



**UiT** Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## **Vurdering fra et elevperspektiv**

En kvalitativ studie om hvordan elever på ungdomstrinnet forstår tilbakemeldinger på en skriveoppgave i norsk

Ina Helén Møller

Mastergradsoppgave i norskdidaktikk, LRU-3904, mai 2021



## Forord

«Fem år kommer til å gå fort», var det en klok kvinne som sa, da jeg tok ranselen på og ruslet av gårde til første skoledag på lærerstudiet. Denne masteroppgaven markerer slutten på disse årene ved UiT – Norges arktiske universitet. Det har vært fem innholdsrike år, både med tanke på studiet, men også i livet for øvrig. Koronapandemien har satt sitt preg på hele verden det siste året, likevel er det interessant å oppleve at små og store ting – som denne masteroppgaven – likevel oppleves viktig og relevant under en verdensomspennende pandemi.

Jeg må først og fremst takke informantene som gjorde denne studien mulig å gjennomføre. Takk for at dere tok dere tid til å snakke med meg i en ellers travel skolehverdag. Jeg må også takke min utrolig dyktige veileder, Morten Bartnæs, som har tatt seg tid til å lese, rette, veilede, og stille kritiske spørsmål. Ikke minst har jeg lært en rekke nye ord og uttrykk – takk for at du utfordrer meg. En stor takk går også til «den kloke kvinnen», som har bidratt både som mamma og veileder i masterskrivinga. Ikke minst takk til mine medstudenter, som har bidratt til at masterkontoret både har vært en arbeidssone, men kanskje enda viktigere – en sosial møteplass.

Og takk til Truls, som har holdt ut med denne masterskrivende, gravide kvinnen.

Tromsø, mai 2021

Ina Helén Møller



## Sammendrag

Hvordan forstår et utvalg elever på 9. trinn lærerens tilbakemeldinger på en skriveoppgave i norsk? Problemstillingen som danner utgangspunktet for denne studien, fokuserer på vurdering fra et elevperspektiv. Fordi vurdering er til for elevenes læring, er det viktig å forstå hvordan elevene selv forstår tilbakemeldinger de får. Det foreligger mye forskning omkring god responspraksis, men hvordan elever forstår og opplever tilbakemeldinger er fremdeles et perspektiv som er mindre diskutert. For å svare på problemstillingen tar studien utgangspunkt i to forskningsspørsmål: 1) Hvilke refleksjoner gjør elevene seg rundt tilbakemeldingene de har fått på skriveoppgaven? 2) Hvordan utvikler elevenes forståelse seg i løpet av intervjusamtalene?

Problemstillingen undersøkes gjennom en kvalitativ casestudie, der fem elever på 9. trinn ved en ungdomsskole er intervjuet. Intervjuene baserer seg på tilbakemeldinger elevene har fått på en tidligere skriveoppgave knyttet til et prosessorientert skriveforløp som del av et tverrfaglig samarbeid mellom norsk og naturfag. Oppgaven tar et teoretisk perspektiv for å forstå den formative interaksjonen mellom lærer og elev, der ideen om at formativ vurdering baserer seg på *moments of contingency* danner utgangspunktet for forståelsen av et dialogbasert syn på læring. Studien tar utgangspunkt i at refleksjonene elevene gjør seg, strekker seg fra et affektivt aspekt mot mer kognitivt orienterte refleksjoner knyttet til vurderingskriteriene. Det viser seg at informantene opplever en form for uoverensstemmelse mellom tilbakemeldinger som knytter seg til de enkelte vurderingskriteriene, og tilbakemeldinger knyttet til deres innsats. Tilbakemeldingene en som lærer gir skal både gis i henhold til kriteriene for oppgaven, men også gis på en forståelig måte for den enkelte elev. En kan forstå denne formative interaksjonen som spennet mellom ekstern stimulus og tilbakemelding på den ene siden, og det interne, bakenforliggende hos hver enkelt elev – ryggsekken de bærer med seg, fylt med ulike erfaringer. Det viser seg at det innenfor den formative vurderingssituasjonen er et moment som er vanskelig for læreren å kontrollere – nemlig interaksjonen mellom det interne og det eksterne aspektet. Dette viser seg i studien ved at informantene opplever tilbakemeldingene ulikt. Studien bidrar til økt fokus på hvordan det ligger et uforløst potensial i samspillet som utgjør tilbakemeldingene. En utvidet dialog rundt tilbakemeldinger elever får, kan se ut til å styrke den formative funksjonen til vurdering.



# Innhold

<b>Forord</b> .....	<b>ii</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>iv</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	3
1.2 Studiens begrensninger.....	4
1.3 Videre struktur i oppgaven .....	5
<b>2 Teoretiske perspektiver på formativ vurdering</b> .....	<b>7</b>
2.1 Responsforskning .....	7
2.1.1 Skrivning som kommunikasjon og språklig handling.....	8
2.1.2 Språk – et utgangspunkt for læring .....	9
2.1.3 Formativ vurdering – <i>moments of contingency</i> .....	10
2.1.4 Respons som dialog .....	13
2.2 Tidligere forskning fra et elevperspektiv .....	15
<b>3 Metode</b> .....	<b>19</b>
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring .....	19
3.2 Forskningsdesign .....	20
3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet .....	21
3.3.1 Intervjusamtalene.....	22
3.3.2 Kunsten å stille oppfølgende spørsmål .....	23
3.3.3 Utvalg .....	24
3.4 Analysemetode .....	25
3.4.1 Meningsfortetting.....	25
3.4.2 Hermeneutisk meningsfortolkning.....	25
3.5 Vurdering av studiens kvalitet .....	26
3.5.1 Studiens reliabilitet .....	26
3.5.2 Studiens validitet.....	27
3.5.3 Studiens overførbarhet .....	29
3.5.4 Forskningsetiske problemstillinger .....	29

<b>4</b>	<b>Analyse og presentasjon av funn .....</b>	<b>31</b>
4.1	Hvilke refleksjoner gjør elevene seg rundt tilbakemeldingene de har fått på skriveoppgaven? .....	31
4.1.1	Refleksjoner knyttet til et affektivt aspekt .....	31
4.1.2	Refleksjoner knyttet til vurderingskriteriene .....	34
4.1.3	Vurdering av innsats versus faglig vurdering .....	36
4.2	Oppsummering forskningsspørsmål 1 .....	38
4.3	Hvordan utvikler elevenes forståelse seg i løpet av intervjusamtalene? .....	39
4.3.1	Intervjusamtalene bidrar til å avdekke hittil uavklarte forhold .....	39
4.3.2	Tilbakemeldinger elevene tar med seg videre .....	40
4.3.3	Elevenes opplevelse av intervjusamtalene .....	42
4.4	Oppsummering forskningsspørsmål 2 .....	43
<b>5</b>	<b>Diskusjon .....</b>	<b>45</b>
5.1	Synliggjøring av kunnskap .....	45
5.2	Tilbakemeldingens tre aspekter .....	46
5.3	Opplevd diskrepans i tilbakemeldingene .....	48
5.4	Et uforløst samspill i kommunikasjonen som utgjør tilbakemeldingene .....	50
5.5	Dialog – et utgangspunkt for læring .....	52
5.6	Oppsummering .....	52
5.7	Veien videre .....	54
	<b>Referanseliste .....</b>	<b>55</b>
	<b>Vedlegg 1: Vurderingskriterier .....</b>	<b>59</b>
	<b>Vedlegg 2: Intervjuguide .....</b>	<b>61</b>
	<b>Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD .....</b>	<b>63</b>
	<b>Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....</b>	<b>65</b>



# 1 Innledning

Vurdering er som dynamitt; det ser ikke overvettets virkningsfullt ut der de små rullene ligger pent innpakket. Men når ladningen blir fyrst av, stiger trykket fort. (Lauvås, 2018, s. 19)

Henning Fjørtoft (2010) argumenterer for at fokuset på kompetansemål og læringsutbytte som kom med innførelsen av Kunnskapsløftet i 2006, kan ha tatt skolen tilbake til «et målingsregime der synlige bevis for læring er det eneste som teller» (Fjørtoft, 2010, s. 52). Å dokumentere elevers læring er nødvendig for å begrunne den vurderingen lærerne gjør av elevene. Men kompetansemålene er også til *for* elevene, siden vurdering for læring skal bidra til at de får mulighet til å utvikle seg for å nå disse målene.<sup>1</sup> I 2010 startet en satsing i den norske skolen hvor målet var å bedre den læringsfremmende vurderingspraksisen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 56). Ordet læringsfremmende er viktig i denne sammenhengen; i tillegg til at vurdering skal gi et bilde på hva eleven kan, er et sentralt formål med vurdering å fremme elevenes læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kunnskapsløftet 2020 har et mål om å legge forholdene til rette for å kunne gi mer presis undervisningsvurdering til elevene (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 58). All vurdering som skjer før avslutninga av opplæringa, er i dag sett på som undervisningsvurdering (Forskrift til opplæringslova, 2006). I norskfaget vil den endelige vurderingen av elevene omfatte tre karakterer; én muntlig karakter og to karakterer i skriftlig: hovedmål og sidemål. Det er altså et stort vurderingsarbeid som skal gjennomføres i norskfaget. Overordnet del av læreplanen argumenterer for at uheldig bruk av vurdering, kan være til hinder for et godt læringsmiljø for eleven (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Lauvås' (2018) metafor om vurdering som dynamitt er med andre ord ganske treffende. Det kan være utspring til utvikling og læring, men i verste fall også en kilde til ødeleggelse.

Vurdering er et område innenfor undervisning jeg opplever som utfordrende. Det krever kunnskaper om hva som kjennetegner god responspraksis for å kunne gi gode tilbakemeldinger i forskjellige situasjoner, til ulike elever. I løpet av snart fem år på lærerutdanningen har jeg lært mye om hva som kjennetegner gode tilbakemeldinger. En av de mest siterte artiklene innenfor responsforskning er Hattie og Timperleys metastudie «The Power of Feedback» (2007), som tar for seg hvilke former for vurdering som i størst grad

---

<sup>1</sup> Deler av første, andre og tredje avsnitt omfatter passasjer fra et tidligere, upublisert arbeidskrav (Møller, 2020).

fremmer målbare former for læringsutbytte. Hattie og Timperley argumenterer for at effektiv tilbakemelding må svare på tre spørsmål: hva som forventes eller kreves for å nå målet (*feed up*), tilbakemelding om hvor eleven står underveis i prosessen (*feed back*), og tilbakemelding angående hvordan eleven skal gå videre for å nå målet, eller utvikle seg videre (*feed forward*) (Hattie & Timperley, 2007, s. 87). Det foreligger med andre ord mye forskning omkring god responspraksis. I praksisopphold, vikariater, og ikke minst i mitt virke som ballettlærer, har jeg likevel ofte fått erfare hvor vanskelig det er å gi tilbakemeldinger som fremmer læring. I en ballettklasse er det en direkte og synkron dialog mellom læreren og eleven. Ut ifra ballettelevens bevegelser kan jeg observere hva de har forstått eller ikke forstått. Basert på mine observasjoner av danserne kan jeg derfor løpende justere tilbakemeldingene. I en skriveoppgave i norsk har en ikke de samme forutsetningene for å kunne tilpasse tilbakemeldingene i øyeblikket. Tilbakemeldingene til elevtekster, både den som foregår underveis i skivingen og sluttvurderingen, kan sjelden gis i samme øyeblikk som eleven utfører skrivehandlingen. Hva elevene forstår av de tilbakemeldingene de har fått, blir dermed ikke gjenstand for direkte observasjon. Dette stiller med andre ord større krav til skrivele læreren – du må vite noe om hvordan tilbakemeldingene forstås av eleven, før de blir gitt.

Det finnes flere studier som har tatt for seg vurdering fra et elevperspektiv. Richard Straub har i studien «Students' Reactions to Teacher Comments: An Exploratory Study» (1997) spurt et utvalg studenter i høyere utdanning hva de ser på som nyttige lærerkommentarer til en argumenterende eksempeltekst. Straubs studie er gjennomført en tid tilbake, og i en kontekst som er ganske forskjellig fra det norske grunnskolesystemet. Likevel er perspektivene han inntar og utforsker, interessante også i en norsk skolehverdag. Ett eksempel er Agnete Andersen Bueies doktorgradsavhandling (2017), der hun utforsker elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer i norskfaget. En delstudie i Bueies doktorgradsavhandling, «Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det» (2016), viser til dels sammenfallende funn med Straub (1997) i hvilke tilbakemeldinger elever finner nyttige. Bueie argumenterer likevel for at hvordan elevene forholder seg til tilbakemeldingene de får, er et perspektiv som er lite diskutert (Bueie, 2017, s. 1). Bueies avhandling viser at elevene stort sett forstår lærerkommentarene, og at elevene har klare tilbakemeldingspreferanser. Studien peker mot et potensial for bedre oppfølging når det kommer til bruken av lærerkommentarene, noe ifølge Bueie vil gi kommentarene en tydeligere formativ funksjon (Bueie, 2017, s. vi).

## 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Denne studien er inspirert av Straubs (1997) og Bueies (2017) fokus på elevperspektivet. Jeg har alltid forsøkt å ha et sterkt elevfokus i min tilnærming til læreryrket. Da jeg skulle skrive masteroppgave, ble det derfor viktig å se vurdering fra et elevperspektiv heller enn å ta utgangspunkt i læreres vurderingspraksis. Et spesielt interessant moment er målsetningen om at lærer og elev skal være i dialog om utviklingen elevene viser i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 10). En slik dialog mellom lærer og elev krever med andre ord at elevene har kompetanse til å snakke om eget arbeid og utvikling. Men for at dialogen om elevens utvikling faktisk skal virke læringsfremmende, er det nødvendig at elevene forstår lærerens tilbakemeldinger. Med dette som utgangspunkt ønsker jeg å se på følgende problemstilling:

*Hvordan forstår et utvalg elever på 9. trinn lærerens tilbakemeldinger på en skriveoppgave i norsk?*

Problemstillingen i seg selv gir ikke mulighet til direkte målbare, kvantifiserbare resultater. Ordet forståelse er subjektivt, og hva jeg mener eller tror at elever forstår, vil i beste fall kunne sies å være en akseptabel tolkning. Innenfor rammene av denne oppgaven har jeg ikke mulighet til å gi noen vitenskapsteoretisk og filosofisk fundert utlegning av begrepet forståelse. Slik jeg bruker begrepet, er det ofte delvis overlappende med «opplevelse». Denne tanken danner utgangspunktet for studiens to forskningsspørsmål:

*(1) Hvilke refleksjoner gjør elevene seg rundt tilbakemeldingene de har fått på skriveoppgaven?*

Her gjør jeg et begrepsmessig sprang fra begrepet *forståelse*, som brukt i problemstillinga, til *refleksjon*. Dette er ikke uten grunn. Forskningsspørsmålet berører både følelsesmessige aspekter som kommer til uttrykk gjennom elevenes omtaler av tilbakemeldingene, og elevenes mer kognitivt orienterte refleksjoner rundt oppgavens vurderingskriterier. Elevenes refleksjoner danner på denne måten grunnlag for å kunne tolke hvordan de forstår tilbakemeldingene de har fått på skriveoppgaven. Det andre forskningsspørsmålet er

*(2) Hvordan utvikler elevenes forståelse seg i løpet av intervjusamtalene?*

Fordi jeg med denne studien også har vært en aktiv deltaker i elevenes læringsprosess via intervjusamtaler med elevene om tilbakemeldinger de har fått på en skriveoppgave i norsk, er det interessant å vite noe om nytteverdien elevene har hatt av en slik intervjusamtale i ettertid.

Elevenes læring knyttet til skriveprosessen omfatter også tilbakemeldingene, og dermed også samtale om disse. Det var viktig for meg at elevene skulle ha noe igjen for å delta i prosjektet. På den ene siden er dette altså et interessant spørsmål for meg personlig. Samtidig mener jeg det er metodisk viktig å ta med dette spørsmålet. Når jeg i en masteroppgave som denne skal undersøke elevenes forståelse av tilbakemeldinger, kan jeg ikke utelukke at elevene som konsekvens av den dialogbaserte deltakelsen har utviklet bedre forståelse for tilbakemeldingene de har fått på skriveoppgaven. Vi står altså overfor en Schrödingers katt-problematikk, fordi elevenes forståelse – slik jeg ønsker å undersøke den – ikke er noen stabil størrelse.

Samtidig er det etter mitt syn interessant å prøve ut denne typen samtaler for å se om dette er noe som burde inngå i vurderingspraksisen i norsk. Kanskje kan en utvidet dialog rundt tilbakemeldinger være med på å utvikle den formative funksjonen til vurdering? Dette er ikke noe som vil kunne vies stor oppmerksomhet innenfor rammene av denne masteroppgaven, men likevel er det en del av grunnlaget for valget av forskningsspørsmål 2.

## **1.2 Studiens begrensninger**

Oppgaven vil senere presentere en annen artikkel av Straub (2000), en studie som er interessant fordi han bevisst går tett på deltakerne. Dette er en tilnærming som opprinnelig var en inspirasjonskilde for prosjektet mitt. Jeg har hele tiden ønsket at min tilnærming til forskningsfeltet også skal gi et faglig bidrag til elevene som deltar i prosjektet. Men om det er en ting koronapandemien har lært oss, er det å tilpasse seg en tilværelse i stadig endring. Det gjelder også dette masterprosjektet. Jeg var så heldig å komme i kontakt med en ungdomsskolelærer, som ga meg tilgang til elevgruppen sin. Men den opprinnelige planen som innebar at jeg skulle få delta på en skriveoppgave i norsk, som videre skulle ende i en dialogbasert, formativ vurderingssituasjon, ble endret da nye koronatiltak trådte i kraft. Det har uten tvil skapt en del metodiske utfordringer med tanke på innsamling av empiri. Empirigrunnlaget ble derfor ikke som jeg i utgangspunktet hadde tenkt. Jeg har med bakgrunn i dette vært tvunget til å ta et sterkere teoretisk perspektiv enn den opprinnelige planen la opp til. En kan kanskje kalle det for et 'covidbetinget' valg at jeg i denne studien bruker en fremstillingsform der analysen av empirien av og til trer litt tilbake for – og ofte fungerer som eksempler i – en diskusjon av teoretiske perspektiver jeg finner både interessante og praksisrelevante. Dette er likevel en generell utfordring i masteroppgave-formatet, der det

sjelden er mulig å samle inn empiri som virkelig kan fungere som belegg for allmenne konklusjoner (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 87-88). Jeg har likevel valgt å beholde elevperspektivet i denne studien, tross at empirigrunnlaget og metoden for datainnsamlingen ikke lot seg gjennomføre like tett på utvalget som den opprinnelige planen la opp til.

### **1.3 Videre struktur i oppgaven**

Masteroppgaven består av fem hovedkapitler. Det neste kapitlet vil presentere noen utvalgte teoretiske perspektiver og synspunkter innenfor responsforskning. Blant annet presenterer jeg Black og Williams (2009) forståelse av formativ vurdering som baserer seg på *moments of contingency*. Dette er et konsept jeg senere vil bruke i diskusjonen, et konsept som også danner et interessant utgangspunkt for et dialogbasert syn på tilbakemeldingspraksisen. Deretter redegjør jeg for de metodiske valgene jeg har tatt for å kunne svare på problemstillinga – ved å begrunne studiens forskningsdesign og strategier, presentere skriveoppgaven som utgjorde bakgrunnen for tilbakemeldingene intervjusamtalene tok utgangspunkt i, og vurdere oppgavens reliabilitet og validitet. I det neste kapitlet presenteres funn fra analysen. Analysen er delt inn i to hoveddeler basert på oppgavens forskningsspørsmål. De vil oppsummeres hver for seg, og knyttes til teoretiske perspektiver som drøftes videre i neste kapittel. Jeg vil deretter diskutere funnene i lys av teorigrunnlaget for denne undersøkelsen, før jeg presenterer noen avsluttende tanker om veien videre i forbindelse med å utforske elevers forståelse av tilbakemeldinger.



## 2 Teoretiske perspektiver på formativ vurdering

Dette kapittelet vil redegjøre for noen av de teoretiske perspektivene innenfor forskningen om formativ vurdering. Kapittelet er delt inn i to hoveddeler. Den første delen vil presentere en relativt kortfattet presentasjon av det vi i dag anerkjenner som god tilbakemeldingspraksis. Videre vil jeg plassere skriveopplæringen innenfor et sosiokulturelt læringssyn med fokus på dialog og språk som utgangspunkt for læring, og presentere Black og Williams ide om formativ vurdering som baserer seg på *moments of contingency* (Black & William 2009). Jeg mener at dette konseptet er et spesielt interessant bidrag til forståelsen av de formative vurderingsinteraksjonene som foregår i klasserommene. Det andre delkapittelet vil presentere tre utvalgte studier som belyser vurdering fra et elevperspektiv: Straubs studie «Students' Reactions to Teacher Comments: An Exploratory Study» (1997), hvor han utforsker hvilke lærerkommentarer studenter anser som nyttige; Gamlem og Smiths studie «Student Perceptions of Classroom Feedback» (2013), hvor de undersøker hvilke tilbakemeldinger ungdomsskoleelever mener er nyttige i klasseromssituasjoner; og Bueies doktorgradsavhandling «Slike kommentarer er de som hjelper: Elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer i norskfaget» (2017), hvor hun fra et elevperspektiv forsøker å finne ut hvordan elever forstår og bruker lærerkommentarer.

### 2.1 Responsforskning

En amerikansk studie fra 1980-tallet fant at lærere ga tilbakemeldinger på elevtekster som i liten grad var hjelpsomme, blant annet fordi de var for tilfeldige og generelle (Sommers, 1982, s. 154). Dysthe og Herzberg (2009) forklarer at det er med bakgrunn i denne typen kritikk vi må forstå endringene i responskulturen som har foregått siden, «der fokuset er flyttet fra retting av et ferdig produkt til tilbakemelding underveis i skriveprosessen» (Dysthe & Hertzberg, 2009, s. 35). Som nevnt i innledningen til denne oppgaven, er en læringsfremmende vurderingspraksis noe vi i dag jobber ut ifra som en integrert del av undervisningspraksisen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Innenfor den formative vurderingsforskningen er det spesielt én studie som har fått bred, internasjonal anerkjennelse, artikkelen jeg refererte til innledningsvis, «The Power of Feedback» (Hattie & Timperley, 2007). Denne oppgaven kommer ikke til å gi en helhetlig presentasjon av metastudien, men fordi den har befestet seg som en av de mest siterte

artiklene innenfor responsforskning, mener jeg at den ikke kan overses. Kort oppsummert konkluderer studien med at vurdering har stor betydning for elevers læring. Hattie og Timperley (2007) forklarer hvordan vurdering må redusere avstanden (*the gap*) mellom nåværende og ønsket kunnskap (Hattie & Timperley, 2007, s. 86). Den noe eldre studien til Sadler (1989) argumenterer for at tilbakemelding eller feedback kun kan kalles det «when it is used to alter the gap» mellom nåværende kunnskap og læringens mål (Sadler, 1989, s. 121). Dysthe og Hertzberg (2009, s. 41) oppsummerer studier som sier at gode tilbakemeldinger bør komme på riktig tidspunkt, være forståelige, relatert til spesifikke mål, være relevante for oppgaven, konkrete og spesifikke, ha en oppmuntrende tone og inneholde både ros og konstruktiv kritikk (Black & William, 1998, 2009; Dysthe & Hertzberg, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 1989). Det er med andre ord viktig at tilbakemeldingene lærere gir til elever, er forankret i formålet med oppgaven, samtidig som utformingen av selve responsen også ser ut til å ha betydning for hvordan den fremmer læring.

### **2.1.1 Skrivning som kommunikasjon og språklig handling**

Straub (2000) argumenterer for at «response can be only as effective as it is effectively tied to the larger work of the class» (Straub, 2000, s. 24). God respons er med andre ord kontekststøttet. Hva som kjennetegner gode tilbakemeldinger på skriveoppgaver, må derfor ses i sammenheng med de didaktiske prinsippene som ligger til grunn for det en anerkjenner som god skriveopplæring. Kunnskapsløftet er av Berge (2005, s. 165) blitt kalt en «literacy-reform». Denne oppgaven har ikke som mål å diskutere literacy-begrepet som sådan, men begrepet er likevel førende for hvordan vi forstår skrivning som en av de grunnleggende ferdighetene i læreplanen.

Skaftun (2015) forklarer at Kunnskapsløftet som literacy-reform bidrar til at fokuset rettes sterkere mot hvordan man bruker språk og skriftspråk som redskaper i de enkelte fagene. I et slikt perspektiv er det ikke bare faglig innhold elevene lærer, men også fagspesifikke måter å kunne forstå, snakke, lese og skrive på (Skaftun, 2015, s. 2). Berge (2005, s. 170) forklarer at på det mest elementære nivået innebærer skriveferdigheter å kunne henvende seg til andre gjennom enkle meldinger, som blir lest av noen og besvart. I boka *Gode skrivestrategier* (2020) forklarer forfatterne at skrivning «er ei handling der målet er å kommunisere forståelig og hensiktsmessig med andre» (Kvithyld, Kringstad & Melby, 2020, s. 10). Men det er ikke alltid skrivninga skal rette seg mot en mottaker, en skal også skrive for å kunne reflektere, lære



og utvikle egne tanker (Kvithyld et al., 2020, s. 10). Skrivning er med andre ord skriftlig meningsskaping.

Kompetente skrivere har tekstkunnskap og evne til å vurdere skrivesituasjonen de står i, slik at de kan tilpasse teksten til formålet med skrivinga (Kvithyld et al., 2020, s. 11). Noe av det mest virkningsfulle vi kan gjøre for å utvikle kompetente skrivere, er å undervise i skrivestrategier (Kvithyld et al., 2020, s. 15). I dagens skole har man derfor et fokus på å eksplisitt bruke språket for å forklare og å lære elevene det mer abstrakte. Den tause kunnskapen skolen kanskje var mer kjent for før, er byttet mot å «synliggjøre den språklige praksisen i skolen» (Skaftun, 2015, s. 6). På denne måten blir det mulig å inkludere flere elever i fellesskapet. En slik forståelse av skriveopplæringen ser med andre ord skriving som kommunikasjon og språklig handling.

### **2.1.2 Språk – et utgangspunkt for læring**

Å se på skriving som kommunikasjon og språklig handling plasserer seg innenfor et sosiokulturelt læringssyn, der språket er viktig for læring. Vygotskij mente at individets vei inn i et språklig fellesskap er en dialektisk prosess på flere nivå, hvor det blant annet oppstår en forbindelse mellom tenkning og det talte ord, altså er ordet et redskap for tanken (Vygotskij, 2001). Det at mennesker utvikler og bruker redskaper gjør at vi ikke er bundet av våre biologiske forutsetninger. Vygotskij sammenligner menneskers måter å bruke redskaper på med hvordan vi bruker språket (Kvithyld et al., 2020, s. 13). Språket kan dermed sies å være et intellektuelt redskap, som brukes for å tenke og å kommunisere med.

På skolen skal elevene lære nye ting, men like viktig er det at de også skal lære om det de allerede vet, bare på nye måter (Skaftun, 2015, s. 8). Skolen skal med andre ord bidra til å utvikle elevens forståelse av verden til å også omfatte mer abstrakte begreper og konsepter. Vygotskij (2001) forklarer at med hjelp, kan alle barn gjøre mer enn de kan klare alene. Det er et rom mellom elevens språklige erfaring og den vitenskapelige kunnskapen som er ordnet i systematiske begreper og kategorier, kjent som den nærmeste utviklingssonen (Vygotskij, 2001). Det er skolen og lærere som skal bistå elevene «i å utvikle sine evner til å bruke språket til å tenke med» (Skaftun, 2015, s. 8), og dermed bidra til å utvikle dette rommet.

At sosial interaksjon har betydning for læring, kan også knyttes til Bakhtin og hans tenkning om dialog som grunnlag for mellommenneskelig forståelse. Dysthe (2012) har forsøkt å

sammenfatte Bakhtins syn på språk, og forklarer at meningsskaping og kommunikasjon er skapt av et *vi*, ikke et *jeg*. «Mening oppstår i samspillet mellom de som kommuniserer, og responsen fra den andre er det aktiverende prinsippet som skaper forståelse» (Dysthe, 2012, s. 58). Bakhtin mener at det i samspillet som oppstår mellom de som er i dialog, skapes en mening som er ny og urepeterbar. Dialogen vil alltid skape noe som ikke eksisterte tidligere (Bakhtin, 1987, s. 119-120). Det vil si at elevenes unike erfaringer spiller med i den meningen som dannes i dialogen (Dysthe, 2012, s. 59). Når jeg seinere i teksten nevner et dialogbasert syn på læring, er det dette synspunktet jeg viser til.

### **2.1.3 Formativ vurdering – *moments of contingency***

Black og William bidrar i sin artikkel «Developing the Theory of Formative Assessment» (2009) med en interessant innfallsvinkel til hvordan en kan forstå en formativ vurderingssituasjon. I artikkelen snakker de om formativ vurdering som «the creation of, and capitalization upon *moments of contingency*» (Black & William, 2009, s. 10). Artikkelen nevnes relativt ofte i norskdidaktisk litteratur om formativ vurdering, og jeg mener ideen om hvordan formativ vurdering baserer seg på *moments of contingency* har relevans for et dialogbasert syn på læring.

Det engelske begrepet *contingency* er opprinnelig et filosofisk begrep, og forklares ofte som «det som er mulig uten å være nødvendig» (Tranøy, 2018). I en filosofisk sammenheng knyttes begrepet gjerne til middelalderfilosofer, som for eksempel William Ockham, hvor det mulige og nødvendige ble tolket ut fra det dialektiske forholdet mellom Guds allmektighet og Guds allvitenskap (Osler, 2004, s. 10). Ockham understreket «den skapte verdens radikale kontingens», som betoner verdens «fullstendige avhengighet av Guds vilje» (Tranøy, 2018). Verden Gud skapte, kunne han ha skapt helt annerledes, han hadde heller ikke trengt å skape en verden i det hele tatt. En kontingent hendelse er derfor enkelt forklart hverken nødvendig eller umulig: «A contingent event is one that might or might not occur. Neither its occurrence nor its non-occurrence is necessary» (Gaonkar, 2004, s. 9). Ta deg eller meg som et eksempel, vi eksisterer, men vi kunne også ikke ha eksistert. Om vi aldri var født hadde verden likevel gått videre. Men vår eksistens er betinget av eksistensen til akkurat de to som bidro til å skape oss. Vi snakker altså om både muligheter for at noe kan skje, men ikke trenger skje, men også om hvordan den mulige eksistensen til noe er betinget av noe annet.

For å dra begrepet (bokstavelig talt) ned på jorda igjen, og relatere det til vurdering, er det interessant å se på hvordan Black og William (2009) er forstått og tolket av andre. I artikkelen «Student Perceptions of Classroom Feedback» (2013) gjengir Gamlem og Smith ideen om *moments of contingency* som «critical points where learning changes direction depending on assessment» (Gamlem & Smith, 2013, s. 151). Deres forståelse av konseptet kan se ut til å omhandle hvordan vurderingen eller tilbakemeldingene er avgjørende for læringsutbyttet. En slik forståelse av formativ vurdering som *moments of contingency*, kan leses som at læringen skifter retning basert på responsen som gis. Slik gir vurdering rom for ulike typer læring. I artikkelen «Formative E-Assessment in Plenary Lectures» (2012) presenterer også Krumsvik og Ludvigsen en forståelse av ideen om at formativ vurdering baserer seg på *moments of contingency*. De argumenterer for at «the direction of the instruction will depend on student responses» (Krumsvik & Ludvigsen, 2012, s. 37). På denne måten snakker de altså om formativ vurdering som betinget ut fra undervisning og elevrespons. En kan se dette som noe mer situasjonsavhengig, vurderingen er et resultat av undervisningen som er gitt, og det bidraget elevene kommer med.

De to relativt ulike gjengivelsene av Black og Williams konsept er tilsynelatende forvirrende, men egentlig favner både Gamlem og Smith (2013) og Krumsvik og Ludvigsen (2012) uttrykket slik det springer frem filosofisk. De har så å si tolket det ut ifra to ulike ytterpunkter. Gamlem og Smith snakker om formativ vurdering som det mulige, mens Krumsvik og Ludvigsen snakker om vurderingen som betinget ut fra noe som allerede eksisterer. Likevel mener jeg at de ikke gir et helt passende bilde av hva Black og William mener om at formativ vurdering baserer seg på *moments of contingency*. Jeg skal derfor gjøre et forsøk på det her, fordi jeg mener det har verdi for hvordan en kan forstå formativ vurdering som grunnlag for læring.

Black og Williams definisjon av formativ vurdering er det som danner grunnlaget for deres forståelse av formativ vurdering som *moments of contingency*:

Practice in a classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited. (Black & William, 2009, s. 9)

I denne forståelsen av formativ vurdering kan en lese at vurderingen er et resultat av «the evidence that was elicited», altså er vurderingen betinget ut ifra elevenes deltakelse. En kan

derfor forstå *moments of contingency* som situasjonsavhengige øyeblikk i undervisningen. De situasjonsavhengige øyeblikkene omtaler Black og William som synkrone eller asynkrone. Med synkrone øyeblikk i undervisningen mener Black og William at læreren justerer tilbakemeldingene i øyeblikket basert på elevenes deltakelse i for eksempel en klassediskusjon. Med asynkrone øyeblikk mener Black og William tilbakemeldinger som gis basert på det elevene viser på for eksempel prøver, hjemmelektse, eller i en karaktersettingsprosess (Black & William, 2009, s. 10-11).

Black og William beskriver at «formative interaction is *contingent* [kursiv i orig.]» (Black & William, 2009, s. 12). Adjektivet *contingent* betyr «liable to happen or not; of uncertain occurrence or incidence» («Contingent, adj. and n., » 2021). Black og William forklarer at i et formativt perspektiv er lærerens fokus rettet mot hva han eller hun kan lære om elevens tanker ut ifra elevens deltakelse. Problemet er at hva eleven faktisk forstår og tolker, ikke nødvendigvis er det læreren hadde som intensjon å formidle, og hva læreren forstår og tolker av elevens deltakelse, er ikke nødvendigvis det eleven hadde som intensjon å formidle (Black & William, 2009, s. 12). Det ligger en utfordring i dette, fordi tilbakemeldinger må formuleres med en viss innsikt i elevenes mentale liv, det bakenforliggende i elevenes uttalelser eller produksjoner (Black & William, 2009, s. 13). Vygotskij (2001, s. 217) oppsummerer det slik: «For å forstå hva en annen person sier, er det ikke nok å forstå ordene – vi må forstå den andre personens tanker. Men selv ikke det er nok – vi må også kjenne motivasjonen». På denne måten er formativ vurdering og dens effekt på læring, betinget ut ifra elevenes forståelse av det læreren sier, men også lærerens forståelse av det eleven sier. Dette kan knyttes til et dialogbasert syn på læring, hvor elevens unike erfaring spiller inn i meningen som dannes i den formative interaksjonen som utgjør dialogen mellom læreren og eleven (Bakhtin, 1987; Dysthe, 2012). Det vil med andre ord si at det er mange faktorer som spiller inn på læringsutbyttet; den formative interaksjonen skaper både muligheter for læring, men en kan ikke med sikkerhet vite at læring skjer – læring er med andre ord ikke et nødvendig resultat.

Black og William snakker om at en formativ interaksjon foregår i spennet mellom ekstern stimulus og tilbakemelding, og intern produksjon hos den som lærer. Det vil si at en må forholde seg til tre aspekter: det eksterne, det interne og interaksjonen mellom disse (Black & William, 2009, s. 11). En formativ interaksjon består derfor av flere steg: Det ene steget handler om lærerens tolkning av elevens deltakelse. Det neste steget innbefatter for læreren å velge den mest optimale responsen til elevens deltakelse. Denne avgjørelsen er først og fremst

en strategisk avgjørelse, fordi den kan kun tas med bakgrunn i det overordnede målet for oppgaven. Videre må læreren foreta et taktisk valg, som omhandler hvordan en skal formulere detaljene i responsen slik at den faktisk bidrar til å tjene formålet med responsen (Black & William, 2009, s. 11-12).

Det er altså en hel del faktorer som bidrar til hvordan læringen arter seg på bakgrunn av lærerens tilbakemeldinger. Læreren må ofte ta avgjørelser på stående fot, med liten tid til refleksjon og analyse før tilbakemeldinger gis. På kort tid skal læreren ha diagnostisert hva som er best mulig tilbakemelding for den aktuelle situasjonen, det vil si å evne å tolke elevens bidrag, altså det bakenforliggende som bidro til elevens uttalelse. I tillegg skal læreren på bakgrunn av denne tolkningen velge den optimale respons. Black og William (2009, s. 17) forklarer dette ved bruk av metaforer fra det medisinske feltet, 'the diagnostic' og 'the prognostic', hvor disse avgjørelsene skal tas innen få sekunder.

Black og William konkluderer med at en formativ interaksjon må analyseres ut fra lærerens valgte plan for læringsutvikling. Den formative interaksjonen er betinget ut fra rammene innenfor planen, som realiseres i den sosiale verdenen som utgjør klasserommet og skolen. Den interne og kognitive deltakelsen til elevene bidrar bare med indirekte bevis for læring (Black & William, 2009, s. 27). Tilbakemeldinger kan ikke tolkes utenfor konteksten den er utformet i. Men, som Black og William avslutter artikkelen med å si, *moments of contingency* skaper muligheter for læring: «Rather than ignoring issues of psychology, curriculum and pedagogy, such a focus allows the teacher to engage with these issues in a way that is directly and immediately relevant to their practice» (Black & William, 2009, s. 28). Om en bevisst bruker de faktorene som ligger til grunn for den formative vurderingskonteksten, det situasjonsavhengige, vil det kunne bane vei for ulike og unike mulighetsøyeblikk i læringen.

#### **2.1.4 Respons som dialog**

Black og Williams (2009, s. 10) ide om formativ vurdering som «the creation of, and capitalization upon *moments of contingency*», presenterer en forståelse av formative interaksjoner som kan knyttes til Bakhtins dialogperspektiv, og det sosiokulturelle læringssynet. Disse perspektivene vektlegger som nevnt at mening, utvikling og læring dannes mellom mennesker som er i dialog (Bakhtin, 1987; Dysthe, 2012; Kvithyld et al., 2020; Vygotskij, 2001). Det foregår med andre ord en dialogisk interaksjon mellom lærere og

elever som har betydning for elevenes utvikling og læring. I den nye læreplanen i norsk er det poengtert at læreren og eleven skal være i dialog om utviklingen som elevene viser i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 10). Et dialogperspektiv på læring og utvikling er dermed forankret i læreplanen.

Kvithyld og Aasen (2011) forklarer at responsgiver og elev innenfor et dialogisk prinsipp går inn i forhandlinger om den aktuelle teksten, hvor forhandlingen tar utgangspunkt i formålet med skrivingen. De poengterer hvordan leseren, altså responsgiveren, må være villig til å se at det kan være ulike måter å nå dette formålet på (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 13). De forklarer også hvordan en dialogbasert responspraksis åpner for innsikt i elevens ståsted og skriveinnsikt, noe man kan bruke for å diagnostisere utviklingsnivået til eleven (Kvithyld & Aasen, 2011). Dette kan igjen knyttes til Black og William (2009), som mener den formative interaksjonen mellom læreren og eleven er betinget ut ifra både lærerens og elevens bidrag, og forståelse av den aktuelle læringssituasjonen.

Straub presenterer i artikkelen «The Student, the Text, and the Classroom Context: A Case Study of Teacher Response» (2000), en studie hvor han tar utgangspunkt i respons som dialog. I denne studien utforsker Straub sin egen tilbakemeldingspraksis. Utvalget hans er collegestudenter på et skriveemne som Straub selv er ansvarlig for. Studien er ikke direkte overførbart til en norsk grunnskolekontekst, men artikkelen har blitt en klassiker i litteraturen om respons, og emnene som Straub diskuterer virker fremdeles både interessante og sentrale.

Straub forklarer at respons som dialog i praksis innebærer å prøve og skape en samtale gjennom kommentarene som gis til studentene (Straub, 2000, s. 28). Han fremhever at en samtalede respons må unngå å formulere tilbakemeldinger på en autoritativ måte. En må heller utforme kommentarene som hverdagspråk som om man *snakker med* studentene (Straub, 2000, s. 29). Han oppsummerer dette med at «writing response as a conversation is a reminder that our comments themselves are acts of communication» (Straub, 2000, s. 30). Spør man studentene om å være oppmerksomme på mottaker og formålet med teksten, mener Straub at læreren burde være minst like oppmerksom i sin responsgiving. I bunn og grunn betyr dette å ta studentenes skriving på alvor (Straub, 2000, s. 30). Dette i seg selv er ikke revolusjonerende, jeg tar det for gitt at lærere flest ønsker å ta eleven på alvor i sine tilbakemeldinger. Men å tenke over *hvordan* kommentarene er utformet med tanke på at målet skal være å gå i dialog med eleven i deres skriving, er likevel et interessant utgangspunkt.

Det som gjør at denne studien skiller seg fra andre studier jeg har presentert til nå, er hvordan Straub skiller mellom produktet som vurderes, altså selve teksten, og skriverens utvikling. Han skiller altså mellom studentenes tekst «their writing», og studentene «as writers» (Straub, 2000, s. 26). Det var utviklingen studentene viste i sine skriveferdigheter han rettet responsen mot. Fordi Straub var opptatt av studentenes utvikling «as writers» mer enn produktet i den enkelte skriveoppgaven, argumenterer han for at de skriftlige tilbakemeldingene han ga til studenttekstene, kun var vellykkede om de faktisk bidro til at studentene utviklet seg som skrivere (Straub, 2000, s. 27).

Studien til Straub er interessant fordi metoden han bruker for å vurdere egen vurderingspraksis er så tett på deltakerne. Straub ønsker å finne ut av om hans måte å vurdere studentenes skriveutvikling på, er i tråd med hva forskning sier er god vurderingspraksis. Han går derfor i dialog med studentene sine og deres tekster, fordi han mener en dialogbasert responspraksis vil fremme læring (Straub 2000). I min egen studie har jeg derfor latt meg inspirere av Straubs tette tilnærming til forskningsfeltet hvor jeg ved bruk av intervjusamtaler med elevene, går nærmere inn på elevenes tekster og tilbakemeldingene de har fått på disse. Og som jeg har redegjort for i innledninga (kapittel 1.2), har jeg valgt å beholde et slikt perspektiv, tross de gitte utfordringene.

## **2.2 Tidligere forskning fra et elevperspektiv**

Så langt har teorikapittelet sett på hva som kjennetegner god tilbakemeldingspraksis, presentert ideen om hvordan formativ vurdering kan basere seg på *moments of contingency*, og knyttet responspraksisen til et dialogperspektiv. Dette delkapittelet vil se på tre utvalgte studier som har forsket på vurdering fra et elevperspektiv.

## En studie om tilbakemeldinger studenter anser som nyttige

I studien «Students' Reactions to Teacher Comments: An Exploratory Study» (1997), har Straub spurt et utvalg studenter i høyere utdanning hva de anser som nyttige lærerkommentarer på en argumenterende eksempeltekst.<sup>2</sup>

Straub begrunner studien med at tidligere forskning har brukt for store og mangelfullt avgrensede kategorier som ikke skiller mellom viktige faktorer i vurderingsarbeidet (Straub, 1997, s. 96). For å unngå dette, lager Straub et detaljert system for å kategorisere lærerkommentarene. Han kaller disse for *focus*, *specificity*, og *mode* (Straub, 1997, s. 91). *Focus* skiller mellom tekstens globale og lokale nivå, *specificity* handler om hvor eksplisitte lærerkommentarene er, og *mode* forklarer måten responsen formuleres på. Dette systemet av klassifisering argumenterer Straub for «assumes that teacher response is, like all writing, a social action, taking place within a proscribed relationship between teacher and student» (Straub, 1997, s. 98).

Utvalget til Straub består av 142 studenter, som ble bedt om å lese en argumenterende artikkel skrevet av en student. Denne teksten var kommentert av 20 ulike lærere og forskere, og bestod av 40 lærerkommentarer studentene skulle ta stilling til. Studentene fikk beskjed om å se for seg at det var de selv som hadde skrevet teksten. De skulle videre lese lærerkommentarene, og samtidig se for seg at de skulle bruke kommentarene som utspring for å revidere teksten. Metoden Straub bruker, er både kvantitativ og kvalitativ. Ved bruk av spørreundersøkelse skulle studentene rangere de ulike lærerkommentarene innenfor en firepunkts skala, fra 'definitely prefer' til 'definitely do not prefer'. I tillegg skulle studentene utdype og forklare sitt valg av rangering av ti av kommentarene så detaljert som mulig. Hvilke ti lærerkommentarer studentene skulle utdype sin mening om, var forhåndsbestemt av Straub (Straub, 1997, s. 97).

Straubs studie viser at studentene setter pris på tilbakemeldinger både på lokale og globale tekstnivåer (Straub, 1997, s. 100). Innenfor kategorien *specificity* foretrekker studentene konkrete, forklarende og detaljerte kommentarer som gir råd til videre skriving (Straub, 1997, s. 111). Formen kommentarene blir gitt på, har mye å si for hvordan studentene oppfatter

---

<sup>2</sup> I deler av dette kapittelet gjenbraker jeg noen passasjer fra et tidligere, upublisert arbeidskrav (Møller, 2020).



dem. Studentene liker rosende kommentarer, spesielt om rosen kommer med tilhørende forklaring (Straub, 1997, s. 106).

### **En studie om nyttige tilbakemeldinger i klasseromssituasjoner**

I studien «Student Perceptions of Classroom Feedback» (2013) undersøker Gamlem og Smith hvilke tilbakemeldinger ungdomsskoleelever finner nyttige i klasseromssituasjoner (Gamlem & Smith, 2013, s. 156). Utvalget består av 150 ungdomsskoleelever fordelt på seks ulike klasser i fire ulike skoler (Gamlem & Smith, 2013, s. 156-157). Metoden for datainnsamling var individuelle elevintervjuer og klasseromsobservasjoner. I elevintervjuene ba forskerne elevene om å beskrive hvilke typer tilbakemeldinger de fikk i undervisningen, hvem de fikk tilbakemelding fra, hvordan tilbakemeldingene var utformet, hvordan tilbakemeldingene ble gitt, og hvilke typer tilbakemeldinger de foretrakk med tanke på videre læring (Gamlem & Smith, 2013, s. 158).

Gamlem og Smith (2013) har utviklet det de kaller for en typologi i forbindelse med fire typer tilbakemeldinger (Gamlem & Smith, 2013, s. 162). De fire hovedtypene er type A: (*rewarding – grade giving – punishing*), type B: (*approving – controlling – disapproving*), type C: (*specifying attainment – reporting – specifying improvement*) og type D: (*constructing achievement – dialogic feedback interaction – constructing the way forward*) (Gamlem & Smith, 2013, s. 162). C og D er de typene som elevene i studien opplever som mest nyttige. Elevene finner type C nyttig, men mener den ofte mister nytteverdien fordi det ikke gis tilstrekkelig med tid og rom til å benytte tilbakemeldingene (Gamlem & Smith, 2013, s. 164). Type D er den typen tilbakemelding som blir fremhevet som den som sterkest bidrar til læring. Dette er interessant i forbindelse med min egen studie. Denne typen tilbakemelding er forstått som en dialogisk tilbakemeldingsinteraksjon, som gir informasjon om prestasjon og individuelt tilpasset tilbakemelding om videre utvikling (Gamlem & Smith, 2013, s. 164). En kan forstå denne typen tilbakemelding som faglig dialog. Elevene uttrykker likevel at denne formen for tilbakemelding er den minst brukte av lærerne (Gamlem & Smith, 2013, s. 165).

### **En studie om hvordan elever forstår og bruker lærerkommentarer**

Bueies doktorgradsavhandling «Slike kommentarer er de som hjelper: Elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer i norskfaget» (2017), tar et elevperspektiv i forsøket på å finne ut hvordan elever forstår og bruker lærerkommentarer. Studien er en *mixed methods*-studie, hvor

hun benytter seg av kvalitative og kvantitative data (Bueie, 2017, s. v). Studien består av tre faser som bygger på hverandre, disse er gjengitt i tre ulike artikler (Bueie, 2014, 2015, 2016).

Som allerede nevnt i innledninga av denne oppgaven, viser deler av Bueies studie en del sammenfallende funn med Straub angående hvilke lærerkommentarer elever finner nyttige (Bueie, 2016; Straub, 1997). Dette er interessant med tanke på at både tid og kontekst skiller seg stort fra hverandre. Begge studiene viser at elevene og studentene foretrekker kommentarer som er konkrete, detaljerte, og formet som råd eller veiledning for videre skriving (Bueie, 2016, s. 14; Straub, 1997, s. 111). Studien har også sammenfallende funn hva angår formen kommentarene blir gitt på, som har mye å si for hvordan elevene og studentene oppfatter kommentarene. Rosende tilbakemeldinger som kommer med forklaring blir av deltakerne i begge studiene definert som nyttige (Bueie, 2016, s. 12; Straub, 1997, s. 106). I forbindelse med kritiske kommentarer, finner Bueie at elevene godtar disse, så lenge de er forklarende (Bueie, 2017, s. 60). Dette skiller seg litt fra Straubs studie (1997), men Bueie argumenterer for at dette har sammenheng med at de kritiske kommentarene elevene forholdt seg til i hennes studie, er vennligere formulert enn i Straubs studie (Bueie, 2017, s. 62).

Et annet interessant funn i Bueies studie er at det er lav bevissthet rundt vurderingskriteriene. Bueie argumenterer for at det er et uutnyttet potensial «i det å øke elevenes forståelse for hvordan kriteriene kan brukes i skrivearbeidet» (Bueie, 2017, s. 63). I delstudien som bidro til dette funnet, forklarer Bueie at lærere må bruke tid på «å gjennomgå og forklare hva kriteriene betyr og hvordan de kan brukes» (Bueie, 2015, s. 16). Dette er nødvendig for at kriteriene skal kunne brukes som verktøy for elevenes læring. I mangel av dette får kriteriene en svak formativ funksjon (Bueie, 2017, s. 60).

Til sist konkluderer Bueie med at det er begrenset oppfølging av tilbakemeldingene (Bueie, 2017, s. 64). Bueie trekker frem at for at elevene skal kunne nyttiggjøre seg tilbakemeldingene, er det både avgjørende at de forstår dem, i tillegg til at de har strategier for å anvende dem (Bueie, 2017, s. 68). Tilbakemeldingene i seg selv bidrar ikke automatisk til læring, «dette skjer først når den som får tilbakemeldinger, forholder seg aktivt til tilbakemeldingene», for eksempel ved å analysere og stille spørsmål ved tilbakemeldingene og diskutere dem med lærer og medelever (Bueie, 2017, s. 68).

### 3 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for de metodiske valgene som jeg har tatt i forbindelse med denne studien. Jeg vil først forklare og begrunne studiens bruk av kvalitativ metode, før jeg redegjør for studiens forskningsdesign. Her vil jeg presentere skriveoppgaven som dannet bakgrunnen for intervjusamtalene jeg gjennomførte med studiens informanter. Videre vil jeg redegjøre for valget av kvalitativt intervju som metode for innsamling av empiri, presentere utvalgsstrategien, og redegjøre for min valgte analysemetode. Til sist vil jeg vurdere studiens kvalitet og ta for meg et par etiske perspektiver.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Grovt sett kan en dele forskning inn i kvalitative og kvantitative metoder, der kvantitative metoder er basert på hvordan informasjon om virkeligheten formidles basert på tall (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Studier som benytter seg av kvalitative metoder, innhenter informasjon gjennom ord eller språk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Det avgjørende er at studiens metode for datainnsamling legges opp på den måten som er best egnet for å belyse den spesifikke problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 57). Mitt ønske har hele tiden vært å lære mer om vurdering fra et elevperspektiv. Problemstillingen min og de tilhørende forskningsspørsmålene vil derfor basere seg på tolkninger, vurderinger og forståelser, heller enn på målbare svar. Studien min er altså i hovedsak kvalitativ. På et ontologisk nivå vil kvalitative studier ta utgangspunkt i at «virkeligheten er noe som skapes eller konstrueres av forskeren og personene som deltar i studien» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). Det vil si at den virkeligheten jeg prøver å få fatt i, vil være en konstruksjon som er gjenstand for forhandlinger mellom meg som forsker, og elevene som jeg studerer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). Studiens problemstilling er med andre ord ikke ute etter å forske på virkeligheten direkte, den er heller ute etter å studere deltakernes forståelse og tolkning av sin virkelighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 61). Denne studien har trekk både fra fenomenologien og hermeneutikken. Fordi jeg er ute etter hvordan elevene som deltar i studien forstår tilbakemeldingene de får, er jeg avhengig av deres forståelser og beskrivelser av fenomenet tilbakemelding (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 107). Analysen av datamaterialet vil likevel også ha trekk fra hermeneutikken, fordi jeg er ute etter å forstå meningsperspektivet til elevene slik de uttrykker seg i intervjusamtalene de har hatt med meg (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Jeg vil med andre ord gå dypere inn i de ulike tekstene

som utgjør intervjusamtalene, og gjøre fortolkninger av det virkelighetssynet som kommer frem av elevenes beskrivelser.

## 3.2 Forskningsdesign

For å kunne gjennomføre en studie som utforsker tilbakemeldinger fra et elevperspektiv, var det nødvendig med tilgang til elever, tekster de har skrevet, og tilbakemeldinger de har fått på tekstene sine. Jeg tok kontakt med en ungdomsskole, der jeg var så heldig å få tilgang til elever som nylig hadde gjennomført et skriveprosjekt i norskfaget. Studien er basert på intervjusamtaler jeg har hatt med et utvalg elever på 9. trinn, i forbindelse med et reelt prosessorientert skriveforløp. Studien utformet seg dermed som en casestudie. Casestudier er egentlig en samlebetegnelse for ulike forskningsdesign, men felles for slike studier er at man studerer en *case*, «noe som er avgrenset i tid og rom» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63). Innenfor en casestudie må den unike konteksten spille en sentral rolle, ikke bare fenomenet som studeres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63). Målet med en enkeltcasestudie er å komme fram til en rik forståelse av en enkelt case (Creswell, 2013). Som nevnt innledningsvis (kapittel 1.2) ble ikke den opprinnelige planen for studien mulig å gjennomføre. Casen som skulle danne bakgrunn for studien min måtte utgå, og det var derfor nødvendig med en ny plan. Målet mitt var likevel det samme, fenomenet jeg ønsket å finne ut av er hvordan elever forstår tilbakemeldinger på en skriveoppgave i norskfaget. Nedenfor vil jeg derfor beskrive skriveforløpet som endte opp med å danne grunnlaget for denne casestudien.

### Skriveoppgaven

Skriveoppgaven var en del av et større tverrfaglig samarbeid mellom norsk og naturfag. Elevene hadde i en periode lært om ulike naturressurser og deres innvirkning på biologisk mangfold. Selve fagartikkelen elevene skulle skrive, er vurdert som del av norskfaget, men den aktuelle oppgaveteksten for skriveoppgaven er basert på et kompetansemål i naturfag etter 10. årstrinn (Utdanningsdirektoratet, 2020):

Tabell 1 – Skriveoppgaven: Oppgavetekst og avgrensing.

<b>Oppgaveteksten</b>	Skriv en fagartikkel som sier noe om dilemmaer knyttet til utnyttelse av en naturressurs, og om utnyttelse av naturressursen kan føre til tap av biologisk mangfold. Foreslå/drøft tiltak for bærekraftig bruk av ressursen.
<b>Avgrensing</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Du må selv finne informasjon og avgrense oppgaven din.</li><li>• Belys flere sider av saken – vær objektiv.</li></ul>

Elevene fikk i tillegg utdelt ei liste med ulike naturressurser hvor de skulle velge seg én av disse.

Vurderingen av tekstene baserte seg på et skjema med vurderingskriterier som elevene fikk utdelt ved starten av skriveprosessen (se vedlegg 1). Her ble elevenes prestasjoner vurdert på en tredelt skala: over middels, middels og under middels. Læreren har markert hvordan de ulike elevene har prestert innenfor de ulike kriteriene. Det vil si at den samme eleven kan ha strukturert oppgaven sin på en slik måte at den er vurdert til middels, samtidig som selve overskrifta er vurdert til over middels. Skjemaet for vurderingskriterier har også et tilhørende felt der læreren har skrevet en mer utfyllende sluttkommentar, som også gir tips til videre utvikling. I tillegg inneholder elevtekstene margkommentarer. Jeg ble informert om at undervisningen i tilknytning til denne skriveoppgaven spesielt hadde fokusert på utvikling av temasetninger, og hvorvidt oppgaven hadde en tydelig tredelt struktur med innledning, hoveddel og avslutning. I lærerens vurdering av tekstene var disse kriteriene tillagt ekstra vekt.

### 3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Kvale og Brinkmann (2015) introduserer boken deres, *Det kvalitative forskningsintervju* med «hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 18). Fordi jeg er ute etter å lære noe om hvordan elever forstår tilbakemeldinger de får på skriveoppgaver i norsk, gjennomførte jeg kvalitative intervjuer med elevene. Jeg ønsket gjennom samtale med de enkelte elevene å få innblikk deres

beskrivelser og opplevelser knyttet til den gitte vurderingssituasjonen i norsk skriftlig. Kvale og Brinkmann argumenterer for at ved bruk av intervju som metode vil kunnskap produseres i samtale mellom intervjueren og informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36). Med bakgrunn i problemstillingens forskningsspørsmål, der jeg er ute etter elevenes egne refleksjoner og hvordan deres forståelse utviklet seg med bakgrunn i intervjuene, mener jeg det er passende å referere til intervjuene som intervjusamtaler. Å se på kunnskapen som en konstruksjon i samspill med informantene, mener jeg er med på å ta elevens syn på verden på alvor. Dette mener jeg er et viktig utgangspunkt når en velger å studere et fenomen fra et elevperspektiv.

### **3.3.1 Intervjusamtalene**

Intervjusamtalene foregikk som individuelle, semistrukturerte intervju. Målet med det semistrukturerte intervjuet er å «hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen» og dette gjennomføres med en «viss struktur og hensikt» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Temaene, spørsmålene og rekkefølgen kan likevel variere, noe som sammenfaller med et semistrukturert intervju (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Dette mener jeg bidro til at intervjusamtalene opplevdes mindre som en utspørring av elevene og mer som en samtale, der deres tanker og innspill var noe jeg prøvde å bygge videre på underveis. Fordi de ulike intervjusamtalene tok ulike vendinger, var det nødvendig med en struktur som jeg kunne gå tilbake til øyeblikkene da samtalene i for stor grad sporet av fra det egentlige temaet, jeg utformet derfor en intervjuguide (vedlegg 2).

Som Kvale og Brinkmann (2015, s. 22) poengterer, er det «ikke noe mystisk ved bruken av intervju som forskningsmetode». Det er rett og slett en samtale med en viss struktur og hensikt, som dermed går dypere enn den spontane meningsutvekslingen i dagliglivet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Likevel, å skape en slik samtale krever godt forarbeid. Å utforme intervjuguiden var utfordrende. For det første skulle teamene og spørsmålene utvikles med bakgrunn i en skriveprosess jeg ikke hadde deltatt i. Jeg var derfor avhengig av å bruke intervjusamtalene for å skape en bakgrunnsforståelse av skriveprosessen elevene hadde vært del av. Men det var enda en utfordring jeg måtte ta stilling til; jeg skulle snakke med elever jeg ikke hadde skapt relasjoner med på forhånd. Jeg bestemte meg derfor for at det første teamet for intervjuguiden måtte omhandle mer generelle spørsmål om elevenes forhold til

norskfaget. Slik kunne vi nærme oss det egentlige temaet for samtalene på en mindre direkte måte, samtidig som det tillot oss å bli litt kjent.

Det neste temaet tok for seg den aktuelle skriveoppgaven. Utfordringen her ligger i at dette var et avsluttet skriveprosjekt for elevene, jeg var derfor usikker på hvor mye de husket fra sin egen skriveoppgave. Denne delen av intervjuguiden tok derfor utgangspunkt i spørsmål som gjorde at elevene kunne hente frem erfaringene de hadde underveis i skriveprosessen. Jeg mener dette dannet et viktig grunnlag for at informantene senere skulle kunne si noe om de faktiske tilbakemeldingene de fikk på skriveoppgaven.

Den siste delen av intervjuguiden er den som mer spesifikt tar stilling til det jeg egentlig er ute etter, elevens forståelse av tilbakemeldingene. Jeg mener likevel at for at denne delen ikke skulle oppleves som en utspørring av elevene, måtte de foregående temaene være snakket om først. På dette tidspunktet, hvor vi gikk mer inn i de aktuelle tilbakemeldingene de hadde fått på tekstene sine, hadde informantene fått snakket seg litt varm, noe jeg tror bidro positivt til den aktive deltakelsen jeg opplevde informantene bidro med.

### **3.3.2 Kunsten å stille oppfølgende spørsmål**

Å legge opp intervjuene mer som en samtale enn en utspørring, krever at man stiller gode oppfølgingsspørsmål. Beslutninger rundt hvilke dimensjoner som skal forfølges, «krever at intervjueren har øre for og kunnskap om intervjutemaet, sensitivitet overfor intervjuets sosiale relasjon, og at intervjueren vet hva han eller hun gjerne vil spørre om» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170). Kvale og Brinkmann gjør en interessant sammenligning til sjakk, hvor de forklarer at hvert trekk fra motspillerens side endrer stillingens struktur. Man må altså foregripe motspillerens fremtidige trekk gjennom hele intervjusamtalen (Kvale & Brinkmann, 2015). Sjakkanalogien til Kvale og Brinkmann (2015) mener jeg er spennende å knytte til Black og Williams (2009) forståelse av formativ vurdering som baserer seg på *moments of contingency*. I intervjusamtalene med elevene måtte jeg hele tiden forholde meg til informantenes uttalelser, disse skapte ulike muligheter for oppfølging. Samtidig hadde jeg skriveoppgaven, de faktiske tilbakemeldingene den enkelte informant hadde fått, og min agenda å forholde meg til. Det er med andre ord situasjonsavhengige faktorer som bidrar til den aktuelle interaksjonen, men valgene en tar på bakgrunn av disse, åpner for ulike

muligheter (Black & William, 2009). Å vite at man gjør gode valg og favner det en egentlig er ute etter å spørre om, er utfordrende.

Jeg har med bakgrunn i dialogen som fulgte av min intervjuguide, gjort valg basert på situasjonen som oppstod foran meg. Men det er hele tiden slik at jeg kunne gjort andre valg, noe som ville ført til at dialogen mellom meg og informantene kanskje hadde artet seg annerledes enn det den gjorde. Postholm og Jacobsen (2018) sier at innen en slik form for intervju, foregår det en kontinuerlig analyse hvor begge parter prøver å forstå og oppleve mening i det som blir sagt. Forskeren vil derfor stille ulike spørsmål basert på informantenes deltakelse «for å virkelig gripe og begripe handlinger og tanker som bringes frem i intervjuet» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Materialet jeg faktisk sitter igjen med, blir dermed en konstruksjon av samtalen mellom meg og de ulike informantene, basert på hvordan jeg har valgt å følge opp utspillene informantene kom med.

### **3.3.3 Utvalg**

Når det gjelder studiens utvalg, må man spørre seg om hvor mange en trenger å intervju for å finne ut det en trenger å vite (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Det var flere faktorer som påvirket studiens utvalg. For det første måtte jeg få tilgang til elever, for det andre måtte jeg få elevenes og foresattes samtykke, og for det tredje måtte jeg ta hensyn til rammene som utgjorde prosjektet.

Jeg tok kontakt med rektor på en ungdomsskole hvor jeg presenterte prosjektet mitt. Dette resulterte i at jeg ble satt i kontakt med en norsklærer på et av trinnene på den aktuelle skolen. Jeg sendte et informasjonsskriv som læreren leverte til alle elevene på trinnet (vedlegg 4). For at elevene skulle kunne stille som informanter i dette prosjektet, måtte de ha fått vurdering på fagartikkelen sin, i tillegg til at både elevene selv og deres foresatte samtykket til deltakelse. Med disse faktorene lagt til grunn endte jeg opp med fem informanter fra 9. trinn. Det endelige utvalget elver som stilte som informanter kan derfor sies å være et bekvemmelighetsutvalg (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 52).



### **3.4 Analysemetode**

Selve analyseringen av datamaterialet kan egentlig sies å starte allerede i intervjusituasjonen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). Samtidig som jeg gjennomførte intervjusamtalene med informantene, prøvde jeg å forstå det som foregikk i samtalene. Etter intervjusamtalene transkriberte jeg intervjuene. Å omdanne den muntlige samtalen til en skriftlig tekst er et ledd i å gjøre intervjusamtalene bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 210).

#### **3.4.1 Meningsfortetting**

De transkriberte intervjusamtalene jeg har hatt med de fem informantene, utgjorde mange sider med intervjumateriale. Det var derfor nødvendig å finne en måte å behandle materialet på, slik at jeg kunne gjøre en analyse av materialet der informantenes tanker og beskrivelser samtidig ble bevart. Jeg gjennomførte derfor en form for meningsfortetting. Måten jeg gjorde det på, var at jeg lagde to enheter: en naturlig enhet, der informantenes utsagn fremsto slik som i transkripsjonen, og en meningsfortetting – en sammenfatning av intervjupersonens uttalelser til kortere formuleringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Det var likevel viktig at jeg i denne prosessen unngikk å gjøre mine egne tolkninger av informantenes utsagn og heller objektivt gjenfortelle utsagnene deres. Så langt bidro prosesseringen av datamaterialet til at jeg satt igjen med et mer håndterlig materiale. Dermed var det enklere å se sammenhenger mellom de ulike intervjuene.

#### **3.4.2 Hermeneutisk meningsfortolkning**

Analysemetoden jeg har brukt har flere trekk fra hermeneutiske fortolkningsprinsipper. Det foregår en kontinuerlig bevegelse fram og tilbake mellom deler og helhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). De forskjellige delene av den helhetlige teksten fortolkes, og disse fortolkningene settes på ny i relasjon til helheten, slik kan en gå frem og tilbake som i en spiral «som åpner for stadig dypere forståelse av meningen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Dette beskriver godt mitt arbeid med datamaterialet, det var en kontinuerlig prosess mellom meningsfortettingen og helheten, hvor jeg til slutt kom frem til en indre enhet i teksten.

Et annet prinsipp innenfor den hermeneutiske meningsfortolkningen, er at en tekst ikke er forutsetningsløs (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Det vil si at fortolkningen forholder seg

til forståelsestradisjonen som teksten befinner seg i. Jeg har derfor hatt en abduktiv tilnærming til prosjektet der det har vært en kontinuerlig vekselvirkning mellom teori og empiri (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). Teorigrunnlaget danner ei ramme for denne studiens forståelse av vurdering. I tillegg har utdanningen, praksisopphold og egen undervisningserfaring farget brilleglassene jeg bruker i analyseprosessen. Den kunnskapen jeg ender opp med, er derfor avhengig av mange forhold.

### **3.5 Vurdering av studiens kvalitet**

Som forsker er det to forhold en systematisk må reflektere over i forbindelse med studiens kvalitet, disse to er a) hvilke begrensninger som er knyttet til egen forskning og b) hvordan jeg gjennom min måte å gjennomføre forskningen på kan ha påvirket de endelige resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Jeg vil i det følgende derfor diskutere studiens validitet og reliabilitet. Jeg vil videre diskutere studiens overførbarhet, før jeg kommer inn på etiske utfordringer som er relevante for mitt prosjekt.

#### **3.5.1 Studiens reliabilitet**

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet, og blir ofte forbundet med hvorvidt resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I denne forbindelse er reliabilitet knyttet til repliserbarhet. I kvalitative studier som denne, er det svært vanskelig. Intervjusataltene med de aktuelle informantene er knyttet til tid og rom, og er unike for den aktuelle konteksten, de er derfor vanskelige å replikere. I kvalitative studier der mennesker forholder seg til hverandre, er det ikke holdbart at forskeren skal oppfattes som uavhengig i relasjonen til deltakerne (Thagaard, 2013, s. 202). I forbindelse med dette prosjektet har jeg, inspirert av studien til Straub (2000), bevisst prøvd å være tett på utvalget. Jeg har hele tiden ønsket at prosjektet skulle kunne gi noe tilbake til deltakerne, i form av økt forståelse og læring.

I kvalitative studier kan en styrke forskningsprosessens reliabilitet ved å gjøre forskningen synlig eller «transparent» (Silverman, 2011, s. 360). I metodekapittelet, men også ellers gjennom hele forskningsteksten, har jeg prøvd å være transparent ved å gjengi mine valg og metoder, og forklare grundig de overveielsene jeg har måttet ta i løpet av forskningsprosessen. Jeg har også tatt med direkte sitater fra intervjusataltene i analysedelen

slik at leseren kan gjøre seg opp egne meninger om hvorvidt mine tolkninger er rimelige eller ikke. Et annet punkt som bør tillegges vekt i forbindelse med å gjøre forskningen transparent, er å tydelig beskrive det teoretiske ståstedet «som representerer grunnlaget for våre tolkninger» (Thagaard, 2013, s. 203). Dette har jeg allerede vært inne på i innledningen og metodekapittelet, der jeg har diskutert at denne oppgaven har et sterkt teoretisk perspektiv, noe som er med på å forme hvordan jeg tolker datamaterialet.

Et tredje moment i forbindelse med studiens reliabilitet, er hvordan relasjonen mellom meg som forsker og deltakerne i prosjektet kan ha influert den informasjonen jeg som forsker har fått (Thagaard, 2013, s. 203). Det å komme utenfra og ikke ha en etablert relasjon med elevene kan ha vært til hinder for at elevene åpnet opp for refleksjoner knyttet til tilbakemeldingene de hadde fått på skriveoppgaven. På den andre siden kan det at jeg ikke tilhører den ordinære skolehverdagen ha bidratt som en åpnende faktor, hvor informantene turte å være ærlige rundt tilbakemeldingene. Det er likevel vanskelig for meg å avgjøre hvordan min relasjon til deltakerne har influert intervjusamtalene, noe som er viktig å reflektere over i forbindelse med intervjusamtalenes reliabilitet.

Et siste moment jeg ønsker å trekke frem i forbindelse med konteksten knyttet til datainnsamlingen, er størrelsen på utvalget. Jeg har kun intervjuet fem elever, og det er et betimelig spørsmål om dette er et stort nok datagrunnlag til å dra noen konklusjoner, eller om dette har bidratt til begrenset og overfladisk informasjon (Thagaard, 2013, s. 203). For å snu på flisa, hvem er det jeg ikke har fått tak i? For denne studien er svaret, de fleste. Jeg har kun snakket med fem elever på 9. trinn, på én ungdomsskole. Dette er et begrenset utvalg informanter noe som er viktig å ta med i refleksjonen rundt studiens reliabilitet. Likevel, et utvalg med få deltakere lar meg gå mer grundig til verks i analysen, noe jeg mener er mer hensiktsmessig med tanke på rammene som utgjør dette prosjektet.

### **3.5.2 Studiens validitet**

En studies validitet knyttes til tolkning av data (Thagaard, 2013, s. 204). Det en må spørre seg om, er om tolkningene en kommer frem til er gyldige i forhold til den virkeligheten som man har studert (Thagaard, 2013, s. 205). Det ene punktet innenfor en studies validitet omhandler i hvilken grad den valgte metoden undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Fordi jeg i mitt forskningsprosjekt ønsket å lære noe om elevers

forståelser av tilbakemeldinger på en skriveoppgave i norskfaget, anser jeg kvalitative intervju som en egnet metode. Fordi jeg har et lite utvalg, er intervju som metode godt egnet for å gå i dybden av fenomenet jeg er ute etter å lære mer om. Men for at metoden i seg selv skal ha høy grad av gyldighet, må selve intervjuet være av god kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Jeg har allerede vært inne på hvordan det å stille gode oppfølgingsspørsmål var utfordrende. Hadde jeg spurt andre spørsmål og oppfølgingsspørsmål, ville det kanskje ledet til andre resultater.

Et annet moment når det gjelder gyldigheten til tolkningen av dataene, gjelder forskerens tilknytning til miljøet som studeres (Thagaard, 2013, s. 206). Tolkningsgrunnlaget vil følgelig være forskjellig om man er innenfor eller utenfor miljøet en studerer, og forskeren må derfor presentere sitt ståsted slik at leseren kan vurdere tolkningene basert på dette (Thagaard, 2013, s. 207). På den ene siden er jeg innenfor miljøet, vurdering er noe jeg har kjennskap til via utdanningsforløpet, praksis, som lærervikar, og i jobben min som ballettlærer. På den andre siden er jeg utenfor konteksten som utgjør denne studien. Skolen og elevene hadde jeg ikke kjennskap til på forhånd. I tillegg har jeg lite erfaring i å gi tilbakemeldinger på skriveoppgaver i norskfaget. Min måte å være innenfor feltet strekker seg i stor grad til teoretisk kunnskap, det vil si at jeg tolker med utgangspunkt i teori mer enn jeg tolker med utgangspunkt i egen praktisk erfaring på feltet.

Et siste moment innenfor studiens validitet som jeg mener er relevant for denne studien, er tolkninger i forhold til resultater fra andre studier (Thagaard, 2013, s. 208). Thagaard argumenterer for at validiteten kan styrkes når resultater fra ulike studier bekrefter hverandre (Thagaard, 2013, s. 208). Dette vil vi i stor grad se når jeg i de følgende kapitlene presenterer og drøfter mine funn. Tross ulike kontekster for innsamling av empiri, har jeg flere sammenfallende funn med tidligere studier angående elevers forståelser av tilbakemeldinger. Dette kan være med på å styrke studiens validitet, fordi studien på den måten representerer allmenne tendenser som er gjenkjennelige for lærere og forskere i feltet. Der jeg mot formodning skulle ha avvikende resultater, noe jeg også vil vise eksempel på, fordrer det at jeg argumenterer overbevisende over hvorfor prosjektet mitt avviker fra resultatene til andre prosjekter.

### **3.5.3 Studiens overførbarhet**

Rammene som utgjør denne studien er for små til å kunne generalisere på bakgrunn av mine funn. Med tanke på fenomenet jeg skal undersøke – elevers forståelse av tilbakemeldinger – kan man argumentere for at utvalget burde vært større slik at det representerer en mer heterogen gruppe (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). I stedet har jeg måtte forholde meg til en liten gruppe elever, som både er et resultat av rammene for prosjektet, men også tilgangen til feltet. Men overførbarhet kan knyttes til gjenkjennelse fordi personer med erfaring fra fenomenet som studeres, kan kjenne seg igjen i de tolkningene jeg formidler i teksten (Thagaard, 2013, s. 213). Det jeg håper min studie kan bidra til, er å gi en dypere mening til tidligere kunnskaper og erfaringer angående hvordan elever forstår tilbakemeldinger (Thagaard, 2013, s. 213).

### **3.5.4 Forskningsetiske problemstillinger**

Som forsker har jeg ansvaret for personvernet til deltakerne i studien (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 12). Prosjektet er meldt inn og godkjent av personvernombudet for forskning, ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (vedlegg 3). Studien vil møte på en del etiske utfordringer med tanke på at den involverer elever. Det vil si at jeg skal gå i interaksjon med mindreårige, noe som setter en del krav til meg som forsker for å ivareta deres personlige rettigheter. Selv om ingen sensitive personopplysninger er samlet inn i forbindelse med studien, er deltakerne anonymisert. Informantene er gitt fiktive navn, og lærerens og skolens navn er aldri nevnt.

Jeg har også ansvar for å gi tilstrekkelig med informasjon til forskningsdeltakerne, og dette skal foregå på et språk de forstår (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 13). Dette har jeg tatt hensyn til i utformingen av informasjonsskrivet jeg sendte til informantene. Der har jeg formulert meg på en måte som jeg tror er innenfor en 9. klasses forståelsesrammer (vedlegg 4). En reell utfordring er at barn ofte er mer villige til å adlyde autoriteter, noe som kan virke inn på deres opplevelse av om de kan protestere eller ikke (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 20). Utfordringen er da å sikre at elevene som har samtykket til deltakelse i studien, reelt har samtykket. Det er vanskelig å si med sikkerhet at informantene har samtykket fri fra påvirkning av foresatte og/eller lærer.

Selv om studien har et elevperspektiv, er det en lærer involvert med tanke på tilgangen jeg har fått til tilbakemeldingene som er gitt på de aktuelle skriveoppgavene. Ved noen få tilfeller henviser jeg til tilbakemeldinger læreren har gitt til skriveoppgavene. Jeg har bevisst tillagt lærerkommentarene lite oppmerksomhet fordi intensjonen med denne studien aldri har vært å vurdere hvorvidt lærerkommentarene er god eller dårlig praksis. Men fordi informantenes forståelse av lærerkommentarene implisitt sier noe om de aktuelle tilbakemeldingene, krever disse respektfull behandling fra min side. Læreren har ved å sende meg de ferdigrettede tekstene, gitt meg verdifull innsikt i sin pedagogiske praksis.

## 4 Analyse og presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg analysere og fremstille funn fra datamaterialet. Funnene fremstilles i to hoveddeler, strukturert etter oppgavens forskningsspørsmål. Uttalelsene fra empirigrunnlaget er ikke vilkårlig plukket ut. De er valgt ut fordi de i stor grad representerer lignende utsagn i materialet. Der utsagnene varierer fra hverandre, redegjøres dette for. Rammene for dette prosjektet er begrenset, det vil si at funnene alene ikke kan si noe om situasjonen blant elever i norsk skole. Jeg har derfor valgt å trekke frem utsagn som er gjenkjennelige, som representerer noen allmenne tendenser som lærere og forskere innad feltet kan relatere til. Når funnene senere diskuteres i lys av relevant teori, er målet at diskusjonen skal kunne bidra til en utvidet refleksjon over hvordan elever forstår tilbakemeldinger. Informantene er som nevnt anonymisert, og dermed gitt fiktive navn.

### 4.1 Hvilke refleksjoner gjør elevene seg rundt tilbakemeldingene de har fått på skriveoppgaven?

Informantene bidro med mange ulike refleksjoner knyttet til tilbakemeldingene de fikk på skriveoppgaven. Disse vil jeg presentere i tre deler: den første omhandler refleksjoner som knytter seg til et følelsesmessig aspekt. Her vil analysen presentere funn som baserer seg på informantens utsagn om tilbakemeldinger som fokuserer på et forbedringspotensial, og rosende tilbakemeldinger. Den andre delen vil presentere funn knyttet til informantens mer kognitivt orienterte refleksjoner i forbindelse med skriveoppgavens vurderingskriterier. Til sist vil jeg presentere hvordan forholdet mellom det følelsesmessige aspektet knyttet til tilbakemeldingene, og den mer objektive siden ved vurdering, resulterer i en opplevd diskrepans i lærerens tilbakemeldinger.

#### 4.1.1 Refleksjoner knyttet til et affektivt aspekt

Den første delen av analysen omhandler refleksjoner knyttet til et følelsesmessig aspekt. Disse funnene omfatter både tilbakemeldinger som fokuserer på et forbedringspotensial, og rosende tilbakemeldinger. Jeg har bevisst valgt å unngå begrepet *konstruktiv kritikk*. Fra lærerens side kan slike kommentarer være et forsøk på konstruktiv kritikk, men som funnene vil vise, er det ulikt hvordan elevene opplever tilbakemeldingene, og uttrykket reflekterer dermed ikke nødvendigvis et felles og generaliserbart syn på tilbakemeldingene. Jeg velger

derfor å benytte meg av begrepet *forbedringspotensial*, fordi jeg mener det beskriver godt hva slike tilbakemeldinger prøver å gjøre – nemlig å gi informasjon om hvordan elevens tekst kan gjøres bedre.

### **Tilbakemeldinger som fokuserer på et forbedringspotensial**

Under intervjusamtalene kom det frem et følelsesaspekt knyttet til tilbakemeldinger som fokuserer på et forbedringspotensial. Det viser seg at informantene oppfatter slike tilbakemeldinger ulikt. Jeg skal i denne sammenhengen vise til hvordan to av informantene opplevde slike tilbakemeldinger veldig forskjellig.

Når jeg spør Frida om hvordan hun oppfatter tilbakemeldingene hun har fått på teksten sin, svarer hun:

Jeg synes det var veldig fine tilbakemeldinger. Litt pirk, men jeg synes det var greit egentlig for at når jeg leser det her, så kan jeg tenke på det her til neste tekst jeg skriver, og så kan jeg gå tilbake å se på disse tilbakemeldingene og så kan jeg huske på det når jeg skriver min neste tekst (Frida).

Informanten uttrykker at hun forstår tilbakemeldingene. Hun velger å referere til tilbakemeldinger som fokuserer på et forbedringspotensial, som «litt pirk».

Kari har en annen måte å uttrykke sin opplevelse av tilbakemeldinger med et forbedringspotensial. Hun signaliserer forståelse for tilbakemeldingene, men informantens opplevelse av tilbakemeldingene indikerer at hun tar det som negativ kritikk:

Jeg skjønner hvorfor mye av det står her, at jeg har glemt et par ting i hoveddelen og, nei, litt forskjellig. Men jeg er veldig sånn som tar meg veldig nær av sånn kritikk. Så ofte tenker jeg at jeg tar det litt sånn personlig, noe jeg burde jobbe med da, men det er jo noen ganger at hvis jeg får litt sånn tilbakemeldinger at jeg føler dem er litt kvass, så sitter jeg og tenker veldig mye på det en stund (Kari).

Ei spesifikk tilbakemelding Kari har fått med fokus på et forbedringspotensial, er stilt som et spørsmål: «Besvarer du denne delen av problemstillinga i hoveddelen din?» (Læreren). Kari forklarer meg at hun glemte å svare på denne delen av problemstillinga si da hun var i prosessen med å få teksten sin ferdig.



... så det er jo en feil jeg har gjort. Så jeg skjønner jo den tilbakemeldinga (Kari).

Hun indikerer at hun forstår tilbakemeldinga, og godtar den. Det er likevel interessant at hun velger å bruke begrepet «feil» når hun refererer tilbake til sin egen tekst.

Under intervjusamtalene kom det frem at de samme to informantene reflekterte ulikt over sin egen prestasjon i skriveoppgaven. Frida uttrykte positivitet til selve oppgaveformuleringen, og refererte til den som noe spennende, nytt og gøy. På spørsmålet om hva hun selv syntes om sin egen tekst, svarte hun:

Den kunne vært bedre, men hvis jeg hadde skrevet den på nytt hadde den kanskje vært det, men samtidig er det ikke noe jeg føler som var dårlig heller. Så jeg er fornøyd (Frida).

Karis opplevelse av skriveoppgaven danner en motsetning til Fridas. Kari uttrykte at det var en vanskelig oppgave som hun strevde mye med, og oppfattet hele skriveprosessen som slitsom. Da jeg spurte henne hva hun syntes om sin egen tekst, svarte hun:

Jeg er ikke fornøyd med den. Jeg synes jeg har andre tekster som er mye bedre (Kari).

Funnene viser hvordan to elever som presterer på tilnærmet lik måloppnåelse, opplever tilbakemeldinger som fokuserer på et forbedringspotensial, ulikt. Begge uttrykker at de forstår tilbakemeldingene, men hvor den ene informanten opplever slike kommentarer som «pirk», og noe hun kan bruke videre ved neste skrivehandling, opplever den andre informanten slike kommentarer som negativ kritikk. Utsagnene viser også informantenes opplevelse av selve skriveprosessen ser ut til å reflektere deres oppfattelse av tilbakemeldingene.

## **Rosende tilbakemeldinger**

Intervjuguiden min tematiserte ikke uttrykkelig hvordan elevene oppfattet ros, men i forbindelse med spørsmålene jeg stilte, ble dette et gjennomgående tema i intervjusamtalene. Det som går igjen, er at flere av informantene uttrykker at de setter pris på rosende tilbakemeldinger. For noen handler det om en bekreftelse på at de har gjort noe riktig:

Vi hadde jo fått beskjed om at avslutninga skulle være svar på de spørsmålene som vi stilte, eller svare på innledninga. Så da gikk jeg flere ganger og leste innledninga og leste avslutninga, og prøvde at det skulle henge i hop. Og så når jeg da fikk en tilbakemelding om at det var ei bra og passende avslutning da, så ble jeg litt fornøyd (Karoline).

Noen trekker frem rosende tilbakemeldinger som viktig for motivasjonen for videre skriving:

[Ros] får meg til å føle meg bra da, at jeg føler jeg har gjort det bra, at ikke alt blir negativt. Sånn at jeg ikke blir lei liksom, eller lei meg da, og blir sur og eventuelt ikke orker å bry meg. Eller slutter å forbedre meg. Det kan jo fungere sånn (Frida).

Det er likevel ikke alle informantene som er like opptatte av ros. En av informantene uttrykker seg litt kritisk til ei rosende tilbakemelding han har fått:

[Læreren] sa liksom at det var bra skrevet på en måte føler jeg, men det var ikke sånn [at læreren] skrev hva som var bra med avsnittet (Martin).

Eleven trekker likevel frem ei rosende tilbakemelding han satt pris på, fordi tilbakemeldingen var knyttet til et avsnitt i teksten han hadde brukt mye tid på:

... fordi jeg hadde brukt ganske mye tid på dette avsnittet og prøvde å få det på en forståelig måte, da syns jeg det var bra at [læreren] la merke til det (Martin).

Det er med andre ord flere informanter som opplever rosende tilbakemeldinger som viktig, for noen gir det motivasjon, for andre fungerer rosen som en bekreftelse på at det de har skrevet er godt nok. Rosende tilbakemeldinger ser ut til å gi flere av informantene en opplevelse av selvtillit og tro på egen prestasjon. Én av informantene uttrykker likevel at rosende tilbakemeldinger ikke er så viktig, med mindre rosen samtidig kommer med forklaring om hvorfor det er bra.

#### **4.1.2 Refleksjoner knyttet til vurderingskriteriene**

Denne delen av analysen vil presentere funn i forbindelse med informantenes refleksjoner rundt skriveoppgavens vurderingskriterier. Vi har nå beveget oss fra funn knyttet til et følelsesmessig aspekt, mot funn knyttet mot mer kognitivt orienterte refleksjoner i forbindelse med vurderingskriteriene. I intervjusamtalene jeg hadde med informantene, spurte jeg spesifikt om hvordan de opplevde vurderingskriteriene for oppgaven. Jeg var ute etter hvordan informantene brukte disse underveis i skrivingen, og hvordan de forstod tilbakemeldingene de hadde fått med bakgrunn i vurderingskriteriene.

De fleste informantene opplevde vurderingskriteriene som noe de aktivt kunne ta i bruk i skriveprosessen, som et verktøy i deres skriving. En av informantene beskrev

vurderingskriteriene som ei *oppskrift* på hva som skulle være med, og hva man ble vurdert etter. En annen informant uttrykte også at hun aktivt tok i bruk vurderingskriteriene, og hadde en sterk bevissthet rundt hva som krevdes for å kunne oppnå høy måloppnåelse. Denne informanten brukte ikke begrepet oppskrift, men refleksjonene ga uttrykk for at det var slik vurderingskriteriene fungerte for henne. To av informantene refererte til vurderingskriteriene som ei *sjekkliste*, altså noe de brukte på slutten av skriveprosessen for å sjekke at teksten deres inneholdt det de ble spurt om. For disse to informantene kan det se ut som at vurderingskriteriene ikke spilte en like stor rolle gjennom hele skriveprosessen.

Det som viser seg å være interessant i løpet av intervjusamtalene, er at det virker å være uklart for informantene hva som er de egentlige kriteriene for skriveoppgaven. Vurderingskriteriene jeg som intervjuer antar vi snakker om, er ikke nødvendigvis de samme kriteriene som informantene snakker om. Dette viser seg blant annet i samtalen jeg har med Elias. Først mot slutten av intervjusamtalen får vi nøstet opp i at de kriteriene jeg tror informanten tidligere i samtalen har referert til som vurderingskriteriene, egentlig er oppgaveteksten:

Meg: Hva synes du om vurderingskriteriene for oppgaven da?

Elias: Nå husker jeg ikke dem så godt.

Meg: Nå tenkte jeg på det skjemaet der [jeg peker på vurderingskriteriene].

Elias: Å ja, *de* kriteriene!

De faktiske vurderingskriteriene som han nå er gjort bevisst på, har informanten tilsynelatende ikke viet særlig oppmerksomhet før nå, i intervjusamtalen med meg.

Elias er ikke alene om å bruke oppgaveteksten som kriterier for skriveoppgaven. Martin refererer også til oppgaveteksten når han reflekterer rundt kriteriene for oppgaven:

Vi hadde jo fått noen kriterier om hva teksten skulle inneholde. For eksempel om biologisk mangfold, hvordan den [naturressursen] påvirket biologisk mangfold, og hvordan den påvirket klima tror jeg også var et kriterium (Martin).

Det han kaller for kriterier over, er oppgaveteksten, altså ikke skjemaet med vurderingskriteriene som elevene er vurdert etter. Gjennomgangen av de transkriberte intervjuene viser meg at det faktisk bare er én elev som eksplisitt refererer til vurderingskriteriene som *vurderingskriteriene*:

Og ja, jeg føler egentlig at når jeg har fått tilbakemeldinger eller vurderingen da, at det var lurt jeg hadde sett igjennom vurderingskriteriene. Da har jeg på en måte klart det jeg så igjennom da (Karoline).

De andre elevene bruker det mer generelle ordet *kriterier*. Når jeg i ettertid systematisk har gått igjennom de transkriberte elevintervjuene, er det flere steder der jeg ikke er sikker på om det er oppgaveteksten eller vurderingskriteriene informantene referer til når de snakker om at de har brukt kriteriene som oppskrift eller sjekklister i skriveprosessen. Dette er noe jeg ikke var bevisst i øyeblikket da jeg intervjuet informantene, og kan anses som en svakhet i datainnsamlingen. Samtidig er det et interessant resultat, fordi det viser at det kan ha vært uklart for noen av informantene hva som er de egentlige kriteriene for skriveoppgaven.

#### **4.1.3 Vurdering av innsats versus faglig vurdering**

Til nå har analysen vist at det ligger et følelsesmessig aspekt til grunn som gjør at informantene opplever tilbakemeldingene ulikt. I forbindelse med informantenes refleksjoner rundt vurderingskriteriene, viser funnene at det for flere informanter er uklart hva som er de egentlige vurderingskriteriene. I denne tredje delen av analysen knyttet til forskningsspørsmål 1, vil jeg presentere funn som indikerer en opplevd diskrepans mellom følelsesmessige aspekter knyttet til informantenes opplevelse av tilbakemeldingene, kontra de mer saklig orienterte tilbakemeldingene som knytter seg til vurderingskriteriene.

Flere av informantene uttrykte en usikkerhet knyttet til lærerens tilbakemeldinger. Det kan se ut som at det fra informantenes side er en opplevd uoverensstemmelse mellom tilbakemeldinger knyttet til elevens innsats, og tilbakemeldinger som direkte er knyttet til måloppnåelse. Dette viser seg blant annet i intervjusamtalen med Elias. Han trekker frem at han synes det er vanskelig å få til ei god avslutning. Da jeg viser til margkommentaren som læreren har gitt, der læreren har skrevet «fin avslutning, her oppsummerer du det du har drøftet i hoveddelen og trekker en konklusjon» (Læreren), reagerer eleven:

Ja, men siden jeg fikk middels [måloppnåelse] på [tekstens avslutning], skulle jeg fått mer tydelig hva jeg kunne gjort bedre. Jeg synes det er veldig viktig å få tilbakemeldinger der hvor [avbryter seg selv], akkurat her tror jeg at jeg heller ville fått vite hva jeg kunne gjort bedre (Elias).

Her undrer eleven seg over hvorfor læreren har skrevet at avslutninga er god, når den i måloppnåelseskjemaet 'bare' er markert til middels måloppnåelse.

Frida trekker frem hvordan hun ofte opplever at hun savner mer spesifikke tilbakemeldinger på hva som kan forbedres:

Når alt har vært positivt i en tekst, omtrent alt i alle fall. Og så blir for eksempel karakteren min da, hvis vi sier 5. Og så lurer jeg på hvorfor jeg ikke fikk en 6'er, for det var ingenting å forbedre liksom. Sånne ting er det litt jeg savner (Frida).

En annet interessant moment i forbindelse med en opplevd uoverensstemmelse i tilbakemeldingene, er at det er mer enn én lærer som har gitt tilbakemelding til elevene. Den ene informanten tar dette opp i forbindelse med ei tilbakemelding hun har fått på innledninga si:

Jeg leverte jo inn den her teksten fordi jeg var jo fornøyd med den, og jeg tenkte at sånn, jeg vet ikke, det var jo ikke et krav om få spørsmål [i innledninga]. Og ja, og det er jo to ulike lærere, hun som leste den og hun som har vurdert den da. Men når hun leste den, så sa hun at det var en bra innledning (Karoline).

Her forklarer altså informanten at læreren som leste innledninga underveis i skriveprosessen, formidlet at det var ei bra innledning. Læreren som vurderte det endelige produktet, mente at eleven stilte for mange spørsmål.

... når den andre [læreren] sa at det var ei veldig bra innledning, så blir man jo litt sånn usikker, skulle jeg droppe den eller? Hvis det var [den første læreren] som vurderte den, hadde jeg da fått ingen tilbakemelding på den? Men da kan det jo hende jeg hadde fått tilbakemelding på noe annet. Så jeg vet ikke (Karoline).

Utsagnene viser at det er flere momenter i tilbakemeldingene. På den ene siden gis tilbakemeldinger knyttet til innsats, tilbakemeldingene skal bygge opp elevene og gi motivasjon for videre skriving. På den andre siden finner vi tilbakemeldinger som fokuserer på et forbedringspotensial, hvor tilbakemeldingene knytter seg til de gitte vurderingskriteriene. Vurderingen av innsats kontra den mer saklig orienterte faglige vurderingen, ser ut til å skape forvirring hos noen av informantene.

## 4.2 Oppsummering forskningsspørsmål 1

Funnene viser at elevene har mange, ulike og til dels motstridende refleksjoner knyttet til tilbakemeldingene de har fått. Funnene indikerer at de fleste informantene setter pris på rosende tilbakemeldinger, noe som samsvarer med både Straubs (1997) og Bueies (2016) studier. Samtidig viser resultatene at tilbakemeldinger som fokuserer på et forbedringspotensial, oppfattes ulikt fra elev til elev. Hvor Straubs (1997) og Bueies (2016) studier skiller seg fra hverandre her, har jeg eksempler som samsvarer med begge studiene: noen liker slike tilbakemeldinger, andre opplever de for kritiske. Black og William (2009, s. 17) har diskutert hvordan læreren må kunne velge den optimale responsen på bakgrunn av ulike faktorer, både med tanke på hva som er målet med oppgaven, men også basert på det elevene har skrevet i tekstene sine. Resultatene fra intervjusamtalene kan knyttes til Black og Williams synspunkt om at den best tjente responsen må vurderes ut ifra ulike faktorer. Resultatene fra intervjusamtalene viser hvor ulikt informantene oppfatter tilbakemeldingene, noe som indikerer at informantene har ulike behov med tanke på hvordan tilbakemeldingene skal formuleres.

Når det gjelder funnet om at informantene reflekterer ulikt rundt hva som er de egentlige kriteriene for oppgaven, samsvarer det med funn fra Bueies studie (2015). Informantene har som nevnt fått utdelt et sett med vurderingskriterier (vedlegg 1), målene for oppgaven er med andre ord gjort tilgjengelige for alle. Det er derfor et interessant funn at selv om informantene har det samme utgangspunktet å forholde seg til, har de tilsynelatende forstått oppgavens kriterier ulikt.

Til sist ser vi at flere informanter opplever en diskrepans mellom ulike aspekter i lærerens tilbakemeldinger. Her igjen har jeg sammenfallene funn med Bueie (2015), vi har begge eksempler på informanter som opplever manglende samsvar mellom kommentarer og den mer endelige vurderingen knyttet til måloppnåelse/karakter. Som Black og William nevner, ligger det en viss utfordring i å gi optimale tilbakemeldinger fordi det krever en innsikt i det bakenforliggende hos elevene, som bidro til elevens produksjon (Black & William, 2009, s. 13). Læreren har kanskje en formening om at eleven må bygges opp, mens eleven egentlig ønsker tilbakemeldinger som helt tydelig forklarer og beskriver den endelige vurderingen.

### **4.3 Hvordan utvikler elevenes forståelse seg i løpet av intervjusamtalene?**

Den aktuelle skriveprosessen var egentlig en avsluttet prosess, men for elevene som deltok i studien min, bidro samtalene med meg til at de fikk gå inn i prosessen igjen. Jeg har hele tiden hatt et ønske om at mitt prosjekt skal bidra didaktisk for elevene. Håpet er at intervjusamtalene skal ha opplevdes nyttige for elevene, som har viet tid av sin ellers travle skolehverdag til å delta som informanter i prosjektet. Basert på den dialogbaserte tilnærmingen til prosjektet, kan jeg ikke se bort ifra at informantene som konsekvens av deltakelse har utviklet sin forståelse av tilbakemeldingene de har fått.

#### **4.3.1 Intervjusamtalene bidrar til å avdekke hittil uavklarte forhold**

Et interessant moment som kom ut av intervjusamtalene, var at disse samtalene bidro til å avdekke forhold som ville forblitt uavklarte for informantene hadde det ikke vært for deres deltakelse i prosjektet. Egentlig kan flere av de funnene jeg allerede har presentert passe inn under denne kategorien, men jeg velger her å ta med noen momenter som ikke har blitt nevnt tidligere.

I løpet av samtalen er det noe som sier meg at den ene informanten kanskje ikke viet særlig oppmerksomhet til tilbakemeldingene da han opprinnelig fikk teksten tilbake. Dette tar jeg derfor opp med han:

Meg: For det har jeg ikke spurt deg om, da du fikk teksten tilbake, leste du alle de tingene som sto der [referer til tilbakemeldingene].

Elias: [Liten pause før han svarer]. Nei, jeg gjorde ikke det. Ja, der tok du meg!

Meg: [Vi ler sammen], det var ikke for å ta deg, jeg var bare nysgjerrig!

Dette får meg til å undres over hvor godt eleven egentlig kjenner tilbakemeldingene han har fått. Tidligere i samtalen med denne informanten har det vist seg at han ikke har brukt vurderingskriteriene i det hele tatt i løpet av skriveprosessen. Når vi leser igjennom vurderingskriteriene sammen, virker det som det er første gangen han leser igjennom dem. Dette indikerer at hans deltakelse i prosjektet har gitt han ny forståelse av tilbakemeldingene han har fått, i tillegg til forståelse for hvordan teksten hans er vurdert opp mot oppgavens vurderingskriterier.

For én av informantene kan det se ut som at elevens intensjon ikke er oppfattet av læreren slik som eleven mente det. Et eksempel på dette er Fridas valg av tittel. Hun har valgt tittelen «Hvor skadelig er det egentlig med olje- og gassutvikling?». Læreren har stilt spørsmål til hvorvidt *egentlig* er et overflødig ord. Når jeg spør Frida om hva hun synes om lærerens kommentar, sier hun at hun ser hun kunne droppet det ordet. Når jeg da spør henne hvorfor hun skrev det slik i utgangspunktet, forklarer hun:

Ja, det var liksom hvorfor, jeg spør leseren hvor skadelig er *egentlig* olje- og gassutvinning som et spørsmål, hvor skadelig det er, sånn egentlig (Frida).

Det er tydelig at informanten har hatt en klar intensjon med å bruke ordet *egentlig* da hun formulerte overskrifta si. Hvorvidt ordet er overflødig eller ikke, vil være opp til den enkelte leser. Uten at informanten fikk mulighet til å forklare sin intensjon, ville lærerens kommentar kanskje blitt stående som den endelige fasiten. Nå fikk informanten mulighet til å si at «jeg angrer ikke på at jeg skrev det inn» (Frida), informanten har derfor ombestemt seg angående det hun først sier om at hun kunne droppa ordet. Hun reflekterer seg frem til at hun egentlig er fornøyd med overskrifta slik den står.

### **4.3.2 Tilbakemeldinger elevene tar med seg videre**

Intervjusamtalene bidro til at deltakerne i studien fikk gjøre et nytt og utvidet dypdykk i tilbakemeldingene de hadde fått på den aktuelle teksten. Jeg ønsket å høre informantenes egne refleksjoner om hvorvidt de brukte å benytte seg av tilbakemeldinger på tidligere skriveoppgaver, og hvilke tilbakemeldinger de selv trekker frem som viktige for deres skriveutvikling.

Det er mer sånn at jeg ser tilbake på ting når jeg har en ny tekst jeg må skrive, for da vet jeg hva jeg må gjøre bedre og sånt (Elias).

Ja, jeg prøver alltid å ha [tilbakemeldingene] i bakhodet. Og så hvis jeg, sånn neste gang jeg skriver en tekst, en faktatekst, så blir jeg sikkert til å gå tilbake til det her, bare for å se at jeg har husket de tingene [læreren] har nevnt og sånt (Kari).

Nei, det er ikke alltid jeg husker [tilbakemeldingene], men når jeg skriver en tekst, bruker jeg å gå tilbake til forrige tekst jeg har skrevet og ser på tilbakemeldingene til denne teksten. Og



da bruker jeg å huske på det, så bruker jeg å legge det inn så lærerne kan se at jeg har forbedret meg (Frida).

Det er altså flere av informantene som gir uttrykk for at de benytter seg av tilbakemeldingene de får. Informantene reflekterte likevel ulikt over hvordan de gjør det, det strekker seg fra at de sier de faktisk ser på tidligere teksters tilbakemeldinger, til at de prøver å huske tilbakemeldingene. Frida er for eksempel ærlig på at hun ofte ikke husker tilbakemeldingene, men går tilbake til tidligere tilbakemeldinger for å vise lærerne at hun utvikler seg.

En av informantene viser en type sortering i forbindelse med hvilke tilbakemeldinger hun benytter videre:

Ja, jeg bruker å lese igjennom [tilbakemeldingene], og hvis de er bra forklart og bra begrunna hva som er bra, så tar jeg det til meg og tenker at det skal jeg ta med meg videre (Karoline).

Denne informanten har skrevet en tekst som er vurdert til høy måloppnåelse. Det er interessant å se hvordan hun reflekterer over at tilbakemeldingene må være godt begrunna og beskrevet, for at hun skal ta de med seg videre.

Intervjusamtalene bidro til at elevene fikk gjøre seg refleksjoner over hvilke tilbakemeldinger de selv mente de kunne ta med seg videre til neste skrivehandling:

For eksempel det med temasetninger, det kom frem flere ganger [i lærerens tilbakemeldinger]. Eh, så jeg tror at det er noe jeg må jobbe med på neste tekst (Martin).

Informanten reflekterer seg frem til at fordi samme type tilbakemelding er blitt gitt flere ganger, tror han det er viktig at han jobber med akkurat dette i videre skrivning. En annen informant reflekterer rundt ei tilbakemelding der han har fått et spesifikt tips til videre utvikling. Han kommer frem til at dette tipset vil han ta med seg videre:

Her på slutten står det at jeg fremover kan fokusere på drøftingsord, og den ser jeg jo. Det gjør jeg absolutt. Og det er noe jeg vil fortsette å jobbe med. Jeg fikk beskjed ... at å lese bøker er en veldig bra måte å få større ordforråd ... og jeg burde begynne å gjøre det, så jeg tenker at jeg vil prøve å lese mer bøker antageligvis, for å bli bedre på å variere ordene mine og sånt (Elias).

Kanskje har intervjusamtalene bidratt til at elevene har lest tilbakemeldingene på nytt, og gjort seg opp noen nye eller forsterkede tanker om hvordan de kan bruke tilbakemeldingene ved neste skrivehandling.

### **4.3.3 Elevenes opplevelse av intervjusamtalene**

Jeg ønsket å avslutte intervjusamtalene med å la elevene få reflektere over hvordan de opplevde å snakke om sin egen tekst. Samtlige informanter uttrykker at de synes det var positivt å få snakke om teksten og vurderingene de fikk på den:

Ja, nå har jeg liksom fått reflektert litt mere over denne teksten, og alle tekster og tilbakemeldinger, så det var liksom fint å komme ut med det jeg hadde å si, liksom (Frida).

Ja, jeg fikk på en måte et perspektiv, jeg bruker aldri å gå så nøye gjennom vurderinga (Karoline).

Jeg fikk jo tenkt på hva jeg egentlig syntes om de tilbakemeldingene jeg fikk (Martin).

Når jeg snakker om det sånn her da, så føler jeg at jeg reflekterer litt rundt det også. At jeg klarer å sette ord på det jeg tenker (Kari).

Én av informantene tar til og med opp at han synes dette burde bli en oppgave de gis fra skolen og lærerne:

Kanskje det er lurt at man får en sånn oppgave der hvor man liksom må skrive litt om hva man synes om vurderingen sine, at det er en sånn time der hvor man har sånn, «ja, i denne timen skal vi liksom skrive om hva vi synes om vurderingen», siden det tvinger deg jo til å lese hva du har fått av vurderinger. Og hvis du kunne si hva du var fornøyd med og hva du ikke var fornøyd med, jeg tror det kunne vært bra egentlig (Elias).

Elevenes positive innstilling til deltakelsen kan selvfølgelig være av høflighet til meg. Hele intervjusituasjonen og elevenes iver i samtalene med meg, gjør likevel at jeg tolker det dithen at samtlige informanter jeg snakket med også hadde et faglig utbytte av å reflektere og tenke over tilbakemeldingene. Flere av informantene sier rett ut at samtalen har bidratt til at de har gått mer nøye igjennom tilbakemeldingene de har fått på den aktuelle skriveoppgaven.

## 4.4 Oppsummering forskningsspørsmål 2

Funnene fra analysen viser at tilbakemeldinger som kommer med forslag til hvordan elevene kan jobbe videre med å utvikle seg, tilbakemeldinger som går igjen flere ganger i den vurderte teksten, og tilbakemeldinger som er begrunnet, er tilbakemeldinger informantene uttrykker at de tar med seg videre. Det er likevel interessant for meg å se hvor mye en som både lærer og elev faktisk 'mister' i en skriftlig vurderingssituasjon som denne. Noen elever har i utgangspunktet ikke lest tilbakemeldingene, noen elever har skrevet en oppgave på bakgrunn av andre kriterier enn det som var lærerens intensjon, andre elever igjen opplever at deres intensjon ikke er forstått av læreren. Som tidligere nevnt, oppstår mening i «samspillet mellom de som kommuniserer, og responsen fra den andre er det aktiverende prinsippet som skaper forståelse» (Dysthe, 2012, s. 58). Funnene fra intervjusamtalene jeg har hatt med elevene, indikerer at det ligger et uforløst potensial når det gjelder forståelse av lærerens tilbakemeldinger. Gjennom samtalen med meg, har informantene reflektert over tilbakemeldingene de har fått, og det er tydelig at de på bakgrunn av dette har tenkt igjennom oppgaven sin på en annen måte enn om de ikke hadde deltatt i intervjusamtalene. Neste kapittel vil derfor drøfte betydningen av disse funnene, opp mot den dialogbaserte responsteorien som er presentert i teorikapittelet.



## 5 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere hovedfunnene fra analysedelen. Som jeg var inne på i innledningen av oppgaven (kapittel 1.1), er ikke elevers forståelse av tilbakemeldinger direkte målbart. Hva jeg mener og tror at elever forstår, vil i beste fall kunne sies å være en tolkning. Rammene for dette prosjektet er også begrenset. Sammenlignet med Bueies (2017) doktorgradsavhandling, stiller jeg med bakgrunn i min innsamling av empiri mye svakere for å kunne si noe om elevenes forståelse av tilbakemeldingene de har fått på den aktuelle skriveoppgaven. Resultatene mine kan derfor ikke si noe om situasjonen blant elever i norsk skole, de er dermed ikke generaliserbare på den måten. Siden studien viser noen likhetstrekk med andre studier på feltet, kan man argumentere for at resultatene er generaliserbare eller overførbare i den forstand at de representerer noen allmenne tendenser som er gjenkjennelige for lærere. Dette kapitlet vil derfor diskutere hovedfunnene i lys av relevant teori, hvor målet er å bidra med noen utvidete perspektiver til tidligere kunnskaper innenfor elevers forståelser av tilbakemeldinger.

### 5.1 Synliggjøring av kunnskap

Undervisningspraksisen i dag kjennetegnes av at kunnskap skal synliggjøres (Skaftun, 2015, s. 6). Det er fokus på å eksplisitt bruke språk og skriftspråk som redskaper i elevenes læring, for slik vil kunnskapen som tidligere har vært taus, synliggjøres, og på den måten inkludere flere i skolefellesskapet (Skaftun 2015, s. 6). I utformingen av den aktuelle skriveoppgaven som dannet bakgrunnen for mitt prosjekt, kan det se ut som at det å synliggjøre kunnskap har vært et mål for den aktuelle skolen. Under skrivningen forholdt elevene seg til en oppgavetekst som tydelig definerte rammene for oppgaven (tabell 1, s. 21). I tillegg fikk de utdelt et skjema med kriterier som de ble vurdert etter (vedlegg 1). Skjemaet med vurderingskriterier kan slik sies å representere en presisering av den kompetansen elevene er forventet å jobbe mot. Det aktuelle skriveforløpet ser altså ut til å ha omfattet de komponentene som skal til for å kunne utvikle kompetente skrivere (Kvithyld et al., 2020; Skaftun, 2015). Å presisere den kompetansen elevene er forventet å jobbe mot, kan også knyttes til dialogperspektivet. Som nevnt poengterer læreplanen i norsk at læreren og eleven skal være i dialog om elevens utvikling i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 10), hvor dialogperspektivet tar utgangspunkt i en felles meningsskaping (Bakhtin, 1987; Dysthe, 2012). For at elevene skal

kunne ta del i dialogen om læring og utvikling, må derfor elevene innvies i den læringen de skal ta del i.

Fordi tilbakemeldingene elevene har fått på den aktuelle skriveoppgaven tar utgangspunkt i den ganske spesifikt formulerte oppgaveteksten og de tilhørende vurderingskriteriene, kan en argumentere for at tilbakemeldingene er effektive, sett fra et teoretisk perspektiv (Black & William, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 1989). Dette er interessant av to grunner: for det første fordi resultatene fra analysen viser at det er uklart for flere av informantene hva som er de egentlige kriteriene for skriveoppgaven. Dette samsvarer med Bueies studie, hvor hun finner at det på tvers av de ulike fasene av hennes studie viser seg at elevene har lav bevissthet rundt vurderingskriterier (Bueie, 2017, s. 63). For det andre er det interessant fordi resultatene fra analysen viser hvor ulikt informantene oppfatter tilbakemeldingene de har fått på skriveoppgaven. Med andre ord, tross tydelige rammer for skriveoppgaven der kriteriene er synliggjort for elevene, reflekterer informantene ulikt over tilbakemeldingene. Den videre drøftingen vil derfor ta for seg andre momenter som kan bidra til å belyse elevenes ulike refleksjoner.

## **5.2 Tilbakemeldingens tre aspekter**

Når det gjelder Kari og Fridas utsagn (kapittel 4.1.1), har vi to elever som har prestert på tilnærmet likt nivå, noe over middels måloppnåelse. Likevel oppfattes tilbakemeldingene som fokuserer på et forbedringspotensial, ulikt for de to informantene.

Black og William tar opp hvordan det kan oppstå ei utfordring i en formativ vurderingssituasjon, fordi lærerens intensjon ikke nødvendigvis blir tolket av eleven slik læreren mente det (Black & William, 2009, s. 12). I en formativ vurderingssituasjon er det tre aspekter både læreren og eleven må forholde seg til, det interne, det eksterne og interaksjonen mellom disse (Black & William, 2009, s. 11). Læreren har gitt tilbakemeldinger til både Frida og Kari med bakgrunn i vurderingskriteriene, det eksterne aspektet. Dette aspektet er strategisk, fordi det tar utgangspunkt i målet med skriveoppgaven. Men den formative interaksjonen har også en taktisk dimensjon – læreren må formulere responsen slik at den best tjener formålet (Black & William, 2009, s. 11-12). Black og William bruker begrepene ‘the diagnostic’ og ‘the prognostic’ i forbindelse med aspektene som utgjør den formative interaksjonen; læreren må diagnostisere hvilken type respons som trengs, i tillegg til å velge

hvordan tilbakemeldingen skal formuleres (2009, s. 17). Det er her det ser ut til å oppstå ulikt samspill mellom lærerens respons og informantenes opplevelser: Frida opplever den konstruktive tilbakemeldinga positivt for sin skriveutvikling, Kari opplevde den konstruktive tilbakemeldinga mer som et personlig nederlag. Det er viktig for meg å poengtere at det i samtalen med Kari kom frem at dette var noe hun var seg bevisst, og at hun jobbet med å ikke ta presumptivt konstruktiv kritikk så personlig. Men det er likevel interessant å se hvordan ei tilbakemelding med lik ordlyd oppfattes så forskjellig av elever som har prestert såpass likt.

Noe lignende kan vi også se i forbindelse med rosende tilbakemeldinger. Der Frida uttrykte at rosende tilbakemeldinger også var viktig for at hun skulle kunne bruke dem i videre arbeid, uttrykte Martin at ros var greit, men ikke så veldig viktig (kapittel 4.1.1). Et annet analysefunn som kan knyttes til forholdet mellom det interne og det eksterne aspektet innenfor en formativ vurderingssituasjon, er informantenes bevissthet rundt vurderingskriteriene (kapittel 4.1.2). Det er kun én informant som eksplisitt uttrykker at hun bruker vurderingskriteriene i skriveprosessen. Samtidig er det minst én av informantene som med ganske stor sannsynlighet ikke har benyttet seg av disse i det hele tatt. Det er med andre ord et moment som er vanskelig for læreren å kontrollere – nemlig interaksjonen mellom det interne og det eksterne aspektet. Selv om tilbakemeldingen gis med bakgrunn i klare mål og kriterier, vil det interne aspektet hos eleven spille inn på hvordan det eksterne aspektet – altså vurderingskriteriene og selve tilbakemeldingen, forstås.

Det sosiokulturelle synet på læring innbefatter å forstå mer enn menneskets produksjoner av ord – vi må også kjenne personens tanker og motivasjon (Vygotskij, 2001, s. 217).

Læringssynet tar med andre ord hensyn til at det ligger noe mer bak hver enkelt elevs bidrag, noe som selve produktet av skriveoppgaven ikke klarer å fange. Dette kan vi se i forbindelse med Fridas og Karis ulike opplevelser av selve skriveprosessen: Frida synes det var en spennende skriveoppgave, som hun beskrev som noe nytt og gøy, Kari synes det var en slitsom skriveoppgave, som hun strevde med å få til. Det ligger med andre ord et internt bakenforliggende utgangspunkt hos hver av informantene som skiller seg ganske tydelig fra hverandre. Noe lignende gjelder trolig for de fleste elever i skolen. De kommer med hver sin ryggsekk fylt av erfaringer, gode som dårlige. Dette interne, bakenforliggende, som skiller seg fra elev til elev, gjør at samspillet mellom det interne og det eksterne oppleves ulikt for elever. Dette kan med andre ord ha betydning for hvordan informantene forsto tilbakemeldingene så ulikt.

### 5.3 Opplevd diskrepans i tilbakemeldingene

Analysen har vist hvordan en av informantene stilte seg kritisk til lærerens tilbakemelding til avslutninga hans (kapittel 4.1.3). Utfordringen i dette tilfellet ligger i forholdet mellom tilbakemeldinger i forbindelse med informantens skriveutvikling, og tilbakemeldinger i forbindelse med det endelige produktet av skriveoppgaven. Skriveutviklinga til eleven kan læreren ha vurdert som god. Avslutninga, som er vurdert i henhold til vurderingskriteriene, er likevel 'bare' innenfor middels måloppnåelse. Som redegjort for i kapittel 2, skiller Straub (2000, s. 26) mellom tilbakemeldinger gitt til elevene «as writers» og «their writing». Der Straub i sin forskning utelukkende ga tilbakemeldinger på studentenes skriveutvikling, kan det her se ut som at informanten har mottatt tilbakemeldinger innenfor begge kategoriene.

Den egentlige utfordringen i denne situasjonen kan ligge i en opplevd uoverensstemmelse mellom informantens egen oppfattelse av 'god', og lærerens oppfattelse av 'god for denne eleven'. Lærerens intensjon med tilbakemeldinga ser ikke ut til å være forstått slik intensjonen var, nemlig å rose elevens innsats og si noe om skriveutviklinga. Informanten henger seg opp i at avslutninga ikke kan være så god som læreren først har sagt, fordi den 'bare' blir vurdert til middels måloppnåelse. Dette kan også knyttes til utfordringen nevnt tidligere, nemlig interaksjonen mellom det interne og eksterne i den formative interaksjonen (Black & William, 2009, s. 11-12). Elevens interne forståelse av begrepet 'god', kan i dette tilfellet se ut til å sammenfalle med høy måloppnåelse. Når læreren da vurderer avslutninga til middels måloppnåelse, oppleves det for informanten som en diskrepans, som gjør han usikker på hva læreren egentlig mener med tilbakemeldinga. Dette kan tyde på at det for elever er viktig at det enten ikke foreligger diskrepans, eller at det fremtrer tydeligere hvorvidt tilbakemeldingene gis til elevens innsats eller til produktet av selve skriveoppgaven.

Et annet eksempel på en opplevd diskrepans i tilbakemeldingene, kan knyttes til at det er to lærere som har gitt tilbakemeldinger på ulike stadier av skriveprosessen. Karoline var en av informantene som tok opp dette dilemmaet, der hun opplevde at den første læreren sa innledninga var god, mens den andre læreren som vurderte sluttproduktet, ga tilbakemeldinger som fokuserte på et forbedringspotensial (kapittel 4.1.3). Denne utfordringen kan forankres i Black og Williams konsept om synkrone og asynkrone situasjonsavhengige øyeblikk i en formativ interaksjon (Black & William, 2009, s. 10-11). Informanten ba den første læreren lese innledninga fordi hun ønsket tilbakemelding på denne før hun skrev videre. Denne læreren gir dermed tilbakemelding i et synkront øyeblikk, litt likt



som ballettlæreren gir direkte, synkrone tilbakemeldinger basert på observasjoner av danseelevens prestasjon. Det synkrone situasjonsavhengige øyeblikket som denne første tilbakemeldingssituasjonen kan sies å være, gir liten tid til å diagnostisere og vurdere hva den optimale responsen er for denne eleven. Til sammenligning, læreren som har vurdert sluttproduktet, har kunnet gjøre dette på bakgrunn av noe mer systematisk, i eget tempo, der det er tid og rom til å knytte tilbakemeldingene til vurderingskriteriene (Black & William, 2009, s. 10-11).

Black og William (2009, s. 18) forklarer at i en undervisningssituasjon er første steg å bestemme målene, for så å planlegge hvordan undervisningen skal legges opp for å nå målene. Disse valgene avgjør den formative interaksjonen. Men den første læreren skal ikke bare gi tilbakemelding på den aktuelle innledningen i henhold til målet med oppgaven, læreren skal også med bakgrunn i sin tilbakemelding bringe skriveprosessen videre for eleven. Læreren som har vurdert teksten etter at skriveprosessen er avsluttet, skal i sine tilbakemeldinger si noe om sluttproduktet i henhold til vurderingskriteriene for denne skrivesituasjonen. Situasjonen som har oppstått mellom de to lærernes tilbakemeldinger, kan igjen tyde på en kombinasjon av tilbakemeldinger til elevens skriveutvikling og elevens tekst (Straub, 2000).

På den ene siden skaper den opplevde diskrepansen i lærernes tilbakemeldinger usikkerhet hos elevene, men på et høyere nivå kan man også argumentere for at en slik diskrepans er et viktig bidrag til elevenes læring. Denne tvetydigheten eller dobbeltheten i tilbakemeldinger finnes i mange menneskelige situasjoner. Ofte må en forholde seg til motstridende tilbakemeldinger eller motstridende uttrykk som folk gir. Innenfor et dialogisk prinsipp i forbindelse med tilbakemeldinger, går som nevnt respons giver og elever inn i forhandlinger om den aktuelle teksten (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 13). Som Kvithyld og Aasen poengterer, må en innenfor et slikt prinsipp kunne se at det er ulike måter å oppnå formålet med oppgaven. Dette kan knyttes til Bakhtins tanke om dialog som grunnlag for mellommenneskelig forståelse, dialogen vil alltid skape noe som ikke eksisterte tidligere (Bakhtin, 1987, s. 119-120). Dette er et interessant perspektiv, som egentlig foreslår at dialogen rundt hva som er gode tilbakemeldinger, kanskje heller må dreie seg om å utvikle elevenes forståelse for ulike nivåer av tilbakemeldinger, heller enn å gi tilbakemeldinger som unngår den opplevde diskrepansen.

## 5.4 Et uforløst samspill i kommunikasjonen som utgjør tilbakemeldingene

Hva drøftingen så langt har vist, er at i en formativ vurderingssituasjon forholder elever og lærere seg til et samspill basert på interne og eksterne faktorer. Disse faktorene danner ulike utgangspunkt for lærere og elevers produksjoner – altså tilbakemeldinger, skriveoppgaver osv. – som igjen virker inn på forståelsen av disse produksjonene (Black & William, 2009). Den opprinnelige dialogen som utgjorde skrivesituasjonen og tilbakemeldingene elevene fikk på tekstene sine, var avsluttet. De elevene som valgte å stille som informanter i mitt prosjekt, fikk på ny mulighet til å gå inn i tekstene og tilbakemeldingene. Dette åpnet for en utvidet dialog om tekstene. I forbindelse med Black og Williams forståelse av formativ vurdering som baserer seg på *moments of contingency* (Black & William, 2009), begrenser ikke dette seg bare til de skriftlige tilbakemeldingene gitt av læreren i dette prosjektet. Også intervjusamtalene informantene hadde med meg, bidro med slike øyeblikk.

Eksempelet med Frida kan demonstrere dette (kapittel 4.3.1). Hun hadde i utgangspunktet akseptert lærerens tilbakemelding, men intervjusamtalen ga informanten mulighet til å vurdere formuleringa si en gang til. Hun reflekterte seg frem til at hun egentlig ikke angret på den opprinnelige formuleringa. Intervjusamtalen tillot med andre ord informanten å gå i forhandlinger med tekstens tilbakemeldinger, noe som kanskje har bidratt til å utvikle hennes forståelse for hvordan det kan være flere måter å oppnå målet med en skriveoppgave på (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 13). Et annet eksempel på en utvidet forståelse av tilbakemeldingene med bakgrunn i intervjusamtalene, så vi hos Elias (kapittel 4.3.1). Intervjusamtalen avdekket at han ikke hadde lest tilbakemeldingene innen han skulle snakke om dem med meg. Uten å delta i prosjektet er det derfor mulig at han ikke ville lest tilbakemeldingene før neste skrivehandling.

Dette er interessant i forbindelse med diskusjonen over, angående den asynkrone tilbakemeldingspraksisen denne skriveoppgaven representerer. Drøftingen har vært inne på hvordan forskjellen mellom synkrone og asynkrone situasjonsavhengige øyeblikk i undervisningen, kan virke inn på den formative interaksjonen (Black & William, 2009). I en vurderingssituasjon som presentert i denne oppgaven, mister man det elementet jeg som ballettlærer hele tiden kan forholde meg til, nemlig direkte bevis på at elevene tar til seg tilbakemeldingene som gis. Både i ballett- og norskundervisningen, har man noe man vil oppnå med tilbakemeldingene, det som Hattie og Timperley beskriver som å redusere avstanden (*alter the gap*) mellom nåværende og ønsket kunnskap (Hattie & Timperley, 2007,

s. 86). Den formative interaksjonen er med andre ord betinget ut fra rammene innenfor det som er planen (Black & William, 2009, s. 27). Men når tilbakemeldinger gis asynkront som i denne skriveoppgaven, får man ikke justert tilbakemeldingene basert på hvordan elevene forstår dem. I en skriveoppgave som denne er det egentlig flere lag til de asynkrone, situasjonsavhengige øyeblikkene. Det første asynkrone øyeblikket er vurderingen læreren gir til de ferdige tekstene. Det neste asynkrone øyeblikket er elevens forståelse av disse tilbakemeldingene. Et tredje asynkront, situasjonsavhengig øyeblikk i forbindelse med den samme formative interaksjonen, oppstår ved den neste skrivehandlingen – hvordan elevene tar i bruk tilbakemeldingene de fikk ved den forrige skriveoppgaven.

Funnene fra analysen viser at tilbakemeldinger som kommer med forslag til hvordan elevene kan jobbe videre med å utvikle seg, tilbakemeldinger som går igjen flere ganger i den vurderte teksten, og tilbakemeldinger som er begrunnet (kapittel 4.3.2), er tilbakemeldinger som informantene selv mener de tar med seg videre til neste skrivehandling. Denne formen for tilbakemeldinger kan linkes til Bueies (2016) og Straubs (1997) funn om at elever og studenter finner konkrete og beskrivende tilbakemeldinger nyttige. Den asynkrone tilbakemeldingssituasjonen som beskrevet her, krever at elevene både forstår tilbakemeldingene de har fått, i tillegg til å forstå hvordan de skal ta dem i bruk ved en senere skrivehandling. Funnene fra analysen indikerer at Elias har forstått hvordan han kan jobbe med å utvikle ordforrådet sitt (kapittel 4.3.2). Spørsmålet er om han faktisk vil ta i bruk det spesifikke tipset han har fått av læreren. Det krever med andre ord et relativt stort initiativ fra elevenes side i å ta i bruk tidligere tilbakemeldinger ved en senere anledning. Da er det kanskje ikke så rart at elever finner forklarende tilbakemeldinger nyttige (Bueie 2016; Straub, 1997).

En videre interessant faktor i forbindelse med en slik asynkron tilbakemeldingspraksis, er forholdet mellom hva elevene forstår i øyeblikket de leser tilbakemeldingene, og hvor mye av denne forståelsen som blir med elevene når de skal ta i bruk tilbakemeldingen igjen. Hvor mye forståelse blir 'borte på veien'? Det diskusjonen har vist oss, er at norsklæreren i stor grad må vite noe om hvordan hver enkelt elev oppfatter tilbakemeldingene de får, før de gis. Den asynkrone tilbakemeldingspraksisen som i stor grad definerer skriveundervisningen, får ikke i samme grad som en synkron tilbakemeldingspraksis, sjekket opp at elevenes oppfattelse av lærerens tilbakemeldinger, og lærerens oppfattelse av elevens tekst – er forstått slik intensjonen var hos både læreren og eleven. Elevens tekst bidrar dermed bare med indirekte bevis for læring (Black & William, 2009, s. 27). Det kan derfor oppstå potensielle

misforståelser på ulike nivåer i tilbakemeldingene. I en asynkron tilbakemeldingssituasjon som denne, kan det derfor se ut til å oppstå et uforløst samspill i kommunikasjonen som utgjør tilbakemeldingene.

## 5.5 Dialog – et utgangspunkt for læring

Intervjusamtalene informantene hadde sammen med meg, kan plasseres innenfor Bakhtins tekning om dialog som grunnlag for mellommenneskelig forståelse. Intervjusamtalene kan se ut til å ha bidratt til å aktivere elevenes tanker og forståelser om tilbakemeldingene de har fått på skriveoppgaven (Dysthe, 2012, s. 58). Samtlige informanter uttrykte seg positivt til å snakke om tilbakemeldingene. At informantene uttrykte seg positivt til å gå i dialog om tilbakemeldingene de har fått på tekstene, samsvarer både med studien til Gamlem og Smith (2013) og Bueie (2015). Gamlem og Smith (2013) fremhever hvordan elevene de har intervjuet, mener at en dialogisk tilbakemeldingssituasjon er den som sterkest bidrar til læring. Fordi informantene fikk mulighet til å gå inn i tilbakemeldingene på nytt, og dra ny og utvidet læring ut av dem, finner jeg grunnlag for å hevde at dette prosjektet har gitt et didaktisk bidrag til deltakerne i studien. I forbindelse med ideen om at formativ vurdering baserer seg på *moments of contingency*, ser vi at den formative interaksjonen er betinget ut ifra rammene en har å forholde seg til, men disse rammene kan bane vei for ulike og unike mulighetsøyeblikk i vurderingen (Black & William, 2009). En forsterket dialog rundt tilbakemeldingspraksisen bidrar som én måte å utvikle disse mulighetsøyeblikkene. Dette fordi de åpner for en utvidet forståelse hos elevene – noe som kan være med på å styrke den formative funksjonen til vurdering.

## 5.6 Oppsummering

Jeg har benyttet meg av to forskningsspørsmål som hjelp til å svare på den overordnede problemstillinga, som har gjort at jeg har kommet frem til noen hovedfunn: Refleksjonene elevene gjør seg strekker seg fra et affektivt aspekt knyttet til tilbakemeldingene, mot refleksjoner til det mer saklig orienterte knyttet til vurderingskriteriene. Det viser seg at informantene opplever en form for uoverensstemmelse mellom tilbakemeldinger som knytter seg til de konkrete vurderingskriteriene, og tilbakemeldinger relatert til deres innsats.

Jeg har som nevnt vært inspirert av studiene til Bueie (2017) og Straub (1997) når jeg har gått i gang med min egen studie. Jeg mener likevel at min studie har åpnet for litt andre perspektiver. Bueies studie fant at så lenge tilbakemeldingene er forklarende, opplevde elevene kritiske kommentarer som nyttige (Bueie, 2017, s. 60). Dette funnet skiller seg fra Straubs studie (1997), der han fant at studenter ofte synes slike kommentarer er krasse. Bueie argumenterer for at forskjellen i deres funn, omhandler måten kommentarene er gitt på.

Det interessante i min studie er å finne i at informantene opplever slike tilbakemeldinger ulikt, tross at de er vennlig formulerte. En mulig årsak til våre ulike funn kan ha å gjøre med metoden for datainnsamling. Både Bueie (2016) og Straub (1997) benyttet en eksempeltekst, det vil si at lærerkommentarene som elevene og studentene skulle vurdere, var verken gitt personlig til dem eller til en tekst de selv hadde skrevet. Dette er noe Bueie (2016, s. 16) tar opp som et viktig forbehold angående hennes studie, hvor fraværet av det personlige aspektet kan virke inn på hva eleven finner nyttig. Dette er min studie med på å bekrefte. At jeg har gått i dialog med informantene om deres egne tekster og de tilhørende tilbakemeldingene, har åpnet for en forståelse av at det ligger et affektivt aspekt knyttet til forståelsen av tilbakemeldingene, i tillegg til det mer objektive aspektet knyttet til vurderingskriteriene.

Jeg har også vært inspirert av studien til Straub (2000), hvor han i sin metode var tett på utvalget. Han var tydelig på å skille mellom tilbakemeldinger gitt på studentenes tekster og studentenes utvikling som skrivere. I min studie ser det ikke ut til at det er et tydelig skille mellom disse to faktorene, noe som kan ha bidratt til at elevene opplever en uoverensstemmelse knyttet til tilbakemeldinger som roser innsats, og tilbakemeldinger knyttet til de objektive vurderingskriteriene. Men som drøftingen har vært inne på, finnes denne tvetydigheten i mange menneskelige situasjoner. Også faktumet at elevene opplever tilbakemeldingene så forskjellig, indikerer at det er behov for tilbakemeldinger på ulike nivåer. Det er ikke sikkert at det i en ungdomsskolekontekst er hensiktsmessig å skille så tydelig på tilbakemeldingens nivåer, slik som Straub (2000) gjør. Med tanke på at informantene i min studie oppfatter tilbakemeldingene ulikt, kan det se ut som at det affektive og det objektive aspektet knyttet til tilbakemeldinger, henger nærere sammen enn man skulle tro.

Med bakgrunn i det andre forskningsspørsmålet, finner studien at det ligger et potensielt uforløst potensial i samspeillet som utgjør tilbakemeldingene. Den asynkrone tilbakemeldingspraksisen som denne skriveoppgaven kan sies å være, skaper en del

utfordringer for læreren med tanke på å vite hvordan elevene både forstår og benytter seg av tilbakemeldingene. Med bakgrunn i intervjusamtalene kan det se ut som at en utvidet dialog rundt tilbakemeldinger elever får, styrker den formative funksjonen til vurdering.

## **5.7 Veien videre**

Hvordan en forsterket dialogbasert responspraksis virker inn på elevers forståelse av tilbakemeldingene, og hvordan dette kan bidra til å styrke den formative funksjonen tilbakemeldinger skal ha, hadde vært spennende å utforske i større skala. Jeg ser for meg at et utvidet prosjekt av det jeg har gjort ville omfattet flere elever og skoler, hvor forskeren deltar i hele skriveprosessen. For å styrke validiteten til datainnsamlingen ville det vært et poeng å gjennomføre elevintervjuer i flere steg av skriveprosessen. Det vil kunne bidra til å se en større sammenheng mellom elevenes forståelse av skriveoppgaven, vurderingskriteriene og tilbakemeldingene de får underveis og etter skriveprosessen er avsluttet. Skolen jeg var så heldig å få tilgang til i forbindelse med dette prosjektet, skulle senere dette året i gang med en dialogbasert responsituasjon i forbindelse med en skivedag i norskfaget. Hadde tidsrommet for denne masteroppgaven vært utvidet, ville jeg kunne fått delta i dette prosjektet. Det er spennende å se at skolene prøver ut nye metoder i tilbakemeldingspraksisen. Det ligger som nevnt et uforløst samspill i den formative interaksjonen som utgjør tilbakemeldingene, det er med andre ord rom for flere ulike og unike mulighetsøyeblikk i læringen – noe videre forskning kan bidra til å utvikle.

## Referanseliste

- Bakhtin, M.M. (1987). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Berge, K.L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A.J. Aasen & S. Nome (red.), *Det nye norskfaget* (s. 161-188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Black, P. & William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P. & William, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Bueie, A.A. (2014). «Jeg synes det er ett fett om det er 'klarte' eller 'hadde'». Om elevers forståelse av og reaksjon på lærers tekstrespons i norskfaget. I A. Skaftun, P.H. Uppstad & A.J. Aasen (red.), *Skriv! Les! 2: Artikler fra den andre nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy* (s. 109-131). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bueie, A.A. (2015). Summativ vurdering i formativ drakt – elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 1-21. <https://doi.org/10.5617/adno.1300>
- Bueie, A.A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(1), 1-28. <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.188>
- Bueie, A.A. (2017). «Slike kommentarer er de som hjelper». *Elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer i norskfaget* (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-58493>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Contingent, adj. and n. (2021). I *Oxford English Dictionary Online*. Hentet [9. mai 2021] fra <https://www.oed.com/view/Entry/40248?redirectedFrom=contingent>
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (3. utg.). Los Angeles: Sage.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016, april). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- Dysthe, O. (2012). Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning. I O. Dysthe, N. Bernhardt & L. Esbjørn (red.), *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom* (s. 45-79). Bergen: Fagbokforlaget.

- 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 didaktisk utfordring* (s. 35-43). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fjørtoft, H. (2010). Vurdering og læring i norsk skriftlig. Mot en kriteriebasert skrivepedagogikk. I S. Dobson & R. Engh (red.), *Vurdering for læring i fag* (s. 49-59). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Gamlem, S.M. & Smith, K. (2013). Student Perceptions of Classroom Feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 20(2), 150-169. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.749212>
- Gaonkar, D.P. (2004). Introduction: Contingency and Probability. I W. Jost & W. Olmsted (red.), *A Companion to Rhetoric and Rhetorical Criticism* (s. 6-21). Blackwell Publishing. Hentet fra <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9780470999851.ch1>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102%2F003465430298487>
- Krumsvik, R.J. & Ludvigsen, K. (2012). Formative E-Assessment in Plenary Lectures. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7(1), 36-54. Hentet fra <https://www.idunn.no/dk/2012/01/art06>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvithyld, T., Kringstad, T. & Melby, G. (2020). *Gode skrivestrategier* (2. utg.). Latvia: Cappelen Damm Akademisk.
- Kvithyld, T. & Aasen, A.J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Tidsskriftet viden om læsning*, (9), 10-16. Hentet fra <http://www.skriveresenteret.no/ressurser/artikkel-fem-teser-om-funksjonell-respons-pa-elevtekster/>
- Lauvås, P. (2018). *Vurdering i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Møller, I.H. (2020). *Vurdering for elevene*. UiT Norges arktiske universitet: Institutt for lærerutdanning og pedagogikk. Upublisert.



- Osler, M.J. (2004). *Divine Will and the Mechanical Philosophy: Gassendi and Decartes on Contingency and Necessity in the Created World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Sadler, D.R. (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, (18), 119-144. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00117714>
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction* (4. utg.). London: Sage.
- Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, (1), 1-15. <https://doi.org/10.17585/njlr.v1.170>
- Sommers, N. (1982). Responding to Student Writing. *College Composition and Communication*, 33(2), 148-156. <https://doi.org/10.2307/357622>
- Straub, R. (1997). Students' Reactions to Teacher Comments: An Exploratory Study. *Research in the Teaching of English*, 31(1), 91-119. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/40171265>
- Straub, R. (2000). The Student, the Text, and the Classroom Context: A Case Study of Teacher Response. *Assessing writing*, 7(1), 23-55. [https://doi.org/10.1016/S1075-2935\(00\)00017-9](https://doi.org/10.1016/S1075-2935(00)00017-9)
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tranøy, K.E. (2018, 20. februar). Kontingent (filosofi). I *Store norske leksikon*. Hentet [9. mai 2021] fra [https://snl.no/kontingent\\_-\\_filosofi](https://snl.no/kontingent_-_filosofi)
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i naturfag* (NAT1-04). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nat01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv78>
- Vygotskij, L.S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.



## Vedlegg 1: Vurderingskriterier

Navn:			
Vurderingskriterier for artikkel	Over middels	Middels	Under middels
<b>Tittel</b>	Artikkelen har en overskrift som sier noe om temaet og vekker interesse.	Artikkelen har en overskrift som sier noe om temaet og vekker interesse.	Artikkelen har en overskrift som sier noe om temaet.
<b>Struktur</b>	Oppgaven har en klar og tydelig tredeling.	Oppgaven har en tredeling, men sammenhengen mellom delene kunne vært tydeligere.	Oppgaven mangler klar inndeling i innledning, hoveddel og avslutning.
<b>Innledning</b>	Innledninga avgrensar oppgaven, forteller tydelig hva teksten skal handle om og vekker interesse.  Problemstillinga er tydelig.	Innledninga avgrensar oppgaven i noen grad, forteller delvis hva teksten skal handle om og vekker noe interesse.  Problemstillinga kunne vært tydeligere.	Innledninga forteller hva teksten skal handle om.  Mangler en tydelig problemstilling.
<b>Avslutning</b>	Avslutninga oppsummerer, konkluderer og har tydelig sammenheng med innledninga.	Avslutninga oppsummerer og konkluderer, men sammenhengen med innledninga kunne vært tydeligere.	Avslutninga oppsummerer/konkluderer i noen grad.
<b>Hoveddel</b>	Hoveddelen har tydelige tematiske avsnitt, og har meget god bruk av tema- og kommentarsetninger.  Hoveddelen har en tydelig drøfting av problemstillinga.	Hoveddel har til dels tematiske avsnitt og stort sett god bruk av tema- og kommentarsetninger.  Hoveddelen har en delvis god drøfting av problemstillinga.	Hoveddelen har forsøk på avsnitt, men tema- og kommentarsetninger kunne vært tydeligere.  Hoveddelen ser en side av saken, men drøftinga kunne vært tydeligere.
<b>Språk</b>	Har et språk som er variert, objektivt, saklig og korrekt. Få feil.	Har et språk som stort sett er variert, objektivt, saklig og korrekt. Noen feil.	Har et språk som i mindre grad er variert, objektivt, saklig og korrekt. En del feil.

<b>Kilder</b>	<p>Alle kilder er sitert og oppgitt på en korrekt og etterprøvbar måte.</p> <p>Eleven mestrer tydelig å bearbeide informasjon fra kilder og skriver om til egne ord.</p>	<p>Kilder er i hovedsak sitert og oppgitt på en korrekt og etterprøvbar måte.</p> <p>Eleven mestrer delvis å bearbeide informasjon fra kilder og skriver delvis om til egne ord.</p>	<p>Teksten har kildeliste.</p> <p>Eleven mestrer å innhente informasjon fra kilder, men må øve på å bearbeide og bruke egne ord.</p>
<b>Kunnskap og forståelse</b>	<p>Eleven utforsker, gjør rede for og reflekterer selvstendig over faglig emne.</p> <p>Eleven bruker begreper og viser tydelig forståelse for dem.</p>	<p>Eleven utforsker, gjør rede for og reflekterer over faglig emne.</p> <p>Eleven bruker begreper og viser delvis forståelse for dem.</p>	<p>Eleven utforsker, gjør rede for og reflekterer noe over faglig emne på en enkel måte.</p> <p>Eleven bruker begreper, men kunne vist en tydeligere forståelse for dem.</p>
<b>Tips til videre utvikling:</b>			

## Vedlegg 2: Intervjuguide

<b>Bolk 1: Generelt om skole og norskfaget pluss innledende spørsmål</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Kan du huske til første gang du fikk vurdering på en skriftlig tekst i norskfaget?</li><li>- Hvordan forhold har du til norskfaget?</li><li>- Hva liker du i norskfaget og hva setter du mindre pris på?</li><li>- Er det andre fag du foretrekker foran norsk, i så fall, hvorfor det?</li><li>- Hvordan forhold har du til tekster/bøker/lesing? Hvordan typer tekster/bøker/litteratur foretrekker du å lese?</li><li>- Hvordan forhold har du til skriving? Hvilke typer tekster liker du/likes du ikke å skrive?</li></ul>
<b>Bolk 2: Hvordan eleven har arbeidet med fagartikkelen</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvilken naturressurs valgte du? Hvorfor?</li><li>- Hvordan startet du skrivinga av denne oppgaven?</li><li>- Hvordan innhentet du informasjon om naturressursen?</li><li>- Hvilken type styring fikk du av læreren underveis?</li><li>- Når følte du deg ferdig? Hvordan visste du det?</li><li>- Forestilte du deg en leser da du skrev? – Hvordan så du for deg denne leseren?</li><li>- Hva synes du om målene/kriteriene for oppgaven?</li><li>- I hvilken grad var du bevisst på målene eller kriteriene på forhånd? Brukte du disse underveis i skrivinga?</li><li>- Var disse målene eller kriteriene meningsfulle?</li><li>- Fikk du noe tilbakemelding underveis i skrivinga? Brukte/brukke ikke?</li></ul>
<b>Bolk 3: Synspunkter om din egen tekst</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Hva synes du om din egen tekst? Styrker og svakheter.</li><li>- Hva er din oppfattelse av tilbakemeldingene du fikk på teksten? Var det noen du ikke forstod? Var det noen du mente var bra/dårlig, hvorfor?</li><li>- Er det noen av kommentarene du likte bedre enn andre?</li><li>- Er det noen typer tilbakemeldinger du savner, eller skulle ønske du fikk? Kunne du ønsket deg mer kritikk? Karakter?</li><li>- I hvilken grad er du enig i tilbakemeldingene/vurderingen av teksten?</li></ul>



# Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

11.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## NSD sin vurdering

### Prosjektittel

Vurdering for elevene

### Referansenummer

828274

### Registrert

06.01.2021 av Ina Helén Møller - imo032@post.uit.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Morten Bartnæs, morten.bartnaes@uit.no, tlf: 777660737

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Ina Helén Møller, imo032@uit.no, tlf: 90871147

### Prosjektperiode

11.01.2021 - 01.07.2021

### Status

04.02.2021 - Vurdert

### Vurdering (1)

#### 04.02.2021 - 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 04.02.2021 med vedlegg, 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://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i->

**meldeskjema**

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2021.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om deres barn. 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 foresatte kan trekke tilbake. Også elevene vil samtykke.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være 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 viderebehandles 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**

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

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

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets 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 eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



# Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### *”Vurdering for elevene”?*

Dette er et spørsmål til deg som er elev på 10. trinn om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan du som 10.klasseelev forstår vurderingen som blir gitt på skriftlige tekster i norskfaget. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Brevet er skrevet til deg som elev, men også for at dine foresatte skal få den informasjonen de trenger.

#### **Formål**

Formålet med dette prosjektet er å lære mer om hvordan elever på ungdomsskolen forstår og oppfatter vurderingen som blir gitt på skriveoppgaver i norskfaget. Vurdering er et viktig tema, og fordi vurdering vil være en stor del av hverdagen min som lærer fra og med neste høst, har jeg valgt vurdering som tema som avsluttende oppgave på lærerutdanninga. Jeg har hele utdanninga hatt hjerte for elevperspektivet. Jeg har derfor fundert på hvordan jeg kan lære, forstå, og forhåpentligvis bli bedre til å vurdere. For å bli bedre, er det nødvendig å snakke med elever som deg, om hvordan du opplever og forstår vurdering.

Det vil derfor bli gjennomført individuelle intervju av deltakerne i forbindelse med en skriveprosess. Eksempel på forskningsspørsmål vil være «kan du si noe om hvordan du forstår målet med skriveoppgaven?», «hvordan forstår du sluttvurderinga di, sett sammen med målene med skriveoppgaven?»

Prosjektet er et masterprosjekt, som skal gjennomføres av én student. Det er derfor et lite prosjekt som vil måtte forholde seg til et lite utvalg elever.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

UiT Norges arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Det er fem til syv elever som får henvendelse om å delta i studien. Utvalget er trukket ut fra en ungdomsskoleklasse der jeg har avtale med kontaktlærer om å få gjennomføre studien.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Metode for innhenting av informasjon vil skje via intervju, hvor det vil bli tatt lydopptak av intervjuene.

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i to intervjuer på ca. 15 til 20 minutter hver. Det første intervjuet vil foregå etter avslutning av et skriveprosjektet. Det andre intervjuet vil foregå etter en fagdag i skriving. Studien er kun ute etter din forståelse av vurderingen som er gitt, i henhold til målet for skriveoppgaven.

Foresatte kan få se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Intervjuene vil foregå innad den ordinære norskundervisningen. Det vil si at de som ikke deltar i studien følger ordinært undervisningsopplegg, og deg som deltar i studien vil gjennomføre to intervjuer i løpet av norskundervisningen.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- I behandlingsansvarlig institusjon, UiT Norges arktiske universitet, vil jeg som student og min veileder ha tilgang til opplysningene.
- Jeg vil låse inn lydopptakeren i et sikkert rom når den ikke er i bruk, og sikre PC med passord så ingen andre har tilgang. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det vil kun bli en skriftlig gjengiving av lydopptaket, din stemme vil ikke bli benyttet noen veier.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 30. mai. Ved prosjektslutt, eventuelt senest 1. juli, slettes alle personopplysninger.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT Norges arktiske universitet 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:

- UiT Norges arktiske universitet ved
  - Ina Hølen Møller, student: [imo032@uit.no](mailto:imo032@uit.no)
  - Morten Bartnæs, veileder: [morten.bartnaes@uit.no](mailto:morten.bartnaes@uit.no)
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold [personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no)

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

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

Med vennlig hilsen

*Ina Helén Møller*  
(Studentforsker)

*Morten Bartnæs*  
(Veileder)

---

## Samtykkeerklæring

Vi har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Vurdering for elevene*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Vi samtykker til:

at eleven deltar i intervju

Vi samtykker til at alle opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signatur foresatt, dato)

---

(Signatur elev, dato)





