet oppgaven inngår i. Kapittel 3 presenteres studiens design og metodiske overveielser. Undersøkelsens analyse av funn blir presentert i kapittel 4 og 5. I kapittel 6 vil studiens drøfting, oppsummering og konklusjon bli presentert til slutt.

1.3 Begrepsavklaring

Tilbakemelding/respons/lærerkommentar: I hovedsak er det tilbakemelding som brukes som begrep i denne oppgaven. Det norske akademi for språk og litteratur (2021) definerer tilbakemelding som:

Etymologi: Etter engelsk feedback

Betydning og bruk:

1. Det at det går informasjon om virkningen av en prosess fra ett ledd i et system eller en krets til et annet som så igjen påvirker prosessen
2. Respons på noe som er utført, prøvd eller foreslått

Eksempler: Få positive, negative tilbakemeldinger eller gi tilbakemelding på (noe)

Grunnen til at valget falt på dette begrepet er i hovedsak fordi det oftest nevnes i teori og tidligere forskning innen dette feltet. I tillegg er det et begrep som kan ses i sammenheng med skriving i et prosessorientert perspektiv, men også i momentet hvor elevene har utført en skriftlig oppgave og levert det inn som et ferdig produkt. Denne oppgaven fokuserer jo nettopp på et sluttprodukt som elevene har levert inn og i utgangspunktet ikke skal jobbe med videre, med mindre de eventuelt skal skrive en ny kreativ tekst på en heldagsprøve eller på en eventuell avsluttende eksamen. Dysthe og Hertzberg (2009, s. 35) mener definisjonen av en tilbakemelding påvirkes av læringsperspektiv og derfor generelt kan defineres som «skriftlige eller muntlige kommentarer på elevs arbeid som har til formål å forbedre prestasjonen eller forklare og rettferdiggjøre en gitt karakter». I denne oppgaven er fokuset kun rettet mot skriftlige kommentarer og defineres som «informasjon om gapet mellom elevens nivå og det planlagte eller ønskede nivået. Den skriftlige tilbakemeldingen skal da brukes for å fylle det aktuelle gapet mellom det nivået man ønsker at en elev skal være på og hva som er forventet gjennom for eksempel kriterier og kompetansemål (Hattie & Timperley, 2007, s. 87; Bueie, 2016, s. 21).

I flere definisjoner av ordet tilbakemelding nevnes også det engelske ordet *feedback*, som er et vanlig begrep innen internasjonale studier og litteratur. Respons er også et velkjent begrep innen teori og forskning på dette feltet. Begge begrepene nevnes i denne oppgaven og må forstås synonymt med tilbakemelding. Likevel kan respons som begrep ofte knyttes til et prosessorientert forløp, og det egner seg derfor ikke like godt som oppgavens hovedbegrep.

Lærerkommentarer brukes ofte og kan ses i sammenheng med norske studier på dette temaet. Dette er ikke et veletablert begrep innen relevant teori og forskning for denne oppgaven. Likevel benytter Bueie (2017, s. 6) seg av dette i sin undersøkelse av lærerkommentarer fordi hun opplever det som et mer presist ordvalg for skriftlige kommentarer gitt på elevers tekster.

Kreativ tekst: En kreativ tekst er i denne oppgaven knyttet til sjangeren novelle. På et mer generelt grunnlag kan en kreativ tekst ses i sammenheng med at elevene skal fremme kreativitet i skrivningen sin. I en slik tekst er det stort rom for å tenke nytt og annerledes. Noen sjangre som ofte knyttes til kreativ skrivning kan være eventyr, noveller og essay. Kreativ tekst kom inn i læreplanen i 2013, forsvant ut og er nå tilbake i fagfornyelsen igjen. Å uttrykke seg i ulike sjangre og eksperimentere med sjangre på kreative måter er hvordan kompetansemålet etter 10. trinn er formulert i fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Blikstad-Balas (2015, s. 30) presenterer begrepet kreativ tekst som en gåte, fordi man lenge har debattert hva som egentlig gjør at en tekst er kreativ. Er ikke alle tekster elevene skriver et uttrykk for kreativitet? Likevel påpeker Blikstad-Balas (2015, s. 30) at man kan følge visse elementer for å sikre at en tekst er innenfor kategorien kreativ. For det første må ikke oppgaven være for vag. For det andre må elevene beherske bruken av ulike sjangre og til slutt kunne planlegge skriveprosessen sin grundig.

Skriveforløp og skrivesituasjon: I denne oppgaven har jeg hentet inspirasjon fra doktorgraden til Bueie (2017, s. 6). I avhandlingen brukes skriveforløp og skrivesituasjon som begrep. Et skriveforløp kan defineres som en helhetlig skriveopplæring bestående av det som skjer før skrivning, under skrivning og etter skrivning. Hver fase i et skriveforløp er det man kan definere som ulike skrivesituasjoner. I teori og forskning omtales dette også ofte som et prosessorientert skriveforløp med en rekke ulike skrivesituasjoner, hvor respons og tilbakemeldinger er en sentral del av det.

Måloppnåelse: Begrepet blir brukt for å vise til læringsutbytte elevene ligger på etter vurdering fra læreren på teksten. Måloppnåelse er ifølge Engh (2010, s. 48) et summativt begrep og målet med uttrykket er å benytte seg av det for å legge til rette for en sterkere grad av formativ vurderingspraksis. Man skiller grad av måloppnåelse på de tre nivåene lav, middels og høy (Engh; 2010, s. 48).

2. Teori og tidligere forskning på området

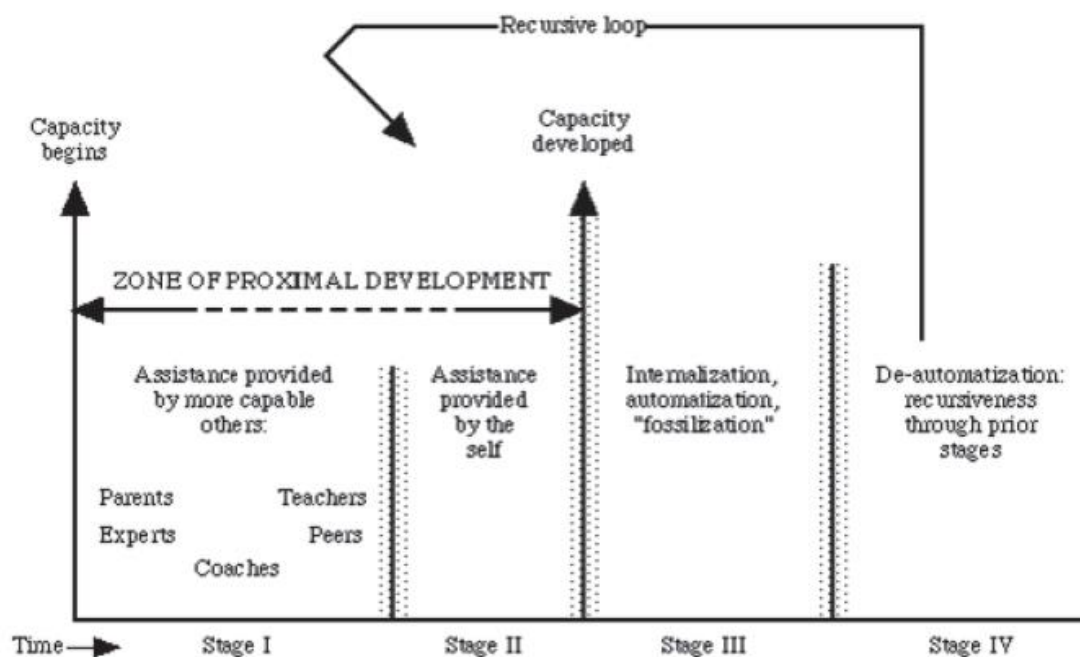
Utgangspunktet for prosjektet mitt er å se om vurdering for læring i norskfaget, nærmere bestemt gjennom å gi tilbakemeldinger på elevtekster, kan håndteres som en form for toppidrett. Det er ingen teori som kan knyttes direkte til måten å jobbe med toppidrettsutøvere på som er av betydning for vurdering for læring. Derimot presenterer dette kapittelet relevant teori for hvordan elevene kan nå et potensielt utviklingsnivå i skolesammenheng og hvordan man kan kategorisere bruken av ulike typer skriftlige tilbakemeldinger. I tillegg presenterer jeg de relevante forskningsfelt oppgaven plasseres innenfor, særlig hva som kjennetegner nyttig og mindre nyttige kommentarer og hvordan elever bruker tilbakemeldingene videre.

2.1 Det overordnede teoretiske perspektiv og læringsyn

For å forstå hvilken betydning en skriftlig tilbakemelding kan ha på elevens utviklingsnivå, kan man trekke fram den velkjente teoretikeren Vygotsky (1978) sin teori om den proksimale utviklingssonen. Teorien tar utgangspunkt i at det er to ulike utviklingsnivå hos en elev. Det første utviklingsnivået er det aktuelle utviklingsnivå, som illustrerer det eleven kan mestre gjennom selvstendig arbeid. Det andre nivået er det potensielle utviklingsnivået, som illustrerer det en elev kan få til ved hjelp og støtte fra andre. Elevenes utviklingszone er da avstanden mellom det aktuelle og det potensielle utviklingsnivået.

Gapet mellom disse to nivåene viser viktigheten av at en elev får muligheten til å utvikle seg i et samspill med andre, men også med hjelp fra de som er kompetente innenfor det aktuelle feltet (Vygotsky, 1978, s. 86). Tekstrespons er en kobling mellom individuell kognitiv utvikling innen skriving og sosiokulturell praksis, som i sammenheng med denne oppgaven kan oppstå mellom lærer og elev (Askew & Lodge, 2000, s. 4; Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12; Bueie, 2017, s. 7; Igland, 2008, s. 417; Black & Wiliam, 1998, s. 20).

Tharp & Gallimore (1988, s. 185) trekker fram begrepet «assisted performance» oversatt til norsk som utvikling gjennom assistert læring (Bueie, 2017, s. 21). I figur 2A presenteres det fire ulike faser som skal bidra til at elevene får muligheten til å tette gapet mellom elevens to utviklingsnivå gjennom støtte og assistanse fra andre, med det formål at eleven etter hvert skal kunne gjennomføre prestasjoner på egenhånd.



Figur 2A: Utvikling gjennom assistert læring (Tharp & Gallimore (1988, s. 185).

Sett fra denne oppgavens utgangspunkt vil elevene oppleve å få assistanse fra en lærer gjennom skriftlige tilbakemeldinger på en kreativ tekst i det første stadiet av modellen. Deretter vil stadium to bidra til at elevene får støtte, råd og tips og gjennom dette opparbeide seg ny innsikt, som de kan ta med seg videre for å utvikle skriveprosessen og løse aktuelle oppgaver gjennom selvstendig arbeid. I nivå tre er det ikke lenger behov for støtte. Den nye kunnskapen skal være internalisert, slik at eleven mestrer på egenhånd. Til slutt har du fase fire, hvor eleven kan reflektere over prosessen i etterkant og utvikle ny læring og forståelse for mulige videre steg i sin læringsprosess. For denne oppgaven er det i hovedsak stadium en og to som er mest relevant. Man ønsker jo at en elev skal kunne gå fra assistert skriveprosessen gjennom å motta skriftlige tilbakemeldinger på en tekst, til å ta ansvar for egen utvikling i neste steg. Det er ikke rom for å undersøke om tilbakemeldingen har noe verdi i et langsiktig perspektiv. Ser man det derimot i et slikt perspektiv, kan tilbakemeldingene forhåpentligvis bidra til at elevene utvikler seg innenfor stadium tre og fire også. Bueie (2017, s. 21) støtter et slikt perspektiv med tanke på tilbakemeldingene.

En annen relevant teori kommer fra Askew & Lodge (2000, s. 4) sin modell «the receptive-transmission model», oversatt til norsk som «mottaksmodellen». Modellen tar utgangspunkt i de tre kategoriene: lærerens rolle og mål for læring, læringssett og tilbakemeldingspraksis som tre ulike perspektiv, eller metaforer, innen undervisning og læring. Også disse tre

metaforene danner et utgangspunkt for tre ulike læringsteorier og måter å kunne tette gapet mellom elevenes aktuelle og potensielle utviklingsnivå i (Vygotsky, 1978, s. 86).

Den første metaforen defineres som mottakelig overføring (receptive transmission). I et slikt perspektiv har man et kognitivt syn på læring hvor tilbakemeldingene gis fra en ekspert for å hjelpe hvert enkelt individ til å utvikle seg basert på den nye informasjonen de har fått. For eksempel er læreren på bakgrunn av erfaring og utdanning en ekspert ovenfor eleven når man gir skriftlig respons på en kreativ tekst. Tanken er at eleven skal ta til seg disse tilbakemeldingene, lære av læreren og ta videre steg i sin læringsprosess. Dette kan kanskje ikke ses i direkte overføring til Vygotski sin modell på grunn av manglende samspill mellom partene, men likevel vil en lærer være eksperten som kan hjelpe eleven til å tette deler av gapet fra der eleven er og dit eleven skal. Dysthe og Hertzberg (2009, s. 36) definerer dette som et behavioristisk orientert perspektiv, fordi man ser på læring som en overføring fra lærer til elev og det er kun læreren selv som sitter med en salgs fasit. Mange studier innen denne retningen fokuserer i stor grad på hvordan man på en mest mulig effektiv måte kan få til en slik overføring fra lærer til elev og eventuelt dekke gap hos eleven (Dysthe og Hertzberg (2009, s. 36)

Den andre metaforen defineres som konstruktivt (constructive). Et slikt syn på læring fokuserer i stor grad fortsatt på det kognitive, men man aksepterer også at læring kan skje i et sosialt samspill med andre. Dette er derfor i større grad direkte overførbart fra det aktuelle til det potensielle utviklingsnivå hos Vygotsky (1978, s. 86). Årsaken til det er at tilbakemeldinger blir benyttet som en toveis prosess mellom for eksempel lærer og elev. Man har en dialog mellom de involverte hvor det er rom for å dele ulike perspektiver, samt ivareta samtale og diskusjoner. Det er likevel en ekspert (for eksempel en lærer) som bidrar til å skape ny forståelse hos mottakeren (eleven).

Den siste metaforen defineres som co-konstruktiv (co-constructive). Læring vil i et slikt tilfelle bli sett på som kognitivt, emosjonelt og sosialt. Man lar den som lærer (eleven) få trekke refleksjoner over egen læringsprosess og man samtaler mellom de deltakende partene om læringen. Dette kan være både lærer og medelever. Tilbakemeldingene vil i størst mulig grad bli sett på som en dialog som knytter partene sammen og man lærer av hverandre (Askew & Lodge, 2000, s. 4). Dette er også sterkt forenelig med måten man kan tette et potensielt gap hos eleven mellom et aktuelt og et potensielt nivå for utvikling sett i lys av

Vygotsky (1978, s. 86) sin modell, men også Tharp & Gallimores (1988, s. 185) teorier om assistert utvikling. Ifølge Dysthe og Hertzberg (2009, s. 36) blir disse teoriene som ligger til grunn for modellene og det konstruktive og co-konsekutive perspektivet definert som et individuelt-konstruktivistisk læringssyn med element av sosiokulturelt samspill. I et slikt perspektiv har man et videre syn enn behavioristene, fordi man ikke kun fokuserer på situasjonen eleven står i akkurat der og da. I tillegg ser man verdien av personlig utvikling og at eleven utvikler evnen til egenvurdering for å ta videre steg i sin læringsprosess. Black & Wiliam (1998, s. 20) poengterer også i sin artikkel at det potensielle utviklingsnivået i Vygotsky sin teori ikke kun er et gap hos eleven som man kan tette ved hjelp fra andre. Man skal prioritere at en elev skal oppleve god læring ved å få muligheten til å utvikle og modne psykologiske funksjoner. De presiserer videre at dette ofte er et perspektiv som blir oversett i Vygotsky sitt arbeid.

Det overordnede teoretiske utgangspunktet for denne studien bygger derfor på et individuelt-konstruktivistisk læringssyn, men også med en vektning mot et behavioristisk orientert perspektiv. Tilbakemeldingene som undersøkes har blitt gitt i et skriveforløp med et prosessorientert forløp hvor elevene har mottatt og gitt respons til medelever og lærer også har vært tilgjengelig for fortløpende veiledning underveis i skriveforløpet. Det har også vært fokus på å vurdere eget arbeid. Likevel er dette faser av skriveforløpet som ikke inngår i denne studiens empiri. Studien har hentet data fra slutfasen, hvor tilbakemeldinger har blitt gitt fra lærer på en endelig tekst som elevene har levert inn. Fokuset er skrivesituasjonen som akkurat er fullført, selv om enkelte av disse tilbakemeldingene kan brukes videre på neste kreative tekst eller på en eventuell heldagsprøve eller eksamen. På bakgrunn av et slikt datagrunnlag kan man derfor argumentere for at et slikt lærings- og undervisningsperspektiv er preget av en behavioristisk tankegang, hvor man gjennomfører en mottakelig overføring fra lærer til elev. Læreren fremstår som eksperten på skriving, og det overordnede formålet for kommentarene som har blitt gitt er å bidra til å skape en ny forståelse og hjelpe eleven videre i sin skriveutvikling ved å overføre denne kunnskapen. På den andre siden kan man argumentere for at læreren vurderer en elevtekst og gir tilpasset respons. I et slikt tilfelle har læreren selv benyttet seg av kognitiv læringsteori, fordi tilbakemeldingene er formet på en slik måte at det skal fremme læring og bidra til at det skjer en kognitiv prosess hos eleven (Eriksen, 2017, s. 4; Bueie, 2017, s. 21). Et slik lærings- og undervisningsperspektiv kan defineres som et individuelt-konstruktivistisk læringssyn. Utfordringen ligger i at elevene da

faktisk benytter seg av disse kommentarene videre slik at en kognitiv prosess kan skje, til tross for at skriveforløpet i utgangspunktet er fullført.

2.2 Vurdering for læring

Prinsippene for vurdering for læring (heretter omtalt som VFL) er som presentert innledningsvis forankret i det norske lovverket og er ifølge Utdanningsdirektoratet (2019, s. 18) avgjørende for å skape kontinuerlig motivasjon, læring og utvikling gjennom elevenes skolegang. To tidligere nasjonale prosjekter ble lansert for at man skulle få et økt fokus på vurdering i skolen. Det første var *Bedre vurderingspraksis* fra 2007 til 2009 og det andre, *Vurdering for læring* fra 2010, med videreføring til 2018. Etter prosjektene med fokus på grunnleggende teori i vurderingspraksis, ble det i *forskrift om endring i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova (2020)* videreført fire grunnleggende prinsipper for undervisningsvurdering i fag. Tre av disse er særlig aktuelle for denne oppgaven (Endr. i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova; 2020, §3-10):

- Elevene skal *forstå* hva det er de skal lære og hva man forventer av dem.
- Elevene har krav på å få tilbakemeldinger som er *gode* og forteller de om *kvaliteten* på det arbeidet de har gjort.
- Elevene skal kunne få *råd og veiledning* på hvordan de kan forbedre seg i hvert fag.

I tillegg er det lovfestet at elevene har rett på tilpasset opplæring i Opplæringsloven (Opplæringsloven, 2020, §1-3):

Opplæringa skal gjennom tilpasninger og variasjon legge til rette for tilpasset opplæring til det mangfoldet i elevgruppen innenfor felleskapet.

Men hvor kommer en slik tanke om vurdering for læring fra? Benjamin Bloom (1968) var tidlig ute med å introdusere tanker og perspektiver på tilpasset opplæring i et masseutdanningssystem. Han var kritisk til det sterke fokuset på å kun sette en karakter som en form for vurdering, som da skulle representere elevenes kompetanse og læring i skolesystemet. I sin artikkel presenteres det tanker om at en mer individualisert og tilpasset opplæring i skolen ville bidra til en opplæring hvor opptil 90 prosent av elevene ville lykkes med å lære seg det som var forventet, noe som ville være bedre for elevene på et personlig plan, men også verdimelessig sett fra et samfunnsmessig perspektiv (Bloom, 1968, s. 2).

Som en viktig del av VFL, forholder man seg i norsk utdanningssektor i dag til to ulike måter å drive vurdering på, den summative og den formative vurderingsformen. Summativ vurdering defineres som vurderingen som foregår i etterkant og fokuset er at man skal sette en verdi på det elevene har gjort. Resultatene i en summativ vurdering er formell og skal lagres og oppbevares (Lauvås, 2018, s. 25; Kristiansen & Eggen, 2014, s. 84; Fjørtoft, 2009, s. 43). Den formative vurderingsformen foregår underveis i elevenes utvikling og opplæring. Fokuset er at den formative vurdering skal hjelpe elevene til å ta videre steg og skal være et middel for å sikre denne prosessen fram til den summative vurderingen foreligger til slutt (Lauvås, 2018, s. 25; Kristiansen & Eggen, 2014, s. 84; Fjørtoft, 2009, s. 43).

Selv om formativ vurdering og VFL ofte brukes synonymt, aktualiserer Eriksen (2017, s. 7) dette i sin doktorgradsavhandling og presiserer at det er et viktig skille mellom disse to begrepene. I 2002 presenterte *Assesment reform group* begrepet «assessment for learning» sammen med 10 prinsipper som skulle legge til rette for en formativ vurdering i klasserommet (ARG, 2002). Dette begrepet ble også fanget opp av norske myndigheter og ble som forklart innledningsvis kort tid senere introdusert gjennom en rekke prosjekter som vi i dag kjenner som «vurdering for læring». Det kommer likevel ikke fram gjennom de ti prinsippene til AGR hva som skaper skillet mellom VFL og formativ vurdering. En som prøver å søke et tydeligere skille mellom de to begrepene er Wiliam (2011, s. 9). I sin artikkel setter han de to begrepene opp imot hverandre, går gjennom en rekke ulike definisjoner i andre forskningsartikler, og kommer fram til et skille. Forskjellen mellom formativ vurdering og vurdering for læring er at den formative vurderingen skal danne et viktig grunnlag for å kunne drive god vurdering for læring i klasserommet (Wiliam, 2011, s. 9). Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam (2004, s. 10) deler samme synspunkt og utdyper dette videre ved å definere de to begrepene på følgende måte:

Assessment for learning is any assessment for which the first priority in its design and practice is to serve the purpose of promoting students' learning.

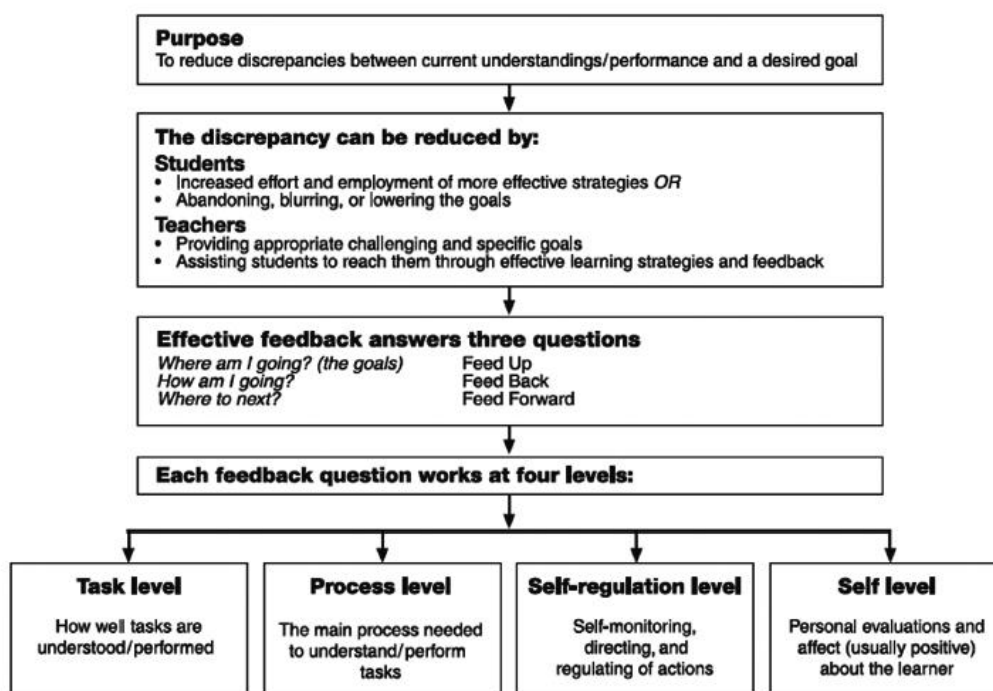
An assessment activity can help learning if it provides information that teachers and their students can use as feedback in assessing themselves and one another and in modifying the teaching and learning activities in which they are engaged. Such assessment becomes "formative assessment" when the evidence is actually used to adapt the teaching work to meet learning needs (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2004, s. 10).

Av dette ser vi altså at vurdering for læring er noe man praktiserer for å fremme læring hos elevene. En tilbakemelding på en elevtekst kan være en del av en slik prosess ved å bidra som en vurderingsaktivitet som gir læreren og eleven informasjon om hva de mestrer og hva de skal jobbe med videre. Videre trekkes det fram at tilbakemeldingene er formative hvis de tilpasses hvert enkelt sitt læringsbehov på det aktuelle tidspunktet for å fremme læring.

2.3 Effektive tilbakemeldinger

Utgangspunktet for mye av VFL-teoriene og formativ vurderings anbefalinger baserer seg på hva som kjennetegner en god og effektiv tilbakemelding. Forskning viser at tilbakemeldinger, uavhengig av om de er gitt muntlig eller skriftlig, generelt har en påvirkning på elevenes læring (Black & Wiliam, 1998, s. 18; Hattie og Timperley, 2007, s. 87; Hattie, 2013, s. 260). Ingen av disse studiene har et spesifikt fokus avgrenset til skriftlige kommentarer gitt på elevers tekster, men danner likevel et godt utgangspunkt for hvordan effektive tilbakemeldinger på elevtekster burde være og hva slags innhold og fokus de burde ha.

Hattie (2013, s. 260) er godt kjent for sine metastudier og kom fram til at effektive tilbakemeldinger er av stor betydning på elevenes læringsutvikling. Videre kan man stille seg spørsmålet om hva som kjennetegner en typisk effektiv tilbakemelding, når det viser seg at dette har en så stor effekt som det har. I artikkelen «the power of feedback» ser Hattie & Timperley (2007, s. 81) på betydningen av tilbakemeldinger som et effektivt element for å forbedre undervisning og læring hos elever, med fokus på hvilke kjennetegn disse tilbakemeldingene burde ha for å være av betydning. Det er også viktig å poengtere at en tilbakemelding sett fra artikkelen til Hattie & Timperley (2007) kan gis muntlig og skriftlig. Likevel er det skriftlige kommentarer som er fokuset i denne oppgaven på bakgrunn av undersøkelsens innhentede datamateriale.



Figur 2B: Tilbakemeldinger til forbedring av læring (Hattie & Timperley, 2007, s. 87)

Som det fremgår av figur 2B, kommer Hattie & Timperley (2007, s. 87) fram til at en effektiv tilbakemelding som kan forbedre elevenes læring består av 4 ulike steg. Steg 1 har som formål å minske avviket mellom det nåværende nivået eleven er på og et fastsatt og ønsket mål. Steg 2 fokuserer på hvordan en lærer og elev kan påvirke avvikene. På den ene siden må læreren kunne bidra med tilpassning av tilbakemeldingene etter riktig nivå og mål for eleven. I tillegg må de kunne støtte elevene til å nyttiggjøre seg av disse tilbakemeldingene gjennom effektive læringsstrategier og kontinuerlig oppfølging. Hvis man ikke evner å kunne tilpasse en tilbakemelding etter det nivået eleven er på, vil man ikke kunne nå målet om å skape en effektiv tilbakemelding som kan bidra til læring. På den andre siden er det viktig at eleven deltar aktivt i prosessen og setter seg mål som er realistiske ut ifra det læringsnivået man er på, men også forsøker å nå (Hattie & Timperley; 2007, s. 87).

Steg 3 trekker frem at enhver effektiv tilbakemelding må kunne besvare tre spørsmål. For det første må eleven vite hvor eleven skal. De må til enhver tid være kjent med de generelle eller spesifikke målene med kriterier for den læringsaktiviteten eller situasjonen. Dette støttes også med lignende funn i Hatties (2013, s. 261) meta-analyser. For det andre må tilbakemeldingen si noe om hvor eleven er i sin læring. For det tredje må tilbakemeldingen gi informasjon om hva eleven må gjøre for å ta videre steg. I utgangspunktet ønsker man at en tilbakemelding

skal kunne besvare spørsmålene sammen, og ikke fungere som tre isolerte spørsmål som en tilbakemelding kan besvare. Det er kun da man kan sikre at man i størst mulig grad tetter gapet fra hvor elevene er og hvor de skal videre i sin læring (Hattie & Timperley, 2007, s. 90).

Kjennetegnene på en effektiv tilbakemelding bekreftes i stor grad hos Black & Wiliam (1998, s. 48). Videre fremhever de også viktigheten av at en tilbakemelding må være konkretisert og individualisert for hver enkelt elev for at den skal ha noen verdi. I tillegg poengterer de at prinsippet med å få fram hva eleven har fått til og hva personen må jobbe med å forbedre, er avgjørende innholdselementer for at tilbakemeldingen skal bli sett på som effektiv og god nok (Black & Wiliam, 1998, s. 48). Disse kjennetegnene har fått stor innflytelse også i norsk sammenheng. Utdanningsdirektoratet (2020) bruker de samme kjennetegnene fra begge studiene for definisjonen av en god og faglig tilbakemelding. I tillegg har de som tidligere introdusert, fått det implementert i norsk lov.

Steg 4 i Hattie & Timperley (2007, s. 87) sin modell tar for seg hvilket nivå en tilbakemelding vil fungere på en mest mulig effektiv måte. Nivå 1 handler om å kunne gi tilbakemelding på en spesifikk oppgave (feedback about the task – FT). Et eksempel på dette er når responsen ofte brukes som korrigerende og kan ses i sammenheng med hvor bra man gjennomfører en oppgave. Nivå 2 er når tilbakemeldinger kan knyttes til læringsprosessen rundt oppgaven (feedback about the processing of the task – FP). Et eksempel på dette er tilbakemeldinger som skal bidra til å skape en dypere forståelse og kognitiv prosess hos eleven. Nivå 3 er når tilbakemeldinger gis i sammenheng med selvregulering (feedback about the self-regulation – FR). Et eksempel på dette er tilbakemeldinger som kan knyttes til elevenes engasjement, kontroll, selvtillit og regulering mot læringsmålet. Siste nivå, 4, er når en tilbakemelding kan knyttes til eleven på et personlig nivå (feedback about self as a person – FS). Et eksempel på dette er tilbakemeldinger som blir for generelle og vage og kan være formulert som «godt jobbet gutt». Ifølge Dysthe og Hertzberg er 90% av de skriftlige tilbakemeldingene som blir gitt som respons på elevenes tekster tilknyttet nivå 1. Dette til tross for Hattie & Timperley (2007, s. 90-91) mener at de mest effektive tilbakemeldingene kan knyttes til nivå 2 og 3, eller nivå 1 sammen med nivå 2 eller 3. Tilbakemeldinger gitt på nivå 4 hevdes å være de minst effektive tilbakemeldingene. Blir det gitt for mange tilbakemeldinger på nivå 1 er det også fare for at elevene kun fokuserer på nåværende mål og ikke strategiene for å oppnå fremgang og nå mål på et mer overordnet nivå. Et eksempel på dette kan være å få tilbakemelding om å rette tegnsetting i en tekst og kun fokusere på det. Fokuset på den generelle forståelsen for

rettskriving er et forbedringspotensial som man også må legge en plan for hvordan man kan bli bedre på i flere sammenhenger (Hattie & Timperley, 2007, s. 91). Hattie (2013, s. 262) sine metastudier viser mange av de samme resultatene. Den sterkeste effekten på tilbakemeldingspraksis i analysene viste seg å være på tilbakemeldinger som rettet fokus på effektivitet i læringsprosessen. Elementer som ros, belønning og straff viste lite effekt.

2.4 Skriftlige tilbakemeldinger på elevers skrivearbeid

Tilbakemelding på elevers tekster kan gis både skriftlig og/eller muntlig. I denne oppgaven er utgangspunktet at respons på elevtekster gjøres skriftlig. Mye internasjonal forskning har generelt vært svært opptatt av å forske på tilbakemeldinger fra et lærerperspektiv (Dysthe og Hertzberg, 2009, s. 36). En rekke studier har fokusert på hva lærerne selv synes om sine egne tilbakemeldinger, hvilke kjennetegn som går igjen på disse tilbakemeldingene og hvordan elevene/studentene bruker disse kommentarene (se for eksempel på; Jonsson, 2013, s. 70; Orsmond & Merry, 2011, s. 125; Carless, 2006, s. 219).

På 1980 tallet var det to studier som fikk mye å si for videre forskning på lærernes kommentarer og studenters opplevelse av tilbakemeldingene. Knoblauch & Brannon (1981, s.1) så nærmere på en rekke studier gjort i tidsrommet 1955 til 1980 og fokuserte spesifikt på lærerkommentarers ulike former. Videre viser studien at ingen spesifikk form for tilbakemelding hadde en positiv påvirkning på elevenes videre skriveutvikling (Knoblauch & Brannon, 1981, s.4). Sommers (1982, s. 149) sin studie viste at det kunne være manglende samsvar mellom en lærers oppfatning av kommentarer som blir gitt og elevenes faktiske nytte av dem.

Det er et todelt perspektiv på responsforskningen som gjør at man møter på ulike oppfatninger av hva som faktisk er nyttige og mindre nyttige tilbakemeldinger ovenfor elevene og deres skrivearbeid (Bueie, 2017, s. 24). På den ene siden har man forskere som mener at effektive og gode tilbakemeldinger er en kompleks prosess, som det er vanskelig å skape tydelige føringer for hvordan man best kan sørge for elevenes videre utvikling. Utgangspunktet er at en lærer skriver tilbakemeldinger på elevene sine tekster. Kommentarene skal fremheve hva elevene mestrer og ikke mestrer, med et ønske om at elevene skal kunne nå et høyere nivå enn kun det som forventes fra oppgaven (Igland, 2008, s. 403). Et slikt perspektiv gjenspeiler at man ønsker at elevene skal nå stadiet 3 og 4 fra Tharp & Gallimore (1988, s. 185) sin modell

om assistert læring, som ble presentert tidligere i kapittelet (jf. pkt. 2.1.). Grunnprinsippet er å kunne hjelpe elevene videre og skape en bevissthet på hva de må jobbe med på den aktuelle teksten, men også andre aktuelle tekster og fag, hvor kommentarene kan være til hjelp.

På den andre siden presenterer Straub (2000) i sin artikkel «the student, the text, and the classroom context: a case study of teacher response» tanken om at det egentlig ikke finnes noe bestemt fasitsvar på hva som er avgjørende for at en skriftlig tilbakemelding på en elevtekst skal være vellykket som respons. Årsaken til dette er rett og slett fordi hver lærer og klasse i seg selv er unik og må ha egne, individuelle tilpasninger. Likevel presenterer studien noen veiledende tips som kan være et godt utgangspunkt for at man kan lykkes i sitt responsarbeid Straub (2000, s. 28-46):

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

Kvithyld & Aasen (2011, s. 11-14) deler mange av de samme perspektivene i sin artikkel «5 teser om funksjonell respons på elevtekster». Likevel fremhever de også viktigheten av at: skriftlige tilbakemeldinger må gis underveis i en skriveprosess, de skal motivere for videre arbeid, og må være forståelig for eleven for at det skal være læringsfremmende. Dette er også i tråd med de tidligere presenterte prinsippene i vurdering for læring og et prosessorientert skriveforløp i det norske skolesystemet (jf. pkt.2.2).

2.5 Tekstresponsens dimensjoner

Når en lærer skal gi kommentarer til en elev, består det av en rekke dimensjoner, for eksempel hvor kommentaren plasseres, hva i teksten som kommenteres og hvordan kommentaren utformes. Plassering av en kommentar, kan gjøres på tre ulike måter: i marginen, direkte inn i teksten og på slutten av teksten. Videre kan kommentarene formuleres på ulike måter. Straub (1997, s. 93-95) benyttet *focus, mode* og *specificity*, som kategoriseringer i analysen av lærerens kommentarer til studentene. Det er et tydelig skille mellom studenter og elever i dette temaet, fordi det stort sett er mange internasjonale studier som fokuserer på studenter. Likevel har Bueie (2017, s. 38) benyttet seg av akkurat de samme kategoriene, med noe tilpasning, i sin analyse av elever fra 10.trinn på ungdomsskolen og deres kommentarer fra læreren. Denne studien tar derfor utgangspunkt i akkurat de samme kategoriene, som på norsk er oversatt til fokus, modus og spesifisering.

2.5.1 Kommentarens plassering

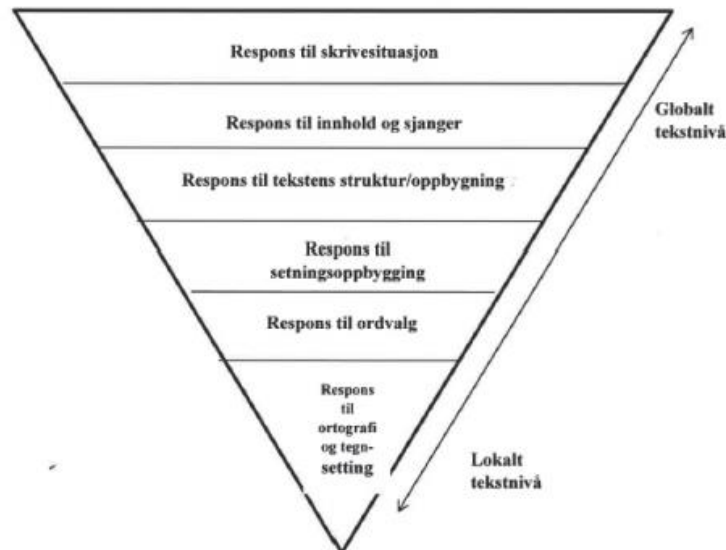
Utgangspunktet for denne studien er at man som lærer kan plassere kommentarer på elevenes tekster på tre ulike måter. Den første måten en lærer kan plassere en kommentar på er underveis i teksten. En marg defineres som en vertikal kant på en skrevet side hvor man kan skrive kommentarer i marginen (Det norske akademi for språk og litteratur, 2021). Den andre måten å plassere en kommentar til eleven på er sluttkommentar. En slutt er definert som en avslutning eller ende og kommentaren er plassert rett etter fullførelsen av elevenes tekst (Det norske akademi for språk og litteratur, 2021). Den siste måten en kommentar kan plasseres på er når læreren kan gjøre en rettelse i teksten. Ved feilretting går læreren konkret inn i teksten og for eksempel korrigerer et spesifikt ord med egen farge (for konkrete eksempler på plassering av kommentarer vises dette i vedlegg 4).

Kvithyld & Aasen presenterer i teksten *5 teser om funksjonell respons på elevtekster* (2011, s.14) og teksten *å skrive, det er å omskrive* (2012) tydelig hvilke utfordringer en slik plassering av kommentarer kan skape for elevene. De mener at margkommentarer og feilretting i mange sammenhenger forbindes med formativ vurdering. Videre poengteres det at formativ vurdering er underveisvurdering, som tilsier at elevene skal kunne få informasjon om hvordan man kan forbedre den aktuelle teksten. Sluttkommentarer er i sterk grad beskjed til eleven om hva de har fått til og kan sammen med en karakter gi inntrykk av at man avslutter arbeidet og læringsprosessen ovenfor elevene (Krogh & Juul Jensen, 2008, s. 66). Det blir

som at en lærer som gir respons, kontinuerlig veksler mellom rollen som kokk som smaker på suppen og rollen som gjest, fordi margkommentarer rettes til spesifikke deler av teksten. I rollen som gjest spiser man sluttproduktet i restauranten, og gir en mer generell respons. Vurderingsarbeid på denne måten blir derfor en sammenblanding, fordi man veksler mellom begge rollene. Forståelse av at tekstskriving er en læringsprosess som aldri har en ende, er derfor viktig å få elevene til å forstå og begi seg ut på (Kvithyld & Aasen, 2011, s.14; Kvithyld & Aasen, 2012). Igland (2008, s. 410) sin studie viser generelt at det er margkommentarene som i størst grad bidrar til at en omarbeidingsfase med samme tekst videre fungerer, bedre enn sluttkommentarer.

2.5.2 Kommentarens fokus

Når en elev skriver en tekst, veksles det mellom å jobbe på ulike tekstnivå. Teksttrekanten ble utarbeidet av Hillocks (1987, s. 73). Deretter videreutviklet av Hoel (2000, s. 34), for å gjelde respons også. Tekst og responstrekanter vises i figur 2C:



Figur 2C: *Tekst og responstrekanter (basert på Hillocks, 1987, s. 73 og Hoel, 2000, s. 34. Hentet fra Bueie, 2017, s.37).*

Som det fremgår av figur 2C kan elevene sin prosess i utføring av skriving, og kommentarer fra læreren rettes mot to ulike tekstnivå. Hoel (2000, s. 33) sammenligner skriveprosessen for eleven med disse ulike nivåene som en prosess hvor de sjonglerer når de skriver, fordi det blir mange ulike baller man skal holde i lufta samtidig. Det lokale tekstnivå består av tre ulike

delelementer. Den første delen fokuserer på respons på rettskriving, grammatikk og tegnsetting. Den andre delen fokuserer på respons på ordvalg, og den tredje fokuserer på respons knyttet til syntaks. Det globale tekstnivået består også av tre ulike delelementer. Øverst i modellen er den delen som fokuserer på respons til skrivesituasjonen. Deretter er det respons på innhold og sjanger. Det siste elementet er respons til tekstens struktur. Hvert element er tett knyttet til hverandre. Likevel kan kommentarenes plassering mellom globalt og lokalt nivå bidra til ulike kognitive prosesser hos elevene. Det globale nivået kan være mer abstrakt enn kommentarer på det lokale nivået. På det lokale nivået er kommentarene mer spesifikke og konkretiserte. Det å jobbe med globale tekstnivå kan være mer abstrakt og derfor mer kognitivt krevende enn å jobbe med lokale tekstnivå, selv om det ikke alltid er slik (Hoel, 2000, s. 33).

Men hvilket fokus ønsker studenter og elever at kommentarene skal ha? Straub (1997, s. 100) sin studie viste at studentene var like opptatt av å motta tilbakemeldinger på det globale tekstnivå som de var på å få tilbakemeldinger på det lokale tekstnivå. En annen internasjonal studie (Ferguson, 2011, s. 51) fant derimot ut at studenter så på kommentarer gitt på det globale nivået i teksten som mest nyttig. De kommentarene som ble gitt på lokale nivå opplevdes ikke som spesielt nyttig. I en norsk kontekst har Bueie (2017, s. 61) funnet lignende. Elevene i denne studien mente kommentarer knyttet til det globale nivået i teksten var det som var mest nyttig.

2.5.3 Kommentarens spesifisering

Kategorien spesifisering av en kommentar handler om hvor spesifikk en kommentar fra læreren kan være. Straub (1997, s. 94) brukte dette i sin studie og det fokuserer på hvilken grad kommentaren skaper en forståelse hos elevene og hvor konkrete, utfyllende og forklarende de er. I tillegg handler slike kommentarer om i hvor stor grad en spesifisert kommentar styrer retningen på elevenes videre arbeid med teksten. Bueie (2017, s. 48) har brukt samme kategori i sin studie og forklarer dette i tabell 2A.

<i>Spesifisering</i>	Spesifikk	Kommentaren er tydelig og gir retning for videre arbeid
	Middels	Kommentaren er mellom vag og spesifikk
	Vag	Kommentaren er uklar

Tabell: 2A: Kommentarens spesifisering (hentet fra Bueie, 2017, s. 48).

Straub (1997, s. 102) sin studie viste tydelig at studentene ønsket kommentarer som tidligere teorier og studier ga indikasjoner på. Elevene foretrekker spesifikke kommentarer og jo mer spesifikke de er jo tydeligere blir det for å elevene hva de skal gjøre videre i arbeidet sitt. De ønsket ikke uklare kommentarer som var så utydelige at det kunne skape utfordringer for å kunne forstå. Andre internasjonale studier kan ses i sammenheng med disse funnene. Blant annet viste resultatene i studiene til Lizzio & Wilson (2008, s. 263) & Ferguson (2011, s. 51) at studenter ønsker tilbakemeldinger som er kort formulert, med presisjon. I tillegg måtte de være spesifikke nok i innholdet. Andre internasjonale studier viser lignende funn. Studentene viser tydelig tegn på at kommentarer må være spesifikke, fordi de ønsker tilbakemeldinger som er detaljorienterte (Carless, 2006, s. 226; Ferris, 2003, s. 93). Det er ikke et stort skille mellom studenter i internasjonale studier og elever i nordiske studier. Eriksen (2017, s. 53) sin studie avdekket at kommentarer som forklarer hvordan elevene kan forbedre seg var nyttig. Igland (2008, s. 411) og Bueie (2017, s. 61) sine studier viste lignende funn. Elevene ønsket spesifikke kommentarer. Korte og vage kommentarer som manglet forklaring, var minst nyttige. En konkret kommentar sikrer også at elevene bearbeider en slik kommentar videre på teksten sin (Igland, 2008, s. 411).

2.5.4 Kommentarens form

Kommentarens form fokuserer på hvordan kommentaren er formet og hvilke språkhandlinger den ber om (Bueie, 2017, s. 36). Lunsford & Straub (2006, s. 166-171) utarbeidet 10 kategoriseringer for å plassere kommentarene i ulike former. Disse 10 formene er: korreksjon (retting i tekst), negativ vurdering (kritiserer noe i teksten), kvalifisert negativ vurdering (spesifikk kritikk), imperativ (kommando om å endre), råd (gir anbefaling eller forslag), ros (positive vurdering fra læreren), indirekte forespørsel (spørsmål med beskjed om noe du burde gjøre), problemidentifiserende spørsmål (åpent og/eller lukket rettet mot problemet), heuristiske søkende/undersøkende spørsmål (læreren ber eleven føye til) og reflekterende uttalelse (forklarer, instruere eller tolkende).

Bueie (2017, s. 27) benyttet seg av seks av disse kategoriene i sin studie. Hun påpeker imidlertid at det kan være utfordringer knyttet til å plassere kommentarer kun i en kategori, fordi en kommentar formulert som en forklaring eller en instruksjon kan være vanskelig å skille. Tabell 2B viser definisjonen av de ulike kategoriene. I kapittel 3 – metode, er det lagt til eksempler fra Bueie (2017, s. 48) og min egen studie, for en mer konkretisert forklaring.

<i>Form</i>	Ros	Positiv vurdering
	Kritisk kommentar	Negativ vurdering eller kommentar som stiller spørsmål ved elevens prosjekt
	Spørsmål	Kommentar formulert som spørsmål (åpent/lukket)
	Direktiv	Kommentar som forteller eleven hva han må gjøre
	Råd	Kommentar som gir eleven en anbefaling
	Instruksjon	Kommentar som forklarer hvordan noe kan gjøres

Tabell 2B: Lærerkommentarenes form (hentet fra Bueie, 2017, s. 48).

Forskning på dette feltet viser generelt samsvar. Dette til tross for at store deler av de internasjonale studiene, som tidligere forklart, er utført på studenter i høyere utdanning. Nordiske studier med fokus på elever, viser også til lignende funn. Straub (1997, s. 111) sin studie fant ut at studentene foretrakk å få kommentarer som hadde gode forklaringer på hvordan de kunne ta videre steg i skriveingen sin. I tillegg ble kommentarer som var formulert som spørsmål rangert høyt hos et flertall av studentene. En tilbakemelding utvalget generelt oppfattet som lite nyttig var kommentarer som kunne oppfattes som kritikk på egne ideer i teksten. Bueie (2017, s. 60) fant i sin studie at elever på 10. trinn plukket ut kommentarer som var kritiske, men med forklaringer, som nyttige. Kommentarer som var formet som ros var også nyttige, selv om de ikke var spesifikke i måten man ga ros på. Andre studier viser lignende funn. Kommentarer som er positive og rosende er nyttige (Ferris, 2003, s. 100; Ferguson, 2009, s. 60; Lizzio & Wilson, 2008, s. 273; Treglia, 2008, s. 129). Når det gjelder kommentarer som er formulert som spørsmål ga studien til Bueie (2017, s. 60) et todelt svar. En del av elevene opplevde slike kommentarer som nyttige, men det var også en andel elever som opplevde slike kommentarer som et innpakket direktiv på hva de måtte gjøre videre. Igland (2008, s. 413) mener lærerkommentarens form ikke er avgjørende for elevenes evne til å benytte seg av kommentarene videre.

Som tidligere presentert, benyttet Lunsford & Straub (2006, s. 166-171) feilretting som en form for tilbakemeldingskategori i sin studie. De presenterte slike kommentarer fra læreren som en korreksjon, som kunne oppfattes som retting i teksten. Feilretting som en form for respons har et todelt perspektiv. Innenfor andrespråksforskningen har det pågått en debatt om betydningen av feilretting, spesielt mellom Truscott (1996, s. 360; 1999, s. 111) og Ferris (1999, s. 1). På den ene siden mener Truscott (1996, s. 360-361) at skriveopplæringen ikke skal bestå av feilretting for de som gjennomfører skriveutvikling. Dette gjelder også spesielt

andrespråkselever. Grunnen til det er at feilretting bidrar til mer skade og er et ineffektivt element i skriveutvikling hos studenter og elever. Lærerne kan gjøre mye, men det er feil å bruke tid på og å fokusere på retting av grammatiske feil. På den andre siden mener Ferris (1999, s. 9) at feilretting er en form for tilbakemeldinger som andrespråkselever og studenter setter pris på å få på tekstene sine. Videre mener hun at lærere gjør en slik form for retting med en intensjon om at slike kommentarer kan forbedre deres nøyaktighet. Igland (2008, s. 409) fant i sin studie at elever generelt er i stand til å forbedre skrivefeil og andre elementer på lokalnivå i egen tekst. Hun mener derimot at man ikke trenger å direkte rette på feilen i elevenes tekst. Det er bedre å komme med forslag som peker på problemet og oppfordre elevene til å gjøre noe med det videre.

2.6 Bruken av lærerkommentarene videre

Utgangspunktet for vurdering for læring, er at det skal fremme læring hos elevene. Samtidig skal det også bidra til videre lærelyst og gi elevene beskjed om kompetansen de har opparbeidet seg underveis i skoleforløpet (Endr. i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova, 2020, §3-3). Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS) viser at skolene har lite forståelse for hvordan vurdering for læring kan skape mer mestring hos elevene (Sandvik & Buland, 2014, s. 105). Likevel viser Jahnsen & Bakken (2020, s. 17) at elever i videregående skole reviderer utkast av tekster fra læreren, spesielt på kommentarer rettet mot det globale nivået i tekstene. I tillegg gjør elevene egne forbedringer på lokale tekstnivåer. Røkkum & Bakken (2020, s. 17) sin studie viste at elever på videregående i stor grad bruker lærerkommentarer i revisjonsarbeidet videre. Det finnes imidlertid også både norske og internasjonale studier som viser det motsatte. Studenter leser generelt ikke de kommentarene og tilbakemeldingene læreren har gitt på deres arbeid. I tillegg er det lite forståelse for kommentarene læreren har gitt (Lea & Street, 1998, s. 163; Gibbs & Simpson, 2004, s. 25; McCune, 2004, s. 257; Kronholm-Cederberg, 2009, s. 315). Bueie sin studie (2017, s. 61) viser at grunnskoleelevers evne til revisjon av tekster er mangelfullt. Igland (2008, s. 405) sin studie viser at både sterke og svake skrivere til en viss grad klarer å bearbeide og forbedre tekstene sine etter kommentarer fra læreren. Derimot er det et skille ved at de som aktivt jobber videre med egen tekst, er de elevene som er de mest produktive skrivere generelt. Det er også viktig at læreren har et spesifikt fokus på hvem kommentarene er rettet mot, slik at det tilpasses elever og elevgrupper med ulike behov. Jonsson (2013, s. 70-71) review studie viser

at elevene setter pris på å få tilbakemeldinger på teksten sin fra læreren. Derimot benytter de seg i liten grad av kommentarene videre. Det er tre grunner til dette:

- Enkelte kommentarer er ikke gode nok.
- Elevene vet ikke hvordan de skal bruke kommentarene videre.
- Læreren signaliserer ikke tydelig nok at elevene må benytte seg av kommentarene videre. Det blir ikke satt av nok tid til å revidere den aktuelle teksten eller andre typer tekster med tilbakemeldingene.

I et nordisk perspektiv viser det seg at elevene kan respondere i en viss grad på det læreren gir elevene beskjed om å gjøre, men at elevene alene, ikke bruker eller forstår lærerkommentarene de har fått i noe særlig grad. Studiene viser dermed at man er avhengig av å prioritere fokusert arbeid rundt dette ovenfor elevene, slik at de benytter seg av de tilbakemeldingene de har fått på teksten sin (Brorsson, 2007, s. 264; Igland, 2008, s. 404; Bueie, 2017, s. 59). Beach & Friedrich (2008, s. 231) mener at det er viktig at skriftlige kommentarer kan diskuteres mellom lærer og elev. De mener det legger mer til rette for videre arbeid med kommentarene gjennom dypere diskusjon om tekstens ideer og egenvurdering av teksten for elevene. Bueie (2019, s. 57) sin studie viser at fokusert arbeid med revisjonsstrategier også har mye å si for videre revisjonsarbeid for elevene. Henning Fjørtoft viser også til lignende tendenser i prosjektet *forskning på individuell vurdering i skolen* (Sandvik & Buland, 2013, s. 111). Rapporten mener at undervisningen med fokus på skriving i skolen er «en summativ vurdering, i en formativ drakt». De summative vurderingsformene legger ikke til rette for revisjon av elevenes tekster i etterkant. Elevene ser heller ikke noe nytte i at en lærer legger til rette for at de kan jobbe med tilbakemeldingene i en time, som en lekse eller levere inn en forbedret utgave av teksten i etterkant (Eriksen, 2017, s. 59).

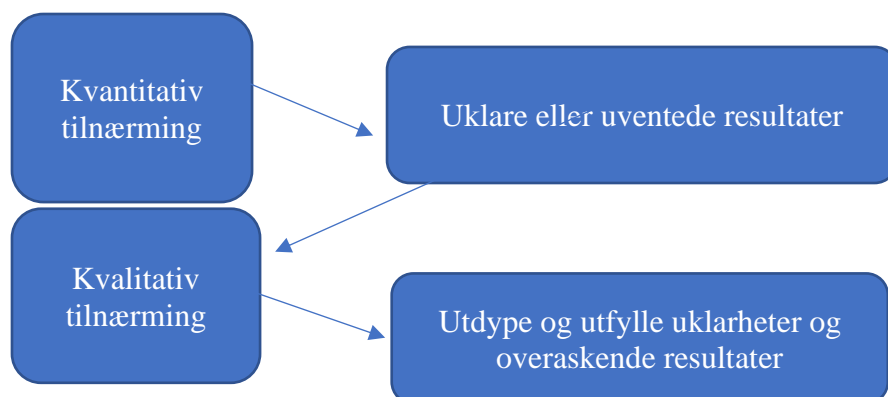
3. Metode

I dette kapitlet vil valg av forskningsdesign bli forklart. Deretter vil jeg gjøre rede for studiens utvalg og metodevalg for datainnsamling, dataanalyse og presentasjon av resultatene. Til slutt vil jeg drøfte hvor pålitelig og troverdig en slik studie kan være og redegjøre for eventuelle valg jeg har måtte gjøre underveis i studiens ulike faser.

3.1 Blandet metode

Forskningsdesignet for denne oppgaven blir internasjonalt definert som *mixed methods* (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007, s. 118). Jacobsen (2015, s. 127) definerer dette på norsk som en blandet metode og mener at man i studier ikke bare kan se på kvalitativ og kvantitativ metode kun som to ulike ytterpunkter man kan velge mellom til en studie, fordi det er mulig å kombinere disse to sammen. Kvantitativ metode blir sett på som en metodisk tilnærming av en studie med tall. En kvalitativ studie knyttes til bruken av ord (Newby, 2010, s. 92). Jeg har valgt en blandet metode, fordi det virket hensiktsmessig å benytte seg av begge metodene for å best kunne svare på studiens problemstilling. Jacobsen (2015, s. 127) og Newby (2010, s. 124) mener også at begge metodene utfyller hverandre og er gode utgangspunkt for å samle inn data. Newby (2015, s. 92) poengterer at en *mixed method* er en nyttig metode i studier innenfor utdanning, fordi det er et så komplekst område at begge metodene kan bidra til å skape god forståelse og et bedre utgangspunkt for det man ønsker å finne ut.

3.1.1 Metodetriangulering



Figur 3A: Metodetrianguleringens faser

Figur 3A viser hvordan blandet metode ble gjennomført etter at elevenes skriveprosess var fullført og levert inn til læreren. Den første datainnsamlingen hadde en kvantitativ tilnærming og ble gjennomført først. Deretter ble det gjort et mindre utvalg fra begge klassene for en kvalitativ tilnærming til slutt. Denne måten å gjennomføre en studie på kalles for metodetriangulering av Jacobsen (2015, s. 138) og Newby (2010, s. 128), fordi man har en kvalitativ tilnærming etter en kvantitativ tilnærming.

I utgangspunktet var planen å kun gjennomføre en kvantitativ studie, ved å samle inn antall kommentarer elevene hadde gradert som nyttig og mindre nyttige. Deretter skulle det gjøres en analyse etter fastsatte kategorier, for å kunne se etter hva elevene hadde plukket ut som mest og minst nyttig av kommentarene. Derimot kunne det fremstå noe mangelfullt å ikke la elevene få sette egne ord på de kommentarene de hadde plukket ut. I tillegg skulle studien finne ut av bruken av kommentarene videre. For å kunne finne ut om elevene anvendte seg av kommentarene, var det viktig å la de få muligheten til å dele egne tanker og meninger rundt denne tematikken.

Fordelen med en kvantitativ metode er at det gir mulighet for innhenting av data fra mange enheter og at man kan i større grad generalisere fra et utvalg. Man får et tydelig bilde på hvor ofte et fenomen skjer etter bestemte enheter eller kategorier. Ulempen med kun kvantitativ data er at det kan gi mer overfladisk informasjon og at man tvinger frem utvalgets meninger gjennom mer overstyrte enheter. En kvalitativ metode gir data med sterke grad av dybde og detaljforståelse. Man får også muligheten til å forstå innholdet, og det legger til rette for å skape et mer helhetlig bilde av det man undersøker. En metodetriangulering utfyller hverandre derfor godt, fordi man gjennom metodetriangulering kan utnytte fordelene og veie opp for svakhetene ved de ulike metodene som kombineres. Jacobsen (2015, s. 125-137) støtter dette perspektivet og mener at kombinasjon av ulike data kan bidra til å belyse og svare på ulike spørsmål og problemstillinger mer eksplorativt og detaljert. Videre mener han at en slik pragmatisk tilnærming legger til rette for en abduktiv tilnærming hvor det i sterk grad veksles mellom teori, spørsmål, empiri og hypoteser. Det blir mer og mer vanlig å benytte seg av en pragmatisk tilnærming i studier og forskning. Grunnen til det er at en slik tilnærming ofte blir oppfattet og sett på som mest hensiktsmessig (Jacobsen, 2015, s. 35-42).

3.2 Skrivesituasjon

Skrivesituasjonen ble gjennomført etter at elevene hadde lest og analysert en del noveller. For å skrive ferdig teksten ble det lagt opp til et prosessorientert skriveforløp, hvor elevene fikk tre norsktimer på skolen hvor hver time skulle fokusere på ulike deler, som innhold, hoveddelen og avslutning av teksten. Det begynte med en idémyldring med utgangspunkt i tekstene de hadde lest om samme tema, gjennomgang av oppgaveteksten og vurderingskriteriene (se vedlegg 2 og 3). Etter en disponibel norsktime, skulle det være et utkast av den aktuelle delen av teksten som var fokus, i tillegg til at man satt av tid til veiledning fra læreren på det elevene hadde gjort med teksten fra de andre timene. Skrev du innledning dag en, brukte man time to i norsk til å få veiledning på denne delen, før man fokuserte videre på hoveddelen av teksten. Siste time før innleveringsfristen gjennomførte elevene kameratvurdering der de leste medelevers tekst og vurderte den etter metoden to stjerner og et ønske. Det vil si at de trekker fram to positive sider ved teksten og et forbedringspunkt. De fikk deretter litt tid til å gjøre siste forbedringer på teksten, før de leverte den inn. Fase 1 av datainnsamlingen ble gjort etter at elevene hadde fått tilbake teksten, ferdig vurdert formativ og summativ av læreren. Deretter ble fase 2 av datainnsamlingen gjort noen dager etter fase en, slik at elevene fikk forberede seg litt til fokusgruppeintervjuene.

3.3 Utvalg og datainnsamling

Utvalget er elever i to tiende klasser på en ungdomsskole i Viken fylke. Skolen var en av få skoler der rektor ønsket å delta i studien da jeg sendte ut forespørsel om dette høsten 2019. En lærer ved skolen meldte interesse for å delta etter en felles forespørsel fra rektor på et allmøte for lærerne. Den aktuelle læreren underviste i norsk for to klasser på tiende trinn. Læreren var også kontaktlærer i den ene klassen som deltok. Klassene bestod av 27 elever per klasse. Det ble sendt ut informasjonsskriv til alle og 22 elever i hver klasse samtykket selv og fikk samtykke fra sine foresatte om å kunne delta i studien. Et eksempel på dette skjemaet kan du se i vedlegg 6. 70-80% av elevene ved ungdomsskolen hvor datainnsamlingen ble gjennomført er minoritetsspråklige. 12 av de 27 elevene i den ene klassen og 15 av 27 i den andre klassen var minoritetsspråklige. Henholdsvis to og fire av disse minoritetsspråklige elevene fikk grunnleggende norskopplæring. Jeg har ikke samlet data for hvilket morsmål de 44 deltakende elevene har, men ut fra beskrivelsen av elevene i klassene totalt sett, kan en anta at en stor andel av elevene som deltok, har norsk som sitt andrespråk. Alle elevene som

Samtykket til å være med på studien deltok i fase 1 av datainnsamlingen, hvor elevene graderte lærerens kommentarer på egen tekst. Deltakerne i fase 2 av datainnsamlingen, fokusgruppeintervjuene, ble rekruttert blant deltakerne i fase 1, basert på et ønske om å intervju grupper av elever som var på samme karakternivå. Norsk læreren hjalp til med å sette gruppene til intervjuene sammen, slik at det ble en riktig fordeling av elever som var på samme karakternivå i halvårsvurdering norsk hovedmål, våren 2019. En halvårsvurdering er en underveisvurdering som gis på slutten av en termin, og skal gjenspeile den kompetanse man mener at elevene besitter på det nåværende tidspunkt for at karakteren blir gitt (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det vil være ulike nivåer, siden man bruker karakterskala fra en til seks. Hvert av disse tallene kan igjen knyttes til ulik måloppnåelse, som skal kunne ses i sammenheng med kompetansemålene fra læreplan i det aktuelle faget, og som man har jobbet med i inneværende skolehalvår. Karakter en til to er synonymt med lav måloppnåelse og gir indikasjoner på at en elev ligger på et lavt faglig nivå på nåværende tidspunkt. Karakter tre til fire kan knyttes til middels måloppnåelse og viser at en elev ligger på et middels faglig nivå i forhold til kompetansemålene på det aktuelle tidspunktet. Karakter fem til seks kan ses i sammenheng med høy måloppnåelse og kjennetegnes ved et høyt faglig nivå innenfor kompetansemålene i læreplanen på nåværende tidspunkt (Utdanningsdirektoratet, 2020).

En gruppe med elever på middels og en gruppe på høy måloppnåelse fra hver klasse deltok i fokusgruppeintervjuene. Det ble kun en gruppe med elever på lav måloppnåelse samlet. Elevene ble satt sammen i en gruppe fra begge klassene. Det var ikke nok elever fra lav måloppnåelse som hadde samtykket til å delta i studien, og det var derfor ikke mulig å lage to grupper til intervju innenfor denne måloppnåelsen. Fordelingen av elevene, med fiktive navn og presentasjon av datainnsamlingens faser er stikkordsmessig presentert i tabell 3A på neste side.

Fase	Kriterier	Utvalg	
1. Gradering av nyttig/mindre nyttig kommentarer (1-3) på elevenes egne tekster	10. klasse elever De har levert inn kreativ tekst og mottatt respons fra lærer som har karakter 1-6 i norsk hovedmål.	Klasse a: 22 elever (13 jenter, 9 gutter) Klasse b: 22 elever (13 jenter, 9 gutter)	
2. Fokusgruppeintervju	Svak skriver Karakternivå våren 2019: 1-2	Gruppe 1 – klasse a og b Mo Amena Per	Gruppe 2 Utgår, ikke nok elever
	Middels skriver Karakternivå norsk hovedmål våren 2019: 3-4	Gruppe 1 – klasse a Kristina Sandra William	Gruppe 2 – klasse b Nicolai Andreas Sara
	Sterk skriver Karakternivå norsk hovedmål våren 2019: 5-6	Gruppe 1 – klasse a Petter Karl Juliane Anne	Gruppe 2 – klasse b Henriette Anam Karoline

Tabell 3A: Oversikt over utvalg av informanter til hver fase av datainnsamlingen

3.3.1 Elevtekst med lærerkommentarer

Fase 1 av datainnsamlingen var en kvantitativ studie, hvor informantene akkurat hadde fått tilbake egenprodusert tekst med respons fra læreren. Dette var kommentarer fra læreren som ble gitt tilbake til elevene, etter at skriveforløpet var fullført. Elevene fikk derfor både en formativ vurdering, sammen med en summativ vurdering. Tilbakemeldinger på slike tekster er et ledd i elevenes skriveopplæring og danner et viktig utgangspunkt både for arbeid med samme typer tekster senere, men også skriveutviklingen til elevene generelt.

Tekstvurderinger, respons og revisjon blir derfor sett på som en høyaktuell måte å gjennomføre studier på (Solheim, 2020, s. 131). Som det fremgår av vedlegg 2 og 3 ba læreren elevene om å skrive en kreativ tekst med mål om å levere inn en ferdig skrevet novelle. I fase 1 av datainnsamlingen fikk elevene utdelt sin egen tekst, med en blå og rød kulepenn. De fikk beskjed om å lese over alle kommentarene for seg selv og deretter gradere maks 3 kommentarer de selv oppfattet som nyttige med blå penn. Deretter skulle de gradere maks 3 kommentarer de syntes var lite nyttige med rød penn. Hvis elevene fant 3 mindre nyttige kommentarer, skulle den kommentaren elevene plasserte tallet 1 på, være den minst nyttige kommentaren. Hvis elevene fant 3 nyttige kommentarer, skulle kommentaren med

tallet 1 representere den mest nyttige kommentaren, som en gullmedalje på en seierspall (se vedlegg 4 for eksempel på gardering av kommentarer). Det var ikke et krav om at elevene måtte finne kommentarer de så på som nyttige eller mindre nyttige, men det var gitt en maks grense for hvor mange kommentarer de kunne plukke ut. Elevene hadde i snitt 15-20 kommentarer fra læreren på tekstene sine. For å begrense datagrunnlaget noe, ble det derfor satt en føring på hvor mange kommentarer elevene kunne plukke ut. Samtidig ga det mulighet for å se på hva som kjennetegner en nyttig og mindre nyttig kommentar, totalt av alle funn. Det kunne også bidra til å gi kjennetegn på en slik kommentar som var gradert som den mest nyttige og minst nyttige kommentaren, hvis dette ga andre resultater enn med et totalt bilde på elevenes valg. Jacobsen (2015, s. 258) hevder dette til en viss grad legger til rette for ordinal eller rangordning, slik at man kan rangere ulike enheter i ulike grupper innenfor kategorier.

Når elevene skulle plukke ut kommentarer fra læreren på egen tekst, ble disse skrevet ut med kommentarene på. Hver tekst ble deretter delt ut, sammen med to penner med ulik farge. Gjennomføringen av datainnsamlingen ble gjort i elevenes klasserom, for å unngå unaturlig eller overraskende omgivelser for elevene. Undersøkelsen ble gjennomført på papir, fordi de skulle se nærmere på de kommentarene læreren hadde gitt på teksten deres. Det kommer tydeligere frem på papir, enn digital fremstilling (se eksempler på gradering av kommentarer i vedlegg 5).

3.3.2 Fokusgruppeintervju

Fokusgrupper ble først benyttet i markedsundersøkelser for å blant annet finne ut av hva flere mennesker i en gruppe mente om et produkt. Jeg har selv erfaring med denne metoden fra tidligere studier. Fokusgruppeintervjuer har etter hvert blitt en mye anvendt metode også innenfor utdanningsvitenskaplige studier. Ifølge Jacobsen (2015, s. 160) er det en av de mest vanlige forskningsmetodene. Tanken bak en slik metode i fase to av denne studien, var å samle elever for å la de diskutere og snakke sammen om hva de mente kjennetegner en nyttig og mindre nyttig kommentar. I tillegg la det godt til rette for å samtale om elevenes bruk av lærerens responsarbeid videre. Elevene var delt inn i grupper etter måloppnåelse, fordi jeg ville ha gruppesynspunkter fra elever som var innenfor samme skrivenivå. Det garanterer ikke at alle elevene var helt like i sine meninger, men jeg håpet det opplevdes lettere for elevene å samtale om temaet da. Det er en fare for at individuelle synspunkter blir for mye tonet ned hvis elevene hadde blitt plassert i grupper som var for ulike hverandre (Jacobsen, 2015, s.

161). Fokusgruppene bestod av tre til fire elever i hver gruppe. Jacobsen (2015, s. 162) mener at en optimal gruppestørrelse er fem til åtte deltakere. Derimot mener han at det er en del viktig prinsipper man må ta hensyn til i gjennomføringen av gruppeintervju, hvor færre deltakere er akseptabelt. Det er derfor ingen fasit på hvor mange elever det bør være i hver gruppe. For min studie var det et mål at elevene skulle snakke om egne tekster i felleskap med andre medelever. Det å snakke om kommentarer på egen tekst kunne kanskje enkelte elever oppleve som følelsesmessig vanskelig. Jeg så derfor på færre elever i hver gruppe som den beste løsningen for å få elevene til å ville snakke godt og utfyllende om temaene. Det ble også gjennomført intervjuer med to grupper innenfor hver måloppnåelse, med unntak av lav måloppnåelse, der jeg som beskrevet over, kun hadde nok elever til en gruppe. Det å ha to grupper innenfor samme måloppnåelse kan i mange sammenhenger bli sett på som en test på om det er samsvar mellom det elevene sier. Da kan man se etter likhetstrekk i en slik inndeling og man kan stole på resultatene i sterkere grad (Jacobsen, 2015, s. 163). For å gjennomføre fokusgruppeintervjuet ble det laget en intervjuguide som var middels strukturert. Ved en semi-strukturert intervjuguide er det et fast tema og rekkefølge på intervjuet. I tillegg til at det i noen tilfeller ble brukt noen faste svaralternativer. Likevel la fokusgruppeintervjuene til rette for at man kunne finne ut hva elevene tenkte om antall kommentarer de hadde fått og hva de gjorde med kommentarene etter at de hadde fått teksten tilbake fra læreren. (se vedlegg 1). En middels strukturingsgrad legger til rette for at respondentene kan bidra med egne svar og temaer under gjennomføringen av intervjuet (Jacobsen, 2015, s. 151; Newby, 2010, s. 340). For å sikre funn fra gruppeintervjuene, benyttet jeg lydopptak. Det gjorde det lettere å transkribere hva som ble sagt for analysen i etterkant og la til rette for sammenbinding ved bruk av ulike tabeller for å koble ulike temaer, kategorier og enheter sammen.

3.4 Analyse

På bakgrunn av forskningen jeg har presentert i kapittel 2 har jeg utviklet studiens analyseverktøy. Tabell 3B gir en oversikt over hver fase med utfyllende forklaring på analysearbeidet i egne avsnitt etter tabellen.

	Fase 1	Fase 2
Metode for datainnsamling	Velge ut og gradere nyttig/mindre nyttig kommentarer (1-3) på elevenes egne tekster	Fokusgruppeintervju
Preferanser på tilbakemeldinger	Kommentarens plassering i teksten Fokus Spesifisering Form Kjennetegn for effektiv tilbakemelding Effektive tilbakemeldingers fire nivåer	
Elevenes tanker om utvalgte lærerkommentarer		Kommentarens plassering i teksten Fokus Spesifisering Form Kjennetegn for effektiv tilbakemelding Effektive tilbakemeldingers fire nivåer Brukes kommentarene videre?

Tabell 3B: Oversikt over oppgavens faser for datainnsamling og analyse

3.4.1 Fase 1 – Elevenes preferanser på tilbakemeldinger

Analysen av fase 1 innebærer at jeg har kategorisert kommentarene elevene har vurdert som mindre nyttig eller nyttige. Analysene gir en deskriptiv oversikt over alle kommentarene elevene har vurdert, og det vil kunne gi grunnlag for å si om det er noe som kjennetegner kommentarene som er vurdert som nyttige eller mindre nyttige på tvers av elevenes vurdering eller ikke. Hver av de nummererte kommentarene på hver enkelt elev sin tekst ble registrert digitalt. Analysen av datainnsamlingen ble gjort som en innholdsanalyse. En innholdsanalyse plasserer eller reduserer datainnsamlingen ned til mer anførte og klarviste kategorier. På den måten kan det en person ha gjort, bli mer forklarende, fordi det blir en mer oversiktlig og ryddig fordeling på det personen har gjort (Jacobsen, 2015, s. 207)

Når hver kommentar elevene hadde plukket ut ble registrert, ble disse systematisk plassert inn etter rangering fra elevene og hvilken måloppnåelse elevene hadde på teksten. Dette har jeg gjort i flere runder. Første del av analysen fokuserte på hvilken plassering kommentarene elevene hadde plukket ut hadde i teksten (tabell 3C under).

Kategori	Variabel	Forklaring	Eksempel fra eget datamateriale
Plassering av kommentar	<i>Margkommentar</i>	Kommentaren er plassert i tekstens marg	Se vedlegg 5
	<i>Sluttkommentar</i>	Kommentaren er plassert på slutten av teksten	Se vedlegg 5
	<i>Korrigerings i tekst med fargekode</i>	Kommentaren gis gjennom fargekode	Ord merket i rødt=rettskrivingsfeil, setning merket i gul=lang setning. Se vedlegg 5

Tabell 3C: Analyse av lærerkommentarer: Kategorien plassering av kommentar og variabler med forklaring og eksempler

I andre del av analysen kategoriserte jeg kommentarene med vekt på fokus, spesifisering og form. I analysen brukte jeg kategorier og underkategorier som presentert i tabell 3C, 3D og 3E. Kommentarens fokus ble hentet med inspirasjon fra Hillocks, (1987, s. 73), Hoel, (2000, s. 34) og Straub (1997, s. 94) for å gradere kommentarenes fokus og spesifisering. Lunsford & Straub (2006, s. 166-171) presenterte 10 kategorier for analyse av lærerkommentarenes form. Som det fremgår av tabell 3D på neste side, avviker kategoriene mine noe fra presentasjonen av 10 ulike kategorier i kapittel 2 (jf.pkt.2.5.4). Grunnen til at det avviker noe er fordi jeg ikke fant kommentarer som elevene hadde plukket ut som passet inn i alle de tidligere presenterte kategoriene. I tillegg har jeg hentet mest inspirasjon fra Bueie (2017, s. 23-27) sin doktorgradstudie. Disse ble presentert i tabell 2B i kapittel 2 (jf.pkt 2.5.4). Hun har også brukt noen færre kategoriseringer i sin studie. Disse kategoriseringene passet bedre inn i mitt datamateriale og derfor gjorde jeg det samme.

Kategori	Variabel	Forklaring	Eksempel fra Bueie (2017, s. 23-27)	Eksempel fra eget datamateriale
Fokus	<i>Globalt nivå</i>	Kommentar til ideer, innhold, sjanger og struktur.	Innledningen din er tydelig og konkret, og du følger opp hoveddelen i samme rekkefølge.	Du bruker noen virkemidler - selv om jeg gjerne skulle sett at du brukte flere.
	<i>Lokalt nivå</i>	Kommentar til syntaks, ordforråd, rettskriving og tegnsetting.	Komma!	Komma her!
Spesifisering	<i>Spesifikk</i>	Kommentaren er tydelig og klar.	Liten e?	og er bedre å bruke her.
	<i>Middels spesifikk</i>	Kommentaren er mellom tydelig/klar og utydelig/uklar.	Jeg synes nok ikke at du svarer på spørsmålet du innleder med.	Du har skrevet en fin tekst som besvarer oppgaven godt.
	<i>Vag</i>	Kommentaren er utydelig og uklar.	Eksempler?	God slutt!
Form	<i>Ros (ekspressiv)</i>	Positiv vurdering.	Fint at du har konkrete eksempler!	Fin og åpen slutt.
	<i>Kritisk kommentar (ekspressiv)</i>	Negativ kommentar eller vurdering som stiller spørsmål til elevens arbeid.	Når jeg leser hoveddelen, får jeg ikke helt tak i hvilken fare hverdagsrasisme utgjør.	Dette føles litt malplassert. Hvordan har han kommet hit?
	<i>Spørsmål (direktiv)</i>	Kommentar formulert som spørsmål (åpent og lukket).	Bruke et annet ord? (åpent).	Hvem er han? (åpent).
	<i>Direktiv (direktiv)</i>	Kommentar som forteller eleven hva man skal gjøre.	Ta bort!	Beskriv det - ikke fortell det.
	<i>Råd (direktiv)</i>	Kommentar som gir eleven en anbefaling.	Her savner jeg kildehenvisning.	Dette er vendepunktet i novella di, og kan absolutt skildres i større grad enn du gjør her.
	<i>Korrigerings (direktiv)</i>	Retter/påpeker feil.		Hjerte - hjertet
	<i>Instruksjon (konstativ)</i>	Kommentar som forklarer hvordan noe kan gjøres (med eksempel).	Når du setter opp internettkilder, må du huske full nedlastningsdato og full URL-adresse.	Dropp denne, skriv ny setning: han hadde fortsatt vondt i hodet etter i går.

Tabell 3D: Analyse av lærerkommentarer: Kategoriene fokus, spesifisering og form og variabler med forklaring og eksempler

I tredje del av analysen har jeg kategorisert kommentarene ut fra Hattie og Timperleys (2007, s. 81) kategorier for effektive tilbakemeldinger, nemlig feed up, feed back og feed forward, og deretter deres ulike tilbakemeldingsnivåer (tabell 3E på neste side). Tabell 3C, 3D og 3E oppsummerer hvilke kategoriseringer jeg har brukt med konkrete eksempler fra Bueies og min egen studie. En mer utfyllende forklaring på antall kommentarer for hver kategorisering og underkategorisering har jeg presentert i kapittel 4. Analysen av denne fasen har brukt mye av det samme utgangspunktet for å få frem hva som er typisk for en nyttig og mindre nyttig kommentar som Lunsford & Straub (2006, s. 173) gjorde i deler av sin studie. De presenterte antall kommentarer plassert i ulike kategorier og en prosent av totalen for å få frem tendensene. For å presentere aktuelle funn innenfor hver kategori brukte jeg grafisk fremstilling ved hjelp av kakediagram som viser funn i prosent. Videre har jeg brukt tabeller som viser både oversikt over totalsvar og de enkelte elevenes svar fordelt på måloppnåelsesnivå.

Kategori	Variabel	Forklaring	Eksempel fra eget datamateriale
Effektiv tilbakemelding - kjennetegn	<i>Hvor er det jeg skal? Feed up</i>	Kommentaren kan knyttes til bevissthet og/eller forståelse for oppgavebestillingen og vurderingskriteriene	Du har skrevet en god tekst som svarer godt på oppgavebestillingen
	<i>Hvor er jeg i min læring? Feed back</i>	Kommentaren sier noe om hva eleven mestrer	Du forteller fint om en trist historie
	<i>Hva skal jeg gjøre videre i min læring? Feed forward</i>	Kommentaren sier noe om hva eleven skal jobbe med fremover	Fremover er det derfor viktig at du bruker ordforrådet ditt til å variere språket ditt - særlig i starten av setningene
Effektive tilbakemeldinger – fire nivåer	<i>Nivå 1: Oppgave (FT)</i>	Hvor godt oppgaver blir forstått/utført	Dette er en brå overgang. Du nevner i forrige avsnitt at synet begynner å bli uklart, men ikke noe mer. Det er ikke tydelig nok om han svimer av eller sovner.
	<i>Nivå 2: Prosess (FP)</i>	En hovedprosess som man må ha for å forstå/utføre oppgaven	Beskriv det – ikke fortell det.
	<i>Nivå 3: Selvregulering (FR)</i>	Selvovervåking, ledelse og regulering av handlinger	Fremover er det viktig at du bruker god tid på å gå over teksten før du leverer - og at du bruker Intowords når du skriver.
	<i>Nivå 4: Selvet (FS)</i>	Personlige evalueringer og påvirkning (vanligvis positiv) om eleven	Interessant tanke, kan denne utdypes mer?

Tabell 3E: Analyse av lærerkommentarer: Kategoriene effektiv tilbakemelding, kjennetegn og nivå og variabler med forklaring og eksempler

3.4.2 Fase 2 – Elevenes tanker om utvalgte lærerkommentarer på egen tekst

I fokusgruppeintervjuene fulgte jeg samme kategorisering som i fase 1. Det gjorde det mulig å fortsette med en innholdsanalyse etter at alle intervjuene ble transkribert. Det gjorde det også lettere å kunne sammenligne funnene fra fase 2 av datainnsamlingen med funn etter analysen av fase 1. Jeg fikk i større grad en dypere forståelse for hvorfor enkelte kategorier var mer avgjørende enn andre. I tillegg fikk jeg konkretisert enkelte elementer mer.

3.5 Kan man stole og tro på studiens konklusjon?

Når man gjennomfører undersøkelser ved å innhente datamateriale, skal det være et overordnet mål om at funn er pålitelig og gyldig nok til å presentere en troverdig konklusjon. Det er fordeler og ulemper ved ulike metodiske tilnærminger, og det er ulike kvalitetskriterier for studier som anvender kvantitative og kvalitative metoder for datainnsamling. Dette har derfor vært litt utfordrende for min studie, fordi jeg har brukt en blandet metode i datainnsamlingen. Enkelte har nektet for å se på validitet og reliabilitet som relevant når man er tilhenger av kvalitativ metode, fordi den er for positivistisk. For å diskutere forskningskvaliteten på min studie vil jeg likevel se nærmere på studiens reliabilitet og validitet i begge faser. Jacobsen (2015, s. 227) mener også at å drøfte dette i begge formene for metode er viktig, fordi det sikrer kvaliteten med et mer kritisk blikk.

3.5.1 Reliabilitet

For å avdekke om denne studien har reliabilitet, vil jeg kort presentere mine strategier for å sikre pålitelighet og troverdighet. I en kvalitativ og kvantitativ studie fokuserer man i hovedsak på hvordan man legger til rette for og henter inn data, enten det er i et intervju eller utførelsen av et spørreskjema. I tillegg er måten man skal gjøre en analyse på avgjørende (Jacobsen, 2015, s. 16-17).

Jeg har tidligere beskrevet hvordan jeg gjennomførte innhenting av data og hvorfor jeg gjorde det på denne måten. Jacobsen (2015, s. 242) påpeker at man skal unngå sterk effekt på undersøkelsen eller konteksten datainnsamlingen ble gjennomført i, fordi dette påvirker studiens reliabilitet. Jeg har derfor vært bevisst på dette gjennom begge fasenes

datainnsamling. I tillegg har jeg i analysen av datainnsamlingen for min studie vært opptatt av å unngå unøyaktig registrering av data og måten jeg analyserte dataene på. I denne studien har jeg aktivt brukt en rekke ulike kategorier i analysearbeidet. I enkelte tilfeller opplevde jeg at en kommentar kunne plasseres i flere kategorier. For å unngå slike tilfeller har jeg presisert i kapittel 4 når enkelte kommentarer har passet inn i flere kategoriseringer. For å sikre at elevenes utvalg av kommentarer som var mindre nyttig og nyttige ble plassert i riktige kategoriseringer, har jeg fått en kollega som også jobber i skolen til å ta stikkprøver av et utvalg av analysene mine. En slik kryssjekk av datamaterialet, mener Jacobsen (2015, s. 246) er viktig for å sikre at inndelingen av enheter i ulike kategorier er korrekt.

Studien bygger på tidligere studier som Lunsford & Straub (2006) og Straub (1997) gjennom å blant annet bruke analysekategorier som de har utviklet. Dette kan styrke reliabiliteten. I tillegg er det i sterk grad hentet mye inspirasjon fra Bueie (2017) sin doktorgrad, med spesifikt fokus på to av studienes artikler. «Summativ vurdering i formativ drakt» undersøkte elevenes perspektiv på kommentarene på en heldagsprøve i norsk og den andre artikkelen så nærmere på hva slags lærerkommentarer elevene så på som nyttige og mindre nyttige. Det er blitt gjort en del tilpasninger for at jeg skulle nå mitt hovedmål og for å kunne svare på problemstillingen på en troverdig måte. Likevel legger dette grunnlaget for at denne studien har en styrket pålitelighet, fordi forskningsverktøyet som er brukt, er utviklet med inspirasjon fra andre studier. Jeg gjennomførte også et pilotprosjekt av begge fasene for en annen skoleklasse, før innhenting av data til studien ble gjennomført. Dette gjorde jeg for å kunne teste og eventuelt tilpasse enkelte elementer bedre og jeg mener det styrker oppgavens reliabilitet.

3.5.2 Validitet

Når en skal vurdere en studies validitet, handler det ifølge Jacobsen (2015, s. 228-237) om å vurdere studiens interne og eksterne gyldighet og relevans. Den interne gyldigheten fokuserer på om det er et samsvar mellom min beskrivelse av virkeligheten gjennom studien med slik virkeligheten faktisk er. Den eksterne gyldigheten retter fokuset mot muligheten for å generalisere funn i en studie mot andre (Jacobsen, 2015, s. 228-237). Siden jeg har gjennomført en blandet metode i denne studien, legger det til rette for flere grader av gyldighet og relevans.

For det første bidrar elevenes gradering av kommentarer til en utfordring på om de virkelig har plukket ut kommentarer de mener er nyttige og mindre nyttige. Hvis utvalget tilfeldigvis plukket ut noen kommentarer og plasserte disse uten overveielse av nytte eller unyttighet, kan dette påvirke om jeg har målt det jeg ønsker å måle. Derimot virker det som at elevene har plukket ut det de mener er nyttig og mindre nyttig, fordi store deler av utvalget delte egne tanker og meninger om de kommentarene de hadde plukket ut i fase 2 av datainnsamlingen. En triangulering, med samme oppbygning og bruk av kategorier, kan derfor bidra til å sikre studiens validitet.

For det andre bidrar fokusgruppeintervju til å få frem en gruppe menneskers synspunkter. Selv om det er rom for at enkelte kan komme med egne meninger utover dette, kan dette gjøre at ikke alle meningene elevene kommer med er noe elevene alene egentlig mener. Samtidig trenger ikke en gruppes meninger nødvendigvis knyttes direkte til og være gyldig for alle andre elever på samme alder og skolenivå. Derimot prøvde jeg å gjøre gode tilpasninger, slik at hver fokusgruppe var knyttet til elevenes måloppnåelse. Det var for å styrke validiteten, slik at elevene kunne oppleve deling av egne tanker og meninger i en fokusgruppe som mindre farlig. En utfordring en slik inndeling etter måloppnåelse skapte, var at færre på lav måloppnåelse generelt ikke ville delta i studien. Dette kan påvirke studiens gyldighet. Derimot mener jeg det er en begrepsmessig gyldighet i studien min. Jacobsen (2015, s. 351) mener en begrepsmessig gyldighet handler om utvalgets forståelse om hva man ber de forholde seg til. Siden gruppeintervjuene var basert på de samme kategoriene som analysen av kommentarene elevene hadde plukket ut, ble spørsmålene i intervjuguiden tilpasset så elevene skulle forstå hva jeg spurte om (vedlegg 1). Som presentert ovenfor, mener jeg også at det at jeg i denne oppgaven har utviklet analyseverktøy med utgangspunkt i andre lignende studier, som også er validerte, bidrar til å styrke studiens gyldighet.

Til slutt vil jeg trekke frem utvalget for studien min. Det er gjort et tilfeldig utvalg av to klasser på 10.trinn ved en ungdomsskole i Viken fylke. Jeg skulle gjerne gjennomført studien ved flere skoler og elever på tiendetrinn. Likevel legger en masteroppgave visse begrensninger i omfang. Derfor påvirker dette også hvor stort utvalget er. Jeg har valgt ut to tilfeldige klasser fra en skole, og det er sannsynlig at disse klassene speiler andre vanlige norske klasser. Studien gir innsikt i et fenomen. Det er derfor naturlig å tro at funn

fra studien kan gjelde for flere enn de deltakende elevene, uten at vi kan si det med sikkerhet. Jacobsen (2015, s. 241) kaller dette for en moderat generalisering. Grunnen til det er at det er enkelte begrensinger på hvor langt man kan strekke funnene i generaliseringen. Likevel vil funn i studien min være gyldig i visse sammenhenger. For å styrke studiens troverdighet har jeg forsøkt å gi en grundig beskrivelse av hvordan jeg har gjennomført analysene, slik at leseren skal forstå hva jeg bygger analysene mine på. En slik transparens kan også bidra til å styrke studiens troverdighet.

3.5.3 Etiske hensyn og vurderinger

Prosjektet ble meldt inn til norsk senter for forskningsdata (NSD) som godkjente behandling av personopplysninger (Vedlegg 6). Det ble også sendt ut informasjonsskriv hvor foreldre eller foresatte og elevene måtte samtykke for å kunne delta i studien (vedlegg 5). Hvilken skole elevene gikk på og hvilken kommune den er fra er utelatt fra oppgaven og navnene på de elevene som deltok på intervjuene er fiktive. Lydopptakene ble også slettet etter studien var fullført i tråd med NSDs retningslinjer. Jeg presenterte hva studien min gikk ut på for elevene før datainnsamlingen ble gjennomført. Det ble også sendt ut mail fra norsklæreren til elevene for å sikre at det ble gitt nok informasjon til foreldre og foresatte før, underveis og etter at datainnsamlingen var gjennomført. Både jeg og læreren var nøye på å gi beskjed om at elevene i enhver situasjon i datainnsamlingen kunne trekke seg fra studien hvis de ikke ønsket å være med før, under eller etter at dataene var samlet inn.

4. Analyse del 1) Elevenes valg av kommentarer

I de to påfølgende kapitlene vil analysene bli fremstilt. I dette kapitlet analyserer jeg elevenes graderte kommentarer. Ved hjelp av en kategorisering av kommentarene elevene har vurdert som nyttig eller mindre nyttige, og kvantitative opptellinger, vil analysene kunne avdekke hva som kjennetegner en nyttig og mindre nyttig kommentar. Analysene viser både det totale bildet i hver klasse og en inndeling etter elevenes måloppnåelse, delt inn i høy – middels - lav. Jeg starter med å analysere de kommentarene elevene har vurdert som mindre nyttige (delkapittel 4.1), deretter analyserer jeg kommentarene som er vurdert som nyttige (delkapittel 4.2).

I analysen går jeg trinnvis fram. Jeg starter med å gi en oversikt over antall kommentarer som er vurdert som mindre nyttige eller nyttige. Elevene ble bedt om å vurdere tre kommentarer i hver kategori, men det er ikke alle som har tre kommentarer innenfor hver av disse. Deretter analyserer jeg elevenes kommentarer med vekt på kommentarens plassering (4.1.1 og 4.2.1), kommentarens fokus (4.1.2. og 4.2.2), spesifisering (4.1.3 og 4.2.3), form (4.1.4 og 4.2.4). Siste del av analysen bygger på Hattie og Timperleys kjennetegn for effektiv feedback (2007), først feed up – feed back – feed forward (4.1.5 og 4.2.5) og deretter tilbakemeldingsnivåene: oppgave – prosess – selvregulering – selvet (4.1.6 og 4.2.6).

4.1 Mindre nyttige kommentarer

Analysene viser at det er en viss skjevdeling i elevenes vurdering av mindre nyttige kommentarer i de to klassene. Selv om elevene ble bedt om å velge ut inntil 3 kommentarer, er det ikke alle elevene som har vurdert tre kommentarer som mindre nyttige. I 10B er det noen flere kommentarer som vurderes som mindre nyttige enn i 10A. I 10A er det flere av elevene som ikke har vurdert noen kommentarer som mindre nyttig. Tabell 4A på neste side, viser en oversikt over 11 elever som ikke plukket ut noen kommentarer som mindre nyttig i 10A. I 10B, hvor læreren ikke var kontaktlærer, var det 8 elever som plukket ut mindre nyttige kommentarer (uthevet i mørkblå). Dette var elever innenfor middels og høy måloppnåelse. Totalt var det 41 kommentarer som var mindre nyttig (uthevet i rødt). Dette gir et gjennomsnitt på 0.93 mindre nyttig kommentarer pr elev.

Mindre nyttige kommentarer	Totale antall elever	Antall funn	Gradering av kommentarer			
			Gradert 1	Gradert 2	Gradert 3	Gradert 0
10A - total	22	19	11	7	1	11
Lav	1		1	1	0	0
Middels	13		7	3	1	6
Høy	8		3	3	0	5
10B - total	22	22	14	6	2	8
Lav	1		1	0	0	0
Middels	13		8	4	2	5
Høy	8		5	2	0	3
Felles total	44	41	25	13	3	19
<i>Felles lav</i>	2	3	2	1	0	0
<i>Felles middels</i>	26	25	15	7	3	11
<i>Felles høy</i>	16	13	8	5	0	8

Tabell 4A: Gradering av mindre nyttige kommentarer

4.1.1 Kommentarens plassering

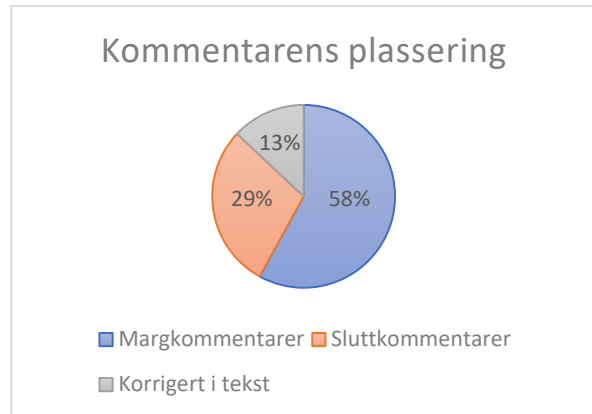
Neste steg i analysen er å undersøke kommentarens plassering. 44 elever har vurdert 41 kommentarer som mindre nyttige totalt. Av disse er 24 plassert som margkommentarer, 12 er sluttkommentarer og fem er korrigeringer i teksten (tabell 4B under). Av kommentarene som er vurdert som mindre nyttige, er det en overvekt av margkommentarer. Dette gjelder uavhengig av måloppnåelsesnivå. Det er en forskjell i klassene, der det i 10 A er 15 margkommentarer som er minst nyttig.

Mindre nyttige kommentarer	Totale antall elever	Kommentarens plassering		
		Sluttkommentar	Margkommentar	Korrigert i tekst
10A - total	22	3	15	1
Lav	1	1	1	
Middels	13	1	9	1
Høy	8	1	5	
10B - total	22	9	9	4
Lav	1		1	
Middels	13	6	5	3
Høy	8	3	3	1
Felles total	44	12	24	5
<i>Felles lav</i>	2	1	2	0
<i>Felles middels</i>	26	7	14	4
<i>Felles høy</i>	16	4	8	1

Tabell 4B: Kommentarens plassering - mindre nyttige kommentarer

I 10B er det likt mellom sluttkommentarer og margkommentarer. Elevene i denne klassen plukket også ut fem kommentarer som er korrigering i tekst. Disse utgjør totalt fem stykker og er uavhengig av måloppnåelse.

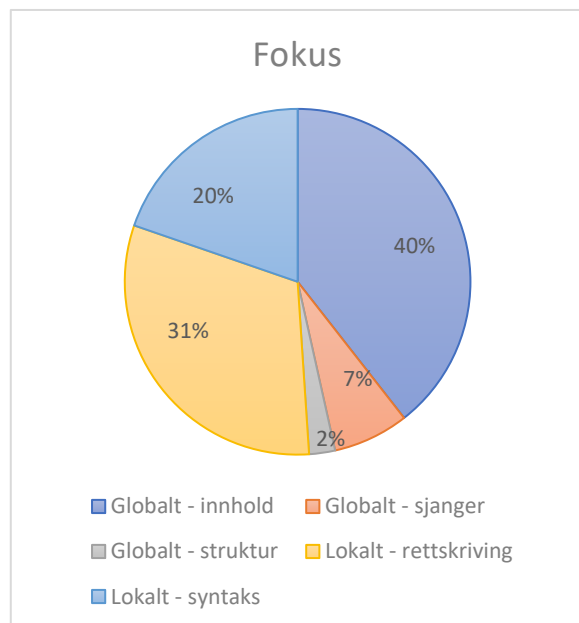
Totalt sett utgjør margkommentarene 58%. Sluttkommentarer er det vesentlig færre av og de utgjør 29% av totale funn. Kommentarer som kan tolkes som en korrigering i tekst utgjør kun 13% av totale funn av mindre nyttige kommentarer.



Sektordiagram 4A: Mindre nyttig kommentar - plassering

4.1.2 Fokus

I neste del av analysen undersøker jeg de mindre nyttige kommentarenes fokus, altså om kommentarene retter seg mot globale tekstnivå som innhold, sjanger og struktur. Eller lokale tekstnivå som syntaks og rettskriving. Av de mindre nyttige kommentarene er det en overvekt av kommentarer som kan plasseres innenfor kategorien globalt og det fokuserer på innhold. Som diagram 4B viser utgjør disse 40% av totalen i kategorien fokus. I hovedsak viser tabell 4C på neste side, at dette stort sett er valg gjort av elever på middels og høy måloppnåelse. Derimot er ikke kommentarer som er lokalt med fokus på rettskriving langt bak. Det er elever på alle de tre nivåene på måloppnåelse som har plukket ut slike kommentarer og de utgjør 31% av totalen. Til slutt er det enkelte kommentarer på lokalt nivå med fokus på syntaks som ikke blir sett på som nyttige nok totalt. Dette gjelder uansett måloppnåelse, med 20% av totale funn.



Sektordiagram 4B: Mindre nyttig kommentar - fokus

Tre ulike eksempel fra datamaterialet:

- **Globalt - innhold:** Kan du beskrive dette annerledes?
- **Lokalt - rettskriving:** sykehus lukta skrives som et ord
- **Lokalt - syntaks:** Litt kronglete setning, kan du omformulere?

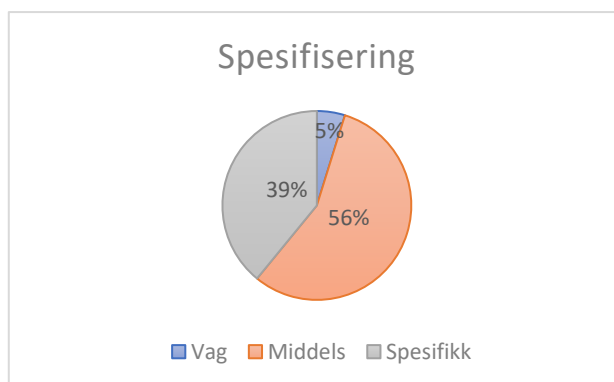
Det er ingen forekomst av mindre nyttige kommentarer innenfor de resterende underkategoriene på fokus som globale ideer, lokal rettskriving og ordforråd. Hvis man ser nærmere på funnene på felles total etter karakternivå, er disse funnene markert ut med grønn farge i tabell 4C under. Felles funn for høy måloppnåelse er at elevene har plukket ut flest kommentarer med fokus på globalt innhold. Deretter har de plukket ut kommentarer som fokuserer på globalt - sjanger og lokalt - syntaks. Middels måloppnåelse har også flest kommentarer på globalt innhold, men trekker frem kommentarer med fokus på lokal rettskriving som nest mest lite nyttig på kommentarer. Lav måloppnåelse trekker frem syntaks som de kommentarene som er minst nyttige og lokal rettskriving er rett bak på en andreplass.

Mindre nyttige kommentarer	Totale antall elever	Antall funn	Fokus							
			Global-innhold	Global-sjanger	Globalt-ideer	Globalt-struktur	Lokalt-rettskriving	Lokalt-tegnsetting	Lokalt-Ordforråd	Lokalt-syntaks
10A - total	22	19								
Lav	1	2	0	0	0	0	1	0	0	1
Middels	13	11	4	0	0	0	7	0	0	0
Høy	8	6	1	2	0	0	1	0	0	2
10B - total	22	22								
Lav	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Middels	13	14	7	0	0	1	3	0	0	3
Høy	8	7	4	1	0	0	1	0	0	1
Felles total	44	41	16	3	0	1	13	0	0	8
<i>Felles lav</i>	2	3	0	0	0	0	1	0	0	2
<i>Felles middels</i>	26	25	11	0	0	1	10	0	0	3
<i>Felles høy</i>	16	13	5	3	0	0	2	0	0	3

Tabell 4C: Mindre nyttige kommentarer - fokus

4.1.3 Spesifisering

Analysens neste steg er å undersøke kommentarens grad av spesifisering, altså om de kan kategoriseres som spesifikke, middels spesifikke eller som vage. Som det fremgår av sektordiagram 4C er kommentarene som vurderes som mindre nyttige i størst grad middels spesifisert.



Sektordiagram 4C: Mindre nyttig kommentar - spesifisering

Disse utgjør 56% av totalen, uavhengig av måloppnåelse. Derimot er ikke spesifikke kommentarer langt bak. De utgjør 39% av totalen på kommentarene. Spesielt er det elever innenfor middels måloppnåelse som trekker frem et jevnt antall i kommentarer som er middels eller spesifikt kommentert. Dette vises tydelig i tabell 4D under. Her er noen eksempler på slike kommentarer fra datamaterialet:

- **Middels kommentar:** Hovedproblemet ditt med denne teksten er likevel språket ditt.
- **Spesifikk kommentar:** Ord markert med rød farge i teksten: hjerte

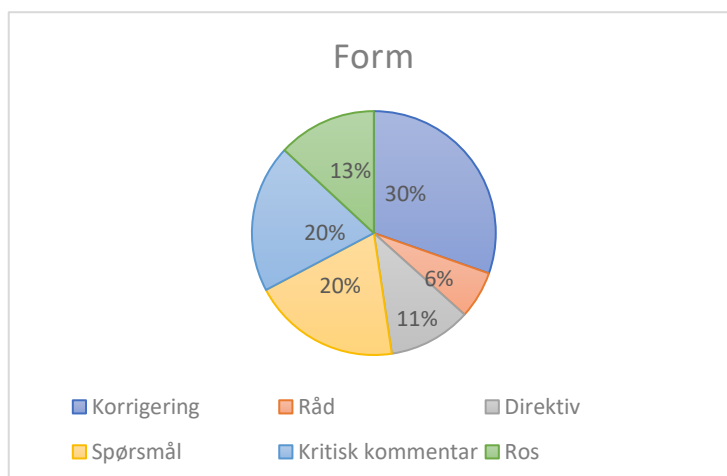
Mindre nyttige kommentarer	Totale antall elever	Spesifisering		
		Vag	Middels	Spesifikk
10A - total	22			
Lav	1	0	1	1
Middels	13	0	4	7
Høy	8	0	3	3
10B - total	22			
Lav	1	0	1	0
Middels	13	1	6	4
Høy	8	1	5	1
Felles total	44	2	23	16
Felles lav	2	0	2	1
Felles middels	26	1	13	11
Felles høy	16	1	8	4

Tabell 4D: Mindre nyttige kommentarer - spesifisering

Elevene på høy måloppnåelse har stort sett valgt seg ut et større flertall av kommentarer som er middels spesifiserte. Vage kommentarer har i liten grad blitt plukket ut og utgjør ikke mer enn 2 kommentarer totalt (uthevet i rødt). Det tilsvarer 5%, hvor slike kommentarer er mindre nyttige.

4.1.4 Form

Jeg går nå over til å analysere kommentarenes form, som vil si at jeg undersøker hvordan kommentaren er stilt, enten som en korrigerende, et råd, et spørsmål, et direktiv eller som ros. Når det gjelder kommentarenes form, er det korrigerende som oppleves som minst nyttig. Som det fremgår av sektordiagrammet 4D utgjør dette



Sektordiagram 4D: Mindre nyttig kommentar - form

30% av totale funn i analysen. Dette gjelder uansett måloppnåelse. Videre er det kommentarer som er formulert som spørsmål og kommentarer som er kritiske som kommer rett bak slike kommentarer. Begge underkategoriene utgjør 20% hver av totale funn. Eksempler på slike kommentarer:

- **Korrigerende kommentar:** ordet annenskikkelse.
- **Kommentar som spørsmål:** Hva hadde vært en drøm? Skikkelsen i seg selv, eller at han turte å stå opp mot den?
- **Kritisk kommentar:** Du veksler mellom synsvinkler og har en del ufullstendige setninger.

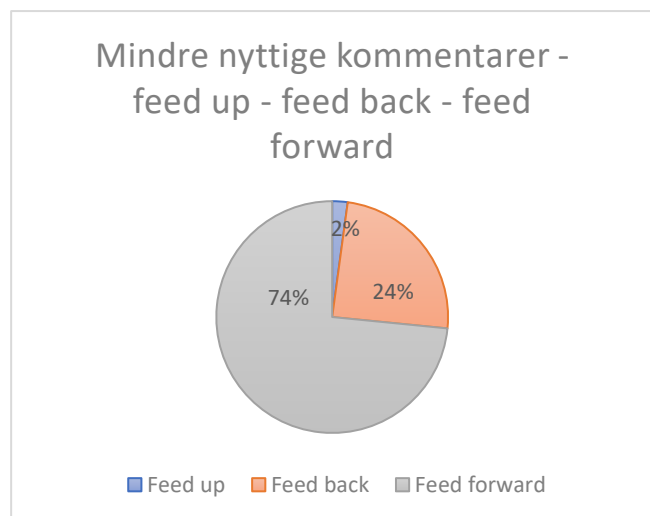
I tabell 4E på neste side viser funnene at elever på lav måloppnåelse i hovedsak trekker frem kommentarer formulert som et direktiv som minst nyttig (uthevet i rødt). Tabellen viser også at det i hovedsak er elevene på middels måloppnåelse som trekker frem flest kommentarer som er korrigerende. Elever på lav måloppnåelse har også enkelte av disse med i sin gradering. Dette gjelder i begge klassene. Det er jevnt fordelt mellom elever som ligger på middels og høy måloppnåelse i valg av kommentarer som er formulert som spørsmål eller er kritiske. Noen av kommentarene kan kategoriseres i flere av de ulike formene, derfor er totale antall kommentarer noe høyere enn i de andre kategoriene i analysen.

Mindre nyttige kommentarer	Totale antall elever	Form						
		Instruksjon	Korrigerings	Råd	Direktiv	Spørsmål	Kritisk kommentar	Ros
10A - total	22							
Lav	1	0	1	0	1	0	1	0
Middels	13	1	6	0	1	2	1	2
Høy	8	1	2	1	0	3	1	0
10B - total	22							
Lav	1	0	0	0	1	0	0	0
Middels	13	0	4	2	1	3	3	3
Høy	8	0	1	3	1	1	3	1
Felles total	44	2	14	3	5	9	9	6
Felles lav	2	0	1	0	2	0	1	0
Felles middels	26	1	10	2	2	5	4	5
Felles høy	16	1	3	4	1	4	4	1

Tabell 4E: Mindre nyttige kommentarer – form

4.1.5 Mindre nyttige kommentarer – fordelt på feed up – feed back, feed forward

I det følgende analyserer jeg kommentarene ut fra Hattie & Timperleys (2007) kjennetegn for effektive tilbakemeldinger; feed up, feed back og feed forward. Når jeg analyserer de kommentarene som elevene ser på som en mindre nyttige utgjør feed forward 74% av kommentarene. Her er et eksempel fra datamaterialet:



Sektordiagram 4E: Mindre nyttige kommentarer – feed up, feed back, feed forward

- Fremover er det viktig at du er kritisk til hva du tar med i teksten din – ha bare med det som trengs for å drive historien videre, og pass på at det gir mening for de som skal lese den.

Feed back kommer med vesentlig lavere tall, fordi som det vises i tabell 4F på neste side, er det 11 kommentarer som passer i denne kategorien (uthevet i rødt). Dette utgjør 24% i sektordiagram 4E over. Det er også jevn fordeling av antall kommentarer mellom middels og høy måloppnåelse, sett ut ifra tabellen for denne kategorien. Videre er det kun en

kommentar som kan kategoriseres som feed up og den utgjør ikke mer enn 2% av totale funn i sektordiagrammet. Antall mindre effektive kommentarer er flere, enn totale antall kommentarer. Enkelte kommentarer kan plasseres innenfor flere av enhetene, og dette kan derfor gi et noe høyere tall totalt.

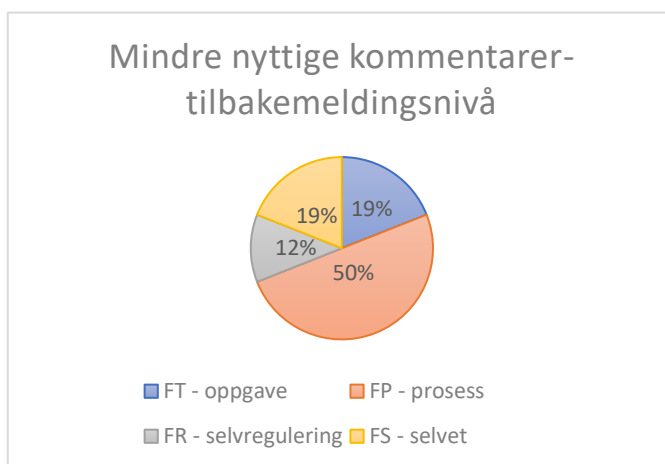
Mindre nyttige kommentarer	Totale antall elever	Feed up, feed back, feed forward			Tilbakemeldingsnivå			
		Feed forward	Feed up	Feed back	Oppgave (FT)	Prosess (FP)	Selvregulering (FR)	Selvet (FS)
10A - total	22							
Lav	1	2	0	0	0	1	1	0
Middels	13	9	0	2	2	7	0	2
Høy	8	6	0	0	2	4	0	0
10B - total	22							
Lav	1	1	0	0	0	1	0	0
Middels	13	10	0	6	1	2	0	3
Høy	8	5	1	3	3	6	4	3
Felles total	44	33	1	11	8	21	5	8
<i>Felles lav</i>	2	3	0	0	0	2	1	0
<i>Felles middels</i>	26	19	0	6	3	9	0	5
<i>Felles høy</i>	16	11	1	5	5	10	4	0

Tabell 4F: Mindre nyttige kommentarer – feed up - feed back - feed forward og tilbakemeldingsnivå.

4.1.6 Mindre nyttige kommentarer – fordelt på tilbakemeldingsnivå

Som tidligere presentert i teorikapittelet, er fokuset på en tilbakemelding avgjørende for hvor effektiv eller hvor lite effektiv en tilbakemelding faktisk kan være for elevene. Det siste leddet i analysen av de mindre nyttige kommentarene, er å undersøke hvilket tilbakemeldingsnivå kommentarene retter seg mot, basert på Hattie & Timperleys (2007) fire

tilbakemeldingsnivåer: oppgave, prosess, selvregulering og selvet. Funnet fra analysen viser i sektordiagram 4F at 50% av tilbakemeldingene som elevene plukket ut var basert på tilbakemeldinger som kan knyttes til læringsprosessen (FP). Dette nivået på kommentarene er



Sektordiagram 4F: Mindre nyttige kommentarer – tilbakemeldingsnivå

derfor minst nyttig, uavhengig av måloppnåelse hos elevene. Videre viser funn fra analysen at tilbakemeldinger plassert på nivå om oppgaven (FT) og selvet (FS) ligger på 19%.

Tilbakemeldinger med lavest andel er tilbakemeldinger rette mot selvregulering (FR), som utgjør kun 12% av funnene.

4.1.7 Oppsummering – mindre nyttige kommentarer

Oppsummeringen fra analysen blir presentert i tabell 4G på neste side. I denne delen av analysen har jeg sett på seks ulike kategorier, med ulike målenheter i hver av disse. Analysen har tatt utgangspunkt i de kommentarene elevene har plukket ut som mindre nyttige og gjennom analysen har disse blitt fordelt i ulike underkategorier som ble presentert i metodekapittelet. Som det fremgår av tabell 4G har elevene funnet flest margkommentarer som er mindre nyttig. I den målbare enheten fokus, er det i hovedsak kommentarer som kan defineres som globale med flest kommentarer rettet mot tekstenes innhold, elevene fant som mindre nyttige. Flertallet av kommentarene er spesifisert som middels og kommentarens form er det flest av innen enheten korrigerende. Som en mindre nyttig kommentar er det et flertall av disse som kan defineres som feed forward. Det vil si en tilbakemelding man kan benytte seg av i det videre arbeidet. I tillegg er tilbakemeldingsnivået på en mindre nyttig kommentar rettet mot elevenes læringsprosess (FP).

I analysen av mindre nyttige kommentarer etter måloppnåelse er det ingen forskjell mellom elevene på kommentarens plassering og spesifisering. Det er ikke noen ulikheter etter måloppnåelse på Hattie og Timperleys (2007) kjennetegn for en effektiv tilbakemelding eller tilbakemeldingsnivå heller. Det er større variasjon etter måloppnåelse på kommentarens fokus og form. Elever på lav måloppnåelse opplever kommentarer med fokus på lokal syntaks som mindre nyttig. Elever på middels og høy måloppnåelse mener mindre nyttige kommentarer fokuserer på globalt innhold. På enheten form trekker elever på lav måloppnåelse frem kommentarer som er formulert som direktiv som minst nyttig. Elever på middels måloppnåelse opplever kommentarer formulert som korrigerende i egen tekst som lite nyttig. For elever på høy måloppnåelse er kommentarer formulert kritiske lite nyttig.

Målbare enheter	Lav	Middels	Høy	Totalt
Kommentarens plassering	Margkommentar	Margkommentar	Margkommentar	Margkommentarer (58%)
Fokus	Lokalt-syntaks	Globalt-innhold Lokalt- Rettskriving	Globalt-innhold Globalt- sjanger/lokalt syntaks	Globalt – innhold (39%) Lokalt – rettskriving (31%) Lokalt-syntaks (19,5%)
Spesifisering	Middels	Middels	Middels	Middels (56%)
Form	Direktiv Kritisk kommentar Korrigerer	Korrigerer Spørsmål Ros	Kritisk kommentar Råd Spørsmål	Korrigerer (30%) Spørsmål (20%) Kritiske (20%)
Effektiv tilbakemelding - kjennetegn	Feed forward	Feed forward	Feed forward	Feed forward (74%)
Effektiv tilbakemelding - tilbakemeldingsnivå	FP - prosess	FP - prosess	FP - prosess	FP – prosess (50%)

Tabell 4G: Stikkordsmessig oppsummering av funn for hver målbar enhet av mindre nyttige kommentarer.

4.2 Nyttige kommentarer

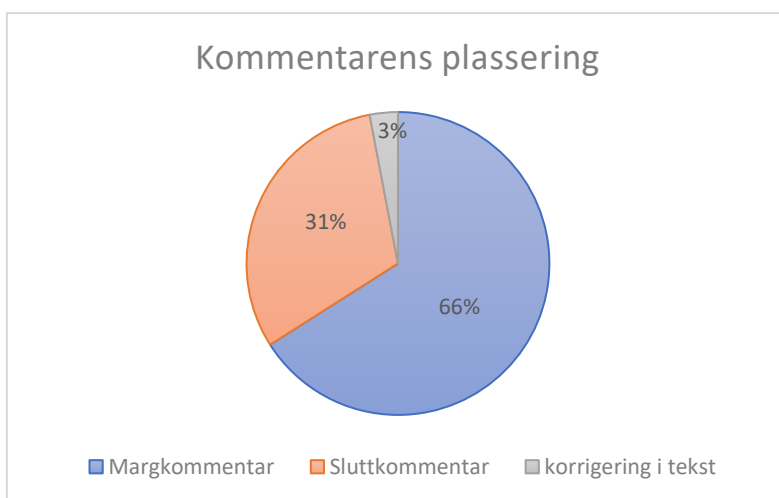
Denne delen av analysen vil jeg presentere analyser av de kommentarene elevene har vurdert som nyttige. Analysene er gjennomført og vil bli framstilt likt som analysene av de mindre nyttige kommentarene.

Nyttige kommentarer	Totale antall elever	Antall funn	Gradering av kommentarer			
			Gradert 1	Gradert 2	Gradert 3	Gradert 0
10A - total	22	61	22	20	19	0
Lav	1	1	1	0	0	0
Middels	13	36	13	12	11	0
Høy	8	24	8	8	8	0
10B - total	22	61	22	22	17	0
Lav	1	3	1	1	1	0
Middels	13	40	14	14	12	0
Høy	8	18	7	7	4	0
Felles total	44	122	44	42	36	0
<i>Felles lav</i>	2	4	2	1	1	0
<i>Felles middels</i>	26	76	27	26	23	0
<i>Felles høy</i>	16	42	15	15	12	0

Tabell 4H: Gradering av nyttige kommentarer

I elevenes vurderinger er det vesentlig flere kommentarer som blir betraktet som nyttige, enn antall kommentarer som elevene så på som mindre nyttige. Dette gjelder i begge klassene. Som det fremgår av tabell 4H over, har elevene totalt funnet 122 kommentarer som er blitt gradert som nyttige (uthevet i rødt). Av disse 122 kommentarene er fire av kommentarene trukket fram av elever på lav måloppnåelse. Elever på middels måloppnåelse har gradert 76 nyttige kommentarer, og elever på høy måloppnåelse har gradert 42 kommentarer som nyttig (uthevet i mørkeblå). Gjennomsnittet for antall nyttige kommentarer av 44 elever er 2,7 pr elev. Det er også levert inn likt i antall nyttige kommentarer i hver klasse. Det totale antallet kommentarer som er vurdert som nyttige, er 61 i begge klassene (uthevet i mørkeblå).

4.2.1 Kommentarens plassering

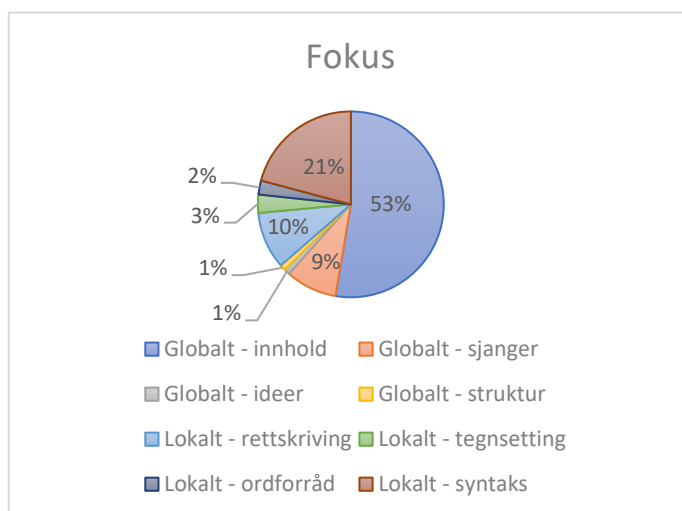


Sektordiagram 4G: Nyttige kommentarer – plassering

I kapittel 4.1.1 så vi at et flertall av kommentarene elevene hadde vurdert som mindre nyttige, var plassert i marginen. Analysen av de nyttige kommentarene viser også at en hovedvekt av de nyttige kommentarene er margkommentarer. Som det fremgår av sektordiagrammet 4G utgjør disse 66% av totale antall nyttige kommentarer. Dette er uavhengig av måloppnåelse. Sluttkommentarer utgjør 31% av totalen. Kun 3% av totalen er kommentarer som kan kategoriseres som en korrigerende i tekst. Det ser altså ikke ut til at kommentarenes plassering er avgjørende for om kommentaren vurderes som nyttig eller mindre nyttig.

4.2.2 Fokus

Tabell 4I på neste side viser at de kommentarene elevene ser på som mest nyttig, er tilbakemeldinger som er rettet mot et globalt nivå med fokus på innhold. 65 av kommentarene er innenfor denne underkategorien på totalt funn (uthevet i rødt). Som det fremgår av sektordiagram 4H, utgjør disse funnene 53% av totalen. Dette gjelder uavhengig av måloppnåelse. 21% av kommentarene er lokale med fokus på syntaks. Som det fremgår av tabellen under, er det i størst grad elevene på felles



Sektordiagram 4H: Nyttige kommentarer – fokus

middels og felles høy måloppnåelse som har plukket ut flest kommentarer med fokus på lokal syntaks (uthevet i grønt). De siste kategoriene elevene har plukket ut, er kommentarer med fokus på global sjanger og lokal rettskriving. Således er lokalt med rettskriving litt foran. I sektordiagrammet 4H utgjør lokalt rettskriving 10% og global sjanger 9%.

Nyttige kommentarer	Totale antall elever	Antall funn	Fokus							
			Globalt - innhold	Globalt - sjanger	Globalt - ideer	Globalt - struktur	Lokalt - rettskriving	Lokalt - tegnsetting	Lokalt - ordforråd	Lokalt - syntaks
10A - total	22	61								
Lav	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Middels	13	36	19	1	0	0	1	2	0	11
Høy	8	24	12	1	0	0	1	2	2	7
10B - total	22	61								
Lav	1	3	1	0	0	0	1	0	1	0
Middels	13	40	18	7	0	0	8	0	0	7
Høy	8	18	14	2	1	1	1	0	0	1
Felles total	44	122	65	11	1	1	12	4	3	26
<i>Felles lav</i>	<i>2</i>	<i>4</i>	<i>2</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>0</i>
<i>Felles middels</i>	<i>26</i>	<i>76</i>	<i>37</i>	<i>8</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>9</i>	<i>2</i>	<i>0</i>	<i>18</i>
<i>Felles høy</i>	<i>16</i>	<i>42</i>	<i>26</i>	<i>3</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>2</i>	<i>8</i>

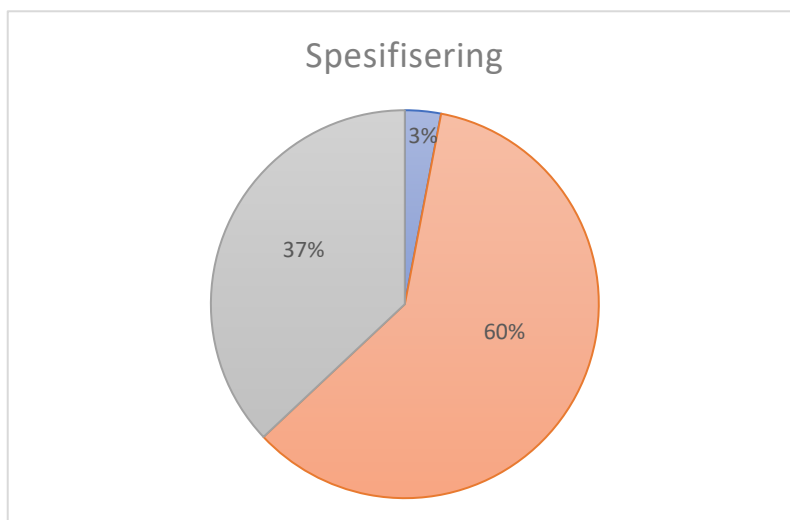
Tabell 4I: *Nyttige kommentarer - fokus*

Som tabell 4I viser, er rettskriving og sjanger vesentlig lavere i antall kommentarer, enn de to andre enhetene (uthevet i grønt). Det er i utgangspunktet elevene på høy og lav måloppnåelse som trekker frem flest kommentarer på rettskriving. Her er noen eksempler på de ulike funnene fra datamaterialet som elevene har gradert som nyttig:

- **Globalt – innhold:** God slutt!
- **Lokalt – syntaks:** Disse setningene kan du godt koble sammen med og, ikke punktum.
- **Lokalt – rettskriving:** Lang setning - sett punktum oftere.
- **Global sjanger:** Fremover vil jeg at du skal jobbe med å tydeliggjøre bruken av spesielt språklige bilder (metaforer/symboler) når du skriver skjønnlitterære tekster.

4.2.3 Spesifisering

Når det gjelder kommentarens spesifisering, kan et flertall av kommentarene elevene har vurdert som nyttige, kategoriseres som middels spesifiserte. Som det vises i diagram 4I, er 60% av kommentarene blitt plassert i denne kategoriseringen. Dette gjelder uavhengig av elevenes måloppnåelsesnivå. Dette er

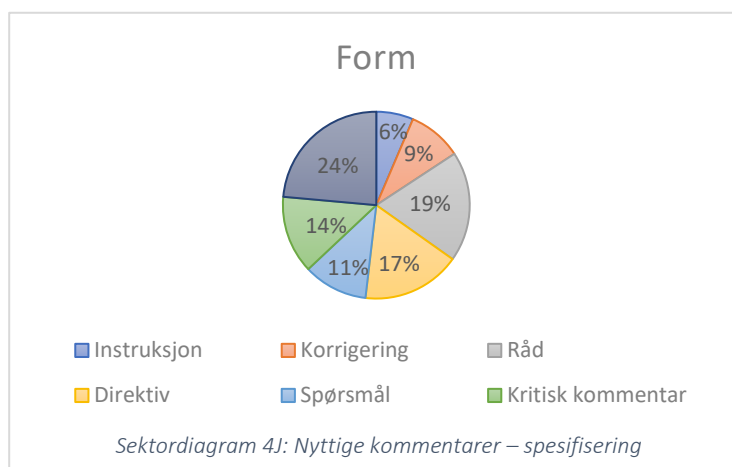


Sektordiagram 4I: Nyttige kommentarer – spesifisering

også de samme funnene som de mindre nyttige kommentarene. Et eksempel på en kommentar som er middels spesifisert er denne kommentarer fra datamaterialet: *Det som trekker teksten noe ned, er at hoppene du gjør mellom tilbakeblikkene og «nåtiden» ikke er like tydelige.* Spesifikke kommentarer utgjør 37% av totalen. Et eksempel på en spesifikk kommentar fra datamaterialet er: *Hvem er det som snakker her? Olivia eller mannen?* Materialet viser at vage kommentarer i liten grad vurderes som nyttige. Bare 3% av kommentarene som er vurdert som nyttige, er kategorisert som vage. Et eksempel på en slik kommentar fra datamaterialet: *Sørg for at du bruker god tid på å gå over teksten, så får du luka ut eventuelle misforståelser.*

4.2.4 Form

Innenfor kategorien form er det en større forskjell mellom de kommentarene elevene har kategorisert som nyttige, sammenlignet med de kommentarene elevene plukket ut som mindre nyttige. Som det fremgår av tabell 4J på neste side, viser analysen uthevet i rødt på



Sektordiagram 4J: Nyttige kommentarer – spesifisering

felles total, at alle elevene opplever kommentarer som gir ros som mest nyttig. Slike formulerte kommentarer utgjør 24% av totalen i sektordiagram 4J på forrige side. Deretter er det kommentarer som er formulert som råd fra læreren som kommer på plassen bak med 19% av totalen. Rett bak kommentarer som er formulert som råd, er 17% av kommentarene elevene har plukket ut, kommentarer som kan kategoriseres som direktiver. Her er konkrete eksempler fra datamaterialet på de ulike formene for kommentarer:

- **Ros:** Du har skrevet en fin tekst som besvarer oppgaven godt.
- **Råd:** Dette er vendepunktet i novella di, og kan absolutt skildres i større grad enn du gjør her.
- **Direktiv:** Les teksten høyt for deg selv, da vil du høre at enkelte setninger ikke flyter like godt som de kunne gjort.

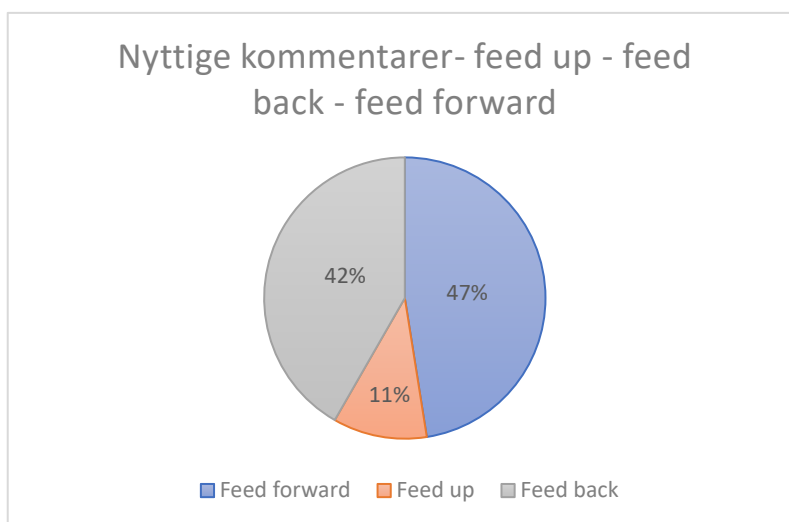
Selv om enkelte kommentarer totalt sett scorer høyere, enn andre typer kommentarer i totalen, er det litt forskjell i hva man ønsker etter måloppnåelse. Tabell 4J, uthevet i grønt, viser at elever på høy måloppnåelse foretrekker stort sett kommentarer som gir ros og råd. Middels måloppnåelse ønsker det samme, men også kommentarer som er formulert som direktiv. Elevene som lå på lav måloppnåelse, plukket i hovedsak ut flest kommentarer som var kritiske eller formulert som spørsmål. Det er viktig å påpeke at enkelte av kommentarene elevene plukket ut kunne kategoriseres i flere av de ulike formene. Derfor er antall ulike kommentarer noe høyere enn totale antall funn.

Nyttige kommentarer	Totale antall elever	Form						
		Instruksjon	Korrigerings	Råd	Direktiv	Spørsmål	Kritisk kommentar	Ros
10A - total	22							
Lav	1	0	0	0	0	0	0	1
Middels	13	7	4	9	14	4	8	12
Høy	8	4	4	9	7	3	3	4
10B - total	22							
Lav	1	0	0	0	1	2	2	0
Middels	13	0	8	12	6	4	6	11
Høy	8	0	0	3	1	6	4	12
Felles total	44	11	16	33	29	19	23	40
<i>Felles lav</i>	2	0	0	0	1	2	2	1
<i>Felles middels</i>	26	7	12	21	20	8	14	23
<i>Felles høy</i>	16	4	4	12	8	9	7	16

Tabell 4J: Nyttige kommentarer - form

4.2.5 Nyttige kommentarer – fordelt på feed up – feed back – feed forward

Kakediagram 4K viser at kommentarene elevene har vurdert som nyttige, i hovedsak kategoriseres som feed forward (47%) og feed back (42%). Det er generelt få av kommentarene (11%) som er vurdert som nyttige, som går innunder kategorien feed up. Slike kommentarer kan være formulert på denne måten:



Sektordiagram 4K: Nyttige kommentarer – feed up, feed back, feed forward

Ikke la leseren sitte igjen med spørsmål det ikke går an å få svar på. Du er inne på noe, men burde absolutt utvide skildringene mer.

Nyttige kommentarer	Totale antall elever	Feed up, feed back, feed forward			Tilbakemeldingsnivå			
		Feed forward	Feed up	Feed back	Oppgave (FT)	Prosess (FP)	Selvregulering (FR)	Selvet (FS)
10A - total	22							
Lav	1	0	1	1	0	0	0	1
Middels	13	29	0	12	12	13	2	8
Høy	8	22	1	4	9	8	4	4
10B - total	22							
Lav	1	2	0	1	1	2	0	0
Middels	13	5	13	28	11	15	10	8
Høy	8	8	0	12	5	0	1	11
Felles total	44	66	15	58	38	38	17	32
<i>Felles lav</i>	<i>2</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>0</i>	<i>1</i>
<i>Felles middels</i>	<i>26</i>	<i>34</i>	<i>13</i>	<i>40</i>	<i>23</i>	<i>28</i>	<i>12</i>	<i>16</i>
<i>Felles høy</i>	<i>16</i>	<i>30</i>	<i>1</i>	<i>16</i>	<i>14</i>	<i>8</i>	<i>5</i>	<i>16</i>

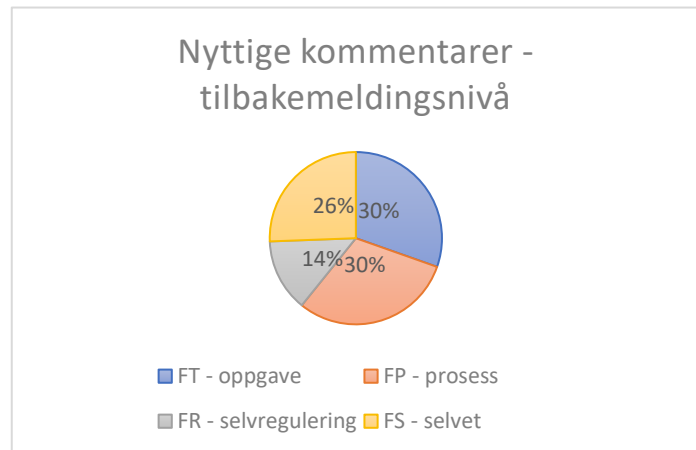
Tabell 4K: Nyttig effektiv tilbakemelding – feed up - feed back - feed forward og tilbakemeldingsnivå

Ved å se nærmere på tabell 4K over, viser funnene at lav måloppnåelse, under felles total i uthevet mørkeblå, at nyttige kommentarer jevnt over er både feed back, feed up og feed forward. På høy måloppnåelse er elevene mer opptatt av kommentarer som kan kategoriseres som feed forward. Middels måloppnåelse gjør også det, men har i noe større grad gradert noen flere nyttige kommentarer som kan kategoriseres som feed back. På lik linje som kategorien

form, kan en kommentar plasseres i flere kategorier innen effektiv tilbakemelding. Derfor er også totale antall effektive tilbakemeldinger høyere, enn totale antall funn av kommentarer fra elevene.

4.2.6 Nyttige kommentarer – fordelt på tilbakemeldingsnivå

Som det fremgår av tabell 4K på forrige side, er det like mange av de nyttige kommentarene som kan kategoriseres som kommentarer til oppgavens innhold (FT) (uthevet i blått) og til elevenes læringsprosess (FP) (uthevet i rødt). Begge disse nivåene utgjør 30% av totalen i sektordiagram 4L, uavhengig av måloppnåelse. Videre viser analysen av



Sektordiagram 4L: Nyttige kommentarer – feed up, feed back, feed forward

datamaterialet at tilbakemeldinger som kan plasseres under enheten om selvet (FS) utgjør 26% i sektordiagrammet. Kommentarer rettet mot selvregulering er det nivået som færrest elever har plukket ut som nyttige. Dette nivået viser at de effektive tilbakemeldingene utgjør kun 14% prosent av totale antall kommentarer som ble gradert som nyttig av elevene. Sett ut ifra gradering av kommentarene etter hvilken måloppnåelse elevene ligger på, har flere av deltakerne på høy måloppnåelse plukket ut flest nyttige kommentarer som kan plasseres på nivå 4 – selvet i tabell 4K. Et eksempel på det fra datamaterialet er: *dette er en interessant tanke*. Elever på middels og lav måloppnåelse har plukket ut et flertall av antall tilbakemeldinger som kan plasseres på nivå 2 - som knyttes til elevenes læringsprosess. Eksempler på det fra datamaterialet er: *ikke skriv det og her bytter du synsvinkel - fra 3.person (hun) til 1 person (jeg)*.

4.2.7 Oppsummering – nyttige kommentarer

I denne delen av oppgaven har jeg undersøkt de samme, ulike målbare enhetene. Analysen har tatt utgangspunkt i de kommentarene elevene har plukket ut som nyttige og gjennom analysen har også disse blitt kategorisert med utgangspunkt i det analytiske verktøyet jeg har beskrevet og forklart med eksempler i kapittel 2 og 3.

Basert på analysene, kan vi slå fast følgende om kommentarene alle elevene samlet har vurdert som nyttige. For det første er det flere margkommentarer som er vurdert som nyttige enn sluttkommentarer. Når det gjelder fokus, er det flest kommentarer som retter seg mot globalt nivå med fokus på innhold, som er vurdert som nyttige. Deretter følger kommentarer med lokalt fokus på syntaks og rettskriving. På enheten spesifisering, uavhengig av måloppnåelsesnivå, har alle elevene plukket ut kommentarer som kan kategoriseres som middels. Flertallet av de nyttige kommentarer er også formulert rosende eller med råd. På Hattie og Timperleys (2007) kjennetegn for en effektiv tilbakemelding ser elevene på kommentarer som de kan bruke videre som mest nyttig (feed forward). På den målbare enheten tilbakemeldingsnivå opplever elevene kommentarer rettet mot oppgaveprosessen (FP) og oppgaven (FT) som like nyttige.

I analysen av nyttige kommentarer etter måloppnåelse er det ingen forskjell mellom elevene på kommentarens plassering og spesifisering. Det er ikke store forskjeller på enheten fokus, men det er enkelte variasjoner. Elevene på middels og høy måloppnåelse opplever kommentarer med lokalt fokus på syntaks som viktig. Elever på høy og lav måloppnåelse opplever kommentarer med lokalt fokus på rettskriving som nyttig. Det er noen ulikheter etter måloppnåelse på enheten form. Elever på middels og høy måloppnåelse mener nyttige kommentarer er formulert rosende eller som råd. På lavt måloppnåelsesnivå opplever elevene kommentarer formulert kritisk eller som spørsmål som mest nyttig. Det er større variasjon etter måloppnåelse på Hattie & Timperleys (2007) kjennetegn for en effektiv tilbakemelding. Elever på lav og høy måloppnåelse ser mest nytte i kommentarer som gir tips til videre arbeid (feed forward). På middels måloppnåelsesnivå opplever elevene kommentarer som kategoriseres som feed back, som mest nyttig. På tilbakemeldingsnivået opplever elever på lavt og middels måloppnåelsesnivå at kommentarer rettet mot oppgaveprosessen (FP) er mest nyttig. Elever på høy måloppnåelse ser på kommentarer rettet mot selvregulering (FS) som mest nyttig.

Målbare enheter	Lav	Middels	Høy	Totalt
Kommentarens plassering	Margkommentar	Margkommentar	Margkommentar	Margkommentarer (66%)
Fokus	Globalt - innhold Lokal - rettskriving Lokalt - ordforråd	Globalt - innhold Lokalt - syntaks	Globalt - innhold Lokalt - syntaks Lokalt - rettskriving	Globalt - innhold (53%) Lokalt – syntaks (21%) Lokalt- rettskriving (10%)
Spesifisering	Middels	Middels	Middels	Middels (60%)
Form	Kritisk kommentar Spørsmål	Ros Råd Direktiv	Ros Råd Spørsmål	Ros (24%) Råd (19%) Direktiver (17%)
Effektiv tilbakemelding - kategori	Feed forward Feed back	Feed back Feed forward	Feed forward Feed back	Feed forward (47%) Feed back (42%)
Effektiv tilbakemelding - nivå	FP – prosess FS – selvet/ FT - oppgave	FP – prosess FT - oppgave	FS – selvet FP - oppgave	FT – Oppgave (30%) FP – Prosess (30%)

Tabell 4L: Stikkordsmessig oppsummering av funn for hver målbar enhet av nyttige kommentarer.

4.3 Sammenfatning – nyttige og mindre nyttige kommentarer

På enkelte kategorier er det en tydelig forskjell på hva elevene ser på som nyttig og mindre nyttig kommentarer, uavhengig av måloppnåelsesnivå. På kategorien form, er en nyttig kommentar rosende, gir råd eller fungerer som et direktiv. En mindre nyttig kommentar korrigerer, stiller spørsmål eller er kritisk. En nyttig kommentar for kategorien effektiv tilbakemelding, viser tydelig at en kombinasjon av feed back og feed forward er mest nyttig. Av de minst nyttige kommentarene er kommentarene kun feed forward. Den samme variasjonen viser seg på tilbakemeldingsnivå. De mest nyttige kommentarene fokuserer på oppgaven (FT) og prosessen (FP). En mindre nyttig kommentar fokuserer kun på prosessen (FP).

Etter måloppnåelsesnivå er det generelt lite variasjoner, men det er en tydelig forskjell på kategorien form. Elever på middels og høy måloppnåelse foretrekker rosende kommentarer. Elever på lav måloppnåelse viser det motsatte, fordi kommentarer som er kritiske oppleves som nyttig. Kommentarer som er korrigerende, er lite nyttig for elever på middels måloppnåelse. Elever på høy måloppnåelse ønsker ikke kommentarer som er kritiske. Elevene på lavt måloppnåelsesnivå vurderer kommentarer formulert som direktiv som minst nyttig. I tillegg opplever elever på høy måloppnåelse at kategorien tilbakemeldingsnivå annerledes enn elever på de andre nivåene. De vurderer kommentarer rettet mot selvet (FS) som mest nyttig.

Denne delen av analysen har gitt en deskriptiv oversikt over hvilke kommentarer elever vurderer som nyttig og mindre nyttig. Som analysen viser, er det noen kategorier som vurderes som nyttige og som mindre nyttige kommentarer. I neste kapittel vil jeg supplere med analyser av intervjuene, for å få ytterligere innsikt i elevenes vurderinger.

5. Analyse del 2) Fokusgruppeintervju

I dette kapitlet vil funnene fra fokusgruppeintervjuene bli presentert. Andre delen av analysen tar også utgangspunkt i oppgavens forskningsspørsmål om hva elevene mener kjennetegner en nyttig og mindre nyttig skriftlig tilbakemelding på sin kreative tekst og i hvilken grad de benytter seg av dette i sitt videre skolearbeid. Det vil også være et fokus på spørsmålet om hva som er elevenes preferanser på tilbakemeldinger og om dette har en sammenheng med måloppnåelse i denne analysen. Hver fokusgruppe har vært delt inn etter måloppnåelse, fordi et gruppeintervju gir større muligheter for å få et innblikk i elevenes tanker om de skriftlige tilbakemeldingene. Som det fremgår av vedlegg 2, har intervjuguiden tatt utgangspunkt i de samme kategoriene som i analyse del 1. Mens elevenes rangeringer i fase 1 ikke ga rom for utdypende begrunnelser, gir intervjuene i fase 2 mer detaljerte beskrivelser fra elevene om hva de mener og tenker er en nyttig og mindre nyttig kommentar og hvorfor elevene har valgt ut de kommentarene de har. Kapitlet er strukturert slik at det først blir presentert funn på hva som er en mindre nyttig kommentar. Deretter går jeg nærmere inn på elevenes meninger og oppfatninger om nyttige kommentarer. Avslutningsvis kommer det enkelte funn på elevenes tanker om bruk av kommentarene videre i sitt arbeid.

5.1 Elevers tanker om mindre nyttige kommentarer

Når det gjelder hva som kjennetegner en mindre nyttig kommentar, uttrykker elevene i stor grad at det handler om kommentarenes spesifisering og form, mens de i liten grad er opptatt av kommentarenes fokus. Analysene av de mindre nyttige kommentarene i fase 1 viste at en del av disse kommentarene kunne spesifiseres som middels. Intervjuene viser at disse kommentarene vurderes som mindre nyttige, fordi de mangler konkrete tips og eksempler på hva de kan gjøre bedre (Tabell 5A neste side). Dette skaper en usikkerhet rundt kommentaren for elevene, fordi de ikke vet hva de skal gjøre videre. Dette gjelder uansett måloppnåelse. En elev på høy måloppnåelse poengterte dette godt i intervjuet: «Den andre kommentaren er at jeg må bli flinkere til å bruke språklige virkemidler på en måte. Men jeg skulle gjerne hatt konkrete eksempler på språklige virkemidler jeg kunne hatt med, for jeg blir litt usikker på hva læreren mener at burde passe inn da».

Tanker om mindre nyttige kommentarer	Grupper høy måloppnåelse						Grupper middels måloppnåelse						Gruppe lav måloppnåelse			
	Gruppe 1			Gruppe 2			Gruppe 3			Gruppe 4			Gruppe 5			
Respondent pr gruppe	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Mangler tips/eksempler		x				x		x		x			x	x		
Ikke spesifikk nok		x				x				x						x
Korrigerings															x	
Ingen kommentarer vurdert til mindre nyttige			x	x		x	x	x				x	x		x	
Usikker på kommentaren	x														x	x
Kan ikke bruke kommentaren videre til andre tekster		x							x							

Tabell 5A: Tanker om mindre nyttige kommentarer

Enkelte av elevene, uavhengig av måloppnåelse, uttrykte også at de mindre nyttige kommentarene ikke er spesifikke nok. Dette viser funn fra analysen av intervjuene i tabell 5A tydelig. På mange måter kan man derfor konkludere med at en middels spesifisering kanskje ikke er godt nok som en form for kommentar på elementer elevene spesifikt skal forbedre og kunne ta med seg videre i sitt arbeid. En elev fra en av gruppene på middels måloppnåelse sa at: «Den er liksom litt uklar. Hva mener læreren med fint. Er det mot setningen eller var det fint språklig bilde. Hva er det liksom som er fint? Læreren spør om eller skjønner ikke hva setningen handler om. Så det går på innholdet i setningen da. For jeg mener at hele teksten var en drøm og det har ikke læreren oppfattet da kanskje. Så kommentaren har på en måte ikke noe verdi for meg». Dette ble også tydelig poengtert hos en annen elev på samme måloppnåelse: «Hvis du ikke får tilbakemeldinger på hva du har gjort riktig eller feil. Men at den liksom blir for generell, så blir det liksom ikke noe ut av den».

Elever på lav måloppnåelse viser også at flertallet i denne gruppen er svært usikre på kommentarene de har gradert som mindre nyttige: «På den kommentaren jeg har markert har jeg skrevet en setning og hele den har læreren markert i blå, men jeg skjønner ikke hva som er

feil med den og hvorfor den er markert sånn». En annen forklaring fra en elev på lav måloppnåelse viser også dette tydelig: «Noen ganger så forstår jeg ikke kommentaren heller. For eksempel så står det at jeg må ha med metaforer. Hva er egentlig en metafor? Jeg skjønner ikke hva læreren mener med det». Særlig elever på lav måloppnåelse ser ut til å trenge grundigere og mer spesifikke forklaringer.

Plassering av kommentar	Grupper høy måloppnåelse						Grupper middels måloppnåelse						Gruppe lav måloppnåelse			
	Gruppe 1			Gruppe 2			Gruppe 3			Gruppe 4			Gruppe 5			
Gruppeinndeling	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Respondent pr gruppe																
Margkommentar	xx	x	x		x				xx	x					x	
Sluttkommentar														x		
Marg og slutt		x		x	x	x	x	x		x					x	xx
Korrigerings																
Hadde ingen			x	x		x	x	x				x	x		x	

Tabell 5B: Plassering av kommentar

Når det ble snakket om antall kommentarer elevene hadde fått på teksten sin, uttrykte kun en elev på høy måloppnåelse og en elev på middels måloppnåelse at antall kommentarer de hadde fått var for mange. Når det gjelder de mindre nyttige kommentarene er de markert med fargen rød. Tabell 5B over viser at 8 elever ikke vurderte noen av kommentarene de hadde fått, som mindre nyttige. Av de elevene som fant mindre nyttige kommentarer, var det overvekt av kommentarer i marg som ble vurdert som mindre nyttig. Dette er jevnt fordelt innenfor både lav, middels og høy måloppnåelse.

5.2 Elevers tanker om nyttige kommentarer

Også når det gjelder de nyttige kommentarene var elevene mest opptatt av kommentarenes spesifisering og form, mens de i mindre grad var opptatt av kommentarenes fokus. Elevene

hadde mange tanker og meninger om kommentarens spesifisering og form. I tillegg var de opptatt av hvor mange kommentarer de hadde fått og hvilken plassering disse kommentarene hadde.

På nyttige kommentarer var det også et flertall av kommentarer fra analysen i del 1 som viste at kommentarene var middels spesifisert. Derimot viser oppsummeringen i analysen fra fokusgruppeintervjuene at spesifiserte kommentarer er det alle elevene, uavhengig av måloppnåelse, ønsker mest av. Som det fremgår av tabell 5C under, oppleves kommentar som nyttig for elevene når man:

- Får vite hva man skal jobbe med videre
- Den må nevne konkrete tips eller eksempler for det videre arbeidet sitt.

Dette gjelder uansett måloppnåelse. Alle elevene på lav måloppnåelse ga eksempler som punktene over på hva som gjør at en kommentar er nyttig for dem. Selv om det var flere elever på middels og noen på høy måloppnåelse som nevnte det samme, kan dette være et viktig prinsipp spesielt for de elevene som er svakere i slike typer tekster eller som har norsk som sitt andrespråk. Når det gjelder ros, viser intervjuene at ikke mange av elevene fra de ulike gruppene er opptatt av at nyttige kommentarer kun skal inneholde positivitet eller ros. Dette til tross for at det var flere elever fra begge klassene i analyse del 1, innenfor middels og høy, som graderte kommentarer som kunne tolkes som ros, som nyttige.

Tanker om nyttig kommentarer	Grupper høy måloppnåelse						Grupper middels måloppnåelse						Gruppe lav måloppnåelse			
	Gruppe 1			Gruppe 2			Gruppe 3			Gruppe 4			Gruppe 5			
Respondent pr gruppe	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Positiv/ros	x	x													x	x
Konkret	x	x							x		x	x	x			
Vet hva jeg skal gjøre videre	x		x	x		x	x		x	x		x		x	x	x
Råd og eksempler			x		x	x	x	x		x				x	x	x

Tabell 5C: Tanker om nyttig kommentarer

Det er konkrete råd for hvordan de kan forbedre seg som skiller seg mest ut. Hver elev innenfor hver måloppnåelse i denne analysen viser dette godt og tydelig i sine uttalelser om

nyttige kommentarer. En elev fra gruppen på høy måloppnåelse sa: «Jeg har fått en kommentar som sier at denne tanken er interessant, men utdyp den mer. Da får jeg konkret vite hva jeg skal gjøre. Da skal jeg utnytte den og jeg synes det er en god tilbakemelding». En elev på lav måloppnåelse ville ikke tolket en slik kommentar som konkret nok, fordi eleven får beskjed om å utdype mer. En elev fra gruppen på lav måloppnåelse var opptatt av å få tips til hvordan man skulle jobbe videre: «Mine nyttige kommentarer er positive og med gode råd som jeg kan forbedre meg på». En elev fra en av gruppene på middels måloppnåelse presiserte også godt hvordan kommentaren burde være formulert og viser kanskje litt samme tankesett som eleven på lav måloppnåelse: «Men det er viktig at det ikke er for mange eksempler også. Kanskje en eller to da. For da vet du hva du burde gjøre og det gir noen hint. Sånn hvis setningen er veldig dårlig så holder det med et eksempel på hva som kan gjøre den bedre og da er det lettere å fikse opp i. Eller at man sier at i denne setningen har du en kommafeil, også at man da får tips om at dette går igjen flere steder».

Hva er viktig for eleven på kommentarer	Grupper høy måloppnåelse						Grupper middels måloppnåelse						Gruppe lav måloppnåelse			
	Gruppe 1				Gruppe 2		Gruppe 3			Gruppe 4			Gruppe 5			
Gruppeinndeling	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Respondent pr gruppe	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Konkret	x							x	x	x	x	x	x	x	x	x
Eksempler			x					x	x	x				x	x	x
God balanse med bra/mindre bra		x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Læreren følger det opp i etterkant også								x							x	

Tabell 5D: Hva er viktig for eleven på kommentarer

De samme resultatene viser seg også i spørsmålet om hva som er viktig for elevene når det gjelder kommentarer generelt. Som det fremgår av tabell 5D over er det spesielt elevene på middels og lav måloppnåelse som er opptatt av at kommentarene er konkrete og har med eksempler. Dette gjelder uavhengig av om kommentaren er ment som en positiv kommentar eller en kommentar som ønsker at elevene skal forbedre visse elementer ved oppgaven de gjennomfører. En elev fra gruppen på høy måloppnåelse sa at: «Det kan ikke bare være fokus på pirk, for da føler du at du bare gjør det dårlig og det er liksom ikke noe motivasjon i det

heller. Men er læreren for snill, så lærer man jo ikke noe fra det. Så det må være en kombinasjon». 14 av de 16 deltagende elevene i fokusgruppeintervjuene kom hadde samme tanker rundt dette temaet. De mente at det er viktig at kommentarene fra læreren er en god balanse mellom hva som er bra i tekstene sine og hva som er mindre bra.

En elev på middel måloppnåelse presiserte også et ønske om at en lærer burde følge opp i revisjonsarbeid i etterkant, slik at elevene faktisk har fått med seg de kommentarene de har mottatt og vet hvordan de skal benytte seg av det videre. Eleven sa at: «Det er viktig at man kanskje blir fulgt opp i etterkant på om man faktisk gjør det man får tips om videre. Så selv om oppgaven er ferdig, så er det viktig å ta disse frem så man kan bruke det i andre sammenhenger eller oppgaver som er på noe samme måte». Dette er en svært interessant tanke, som kan være verdt å undersøke nærmere i andre studier om vurdering, tilbakemeldinger og revisjonsarbeid for elevene. Samme ønske om bedre oppfølging i etterkant kom fra en elev på lav måloppnåelse. Enkelte elever som har kort botid i Norge, men følger ordinær undervisning kan oppleve det utfordrende: «Jeg opplever ofte at jeg sliter litt med språket og at jeg ikke forstår hva læreren mener med det som er en kommentar, så jeg trenger at det liksom er flere gode forklaringer eller at noen kan snakke med meg om det, slik at jeg forstår bedre hva det er jeg egentlig må gjøre».

Tanker om antall kommentarer	Grupper høy måloppnåelse						Grupper middels måloppnåelse						Gruppe lav måloppnåelse			
	Gruppe 1		Gruppe 2		Gruppe 3		Gruppe 4		Gruppe 5							
Respondent pr gruppe	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Få							x									
Passe	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x
Mange		x											x			

Tabell 5E: Tanker om antall kommentarer

Avslutningsvis ble elevene spurt om antall kommentarer de hadde fått var for få, passe eller for mange. Som det fremgår av tabell 5E er det tydelig funn på at de fleste elevene opplevde antall kommentarer de hadde fått fra læreren som en passe mengde. En elev på høy måloppnåelse syntes 8 kommentarer totalt var for mange og en elev på middels måloppnåelse så ikke poenget med så mange som 11 kommentarer. En elev i gruppen fra høy måloppnåelse som har fått 2 kommentarer, sa selv at det er få, men var tydelig enig med læreren om at det

var et riktig antall, fordi dette gjenspeilet karakteren eleven fikk på teksten sin. Eleven uttrykte dette også godt i intervjuet: «Ja, jeg tror det har mye å si at jeg fikk en veldig god karakter og at det gjør at jeg får færre kommentarer».

I tabell 5F under, kommer det frem hvilken plassering av kommentarer elevene ønsker. Totalt sett foretrekker de fleste elevene fra fokusgruppene å motta margkommentarer, men også sluttkommentarer. En elev på middels måloppnåelse sa: «Jeg liker godt kommentarer underveis, men jeg liker også å få en felles tilbakemelding på slutten av teksten på en måte».

Hvilken plassering liker elevene best på kommentarer	Grupper høy måloppnåelse						Grupper middels måloppnåelse						Gruppe lav måloppnåelse			
	Gruppe 1				Gruppe 2		Gruppe 3			Gruppe 4			Gruppe 5			
Gruppeinndeling	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Respondent pr gruppe																
Vet ikke helt			x													
Margkommentar	x															
Sluttkommentar					x		x									
Korrigerings		x														
Marg og sluttkommentar		x		x		x		x	x	x	x	x	x	x	x	x

Tabell 5F: Nyttig plassering av kommentarer

Korrigerings i tekst er det ingen av deltakerne i fokusgruppene som snakket noe særlig om. Det ser ut til å være noe større grad av variasjon i hva de foretrekker på høy måloppnåelse enn middels og lav måloppnåelse. En elev visste ikke helt hva slags plassering av kommentarer som var best å få. En elev mente margkommentarer og to elever mente sluttkommentarene. En av elevene fra høy måloppnåelse likte å motta både marg og sluttkommentarer, men viser også noe tanker om at korrigerende kommentarer kan være en fordel: «Ja, jeg er enig i begge typene kommentarer. Samtidig liker jeg godt at vi har begge sånn at margkommentarene kan vise mer spesifikke feil som rettskriving. For da vet du nøyaktig hvor det er, og hva det er du må forbedre spesifikt. Det gjør det mer konkret underveis, også en god oppsummering til slutt på en måte».

5.3 Bruken av kommentarer videre

Avslutningsvis ble elevene spesifikt spurt om hvordan de brukte tilbakemeldingene og hvilken overføringsverdi tilbakemeldingene har, enten til nye skriveoppgaver eller til andre fag. Først ble elevene spurt om det var mulig å benytte seg av disse tilbakemeldingene i andre fag enn norsk i annet type faglig arbeid. Til slutt ble elevene spurt om de i noe grad benyttet seg av de kommentarene de hadde fått, videre i norskfaget.

5.3.1 Overføringsverdi til andre fag?

Bruke kommentarene i andre fag	Grupper høy måloppnåelse						Grupper middels måloppnåelse						Gruppe lav måloppnåelse			
	Gruppe 1				Gruppe 2		Gruppe 3			Gruppe 4			Gruppe 5			
Respondent pr gruppe	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Noen andre fag på enkelte kommentarer	x	x	x		x	x			x	x	x	x			x	x
Kun norsk generelt				x			x	x						x	x	

Tabell 5G: Brukes kommentarene i andre fag

Som det fremgår av tabell 5G mener et klart flertall av elevene, uansett måloppnåelse, at man kan benytte seg av kommentarene videre i andre fag. En elev på lav måloppnåelse poengterte også dette, fordi eleven mente at arbeid med setninger gjelder like mye skrivesituasjoner i norsk, som skrivesituasjoner i alle andre fag. Kun 5 av totalt 16 elever fra de ulike nivåene på måloppnåelse mener at kommentarene kun egner seg for videre arbeid i norskfaget. «Det er jo litt sånn at når man skal skrive en novelle, så får man jo kommentarer som er spesifikt rettet mot det. Men det kan jo være at man kan ta det med seg videre på enkelte av dem. Men for meg er det ikke like viktig. Da lærer jeg mer om hvordan jeg kan skrive akkurat en slik type tekst da». Denne kommentaren er fra en elev på høy måloppnåelse vedrørende spørsmålet om man på noen måte kunne benytte seg av kommentarene på teksten i andre fag, og viser at det er mulig å bruke enkelte kommentarer videre.

5.3.2 Overføringsverdi til nye skrivesituasjoner i norskfaget

Som vist i tabell 5G over, mener elevene at kommentarer og tilbakemeldinger i norsk er fullt mulig å benytte seg av videre i andre fag enn kun norsk. En elev på høy måloppnåelse la også tydelig fram en begrunnelse på dette: «Ja, jeg pleier å ta opp gamle tekster før jeg skal skrive en ny tekst og se nærmere på hva det er jeg må fokusere ekstra på og jobbe mer med».

Likevel viser det seg å være en utfordring i at elevene sjelden legger ned så mye arbeid i å faktisk jobbe med kommentarene for å kunne forbedre seg i sitt videre arbeid. En elev på middels måloppnåelse sa: «Jeg burde jo gjøre det, men det gjør jeg ikke». Som tabell 5H viser, er det bare fire elever fra gruppeintervjuene som gir uttrykk for at de benytter seg av kommentarene videre i de fleste tilfeller. Elevene er innenfor måloppnåelsesnivået middels og høy. Ti av elevene mener at de leser over kommentarene en gang når de har fått teksten tilbake fra læreren, men at de ikke går tilbake på det senere. Dette gjelder uansett måloppnåelse. Enkelte elever på middels og høy måloppnåelse mener at de glemmer det bort og det viser kanskje også viktigheten i at lærerne legger til rette for at elevene skal kunne bruke tilbakemeldingene de får, slik at elevene er mer bevisst på hva de faktisk får til og hva de må jobbe med videre. En annen interessant tanke er kanskje at det er mulig å videreformidle de samme elementene til flere ulike typer tekster, hvis flere feil gjentakende viser seg å ikke fungere. Dette kan være på både et globalt nivå med struktur av tekster, men spesielt det lokale med et sterkere fokus på ordforråd, setningsstruktur, bruken av riktig tegnsetting og generell rettskriving. Kun en elev på lav måloppnåelse og en elev på høy måloppnåelse mener at de spør læreren om bruken av kommentarene videre i sitt arbeid.

Bruke kommentarene videre	Grupper høy måloppnåelse						Grupper middels måloppnåelse						Gruppe lav måloppnåelse			
	Gruppe 1			Gruppe 2			Gruppe 3			Gruppe 4			Gruppe 5			
Respondent pr gruppe	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Glemmer det	x								x	x		x				
Spør læreren senere		x														x
Går ikke tilbake til det	x	x	x	x		x			x	x		x	x	x	x	x
Leser over en gang	x	x	x	x		x						x	x	x	x	x
Bruker det videre etterpå de fleste gangene					x		x	x				x				

Tabell 5H: Brukes kommentarene videre?

5.4 Oppsummering – fokusgruppeintervju

I analysen av fokusgruppeintervjuene viser datamaterialet tydelig tendenser på hva elevene mener kjennetegner en nyttig og mindre nyttig kommentar fra læreren på tekstene sine. Jeg gir en oppsummering av hovedtendensene fra analysen av elevenes opplevelse av kommentarene og i hvilken grad de benytter seg av kommentarene videre i arbeidet sitt.

Det som kjennetegner en mindre nyttig kommentar, er at disse kommentarene mangler konkrete tips og eksempler. Kommentarene er ikke spesifikke nok og elevene opplever at de ikke vet hva de skal gjøre videre med de kommentarene de har fått. En nyttig kommentar kjennetegnes ved at den er formet konkret, og har eksempler og råd. Elevene mener også marg og sluttkommentarer er like nyttig. Det er også viktig med en god balanse mellom kommentarer som nevner det som er bra og det som er mindre bra.

I tillegg viser analysen at elevene i liten grad benytter seg av kommentarene i det videre arbeidet sitt. Dette gjelder uansett nivå på måloppnåelse. Analysen av intervjuene viser tydelig at stort sett alle elevene leser over kommentarene en gang når de får teksten tilbake igjen. Selv om elevene vurderer kommentarene de får som nyttige, og ser at de kan ha nytte av dem i både framtidig skriveoppgaver og i andre fag, er det få som faktisk bruker kommentarene videre på eget initiativ. Det er generelt derfor lite bruk av kommentarene i andre fag også, hvor enkelte kommentarer kunne ha bidratt til utvikling på skriving generelt. Dette til tross for at elevene selv uttrykker at det kunne vært nyttig at læreren fulgte opp i etterkant at elevene faktisk bruker og jobber med en del av kommentarene videre i norskfaget generelt, men også i andre fag. Funnene fra intervjuet viser at det kan være hensiktsmessig å gi elever med kort botid i Norge, vurdering på andre måter, slik at det blir mer nyttig for disse elevene. Elevene mener 5-8 kommentarer er nok i antall kommentarer totalt på teksten sin. Elevene opplever stort sett at de har fått en passe mengde antall kommentarer innenfor dette. Kun to elever mener de har fått for mange med et antall på 8 til 11 kommentarer.

6. Avsluttende drøfting

I oppgavens siste kapittel vil studiens problemstilling sammenstilles og drøftes. Hva kjennetegner en nyttig og mindre nyttig skriftlig tilbakemelding på kreativ tekst for elevene? Er det noe variasjon i elevenes preferanser eller videre bruk av kommentarene etter deres karakternivå? I lys av funn fra analysene vil jeg først se nærmere på de kommentarene elevene har valgt ut og drøfte hva som kjennetegner en nyttig og mindre nyttig kommentar fra læreren. Deretter vil det komme tydeligere fram hvilke meninger, tanker og oppfatning elevene har på de kommentarene de har plukket ut og om de benytter seg av dette i sitt videre i skriveforløp. Dette blir drøftet opp mot teori og forskning presentert i kapittel 2.

Oppgavens utgangspunkt hentet mye inspirasjon fra utøvere som har lykket i sin toppidrett. Kort oppsummert er stort sett alle toppidrettsutøvere, uansett idrett, mest kjent for å benytte seg av veiledning og hjelp for å nå sitt maksimale potensial. Det er noe helt annet å kunne hjelpe elevene fram mot sitt maksimale potensial innen norskfaget. Likevel er det viktig å ikke undervurdere betydningen av å kunne gi elevene best mulige og mest mulig nyttige tilbakemeldinger og kommentarer, slik at de kan ta videre steg. Det å ha innblikk i elevenes opplevelse av kommentarenes nytteverdi, kan gjøre oss enda bedre i stand til å støtte elevenes skriveutvikling. I en trener – utøver relasjon vil dialogen om utvikling være sentral. Også i skolen skal vi ha dialog om elevenes utvikling. Det å vite hva eleven selv vurderer som nyttig, kan gjøre veiledningen for å nå elevenes potensial enda bedre.

6.1 Hvilke dimensjoner er avgjørende for at en kommentar er nyttig og mindre nyttig?

Black & Wiliam (1998, s. 48) er som presentert tidligere opptatt av at tilbakemeldinger til elever og studenter må være konkretisert og individualisert for at den skal ha noen verdi for elever og studenter. Læreplanverkets overordnede del er basert på samme utgangspunkt og det er spesifisert at skolen skal legge til rette for læring for alle elever etter Opplæringsloven (2018, §1-3).

Skriftlig tekstrespons er en mye brukt måte å gi tilbakemeldinger til elever på for å vurdere hva de har gjort og legge til rette for videre læring for elevene. Det er tydelig at elevene også opplever det å få kommentarer fra læreren som nyttig. Funn fra analysene mine viser at

elevene fant flere nyttige enn mindre nyttige kommentarer totalt sett. Elevene skulle plukke ut tre nyttige og tre mindre nyttige kommentarer. Det var lettere for elevene å finne fram til kommentarer som var nyttige enn til kommentarer som var mindre nyttige, og det var ikke alle elevene som vurderte kommentarene de hadde fått, som mindre nyttige. Dette er et uttrykk for at elevene først og fremst opplever kommentarene de får som nyttige. Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at dette gjør at jeg har analysert færre mindre nyttige kommentarer enn nyttige, og det kan påvirke resultatet.

Den første dimensjonen tar utgangspunkt i kommentarens plassering. Som presentert i kapittel 1 består tekstrespons av en rekke ulike dimensjoner fra Lunsford & Straub (2006, s.166-171). Min analyse viser at elevene plukket ut flest margkommentarer som både nyttige og mindre nyttige (jf.pkt.4.1.1 og jf.pkt.4.2.1). Det var færrest kommentarer relatert til direkte korrigerende i elevenes tekster. Generelt gikk læreren lite inn i og korrigerende direkte i teksten. Dette er heller ikke noe elevene ønsket, de satt mer pris på margkommentarer og sluttkommentarer (jf.pkt.5.2). Stort sett ble de fleste kommentarer skrevet som en margkommentar, uansett om det var en feilretting, et spørsmål eller kommentar direkte knyttet til innholdet i teksten (se eksempel vedlegg 5). Dette kan derfor påvirke at en margkommentar var både nyttig og mindre nyttig. Som tidligere presentert i kapittel 2, mener Kvithyld & Aasen (2012) at bruken av margkommentarer er forbundet med den formative vurderingspraksisen og det kan være grunnen til at elevene får flest av disse kommentarene. Iglund (2008, s. 410) mener også at det er margkommentarer som får elevene til å bearbeide tekstene sine videre, ikke sluttkommentarene. Endring i forskrift til opplæringsloven (2020, §3-10 og §3-12) presiserer tydelig at skolens plan er å bidra til at elevene skal ta videre steg. Man kan derfor anta at dette også er lærerens hovedintensjon ved aktiv bruk av margkommentarer på en elev sin tekst for å vise konkret hva som må forbedres til eleven. Funn fra del 1 av analysen viser at margkommentarer er både nyttig og mindre nyttig. Dermed ser ikke plasseringen ut til å være det mest avgjørende for om en kommentar er nyttig eller ikke. Elevene i fokusgruppeintervjuene var også tydelige på at de foretrekker å få både marg og sluttkommentarer.

Den andre dimensjonen fokuserer på kommentarens fokus. I en skriveprosess er det en rekke ulike nivåer en elev skal jobbe seg gjennom for å fullføre en tekst. Dette viser også tekst – og responstrekkanten til Hillocks (1987, s. 73) og Hoel (2000, s. 34) som ble presentert i kapittel 2. En lærer jobber derfor for å gi respons på ulike tekstnivå hos en elev. I min analyse viser

det seg, uavhengig av måloppnåelse, at kommentarens fokus ikke har noen betydning. Kommentarer med globalt fokus på innhold, lokalt fokus på rettskriving og syntaks oppleves både som nyttig og lite nyttig (jf.pkt. 4.1.2 og 4.2.2). Funn fra Bueie (2017, s. 61) og Ferguson (2011, s. 51) sin studie konkluderte med at kommentarer rettet mot det globale var mest nyttig, og det lokale var minst nyttig. Det gjør ikke min analyse. Derimot viser min studie lignende funn som hos Straub (1997, s. 100), nemlig at både kommentarer til globale og lokale tekstnivå vurderes som nyttig.

Den tredje tekstresponsdimensjonen er kommentarens spesifisering. Det er en spennende kategori å drøfte. Elever på middels og høy måloppnåelse, kan forstå litt mer av en middels spesifikk kommentar enn elever på lav måloppnåelse. I min første analyse viser det seg at både de nyttige og mindre nyttige kommentarene elevene har plukket ut kan kategoriseres som middels spesifisert, uansett måloppnåelse (jf.pkt.4.1.3 og jf.pkt.4.2.3). Likevel viser funn fra fokusgruppeintervjuene, hvor elevene har fått forklare hva de mener er en nyttig og mindre nyttig kommentar, et tydelig ønske om at kommentarer må være spesifikke. Hvis kommentaren ikke er detaljorientert eller gir tips videre blir de usikre på hvordan de skal løse elementene læreren kommenterer på (jf.pkt.5.1 og jf.pkt.5.2). Dette gjelder spesielt elever på lav, men også enkelte elever på middels måloppnåelse. En kommentar er definert som spesifikk når den er tydelig og gir elevene informasjon om hva de skal jobbe med videre (Bueie, 2017, s. 48). Igland (2008, s. 411) fant lignende funn i sin studie som jeg har gjort i min. Et eksempel på en slik kommentar fra analysen er: «Prøv å unngå utropstegn i overskrifter». Tidligere forskning, både nordisk og internasjonalt, viser til lignende funn som elevene ga uttrykk for i fokusgruppene. Elever og studenter foretrekker spesifikke kommentarer. De kan være kort formulert, men presise og detaljorienterte. En rekke studier viser at vage kommentarer ikke oppleves som nyttige (Straub, 1997, s. 103; Ferris, 2003, s. 93; Carless, 2006, s. 226; Lizzio & Wilson, 2008, s. 263; Ferguson, 2011, s. 51; Bueie 2017, s. 61; Eriksen, 2017, s. 93).

Den fjerde dimensjonen handler om hvilke språkhandlinger læreren skriver, og om kommentarens form. De ulike kategoriene som man kan bruke ble presentert i kapittel 2. Det var ikke funn av alle de presenterte kategoriene i min analyse. Hvilke kategorier som var aktuelle for denne oppgaven ble derfor presentert i kapittel 3. Analysen viser at elever på middels og høy måloppnåelse opplever kommentarer formulert som ros og med råd som nyttig (jf.pkt 4.2.4). Eksempler på slike kommentarer fra analysen er *fin slutt* som ros og

Beskriv panikken – ikke bare fortell at han har panikk som et råd. Elever på lav måloppnåelse opplever kritiske kommentarer som mest nyttig (jf.pkt. 4.2.4).

Når det gjelder de mindre nyttige kommentarene, er det noe større variasjon i elevenes preferanser knyttet til måloppnåelse. Elever på høy måloppnåelse ser kritiske kommentarer som minst nyttig. Elever på middels måloppnåelse opplever korrigeringer som minst nyttig og elever på lav måloppnåelse ser på kommentarer som er formulert som et direktiv som minst nyttig (jf.pkt 4.1.4). Denne studien indikerer mye av det samme som internasjonal og nordisk forskning på denne kategorien.. En rekke studier fant også funn på at kommentarer formulert som ros er nyttig, uansett hvor spesifisert rosen er (Straub, 1997, s. 111; Bueie, 2017, s. 60; Ferris, 2003, s. 100; Ferguson, 2009, s. 90; Lizzio & Wilson, 2008, s. 273; Treglia, 2008, s. 129). I tillegg viste Straub (1997, s. 111) lignende funn knyttet til de mindre nyttige kommentarene. Straub (1997, s. 111) fant at kritikk mot studentenes ideer viste seg å være lite nyttig. Dette samsvarer med mine funn, fordi elementer knyttet til tekstens forbedringselementer eller kritikk mot elevens tekst, er noe alle elevene opplevde som lite nyttig.

Form på kommentarer er et tema som har mange ulike perspektiver. Hva kan så funn i denne analysen av kategorien form da bety? Igland (2008, s. 415) mener kommentarens form ikke har noe å si for elevenes bearbeidelse av en tekst videre. Jeg mener derimot at funn fra min analyse kan være et tegn på at formen på kommentarer påvirker i sterkere grad hva som gjør kommentarer nyttige eller mindre nyttige, sammenlignet med de andre kategoriene som viser samme funn uavhengig av måloppnåelse. En språkhandling kan kanskje oppleves mer direkte ovenfor elevene og ved hjelp av ulike språkhandling påvirker dette i større grad hva elevene opplever eller føler rundt en nyttig eller mindre nyttig kommentar. Uansett spesifisering, indikerer det at ros har en viktig funksjon, fordi det gir eleven signal om mestring, selv om det ikke er så spesifikt formulert. Kommentarer formulert kritisk, korrigerende eller som et direktiv kan tolkes annerledes, fordi elevene ser på det som lite nyttig. Man kan kanskje si at det ikke direkte er feilretting, men det er likevel bastante meninger om noe elevene har gjort, direkte rettelser på elementer eller krav om hva som må endres. Debatten om fokus på feilretting er som tidligere presentert todelt, spesielt mellom Truscott (1996, s. 360; 1999, s. 111) og Ferris (1999, s. 1). Likevel kan Truscott (1996, s. 360; 1999, s. 111) sitt perspektiv på feilretting være av interesse i denne studiens funn av mindre nyttige kommentarer. Truscott (1996, s. 360; 1999, s. 111) mener bevisst at feilretting som respons kan påvirke

skriveopplæringen ineffektivt, fordi det skaper større skade ovenfor studenter og elevers utvikling. En stor andel av utvalget i studien var også andrespråkselever, og debatten mellom Truscott (1996; 1999) og Ferris (1999) gjelder spesielt disse elevene. Ferris (1999, s. 9) mener at feilretting er noe elevene setter pris på. Derimot viser min studie det stikk motsatte, spesielt for elever på lav måloppnåelse. Mye av forskningen til Truscott (1996; 1999) og Ferris (1999) handler om studenter. De har kanskje derfor et annet behov eller ser sin egen språklæring på en annen måte enn elevene som var med i min studie.

6.2 Hva gjør en effektiv tilbakemelding nyttig eller mindre nyttig – i et VFL perspektiv?

Som presentert tidligere, er enkelte deler av VFL-teoriene og prinsipper for formativ vurdering i det norske skolesystemet hentet fra teorien til Hattie & Timperley (2007) om en effektiv tilbakemelding. Det er også bevist at en god og effektiv tilbakemelding, både muntlig og skriftlig, bidrar positivt i elevens læringsforløp (Black & Wiliam, 1998, s. 18; Hattie og Timperley, 2007, s. 87; Hattie, 2013, s. 260).

Modellen til Hattie & Timperley (2007) mener at en effektiv tilbakemelding som er nyttig, skal besvare alle de tre spørsmålene om hvor eleven skal (feed up), hvordan eleven gjør det (feed back) og hva som er neste steg for eleven (feed forward). Siden denne studien består av mange ulike plasseringer av en kommentar gjennom korrigeringer i tekst, margkommentarer og sluttkommentarer, er det få av tilbakemeldingene som innfrir alle disse tre kriteriene for en effektiv tilbakemelding. Likevel viste analysen at enkelte av kommentarene fra læreren kunne besvare en eller to av dem. For eksempel skrev læreren: *Hvem er det som snakker her? Olivia eller mannen?* og *Vi skriver ikke genitivs slik på norsk; hans eller fars*. Den første kommentaren kan tolkes som at man vet hvordan eleven gjør det, fordi den finner en mangel av presisjon i innholdet av teksten (feed back). Samtidig kan den gi eleven tips om hva som må jobbes med videre (feed forward). Den andre kommentaren gjør akkurat det samme (feed back og feed forward). Kommentarene er imidlertid i mindre grad tydelige på å vurdere i forhold til målet for oppgaven (feed up). Man finner nok en del kriterier som handler om disse og som dekker målet, men så lenge dette ikke nevnes eller henvises til i kommentaren kan det være vanskelig for elevene å forstå dette.

Det er altså ikke en forutsetning at hver enkelt kommentar besvarer de tre spørsmålene (feed back, feed up og feed forward) for at de skal oppleves som nyttige. Kommentarer som fokuserer på hvordan eleven gjør det (feed back) og hva som er neste steg for eleven (feed forward) blir sett på som nyttig, uansett måloppnåelse (jf.pkt.4.2.5). Således viser de mindre nyttige kommentarene i stor grad at det kun handler om hva eleven skal jobbe med videre (feed forward) (jf.pkt.4.1.5). En av grunnene til det kan jo da være samme prinsippet som presentert over i kategorien spesifisering. Når eleven skal få tips om arbeidet videre, skaper det mer usikkerhet hvis den er middels spesifisert for elevene. To kommentarer som to elever plukket ut som lite nyttig kan vise dette: *Denne setningen er i lengste laget og kan du si dette på en annen måte?* Her blir det ikke konkret nok, fordi det gis ikke tips til hvordan setningen skal gjøres kortere eller omformuleres. Da kan slike kommentarer med arbeid videre også oppleves som mindre nyttige.

En annen grunn til dette kan være som presentert tidligere knyttet til kommentarens form, hvor konkrete korrigeringer kan oppleves som lite nyttig. Eksempler fra analysen som: *til, på, mange og sykehus lukt skrives som et ord* er typiske eksempler på kommentarer som elevene har plukket ut som lite nyttige. Kanskje det oppleves svært negativt og lite arbeidseffektivt å måtte rette på mange slike småfeil i teksten, selv om det er et tips for arbeid videre fremover for eleven (feed forward). Et slikt perspektiv på feilrettinger støttes jo også av Truscott (1996, s. 360; 1999, s. 111).

Den siste delen av Hattie & Timperley (2007, s. 87) sin modell fokuserer på de fire ulike tilbakemeldingsnivåene en kommentar kan plasseres på. De mest nyttige kommentarene er som tidligere presentert på nivå 1 (FT-oppgave) og nivå 2 (FP-prosess). Det gjelder uansett måloppnåelse (jf.pkt.4.2.6). Dysthe & Hertzberg (2009, s. 36) mener at store deler av lærerens respons på en elevtekst kan knyttes til nivå 1 om oppgaven. På den ene siden kan man derfor anta at det er naturlig at et slikt nivå i denne analysen blir plukket ut som de mest nyttige kommentarene. På den andre siden er det en risiko for at for mange effektive tilbakemeldinger som kun kan plasseres på dette nivået, kan sørge for at perspektivet på skriveutviklingen blir preget av et kortsiktig syn. Grunnen til det er at man kun fokuserer på det nåværende målet for denne teksten (Hattie & Timperley, 2007, s. 91).

Hattie (2013, s. 262) sin metastudie viser at tilbakemeldinger rettet mot nivå 2 – læringsprosessen, gir best effekt. I denne studien viser det seg at tilbakemeldinger på nivå 2 (FP) vurderes som nyttige av elevene (jf.pkt 4.2.6). Det er uavhengig av måloppnåelse. Den videre analysen viser også noen meget interessant funn, fordi både nivå 1 (FT) og nivå 2 (FP) av tilbakemeldinger, oppleves som nyttig for elevene. Hattie & Timperley (2007, s. 90-91) mener at en tilbakemelding hvor disse to nivåene er til stede samtidig, skaper mer effektive tilbakemeldinger. Det er vanskelig å dokumentere at alle de nyttige kommentarene har begge nivåene til stede eller at noen plukket ut kommentarer som kun var nivå 1 (FT) eller kun var nivå 2 (FP) fra analysen. Min analyse viser at de mindre nyttige kommentarene kun kan knyttes til nivå 2 (FP), uansett måloppnåelse (jf.pkt.4.1.6). Hattie & Timperley (2007, s. 87) mener tilbakemeldinger på nivå 2 handler om å få til en dypere forståelse hos elevene og at det ved hjelp av dette vil starte en kognitiv prosess.

Det er ikke lett å trekke en konkret konklusjon på hvorfor en tilbakemelding på nivå 2 (FP) kan være både nyttig og mindre nyttig for elevene. Likevel viser teorien at en effektiv tilbakemelding som har to nivåer, er en mer effektiv tilbakemelding enn om du kun har et av nivåene stående alene (Hattie & Timperley, s. 2007, s. 90-91; Hattie, 2013, s. 262). I tillegg viser tidligere presenterte funn fra analysen på dimensjonene, spesifisering og form, at dette kan bidra til å skape utfordringer som tekstrespons fra læreren. Dette kan kanskje derfor i noe grad påvirke hva som vurderes som en nyttig og mindre nyttig tilbakemelding. Funn fra analysen av fokusgruppeintervjuene viste tydelig at elevene ikke forstod hva læreren mente med de kommentarene som de mente var mindre nyttige. Videre mente de at en mindre nyttig kommentar gjorde de så usikre, fordi de manglet konkrete tips og eksempler for å kunne ta videre steg (jf.pkt.5.1). Et eksempel på uttalelsene fra gruppeintervjuene av en elev på lav måloppnåelse var:

«Hva er egentlig en metafor? Jeg skjønner ikke hva læreren mener med det».

Hvis en kommentar ikke er spesifikt formulert med konkrete eksempler eller tips, kan det bidra til å gjøre en kommentar alene på nivå 2, vanskelig for elevene. Grunnen til det kan være at de ikke evner å kunne skape en dypere forståelse og utvikle det kognitive videre på egenhånd. Et viktig element i slike tilbakemeldinger er kanskje derfor å legge til rette for at man kan samtale om de kommentarene man har fått, slik at en lærer kan sikre seg at elevene forstår hva læreren har ment med det som er blir formulert og spesifisert til elevene. Det var

kun et fåtall fra fokusgruppeintervjuene som spurte læreren sin selv i etterkant hvis de ikke forstod hva læreren mente. De fleste leste bare over kommentarene en gang og lot det være med det (jf.pkt.6.3). Kommentarens potensial for videre utvikling ser altså ikke ut til å utnyttes fullt ut. Eleven bruker det ikke videre, og dermed er det usikkert hva tilbakemeldingen, selv om den vurderes som nyttig, egentlig vil føre til. Læreren har nok også brukt mye tid på å kommentere for å prøve å hjelpe eleven videre. Dersom det ikke legges til rette for at elevene skal bruke tilbakemeldingene, er det ikke gitt at tilbakemeldingene får ønsket effekt.

6.3 Brukes kommentarene videre?

Som jeg presenterte i teorikapittelet, var det en nasjonal satsning på vurdering for læring fra 2010 til 2018. Undervisvurderingen har som mål å være en integrert del av elevenes opplæring og skal blant annet bidra til å fremme og øke elevenes kompetanse (Udir, nr 2, 2020). Store deler av fundamentet for undervisvurderingen er hentet fra den proksimale utviklingssonen til Vygotsky (1978, s. 86). I tillegg til Tharp & Gallimore (1988, s. 185) sin modell, utvikling gjennom assistert læring. Teorien til Vygotsky (1978, s. 86) fokuserer på det potensielle utviklingsnivået en elev kan oppnå ved å få assistert støtte, som i dette tilfellet er de skriftlige kommentarene fra læreren på teksten sin. Utgangspunktet for modellen til Tharp & Gallimore (1988, s. 185) er at elevene skal kunne gå over til neste nivå etter tilbakemeldingene, slik at elevene har ervervet og tilegnet seg ny kunnskap på en slik måte at revisjon av en tekst skjer av seg selv.

I denne studien viser funn at elevene i liten grad faktisk gjør noe med de tilbakemeldingene de får. På bakgrunn av et slikt resultat er det derfor uvisst hvor godt de skriftlige kommentarene hjelper elevene fra det assisterte nivået til Vygotsky (1978, s. 86) og over til Tharp & Gallimore (1988, s. 185) neste nivå hvor elevene skal drive seg selv. I tillegg er det ulikt hva elever finner nyttig, fordi de svake elevene trenger mer spesifikke tilbakemeldinger. Som et resultat av slike funn må man kommentere på det som treffer innenfor elevens potensielle utviklingsnivå. Sterke skrivere trenger kanskje mindre spesifikke kommentarer, mens svakere skrivere med svakere norskkunnskaper, trenger mer spesifikke tilbakemeldinger dersom det skal støtte dem i Vygotski (1978, s. 86) sin utviklingszone.

Funn fra fokusgruppeintervjuene tyder på at elevene opplever antall kommentarer de har fått på teksten sin som passe (jf. pkt.5.2). Straub (2000, s. 28-46) poengterer at det er viktig at ikke antall kommentarer blir for høyt, fordi det kan bli for mye for en elev å forholde seg til. Dette viste seg ikke som en utfordring i denne studien. Den største utfordringen som kom fram etter analysen av intervjuene er at elevene sa at de leste over tilbakemeldingene sine en gang, men ikke noe mer enn det. Kun et fåtall av elevene på middels og høy måloppnåelse benyttet kommentarene aktivt videre i norsk eller andre fag. Røkkum & Bakken (2020, s. 17) viste at elever på videregående skole i stor grad benyttet seg av lærerkommentarer i revisjon av tekstene sine videre. I tillegg gjorde de en del egne endringer. Flere internasjonale og nordiske studier viser derimot det stikk motsatte. Elevene benytter seg i svært liten grad av kommentarene videre (se blant annet Lea & Street, 1998, s. 163; Gibbs & Simpson, 2004, s. 25; McCune, 2004, s. 257; Brorsson, 2007, s. 264; Kronholm-Cederberg, 2009, s. 315).

Bueie (2017, s. 59) har også sett nærmere på bruken av kommentarer på en heldagsprøve, hvor elevene i grunnskolen får kommentarer underveis i teksten og sluttkommentarer med en karakter. Disse funnene samsvarer med mine funn. Elevene leser over kommentarene, men budskapet blir i liten grad benyttet i videre arbeid. Som tidligere presentert i teorikapittelet, ligger utfordringen i funn på denne studien, men også andre studier, at elevene ikke benytter seg av kommentarene videre for at en kognitiv prosess som presentert i Vygotsky (1978, s. 86) og Tharp & Gallimore (1988, s. 185) sine modeller kan skje. Hva kan være årsaken til det?

En av årsakene kan være at elevene tolker skriveforløpet som fullført, og da er det ikke noe mening i å fortsette arbeidet på noe som gir signaler om at det er ferdig. Dette viste studien til Jonsson (2013, s. 70-71) tydelig. Hvis ikke læreren signaliserer tydelig nok at elevene må benytte seg av kommentarene videre, blir det ikke prioritert. Kvithyld & Aasen (2011, s. 11-14) mener også at man som lærer må slutte å blande rollene som kokk, som prøvesmaker en suppe, og en restaurantgjest som vurderer suppen som sluttprodukt laget av kokken i arbeidet med respons. Hvis tilbakemeldingene blir for rettet mot forbedringselementer i den aktuelle teksten, kan det være vanskelig for eleven å trekke disse tipsene med seg videre til andre typer tekster og fag. I tillegg kan det være vanskelig for elevene i denne studien å forstå at de skal jobbe videre med tilbakemeldingene, fordi en sammenblanding på denne måten gjør at de ser på det som ferdig når det er en summativ vurderingssituasjon av teksten deres. Den får en svært dominerende betydning ifølge Kvithyld & Aasen (2011, s. 14).

I min studie viser også funn fra intervjuene at elevene har et ønske om at læreren følger opp kommentarene elevene har fått på teksten sin, mer aktivt i etterkant. Da mente elevene at de ble mer bevisst på hva det er de skal fokusere på og jobbe med videre i faget. Dette bekrefter også Straub (2000, s. 28-46) og Askew & Lodge, 2000, s. 4) i sine studier. For at en tilbakemelding skal lykkes må det være tilpasset elevens nivå. I tillegg må det være en aktiv dialog mellom lærer og elev gjennom hele prosessen når teksten produseres, men også videre etter en innlevert tekst (Straub, 2000, s. 28-46; Kvithyld & Aasen, 2011, s. 11-14). Beach & Friedrich (2008, s. 231) mener at en dialog mellom lærer og elev legger mer til rette for videre arbeid med kommentarene og fremmer mer diskusjon rundt ideer og egenvurdering ovenfor elevene.

Som tidligere presentert er det i forskrift til opplæringsloven og forskrift til friskoleloven (2020) bestemt at vurderingen skal fremme lærelyst underveis i et opplæringsløp hos elevene. Elevenes utvikling av egen tekst er som forklart i kapittel 2, et individuelt-konstruktivistisk læringssyn, med elementer av sosiokulturelt samspill underveis. Dette læringssynet som analysen har sett nærmere på, består av en sluttvurdering med en mer summativ funksjon, hvor elevens kompetanse på det å skrive kreativ tekst akkurat da, ble gjort skriftlig på sluttproduktet til elevene. Henning Fjørtoft omtaler dette, som tidligere nevnt, som en summativ praksis, i formativ drakt (Sandvik & Buland, 2013, s. 111). Grunnen til det er at elevene kan oppfatte skriveprosessen som fullført, fordi man får en karakter. Elevene får en rekke kommentarer underveis og på slutten av teksten. Hensikten med dette er at elevene benytter seg av disse for å utvikle seg videre, uavhengig av sjanger og fag. Et sosiokulturelt samspill mellom lærer og elev i summative vurderingssituasjoner kan derfor være avgjørende for å lykkes med det formative vurderingsarbeidet videre. Man ønsker jo at elevene skal fortsette utviklingen sin fram mot en avsluttende skriftlig eksamen i faget og kanskje ta med seg elementer fra denne situasjonen videre til nye skriftlige oppgaver i norsk og andre fag. Igland (2008, s. 403) er enig i dette og fremhever viktigheten av et forpliktende fellesansvar fra både lærer og elev om å samhandle om veien videre.

En annen årsak til at elevene ikke benytter seg av kommentarene kan være det samme som i Jonsson (2013, s. 70-71) sin studie. Funn fra analysen viser at stort sett de fleste elevene, uansett måloppnåelse, opplevde en usikkerhet rundt kommentarer som ikke var nyttige, som ikke var konkrete nok eller ikke hadde med spesifikke eksempler for videre arbeid. Dette

bidro til at mange ikke visste hva de skulle gjøre videre med kommentaren, og de ble usikre på måten man skulle løse det på (jf.pkt.5.1).

Et annet interessant funn fra fokusgruppeintervjuene viste at enkelte av elevene som var med i gruppen lav måloppnåelse, var andrespråks-elever med kort botid i Norge. De opplevde skriftlige kommentarer som en utfordring. Elevene ga uttrykk for at det vil være lettere å kunne forstå hva læreren mener, hvis man snakker om det og får konkret veiledning fra læreren (jf. pkt.5.3). Det er forståelig. Hvis elevene fortsatt er i en grunnleggende utviklingsfase i bruken av og forståelsen av norsk som språk, er det indikasjoner på at enkelte måter en lærer kommentere elevenes tekster på, kan misforstås eller tolkes på helt andre måter av elevene. Min studie viser tendenser til at disse elevene har et annet behov enn elever med norsk som morsmål. Dersom vurdering skal fungere som tilpasset opplæring, trenger vi innsikt i hva som støtter elevene best. Da kan man også tilpasse måten man gir tilbakemeldinger på, slik at det får en ønsket verdi for elevenes læringsarbeid. Igland (2008, s. 402-406) deler mye av dette synspunktet. Hun mener pedagogisk tekstrespons er en kunst. Det er en prosess som består av en rekke ulike faser. Likevel viser det seg at tekstrespons er et verktøy som fremmer utvikling hos ulike elever, uansett skrivenivå. Det vil si at en elev med svakt skrivenivå, kan forbedre en tekst på samme måte som en elev på sterkt skrivenivå. Det må tilpasses elevenes nivå og man er avhengig av samhandling mellom lærer og elev, med et forpliktende fellesansvar for at det skrivenivået skal utvikle seg videre (Igland; 2008, s. 402-406). Bloom (1968, s. 2) var også opptatt av dette i sin artikkel. Han mente blant annet at individualisert og tilpasset opplæring har en verdi for eleven på et personlig nivå, men også for samfunnet totalt sett.

Som presentert tidligere, viser FIVIS at det er lite sammenheng mellom økt læring for elevene og vurdering for læring (Sandvik & Buland, 2014, 105). Kanskje det må legges ned mer arbeid i hvordan elevene kan benytte seg av kommentarene i revisjon videre i tekster de skriver? Bueie (2019, s. 58) sin studie viser at ved eksplisitt arbeid med ulike revisjonsstrategier for elevene, vil elevenes revisjonskompetanse bli bedre og elevene får til revisjoner på et lokalt og globalt tekstnivå på egenhånd.

En annen utfordring som kan være et dilemma for mange lærere, er at man som lærer skal dekke både rollen som trener og dommer samtidig. På den ene siden skal læreren støtte elevenes læring, og som trener gi kommentarer som har denne intensjonen. På den andre

siden skal lærerne være dommer med ansvarliggjøring i vurderingssituasjoner. Hva er det som gjør at man kan forsvare en gitt karakter på en elev sin tekst? I den sammenhengen kan kanskje bruken av for mange kommentarer og måten man gir disse på være motivert av å forsvare de vurderingene man gjør, og dette overskygger behovet for og grunnlaget i de kommentarene man gir til en elev. Dette kan igjen kanskje ødelegge fundamentet for vurdering for læring.

Likevel skal man heller ikke undervurdere lærer-elev relasjonen som et aspekt i dette. Gjennom begge analysene, kommer det tydelig frem at klassen som hadde denne læreren som sin kontaktlærer, fant mindre antall mindre nyttige kommentarer, enn klassen som kun hadde læreren som faglærer i norsk (jf.pkt.4.1). Den samme utfordringen kan vi se spor av fra elevene som deltok i fokusgruppeintervju på lav måloppnåelse. Disse elevene hadde kun læreren som faglærer i norsk, og ikke som kontaktlærer. Det kan gjøre at disse elevene opplever de skriftlige tilbakemeldingene fra læreren, som en større utfordring generelt. 10A hadde norsklæreren som sin kontaktlærer og det kan derfor ha noe påvirkning på resultatet av skjevfordelingen innen mindre nyttige kommentarer. Igland (2008, s. 406) trekker også frem relasjoner som et viktig element i revisjonsarbeidet.

6.4 Oppsummering og konklusjon

Det overordnede forskningsspørsmålet for denne oppgaven er: *Hva mener elevene kjennetegner en nyttig og mindre nyttig skriftlig kommentar på kreativ tekst i norsk og er det variasjon i elevenes preferanser og bruk av tilbakemeldinger etter karakternivå?*

Det er enkelte dimensjoner ved tekstresponser som gjør en kommentar mer nyttig eller mindre nyttig for elevene. For å finne svaret på spørsmålene i problemstillingen har jeg gjennomført innholdsanalyse av de nyttige og mindre nyttige kommentarene elevene valgte ut etter å ha fått tilbakemelding på fullført skrivearbeid av en kreativ tekst. Etter dette har jeg gjennomført en innholdsanalyse av svarene elevene ga på spørsmålene jeg stilte i fokusgruppeintervjuene for de ulike gruppene, både med og uten fokus på måloppnåelse.

For å besvare problemstillingen vil jeg presentere en sammenfattet konklusjon i tre ulike underkapitler. Først vil jeg presentere de typiske kjennetegn på det elevene valgte ut som var typisk for en mindre nyttig og nyttig kommentar, uavhengig av måloppnåelse. Deretter vil det bli presentert hovedtendensene for hva som kjennetegner og er elevenes preferanser for en nyttig og mindre nyttig kommentar, etter karakternivå. Til slutt vil det gis svar på hvordan elevene benytter seg av tilbakemeldingene i etterkant.

6.4.1 Hovedtendens 1: Hva kjennetegner en mindre nyttig og en nyttig kommentar?

Hovedtendensen for hva som kjennetegner en mindre nyttig kommentar, er at de er formet som spørsmål, korrigerende, eller kritikk. En mindre nyttig effektiv tilbakemelding oppfyller ikke alle tre nivåer om hva den skal svare på. Kommentaren er kun formulert mot arbeid videre, men mangler konkrete eksempler. Tilbakemeldingsnivået er også kun rettet mot et prosessorientert nivå.

Hovedtendensen for hva som vurderes som en nyttig kommentar, er at de må være spesifisert og formet som ros, råd eller direktiver. Råd og direktiver må gjerne gi konkret eksempler og forslag. Det er viktig at læreren har kommentarer med en god balanse på hva som er bra og mindre bra. En nyttig kommentar er en effektiv tilbakemelding når den sier hva eleven får til i kombinasjon med arbeid videre. Nivået på tilbakemeldingene som er mest nyttig er en kombinasjon av tilbakemeldingsnivået rettet mot oppgaven (FT) og læringsprosessen (FP).

Enkelte kommentarer innenfor samme kategori, blir vurdert som nyttig, men også som mindre nyttig. Disse kategoriene er kommentarens fokus og plassering. Om en kommentar fokuserer globalt på innhold eller lokal syntaks er ikke avgjørende for elevenes oppfatning av kommentarens nytteverdi. Det er ikke noe forskjell på om kommentaren er hentet fra marginen eller på slutten av teksten heller.

6.4.2 Hovedtendens 2: Mindre nyttige og nyttige kommentarer basert på elevenes skriveutviklingsnivå

Elever på lav måloppnåelse skiller seg mest ut fra totalen. Hovedtendensen er at kommentarer med et lokalt fokus på syntaks og kommentarer som er formulert som direktiv er lite nyttige. Kommentarer som fokuserer på rettskriving og ordforråd oppleves som nyttig. Elever på middels og høy måloppnåelse skiller seg ikke særlig fra hovedtendensen på totalen av kategoriene og ser på kommentarer som mindre nyttig og nyttig stort sett på samme måte. Den eneste kategorien elever på høy måloppnåelse viser annerledes resultater på er tilbakemeldingsnivået til kommentaren. En nyttig kommentar kan plasseres innenfor nivået om selvet (FS), sammen med elevens oppgave (FT).

6.4.3 Hovedtendensen 3: Brukes kommentarene videre?

Elevene benytter seg av kommentarene i svært liten grad. De benytter seg hverken av kommentarene i norskfaget, eller i andre fag. Uavhengig av måloppnåelse, leser de fleste elevene generelt over tilbakemeldingene en gang og lar det deretter være. Kun få elever på middels og høy måloppnåelse benytter seg av kommentarene videre. Elever på lav og middels måloppnåelse foretrekker ikke kommentarer som fokuserer på feilrettinger, hvis de skal jobbe videre med kommentarene. De opplever at mindre nyttige kommentarene er vanskelig å ta med seg i videre arbeid, fordi elevene opplever usikkerhet rundt hvordan de skal ta fatt på tilbakemeldingene og jobbe med det videre.

6.5 Endelig kommentar

Formålet med denne oppgaven har vært å få innsikt i elevenes tanker om hva en nyttig og mindre nyttig kommentar er for elevene og om de benytter seg av vurderingsarbeidet videre. Inspirasjonen til oppgaven ble hentet fra Agnete Bueie sin doktorgrad «Slike kommentarer er de som hjelper» fra 2017. Det ble oppfordret til å gjøre oppfølgingsstudier i avhandlingen (Bueie, 2017, s. 72). Denne oppgaven har hatt visse begrensninger. Studien er gjennomført i en bestemt skrivesituasjon med et avgrenset utvalg, men kan likevel gi oss innsikt i hvordan et utvalg elever på ungdomstrinnet vurderer ulike lærerkommentarer. Studien bidrar til forskningsfeltet ved at den for det første omhandler en aldersgruppe som det ikke er forsket så mye på tidligere, nemlig ungdomsskoleelever. Videre har tidligere studier i hovedsak vært rettet mot sakpregede tekster, mens elevene i min studie har skrevet kreativ tekst (novelle). Det er naturlig at det er en forskjell i tilbakemeldingene som gis til ulike teksttyper/sjangre, og mitt bidrag er å gi innsikt i spesifikke tilbakemeldinger gitt til elevens noveller. Sist, men ikke minst, har jeg også undersøkt om det er variasjoner knyttet til ulikt skrivenivå hos elevene.

I videre forskning vil det være interessant å undersøke denne tematikken mer. Hva slags respons fungerer best for elevene etter hvilken skrivefase de er i under utvikling av en tekst. Videre vil det være interessant å undersøke hva slags type tekster elevene skriver og se om det er noen forskjell i tilbakemeldingene etter sakpreget eller mer kreative tekster. Andre elementer som er interessante er hvilke utfordringer elever møter på etter hvilket skrivenivå de er på. Møter andrespråkelever på utfordringer med ulike former for respons fra en lærer, sammenlignet med andre elever? Hvilke revisjonsstrategier læreren benytter seg av og hva elevene gjør i en slik fase senere, ville også vært interessant og undersøkt mer.

Skal vurdering for læring i norskfaget fungere som toppidrett og ha en verdifull funksjon i elevenes skriveforløp, er man avhengig av å være bevisst på hvordan kommentaren skal utformes for at elevene skal benytte seg av det underveis i skriveforløpet, men også i det videre arbeidet på andre tekster og fag. Derfor er det viktigste elementet i denne sammenheng at det må forskes mer på revisjonsarbeid og bruk av tilbakemeldinger i etterkant av en levert tekst. Så lenge man som elev ikke benytter seg av det læreren har lagt ned mye arbeid i for å bidra til mer læring, blir ikke norskfaget som en toppidrett.

Det er vel liten tvil om at toppidrettsutøvere som lykkes, stort sett alltid gjør det treneren ber om og fokuserer på detaljer i sitt arbeid for å ta videre steg. Jeg har hentet mye inspirasjon fra toppidrettsutøvere som har lykkes med sin utvikling på grunn av tett samarbeid med en trener og fokus på detaljer i treningshverdagen. Norsklærer er ikke synonymt med ordet trener. Elevene er heller ikke toppidrettsutøvere i faget. Likevel er min tanke at det overordnede målet som lærer er at elevene skal utvikle seg og ta videre steg i sitt utdanningsforløp. Kanskje det fungerer med et slags toppidrettsperspektiv i arbeidet med vurdering for læring likevel? Det viser seg jo i denne studien at elever ønsker tettere oppfølging for bruk av kommentarer videre. I tillegg foretrekker elevene at læreren skal fokusere på tilbakemeldinger som er spesifikke og detaljerte for å sikre at de selv forstår og vet hva de skal gjøre videre.

Litteraturliste

- ARG (2002). *Assessment for Learning: 10 Principles*. Assessment Reform Group.
http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/SBA/HKDSE/Eng_DVD/doc/Afl_principles.pdf
- Askew, S., & Lodge, C. (2000). Gifts, ping-pong and loops-linking feedback and learning. I S. Askew (Red.), *Feedback for learning* (s. 1-17). New York: Routledge.
- Beach, R. & Friedrich, T. (2008). Response to writing. I MacArthur, C. A., Graham, S. & Fitzgerald, J (Red.). *Handbook of writing research*. The Guilford Press.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8–21.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in education*, 5(1), 7-74.
- Blikstad-Balas, M. (2015). Gåten kreativ tekst: Hvordan kan vi fremme elevenes kreative skriving? *Norsklæreren*. s. 30-36.
- Brorsson, B. N. (2007). *Man liksom bara skriver: skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8* [Doktoravhandling, Örebro University].
- Bloom, B. S. (1968). Learning for Mastery. *Evaluation Comment, instruction and Curriculum. Regional Education Laboratory for the Carolinas and Virginia, Topical Papers and Reprints*, 1(2), s. 1–12.
- Bueie, A. (2016). *Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det*. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(1), 1-28. <http://dx.doi.org/10.17585/njlr.v2.188>
- Bueie, A. (2017). «*Slike kommentarer er de som hjelper: Elevers forståelse av lærerkommentarer i norskfaget*». [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo].
- Bueie, A. (2019). Bedre revisjonskompetanse gjennom eksplisitt opplæring i revisjonsstrategier? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(2). 39-60.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in higher education*, 31(2), 219-233.
- Det norske akademi for språk og litteratur (2021). *Marg*. NAOB.
https://naob.no/ordbok/marg_1
- Det norske akademi for språk og litteratur (2021). *Slutt*. NAOB.
https://naob.no/ordbok/slutt_1
- Det norske akademi for språk og litteratur (2021). *Tilbakemelding*. NAOB.
<https://naob.no/ordbok/tilbakemelding>
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2009). Den nyttige tekstresponsen: - hva sier nyere forskning? I

- O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som diaktisk utfordring* (s. 35-43). Oslo: Universitetsforlaget.
- Endr. i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova. (2020). *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova* (FOR-2006-06-23-724, FOR-2006-07-14-932). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2020-06-29-1474>
- Eriksen, H. (2017). *Læringfremmende vurderingspraksis – med blick på norskfaget i to skoler*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo].
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51-62.
- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8(1), 1-11.
- Ferris, D. R. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students*. Mahwah: Routledge.
- Fjørtoft, H. (2009). *Effektiv planlegging og vurdering. Læring med mål og kriterier i skolen* (2.utg). Fagbokforlaget
- Gussiås, D, N. (2019, 19 april). Slik hyller Warholm treneren som får æren for VM-gullet. Aftenposten. <https://www.aftenposten.no/sport/football/i/e8zbl4/slik-hyller-warholm-treneren-som-faar-aeren-for-vm-gullet?form=MY01SV&OCID=MY01SV>
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and teaching in higher education*, 1(1), 3-31.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hertzberg, F. (1994). Lærerrespons. *Norsklæraren*, (1). 20-24.
- Hillocks, G. J. (1987). Synthesis of Research on Teaching Writing. *Educational Leadership*, 44(8), 71-82.
- Hoel, T. L. (2000). *Skrive og samtale: responsgrupper som læringsfellesskap*. Gyldendal akademisk.
- Igland, M.-A. (2008). *Mens teksten blir til* (Doktoravhandling). Unipub forlag, Oslo. (Nr 96).
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Jahnsen, V. R., & Bakken, J. (2020). På vei mot selvstendig tekstrevisjon? En studie av elevers revisjon av tekstutkast i norskfaget i videregående skole. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 1-20.

- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Jonsson, A. (2013). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 63-76.
- Juzwik, M. M., Curcic, S., Wolbers, K., Moxley, K. D., Dimling, L. M., & Shankland, R. K. (2006). Writing Into the 21st Century An Overview of Research on Writing, 1999 to 2004. *Written Communication*, 23(4), 451-476.
- Knoblauch, C. H., & Brannon, L. (1981). Teacher Commentary on Student Writing: The State of the Art. *Freshman English News*, 10(2), 1-4.
- Krogh, E. & Juul Jensen, M. (2008). *Portfolioevaluering og portfoliodidaktik*. Dansk lærerforeningens forlag.
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik* [Doktorgradsavhandling, Åbo akademis förlag – Åbo University Press].
- Kvithyld, T. & Aasen, A. J. (2011). 5 teser om funksjonell respons på elevtekster. *Tidsskriftet viden om læring*, (9), 10-16.
- Kvithyld, T. & Aasen, A. J. (2012). Å skrive, det er å omskrive. *Bedre skole*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/a-skrive-det-er-a-omskrive/>
- Lauvås, P. (2018). *Vurdering i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lea, M. & Street, B. (1998) Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- Lizzio, A., & Wilson, K. (2008). Feedback on assessment: Students' perceptions of quality and effectiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 263-275.
- Lunsford, R. F., & Straub, R. (2006). Twelve readers reading: A survey of contemporary teachers' commenting strategies. I R. Straub & R. Lunsford (Red.), *Key works on teacher response* (s. 159-189). Boynton.
- McCune, V. (2004). Development of First-Year Students' Conceptions of Essay Writing. *Higher Education*, 47(3), 257-282.
- Newby, P. (2010). *Research methods for education*. Pearson
- Røkkum, V. & Bakken, J. (2020). På vei mot selvstendig tekstrevisjon? En studie av elever revisjon av tekstutkast i norskfaget i videregående skole. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 1-20.
- Sandvik, L. V. & Buland, T. (2013). *Vurdering i skolen. Operasjonalisering og praksiser, delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen* (FIVIS delrapport 2). <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/fivis2.pdf>

- Sandvik, L. V. & Buland, T. (2014). *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap, sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen* (FIVIS sluttrapport).
<https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2015/fivis-sluttrapport-desember-2014.pdf>
- Solheim, R. (2020). Inngangar til studiar av skriveforløp og vurderingspraksisar. I Neteland, R. & Aa, L. I (Red). *Master i norsk, metodeboka 2*. (s. 115-137). Universitetsforlaget.
- Sommers, N. (1982). Responding to student writing. *College composition and communication*, 33(2), 148-156.
- Straub, R. (1997). Students' reactions to teacher comments: An exploratory study. *Research in the Teaching of English*, 31(1), 91-119.
- Sørnes, L. & Brodahl, V. (2019, 30 oktober). Slik Slik er Ada Hegerberg blitt tidenes mestscorende i Champions League. Aftenposten.
<https://www.aftenposten.no/sport/fotball/i/OpX3Ab/slik-er-ada-hegerberg-blitt-tidenes-mestscorende-i-champions-league>
- Straub, R. (2000). The student, the text, and the classroom context: A case study of teacher response. *Assessing writing*, 7(1), 23-55.
- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge University Press.
- Treglia, M. O. (2008). Feedback on Feedback: Exploring Student Responses to Teachers' Written Commentary. *Journal of Basic Writing (CUNY)*, 27(1), 105-137.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language learning*, 46(2), 327-369.
- Truscott, J. (1999). The case for "The case against grammar correction in L2 writing classes": A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, 8(2), 111-122.
- Opplæringsloven. (2020). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2020-06-19-91). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Orsmond, P., & Merry, S. (2011). Feedback alignment: effective and ineffective links between tutors and students understanding og coursework feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(2). s. 125-136.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017*. (Vedlegg 4: Bakgrunnsdokument om skriving). Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/Rammeverk-skolebasert-komputv-utrinnnet2012-2017/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Erfaringer fra nasjonal satsning på vurdering for læring (2010-2018)*. Udir. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/1.innledning/#>

Utdanningsdirektoratet (2020). *Gi gode faglige tilbakemeldinger*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/tilbakemeldinger/>

Utdanningsdirektoratet, (2020). *Halvårsvurdering*. 2020. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/halvarsvurdering/>

Utdanningsdirektoratet, (2020). *Kjennetegn på måloppnåelse – norsk 10.trinn*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-norsk-10.-trinn/>

Utdanningsdirektoratet (2021). *Læreplan i norsk. Kompetansemål og vurdering (NOR01-06)*. Udir. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemal-og-vurdering/kv111>

Utdanningsdirektoratet, (2021). *Overordnet del. Grunnleggende ferdigheter*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Wendelborg, C., Røe, M., Buland, T. & Hygen, B. (2019). *Elevundersøkelsen 2018. Analyse av Elevundersøkelsen og Forelderundersøkelsen*. (Rapport 2019). <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/elevundersokelsen-2018-hovedrapport.pdf>

William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), s. 3–14.

Kristiansen, C. W., & Eggen, A. B. (2014). Vurdering som skapende læring. I M. Bunting (Red.) *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 81-102). Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg 1

Intervjuguide

Valg av tilbakemeldinger

- Hvor mange kommentarer har du fått totalt på teksten din? (marg og sluttkommentarer).
- Hvor mange tilbakemeldinger har du/dere valgt å gradere fra 1-3 som du mener var gode?
- Hvor mange tilbakemeldinger har du/dere funnet og gradert fra 1-3 som du mener var mindre gode?
- Er det noen likhetstrekk mellom gruppen i utvalg av antall kommentarer og totale antall kommentarer? I så fall hvilke?
- Har dere noen tanker om antall kommentarer på en tekst? I så fall hvilke?

Nyttige kommentarer

Marg/sluttkommentar

- Hvis vi ser nærmere på de kommentarene dere har valgt å gradere som gode. Er de hentet spesifikt fra marg eller sluttkommentarene? (underveis i teksten eller på slutten av teksten).
- Noen forskjeller eller likhetstrekk med de andre på gruppen? I så fall hvilke?

Global vs lokalt nivå

- Hvis vi ser nærmere på de kommentarene dere har valgt å gradere som gode. Er de formulert som en tilbakemelding mot tekstens globale (innhold, struktur osv) eller lokale nivå (rettskriving, språk osv)?
- Noen forskjeller eller likhetstrekk med de andre på gruppen? I så fall hvilke?

Kategoriseringer av tilbakemeldinger

- Hvordan er tilbakemeldingene du har plukket som gode blitt formulert? (Er de formulert som spørsmål (lukket/åpent), ros, kritiske, råd, direktiv, instruksjon)
- Noen forskjeller eller likhetstrekk med de andre på gruppen? I så fall hvilke?
- Hvorfor valgte du/dere ut de kommentarene som du/dere gjorde?

Vedlegg 1: Intervjuguide

- Hva er viktig for du/dere når du skal få en kommentar som du ser på som god nok? (sier noe om hvor du er i din skriveprosess og hvor du skal (tips/råd videre), kan knyttes til vurderingskriteriene, kan brukes på flere områder enn kun denne teksten osv).
- Bruker du kommentarene aktivt i ditt videre arbeid? Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Noen forskjeller eller likhetstrekk med de andre i gruppen? I så fall hvilke?

Mindre nyttige kommentarer

Marg/sluttkommentar

- Hvis vi ser nærmere på de kommentarene dere har valgt å gradere som mindre gode. Er de hentet spesifikt fra marg eller på slutten av teksten din? (underveis i teksten eller på slutten av teksten)
- Noen forskjeller eller likhetstrekk med de andre på gruppen? I så fall hvilke?

Global vs lokalt nivå

- Hvis vi ser nærmere på de kommentarene dere har valgt å gradere som mindre gode. Er de formulert som en tilbakemelding mot tekstens globale (innhold, struktur osv) eller lokale nivå (rettskriving, språk osv)?
- Noen forskjeller eller likhetstrekk med de andre på gruppen? I så fall hvilke?

Kategoriseringer av tilbakemeldinger

- Hvordan er tilbakemeldingene du har plukket som mindre gode blitt formulert? (Er de formulert som spørsmål (lukket/åpent), ros, kritiske, råd, direktiv, instruksjon)
- Noen forskjeller eller likhetstrekk med de andre på gruppen? I så fall hvilke?
- Hvorfor valgte du/dere ut de kommentarene som du/dere gjorde?
- Hva gjør at en kommentar blir mindre god? (sier ikke noe om hvor du er i din skriveprosess og hvor du skal (tips/råd videre), kan ikke knyttes til vurderingskriteriene, kan ikke brukes på flere områder enn kun denne teksten osv).

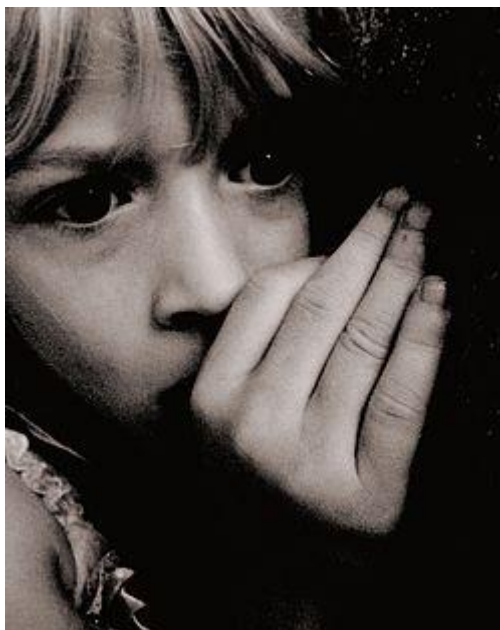
Avslutning

- Bruker du/dere kommentarene aktivt i ditt videre arbeid? Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Noen forskjeller eller likhetstrekk med de andre på gruppen? I så fall hvilke?
- Er det noe dere vil legge til, avslutningsvis?

Vedlegg 2

Oppgave

FRYKT



Røde Kors skal publisere en tekstsamling for å hjelpe unge som sliter med frykt av ulikt slag. Tekstsamlinga skal ha tittelen "Frykt kommer i mange former". **Skriv ditt bidrag til tekstsamlinga. Teksten din skal skildre en eller flere hendelser som gjør hovedpersonen hjelpeløs. Teksten din må inneholde skildringer av både følelser og stemninger.**

Lag en overskrift som gjør leseren interessert.

Formelle kriterier:

Skriftstørrelse: 12

Skrifttype: Arial / Times New Roman

Linjeavstand: 1,5

Vedlegg 3

Vurderingskriterier

Karakter /Kriterier	2 *) Lav kompetanse	3-4 Nokså god til god kompetanse	5-6 Meget god til særdeles god kompetanse
Helhetsvurdering: kommunikasjon ut fra oppgavens intensjon	- er i tråd med oppgavebestillingen, og innhold, oppbygging og språk fungerer stort sett som en helhet	- er i tråd med oppgavebestillingen, og innhold, oppbygging og språk fungerer stort sett som en helhet	- er i tråd med oppgavebestillingen, og innhold, oppbygging og språk fungerer som en gjennomtenkt helhet
Innhold og innholdsmessig sammenheng	- inneholder noen eksempler på at eleven kan fortelle, beskrive, informere og uttrykke egne tanker/meninger i skjønnlitterære og sakpregede tekster - har en viss tematisk sammenheng	- viser at eleven stort sett kan fortelle, beskrive, informere, argumentere og/eller reflektere i skjønnlitterære og sakpregede tekster - har tematisk sammenheng	- viser at eleven kan fortelle, beskrive, informere, argumentere og/eller reflektere på en overbevisende måte i skjønnlitterære og sakpregede tekster - har tydelig tematisk sammenheng
Oppbygging	- viser en viss grad av logisk oppbygging - viser at eleven kan bruke enkle virkemidler - viser at eleven har en viss forståelse for skjønnlitterær og sakpreget skrivning	- har stort sett god struktur og avsnittsbruk - viser at eleven kan bruke enkelte relevante virkemidler - viser at eleven benytter noen av sjangerens muligheter	- har ryddig, logisk og gjennomført struktur og avsnittsbruk - viser at eleven kan bruke et bredt spekter av relevante virkemidler - viser at eleven benytter seg av sjangerens muligheter på en egnet måte
Språk og stil	- har et enkelt og lite variert ordforråd - viser lite variert syntaks og tekstbinding - viser noe mottakerbevissthet	- har et språk med variasjon i ord, uttrykk, syntaks og tekstbinding - viser stort sett mottakerbevissthet	- har et presist, variert og nyansert språk både når det gjelder ord, uttrykk, syntaks og tekstbinding - viser gjennomført mottakerbevissthet
Formelle ferdigheter	-har rettskriving og tegnsetting som gjør teksten forståelig	- viser at eleven mestrer de viktigste kravene til rettskriving, formverk og tegnsetting	- har korrekt rettskriving, formverk og tegnsetting
Dersom kilder er benyttet	- kan ha kildehenvisninger	- viser bruk av kilder - oppgir kilder	- viser at kilder er anvendt på en hensiktsmessig måte - oppgir etterprøvbare kilder

Vedlegg 4

Eksempel på en elevtekst med gradering av kommentarer, respons og vurdering fra læreren.

Det ukjente

Isabella er en jente fra Spania som har flyttet til Norge, fordi moren har fått seg ny jobb. Faren og moren min er skilt. De kranglet hele tida om unødvendige ting. De skrek til hverandre hver eneste dag. De kunne ikke sitte sammen i 2 minutter uten å krangle. Skjønner hvorfor mamma gikk fra pappa når han drakk alkohol hver eneste dag og slo henne. En gang så slo pappa, mamma så hardt at hun havnet på sykehuset! Pappa har fått seg en ny kone imens mamma fortsatt er singel, men tilbake til meg. Jeg er 16 år gammel. Jeg er høy, brunt langt hår og brune øyene. I morgen skal jeg starte på en helt ny skole. Jeg gruer meg veldig mye, lurer på hvordan det kommer til å være. Lurer på hvordan miljøet er? Er det som i Spania eller er det annerledes? Kommer alle til å være snille mot meg? Kommer jeg til å få venner? Hva om de ikke liker meg?... Isabella! Skyndt deg så kan jeg kjøre deg. Ha en fin dag på skolen sier moren. Når jeg går ut av bilen og inn til skolen så begynner jeg å føle meg dårlig. Får plutselig vondt i magen og hodet. Får så vidt puste! Føles ut som om jeg er stengt inne i et rom. Hele skolegården er fullt med barn. I det ene hjørnet står de kule jentene. De ser veldig rart på meg. De blikker meg. Så jeg skjønte at de ikke er så så snille. Til høyre så står de eldre guttene. De er på en måte gangsterne på skolen. Alle de guttene har på svarte bukser og caps. Noen av dem røyker imens de andre plager en liten gutt. Tror han går i 7 klasse. De kastet alle tingene til han gutten ut av sekken. De rev alle bøkene og kastet han i gjørmel! Han lille gutten begynte å gråte. Han blødde faktisk fra nesa også. Burde jeg gå bort? Hva om de slår meg også? Isabella så ned og bare gikk forbi inn til klasserommet. Læreren tok meg veldig godt imot. Han ga meg bøker, blyant og han viste meg hvor jeg skulle sitte. De kule jentene satt bak meg. De likte meg ikke noe særlig. Jeg hørte at de snakket om meg. Hun ene blonde jenta sa at jeg hadde dårlig stil. En annen jente sa at jeg var veldig stygg og at ingen kommer til å like meg. Jeg ble ganske lei meg. Jeg tenkte har jeg virkelig så dårlig stil? Jeg fikk nesten tårer i øyene. Jeg fikk lyst til å bare løpe hjem. I friminuttet så hadde jeg ingen å være med. Jeg gikk helt alene i gangen. Alle andre var ute i skolegården. Jeg turte ikke å gå ned. Hva om alle stirrer på meg? Hva om de kule jentene baksnakker meg igjen! Jeg gikk bare og satt meg i klasserommet helt alene. Da jeg kom hjem så spurte mamma om hvordan skolen var. Jeg visste ikke helt hva jeg skulle si. Skulle jeg si sannheten eller lyve? Isabella svar meg da hvordan var skoledagen din? Den var veldig fin alle

Kommentert [KV1]: Hvem skjønner det?

Kommentert [KV2]: Dette er absolutt noe du kunne bygd videre på i teksten din, men det kommer aldri opp igjen. Pass på å ikke ha med noe bare for å fylle ut teksten – sørg for at alt du skriver har en hensikt for fortellinga.

Kommentert [KV3]: Her bytter du plutselig synsvinkel. Du starter i 3.person, men herfra er det 1.person. Du må velge en synsvinkel, og holde deg til den.

Kommentert [KV4]: Du må markere replikker på et vis. Enten ved å bruke anførselstegn, eller tankestrek.


Kommentert [KV5]: Du må ikke starte setningen med verbet. Det føles ut ... Jeg får så vidt puste.

Kommentert [KV6]: Den

Kommentert [KV7]: Her bytter du plutselig synsvinkel igjen.

Vedlegg 4: Eksempel på en elevtekst med gradering av kommentarer, respons og vurdering fra læreren.

tok meg imot ganske bra. Ja, det er jo kjempe fint det da sa moren. Jeg går og sover jeg er trøtt og sliten sier Isabella. Jeg fikk kjempe vondt i magen. Kvalm ble jeg også. Jeg hadde ikke lyst til å gå på skolen i morgen. Jeg orker ikke mer! Hva om de kule jentene gjør noe mot meg? Kanskje jeg skal si til mamma at jeg er syk. Kanskje hun lar meg være hjemme i morgen... Stå opp Isabella! Du kommer forsent i dag også! Jeg hadde virkelig ikke lyst til å dra i dag og jeg kan ikke si at jeg er syk, fordi mamma kommer ikke til å tro på meg. Håper bare at dagen blir bedre i dag enn det, det var i går. Jeg følte meg veldig dårlig. Det var en helt annerledes følelse. Det var en veldig rar følelse. Det kriblet i magen. Hjerte dunket fortere. En kald følelse i nakken. Føler meg svimmel. Da jeg kom inn i klasserommet så satt det en blond høy jente. Hun ble kalt nerde Emma i klassen. Hun spurte meg om jeg ville sitte med henne. Jeg ble veldig glad. Alt følte litt bedre nå. Er du ny her, hva synes du om skolen? Spurte Emma. Ja startet her i går. Har sett litt av skolen og den er fin og lærerne er snille, men har ikke fått meg noen venner ennå. Jeg kan vise deg hele skolen i friminuttet sier Emma. Det hadde vært **sikkelig** hyggelig. Etter skolen så gikk vi sammen hjem. Emma var en **sikkelig** hyggelig jente. Vi ble gode venner og hun tok meg i mot veldig godt. På fredag skal Emma komme til meg. Vi skal lage kake og kose oss. Dagen i dag var mye bedre enn i går. Jeg var **sikkelig** glad. Klarer ikke slutte å smile. Følte meg mye bedre nå. Hadde ikke vondt i magen lenger og den ekle følelsen ble borte. Nå skjønnte jeg at **selvom** dagen i dag er dårlig så betyr det ikke at dagen i morgen blir dårlig. Alt kan forandre seg på et øyeblikk. Man må bare tenke positivt og tenke at alt kommer til å gå bra.

 ¹
Du har skrevet en fin tekst som delvis svarer på oppgavebestillinga. Du har noen skildringer av hvordan hovedpersonen føler seg, men du viser ikke hjelpeløsheten tydelig nok fram. Jeg savner også bruk av flere virkemidler i teksten din. Uavhengig av om du skriver en fortelling eller en novelle, bør den inneholde virkemidler for å løfte teksten. Hovedproblemet ditt med denne teksten, er likevel språket ditt. ¹ Du veksler mellom synsvinkler, og har en del ufullstendige setninger. ² Det er viktig at du braker god tid når du går over tekstene du skriver før du leverer, slik at du er sikker på at du leverer fra deg en godt bearbeidet tekst. Framover er det derfor viktig at du

Vedlegg 4: Eksempel på en elevtekst med gradering av kommentarer, respons og vurdering fra læreren.

3

jobber spesielt med hvordan du bygger opp gode setninger. Les teksten høyt for deg selv, da vil du høre at enkelte setninger ikke flyter like godt som de kunne gjort.

Karakter: 3-

Karakter /Kriterier	2 *) Lav kompetanse	3-4 Nokså god til god kompetanse	5-6 Meget god til særdeles god kompetanse
Helhetsvurdering: kommunikasjon ut fra oppgavens intensjon	- er i tråd med oppgavebestillingen, og innhold, oppbygging og språk fungerer stort sett som en helhet	- er i tråd med oppgavebestillingen, og innhold, oppbygging og språk fungerer stort sett som en helhet	- er i tråd med oppgavebestillingen, og innhold, oppbygging og språk fungerer som en gjennomtenkt helhet
Innhold og innholdsmessig sammenheng	- inneholder noen eksempler på at eleven kan fortelle, beskrive, informere og uttrykke egne tanker/meninger i skjønnlitterære og sakpregede tekster - har en viss tematisk sammenheng	- viser at eleven stort sett kan fortelle, beskrive, informere, argumentere og/eller reflektere i skjønnlitterære og sakpregede tekster - har tematisk sammenheng	- viser at eleven kan fortelle, beskrive, informere, argumentere og/eller reflektere på en overbevisende måte i skjønnlitterære og sakpregede tekster - har tydelig tematisk sammenheng
Oppbygging	- viser en viss grad av logisk oppbygging - viser at eleven kan bruke enkle virkemidler - viser at eleven har en viss forståelse for skjønnlitterær og sakpreget skrivning	- har stort sett god struktur og avsnittsbruk - viser at eleven kan bruke enkelte relevante virkemidler - viser at eleven benytter noen av sjangerens muligheter	- har ryddig, logisk og gjennomført struktur og avsnittsbruk - viser at eleven kan bruke et bredt spekter av relevante virkemidler - viser at eleven benytter seg av sjangerens muligheter på en egnet måte
Språk og stil	- har et enkelt og lite variert ordforråd - viser lite variert syntaks og tekstbinding - viser noe mottakerbevissthet	- har et språk med variasjon i ord, uttrykk, syntaks og tekstbinding - viser stort sett mottakerbevissthet	- har et presist, variert og nyansert språk både når det gjelder ord, uttrykk, syntaks og tekstbinding - viser gjennomført mottakerbevissthet
Formelle ferdigheter	-har rettskriving og tegnsetting som gjør teksten forståelig	- viser at eleven mestrer de viktigste kravene til rettskriving, formverk og tegnsetting	- har korrekt rettskriving, formverk og tegnsetting
Dersom kilder er benyttet	- kan ha kildehenvisninger	- viser bruk av kilder - oppgir kilder	- viser at kilder er anvendt på en hensiktsmessig måte - oppgir etterprøvbare kilder

Vedlegg 5

Infoskriv med samtykkeskjema

Vurdering for læring fra elevenes perspektiv: «Hva kjennetegner en god og en mindre god tilbakemelding i norsk skriftlig og varierer tilbakemeldingspreferansene etter karakternivå?»

Dette er et skriv med informasjon og godkjenning for å kunne la ditt barn delta i et forskningsprosjekt ved ----- skole. Formålet er å *finne ut hva som kjennetegner en god og mindre god tilbakemelding fra lærer på skriftlig arbeid i norsk og om det varierer i preferanser på dette etter karakternivået hos elevene*. I dette skrevet gis det informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Prosjektet er en masteroppgave ved studiet master i norskdidaktikk ved Universitetet i Sørøst-Norge, campus Tønsberg. Oppgaven er en del av en avsluttende mastergrad og skal leveres juni 2020. Formålet med prosjektet er å få mer inngående informasjon om hva slags preferanser elever har på tilbakemeldinger på skriftlige oppgaver de har jobbet med i norsk. I tillegg skal prosjektet prøve å avdekke om det er noen sammenheng mellom preferanser på tilbakemeldinger og karakternivå hos elevene. Vurdering for læring er et viktig prinsipp i den norske skolen. Oppgaven skal se nærmere på hvordan vurdering i norsk skriftlig kan gjøres på en tilrettelagt måte. Målet er at elevene til enhver tid får tilbakemeldinger som gjør at de kan ta videre steg og utvikle seg i skrivingen sin.

Foreløpig problemstillingen for oppgaven: Hva kjennetegner en god og en mindre god tilbakemelding i norsk skriftlig og varierer tilbakemeldingspreferansene etter karakternivå?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Masterstudent Mina Sundhagen ved Universitetet i Sørøst-Norge campus Tønsberg er ansvarlig for prosjektet. Veileder på oppgaven er Agnete Bueie, førsteamanuensis ved universitetet i Sørøst-Norge, fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, institutt for språk og litteratur ved campus Vestfold.

Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta?

Klassens norsklærer har sagt at man ønsker å delta i prosjektet sammen med sine norskklasser. Rektoren ved skolen har også godkjent at skolen tar del i det. Utvalget av prosjektet skal bestå av elever som følger norskundervisning ved en ungdomsskole på 10.trinn. Utvalget vil bli tatt ut fra to norskklasser som har samme lærer i faget. Elevene vil bli delt inn i 5-6 grupper med 4-6 elever på hver gruppe. Elevene vil bli delt inn i grupper etter karakternivå. 25-30 elever vil bli spurt om å være med på prosjektet.

Vedlegg 5: Infoskriv med samtykkeskjema

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

Hvis du lar ditt barn delta i prosjektet, innebærer det at ditt barn vil bli bedt om å vurdere sine tilbakemeldinger fra sin lærer på en tekst de har jobbet med i norsk hovedmål. Fra denne teksten skal de plukket ut 3 tilbakemeldinger de er godt fornøyd med og 3 tilbakemeldinger de er mindre fornøyd med. Kort tid etter denne utvelgelsen vil ditt barn ta del i fokusgruppeintervju med andre medelever. I utgangspunktet er planen at det skal være en fokusgruppe med elever som har samme karakter i hovedmål skriftlig etter 9. trinn sammen med hverandre, men det kan også være en mulighet for å blande elever på de tre ulike gruppene. I fokusgruppene får elevene muligheten til å diskutere sine valg av tilbakemeldinger, se det opp imot andre og uttrykke tanker og meninger om hva som er viktig i for dem i vurderingsarbeidet i norsk, slik at de får tatt videre steg i faget.

Ved behov er det mulighet for foreldre/foresatte å få se intervjuguiden til gruppene på forhånd, i så fall, ta kontakt med den ansvarlige for prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis ditt barn får delta, kan du eller ditt barn når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om ditt barn vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for ditt barn å ikke ville delta eller hvis man ved et senere tidspunkt velger å trekke barnet fra prosjektet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- *Det er student og veileder som vil ha tilgang til opplysningene.*
- *For å sikre opplysningene vil navn erstattes med fiktive navn og lydfil fra gruppeintervjuene vil lagres på en egen server.*
- *Informasjon vil lagres på en ekstern harddisk.*

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i slutten av juni 2020. Datamaterialet vil anonymiseres. Opptak fra gruppeintervjuene vil bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

Vedlegg 5: Infoskriv med samtykkeskjema

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Mina Sundhagen, mail: 152122@student.usn.no, tlf: 93626881 eller Agnete Bueie, mail: agnete.bueie@usn.no ved Universitetet i Sørøst-Norge.
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, personvernombud@usn.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Mina Sundhagen og Agnete Bueie

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Vurdering for læring fra elevenes perspektiv*». *Hva kjennetegner en god tilbakemelding i norsk skriftlig og varierer preferansene etter karakternivå?*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At mitt barn graderer tilbakemeldinger og noterer ned sine tanker om kommentaren på et eget ark som forberedelse til intervjuet.
- At mitt barn kan delta i fokusgruppeintervju med andre medelever.

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2020

Navn på elev:

Klasse:

Signatur og dato:

(Signert av forelder/foresatt, dato)

Lappen må leveres tilbake til faglærer i norsk, innen 18.11.2019. En eventuell bekreftelse kan også sendes på mail til læreren.

Vedlegg 6

Godkjenning av prosjektet, NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

” Vurdering for læring fra elevenes perspektiv» Hva kjennetegner en god og mindre god tilbakemelding i norsk skriftlig og varierer preferansene etter karakternivå?

Referansenummer

375221

Registrert

04.09.2019 av Mina Emilia Sundhagen - 152122@student.usn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sorøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for språk og litteratur

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Agnete Andersen Bueie, agnete.bueie@usn.no, tlf: 90604821

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mina Sundhagen, 152122@student.usn.no, tlf: 93626881

Prosjektperiode

15.08.2019 - 01.06.2020

Status

06.07.2020 - Avsluttet

Vurdering (1)

23.10.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med

Vedlegg 6: Godkjenning av prosjektet, NSD

vedlegg den 23.10.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foreldre/foresatte til behandlingen av personopplysninger om elever som ønsker å delta. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foreldres/foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som foreldre/foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Informasjon til elever er også godt utformet.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

Vedlegg 6: Godkjenning av prosjektet, NSD

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Eva J B Payne
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)