



UIT

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

## «På hvilke måter kan norsklærernes undervisvurderinger fremme elevenes skrivekompetanse?»

*En kvalitativ kasusstudie om undervisvurderingens kraft.*

—

**Line Birgitte Solvang**

*Masteroppgave i Integrert Master i Lærerutdanning 5.- 10. trinn*

Mai 2019

*LRU- 3904 Norskdidaktikk*







## Sammendrag

I denne mastergradsoppgaven undersøkes følgende problemstilling: *På hvilke måter kan norsklærerens undervisvurderinger fremme elevenes skrivekompetanse?* Formålet med prosjektet har vært å undersøke norsklæreres erfaringer med formative vurderinger på elevers tekster, og hvilke erfaringer lærerne har med elevenes utvikling av metaspråklig kompetanse. Kasesstudien tar utgangspunkt i empiri gjennom en miks av intervju og innsamling av lærerkommentarer på elevtekster. Kombinasjonen av metodene førte til et større perspektiv av utfordringer norsklærerne møtte på i formative vurderingssituasjoner, da lærerkommentarene og elevtekstene avslørte flere av momentene lærerne reflekterte rundt i intervjuene.

Resultatet av undersøkelsen viser at lærerne opplever flere utfordringer knyttet til undervisvurderinger. For at lærerens skriftlige kommentarer skal fremme den enkelte elevs skrivekompetanse må læreren ha kunnskap om og relasjon til eleven for å vite hvilken tilbakemelding eleven har behov for underveis i skriveprosessen. Studien viser også at det er utfordrende å gi høytpresterende elever fremovermeldinger av konstruktiv art. Norsklærernes refleksjoner i intervjuene viser også at modellerende skriveopplæring er essensiell i elevens utvikling av metaspråklig kompetanse, og dermed også et viktig ledd i utviklingen av elevens skrivekompetanse. Lærerkommentarene i elevenes tekstutkast viser at eleven har behov for å kunne besitte en metaspråklig kompetanse for å kunne nyttiggjøre seg av kommentarene, og dermed er det også viktig å drive innlæring av metaspråk i skriveundervisningen.



## Forord

Etter fem år på universitet i en pedagogisk oase er nå et kapittel avsluttet, og et nytt begynt. Det er med stor ærefrykt jeg har skrevet en masteroppgave med et særs viktig tema som jeg kommer til å bære med meg ut i yrket som lærer. Læringskurven har vært bratt, men interessant og gitt meg innsikt i et fagfelt jeg ikke ville vært foruten.

Først og fremst ønsker jeg å rette en stor takk til mine informanter som har deltatt i masterprosjektet mitt. Dere har gitt meg innsikt i deres tanker, erfaringer og refleksjoner, noe jeg har satt stor pris på.

Videre ønsker jeg å rette en stor takk til min veileder Morten Bartnæs. Takk for alle interessante samtaler og konstruktive tilbakemeldinger.

Takk til min fantastiske og uerstattelige samboer som har holdt ut med meg i denne perioden, og som aldri har mistet troen på meg. Du er gull. Takk til familien for alle telefonsamtaler og oppmuntrende ord, og til mine studievenninner for alle gode samtaler, latter, fortvilelse og samlingsstunder. Uten dere hadde ikke reisen vært like fin!

Line Birgitte Solvang

Tromsø, mai 2019



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Studiens temabakgrunn og aktualitet .....	1
1.1.1	Avhandlingens kontekst .....	1
1.1.2	Studiens aktualitet .....	2
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	3
1.3	Avgrensinger .....	3
1.4	Sentrale begreper.....	4
1.5	Avhandlingens struktur .....	4
2	Teoretisk rammeverk.....	5
2.1	Begrepsmessige avklaringer.....	5
2.2	Formativ vurdering.....	6
2.2.1	Feedback- modellen .....	7
2.2.2	Det sosiale samspillet .....	9
2.3	Motivasjon.....	10
2.3.1	Motivasjon for skriving i norskfaget.....	10
2.3.2	Motiverende arbeidsmetoder som støtte i skrivingen.....	10
2.4	Skriving med vekt på prosessen .....	11
2.4.1	Responsfasen .....	12
2.4.2	Omarbeiding av tekst.....	12
2.5	Tilbakemeldinger på skriving.....	13
2.5.1	Funksjonell respons.....	13
2.5.2	Metaspråk .....	14
2.5.3	Skrive- og revisjonskompetanse.....	15
3	Fremgangsmåte i den empiriske undersøkelsen.....	17
3.1	Vitenskapelig forankring og forskningsdesign.....	17
3.2	Utvalg av informanter og elevtekster .....	18
3.3	Valg av metode – kasus.....	19

3.3.1	Begrunnelse for metodevalg.....	19
3.3.2	Halvstrukturert intervju .....	20
3.3.3	Innsamling av elevtekster.....	23
3.4	Avgrensninger .....	25
3.5	Transkribering og dokumentanalyse .....	25
3.5.1	Transkribering .....	26
3.5.2	Dokumentanalyse .....	26
3.6	Metodekritikk .....	27
3.6.1	Etiske tanker og vurderinger .....	27
3.6.2	Reliabilitet og validitet .....	28
4	Innsamling av empiri og analyse.....	31
4.1	Analyse av intervju.....	31
4.1.1	Forhandling omkring begreper.....	32
4.1.2	Progresjon i skriveundervisningen .....	35
4.1.3	Individuell tilpassing og «den enkelte eleven» .....	37
4.1.4	Utfordringer ved underveisvurderinger.....	40
4.1.5	Utvikling av metaspråk .....	43
4.1.6	Motiverende arbeidsmetoder.....	44
4.2	Analyse av dokument .....	45
4.2.1	Generelle bemerkninger .....	45
4.2.2	Lærerkommentarenes plassering i Hattie og Timperleys (2007) kategorier? .....	46
4.2.3	Analyse av lærerkommentarene i forbindelse med Kvithyld og Aasens (2011) anbefalinger? .....	47
4.2.4	Kommentarer med et prosessorientert perspektiv .....	49
4.2.5	Hvordan har eleven «respondert» på responsen? .....	49
4.3	Sammenligning av intervju og lærerkommentarer.....	51
5	Oppsummering og drøfting av funn.....	53
5.1	Å utvikle metaspråk til å snakke om tekst.....	53



5.2 Tydelig modellering av mønstertekster .....	54
5.3 Modningsnivå hos elever.....	55
5.4 Tilbakemeldinger tilpasset «den enkelte» elevs behov .....	56
5.5 Tilbakemeldinger til høytpresterende elever .....	57
5.6 Motiverende skriveopplæring.....	57
6 Avsluttende refleksjoner.....	59
Referanseliste .....	61
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	64
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	67
Vedlegg 3: Oppgaveteksten i <i>skriveaksjonen</i> .....	72

# 1 Innledning

Tematikken i denne masteravhandlingen har å gjøre med fagfeltet vurdering for læring, undervisvurderinger i skriveløp og hvordan disse bidrar til å fremme elevenes skrivekompetanse. Gjennom to kasusstudier har jeg samlet inn empiri knyttet til intervjuer med to norsklærere, med tilhørende elevtekster der norsklærerne har gitt kommentarer underveis i et skriveløp. Et ønske om å se hva «gode tilbakemeldinger» er, og hvordan disse kan bidra til økt læring, har vært det motiverende motivet bak min avhandling. Studien dreier seg også en del om skriveundervisning og undervisvurderinger på skriving i norskfaget, og faller dermed innom feltene vurdering for læring, skriving i norskfaget og undervisvurderinger i skriveløp. I dette kapittelet vil jeg presentere personlige motiver for valg av tematikken i avhandlingen, konteksten rundt tema, formålet med studien og studiens forskningsspørsmål, avgrensninger gjort i gjennomføringen av studien, sentrale begreper og avslutningsvis studiens struktur.

## 1.1 Studiens temabakgrunn og aktualitet

Mitt personlige motiv for å gjennomføre denne studien gikk på erfaringer jeg har gjort meg i tidligere praksisperioder i studieløpet, og en kunnskapsmangel om hvordan man burde gi vurderinger som fremmer læring hos elevene. Jeg har opplevd det som utfordrende å vite hvordan jeg skal vektlegge ros og konstruktiv kritikk i tilbakemeldingene jeg har gitt, og hvilket fokus tilbakemeldingene skal ha. I tillegg har jeg erfart at det er vanskelig å gi tilbakemeldinger til elever man ikke kjenner eller har en satt relasjon med, og dermed ikke vet hvordan tilbakemeldingene blir mottatt av eleven eller om de blir forstått. Disse erfaringene har bidratt til et ønske om å sette meg mer inn i tematikken. Vurderingspraksis har riktignok blitt vektlagt i utdanningsløpet i både norskdidaktiske og de pedagogiske fagene, og det har vært tydelig at formativ vurderingspraksis er det beste for læringsutbyttet. Likevel har ikke denne teoretiske innføringen ført til at det praktiske arbeidet med responsgivning har gitt erfaringer omkring fenomenets kompleksitet. Behovet for å mestre, og ønsket om, å gi gode tilbakemeldinger og få innsikt i hva gode tilbakemeldinger rommer har resultert i denne masteravhandlingen.

### 1.1.1 Avhandlingens kontekst

For å vite hva gode tilbakemeldinger rommer har jeg sett tilbake til primærkildene som det meste av litteratur jeg har satt meg inn i knyttet til tematikken har henvist til. Videre har jeg beveget meg innom «de store» innenfor fagfeltet *vurdering for læring og tilbakemeldinger* for å finne nyanser i de ulike kildene. Den første kilden til å definere tilbakemeldinger, eller

*formative assessment*, var D. Royce Sadler (1989). En tiårsperiode senere kom forskerne Black & William (1998, s. 2, 3) ut med sin metastudie «Inside the black box» som handlet om hvordan den formative vurderingen og tilbakemeldingen kunne forbedre vurderingspraksisen. I nyere tid har forskere som Hattie og Timperley (2007) lagt sitte preg på begrepet, og bidratt til at vurdering for læring har fått en større plass i den norske skolen. I metastudien «The Power of Feedback» samlet Hattie og Timperley 800 studier får å se hva som ga størst læringseffekt (Hattie & Timperley, 2007). Deres forskning har jeg brukt som en del av analysekategoriene videre i avhandlingen min (se kapittel 2.2.1).

Disse tre studiene er noe av det som har ført frem til min studie, og særlig sistnevnte. De utgjør også deler av det teoretiske rammeverket tilknyttet oppgaven, og analysekategorier i analysedelen.

### **1.1.2 Studiens aktualitet**

Før jeg presenterer problemstillingen og påfølgende forskningsspørsmål vil jeg presentere studiens aktualitet. Sadlers (1989), Black og William (1998) og Hattie og Timperleys (2007) forskning var noe av forskningsgrunnlaget som resulterte i den nye læreplan Kunnskapsløftet, som kom ut i 2006. Det har ført til forskningsrapporter (Utdanningsdirektoratet, 2008) og satsningsområder (Utdanningsdirektoratet, 2014) med hensikt i å forbedre vurderingspraksisen i skolen. Vurderingspraksisen gikk fra å være prestasjonsorientert til å bli mer fokusert på elevens læringsutbytte. Studiens aktualitet dreier seg om skriftlige undervisvurderinger som forhåpentligvis bidrar til å fremme læringsprosessen fremfor å bedømme et resultat. I utkastet til den nye lærerplanen er ordet *vurdering* etter hvert alderstrinnkompetansemål byttet ut med *undervisvurdering*. Her står det at: «eleven skal få mulighet til å utvikle kompetansen sin i faget gjennom undervisvurderinger» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Videre står det i forslaget til den nye læreplanen som skal iverksettes i skolene fra og med høsten 2020: «Læreren skal gi veiledning som motiverer og fremmer utviklingen av muntlige og skriftlige ferdigheter og legge til rette for at elevene får medvirke i egen og andres læring gjennom å gi og få tilbakemeldinger på tekster» (ibid.). Disse sitatene viser aktualiteten av undervisvurderinger, og at lærerens avveinger i henhold til undervisvurderingene blir viktig også i fremtidens skole.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Avhandlingens formål har flere aspekt. Det grunnleggende formålet er å skape økt kunnskap om hvordan tilbakemeldinger på elevtekster underveis i et skriveløp kan utvikle elevens skrivekompetanse. Problemstillingen min har dermed blitt som følger:

*På hvilke måter kan norsklærerens underveisvurderinger fremme elevens skrivekompetanse?*

Et annet formål er å gi et innblikk i hvordan norsklærere opplever vurderingssituasjonene, hva de vektlegger i tilbakemeldinger, hvordan de tenker rundt vurderingsprosessen og hvilke erfaringer de har med metaspråklig kompetanse hos elevene. Dermed har jeg utviklet to forskningsspørsmål som jeg vil undersøke nærmere:

*«Hvordan arbeider norsklærere med underveisvurderinger?» og «Hvilke erfaringer har de med utviklingen av elevenes metaspråk?».*

Forskningsspørsmålene vil vektlegge informantenes tanker og erfaringer knyttet til formativ vurdering og utviklingen av metaspråk, og vil være med å bidra til en konklusjon av problemstillingen.

## 1.3 Avgrensinger

Vurdering for læring og skrivekompetanse er vide begreper, derfor har jeg valgt å gjøre noen avgrensninger i prosjektet knyttet til disse begrepet. Formative vurderinger har blitt avgrenset til lærernes skriftlige underveisvurderinger i ulike skrivefaser på elevtekster i en bestemt skriveprosess som senere vil bli kalt *skriveaksjonen*. Skrivekompetanse vil i hovedsak handle om elevens skriveutvikling. Mitt fokus vil være informantenes erfaringer knyttet til underveisvurdering av elevs skriftlige arbeid, hvordan norsklærerne jobber med formativ vurdering i skriveopplæringen og hvordan metaspråk blir utviklet i et prosessorientert skriveløp.

Avgrensningen nevnt over har dermed ført til at det er momenter som hadde vært interessant å undersøke nærmere som i denne runden ble valgt bort. Dette gjaldt muntlige underveisvurderinger som informantene mine hadde lagt vekt på i skriveaksjonen. Gjennom observasjoner kunne jeg analysert disse og sett hvordan de fungerte som supplement til de skriftlige kommentarene i elevtekstene. Dette lot seg ikke gjøre i denne omgangen grunnet tidsperspektivet og formalitetene. I en ny undersøkelse ville jeg også inkludert flere informanter, slik at muligheten for å få frem et større mangfold av norsklæreres erfaringer kunne komme til uttrykk. Det er selvsagt ønskelig med flere informanter slik at bredden i

empirien blir større, og dermed vil generaliseres i større grad enn i denne avhandlingen. Utover dette var jeg også interessert i elevperspektivet. Dette perspektivet falt etterhvert bort da jeg fikk tilgang til en hel skriveprosess av to av mine informanter. Likevel er elevens opplevelse av undervisvurderinger gitt fra andre medelever og lærer et interessant punkt å fordype seg mer i.

## **1.4 Sentrale begreper**

Selv om avklaring av begreper vil forekomme underveis i avhandlingen er det noen sentrale begreper jeg ønsker å ta opp her. I forskningsspørsmålene blir *undervisvurderinger* og *skrivekompetanse* nevnt. Jeg vil her gjøre en kort redegjørelse for disse begrepene.

Innledningsvis har jeg plassert avhandlingen i fagfeltet vurdering for læring i norskfaget. Dette begrepet *vurdering for læring* kom inn i norsk skolepolitikk i 2006 og handler om at for at vurdering skal føre til læring må den komme underveis i læringsprosessen, kalt *formativ vurdering*. *Undervisvurderinger* blir i denne avhandlingen hovedsakelig betegnet som skriftlige kommentarer gitt underveis i elevens tekst. Målet med å gi formative vurderinger er å fremme læringen. I skriveundervisning vil formative vurderinger ha som mål å utvikle elevens *skrivekompetanse*.

## **1.5 Avhandlingens struktur**

Avhandlingen, med søkelys på formativ vurderingspraksis, vil ha til sammen seks hovedkapitler. I dette kapitlet har jeg introdusert bakgrunnen for prosjektet, redegjort for problemstillingen samt presentert noen sentrale begreper i avhandlingen. Studien vil videre bestå av et teoretisk rammeverk, hvor jeg vil redegjøre begrepene formativ vurdering, prosessorientert skriving, motivasjon i skriving og metaspråklig kompetanse. Deretter vil jeg presentere de metodiske valgene som har ført til innsamling av datamateriale, og hvordan metodene ble gjennomført. I kapittel fire vil jeg analysere funnene som har kommet frem i datamaterialet opp mot relevant teori. Oppsummering og drøfting av funnene vil forekomme i kapittel fem. Til slutt vil jeg komme en avslutning hvor jeg oppsummerer og reflekterer over resultatene.

## 2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket som har lagt føringene for arbeidet mitt, og som er sentral for å skape kunnskap om hvordan undervisvurderinger kan påvirke skrivekompetanse. Avhandlingen er styrt av forskningsbaserte oppfatninger om at respons nytter og er viktig for elevens skriveutvikling (Sadler, 1989, Black & William, 1998, Hattie & Timperley, 2007).

Avhandlingen er forankret i et sosiokulturelt læringsperspektiv, og det vil naturlig nok farge det teoretiske rammeverket rundt masteravhandlingen. Formativ vurdering er en dynamisk prosess, preget av sosial interaksjon mellom elev og lærer, og elev og elev. Dermed vil det sosiale aspektet være en viktig faktor for arbeidet med formativ vurdering. Innenfor norskfaget og det norskdidaktiske kan vi si at undervisvurdering har en tydelig hovedtyngde. Undervisvurdering blir ofte koblet til skriveopplæringen og arbeidet med tekst. Dette har norskfaget i skolen ofte hatt hovedansvar for i opplæringen. I den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019) har norskfaget fått et særskilt ansvar for skrive- og leseopplæringen.

Fremgangen i kapitlet vil bevege seg innom teori om vurdering for læring, motivasjonsaspektet i vurdering for læring, prosessorientert skriving og ulike skrivefaser som er relevant i dette prosjektet, og avslutningsvis en mer spisset tilnærming til det praktiske arbeidet med undervisvurderinger i norskfaget.

### 2.1 Begrepsmessige avklaringer

Studien har flere begreper som vil føre til et tolkningsrom, derfor ser jeg det nødvendig med en begrepsavklaring i dette kapitlet for å sette begrepene før videre presentasjon.

Jeg velger å samle *tilbakemelding*, *feedback*, *respons*, *kommentar* og *undervisvurderinger* i samme kategori i denne avhandlingen. Begrepene rommer både muntlige og skriftlige vurderinger, både planlagt og spontan respons fra læreren på elevens arbeid, atferd og innsats i læringsprosessen (Dysthe, 1993, s. 144-146). Videre vil begrepet *elevrespons* benyttes. Elevrespons handler om at det er elever som gir respons, og ikke læreren (Dysthe, 1993, s. 161). Dette handler om tilbakemeldinger fra elev til en annen elev på ens arbeid. I lærernes tilbakemeldinger kommer også begrepet *fremovermelding* frem, oversatt fra Hattie og Timperleys (2007) begrep: *feed forward*. Dette betyr at innholdet i tilbakemeldingen rommer momenter som kan føre til «greater possibilities for learning» (Hattie & Timperley, 2007, s.



90). En tilbakemelding om det som burde skje fremover i prosessen for at læringen kan utvikles.

Skriving skjer ofte som en prosess, og derav *proessorientert skriving*. Dette begrepet har skapt ulike assosiasjoner i skolen etter dens ankomst på 80-tallet (Dysthe, 1993, s. 41).

Likevel handler begrepet om de ulike skrivefasene som naturlig oppstår i en skriveprosess, og hvordan de ulike fasene balanseres mellom selvstendig skriving og respons.

*Metaspråk* er et sentralt begrep både i forskningsspørsmålet og et funn i undersøkelsen.

Iversen og Otnes (2016, s. 25) forklarer at metaspråk er en form for fagspråk fordi det er et språk om språk og tekst. Ulike fagdiskurser benytter ulikt metaspråk, eksempelvis opptrer metaspråket ulik når vi snakker om sjanger, tekststrukturer og grammatikk (ibid.).

Avslutningsvis vil det i skriveundervisning komme opp begreper som *modelltekster* og *mønstertekster*. «Dette kan være tekster som omhandler innholdet eleven skal skrive om, eller tekster som er skrevet i liknende kontekster og i liknende sjanger eller skrivehandlinger» (Iversen & Otnes, 2016, s. 87, 88). Dette er tekster som læreren modellerer for elevene i skriveundervisningen, eller som undervisningsdrypp underveis i skriveprosessene. Modell- eller mønstertekstene er ment som inspirasjon til elevene, men også som et grunnlag til å snakke om tekst (ibid.).

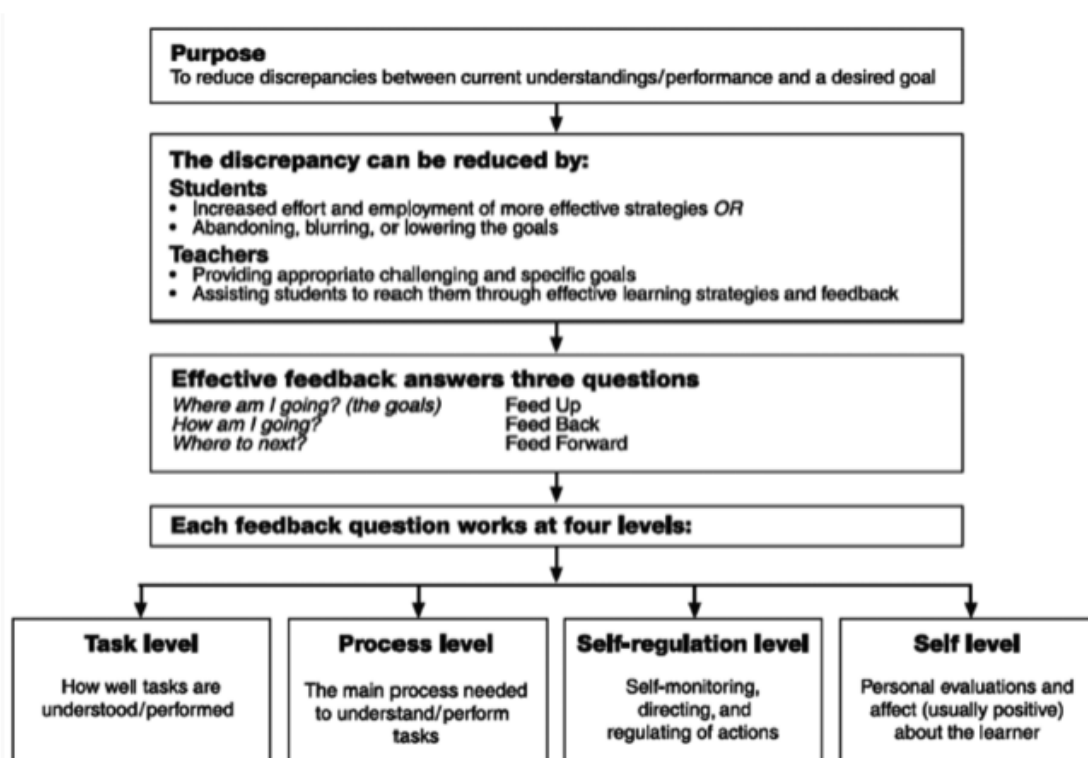
## 2.2 Formativ vurdering

Formativ vurdering har, som tidligere nevnt, blitt sett på som den vurderingsformen som fremmer læring fordi læringen står i fokus. Det motsatte av formativ vurdering er summativ vurdering. I følge Sadler (1989, s. 121, 122) har denne vurderingsformen liten læringsfremmende informasjon, tilbakemeldinger om veien videre og har på den måten ingen umiddelbar effekt på elevens videre læring. Formativ vurdering på sin side er all vurdering som blir gitt underveis i en læringssituasjon. Tilbakemeldingene som blir gitt underveis har mulighet til å bidra til videre utvikling i læringsprosessen. I metastudien «The Power of Feedback» (2007) definerer Hattie og Timperley tilbakemeldinger som: «Feedback is conceptualized as information provided by an agent (teacher) regarding aspects of one's performance or understanding» (Hattie & Timperley, 2007, s. 81). Tilbakemeldingen skal rettes mot elevens forståelse eller prestasjon. I vurdering for læring vektlegges andre aspekt i vurderingssituasjonen, som handler om tilbakemeldinger på mer enn bare forståelse eller prestasjon. Jeg vil nå vise til to forskere som begge har kategorisert vurdering for læring som noenlunde samme fenomen. Engh (2014) definerer vurdering for læring som en «tretrinnsprosess der man samler inn dokumentasjon på elevens nåværende kompetanse,

deretter klargjør hva som er målet med det som skal læres, for til slutt å avgjøre hva som videre bør gjøres for å få en bedre måloppnåelse» (Engh, 2014, s. 18). Videre definerer Engh formativ vurdering som vurderingsformer med hensikt i å skape positive forandringer for det videre læringsarbeidet (Engh, 2014, s. 19). Den andre forskeren, og den første pioneren innenfor feltet *formative assessment*, Sadler (1989) har gjennom tre punkt satt noen kriterier til hva gode tilbakemeldinger må innbefatte. Eleven må for det første vite hva de skal lære. Læringsmålene må presenteres i læringsarbeidet, slik at eleven vet hvor de skal i læringsprosessen sin. For det andre må elevene forstå hvor de står i forhold til det de skal lære. De må vite sitt utgangspunkt i forhold til læringsmålet. Det siste punktet hos Sadler (1989) handler om hva eleven skal gjøre for å lukke avstanden mellom de forrige punktene, altså hvor eleven plasserer seg i forhold til målet (Sadler, 1989, s. 121). Dermed kan både Sadler (1989) og Engh (2014) foreslå tre essensielle spørsmål som må reflektere rundt i elevens læringsarbeid.

### 2.2.1 Feedback- modellen

På bakgrunn av sin forskning har Hattie og Timperley (2007) utviklet en modell for effektiv tilbakemelding. Modellen blir for omfattende å benytte i sin helhet i denne avhandlingen, men jeg ønsker å presentere de siste kategoriene som er benyttet i analysen av empiriinnsamlingen.



(Hattie & Timperley, 2007, s. 87)

Modellen viser at tilbakemeldingen som gis til eleven må svare på tre essensielle spørsmål. Disse spørsmålene må den læringsansvarlige spørre seg i forkant av, og underveis i et skrivebrev. Det første spørsmålet handler om å klargjøre målet for eleven, hva er *målet* til eleven? (feed up) (Hattie & Timperley, 2007, s. 88). Eleven trenger hjelp til å finne mål eller bli bevisstgjort målene for læringen. Det andre spørsmålet handler om *tilbakemelding*, hvor læreren forteller eleven hvor han eller hun står i forhold til å nå målet (feed back) (Hattie & Timperley, 2007, s. 89). Det tredje spørsmålet handler om *fremovermelding* (feed forward) og går ut på hva eleven trenger å gjøre videre for å nå målet (Hattie & Timperley, 2007, s. 90).

Videre i feedback-modellen deler Hattie og Timperley (2007) hvert av de tre spørsmålene inn i fire nivå som lærere kan gi tilbakemeldinger på. Det første nivået er tilbakemeldinger direkte på teksten, *task level*. Dette er den vanligste formen for respons, og er virkningsfull dersom den blir gitt på feiltolkninger i oppgaven og ikke på manglende forståelse hos eleven (Hattie & Timperley, 2007, s. 93). Det andre nivået handler om å gi respons på *process level*, altså på elevens måte å løse oppgaven på. Denne vurderingsformen mener Hattie og Timperley (2007) bidrar til å skape et metaperspektiv på egen prosess i arbeidet med oppgaven. I det tredje elementet som kan gis respons er elevens selvregulerende strategier i møte med oppgaven, *self-regulation level*. Denne kategorien handler om hvordan tilbakemeldinger fra læreren bidrar til at eleven regulerer sine strategier i forbindelse med tilbakemeldingen. Dette kan være elevens egenkontroll, selvtillit, og grad av dedikasjon i forbindelse med oppgaven. Med andre ord hvordan eleven justerer sine selvregulerende strategier i henhold til tilbakemeldingene. Hattie og Timperley (2007, s. 94, 95) tar likevel opp at dette krever et vist metakognitivt nivå. Elever som har mindre effektive selvregulerende strategier trenger støtte i læringsarbeidet i form av respons og veiledning for å kunne lære å regulere egne strategier. Den siste formen for responsgiving handler om respons på eleven som person, *self level*. I motsetning til de andre nivåene handler ikke dette nivået om respons knyttet til oppgaven, likevel tar Hattie og Timperley (2007) opp dette nivået som viktig fordi det ofte oppstår i et klasserom. De poengterer likevel at denne typen respons ikke er læringsfremmende fordi den innebærer liten informasjon om hva eleven kan justere for å gjøre eller løse oppgaven bedre (Hattie & Timperley, 2007, s.96, 97). Alle fire nivåene å gi respons på; task-, process-, self-regulation og self level viser at å gi tilbakemeldinger har flere perspektiv og kan fremtre på ulike måter. Tilbakemeldingene kan bli gitt på elevens tekst, elevens måte å løse skriveprosessen på, elevens selvregulerende strategier i møte med skriveprosessen eller på eleven som individ. Disse perspektivene vil jeg bruke videre i analysen av empirien for å se

hvilke av nivåene som kan vise seg igjen i lærernes kommentarer i elevtekstene (se kapittel 4.2.2).

### **2.2.2 Det sosiale samspillet**

Olga Dysthe skrev i 1993 i boka *Ord på nye spor* at: «det er i samspelet mellom utøvar og coach, mellom skriivar og rettleiar, at den mest kreative og nyttige rettleiinga skjer» (1993, s. 152). Siden den gang kan det virke som samspillet i responsgivingen ikke har blitt mindre aktuelt (Lundberg, 2009, s. 103). Dialog og samspill med andre elever er viktig i en skriveprosess, og samspillet kan skje på ulike måter. I en formativ vurderingsprosess vil det sosiale samspillet mellom deltakerne kunne bidra til fremgang eller stagnering for den enkelte. Respons fra medelever som klarer å sette ord på, og har et språk til å kunne gi konkrete tilbakemeldinger, vil kunne være vel så viktig som tilbakemeldingene fra en overordnet. Læringen vil da skje igjennom det sosiale samspillet mellom deltakerne, og et slikt bilde vil være i tråd med Lev Vygotskjis teori om at mennesker lærer i samhandling og interaksjon med hverandre. Læringssynet baserer seg på at all menneskelig tenkning og læring har sitt utspring i det sosiale samspillet, kunnskapen vi tilegner oss går altså fra kollektivet til individet (Engh, 2014, s. 40). Hva et barn lærer, hvordan de lærer og hvilke muligheter og begrensinger kulturen rundt de kan sette for læringen er alle faktorer som vil stamme fra barnets sosiale og kulturelle oppvekstmiljø (ibid.). Det vil si at all læring vil utarte seg ulikt hos hvert enkelt individ. «All menneskelig aktivitet foregår i eller nært tilknyttet et sosialt og kulturelt miljø der kommunikasjon og samhandling står helt sentralt for å forstå miljøet eller konteksten» (Engh, 2014, s. 40). Miljøet vi omgir oss i er i følge Vygotskij avgjørende for hvordan vi skaper våre mentale strukturer og prosesser, også våre læreprosesser. Derfor er det sosiale samspillet i en læring- og vurderingssituasjon viktig.

Elevers aktive deltakelse innenfor fagfeltet *vurdering for læring* er med på å skape et større engasjement og medvirkning i elevens læring (Utdanningsdirektoratet, 2015). Ulike arbeidsmetoder som kameratvurderinger, egenvurderingen og synliggjøring av læringsmål og kriterier i undervisningen er med på å gjøre elevene bevisst egen læringsutvikling, og avstanden mellom hva de kan og hva målet er. Siden tilbakemeldingene har som mål å «sette i gang aktiv informasjonsbearbeiding hos elevene, ha lav oppgavekompleksitet, være knyttet til spesifikke og klare mål og innebære liten personlig risiko for elevene» (Hattie, 2013, s. 266), settes det krav til at eleven skal bli senter i egen læringsprosess.

## 2.3 Motivasjon

Flere ganger i fagfeltet *vurdering for læring* blir motivasjon nevnt som et viktig aspekt. Utdanningsdirektoratet (u.å.) skriver på sine nettsider at: «En god vurderingspraksis motiverer og har læring som mål». Begrepet motivasjon har for egen del blitt knyttet til profesjonsfaget, men jeg ser motivasjonsmomentet som eksisterende i skriving i norskfaget også. Dette fikk jeg senere i prosjektet også bekreftet i intervju med informantene mine. På bakgrunn av disse avveielene velger jeg derfor å ta med noen aspekt av motivasjonsbegrepet, tilknyttet mitt prosjekt.

### 2.3.1 Motivasjon for skriving i norskfaget

Den svenske professoren Ingvar Lundberg (2009) hevder motivasjon til skriving handler om «lyst og glede ved skriving, drivkraften og evne til å mobilisere oppmerksomhet, konsentrasjon og oppgaveorientering, og evnen til utholdenhet og iherdighet» (Lundberg, 2009, s. 40). Det kreves ressurser for å skrive, og tenking må gjøres synlig gjennom kognitive prosesser (Lundberg, 2009, s. 36). Dersom utbytte med å konsentrere seg om det energikrevende skrivearbeidet ikke har verdi hos eleven er det naturlig at skrivingen blir byttet bort med noe med større verdi. Å oppnå automatisering av områder som å forme ord, stave dem riktig samt å finne ord og formuleringer er viktig for at oppmerksomheten i skrivingen kan rettes mot områder som handler om selve skrivefasene. Skrivefasene handler om planlegging, generering av ideer, revidering og overvåking av egen skriveprosess (Lundberg, 2009, s. 41), og krever mentale ressurser i skrivearbeidet. Ingvar Lundberg (2009) hevder at dersom eleven må lete etter ord og formuleringer i skrivearbeidet sitt, vil det være lite overskudd igjen til å overvåke sin egen skriving fra et metaperspektiv, og faren for at eleven blir stående på stedet hvil for å finne ord er stor. Dette vil kunne hemme skrivegleden og motivasjon for selve skrivearbeidet.

### 2.3.2 Motiverende arbeidsmetoder som støtte i skrivingen

Benjamin Bloom ga i 1956 ut sin teori om *masterly learning*, i denne teorien er det sentralt at all læring burde skje i mindre enheter (Bloom, 1956). Dette vil føre til hyppigere mestringsforventning hos elevene, men det vil også kreve hyppigere tilbakemeldinger fra læreren. I arbeidet med skriving kan dette handle om hyppige skift i undervisningen og ulike former for respons, som kan bidra til at elevens skrivearbeid blir preget av mestring og ikke lange sekvenser med skriving. En annen måte læreren kan støtte eleven i skrivingen er gjennom Sylvia Read (2010) momenter som hun tar opp i artikkelen «A model for scaffolding

writing instruction: IMSCI». I min oversettelse er disse fem stegene presentert som *emnehjelp eller å bygge kunnskap, modellering, utprøving og skriving i fellesskap, parskriving* og til sist *selvstendig skriving*. Emnehjelp eller å bygge kunnskap handler om kunnskapene elevene må ha før de klarer å skrive en selvstendig tekst om tema. I *skriveaksjonen* i dette prosjektet var denne kunnskapsinnhentingens ordklassen adjektiv, slik at elevene hadde kunnskap til å kunne skrive en beskrivende tekst (se kapittel 3.3.1). Videre vil læreren gjennomgå en modellering som viser hvordan teksten kan skrives, læreren poengterer alt som vektlegges: «her trenger jeg en spennende start på fortellingen» eller «for å beskrive Agnes i fortellingen kan jeg beskrive utseende hennes eller kanskje hennes indre tanker». Denne fasen kan også benyttes sammen med den neste som handler om å skrive i fellesskap. Der kan læreren åpne opp for elevenes forslag og stille spørsmål tilknyttet utviklingen av teksten. Et annet støttende moment Read (2010, s. 50) tar opp i skrivingen er at elevene kan skrive i par. På den måten kan elever med ulike stryker settes sammen, og dermed kunne diskutere og skrive bedre tekster enn de ville gjort alene. Dette kan også føre til samtaler om tekst og kunne oppleves som mer engasjerende enn å skrive alene i starten. Read (2010, s. 50) poengterer avsluttende at målet med all denne støttende undervisningen er at elevene til slutt skal kunne skrive selvstendige tekster. Hun vektlegger også at det ikke nødvendigvis er mulig å legge til rette for alle disse støttende forslagene i en og samme skriveprosess, men at de burde bli jevnlig vektlagt i de ulike skriveprosessene elevene er igjennom. Disse momentene vil jeg ta med meg videre til kapittel 5, hvor jeg vil drøfte noen av informantenes erfaringer om undervisvurderinger og arbeidsmåter å jobbe med skriving på.

## **2.4 Skriving med vekt på prosessen**

I dette kapittelet vil jeg kort presentere skrivemetodikken prosessorientert skriving, hvordan denne skriveundervisning henger sammen med undervisvurderinger og hvorfor dette er relevant for min avhandling.

For å gi undervisvurderinger på elevteksten må eleven ha en ny mulighet til å forbedre teksten. Dermed er tidspunktet hvor eleven får undervisvurderingene viktig, og det er viktig at skrivingen skjer som en prosess slik at eleven har mulighet til å gjøre forbedringer i teksten. I skriveopplæring har *prossessorientert skriving* vært en skrivemetodikk som har vært i skolens motebilde. Begrepet i seg selv har ulike assosiasjoner og for å nøytralisere tolkningsrommet har jeg valgt å kalle det for *skriving med vekt på prosess*.

Sentralt i den moderne skrivepedagogikken er oppfattelsen av at skriving skjer som en prosess, og kunnskapen om at prosessen som foregår skal være grunnlag for skriveleerens



undervisning (Iversen & Otnes, 2016, s. 34). Likevel poengterer Iversen og Otnes (2016, s. 35) at dagens skrivepedagogikk handler like mye om skrivefasene, og vektleggingen av mange skrive- og responsrunder er kanskje svakere i dag enn i følge den klassiske prosessorienterte skrivemodellen. Respons og tilbakemeldinger har likevel en tilknytning til prosessen med å skrive, og siden prosjektet mitt undersøker lærernes undervisvurderinger ønsker jeg å se nærmere på responsdelen av den prosessorienterte skrivemodellen og omarbeidingen av teksten som responsen forhåpentligvis bidrar til.

#### **2.4.1 Responsfasen**

Prossessorientert skrivning er bygd på prinsippet om at skrivning skjer i ulike faser som må tilpasses elevenes nivå og behov (Skjelbred, 2011, s. 27). Skriveprosessen betegner alle fasene mellom utarbeiding av et oppgavetema til et ferdig sluttprodukt (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2010, s. 37). Etter et førsteutkast vil muligheten for å få respons være tilstede. Elevene kan gi hverandre respons, eller det kan gis fra læreren. Iversen og Otnes (2016, s. 57) skriver også at man kan gi respons ut fra individrettet- eller kriteriebasert vurderinger, og at det ofte vil være naturlig å blande begge formene for respons. Individrettet respons vil handle om lærerens oppmuntring og anerkjennelse, mens respons ut i fra kriterier vil fokusere på ulike aspekt ved teksten og dermed fremstå presis og faglig (Iversen og Otnes, 2016, s. 58). Hvor mange responsrunder, og hvilken vurderingsform læreren velger å benytte vil variere fra skriveprosjekt til skriveprosjekt. I denne undersøkelsen brukte mine informanter fem uker på et skrivebrev i klassene sine. Dette førte til at de hadde tid til å gi alle elevene skriftlige undervisvurderinger opptil tre ganger før tekstene var ferdig. Forholdet mellom individrettet og kriterierett respons ble kombinert gjennom alle responsfasene. Responsfasen i en skriveprosess anses som viktig for skriveutviklingen da responsen kan gi forslag til hvordan teksten kan forbedres, og på den måten kan eleven utvikle sin skrivekompetanse.

#### **2.4.2 Omarbeiding av tekst**

Omarbeiding av teksten er en sentral skrivefase, og et moment som er hensiktsmessig å gå nærmere inn på med tanke på at undervisvurderinger som burde føre til revisjon. En tekst kan omarbeides når eleven selv finner styrker og forbedringspotensial i teksten, eller som et resultat av tilbakemeldinger fra en medelev eller lærer. Uansett henger omarbeidingen og forbedringen av teksten sammen med skrivefasene (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2010, s. 51). Underveis i en skriveprosess vil teksten bli revidert, enten endringene skjer av skriveren selv eller som et resultat av en undervisvurdering gitt av lærer eller medelev. Begrepet revisjon knytter Dysthe, Hertzberg og Hoel til å se teksten på nytt - «re-vision», se teksten med nye øyne (ibid.). Evnen vi har til å lese vår egen tekst med kritiske øyne handler mye om hvor

erfarne og rutinerne skrivere vi er, hvor stor innsikt vi har i temaet det skrives om og fortrolighet med sjanger og tekstens lengde (ibid.). Selv om en elev får respons er det ikke sikkert at eleven velger å benytte tilbakemeldingene i revisjonen av teksten etterpå. Dette vil jeg komme mer tilbake til i analysekapittel 4.1.4.4.

## **2.5 Tilbakemeldinger på skriving**

Jeg vil nå rette fokuset på det praktiske arbeidet med å gi undervisvurderinger på elevenes skriving. I dette kapittelet vil jeg presentere noen forslag til praktiske tilnærminger med undervisvurderinger og utviklingen av metaspråklig kompetanse.

### **2.5.1 Funksjonell respons**

Undervisvurderinger er læringsfremmende dersom de er «klare, hensiktsmessige, meningsfulle, kompatible med elevens tidligere kunnskap og skaper logiske forbindelser» (Hattie, 2013, s. 266). Hvordan man kan oppnå dette i praksis vil jeg nå gå nærmere inn på.

Kvithyld og Aasens (2011) artikkel «Fem teser om funksjonell respons på elevtekster» presenterer forslag til praktiske tilnærminger til responsgivning. Artikkelen bidrar med analysekategorier til empirien og tilknytning til praksisfeltet, men kan ikke anerkjennes som et forskningsbidrag i seg selv. Teksten er interessant på bakgrunn av sine praktiske forslag til responsgivning, men også fordi artikkelen hevder å formidle etablert kunnskap på feltet. Deres fem teser handler om at; responsen må komme underveis i skriveprosessen, responsen må skje i dialog mellom skriveren og respons giver, responsen må være selektiv i sin fremtoning, responsen må motivere for revidering og avslutningsvis må responsen være læringsfremmende og forståelig.

Kvithyld og Aasen (2011) poengterer at dersom eleven får en mulighet til å revidere teksten er det mer sannsynlig at de får nyttiggjort seg av responsen, og viderefører det i neste skriveoppgave (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12). Tesen om at responsen burde opptre i en dialog mellom respons giver og skriveren bygger på et sosiokulturelt læringsperspektiv. Sadler (1989, s. 140) poengterer i sin forskning også at når elevene deler tekst med andre lærer de nye strategier for å løse skriveutfordringer de møter på. På denne måten er dialog underveis i skriveprosessen funksjonelt for elevens skriveutvikling. At responsen burde ha et selektivt fokus er viktig for at ikke tilbakemeldingene blir for overveldende slik at skriveren mister motet til å revidere teksten. Hertzberg (1994, I Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12) mener elevene er mest tjent med å få respons på områder i teksten hvor de allerede er på glid. Dette vil også være mer motiverende enn å få alle manglene i teksten poengtert fra læreren. Engh (2014, s. 105) har også drøftet negative tilbakemeldinger som motivasjonsdempende dersom elevene

stadig får høre hva de ikke mestrer, hva de ikke kan og hva de ikke får til. Som responsgiver må tilbakemeldingene motivere eleven til å revidere teksten sin, dermed kan kommentarer på kvalitetstrekkene i teksten være fruktbart (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 14). Et avsluttende praktisk forslag til responsgivning handler om at responsen må være læringsfremmende og forståelig. Basert på disse fem tesene trekker Kvithyld og Aasen (2011) frem at hovedpoenget med å gi underveisvurderinger på elevtekster, er at elevene skal kunne øve på deres revisjonskompetanse (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 15). Elevene må lære å skrive prosessorientert og kunne revidere tekstene sine, og på den måten utvikle sin skrivekompetanse. Kvithyld og Aasen (2011) har flere interessante forslag til hvordan funksjonell og meningsfull respons kan bedrives i praksis, og disse tilnærmingene kan være interessant å knytte opp mot intervjuene i datainnsamlingen.

### **2.5.2 Metaspråk**

For å kunne sette ord på egen skriveprosess, motta respons og vurdere andre sine tekster trenger elevene et metaspråk på tekst og skriving. Et metaspråk kan i en enkel forstand beskrives som et språk om språk og tekst (Skovholt & Veum, 2015, s. 15). I dette delkapittelet vil jeg presentere hvordan teoretikere mener man burde jobbe for å øke elevens metaspråklige kompetanse.

Iversen og Otnes (2016, s. 25) skriver at store skriveprosjekter, som KAL- og Normprosjektet, har fokusert sterkt på å utvikle et metaspråk hos elevene slik at de tilegner seg et mer presist fagspråk. Begge prosjektene har vært opptatt av at metaspråk er nyttig når man skal undervise, veilede og vurdere elevenes tekster (Iversen & Otnes, 2016, s. 25). Marte Blikstad-Balas (2016, s. 110) forklarer at metaspråket er avgjørende i skriveundervisning fordi det gir oss muligheten til å snakke om tekster med et annet perspektiv enn egne emosjonelle kriterier og subjektive synsfelt. På den måten kan eleven ta et steg ut av egen oppfattelse og ståsted, og dermed observere tekstarbeidet fra et perspektiv utenfor eget synsfelt. Penne og Hertzberg (2015, s. 56) skiller mellom tilegnelse og læring, der tilegnelse er «noe som skjer» og som er tilknyttet verdier, følelser og preferanser. Tilegnelse vil derfor skje i mange situasjoner i livet. Læring på sin side er en aktiv prosess som er avhengig av et metaspråk for å kunne forstå (ibid.). Dermed er utviklingen av metaspråk en sentral del av læringsprosessen, og viktig i sekundærdiskursen som skolen representerer. Blikstad-Balas (2016, s. 80) trekker frem skolens egen måte å snakke om tekst på. Å snakke om tekst i skolen vil innebære alt fra kortfattede oppgavetekster til lange skjønnlitterære tekster. Noe av det viktigste en lærer kan gjøre i forbindelse med dette er i følge Blikstad-Balas (2016, s. 110) er

å skape et klasserom der det stilles spørsmål til tekst og der tekst diskuteres systematisk i det daglige arbeidet, på tvers av fag.

Oppsummerende kan vi si at metaspråk er det språket du tilegner deg igjennom systematisk arbeid når man snakker om tekst og språk. Når man oppnår et metaspråk vil man være kapabel til å se en tekst ut fra andre perspektiv enn eget subjektive synsfelt, og metaspråket vil dermed kunne bidra til et bedre og mer nyansert fagspråk. Metaspråket utvikler seg også hos elever som blir utsatt for skriveundervisning der de gir respons til andre medelever, og på den måten bli vant til å snakke om skriving.

### **2.5.3 Skrive- og revisjonskompetanse**

Det kreves ulike former for kompetanse for å bli en god skriver. Som en del av problemstillingen til avhandlingen min ønsker jeg å se på hvordan elevenes skrivekompetanse kan forbedres gjennom undervisningsvurderinger. For å nyansere hva som ligger i begrepet skrivekompetanse, ønsker jeg å se nærmere på forskjellen mellom å ha kompetanse og å kunne anvende kompetanse til skriving. Kompetanse om tekst, skriftspråk og skriveprosesser blir først nyttige når man forstår hvordan de kan benyttes i ulike kontekster. Dette ligger i begrepet *skrivekompetanse*. Iversen og Otnes (2016, s. 169) skriver at «å skrive godt handler altså ofte om et håndverk som kan læres- og som det kan undervises i». Å tilegne seg et håndverk vil bety at man besitter kunnskap om hvilke «verktøy» som er funksjonelt i de ulike situasjonene. Som skrivekompetent mener jeg i enkelhet at det kreves et metaspråk til å kunne evaluere egen og andres tekst, altså at man har et språk for å kunne samtale med andre om tekst. Utover dette går kompetansen inn på områder i selve teksten som innbefatter ortografi, grammatikk, sjanger, strukturprinsipper og litterære virkemidler (Iversen & Otnes, 2016, s. 27).

Skriving skjer i alle fag heter det etter Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2013) og innføringen av skriving som grunnleggende ferdighet. Elevene utvikler sin skrivekompetanse gjennom hele skoleløpet, og det stilles stadig høyere krav til skrivingen desto høyere opp i grunnskolen de kommer. Eksempelvis under *Skriftlig kommunikasjon* i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 7) er utviklingen i skriving i ulike sjangere som følge: Etter 4. årstrinn skal eleven kunne skrive enkle fortellende, beskrivende og argumenterende tekster, etter 7. årstrinn utvides dette til å kunne skrive etter mønstertekster og andre kilder, og tilpasse egne tekster til formål og mottaker (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 8). Etter 10. årstrinn skal elevene kunne skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og

medium (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9). Tekstsjangere og bevissthet rundt formålet med skrivingen blir sterkere orientert gjennom mellom- og ungdomstrinnet. I tillegg blir mottaker og medium teksten konstruertes til og i sentral. Språklig skal elevene beherske to målformer. Dette synliggjør noe av skrive- og tekstkompetansen elevene trenger for å møte samfunnet, og kunne bidra som et selvstendig individ i samfunnets demokrati (Opplæringslova, 2018, §1-1).

### 3 Fremgangsmåte i den empiriske undersøkelsen

Formålet i dette kapitlet er å gi en oversikt over avhandlingens forskningsdesign.

Forskningen baserer seg på et kvalitativt og delvis deduktiv tilnærming. Hovedvekten av datamaterialet ligger i intervju med to norsklærere på mellomtrinnet. Etter en periode tok prosjektet en uventet vending, noe som førte til at elevtekster med lærerkommentarer ble et sekundært bidrag til empirien. Dette bidro til at avhandlingen min endte opp i to kasstudier der jeg analyserte intervjuene med norsklærerne og deres kommentarer i elevtekster. Jeg ønsket å se hvordan norsklærere på mellomtrinnet jobbet med å gi skriftlige underveisvurderinger av elevenes skriftlige arbeid.

I dette kapitlet vil jeg komme inn på studiens vitenskapelige forankring. Videre vil jeg ta opp noen etiske vurderinger jeg måtte forholde meg til før innsamlingen av empirien, før jeg går inn på utvalget av informanter og elevtekster. Videre vil jeg begrunne mine metodiske valg i studien og utformingen av intervjuguiden. Deretter vil jeg beskrive konteksten elevtekstene ble skrevet i; det informantene mine kalte for *skriveaksjonen*. Etterpå vil jeg ta for meg innsamlingen av empirien som handlet om transkripsjon av intervju og dokumentanalyse av elevtekster. Avslutningsvis vil jeg gjøre noen korte refleksjoner tilknyttet studiens gyldighet og pålitelighet.

#### 3.1 Vitenskapelig forankring og forskningsdesign

I denne studien har jeg valgt en fenomenologisk tilnærming i et hermeneutisk perspektiv.

Problemstillingen og forskningsspørsmålene mine etterspør ikke målbare svar, men vil basere seg på tolkninger, vurderinger og erfaringer, noe som fører til at studien plasserer seg i hermeneutikken (Thagaard, 2018, s. 41). Mitt ønske har hele tiden vært å få tilgang til norsklæreres egne erfaringer og opplevelser, for å bedre kunne forstå hvilke erfaringer lærerne har med underveisvurderinger av elevtekster, og ønsket er dermed forankret i fenomenologien fordi den lar alle menneskelige opplevelser komme frem (Nåde & Braute, 1992).

I en hermeneutisk tilnærming, er kvalitativt metode en egnet metode for å samle inn datamateriale som kan svare på problemstillingen min. Slik flertallet av kvalitative studier har jeg valgt intervju som innsamlingsmetode (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Metoden er fleksibel, og vil kunne gi meg fyldige og detaljerte beskrivelser av sosiale fenomener som er kompleks, noe jeg har vurdert som et viktig moment for avgjørelsen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Gjennom detaljerte og fyldige svar ville informantene gi meg innsikt i deres perspektiver, beskrivelser og erfaringer slik de oppleves



fra deres synspunkt og ståsted (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 46). Denne overveielser ville også samsvare med studiens fenomenologiske fokus (Postholm, 2017, s. 41).

Etter en periode ut i prosjektet var en av mine tre informanter nødt til å trekke seg grunnet sykdom. Dermed oppsto det et behov for mer fordykning i de intervjuobjektene jeg allerede hadde tilgang til, da det tidsmessig ikke var gunstig å lete etter ny informant. Etter en førsamtale med mine gjenværende informanter oppsto det et engasjement fra deres side. De ønsket å gi meg tilgang på en omfattende skriveprosess de hadde holdt på med i sine klasser i januar måned. Dermed fikk jeg umiddelbart etter førsamtalen tilgang til alt dette medførte av elevtekster, tilbakemeldinger, utkast, kriterier og oppgavetekst. Jeg ønsket derfor å benytte denne tilgangen som et sekundært bidrag til empiriinnsamlingen, slik at fenomenet formativ vurdering kunne bli belyst i fysisk og skriftlig form, og ikke bare gjennom samtale med informantene. Før intervjuene forberedte jeg meg med å lese igjennom lærerkommentarene i alle 28 elevtekstene samtidig som jeg så om elevene hadde nyttiggjort seg av tilbakemeldingene. I tillegg fokuserte jeg på om lærerkommentarene endret seg utover i skriveprosessen, eller om de var vektlagt ulikt i elevtekstene som jeg vurderte til å ha ulike nivå. Forberedelsene resulterte i at jeg valgte ut tre elevtekster fra hver informant, som jeg mente kunne representere mangfoldet av alle elevtekstene, og stilte informantene spørsmål omkring elevtekstenes utvikling i skriveprosessen og hvordan lærerne hadde tenkt med de tilbakemeldingene som ble gitt underveis (se intervjuguide, vedlegg 2). Disse avveiningene førte til at prosjektet ble formet til to kasusstudier hvor dybden i lærernes tanker og erfaringer i intervjuene, samt deres skriftlige underveisvurderinger på elevtekster, og endringene disse bidro med i elevtekstene, utgjorde empiriinnsamlingen.

### **3.2 Utvalg av informanter og elevtekster**

Utvalget av informanter, og deres underveisvurderinger på elevtekster, er gjort gjennom kontaktpersoner jeg hadde tilegnet meg i løpet av studietiden. Kontaktpersonene var hovedsakelig fagledere eller rektorer ved ulike skoler i både bykommuner og i distriktskommuner. Tidlig i masterprosessen sendte jeg kontaktpersonene en mail med informasjon tilknyttet prosjektet mitt (se vedlegg 1). Her spurte jeg også om kontaktpersonene kjente til noen norsklærere på mellomtrinnet som var interessert i tematikken *vurdering for læring*, som hadde tilgang på en klasse hvor de kunne gjennomføre et skrivebrev og gi skriftlige underveisvurderinger på elevtekster i løpet av januar/februar, og som hadde mulighet til å delta i et intervju i etterkant av skrivebrevet. Disse kriteriene kan minne om Thagaards (2018, s. 60) beskrivelser av strategisk utvalg. Etter en stund satt personene meg i kontakt med totalt tre norsklærere, på to ulike skoler, som var villige til å delta i studien, og

som oppfylte kriteriene jeg hadde skrevet i mailen. Dette gjorde utvalget mitt til det Thagaard (2018, s. 61) kaller for tilgjengelighetsutvalg. Informantene jeg ble satt i kontakt med gjennom bekjenskaper måtte oppfylle kriteriene jeg skrev i mailen for å være strategisk i henhold til problemstillingen i prosjektet mitt. Utover dette ble informantene jeg fikk tilgang til de som var tilgjengelige for å gjennomføre prosjektet mitt etter informasjonsskrivet jeg sendte på mail til kontaktpersonene (se vedlegg 1).

Gjennom mailutveksling med norsklærerne ble det avtalt en førsamtale, hvor vi avtalte praktiske ordninger som gjennomføring av skriveløpene og intervjuene. Førsamtalene etablerte også en dialog og et tett samarbeid igjennom prosessen videre. I mailutvekslinger fikk jeg vite hvordan skriveløpet gikk, hvor langt de var kommet, hvilke utfordringer de hadde møtt på underveis og når de så for seg at skriveløpet ble avsluttet. Det ble i førsamtalen også avtalt når intervjuene skulle gjennomføres. Etter førsamtalen ble den ene informanten, som nevnt tidligere, nødt til å trekke seg fra prosjektet. Dermed forholdt jeg meg til de to norsklærerne som jobbet i lag på samme byskole. For enkelhets skyld har jeg valgt å kalle norsklærerne for *Eva* og *Turid*.

### **3.3 Valg av metode – kasus**

Ettersom studien endret seg fra tre til to informanter ble også behovet for å gå dypere til verks i de resterende informantenes erfaringer om tematikken sterkere. Dermed utviklet prosjektet seg til å bli en kasusstudie. Thagaard (2018, s. 56, 214) definerer kasusstudier som: «undersøkelsesopplegg som er rettet mot å studere mye informasjon om få enheter eller caser». Dermed falt prosjektet mitt innunder denne metoden da dybden på intervjuene og analysen av lærercommentarene ville gi meg mye informasjon om få enheter. I dette kapittelet vil jeg begrunne metodevalgene, presentere den halvstrukturerte intervjuguiden og gjennomføringen av intervjuene, før jeg presenterer innsamlingen av elevtekstene og den aktuelle skriveaksjonen informantene engasjerte meg i. Sistnevnte for å belyse konteksten rundt Eva og Turid engasjementet.

#### **3.3.1 Begrunnelse for metodevalg**

Utgangspunktet for denne masteravhandlingen var to halvstrukturerte intervju med to norsklærere som jobbet på samme barneskole i en bykommune. Lærerne hadde norsk som sitt fagfelt, og jobbet på mellomtrinnet i to 5.klasser. Lærerne gjennomførte i løpet av januar og februar måned et skriveløp i klassene, der de underveis i skriveløpet ga elevene tilbakemeldinger på teksten deres. Konteksten rundt skrivingen var tilnærmet lik hos begge informantene da de samarbeidet tett gjennom hele prosessen, og hadde jobbet sammen på trinnteam i noen år. Likevel vil lærernes ulikheter i form av lærerstil og klassesammensetning

kunne påvirke hvordan de gir tilbakemeldinger underveis i skriveprosessen, og utvalget vil dermed kanskje gi ulike nyanser til fenomenet skriftlige underveisvurderinger.

Jeg har søkt etter deres erfaringer og tanker knyttet til *formativ vurdering* som fenomen gjennom intervju som metode. I tillegg har jeg valgt en form for dokumentanalyse når det kommer til hvilke kommentarer de har gitt elevene. Dette har jeg valgt å gjøre for å sammenligne datamaterialet, og se om det er sammenheng mellom hva informantene vektlegger i intervjusituasjonen og hvordan de har valgt å vektlegge tilbakemeldinger på elevtekstene. Denne formen for kvalitative undersøkelser egner seg godt når man søker etter tanker og refleksjoner hos enkeltmennesker knyttet til et bestemt fenomen (Thagaard, 2018, s. 11). I tillegg er det godt egnet når det innebærer nær kontakt mellom informant og forsker, noe som bidrar til et større og dypere innsyn i det bestemte fenomenet som forskes på (ibid.). Lærerkommentarene vil også kunne gi meg et autentisk bilde av hvordan det er å gi underveisvurderinger på tekster av ulik lengde, og der forfatterne av tekstene har svært ulik skrivekompetanse. Jeg ønsket å koble de skriftlige kommentarene opp mot momenter i intervjuene, eksempelvis informantenes utfordringer med å gi underveisvurderinger, og hvordan det speilet seg i lærernes kommentarer. I tillegg benyttet jeg dokumentene som diskusjonsgrunnlag i intervjuene for å få et bedre perspektiv av vurderingssituasjonen lærerne hadde vært igjennom.

Et kvalitativt forskningsintervju søker etter «kvalitativ kunnskap uttrykt i normalt språk» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 47). Intervjuet sikter mot nyanserte beskrivelser av den intervjuedes livsverden gjennom ord og ikke tall. Et kvalitativt intervju burde være så deskriptivt som overhode mulig. Beskrivelsene burde være nyansert og søke etter informantens opplevelser og følelser og dermed vil den kvalitative intervjumetoden være ønskelig for mitt prosjekt. Dokumentanalyse har vært et sekundært bidrag for å bekrefte eller avkrefte noen av bildene informantene har beskrevet i intervjusituasjonene. Med å analysere lærerkommentarene, og samtidig lese elevtekstene og få et bilde av revideringen som har skjedd i skriveaksjonen, vil dette tilføye analysen av intervjuene en ekstra dybde og perspektiv.

### **3.3.2 Halvstrukturert intervju**

Et fleksibelt redskap å samle inn datamaterialet på er intervju. Som metode er intervju en god måte å samle inn detaljrike og fyldige beskrivelser fra informantene (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 42). Fordelen med intervju som metode er rommet det skaper for spontane oppfølgingsspørsmål, retningsforandringer i tematikk og meningsfulle samtaler mellom

informant og forsker. Jeg laget en relativt grundig intervjuguide, og det kan virke som den ikke godtar spillerom som nevnt over (se vedlegg 2). Likevel ble ikke guiden fulgt slavisk, men ble mer brukt som en huskeliste fra min side underveis i intervjuene. Selv om man har en delvis plan for gjennomføringen av intervjuet, kan spørsmål, temaer og rekkefølge variere (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Intervjumodellen som er benyttet i intervjuguiden er en såkalt «tre-med-grener» modell, slik Thaggard (2018, s. 103) presenterer. Det vil si at jeg har utviklet noen hovedtemaer, med undergrener av oppfølgingsspørsmål.

Et halvstrukturert intervju fokuserer på informantens opplevelser knyttet til emnet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 44). Spørsmålene i det halvstrukturerte intervjuet er utformet på en åpen måte for å kunne få tilgang på informantenes kognitive tanker og erfaringer knyttet til tema. Dette hadde jeg fokus på under intervjuene da oppfølgingsspørsmålene ble av en mer spontan art. Halvstrukturert intervju som metode bærer preg av å være åpen når det kommer til endringer av formuleringer og rekkefølgen av spørsmålene som blir stilt underveis (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 157). På den måten kan forskeren forfølge svar fra informanten som inneholder beskrivelser fra deres livsverden og historier. Denne frie strukturen ble avgjørende for mitt metodevalg. Samtidig som ønsket om å få et autentisk bilde på den faktiske vurderingssituasjonen lærerne står i var en viktig avveieelse for å ta med en dokumentanalyse på lærernes kommentarer på elevtekstene.

### **3.3.2.1 Utforming av intervjuguide**

I utformingen av intervjuguiden, har jeg tatt hensyn til Thagaard (2018) sine anbefalinger (Thagaard, 2018, s. 100, 101, 110). Hun skriver at intervjuguiden bør ta utgangspunkt i problemstillingen, med åpne, korte og konkrete spørsmål som inviterer intervjuobjektet til å presentere sine synspunkter og erfaringer. Dette er viktig for å få gjennomtenkte og godt formulerte spørsmål, som kan bidra til at intervjuene får en større dybde i tematikken. Thagaard (2018, s. 100, 110) skriver videre at man bør formulere spørsmål som ikke er ledede, og helst unngå spørsmål med abstrakte begrep, siden det kan føre til misforståelser. Noe som lett kan forekomme da tematikken i avhandlingen min handler om begrepet vurdering for læring som har flere ulike nyanser og sikkert like mange oppfatninger ute i skolen. Begrepet er et av flere andre i intervjuguiden som kan oppleves som abstrakt og vanskelig å redegjøre for. Dermed kan begreper i intervjuguiden føre til ulike definisjoner, og være utfordrende å bringe inn i et intervju uten å avklare hvordan det tolkes av intervjuer og informant sammen. Derfor brukte jeg tid i intervjuguiden til å snakke om de nye hovedbolkene vi beveget oss inn i. Eksempelvis: «nå beveger vi oss inn i tematikken knyttet til metaspråklig bevissthet».

Da jeg skulle utforme intervjuguiden var det viktig for meg å sikre at spørsmålene ikke var ledende på en slik måte at det tvinger informanten til å svare i en bestemt retning, slik Thagaard (2018, s. 100, 101) poengterte over. For ikke å spore av tematikken, men samtidig kunne være fri til å stille oppfølgings- og utdypingsspørsmål til det som informantene sier i intervjuet, valgte jeg å forme intervjuet halvstrukturert. Guiden er sortert i ulike bolker for å holde strukturen igjennom intervjuet. Jeg valgte tidlig i prosessen å dele intervjuguiden inn i ulike undertemaer etter «tre- med -grener» modellen til Thagaard (2018, s. 78). Dette har jeg gjort for å holde en viss struktur underveis, men også for selv å kunne følge med på hvor vi befinner oss i intervjuet underveis og samtidig kunne stille spontane oppfølgingspørsmål.

*Faktaspørsmål* er første undertema i intervjuguiden. Dette valgte jeg i tråd med Christoffersen og Johannessens (2012, s. 80) anbefalinger omkring en introduksjonsdel i oppstarten av et intervju. Jeg valgt å stille informantene mine korte spørsmål for å bli bedre kjent, og for å få en rolig start på intervjuet med spørsmål som ikke utfordret informanten. Her valgte jeg korte spørsmål som hvor mange år i jobb, hvilke årstrinn læreren har erfaringer med å jobbe på og hvilke fag lærerne underviser i. Her ønsket jeg også å vite noe om informantenes ferdypningsfag for å få innsikt i deres spesialkompetansefelt.

Undertemaet *Om skrivekompetanse* dreide seg mer mot spørsmål knyttet til selve opplæringen rundt skriving i norskfaget. Her ønsket jeg å få tak i lærernes refleksjoner rundt hva skriving i norskfaget innebærer, hvordan de jobber med skriveopplæringen og hva god skriveopplæring er. Disse spørsmålene er rettet mot problemstillingen min om hvordan tilbakemeldinger kan gi økt skrivekompetanse hos elevene.

Det neste undertemaet i intervjuguiden dreide seg om *vurderingspraksisen ved skolen*. Her ønsket jeg å stille spørsmål som handlet om vurdering på skolenivå, og om skolen hadde en felles vurderingspraksis. Her var jeg også åpen for andre momenter lærerne tok opp i forbindelse med vurderingspraksisen i skolen, eksempelvis om lærere innad ved skolen hadde ulike vurderingspraksiser.

Begrepet vurdering for læring har blitt brukt hyppig i skolen siden innføringen av Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette ønsket jeg å samtale med informantene om i det femte undertemaet i intervjuguiden: *vurdering for læring*. Siden tematikken i forskningsspørsmålet handler om formative vurderinger var det essensielt å høre med informantene mine hva de legger i begrepene vurdering for læring og formativ vurdering. Dette ønsket jeg også å gjøre for å sikre kvaliteten i datainnsamlingen (validiteten/reliabiliteten). For å få innsikt i hva informantene la i begrepene formativ

vurdering og vurdering for læring trengte jeg å få et innblikk i hva informantene tenkte om tematikken. Jeg spurte om når de ble introdusert for begrepet, hvilke erfaringer de har om begrepet og hva de vektlegger når de hører begrepet.

Siden informantene hadde gjennomført et *prossessorientert skriveløp*, var jeg interessert å vite hva informantene mente om prossessorientert skriving, hvilke erfaringer de har med denne skrivemetodikken, hvilke former for respons de hadde jobbet med, om noen av disse var mer læringsfremmende enn andre, hvilke erfaringer de har med elevrespons og hvordan lærerne tilrettelegger for et skrivefelleskap i klassen. Videre tok jeg for meg neste hovedgrein i intervjuguiden som handlet om utfordringer med *respons og tilbakemeldinger*, knyttet til lærernes erfaringer, og det første forskningsspørsmålet mitt. Deretter gikk jeg inn på *metaspråklig bevissthet* hvor jeg lurte på hvordan lærerne jobbet med å tilegne elevene et metaspråk, hvordan de formulerte tilbakemeldingene og hvordan de jobbet for at elevene kunne snakke om tekst med hverandre. Disse spørsmålene knyttet jeg direkte inn mot mitt andre forskningsspørsmål.

Det siste undertemaet i intervjuguiden min var spørsmål knyttet til *det aktuelle skriveløpet* informantene hadde gjennomført med klassene sine. Her tok jeg utgangspunkt i noen av elevtekstene for å skape et mer presist diskusjonsgrunnlag omkring undervisvurderingene og hva lærerne vektla i de ulike elevtekstene. Her ville jeg også få mulighet til å spørre om hvordan skriveaksjonen hadde vært, og hvilke erfaringer de gjorde seg i gjennom prosess og responsrundene.

### **3.3.3 Innsamling av elevtekster**

Noen av elevtekstene ble også trukket frem i intervjusituasjonen for å få en dypere innsikt i hva lærerne tenker når de gir elevene tilbakemeldinger, på et mer presist nivå. Hensikten med to metodevalg har hele tiden vært å få en litt bredere forståelse av vurderingssituasjonen. Det vil kunne gi meg en bedre forståelse av kompleksiteten lærerne står ovenfor, og samtidig kunne se hva lærerne vektlegger i sine kommentarer i elevtekstene. Siden jeg fikk tilgang på alle tekstene før intervjuene, valgte jeg å sette meg nøye inn i lærerens måte å gi kommentarer på, forskjeller på tilbakemeldingene ut i fra hvor god eller dårlig en tekst var, forholdet mellom ros og kritikk, og samtidig se etter hvordan tilbakemeldingene førte til endringer i elevens senere utkast. Oppdagelsene jeg gjorde meg tilføyde jeg i slutten av intervjuguiden hvor jeg førte opp noen spørsmål som handlet direkte om elevtekstene (se intervjuguide, vedlegg 2). På den måten fikk jeg i intervjuene mer forståelse av hvordan lærerne hadde tenkt og reflektert da de skrev kommentarene i elevteksten, noe jeg kanskje ikke ville fått innblikk i



uten å ha satt meg inn i lærerkommentarene på forhånd. Samtidig fikk jeg se noen reelle utfordringer i elevtekstene og diskutert noen av disse med informantene.

### **3.3.3.1 Skriveaksjonen**

Informantene mine hadde gjennom utviklingsarbeid ved skolen planlagt å starte opp en *skriveaksjon*, slik skolen kalte det, kort tid før jeg ble satt i kontakt med dem. Skriveaksjonen, som ble gjennomført i alle klasser, hadde skriveglede som mål. I mailutveksling med Eva og Turid fikk jeg greie på at de skulle jobbe prosessorientert i skriveaksjonen og at de derfor kunne delta på mitt prosjekt som handlet om vurdering for læring. Informantene mine utformet et skriveløp som handlet om beskrivelser av indre og ytre egenskaper. Skriveoppgaven, som var konstruert av Mia Ausen, hadde både vedlagte kriterier (se vedlegg 3), og seks ulike bilder som elevene fikk velge ut. Bildene, tegnet av Lisa Aisato, viste ulike menneskefigurer som elevene skulle ta utgangspunkt i for å beskrive indre og ytre egenskaper i teksten sin. Før selve skriveaksjonen startet jobbet de med ordklassen adjektiv for å lære om hvordan man beskriver et substantiv, og hvordan dette kan «krydre» en tekst. I forkant av selve skrivingen brukte begge lærerne god tid i førskrivingsfasen. Her fikk elevene lage tankekart om hovedpersonen og stedet handlingen skulle foregå i. De gikk igjennom eksempeltekster i fellesskap, og snakket om hvilke ord som bidro til å lage en beskrivende tekst. Ut i fra dette laget de en ordbank som skulle brukes som forslag til beskrivende ord elevene kunne benytte i skrivingen. Elevene fikk også valget mellom å bruke skriverammer fra Skrivesenteret, for å lage et mer oversiktlig bilde av hva de skulle skrive om. Det varierte i de to klassen hvor mange som valgt å benytte seg av skriverammene før de begynte med selve teksten. Selve skriveaksjonene varte i overkant av tre uker, der elevene jobbet med skriving hver norsktime og i tillegg hadde lekser om å skrive videre på fortellingen sin. Turid har valgt å gi underveisvurderinger i tre omganger, mens Eva har valgt å gi to ganger i løpet av skriveprosessen. På det tidspunktet jeg samlet inn elevtekstene hadde informantene mine enda ikke gitt elevene en avsluttende kommentar på arbeidet, så dette har jeg ikke tilgang til, selv om det hadde vært interessant å se hva lærerne oppsummerte med i en avsluttende kommentar. Likevel er ikke nødvendigvis dette relevant for mitt fokus og problemstilling i dette prosjektet. Disse momentene var altså rammene rundt skriveaksjonen, eller skriveprosessen, trinnet jobbet med i perioden før jeg og informantene gjennomførte intervjuene. Jeg mener beskrivelsen av skriveaksjonene gir meg et innblikk i hvordan norsklærerne jobber med skriveopplæringen, og hvordan de jobber med underveisvurderinger av tekster.

### **3.4 Avgrensninger**

Selv om studien kan gi meg innblikk i hvordan norsklærerne jobber med skriveopplæring, underveisvurderinger, utvikling av elevens skrivekompetanse og metaspråk vil det ikke kunne være et generaliserende funn som sier noe om den helhetlige vurderingspraksisen i den norske skolen. Heller er avhandlingen en kasusbasert innsamling av empiri og dermed kun generaliserbart innenfor disse rammene. Kasusstudien med to lærere som har jobbet tett sammen i flere år vil kunne legge noen føringer og avgrensninger i form av bredden i empirien. For å tilføre et mer autentisk bilde av hvordan det er å gi respons valgte jeg i tillegg til intervju med informantene å inkludere 28 elevtekster med lærerkommentarer fra mine to informanter gjennom en hel skriveprosess. Elevtekstene inneholdt lærerkommentarer på tankekart, første- og andreutkast, i tillegg fikk jeg elevenes sluttprodukt slik at jeg kunne se om de hadde nyttiggjort seg av tilbakemeldingene fra lærerne underveis.

I veien videre etter denne avhandlingen kunne det vært interessant å få tilgang på flere norsklærere. Intervju med elever kunne også vært interessant for å inkludere et elevperspektiv, og dermed kanskje få et bredere grunnlag til empirien og mulig nye aspekter tilført tematikken.

### **3.5 Transkribering og dokumentanalyse**

Kasusstudier er studier som er inngående på en tematikk eller har noen få undersøkelsesenheter (Jacobsen, 2016, s. 97). I mitt forskningsprosjekt utviklet studiet seg til å bli en kasusstudie ettersom den tredje informanten min ble langtidssykemeldt. Dermed fikk elevtekstene et større fokus i analysen enn først antatt, og intervjuene med de to gjenstående lærerne fikk et dypere og mer inngående fokus som handlet om mer enn formative vurderinger isolert. På bakgrunn av dette endte studien min opp med to kasusstudier med to enkeltlæreres tanker og erfaringer, og deres kommentarer på elevtekster.

Da jeg gikk i gang med å analysere selve datamaterialet mitt ønsket jeg å gjøre en temasentrert analysetilnærming. Det forutsatt at jeg hadde informasjon fra begge informantene om de samme temaene (Thagaard, 2018, s. 183). Videre betyr det at jeg vil studere informasjonen om hvert tema fra informantene jeg intervjuer (ibid.). En innvending mot denne analysemetoden er imidlertid at informasjonen om de enkelte temaer løsrives fra den sammenheng de blir presentert i (Thagaard, 2018, s. 188). Dette opplevde jeg som en utfordring i det jeg skulle samle intervjuene i ulike temaer. I løpet av intervjuene kunne vi komme inn på samme tema flere ganger, men med noen ulike innfallsvinkler. Eksempelvis gjaldt dette prosessorientert skriving der vi noen ganger kom inn på tematikken fordi vi

snakket om elevrespons, andre ganger fordi vi snakket om skriveopplæring. Innfallsvinklene kunne dermed påvirke hva informantene la ned i tematikken, og isolert sett kunne dette blitt å løsrive informantens mening fra konteksten. Der jeg så det nødvendig med mer utfyllende svar fra informantene, valgte jeg i analysen å bruke sitater fra hele det transkriberte intervjuet. Dette gjaldt spesielt tematikken knyttet til hovedbolken metaspråkelig bevissthet, fordi informantene forklarte seg bedre om begrepet senere i intervjuene.

En styrke ved den temasentrerte analysetilnærmingen, er at den lar meg som forsker få en dypere forståelse av de temaene som kommer frem. I selve analyseprosessen måtte jeg kategorisere og analysere datamaterialet jeg fikk gjennom intervjuene. Kategoriene ble fanget opp gjennom temaene som jeg utviklet i intervjuguide på forhånd, samt at det dukket opp uforutsette temaer underveis i intervjuene, eksempelvis elevmedvirkning og skriveglede. Videre ønsket jeg å drøfte hvordan lærerne arbeidet med å gi undervisningsvurderinger i norskfaget og om disse eventuelt kunne fremme elevenes skrivekompetanse. Tilnærmingen til empirien vil være en blanding mellom induktiv og deduktiv tilnærming. Tilnærmingen er induktiv fordi jeg ønsker å gå fra innsamlingen av empirien, virkeligheten og over til teori. På den andre siden så anser jeg tilnærmingen min også som deduktiv fordi jeg har satt meg inn i teori før jeg samlet inn empiri, og på den måten kan jeg være forutinntatt på enkelte temaer som kommer opp i intervjuene, dette er særlig synlig når jeg snakket med informantene mine om formativ vurdering.

### **3.5.1 Transkribering**

Etter intervjuene er gjennomført er det nødvendig å transkribere datamaterialet. Å transkribere vil i enkelhet si å skrive ned det som sies i intervjuet, slik at det muntlige materialet blir til skrevet tekst (Brekke & Tiller, 2013, s. 132). Her vil det være nødvendig med konfidensialitet til informantene, hvilken skole det er snakk om i intervjuet og eventuelle navn på elever som blir nevnt. I ettertid vil lydopptaket bli slettet, dette kommer tydelig frem i samtykkeskjemaet (se vedlegg 1). Dette var en tidkrevende prosess, men nødvendig da intervjusituasjonene ble noe kaotisk med tanke på flere hopp i intervjuguide og temaer som kom frem ved flere anledninger.

### **3.5.2 Dokumentanalyse**

I en dokumentanalyse samler man først inn dokumenter som senere skal analyseres. I denne avhandlingen vil dokumentene som samles inn være tekster som elever på mellomtrinnet har skrevet, og som mine informanter har gitt undervisningsvurderinger på. Disse dokumentene vil ligge til grunn for analysen om hvilke tilbakemeldinger som blir gitt, og om disse bidrar til at

elevene kan øke sin skrivekompetanse. Tekstene vil også brukes til å gi norsklærerens tanker omkring undervisvurdering i intervjuene et større perspektiv, og et autentisk bilde på vurderingssituasjonen læreren har vært ovenfor.

Thagaard (2018, s. 59) sier at «Dokumentanalyse skiller seg fra data forskeren har samlet inn i felten, ved at dokumentene er skrevet for et annet formål enn det forskere skal bruke dem til». Elevtekstene med lærerkommentarer var i utgangspunktet ment for: 1) elevens læring og revisjonsutvikling tilknyttet tekstarbeid og 2) som et aksjonsprosjekt overordnet fra skolen som en del av utviklingsarbeid. Med dokumenter mener Thagaard (2018, s. 59) alle skriftlige kilder som er tilgjengelig for forskeren. Dette gjaldt alt fra elevenes tankekart, skriverammer, førsteutkast, andreutkast, førsteutkast på pc, sluttproduktet og egnevaluering i henhold til kriteriene eleven skulle følge.

### **3.6 Metodekritikk**

Underveis i prosjektet, og etter gjennomføringen av intervju og innsamling av elevtekster med lærerkommentarer på, dukket det opp problemstillinger som kan stille spørsmål med kvaliteten på datamaterialet mitt. I dette kapitlet ønsker jeg å presentere noen etiske tanker jeg har drøftet underveis samt studiens validitet og reliabilitet.

#### **3.6.1 Etiske tanker og vurderinger**

Thagaard (2018, s. 25) poengterer at prosjekter som innebærer nær kontakt mellom forsker og personene som deltar i studien fører til personopplysninger som vil kunne avsløre informasjon om forskningsobjektene. Derfor var de etiske retningslinjene i mitt kvalitative prosjekt med nær kontakt til to norsklærere viktig å ta stilling til. Jeg valgte på bakgrunn av det, tidlig å melde prosjektet mitt inn til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapeleg Datatjeneste).

Christoffersen og Johannessen (2012, s. 43) mener at et prosjekt er meldepliktig dersom: «1) prosjektet omfatter behandling av personopplysninger og 2) opplysningene helt eller delvis lagres elektronisk». Undersøkelsen knyttet til studien min ville derfor være meldepliktig på bakgrunn av begge punktene. Et annet moment som jeg på forhånd var opptatt av var at informantene skulle være informert om prosjektets gang og gi et fritt samtykke til deltakelse i prosjektet på bakgrunn av informasjonen i informasjonsskrivet (se vedlegg 1). På den måten forsikret jeg meg om at informantene var informert om prosjektets formål.

I intervju med informantene opplevde jeg at min rolle som forsker i en intervjusituasjon var ukjent. Dette resulterte i at kvaliteten i oppfølgingsspørsmålene mine ikke førte til noen utdypende svar, slik Christoffersen og Johannessen (2012, s. 83) poengterer viktigheten av. Før intervjuene hadde jeg likevel gjennomført et testintervju for å sjekke om spørsmålene i

intervjuguiden var forståelige. Testintervjuet ble gjennomført med en medstudent. Likevel har ikke denne intervjusituasjonen vært autentisk nok til at oppfølgingsspørsmål ble vektlagt. Min manglende evne til å stille gode oppfølgingsspørsmål har ført til at kvaliteten i intervjuene ikke ble optimalisert, og utfyllende svar fra informantens side uteble.

I etterkant av intervjuene har de etiske utfordringene dreid seg omkring å bevare informantens autonomi, personopplysninger samt å ikke krenke informantens svar i den temasentrerte analysen. I tillegg ivareta elevenes tekster og lærernes kommentarer gjennom analyseprosessen. Disse momentene har gjort det viktig å reflektere over de etiske utfordringene som dukket opp underveis (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 97), og ta stilling til hvordan informantene fremstilles og hvordan datamaterialet bevares.

### **3.6.2 Reliabilitet og validitet**

Forskningens legitimitet blir ofte definert ut i fra studienes reliabilitet og validitet. Reliabilitet viser til studiens pålitelighet (Thagaard, 2018 s. 22). En innvending til mitt prosjekt i den tilknytning er informantens forberedelser omkring vurderingssituasjonen de hadde i skriveaksjonen. Før de startet opp med skriveprosjektet i klassene sine, var de klar over at alle skriftlige kommentarer de ga på elevtekstene skulle brukes i avhandlingen min. Dette kunne påvirket hvor nøye og påpasselig de var når de ga tilbakemeldingene. Mistanken min til at de hadde vært særlig nøye i disse tilbakemeldingene fikk jeg også indirekte bekreftet av informantene i intervjuene. Der nevnte de at de hadde gjort flere kommentarer fordi jeg skulle komme på besøk og at de hadde brukt lengre tid på å gi disse tilbakemeldingene enn hva de hadde gjort i tidligere skriveaksjoner. Dermed vil deres kommentarer ikke nødvendigvis være representativ for hvordan de jobber med underveisvurderinger og hvordan de gir dem til vanlig. På denne måten kan relasjonen til informantene påvirke reliabiliteten av datamaterialet. Skulle dette momentet stilt mer nøytralt i empiriinnsamlingen burde informantene vært uforberedt på at jeg skulle ha tilgang på elevtekstene med deres tilhørende kommentarer. Slik ville kommentarene være et resultat av den faktiske virkeligheten av vurderingssituasjonen.

Validitet er styrken og gyldigheten til en studie (Thagaard, 2018, s. 22). Det innebærer at innsamlingsmetodene må undersøke det de sier at de skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 357). Forskningsspørsmålene mine ønsker å få innsikt i hvordan norsklærere arbeider med underveisvurderinger. Derfor mente jeg at intervju med informantene mine ville være den metoden som ga meg mest innsikt i deres tanker og erfaringer. Skulle jeg forsket på underveisvurderinger i både skriftlig og muntlig form burde observasjon av en skriveaksjon

være en alternativ metode, for der ville det muntlige samspillet i dialog mellom lærer og elev kommet tydeligere frem enn i et intervju med bare læreren.



## 4 Innsamling av empiri og analyse

I dette kapitlet vil jeg presentere empirien og analyserte funn fra datamaterialet mitt som er innsamlet gjennom metodene halvstrukturerte intervju og dokumentanalyse. Jeg har lagt hovedvekten på intervjuene, ettersom dette søker tanker og erfaringer som informantene mine innehar omkring underveisvurderinger og metaspråk, og som også er i tråd med avhandlingens forskningsspørsmål.

### 4.1 Analyse av intervju

Etter intervjuene var gjennomført, transkriberte jeg begge intervjuene. Tilsammen var intervjuene på ca. 2,5 time, og resulterte i to dokument à 28 sider og à 26 A4 sider. Jeg valgte å transkribere intervjuene på bokmål for å få en bedre flyt i materialet, og kunne gjengi det direkte i selve avhandlingen uten at det skulle oppleves som ustrukturert. Under transkripsjonen oppdaget jeg flere momenter der jeg som forsker kunne gått frem på en annen måte. I intervjusituasjonene klarte jeg ikke å fange opp behovet for å få mer utdypende svar, men det kom tydelig frem når jeg i ettertid skulle transkribere. Utover denne erfaringen opplevde jeg også svakheter i intervjuguiden min. Slik Thagaard (2018, s. 103) presenterte er det viktig at det i en «tre-med- grener» modell er en balanse mellom å gå i dybden i hvert tema og samtidig komme igjennom alle hovedtemaene. Siden spørsmålene om vurdering for læring og prosessorientert skriving ble diskutert i starten av intervjuene, og tok lang tid, ble ikke de siste og kanskje mest sentrale hovedtemaene som metaspråklig bevissthet og elevtekstene nok drøftet da tiden ikke strakk til. Hovedtemaene i intervjuguiden burde vært disponert på en annen måte.

En annen svakhet i min gjennomføring av intervjuet på var at jeg omformulerte flere av spørsmålene i ordlyd slik at det som i utgangspunktet var formulert som et åpent spørsmål ble til et ledende spørsmål, eller et spørsmål som ytret min mening i forkant av spørsmålet til informanten. Dette er selvfølgelig ikke heldig i situasjoner der man ønsker informantenes autentiske erfaringer og tanker (Thagaard, 2018, s. 104). Thagaard (2018, s. 97) presiserer også at et forskningsintervju krever trening for å mestre. Det var også flere ganger mitt engasjement i samtalen bidro til å avbryte informantene mine, eller at mine forklaringer kunne legge føringer for hvor fritt informantene ønsket å snakke om blant annet metaspråk.

Dersom muligheten lå til rette for en ny runde med intervju ville jeg utfordret informantene mine mer i intervjusituasjonen, spurt om mer beskrivelser og mer nyanserte svar. Selve intervjuene foregikk greit, men jeg kunne i starten av begge intervjuene oppleve at informantene mine var utilpass. Selv om jeg med bekræftende kroppsspråk og mimikk prøvde



å gjøre intervjusituasjonen overkommelig for dem. Dette kan være et resultat av et asymmetrisk maktforhold mellom meg og informantene (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 51), eller at båndopptaket ble slått på, og informantene følte de måtte avveie ordene sine. Likevel virket det som «samtales» løsnet utover i begge intervjuene.

Jeg vil i dette kapitlet starte med å presentere hvordan jeg og informantene forhandlet om begreper i intervjuene, her vil jeg også presentere noen funn. Videre i dette kapitlet vil jeg presentere interessante moment som fremkom i intervjuene, der noen av dem har blitt sentrale funn i empiriinnsamlingen. Analyse av lærercommentarene vil fremkomme i kapittel 4.2, og endelig oppsummering og drøfting av alle funnene i kapittel 5.

#### **4.1.1 Forhandling omkring begreper**

Da jeg leste gjennom transkripsjonen er det flere eksempler på at jeg og informantene snakker ulikt omkring begreper. Dette viser kanskje at begreper for det første er mulig å forstå på mange måter, og for det andre kan bidra til misforståelser. Det kan være fordi man tenker ulikt, og har ulike erfaringer med begrepene. Erfaringene med begrepene synes jeg var viktig å belyse i fellesskap i intervjuene for å få en forståelse for hvordan lærerne tenker. På bakgrunn av det vil jeg derfor forklare litt rundt hvordan jeg og mine informanter forhandlet om begrepene som kom opp i intervjuet.

Begge informantene var enig i at *formativ vurderingspraksis* var mer læringsnyttig for elevene enn en sluttcommentar. Turid sa at elevene ikke bryr seg om sluttcommentarene hun gir dem, og hvis de leste den så skjedde det bare i full fart. Kvithyld og Aasen (2011) tok i tese 5 opp at sluttcommentarene er mindre konkrete, og ikke like enkle å forstå som marg- og underveisvurderinger. En annen årsak til at elevene ikke bryr seg om sluttcommentarer kan være at de føler seg ferdige med skrivingen. Dette var også en viktig årsak til at Kvithyld og Aasen (2011, s. 11) mente at tilbakemeldingene måtte komme underveis i læringsprosessen. Eva på sin side tenkte tidligere at vurdering handlet om å gi sluttcommentarer, men har erfart at det er mest læringsnyttig for elevene å få tilbakemeldinger i starten og underveis i skriveprosessen.

Andre begreper som lett kunne oppleves ulikt for meg og informantene var *proessorientert skriving*. Da informantene mine godtok å delta i prosjektet var det på grunnlag av at de skulle kjøre et proessorientert skriveløp i norsk, og dermed tenkte at de kunne innfri kravene til å bli informanter i studien min. Siden prosessen elevene og informantene hadde vært igjennom ble så viktig i prosjektet mitt, ønsket jeg større innsikt i hva de tenkte på under et

proessorientert skriveløp, og hvilke erfaringer de hadde omkring dette. For å få tak i hva informantene mine la i begrepet POS, spurte jeg de kunne si litt om hva de la i begrepet.

Turid tenkte med en gang på kriterier, og at elevene jobbet med kriteriene. Videre skulle elevene skrive, hun skulle ta elevtekstene inn og gi tilbakemeldinger, før elevene skulle bruke responsen til å gjøre endringer i teksten. Dette samsvarer med Sadler (1989), Hattie og Timperely (2007) og Engh (2014) tre element. *Feed up*, altså målene i læringsprosessen blir tydeliggjort igjennom kriteriene elevene fikk utdelt. *Feed back*, skjer når Turid tar inn tekstene og gir tilbakemeldinger, mens det siste aspektet *Feed forward* eller fremovermeldingen ble ikke vektlagt i Turids forklaring av begrepet POS. Dette er et eksempel på hvor jeg som forsker burde vært mer våken til å oppdage denne manglende vektleggingen og etterspurt å få mer nyanserte forklaringer. Turid hadde likevel en relativt tydelig formening om hva POS innebærer: å få tilbakemelding på tekst underveis i skrivingen og revidere teksten mot et sluttresultat.

Erfaringene Eva hadde om proessorientert skriving fra egen skolegang handlet om å skrive en tekst til læreren, få tilbakemeldinger fra læreren, endre, få tilbakemeldinger igjen, helt til det resulterte i et sluttprodukt. Dette var Evas erfaringer før hun begynte på lærerskolen, der møtte hun en lærer som ønsket at studentene skulle bruke hverandre i større grad enn hva Eva hadde vært vant til fra tidligere. Igjennom responsgrupper og kameratrespons fikk hun oppleve hvordan det var å få tilbakemeldinger fra studenter som var på samme nivå i «hierarkiet», noe hun opplevde som verdifullt og trygt når hun ble vant til det. Dette aspektet tar også Dysthe (1993, s. 145) opp som noe som kan gjøre at teksten får en mer autentisk leser enn dersom læreren skal ha ansvar for responsgivingen. Denne erfaringen tok hun riktignok ikke direkte med seg da hun begynte å jobbe som lærer. Da følte det tryggere å ta inn elevtekstene å gi tilbakemeldinger selv og ikke miste sin rolle som lærer til fordel for å bli det Dysthe (1993, s. 28) kalte en tilrettelegger i elevens skriveutvikling. Eva fikk bare tilbakemeldinger fra læreren sin og ikke i fra andre medelever i egen skolegang, noe som til dels ikke samstemmer med Dysthe (1993, s. 28) syn på at eleven skal stå i senter av egen og andre læringsprosess- «ansvar for egen læring».

Begge informantene har erfaringer fra POS som elev, men har ulike erfaringer fra denne perioden. Som lærer føler de det er utfordrende når elever skal gi respons til hverandre, dette vil jeg komme tilbake til senere i dette kapittelet. Forhandlingene omkring hva proessorientert skriving var opplevdes ikke ulikt mellom meg og informantene, men heller en felles forståelse av at POS handler om skrivefaser og underveisvurderinger av ulike typer.

Et siste begrep informantene og jeg forhandlet om var *metaspråk*. I det jeg nevnte at intervjuet gled over i en ny fase der vi skulle fokusere på metaspråk reagerte begge informantene med kroppsspråk som kunne indikere at de ble ukomfortable. Turid virket likevel ganske sikker, og svarte meg: «ja, altså et språk om språk sant?». Eva på sin side svarte: «\*sukk\* åh huff». Jeg startet med å forklare hva metaspråk kan forstås som i Skovholt og Veums (2015) vide forståelse av begrepet: metaspråklig bevissthet er evnen til å snakke om språk og tekst. Et språk om språk og tekst (Skovholt & Veum, 2015, s. 15). Dette ønsket jeg å gjøre for at informantene skulle få en forståelse av et begrep de kanskje ikke var så kjent med, men også for å skape en felles forståelse av begrepet. Videre spurte jeg informantene mine om hvordan de tenkte at man kunne jobbe for at elevene skulle tilegne seg et slikt språk. Eva brukte lang tid på å svare, men kom etterhvert frem til at det var viktig å gjennomgå det man skal lære sammen med elevene. Dette kunne være dersom eleven skulle lære en ny måte å skrive på, for eksempel referat. Da er det viktig at «man går igjennom hva det er for noe, bruker mye tid på å lese forskjellige referat. Ha eksempeltekster underveis». Modellering av tekst, og å vise eksempeltekster, mener Eva kan bidra til å utvikle et språk om tekst og et språk på skriving. Gjennom modelleringen av eksempeltekster kan man peke på passasjer i teksten som forklarer hvorfor historien høres skummel ut. I skriveaksjonen hadde Eva brukt en eksempeltekst som handlet om et spøkelseshus, og pekte på hvordan adjektivene ga teksten spenning, og modellerte hvordan historien forandret seg hvis man endret eller tok bort adjektivene. I forkant hadde elevene som nevnt over jobbet med adjektiv, og derfor hadde de noen forutsetninger til å skrive en beskrivende tekst, og kunne beskrive indre og ytre egenskaper slik oppgaven sa.

Turid utbrøt: «åh, det syns jeg var et kjempevanskelig spørsmål», når hun ble spurt om hvordan man kan jobbe for at elevene skal utvikle et metaspråk. Etter hun hadde uttrykt dette var hun klar på at man må gi elevene tilbakemeldinger som de kan bruke igjen, og gjerne helt konkret. Dette kan vi se i tråd med Hattie og Timperleys (2007, s. 90) fremovermelding, *feed forward*. Tilbakemeldingene måtte ha et perspektiv på læringen som skulle skje fremover, og kunne bli brukt i det videre læringsarbeidet. Utover fremoverperspektivet i tilbakemeldingene mente Turid at det å lese opp og vise eksempeltekster for å vise variasjoner i språkbruk og forskjeller i ulike typer innledninger bidro til et metaspråk hos elevene, og i tillegg inspirerende for dem. Dette var likevel ikke noe hun tenkte mye på, men mente heller det var noe hun hadde automatisk med seg når de jobbet med tekst. Turid og Evas erfaringer knyttet til metaspråk, og modellering som utviklingsnøkkel for å gi elevene dette språket har blitt til de første funnene i undersøkelsen min. Å hjelpe elevene med å utvikle et språk til å kunne

snakke om tekst er indirekte avgjørende for å utvikle elevens skrivekompetanse slik at de kan gi og forstå responsen de mottar ble mitt første funn. Det andre funnet er at elevene trenger modellering av mønstertekster og modellering knyttet til hvordan man skriver ulike tekster. Begge funnene vil bli videre drøftet i kapittel 5.

#### **4.1.2 Progresjon i skriveundervisningen**

Det er tydelig at formålet med skrivingen, og vanskelighetsgraden i det skriftlige arbeidet, blir høyere jo eldre elevene blir (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 8-10). Denne progresjonen reflekterte også Eva og Turid over i intervjuene, med at det var et ganske «heftig» steg opp fra 4.årstrinn til 5.årstrinn for elevene. Dette handlet blant annet om lengde på skoledagen, men også om større faglig tyngde i flere fag, og kravene dette medfølger. Det var uvant for elevene å plutselig skrive noe som på forhånd var bestemt gjennom kriterier og en skriveoppgave, når de oftest var vant til friskrivning uten noen kriterier eller krav til deres skrivning. Å få respons på tekst, og innholdet i tekstene deres var også uvant for Evas og Turids elever. De var ikke vant til å motta konstruktive tilbakemeldinger på det nivået de var på nå, eller gi en medelev respons uten at det bare endte opp i kommentarer som: «det var bra».

I intervjuene var jeg interessert i å få tak i hvordan informantene mine opplevde at elevene utviklet sin skrivekompetanse. Siden både Eva og Turid hadde jobbet, og fulgt ulike klasser fra 5. til 7. trinn, har de noen essensielle erfaringer om hvordan elevenes skrivning forandrer seg i løpet av årene på mellomtrinnet. Elevenes modningsnivå i 5. klasse mente begge informantene var avgjørende for hvordan eleven jobbet med skrivning, hvordan de taklet å gi medelever respons og hvordan de tok responsen de fikk fra læreren. Hattie og Timperleys (2007, s. 81) definisjon av hva formativ vurdering innebærer vektlegger at tilbakemeldinger er informasjon gitt av en agent eller lærer, knyttet til ulike aspekt ved elevens prestasjon eller forståelse. For at eleven skal nyttiggjøre seg av informasjonen som blir gitt, krever det et vist modningsnivå slik at informasjonen blir forstått. Å være moden for læring og utvikling er en viktig forutsetning for arbeidet som finner sted i skolen. I Eva og Turids tilfelle var det oftest gutter som var umoden (Lilleslått, 2019; Plessen & Kabicheva, 2010), og som dermed slet med å forstå tilbakemeldinger samt forstå hvorfor de skulle endre tekstene sine. Turid mente det var vanskelig å nå frem til guttene når hun skulle gi tilbakemeldinger: «Gud vet hvordan man skal ordlegge seg for at man skal få de til å forstå». I tillegg hadde hun gutter som ikke ville ta imot tilbakemeldingen hun ga dem fordi de mente tekstene var perfekte akkurat slik de var. Dette gjorde det vanskelig for Turid «å nå inn» til elevene, og få de til å forstå at tilbakemeldingene bare er ment for at de skal utvikle seg og tekstene deres. I perioder opplevde hun dette som en konstant «drakamp» for å få guttene til å forstå at hun bare vil dem

det beste. Jentene opplevde hun stort sett at mottok tilbakemeldingene med et ønske om å gjøre forbedringer i teksten. Riktignok i varierende grad, men uten en «drakamp» slik Turid hadde med enkelte av guttene.

Eva på sin side poengterte at hun hadde en svært urolig klasse, med mange umodne gutter: «Ser man på bursdagskalenderen så er nesten alle født fra høsten til jul». Dette mente hun kunne være forklaringen på hvorfor mange av dem var umodne (Lilleslåtten, 2019; Plessen & Kabicheva, 2010), og kanskje nede på 4.klassenivå når det kom til å ville leke, tulle, stikke av fra timen og krype under pultene istedenfor å jobbe. I slike tilfeller er det tenkelig at tilbakemeldingene fra lærer i stor grad handler om det Hattie og Timperelys (2007, s. 87) kalte for *self level*, tilbakemeldinger som går på selvet til eleven og korrigerer av atferd. Siden begge informantene mine vektla modningsnivå hos elevene som et viktig aspekt for hvorvidt tilbakemeldingene de ga førte til positive forandringer i elevens læringsarbeid (Engh, 2014, s. 19), har jeg gjort dette til mitt tredje funn i empirien (se kapittel 5.3). Elevenes modningsnivå har påvirkning på hvorvidt tilbakemeldingene de får fra læreren oppleves som meningsfulle for dem, og om responsen fører til positive endringer i elevenes skrivekompetanse. I Lundbergs (2009, s. 40) forståelse av hva motivasjon for skriving innebærer vil umodne elever mulig ikke føle at den ressurs- og energikrevende skrivingen gir dem noe særlig utbytte her og nå, og dermed vil de bytte fokus til noe de får større utbytte av som kanskje vil være å leke eller stikke av fra timen. Selv om de umodne elevene ikke brydde seg om undervisvurderingene de fikk, ville aldri Turid og Eva slutte å gi disse elevene tilbakemeldinger. Av erfaring viste de begge at det kunne løse og elevene ble mer mottakelige og interessert i tilbakemeldingene utover mellomtrinnet. Med modenhetsutvikling vil kanskje også de kognitive prosessene som skrivingen innebærer gå enklere, og dermed føre til at elevene kan bruke mindre energi på å finne riktige ord og formuleringer og mer energi på å overvåke egen skriveutvikling (Lundberg, 2009, s. 40, 41).

Da Eva og Turid tok over klassen i høst var det mye som var nytt for både lærerne og elevene. Relasjoner skulle bygges og elevene fikk en lengre skolehverdag med større trykk faglig. I norskfaget ble det stilt større krav til elevenes skriving, de skulle følge kriterier og de skulle gi hverandre respons på tekstene de skrev. «Det er en prosess for dem» slik Turid sa det, noe som samsvarer med Lundbergs (2009, s. 36) forklaring om at skriving er en kognitiv prosess. Eva kommenterte at hun i starten av skoleåret dro seg i håret over skrivekompetansen til elevene: «Skal jeg sende dette til ungdomsskolen om noen år». Da tenkte hun på elevenes ordforråd, forståelse av oppbygningen av tekst, struktur, tegnsetting og rettskriving. Likevel hadde hun erfart at etter jul i sjette klasse begynner elevene å forstå hvordan skriveprosesser

forløper, hvordan de skal overvåke egen skriveutvikling, gi respons til medelever etter kriterielisten og hvordan de skulle revidere teksten underveis. Når eleven kom i syvende klasse «syns jeg tekstene blir ganske bra». Jeg spurte om Eva kunne utdype hva som var blitt bra med elevtekstene, da mente hun at det hovedsakelig gjaldt rettskrivingen og variasjon i språk. Dette kan være fordi jo mer øvelse elevene har og jo mer skriveundervisning de blir utsatt for jo mer automatisert blir struktur og rettskriving og utviklingen av ordforråd fører til variert ordforråd.

Igjennom skoleåret merket både elevene og lærerne fremgang i læringsarbeidet, og i skriveaksjonene de hadde gjennomført i løpet av året var det merkbare fremgang hos de fleste. I starten av denne skriveaksjonen var flere av elevtekstene preget av lite beskrivelser av indre og ytre egenskaper. Under de første underveisvurderingene fra informantene mine var dette et fokus på mange av tilbakemeldingene på elevtekstene, elevene måtte få et mer beskrivende språk. Utover dette var flere av tilbakemeldingene fra lærerne rettet mot kriteriene elevene hadde til oppgaven, og enkelte tilbakemeldinger gikk på struktur i teksten med innledning, hoveddel og avslutning, og etterhvert rettskriving. Beskrivelsene av skriveutviklingen til elevene tar også opp skriving i sjangere, og at det blir vanskeligere og stiller større krav til elevene i løpet av mellomtrinnet. Friskrivingen som elevene holdt på med på barneskolen er flyttet over på skriving i ulike sjangere og kontekster, tekstene har fått større fokus på mål, mottaker og tema i forhold til tidligere årstrinn.

#### **4.1.3 Individuell tilpassing og «den enkelte eleven»**

I intervjuene kom det frem flere eksempler på elever som forholdt seg ulikt til tilbakemeldingene lærerne ga. Dette var elever som ikke tar imot tilbakemeldingene, elever som er svært sterke skriftlig som det er utfordrende å finne læringsfremmende respons å gi, flerspråklige elever eller elever med svært begrenset og lite varierende språk, og elever som sliter med motivasjon for å skrive alene, for å nevne noen. Begge informantene mine hadde innslag av alle disse elevene, som jeg har valgt å kategorisere som «den enkelte eleven» for å få innblikk i hvilke tilbakemeldinger «den enkelte eleven» trenger for å utvikle sin skrivekompetanse. Denne formen for individuell tilpassing av tilbakemeldingene har teorien ikke forholdt seg mye til. Det kan være at det praktiske synet på hvordan tilbakemeldinger og underveisvurderinger blir gitt ikke blir belyst nok av teoretikere i fagfeltet, mye av dette kan være deres manglende tilgang på det praktiske feltet. Kvithyld og Aasen (2011) skriver likevel at responsen må være forståelig og i dette kan det tenkes at differensiering og den individuelle tilpassningen forekommer. Lærerne på sin side har vært avhengig av å koble tilbakemeldingene til den enkelte eleven på en måte som passer individet. Innad i en

elevgruppe vil man finne elever med store forskjeller i skrivenivå, utviklingsnivå og modningsnivå, som gjør at tilbakemeldingene må tilpasses den enkeltes nivå. Dermed kan jeg se et skille mellom mine informanters erfaringer knyttet til tilpassende tilbakemeldinger og fagfeltes vektlegging av samme fenomen.

Det vil være naturlig å befinne seg på ulike motivasjonsnivå i en læringsprosess, og det er viktig at læreren er bevisst hvilket motivasjonsnivå eleven befinner seg i for å kunne tilpasse tilbakemeldingene etter dette. Eva poengterte at hun ga ulik respons til de ulike elevene, og at det dermed var svært viktig å kjenne elevene sine: «ja, ja. Jeg var veldig vag i den første skriveoppgaven de hadde for jeg visste ikke helt hvilket nivå de var på, hvordan de er som personer og hvordan de tar det». Utover skoleåret, når hun ble bedre kjent med elevene kunne responsen komme som tilpassede tilbakemelding til hver enkelt: «[...]jeg må gi litt ulik respons selv om alle har de samme kriteriene så må jeg gi litt ulik respons underveis». Dette begrunnet hun i at enkelte elever søkte mye støtte i skriveprosessen, og ville lese teksten sin for henne flere ganger hver time. Andre elever orket ikke å skrive et ord med mindre hun var hos dem, mens andre elever igjen ville ikke at hun skulle lese teksten deres og fysisk skjulte den dersom hun kom innom dem for å veilede. Sistnevnte kan være et resultat av at skriveren er i en sårbar situasjon når han eller hun leverer et utkast av tekst til noen som skal vurdere arbeidet (Dysthe, 1993, s. 146). Dette gjør at det selvsagt ikke lar seg gjøre å gi underveisvurderinger likt til alle elevene. Likevel mente Turid at ved bruk av kriterier ville vurderingssituasjonen bli mer presis og lik for alle elevene fordi det var noen klare holdepunkt både læreren og elevene måtte forholde seg til når tekstene var under utvikling.

For umotiverte skrivere var det nødvendig at Eva satt mye i lag med dem i oppstarten av skriveaksjonen, hun kalte seg for sekretær i flere tilfeller. Det var enklere for Eva å gi disse elevene muntlige tilbakemeldinger. På den måten kunne hun gå inn i en dialog med elevene og forhandle om passasjer i teksten. Dette er i samsvar med Kvithyld og Aasens (2011) tanker om at responsen burde skje i en dialog mellom responsgiver og skriveren. Eva opplevde at dersom hun gikk i dialog med elevene om tekstene kunne de revidere teksten sammen underveis og diskutere hvordan endringene påvirket teksten. I disse dialogene kunne de diskutere, og eleven ville tilslutt bestemme selv hvorvidt endringen ble stående eller forkastet. Denne muntlige formen for respons syns Eva passet elever som slet med motivasjon for skrivingen fordi det også hjalp elevene med å få ut de kreative historiene de selv ikke fikk ned på papiret eller på pc. Riktignok var prosessen arbeidsom for Eva da hun hele tiden måtte være innom disse elevene i skrivearbeidet deres, noe som var utfordrende når hun var alene med hele klassen.

Motivasjon for skriving var noe både Eva og Turid nevnte som faktorer som påvirket skriveprosessen og deres tilbakemeldinger. Og om noen elever som var umotivert til å skrive sa Eva: «så han begynte å jobbe med skriveramme og han satt jeg sammen med, de to som hadde skriveramme de satt jeg sammen med i starten. Til de hadde fylt ut hele innledningen sin, bare for å få de i gang». Det var i henhold til Blooms (1956) *masterly learning* teori, hyppige tilbakemeldinger i små enheter slik at elevene opplever å mestre oppgavene ofte. Eva forklarte at hun kunne starte en norsktime med å sette seg ned med elevene som hun visste ikke kom til å starte opp skrivingen på egenhånd. Ved det først møtet etablerte hun mye positiv feedback som gikk på «dette vil du klare», «jeg har troen på deg», lignende Hattie og Timperleys (2007) respons på *self level*. Hun ga dem også konkrete arbeidsoppgaver, eller begynte å skrive litt sammen med dem, «sekretærarbeid» slik hun kalte det. På den måten satt ikke elevene uten en formening om hva de skulle begynne med. Det kan tenkes at disse elevene ligger på en metakognitivt nivå som gjør det utfordrende å overvåke sin egen skriveprosess, og på den måten regulere egen innsats etter behov. Eva gikk etterpå videre til andre elever og kom til elevene som trengte mye støtte i skriveprosessen etter en liten stund. Da forklarte hun at de ofte ikke hadde fått ned så mye tekst. Dette samsvarer med Hattie og Timperleys (2007) syn på *self-regulation level*, elevene vil trenge hjelp med å utvikle noen strategier for å kunne regulere egen innsats og strategibruk i skrivingen.

Hvordan responsen skulle vektlegges mellom konstruktive tilbakemeldinger eller positiv feedback tok Turid opp som et moment som måtte tilpasses «den enkelte eleven». Så lenge elevene hadde tatt oppgaven på alvor så ville det alltid være mulig å finne noe positivt å kommentere mente Turid. I Hattie og Timpeleys (2007) metastudie ble ros tatt opp som en form for respons som ikke medfulgte noe læringsfremmende informasjon. Likevel syns Turid det var viktig å gi elevene ros på arbeidet deres, og finne en balanse mellom konstruktive tilbakemeldinger og ros på innsats og arbeidet. Hun kommenterte likevel at det heller ikke var noe poeng i å være for snill i tilbakemeldingene, for det ville ikke nødvendigvis bidra til noe læringsfremmende, men det var viktig å ha en positiv tone i tilbakemeldingene. I intervjuet spurte jeg om hun syns det var enklere å gi respons til elever som hadde skrevet mye og var erfarne skrivere enn elever som ikke hadde fått ned så mye tekst. Turid svarte at det ikke alltid var noe positivt å finne i elevtekster, men at hun ofte etter å ha dratt seg i håret og tenkt en stund ville finne noe positivt å kommentere i teksten. Dette syns jeg var en interessant erfaring som jeg vil drøfte videre i kapittel 5.4. I skriveprosesser der elevene har kriterier de skal følge mener hun det kan gjøre arbeidet med å finne positive trekk ved teksten enklere. Da kunne hun for eksempel si eller skrive: «her har du beskrevet indre og ytre egenskaper på en



fin måte», noe som gjorde det lette å gi positiv feedback og konstruktive tilbakemeldinger med å følge kriteriene.

På spørsmål om hvilke elever som har mest utbytte av formative vurderinger svarte Eva at det var alle elevene. Turid på sin side mente at sterke elever «klarar seg uansett». Dette kan være i tråd med Hattie og Timperleys (2007) teorier om at sterke elever er selvgående fordi de har en rekke strategier de kan benytte i eget læringsarbeid. Elever som hadde manglende selvgående læringsstrategier måtte Turid dra i læringsarbeidet, og disse mente hun hadde god nytte av hyppige tilbakemeldinger gjennom skriveprosessene.

Disse overveielsene har bidratt til det fjerde funnet i avhandlingen. Kjennskap til elevene vil alltid være en fordel i responsarbeid, da du vet hva den enkelte eleven trenger av tilbakemeldinger. Eva og Turids eksempler på elevtyper viser at tilbakemeldinger går etter mer enn bare kriterier, også på person. Derfor må læreren ha kjennskap til den enkelte eleven for å gi tilbakemeldinger som påvirker deres motivasjon for den videre skrivingen.

#### **4.1.4 utfordringer ved underveisvurderinger**

I intervjuguiden hadde jeg spørsmål om det var noe informantene mine opplevde som utfordrende når det kom til å gi underveisvurderinger. Her kom de med flere momenter som jeg i dette underkapittelet vil gjøre greie for.

##### **4.1.4.1 Valg av vurderingsform**

Å velge hvilken plattform vurderingsformen skulle forgå i var noe Eva og Turid tok opp som et moment de måtte reflektere rundt før de startet med en skriveprosess. Eva foretrakk å gi muntlige tilbakemeldinger til sine elever. På den måten følte hun bedre kontroll over hvordan elevene forsto tilbakemeldingene. Turid på sin side mente at det var mest vanlig å gi muntlige tilbakemeldinger på mellomtrinnet, og kanskje spesielt tidlig på mellomtrinnet. Hun poengterte at siden karakterer ikke var en del av vurderingsgrunnlaget på mellomtrinnet ville behovet for å dokumentere tilbakemeldingen skriftlig ikke være like strengt. I tillegg tok hun opp aspektet med at elevene kanskje ikke forsto eller var vant med å få lange skriftlige tilbakemeldinger som inneholdt annen informasjon enn «bra». Derfor så begge informantene mine at det var flere fordeler med å gi responsen muntlig med elevene. Kvithyld og Aasen (2011, s. 12, 13) tok også opp respons i dialog mellom respons giver og skriveren. Når responsen opptrer i en dialog er det enklere å formulere og sikre seg at skriver skjønner tilbakemeldingene. Likevel ønsker Eva å gi skriftlige tilbakemeldinger for å sikre seg at alle fikk teksten sin sett av læreren. Ved å gi muntlige tilbakemeldinger kan enkelte elever bli glemt og læreren rekker kanskje ikke over alle elevene i løpet av en undervisningstime. I

tillegg var det å motta en skriftlig tilbakemelding på elevens skriftlige arbeid viktig øving til de neste skoleårene, hevdet informantene.

#### **4.1.4.2 Elever med høy skrivekompetanse**

Begge informantene mine hadde elever med et «rikt skriftlig språk» til å gå i 5.klasse. Noen av disse elevene satt meg ut da jeg gikk igjennom elevtekstene. Høytpresterende elever har dessverre ikke hatt spesielt fokus i dagens skole, og har mulig gjennom Norges sosialdemokratiske modell fått et stempel som «skoleeliten» som ikke trenger spesielt mye hjelp i læringsarbeidet (Skogen & Idsøe, 2016, s. 21). Det kunne virke som informantene mine hadde utfordringer med å tilpasse tilbakemeldingene til elevene i denne homogene gruppen.

Eva hadde ei jente i klassen, la oss kalle henne Ida, som skrev syv handskrevne A4 sider i første utkast. Tilbakemeldingene var ros og positiv feedback på beskrivelser og beskjed om at ingenting trengtes å endres. Ida hadde dermed ikke noen fremovermeldinger, eller det Hattie og Timperleys (2007) kaller *feed forward*, å ta tak i da hun skulle starte å skrive på pc. Turid hadde flere elever med et godt skriftlig språk, men ikke på høyde med Ida i Evas klasse. Turid hadde i sine kommentarer funnet noen trekk eleven kunne endre, og dermed gitt dem en tilbakemelding og fremovermelding, *feed back* og *feed forward*. Å gi eleven en melding om hva som kan gjøres for å tette avstanden mellom læringsmålet og elevens nåværende ståsted, krever jo at det er en avstand der, ellers må målene oppjusteres og utvides. Eva og Turid opplevde kanskje de språklige virkemidlene elevene brukte som ferdigutviklet, dermed ble tilbakemeldingene knyttet til ros på de områdene eleven var på glid, slik Hertzberg (1994, i Kvithyld & Aasen, 2011, s.12) anbefalte. Likevel har også disse elevene rett på tilpasset opplæring, og dersom nivået er for lett kunne målene og kriteriene økes slik at disse eleven opplevde utvikling og ikke stagnering. Dette aspektet syns jeg var såpass interessant at det har blitt undersøkelsesens femte funn. Det kan være relativt enkelt å gi en svak tekst informasjon om hva som burde forbedres, men i en sterk tekst merket informantene mine at det var vanskeligere.

#### **4.1.4.3 Elevrespons**

Det sosiale samspeillet som jeg tok opp i kapittel 2.2.2 handler om at dialog og samhandling med andre er viktig i en skriveprosess. I sine forslag til praktiske tilnærminger vektla Kvithyld og Aasen (2011, s. 13) også at responsen burde skje i en dialog for at den skal oppleves som meningsfull. I denne avhandlingen har respons vært fokusert mot fenomenet lærerkommentarer på elevtekster underveis i en skriveprosess, dermed har ikke elev- eller kameratrespons blitt vektlagt. Dette var likevel et aspekt informantene brakte frem i

intervjuene som utfordrende. Turid hadde erfaring med dette fra ungdomsskolen, og sa hun hadde brukt lang tid på å få elevene drillet på dette. Dermed forventet hun ikke av sine 5.klassinger at de skulle mestre å gi hverandre verdifull og utfyllende respons med det første. De hadde likevel øvd på dette i responsgrupper i skriveaksjonen, men responsen ble ikke særlig vellykket av den grunnen elevene manglet språk til å snakke om teksten fra andre ståsted enn sitt eget subjektive perspektiv (Blikstad-Balas, 2016, s. 100). Eva syns derimot at elevresponsen var blitt bedre med årene. Et aspekt hun mente bidro til at kriteriene, som var målene med skriveprosessen, var tydeliggjort slik at elevresponsen kunne fokusere på å gi hverandre tilbakemelding etter kriteriene. Dette gjorde elevresponsen mer konkret i sin fremtoning enn uten.

#### **4.1.4.4 Elever som ikke vil ta imot respons**

Informantene mine hadde begge eksempler på elever som ikke var villige til å respondere på responsen de ble gitt. Turid tok opp en elev hun tydelig hadde en utfordring med å gi respons. Eleven, la oss kalle han Runar, reagerte med å ta responsen svært personlig, og følte konstruktive tilbakemeldinger var kritikk på han som person. Dermed tok han imot alle tilbakemeldinger med negative reaksjoner, som ofte endte med at han gikk i forsvar eller ble lei seg. Runar tok tilbakemeldingen som kritikk, noe Turid syns var vanskelig i veiledningssituasjoner. Hattie og Timperley (2007, s. 91, 92, 96, 97) ville i dette tilfelle sagt at Runar ikke klarte å skille Turids tilbakemeldinger som respons på *task level*, fremfor tilbakemeldinger på *self level*.

Elevens selvtillit, disiplin, modningsnivå og egenkontroll er faktorer som påvirker hvordan eleven tar tilbakemeldingene. Elever som scorer lavt på disse faktorene trenger hjelp til utvikling av strategier, i følge Hattie og Timperley (2007, s. 94). I Runars tilfelle vil derfor strategiutvikling og motivasjon kunne bidra til økt selvtillit, som vil føre til at eleven tar tilbakemeldingen som hjelp og støtte i en læringsprosess, og ikke som kritikk på han som person. Samtidig, og dette poengterte Turid, vil modningsnivået øke med alderen og dermed vil kanskje også Runars syn på tilbakemeldinger fra læreren endre seg.

#### **4.1.4.5 Å være konkret nok**

Kjensgjerningen i tilbakemeldinger er å være presis og nyansert i språket slik at responsen oppleves som noe mer enn generelle bemerkninger. En klassiker i et slikt tilfelle er å kommentere «bra» i en elevtekst eller muntlig formulert til eleven. Hattie og Timperley (2007, s. 86) tok denne formen for respons opp som lite læringsfremmende fordi den ikke rommer informasjon om hva som er bra eller hvordan noe kan forbedres og utvikles. Og dermed ikke læringsfremmende respons. Informantene mine opplevde det som utfordrende å

være konkret nok i responsen de ga elevene, dette gjaldt den skriftlige responsen mer enn den muntlige. I arbeidet med å gi kommentarer er det mange elevtekster som skal leses, og kommenteres. Eva synes dette arbeidet, tidkrevende som det var kunne føre til at kommentarene ble av generell art. Det å være presis i tilbakemeldingen man gir er viktig i henhold til Hattie og Timperleys (2007) svar på spørsmålene som fører til å gi en fremovermelding som elevene forstår. Dersom tilbakemeldingen ikke er konkret, nyansert og presise vil det kunne føre til at elevene ikke vet hva de skal ta tak i og forbedre i den videre skriveprosessen.

#### **4.1.4.6 Sikre at elevene forstår tilbakemeldingene**

I intervjuguiden handlet et underpunkt om metaspråklig bevissthet. I denne tematikken spurte jeg om hva lærerne gjorde for å sikre seg at elevene forstår tilbakemeldingene. For at undervisvurderinger skal bidra til skriveutvikling og økt skrivekompetanse er det en viktig forutsetning at elevene forstår lærerens kommentarer.

I Kvithyld og Aasens (2011, s. 14) teser om funksjonell respons er et punkt at responsen må være forståelig for eleven. Eva og Turid skrev de første tilbakemeldingene i elevenes skrivebøker, og dermed er håndskrift til læreren en faktor som kan bidra til manglende forståelse hos eleven. En annen faktor som påvirker om eleven forstår tilbakemeldingene er språket og ordlyden læreren bruker i sine kommentarer i margin eller i slutten av teksten. Turid la også til at det kunne føles som et tap for elevene å si «jeg forstår ikke», og dette kunne bli vanskeligere jo eldre elevene ble. Likevel sa Turid at det ikke var så mye hun gjorde for å sikre at tilbakemeldingene ble forstått. Det kan være at min spørsmålsformulering forventet et avansert svar, og at Turid dermed ikke mente hun gjorde noe for å sikre seg at tilbakemeldingene ble forstått. Likevel gikk hun igjennom noen av tilbakemeldingene hun hadde gitt i de ulike utkastene i plenum, og på den måten kan man anta at hun utdypet noen av tilbakemeldingene som gikk igjen i elevtekstene. Dermed kan momenter som er uklart for elevene i tilbakemeldingene, forklares nærmere igjennom en dialog og på den måten sikre elevens forståelse.

#### **4.1.5 Utvikling av metaspråk**

Slik det første funnet i undersøkelsen allerede har presentert er metaspråk en viktig forutsetning for å kunne snakke om tekst. Ifølge Blikstad- Balas (2016) tidligere forklaring av hva metaspråk rommer, er begrepet avgjørende i skriveundervisning. Det gir elevene et språk til å kunne prate om tekster ut fra et annet perspektiv enn sitt eget subjektive synsfelt. Informantene nevnte umodenhet som en faktor som påvirket elevenes språk og evnen til å variere språket. Det gjorde at de i begrenset grad hadde mulighet til å snakke om tekster

utover egne perspektiv, for det var ofte dominerende. Dette kunne føre til at elevene ikke forsto responsen fra læreren, eller at de ga hverandre manglende og upresise tilbakemeldinger.

Eva måtte underveis i skriveaksjonen gjøre et «undervisningsdrypp» når det kom til hvordan elevene skulle håndtere direkte tale i tekstene. Iversen og Otnes (2016, s. 33) tok denne impulsive avgjørelsen med å pause skrivingen for å foreta undervisning omkring felles utfordringer i skriveprosessen, som viktig å ta høyde for når man planlegger en skriveprosess. Dette hadde Turid og Eva tatt hensyn til fordi de hadde rikelig med tid avsatt til skriveaksjonen. Eva så etter elevenes førsteutkast at mange skrev i presens, og dermed var mange av tekstene preget av hyppig dialog mellom personene i teksten. Elevene hadde ikke lært hvordan dette skulle markeres, og Eva så seg nødt til å ta et undervisningsdrypp om direkte tale og markering av dette. Hun anbefalte samtidig elevene om å endre tid i teksten fordi å skrive i presens ofte kunne bli ensformig i språket.

#### **4.1.6 Motiverende arbeidsmetoder**

Skriveundervisningens støttende og lystbetonte fremtoning kan henge sammen med elevens utvikling av skrivekompetanse. Read (2010, s. 50) hevdet i kapittel 2.3.2 at støtte i skrivingen var avgjørende for å forme kompetente og selvstendige skrivere i skolen. I intervjuet med Eva nevnte hun at hun ofte brukte fysiske oppgaver for å vekke elevenes skrivelyst og motivasjon for videre skriving. Et eksempel var skrivestafetter der elevene var delt i grupper, gjerne med blandede skrivenivå hos elevene, og konkurrerte om å springe en gitt hinderløype – skrive en setning for så å springe til veksling med neste elev på laget. Målet var å få ned setninger på et ark og at hele laget bidro med ulike setninger som til slutt bidro til en historie. Turid varierte også ofte mellom innslag av modelltekster «se hvordan denne eleven har valgt å skrive innledningen sin- la oss skrive en innledning sammen nå». I tillegg brukte hun å skrive en innledning som elevene kunne fortsette å skrive en historie ut i fra eller gi elevene setningsstartere som hjelp i skriveprosessen. Dette ble riktignok ikke benyttet i denne skriveaksjonen, men Turid begrunnet at det var nyttige metoder for å motivere elevene for det videre i skrivingen.

Å ha hyppige skift i skriveundervisningen gjør at elever som sliter med skriveutholdenhet og motivasjon lettere kan følge med i undervisningen. Dette kan vi også se i Blooms (1956) *masterly learning*, få enheter kan bidra til hyppigere mestringsforventning. Skriving i par var også arbeidsmetoder Eva tok opp som motiverende for elevene: «Det bidrar til et fellesskap i skrivingen», sa hun. Og kunne utvikle både erfarne og uerfarne skrivere, gjennom samarbeid med andre skrivere. Elever med mye kreativitet i skrivearbeidet kunne sammen med en

erfaren skriver klare strukturerte teksten på en bedre måte enn dersom vedkomne måtte skrive alene. Denne erfaringen synes Eva var en fin måte å få utnyttet, og anerkjent, de ulike elevenes ressurser slik at alle kunne bidra med sine sterke sider.

Utover lærernes underveisvurderinger på elevtekstene, mener informantene at skriveundervisningen og arbeidsmetodene man tar i bruk i skriveprosessene har innvirkning på elevens skriveutvikling og skrivekompetanse. Dette har dermed blitt mitt sjette funn i undersøkelsen.

## **4.2 Analyse av dokument**

Før intervjuene ble gjennomført fikk jeg tilgang på et utvalg elevtekster fra mine informanter. I forkant av intervjuet forberedte jeg meg med å se over alle kommentarene fra lærerne, samt se om elevene valgte å gjøre endringene som lærerne foreslo i de neste utkastene og i det ferdige resultatet sitt. I denne fasen var jeg også opptatt av å se hvilke tilbakemeldinger lærerne ga og om det var enkelte tilbakemeldinger som skilte seg ut. Noe av det jeg så på var om tilbakemeldingene var ulik til elever med tilsynelatende ulik skrivekompetanse og om det var margkommentarer eller sluttkommentarer som dominerte i tilbakemeldingene. Jeg så også på ordlyden, forholdet mellom positive og konstruktive tilbakemeldinger, lengden og innholdet i tilbakemeldingene og om tilbakemeldingene endret seg utover elevens skriveløp. Funnene i elevtekstene vil jeg i dette kapitlet knytte til Hattie og Timperleys (2007) forskning og Kvithyld og Aasens (2011) forslag til praktiske tilnærminger med respons på elevtekster.

Jeg fikk tilgang på totalt 28 elevtekster fra begge lærerne. I dette materialet fikk jeg tilgang på det meste av hva elevene hadde jobbet med i skriveaksjonen. Dette gjaldt tankekart, skriverammer, førsteutkast, andreutkast, den ferdige teksten og egevalueringen til elevene ifølge kriteriene til skriveoppgaven. Selve sluttvurderingen fra læreren fikk jeg ikke tilgang på. Elevtekstene med lærerkommentarene ble brukt som diskusjonsgrunnlag i intervjuene med lærerne, men jeg har også valgt å analysere noen aspekt med lærerkommentarene som var interessante.

### **4.2.1 Generelle bemerkninger**

Min første bemerkning var at det var store forskjeller i elevtekstene. Flere av elevene var relativt gode skrivere og skrev lange tekster. Andre hadde ikke fått ned mer enn et avsnitt i sluttproduktet sitt. Dette var vanlig i følge informantene mine, og det var også noe de synes var utfordrende i undervisningssituasjoner som skriveaksjonene. Mens Turid prioriterte litt lengre sluttkommentarer i det første utkastet, var Eva mer orientert mot margkommentarene. Begge

var i andreutkastet til eleven, som var skrevet på pc, opptatt av rettskriving og struktur, og mange av tilbakemeldingene var knyttet til kriteriene til oppgaven, og det var ofte kommentarer som: «her har du fått med gode beskrivelser av indre og ytre egenskaper». Turid var mer opptatt av orden og struktur i elevens førsteutkast enn Eva, og Eva var mer positiv i sin fremtoning og stilte seg undrende til teksten sammen med elevene.

#### **4.2.2 Lærerkommentarenes plassering i Hattie og Timperleys (2007) kategorier?**

I analysen av lærernes tilbakemelding på elevtekstene var jeg interessert i å se om lærerne ga respons ut fra Hattie og Timperleys (2007, s. 87) tre essensielle spørsmål: *Where am I going?*, *How am I going?* og *Where to next?*. Eller *feed up* som tenkes som målet med oppgaven, *feed back* som er selve tilbakemeldingen og *feed forward* og er fremovermeldingen eleven får. For å finne tegn til Hattie og Timperleys (2007) tre essensielle spørsmål har jeg valgt å ta for meg noen utkast fra en margkommentar og en sluttkommentar fra Eva og Turids tilbakemeldinger. Målet med denne analysen er å få et autentisk bilde av hvordan Hattie og Timperley (2007) kan plasseres i det praktiske arbeidet med tilbakemeldinger.

«Spennende start på fortellingen, bra! Bestem deg for hvor innledninga skal slutte, marker dette. Få med beskrivelser av personene: utseende og egenskaper. Bruk avsnitt, det gjør teksten mer ryddig. Du kan legge til avsnitt og beskrivelser uten å skrive alt på nytt, føy det til. Den ferdige besvarelsen skal skrives på pc».

Dette er en sluttkommentar fra Turid på elevens førsteutkast. Sluttkommentaren er lang og førsteutkastet har ingen margkommentarer fra læreren. Dette tok blant annet Kvithyld og Aasen (2011, s.14) opp som mer upresist og uheldig fordi det kan bidra til at en mindre forståelig respons. Tilbakemeldingen inneholder også flere aspekt, knyttet til Hattie & Timperleys (2007) feedback- modell, og teori i *The Power og Feedback*. Kommentaren starter med en positiv tone; «Spennende start på fortellingen, bra!». Videre kommer en beskjed om å finne ut hvor avsnittet om innledning burde stoppe. Her kan det tenkes at klassen i lag har pratet om oppbygging av en tekst med innledning, hoveddel og avslutning at dette ønskes å bli bevisstgjort gjennom tilbakemeldingen på elevens førsteutkast. Det er mulig å se for seg at en elev som ikke har fått undervisning i tekstopbygning ikke ville hatt et metaspråk til å forstå hva læreren mener med å markere «hvor innledningen slutter». I intervjuene fortalte Turid at de igjennom undervisningen snakket om og viste til eksempeltekster som viste hva en innledning er og hvordan den skiller seg fra hoveddelen. I dette eksempelet ble den klassiske *fisken* (se vedlegg 3), som illustrerer skriveoppbygging, brukt for å vise hva som skilte de ulike delene av teksten fra hverandre. Denne modellen syns likevel ikke Turid hjalp

elevene til å få en bedre forståelse av de ulike delene en tekst består av. Videre i kommentaren savner Turid mer bruk av beskrivelser og avsnitt. Dette kan vi plassere i Hattie og Timperleys (2007) *feed back*, tilbakemeldinger på hvordan eleven har gjort det så langt i prosessen, og beskrivelser og avsnitt er en mangel i følge Turids tilbakemelding. Samtidig kan dette anses som *feed forward*. Altså et ønske om en forbedring eleven kan gjøre for å oppnå målet med skriveaksjonen- skrive en beskrivende tekst med utgangspunkt i kriteriene. Mens den siste setningen i underveivurderingen viser til det som kan tolkes som motivasjon for det videre arbeidet; du skal snart få skrive på pc, eller som et delmål på veien mot hovedmålet og dermed *feed up*.

#### **4.2.3 Analyse av lærerkommentarene i forbindelse med Kvithyld og Aasens (2011) anbefalinger?**

Et punkt i Kvithyld og Aasens (2011) forslag til funksjonell responsgivning var at responsen måtte komme på et tidspunkt hvor eleven ikke følte seg ferdig med teksten, underveis i skriveprosessen. Dette sikret læreren med å gi skriftlig respons i to runder, eller mer, igjennom skriveprosessen eleven var igjennom. Dermed fikk alle elevene respons flere ganger underveis slik at eleven hadde mulighet til å ta med seg vurderingene videre i lærings- og skrivearbeidet. Likevel er det tydelig i elevtekstene at enkelte elever føler seg ferdige med teksten allerede etter de har skrevet et førsteutkast, noe som vises gjennom at tekstene ikke har fått mer påfyll eller endret seg på noen måter fra første til sisteutkast. Enkelte har hoppet over trinnene i den prosessorienterte skrivemodellen og kun skrevet et sluttprodukt og dermed ikke skrevet noen utkast som har fått tilbakemeldinger underveis. Dette kan være et tegn på at elevene tidlig i prosessen følte seg ferdig med skriveprosessen og at lærerens tilbakemeldinger dermed kom for seint i skriveprosessen.

Et annet punkt i Kvithyld og Aasen (2011) handlet om behovet for å lære elevene et metaspråk som bidro til at de kunne forstå tilbakemeldingene, men også kunne snakke om teksten sin med andre medelever på en spesifikk måte. I tilbakemeldingene brukte informantene et språk som i enkelte tilfeller krever et metaspråk for å forstå. Eva brukte begreper som «spenningstopp» eller «bygge opp stemning», «varierte språk», «direkte tale» og «metaforer» i de ulike skrivefasene hun ga tilbakemeldinger på. Det kan tenkes at uten å ha lært disse begrepene gjennom undervisning om metaspråk og tekst vil ikke elevene ha forutsetninger for å forstå tilbakemeldingene i sin helhet. Turid benyttet språk som «nåtid», «datid» og «eventyrsjanger». Her må man ha kunnskap om sjanger og verb i ulik tid for å skjønne tilbakemeldingen. Videre kommenterte Turid i en elevtekst: «Du har latt bildet inspirere deg, og du har med beskrivelser (adjektiv) av både omgivelser og personer, godt



jobba!»). En slik sluttkommentar er mer beskrivende for eleven, og kanskje enklere å forstå da den handler om kriteriene elevene har fått i oppgaven. Forutsett at eleven forstår kriteriene.

Hvorvidt responsen var selektiv i sin fremtoning var også et moment jeg så på i det jeg gikk igjennom alle elevtekstene. Her mente Kvithyld og Aasen (2011) at tilbakemeldingen måtte ha et fokus, og det hadde både Turid og Eva. Tilbakemeldingene speilet kriteriene elevene jobbet med, og i noen tilfeller var struktur og rettskriving et tema. Det var tydelig at når eleven skrev sitt andre utkast på pc, gikk tilbakemeldingene inn i en fase som handlet om rettskriving og strukturelle moment. Eva kommenterte direkte tale og Turid kommenterte avsnittsstruktur og rettskriving i denne sluttfasen.

Motiverende tilbakemeldinger er viktig for å skape en mestringsforventning i det videre arbeidet. Eva hadde mange kommentarer der hun levde seg inn i elevens agenda med teksten og stilte seg undrende i sine kommentarer sammen med elevene. Variasjonen og forholdet mellom ros av hva eleven har oppnådd med teksten og hva som kunne forbedres var også variert. Eksempler fra motiverende kommentarer fra Eva: «Nå lurer jeg veldig på hva som kommer til å skje denne dagen?», «Nå er jeg veldig spent på hva som skjer videre» og «Huff, så trist». Alle kommentarene viser en lærer som lever seg inn i elevens tekst, noe som i seg selv kan virke motiverende for skriveren. Dysthe (1993, s. 155) skriver at slike kommentarer «signaliserer til skrivaren at leseren er interessert i det ho skriv, og det kan være viktig i seg sjølv». Momenter som kunne forbedres i teksten skrev ofte Eva som: «En fin start... Prøv å få inn noen beskrivende ord fra ordbanken i teksten din». Positiv åpning i tilbakemeldingen før skriveren blir anbefalt hva som kan forbedres. Dette er i tråd med Hertzbergs (1994, I Kvithyld & Aasen, 2011, s.12) tanker om å gi respons der eleven er på glid.

Den siste analysekategorien i Kvithyld og Aasens (2011) forslag til praktiske tilnærminger handlet om at respons må skje i en dialog mellom skriver og respons giver. Eva kommenterte flere ganger i tekstene: «nå lurer jeg på hva som skal skje med hovedpersonene», «hva finner Truls bak døren i huset mon tro», «nå er jeg veldig spent på hva som skjer videre». Den undrende tonen i responsen og spørsmålene Eva stiller kan oppleves som en dialog, selv om eleven ikke svarer skriftlige på responsen. I ett tilfelle fikk Turid en lapp tilbake fra en elev som ville gi en beskjed om arbeidet hennes: «Hei, jeg vil bare si at jeg har mere å skrive, men det er inne i mitt hode. Så jeg lurer bare på om jeg kan slippe å skrive ned alt i boka, og heller bare skrive det på pc når vi begynner med dette. Jeg vet nøyaktig hva jeg skal skrive». Dialogen mellom lærer og skriveren kan virke til å bli godtatt på en annen måte enn en beskjed om å endre teksten i form av en monolog fra læreren. I en dialog har eleven en

stemme, og mulighet til å stille spørsmål eller komme med egne forslag til endringer. Denne elevmedvirkningen er i tråd med tankesettet *vurdering for læring* har i skolesektoren.

#### **4.2.4 Kommentarer med et prosessorientert perspektiv**

I analysen av lærerkommentarene var jeg opptatt av hvordan man kunne se ut fra kommentarene at elevens skriving har skjedd i et prosessorientert skriveløp, slik *skriveaksjonen* skulle være. Dette ønsket jeg å gjøre for å se om det var tydelig at kommentarene søkte etter et nytt utkast og revidering av teksten, altså at skriveløpet fortsetter.

Turid ga mange kommentarer som var rettet mot den neste skrivefasen som skulle være å føre inn kladden i skriveboken over på et dokument på pc: «Nå skal du få starte på den endelige teksten på pc», «Fin start på fortellinga di, nå kan du begynne med hoveddelen» og «Vær nøye med avsnitt og rettskriving når du nå skal begynne på pc. Bruk stavekontrollen på pcen». Disse tilbakemeldingene peker frem til endringene som burde skje i neste skrivefase, og ga informasjon om struktur og rettskriving som kunne fokuseres på i neste skrivefase. Dette minner om Hattie og Timperleys (2007, s. 87) *feed forward*, tilbakemeldinger med informasjon om forbedringer i det videre læringsarbeidet.

Eva ga en kommentar knyttet til Hertzbergs (1994, I Kvithyld & Aasen 2011, s. 12) tanke om at tilbakemeldinger burde gis på områder hvor elevene er på glid: «fin innledning der du er flink til å bruke beskrivende ord, nå kan du faktisk bruke enda flere». Her gir Eva tilbakemeldinger om noe eleven har mestret, og som kan utvikles enda mer videre i skriveløpet. Andre kommentarer som ga et inntrykk av å være en del av et prosessorientert skriveløp var: «Godt utgangspunkt for historien din», «Fint at du har tilføyd dette så får du se om du får skrevet det inn i fortellinga de på en god måte», «Bra! Da skal du hente frem forfatteren i deg og få dette sammenfattet i en tekst på pc» og «Godt jobbet så langt». Alle disse tilbakemeldingene ble gitt på elevenes førsteutkast, mens de enda skrev for hånd i skriveboken sin og bærer preg av en ny skriveprosess lengre frem i prosessen. De fleste av disse ble gitt som sluttkommentarer.

#### **4.2.5 Hvordan har eleven «respondert» på responsen?**

Etter å ha konstatert at flere av lærernes skriftlige tilbakemeldinger har kommet i et prosessorientert perspektiv var jeg interessert i å se om tilbakemeldingene førte til endringer fra elevenes side videre i skriveløpet. Hvilke endringer har eleven gjort, og kan endringene som har blitt gjort knyttes tilbake til kommentarene fra læreren i de tidligere skriverundene?

Et viktig poeng med å gi elevene underveisvurderinger er at responsen bidrar til utvikling i elevens læringsarbeid. I gjennomgangen av lærernes kommentarer så jeg raskt at enkelte elever ikke hadde nyttiggjort seg av lærerens kommentar. Årsakene til dette kan være sammensatt, fra manglende revisjonskompetanse, motivasjon for skrivingen og manglende forståelse av lærerens tilbakemeldinger. Andre elever hadde tydelig gjort endringer basert på lærernes tilbakemeldinger, noe som viste seg tydelig i andreutkastet og i sluttresultatet. Jeg ønsker i dette delkapittelet å gjennomgå noen av endringene som fant sted, samt noen elevtekster der det ikke har skjedd noen endringer basert på lærernes tilbakemeldinger.

I intervjuet med Eva hadde jeg på forhånd plukket ut tre elevtekster jeg ønsket å diskutere med henne. En av disse tekstene var en elev som på ingen tidspunkt i skriveprosessen hadde gjort noe med tilbakemeldingene Eva hadde gitt han. Evas tilbakemeldinger besto av marg- og sluttkommentarer både i første og sisteutkast, samt ønske om mer beskrivelser, noe som samsvarte med hovedmålet med oppgaven. Eleven hadde også i andreutkastet på pc fått tilbakemeldinger om tegnsetting i forbindelse med all direkte tale han hadde i teksten, fordi det ikke var enkelt å forstå dialogen mellom personene i teksten hans. Eva forklarte i intervjuet at hun først ønsket å gi meg tre elevtekster som hadde revidert teksten i henhold til hennes tilbakemeldinger, men hun ønsket likevel at jeg skulle få se hele spekteret. Det gjaldt også de elevene som ikke hadde gjort noe som helst av endringene hun hadde foreslått. «Dette er realiteten», sa hun. Eleven brydde seg ikke om tilbakemeldingene, og hadde heller ikke lagt til så mye i den ferdige teksten i forhold til i førsteutkastet. Dette kan sees i sammenheng med teorien om at elever som blir alene i skriveprosessen ikke klarer å gjøre store reviderende tiltak (Igländ, 2008; I Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12). Eleven var riktignok ikke alene, men valgte heller å gjennomføre skriveaksjonene uten involvering fra andre deltakere som lærer eller medelever. Det kan ha betydning for elevens evne til å utvikle og forbedre teksten.

Turid hadde en elev som ikke endret verbene i teksten til samme tid, selv om dette var en kommentar fra Turid etter førsteutkastet. Turid etterspurte at eleven måtte revidere teksten slik at teksten fikk et sammenhengende tidsperspektiv, og et tips til dette kunne være å lese teksten høyt for seg selv. Det er tenkelig at eleven ikke visste hvordan han/hun kunne endre dette til å bli samme tid, og av den grunnen ikke reviderte verbene. I dette tilfelle kan kommentaren fra Turid synes å være upresis, og lite forklarende i forhold til hvordan eleven kommer seg til denne endringen, *Where to next* (Hattie og Timperley, 2007, s. 90). Lærerkommentarene var relativt mange i denne elevteksten, og det kan tenkes at eleven opplevde tilbakemeldingene som for lite selektive og dermed overveldende.

Flertallet av elevene i både Turid og Evas klasser gjorde likevel noen endringer som kunne spores tilbake til lærernes kommentarer. I noen få tilfeller kommenterte lærerne at de hadde lagt merke til endringene eleven hadde gjort i teksten: «du har gjort deg nytte av tilbakemeldingene, flott!». Denne kommentaren er fra responsrunde to fra Turid.

Tilbakemeldingen viser en sammenheng med de kommentarene elevene har fått fra tidligere og responsen igjennom prosessen har derfor et sammenhengende uttrykk.

### **4.3 Sammenligning av intervju og lærerkommentarer**

Avslutningsvis vil jeg i dette kapittelet prøve å trekke noen sammenligninger mellom intervjuene og lærerkommentarene på elevtekstene. Jeg vil ikke ha mulighet til å presentere alle sammenligningene jeg fant i empirien, men jeg vil trekke frem de som er relevant for studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

Det var tydelig mange utfordringer lærerne tok opp i intervjuene knyttet til fenomenet undervisvurderinger. Noen av utfordringer viste seg igjen i lærerens kommentarer i elevtekstene. Det var utfordrende å gi høytpresterende elever konstruktive og fremoverrettede tilbakemeldinger, noe som kom frem både igjennom intervjuene og lærerkommentarene i elevtekstene. I elevtekstene til disse elevene var det positive tilbakemeldinger, men ingen ønsker om forbedringer eller konstruktiv kritikk fra lærerne, men heller «her trenger du ikke å endre noe». Turid synes overflod av ros i elevtekstene ikke var hensiktsmessig, men de fleste elevtekstene inneholdt mer ros enn konstruktive tilbakemeldinger. Det kan riktignok hende det oppsto misforståelser i intervjusituasjon i hva ros egentlig er, da dette var et begrep vi ikke forhandlet om i intervjuet. Elevene hadde i varierende grad gjort endringer som lærerne hadde foreslått i tilbakemeldingene, det var tydelig da jeg analyserte de ulike utkastene elevene hadde skrevet. I intervjuene var lærerne klar over denne manglende revideringen, og var i de fleste tilfeller sikker på at det var på grunn av manglende interesse for revidering, og ikke manglende forståelse av lærerens kommentarer.

Det å være konkret nok i tilbakemeldingene var også en fellesnevner i samtalene med Turid og Eva. De generelle kommentarene var også synlig i enkelte elevtekster. Eva nevnte i intervjuet at hun ofte følte seg generell i tilbakemeldingene, og Turid mente kriteriene elevene hadde fått gjorde arbeidet med å gi presise kommentarer enklere enn uten kriteriene. Dermed kan kriteriebaserte tilbakemeldinger oppleves som mer presis enn individbaserte (Iversen & Otnes, 2016, s. 57). Flere kommentarer fra lærerne var skrevet som sluttkommentarer, noe Kvithyld og Aasen (2011, s. 14) tok opp som vanskeligere å forstå enn margkommentarer knyttet direkte til setningsnivåene i teksten. Dette var noen av oppdagelsene som hadde en

tydelig sammenheng i både intervjuene og i lærercommentarene. Jeg vil nå drøfte funnene, presentert tidligere i kapitlet.

## 5 Oppsummering og drøfting av funn

Hensikten med dette kapittelet er å oppsummere og drøfte funnene i analysen av intervjuene og elevtekstene opp mot det teoretiske rammeverket nevnt i kapittel 2. Den avsluttende drøftingen vil ta utgangspunkt i mine hovedfunn: Utvikling av metaspråk, tydelig modellering, modningsnivå hos elevene, tilbakemeldinger til høytpresterende elever, støttende og motiverende skriveopplæring og til slutt fremovermeldinger.

### 5.1 Å utvikle metaspråk til å snakke om tekst

For å kunne besvare problemstillingen: *På hvilke måter kan norsklærerens*

*undervisvurderinger fremme elevenes skrivekompetanse?* ble det tidlig i prosjektet klart at elevene hadde behov for å kunne et metaspråk. Et språk til å kunne snakke spesifikt om tekst og språk (Skovhold & Veum, 2015, s. 15). Mitt første funn ble synliggjort igjennom intervju med Eva og Turid, hvor de snakket om elever som ikke har språk til å kunne si hva som er bra eller mindre bra i en tekst. Denne mangelen på et metaspråk mente de ville utvikle seg utover mellomtrinnet med all skriveundervisning og responsrunder de ble utsatt for underveis.

Likevel, dersom mangelen på metaspråk blir dominerende vil også kompleksiteten i å skrive stadig vanskeligere tekster (Utdanningsdirektoratet, 2013) bli utfordrende, og elevene vil befinne seg på et tilegnelsesnivå og ikke læringsnivå (Penne & Hertzberg, 2015, s. 56).

Eleven vil ikke klare å motta tilbakemeldinger på et nivå som står i stil med det som kreves av dem som selvstendige skrivere. Elevene er avhengig av å ha et språk til å kunne se egen og andres tekster fra et kritisk perspektiv som ligger utenfor elevens eget synsfelt (Blikstad-Balas, 2016, s. 80). For å få dette metaperspektivet trenger man øvelse i å se tekster utenfra og bedømme dem etter kriterier eller andre avsatte fokusområder. Kriterier, eller mål med tilbakemeldingene, vektla også Hattie og Timperley (2007, s. 89) som et viktig aspekt for at responsen skal bidra til å minske avstanden mellom målet med oppgaven og elevens nåværende ståsted i forhold til målet. En slik kriteriebasert skriveoppgave som skriveaksjonen var (se vedlegg 3), førte til at elevene fulgte kriterielisten når de ga hverandre respons i grupper underveis i skriveprosessen. Dette kalte Iversen og Otnes for kriteriebasert respons (2016, s. 57). Sett at elevene forsto hva kriteriene handlet om, anser jeg dette som et nyttig hjelpemiddel for innlæringen av metaspråk tidlig på mellomtrinnet.

Lærernes kommentarer i undervisvurderingene av flere elevtekster inneholdt et språk som krever et visst nivå av metaspråk for å kunne forstå. Ord som «metaforer» «adjektiv», «spenningstopp» og «avsnitt» er alle eksempler på ord som trenger en metakompetanse for å forstå. Iversen og Otnes (2016, s. 25) skrev at metaspråk handler om tilegnelsen av et presist

fagspråk som elevene må ha for å kunne diskutere og vurdere teksten. Eleven må besitte kunnskap om ordklasser, struktur og oppbygning av tekst og sjanger for å kunne forstå tilbakemeldingene. For å kunne nyttiggjøre seg av dem er de nødt til å besitte en metaspråklig kompetanse på hvordan disse tingene fungerer i en tekst, og gjennom denne kompetansen forstå hva som trenger å endres. For å bygge seg opp et metaspråk er det nødvendig med skriveundervisning som tar for seg faglige begreper og som eksplisitt forklarer hvordan en tekst blir bygd opp og hva den består av. I denne skriveaksjonen underviste både Eva og Turid om ordklassen adjektiv, spenningsoppbygging i en tekst, struktur med innledning, hoveddel og avslutning og undervisningsdrypp om direkte tale underveis i skriveprosessen. På den måten kunne norsklærerne kommentere elementer i elevenes tekster som handlet om disse momentene. Det er likevel ikke sikkert at elevene husker hva ord som «spenningstopp» betyr når han eller hun leser kommentaren fra læreren. Her kunne det vært interessant og observert om lærernes muntlige tilbakemeldinger i undervisningen etter undervisvurderingene bidro til å utvide eller tilføye elevens mentale skjema om spenningstopp. Dersom eleven ikke har metaspråket til å forstå tilbakemeldingen, eller at læreren ikke sikrer seg at eleven har forstått tilbakemeldingen, vil lærerens undervisvurdering miste hensikten om å bidra til videre læring og skriveutvikling.

## **5.2 Tydelig modellering av mønstertekster**

Både Eva og Turid brukte mønstertekster i undervisningen i skriveaksjonen. Mønsterteksten Eva valgte å modellere for elevene førte til at mange elever kopierte tematikken fra mønsterteksten over i sin egen tekst. Turid brukte mønstertekst for å gi elevene innblikk i hva en beskrivende tekst burde inneholde, dette gjorde hun også i starten, men likevel gjenspeilet ikke dette seg like mye i tekstene til hennes elever.

Eva forklarte hvordan hun brukte å skrive starten på en innledning sammen med elevene i starten av hvert skriveprosjekt. Mens hun gjorde dette forklarte hun eksplisitt hvordan hun tenkte rundt det å skrive innledningen, hva som var viktig å få med, hva hun kunne overlate til leserens bevissthet og hvordan innledningen kunne peke frem mot hoveddelen og den videre handlingen i teksten. Denne formen for modellering og eksplisitt gjennomgang av mønstertekster vil kunne hjelpe elevene til å øke sin metaspråklige kompetanse, og deretter tilegne seg kunnskap om å skrive tekst som vil kunne påvirke elevens skrivekompetanse.

Modelleringen viste seg også igjen i elevtekstene. Eva fortalte i intervjuene at hun hadde brukt en modelltekst i oppstarten av skriveaksjonen, og en senere i skriveprosessen. Den første modellteksten handlet om ei jente som ble mobbet på skolen, og Eva forklarte at hun

hovedsakelig brukte modellteksten for dens beskrivende skildringer. Da jeg leste igjennom elevtekstene kunne jeg, uavhengig av hva Eva fortalte meg i intervjuet, se at noe hadde motivert elevene til å skrive om mobbing i sine tekster. Siden denne tematikken ikke var nevnt i oppgaveteksten eller kommet frem i førsamtalen med lærerne antok jeg at det var noe annet som var motivet bak elevenes valg av tematikk. De alle fleste elevtekstene startet i førsteutkast med å beskrive noen som gruet seg til å gå til skolen og som var alene i friminuttene. Dette kan være et godt eksempel på hvordan modelltekster kan bidra til inspirasjon for elevene i de første skrivefasene, og at det vil være enkelt å kopiere deler av modellteksten til egen tekst. I utviklingen til å bli en selvstendig skriver kan det tenkes at dette trekket vil endre seg etterhvert som eleven som skriver får mer erfaring og større modenhet i sin skriving.

### **5.3 Modningsnivå hos elever**

Modenhet hos elevene har i denne studien vist seg å ha betydning for hvordan elevene skriver tekstene sine, hvordan de tar imot undervisvurderinger fra læreren sin og hvordan de utvikler sin skrivekompetanse. Turid og Eva har erfart at modningsnivået øker utover mellomtrinnet. Gjennom modningsprosessen mente de at elevenes evne til å se betydningen av tilbakemeldingene ville føre til mer endringer i tekstene enn det gjorde hos noen elever i denne skriveaksjonen.

Lundberg (2009, s. 40) presenterte i kapittel 2.3.1 at skriving er ressurskrevende for elever, og dersom elevene ikke ser verdien av å bruke energi på skrivingen vil dette bli byttet ut med noe som gir større verdi. Eva og Turid opplevde guttene som generelt mer umodne enn jentene, og at guttene modnes seinere enn jentene i løpet av mellomtrinnet. Umodenheten viste seg ikke direkte igjen i tekstene, men påvirket hvor mye guttene la ned av ressurser i skrivingen og igjennom skriveprosessen, mente Eva og Turid. Noen av elevtekstene var også korte og hadde ikke gjort noen revideringer som følge av lærernes kommentarer. Det kan tenkes at umodne elever ikke har automatisert skrivingen slik at det blir energikrevende å finne ord i skrivingen, og dermed kan umodne elevene lett bli umotivert i møte med skrivingen. Tilbakemeldinger på *prosess level* kan gi eleven beskjed om hvordan eleven velger å løse oppgaven (Hattie & Timperley, 2007, s. 93). Å gi tilbakemeldinger på dette vil kanskje føre til at elevene blir bevisst sine valg i skrivingen. Riktignok krever dette motivasjon, noe Turid mente umodne elever ikke automatisk har for skriving, da det fort blir for anstrengende for dem. Elever som mangler strategier til å regulere egen innsats, eller mangler selvtillit i møte med oppgaver har større behov for støtte fra læreren (Read, 2010, s. 50). Eva og Turid var klar på at elevene ville fortsette å få undervisvurderinger, og de ville fortsette å snakke om tekst sammen med



elevene de opplevde som umodne. Dette begrunnet de med erfaringen deres om at umodne gutter blir mer interessert i tilbakemeldingene fra læreren lengre opp på mellomtrinnet. Det kan likevel tenkes at de må tilpasse tilbakemeldingene slik at umodne elever som kanskje ikke har automatisert skrivingen eller har kontroll over egen strategiregulering får tilstrekkelig støtte fra læreren i prosessen. Her likte jeg Evas strategi med å delta som skribent for noen av de umodne elevene i starten av skriveprosessen for at eleven skulle få ned noen av sine kreative ideer på papiret, uten at selve skrivingen skulle ta fra de motet.

#### **5.4 Tilbakemeldinger tilpasset «den enkelte» elevs behov**

Engh (2014, s. 40) skrev at elevenes muligheter for læring ligger i elevens sosiale og kulturelle oppvekstmiljø. Dette vil naturlig nok bidra til et ulikt utgangspunkt for den enkelte eleven i skolen og ulik utvikling av mentale strukturer. Elever er forskjellige individer med ulik sosioøkonomisk bakgrunn. Dette medfører at de i møte med skolen som diskurs har med seg ulike oppfatninger omkring skolens relevans. De fiktive elevene *Ida* og *Runar* er eksempler på elever med ulike utgangspunkt for en skriveprosess. Der *Ida* kan opptre som en relativt selvstendig skriver som har et overvåkende blikk på egen skriveprosess, vil *Runar* ha behov for støtte i sin skriveprosess. Begge elevene har rett på tilpasset opplæring (Opplæringslova §1-3). Faglitteraturen har ikke vektlagt den individuelle tilpasningen til hver elev i like stor grad som informantene mine gjorde i intervjuene. Iversen og Otnes (2016, s. 57) forklarte forskjellen i individrettet og kriteriebasert respons, og Kvithyld og Aasen (2007) har med sine forslag til praktiske tilnærminger presentert «forståelig respons» som muligheter for individuelle tilpasninger. Eva reflekterte over hvor forsiktig hun var i de første responsrundene hun hadde med klassen sin, før hun ble kjent med dem. Etter en periode kunne hun gi elevene tilbakemeldinger ut fra hvordan hun kjente dem, og dermed tilpasset hun tilbakemeldingen til hver enkelt elev. Turid nevnte i intervjuet en elev med skrivevegring, eleven var redd for å skrive ordene feil. Denne eleven hadde dermed ikke fått ned mer enn et par setninger i sitt førsteutkast. Turids tilbakemeldinger oppmuntret eleven til ikke å være så nøye med hvordan ordene skulle skrives og heller skrive det slik som hun tenkte. Den samme tilbakemeldingen ga ikke Turid til eleven som hadde fem sider i sitt førsteutkast. Ut i fra dette kan vi se at disse lærerne alltid vil ta hensyn til eleven, og forfatteren, bak teksten når de leverer fra seg skriftlige kommentarer på deres arbeid. Individfokuset i tilbakemeldingene kan påvirke hvordan eleven leser og mottar tilbakemeldingen og hvorvidt tilbakemeldingene motiverer eleven i det videre arbeidet med teksten slik Kvithyld og Aasen (2011, s. 13) også tok opp.

## 5.5 Tilbakemeldinger til høytpresterende elever

Et annet funn etter analyse av intervjuene og lærerkommentarene i elevtekstene var kompleksiteten i å gi høytpresterende elever konstruktive tilbakemeldinger. Teksten til eleven Ida ble brukt som diskusjonsgrunnlag i intervjuet med Eva. Denne teksten valgte jeg ut til intervjuet fordi den var skrevet med et svært voksent og velformulert språk til å være skrevet av en 5.klassing, og jeg var nysgjerrig på hva Eva tenkte rundt å gi respons til denne typen elever. I intervjuet sa Eva at eleven har lest mange bøker og har hentet mye inspirasjon fra bøker hun hadde lest. I elevteksten hadde ikke Eva gitt noen konstruktive tilbakemeldinger, eller feed forward (Hattie & Timperley, 2007, s. 90). Eva sa i intervjuet at det var utfordrende for både henne som lærer og Idas medelever å finne fremovermeldinger i teksten. Dette var noe jeg også reflekterte rundt da jeg leste Idas tekst, og var også en av grunnene til at jeg valgte den som diskusjonsgrunnlag. Hvordan kan eleven forbedre skrivekompetansen dersom norsklæreren ikke gir eleven noen momenter å jobbe videre med i prosessen? Det er mulig at lærerens kommentarer måtte opp på et såpass høyt metaspråklig nivå at eleven ville ha utfordringer med å forstå tilbakemeldingene. Læreren måtte i tilbakemeldingene komme inn på momenter som eleven enda ikke har lært seg i 5.klasse. Erfaringen til Eva er interessant, og viser kanskje at «skoleeliten», slik Skogen og Idsøe (2016, s. 21) kommenterte, ofte har måtte klare seg selv.

## 5.6 Motiverende skriveopplæring

Lærerne nevnte i intervjuene at skriveprosessen måtte være basert på lystbetonte arbeidsmetoder. På den måten kunne arbeidsmetodene vekke nysgjerrighet til skriveprosessen hos elevene. Og elever som var motiverte til skriveprosessen hadde også bedre skrivekondis, og kunne enklere få til å skrive mer avanserte tekster, slik samfunnet krever av en selvstendig medborger (Utdanningsdirektoratet, 2013). Lundberg (2009, s. 11) beskrev motivasjon i skriveprosessen som «lyst og glede ved skriveprosessen, drivkraften og evnen til utholdenhet og iherdighet». Elevens motivasjon for skriveprosessen kan vise seg i utviklingen av teksten i de ulike skriveutkastene jeg fikk tilgang til i skriveaksjonen. Enkelte elever valgte ikke å skrive noe særlig mer enn de gjorde i førsteutkastet. Likevel er det vanskelig for meg som ikke har vært tilstede i skriveaksjonen å si noe om elevenes motivasjonsnivå underveis i prosessen. Derfor baserer jeg dette funnet på informantenes erfaringer i intervjuene. Eva nevnte flere metoder hun brukte for å få umotiverte skrivere med seg fra starten av skriveprosessen. Utover disse «igangsetter-metodene» hadde hun også gjennomført skrivestafetter med elevene, som engasjerte flere elever som ikke var motiverte for å skrive alene. Det sosiale samspillet i skriveprosessen vil nok bidra til motivasjon hos elevene. Read (2010, s. 50) tok opp fordelene med å skrive i par og fordelene dette hadde for den enkelte eleven. Dette er erfaringer Eva tydelig

jobbet mye med i skriveundervisningen, og hun var opptatt av å gjøre varierte skriveaktiviteter. Med hyppige skift får skriveprosessen innputt av undervisningsdrypp, ulike responsrunder, ulike måter å skrive på og flere runder med modellering. Dette er i følge Blooms (1956) *masterly learning* teori hensiktsmessig grunnet de hyppige læringsenhetene, og kan dermed være en motiverende faktor i skriveundervisningen. For at elevene skal utvikle en skrivekondis og kunne skape positive forandringer i det videre læringsarbeidet vil motiverende arbeidsmetoder med skriving være til god hjelp sammen med underveisvurderinger.

## 6 Avsluttende refleksjoner

Bakgrunnen for prosjektet mitt lå i ønsket om å se nærmere på den overordnede problemstillingen: *På hvilke måter kan norsklærerens undervisvurderinger fremme elevenes skrivekompetanse?* samt forskningsspørsmålene: *Hvordan arbeider norsklærere med undervisvurderinger?* og *Hvilke erfaringer har de med utvikling av elevens metaspråk?* Problemstillingen har ikke vært enkel å svare på, da svarene fra mine informanter var sammensatte og inneholdt mange aspekt som kunne bidra til økt skrivekompetanse hos elevene. Likevel er det ut fra empirien mulig å gi noen svar på hvordan elevens skrivekompetanse kan forbedres før undervisvurderingene blir gitt. Informantene var enige om at det må ligge motiverende arbeidsmetoder i skriving til grunn før undervisvurderingen trer inn. På den måten vil elevene allerede vært på vei mot målet før, undervisvurderingen fra læreren kommer. Konstruktive tilbakemeldinger som inneholdt informasjon om hva som kunne forbedres, i kombinasjon med hva som var bra i teksten og lærerens engasjement i kommentarene var områder informantene mente kunne fremme elevens skrivekompetanse, og i første omgang bidra til motivasjon for revidering i det videre skrivearbeidet.

Forskningsspørsmålene har vært enklere å besvare. Lærerne jobber med undervisvurderinger hver dag. I store skriveprosjekter som dette blir undervisvurderingene også skriftlig i form av tilbakemeldinger på elevenes tekstutkast. Lærerne besitter ulike erfaringer knyttet til å gi formative vurderinger. Begge syns den muntlige formen er best egnet på mellomtrinnet, da elevenes modningsnivå og metaspråklige bevissthet kan gjøre skriftlig respons vanskeligere å nyttiggjøre seg av. Valg av formen undervisvurderingen skulle foregå i var også en utfordring. Gjennom muntlige tilbakemeldinger mente norsklærerne at de hadde bedre kontroll på responsen som ble gitt, og om eleven forsto tilbakemeldingene. De skriftlige tilbakemeldingene var tidkrevende, men mer systematisk igjennom hele prosessen, i den forstand at alle elevene fikk tilbakemeldinger. De muntlige tilbakemeldingene sa norsklærerne ble gitt mer sporadisk, og til elevene som trenger det mest. Modenhet hos elevene var en av flere utfordringer som ble nevnt i forbindelse med undervisvurderingene. En annen utfordring var hvordan lærerne skulle forholde seg til elevene som nektet å gjøre noe med tilbakemeldingene de hadde fått. Høytpresterende elever var også utfordrende å gi tilbakemeldinger til, da tilbakemeldingene måtte opp på et metaspråklig nivå som elevene kanskje ikke var komfortable med, og disse elevene ble stående mye alene om hvordan de skulle finne veien til målet, *Where to next?* (Hattie & Timperley, 2007, s. 90).

Norsklærernes refleksjoner i intervjuene viser også at modellerende skriveopplæring er essensiell i elevens utvikling av metaspråklig kompetanse, og dermed også et viktig ledd i utviklingen av elevens skrivekompetanse. Lærerkommentarene i elevenes tekstutkast viser at eleven har behov for å kunne besitte en metaspråklig kompetanse for å kunne nyttiggjøre seg av kommentarene, og dermed er det også viktig å drive innlæring av metaspråk i skriveundervisningen. Metaspråk mente norsklærerne utviklet seg som en naturlig del av progresjon i skrivingen på mellomtrinnet.

## Referanseliste

- Black, P.J., William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-77.
- Blikstad- Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bloom, B. (1956). The Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals, Handbook I Cognitive Domain. New York: David McKay Company.
- Brekke, M. & Tiller, T. (2013). *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsbokforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., Hoel, T.L. (2010). *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dysthe, O. (1993). *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Engh, R. (2014). *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hattie, J., Timperley, H. (2007) The Power of Feedback.
- Hertzberg, F. (1994). *Lærerrespons*. *Norsklæreren*, 1, s. 20-24.
- Igland, M. (2008): *Mens teksten blir til. Ein case- studie av lærarkommentarer til utkast*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitet i Oslo. xx
- Iversen, H. M., Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive. Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Jacobsen, D. I. (2016). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvithyld, T. & Aasen, A (2011) «Fem teser om funksjonell respons på elevtekster». *Tidsskriftet viden om læsning* (Nummer 9), s. 10-16.
- Lilleslått, M. (2019, 7. februar). Forskere roser guttetiltak, men advarer mot å holde de umodne elevene tilbake. Hentet fra: <http://kjonnsforskning.no/nb/2019/02/forskere-roser-guttetiltak>
- Lundberg, I. (2009). *God skriveutvikling. Kartlegging og undervisning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nåden, D. & Braute, E. (1992). *Fenomenologisk- hermeneutisk tilnærming i sjukepleieforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Opplæringslova (2018). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2018-06-22-56). Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Penne, S. & Hertzberg, H. (2015). *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Plessen, J. P. & Kabicheva, G. (2010). Hjernen og følelser – fra barn til voksen I: *Tidsskriftet Den Norske Legeforening, nr 9*: 130:932-935. Hentet fra: <http://tidsskriftet.no/2010/05/oversiktsartikkel/hjernen-og-folelser-fra-barn-til-voksen>
- Postholm, M. B. (2017). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og casestudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Read, S. (2010). *A modell of Scaffolding Writing Instruction: IMSCI*. *Reading Teacher*, 64(1), 47- 52.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. Hentet fra <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2FBF00117714.pdf>
- Skjelbred, D. (2011). *Elevens tekst- Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: Cappelen

Skogen, K. & Idsøe, E. C. (2016). *Våre evnerike barn. En utfordring for skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Skovholt, K. & Veum, K. (2015). *Tekstanalyse – ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2014). *Grunnlagsdokument. Videreføringen av satsningen vurdering for læring 2014- 2017*. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/grunnlagsdokument-2014-2017.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2008). *Kartlegging av vurderingsopplegg hos norske skoleeiere* (2008-03-28). Hentet fra: [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/kartlegging\\_vurderingsopplegg.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/kartlegging_vurderingsopplegg.pdf)

Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>

Utdanningsdirektoratet (2019). *Læreplan i norsk*. Hentet fra: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/347?notatId=741>

Utdanningsdirektoratet (u.å). *Vurderingspraksis- vurdering for læring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/vurdering-for-laring/>



# Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

### *Hvordan kan respons fremme elevenes skrivekompetanse i norskfaget?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på lærerens respons på elevtekster underveis i et skriveløp, og om den bidrar til økt skrivekompetanse hos elevene. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Bakgrunn og formål**

I januar 2019 starter jeg opp med mitt masterprosjekt *Hvordan kan respons fremme elevenes skrivekompetanse?* ved Universitetet i Tromsø, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk. Skrivning er en sentral del av norskfaget, og hvordan responsen blir gitt, når den blir gitt og om responsen er forståelig viser seg å være viktige faktorer for om responsen blir verdifull for den videre skriveprosessen. Hensikten med prosjektet er finne ut hva god respons er, hvilke erfaringer lærere har med å gi respons, hvordan elevene bruker responsen videre i skriveprosessen, og om responsen fremmer elevenes skrivekompetanse.

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

Morten Bartnæs, førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, er ansvarlig for prosjektet. Masterstudent Line Birgitte Solvang er ansvarlig for gjennomføringen av masterprosjektet, og innhenting av empiri.

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

Utvalget til mitt masterprosjekt består av to norsklærere, og et utvalg med elever. Norsklærerne har tilgang på hver sin klasse på mellomtrinnet/ungdomstrinnet, der de i løpet av vintermånedene i 2019 gjennomfører en skriveprosess hvor de gir skriftlig respons på elevenes tekster. Responsen som blir gitt, ønsker jeg tilgang på, i tillegg til et intervju med norsklærerne. Dersom det er hensiktsmessig, er også intervju med elever relevant. Her vil jeg gjøre et utvalg basert på elevtekstene og eventuell respons som er av interesse for å besvare prosjektets formål. Et elevintervju vil være av interesse for å søke hvordan responsen som blir gitt er forståelig, og læringsfremmende for eleven sitt videre skrivearbeid.

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

Metodene jeg ønsker å benytte i mitt masterprosjekt, er halvstrukturert intervju med norsklærer/elev, analyse av elevtekster, og observasjon av skriveprosessen. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd og transkribert i ettertid. Når dette er gjort blir lydopptakene slettet. Intervjuet vil bli sendt til informant i etterkant for korrekturlesing og eventuelle rettinger.

Hvis du som lærer velger å delta i prosjektet, innebærer det et intervju på ca. 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål knyttet til tematikken vurdering for læring, respons og skriving. Svarene dine vil bli registret på et lydbånd og transkribert etterpå.

Hvis du som elev ønsker å delta i prosjektet, vil vi ha en samtale på ca. 15 minutter der vi snakker om tilbakemeldingene du har fått fra lærer på ditt skrivearbeid. Samtalen vil handle om hvordan du forstår tilbakemeldingene, hvordan du selv ser på din tekst og hvordan du vurderer den, hvordan du vil bruke tilbakemeldingene videre i arbeidet, og hvordan du er vant til å få tilbakemeldinger. Jeg vil også be din lærer gi noen opplysninger om deg i et intervju. Det vil være opplysninger om hvilke tilbakemeldinger du har fått på ditt skrivearbeid tidligere, hvordan du evaluerer ditt eget arbeid og hvordan du bruker tilbakemeldingene videre. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet. Foreldre og foresatte kan få innsikt i intervjuguiden på forhånd ved å ta kontakt.

## **Hva skjer med informasjonene om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. De som har tilgang til personopplysningene, er masterstudent Line Birgitte Solvang og veileder Morten Bartnæs. Personopplysninger, lydbåndopptak og notater vil bli oppbevart i låsbare skap, uten tilgang fra uvedkomne. Datamaterialet blir anonymisert i publikasjonen av masteroppgaven, og du vil ikke kunne knyttes deg selv til materialet. Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.19, og alt materiale vil bli slettet.

## **Det er frivillig å delta**

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til prosjektet, ta kontakt med Line Birgitte Solvang på mail [Iso057@uit.no](mailto:Iso057@uit.no) eller Morten Bartnæs 77 66 07 37.

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

### **Samtykke til deltakelse i studien**

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Med vennlig hilsen

---

Prosjektansvarlig

*Eventuelt student*

(Forsker/veileder)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### 1. Oppstart av intervju

- a. Kort informasjon om gjennomføringen av intervjuet (ca. 45 minutter), ulike kategorier som intervjuet består av, samtykkeerklæring og at intervjuet er i gang i det lydbåndopptaket blir slått på.

### 2. Faktaspørsmål- introduksjon

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilket trinn har du jobbet på tidligere, og hvilket trinn jobber du på nå?
- Hvilke fag underviser du i?
- Er du kontaktlærer/faglærer?
  - Hvor mange elever er du kontaktlærer for?
- Hvilken utdanning/videreutdanning har du?
  - Fordypningsfag
- Vet du om skolen tidligere har hatt *vurderings om læring* som utviklingsarbeid/satsningsområde? (Hvis ja- hvor lenge og hvordan har skolen jobbet med dette?)

---

### 3. Om skriveopplæring

- Hva tenker du er skriving i norskfaget?
- Hva tenker du er god skriveopplæring i norsk?
- Kan du fortelle litt om hvordan du/dere jobber med skriving på ditt trinn?
- Hvordan opplever du at elevene utvikler sin skrivekompetanse?
  - Gjerne i de ulike fagene du underviser i?
  - Eventuelt er det forskjeller i norskfaget?
- Er det enkelte fag du opplever at elevene synes det er vanskeligere å skrive i?
  - Hvis ja- hvilke fag, og hvorfor tror du det er slik?
- Opplever du noen utfordringer i skriveopplæringen i norskfaget?
  - Hvis JA, hvilke utfordringer er dette?

### 4. Vurderingspraksis ved skolen

- Har skolen hatt noen satsning på skriving? Hvilken satsning, hvilket fokus?
- Hvordan jobber dere med vurdering?

- Har du inntrykk av at dere lærere har en felles forståelse når det kommer til vurdering av elevtekster på mellomtrinnet?
- Hvordan opplever du vurderingssituasjonen rundt elevenes skiftelige arbeid i norskfaget?
- Opplever du at *vurdering for læring* blir vektlagt av andre skoler, eventuelt innad på din skole?
- Hvordan tror du elevene opplever vurderingen som blir gitt?
- Hvordan jobber du med vurdering?
  - Har du gjennomført en form for vurdering som du har tenkt har vært læringsfremmende for elevens utvikling?

## 5. Vurdering for læring

- Hva legger du i begrepet vurdering for læring?
- Hvilke erfaringer har du omkring begrepet?
  - Oppfatter du at det blir forstått på samme måte i skolen?
- Hvordan ble du kjent med begrepet?
  - Gjennom kurs, kollegiale, selvstudium, utdanning, utviklingsarbeid i skolen?
- Hvilke elever tenker du har størst utbytte av vurdering for læring?
- Hva vektlegger du mest når du tenker på vurdering for læring (formativ vurdering)?
- I hvilken grad bruker du vurdering for læring i skriveprosesser?
  - Hvordan foregår de ulike fasene?

## 6. Skrivning med vekt på prosess (proessorientert skrivning).

- Dere har jo nå skrevet et skriveløp etter proessorientert stil. Hva legger du i begrepet proessorientert skrivning?
- Hvilke erfaringer har du med POS som prosess?
- Er det noen utfordringer med å gjennomføre proessorienterte skriveløp i norsk?
  - Er det en tidskrevende prosess?
- Respons er en sentral del innenfor POS, hvilke ulike former for respons har du jobbet med?
  - Er det noen former som er mer læringsfremmende enn andre, eventuelt hvorfor?

- Hvilke erfaringer har du fra elev- eller kameratrespons?
- Hvordan tenker du at man som lærer kan legge opp til at elevenes skriving blir en del av et skrivefellesskap?

## **7. Respons og tilbakemeldinger.**

- Hvordan opplever du det er å gi elevene respons underveis på en tekst?
- Hva føler du er utfordrende med å gi tilbakemeldinger?
- Er det forskjell på å gi respons ved et avsluttet skrivearbeid enn underveis i skriveprosessen?
  - Hvis ja- hva er forskjellen?
- Er det noen situasjoner som er enklere å gi respons i enn andre?
- Hvilken form for respons opplever du som vanligst på mellomtrinnet?
- Er det noen spesiell form for respons som du liker å benytte mer enn andre?
  - Hvis ja- hvilken form og hvorfor?
- Hvilke erfaringer har du med å gi underveisvurdering i skriveprosesser?
- Hvilke forskjeller opplever du på muntlige og skriftlige tilbakemeldinger?

## **8. Metaspråklig bevissthet.**

- Med metaspråklig bevissthet mener vi evnen til å snakke om språk og tekst. Altså et språk om språk og tekst.
  - Hvordan tenker du man kan jobbe med å gi elevene et slikt språk?
- Hva kan man gjøre for at elevene skal kunne snakke om en tekst i lag og kunne gi hverandre respons?
- Er det lett eller vanskelig å formidle de tilbakemeldingene du gir elevene?
- Hvordan formulerer du deg språklig når du gir tilbakemeldinger?
- Hva gjør du for å sikre at tilbakemeldingene du gir blir forstått av elevene?
- Hva tenker du kan fremme elevenes skrivekompetanse?
- Hva var hensikten med en ordbank?
- Hvordan jobber dere med ord som: beskrivende ord, metaforer, variert språk, spenningstopp og direkte tale?
- Hvordan kan man jobbe med en klasse for å få et skrivefellesskap?

## 9. Den aktuelle *skriveaksjonen*.

- Kan du forklare rammene rundt denne skriveprosessen elevene har vært igjennom nå?
  - Tema, tid, elevenes arbeid, utviklingen gjennom skriveprosessen osv.
- Hvordan syns du prosessen har utviklet seg?
  - Beskriv prosessen
  - Hvilke erfaringer gjorde du deg underveis?
- Hva tenker du på når du gir elevene tilbakemeldinger underveis?
  - Hva er viktig for deg å prioritere?
  - Er det vanskelig å holde tilbake egne tanker om hvor elevens tekst kan ta veien (skjule din agenda for elevteksten)?
- Hva tenker du er fordelene med margkommentarer vs. sluttkommentarer?
- Hva tenker du om forholdet mellom ros og konstruktive tilbakemeldinger i tilbakemeldingene?
- Hva tenker du om å skrive for hånd vs. skrive på data i en skriveprosess?
- Hvordan tenker du kriterier kan være positivt eller negativt i en skriveprosess?
  - Har kriteriene blitt brukt nøye av elevene underveis i prosessen?
  - Tenker du at dette er avgjørende for kvaliteten i skrivingen?
- Er det en tilbakemelding du særlig vil trekke frem?
  - Husker du en tilbakemelding du skrev som førte til positive endringer i elevens arbeid?

### Spørsmål til Turid

- **Elevtekst 1:**
  - Jeg ser at du velger å stille spørsmål i en kommentar før du kommer med en anbefaling: «hvor lang skal innledningen være? Sett et merke...». Hvilke vurderinger har du foretatt i denne tilbakemeldingen?
  - Du har gitt en sluttkommentar på elevens kladd, men eleven fortsetter å skrive- hvorfor stopper ikke eleven? Indre motivasjon?
  - I første utkastet har eleven ikke lagt til avsnittet som du ga tilbakemelding på i første kladd, men det har eleven derimot gjort i den ferdigstilte teksten. Hva tenker du er motivasjonen hennes for det? Hvorfor gjorde hun ikke det med en gang hun fikk kommentaren tror du?

- Hvilket nivå vil du si denne eleven ligger på når det kommer til skriving i norsk?
- **Elevtekst 2:**
  - Eleven bruker stor bokstav på flere fellesnavn i substantiv, er dette noe du vurderer når du gir underveisvurderinger?
  - Hvor mye vektlegger du fagtermer som adjektiv, substantiv, tegnsetting, avsnitt i tilbakemeldingene underveis?
- **Elevtekst 3:**
  - Her har du gitt en lang sluttkommentar fremfor margkommentarer, er det en spesiell grunn til dette?

### Spørsmål til Eva

- **Elevtekst 1:**
  - Du gir mye ros, er det utfordrende i en slik velformulert elevtekst å gi konstruktive tilbakemeldinger? Kan eleven gjøre noe for å forbedre teksten?
- **Elevtekst 2:**
  - Eleven har ikke fått ned så mye tekst, men har gjort forbedringer til tilbakemeldingene som er gitt. Har det vært utfordrende for denne eleven i skriveprosessen?
  - Eleven har gjort et grundig arbeid med skriverammen på tross av et kort sluttresultat. Hva er grunnen tror du?
- **Elevtekst 3:**
  - Eleven har ikke gjort endringene du foreslo med direkte tale: Hva tenker du om dette? Har eleven forstått hva du mente?

### 10. Ev. andre spørsmål

- a. Oppklaringsspørsmål, eventuelle misforståelser
- b. Avsluttende kommentarer fra informant

### 11. Avslutning av intervju.

- a. Kort oppsummering, avslutte lydopptaket, oppfølging av intervjuet videre, kontaktinformasjon, takke for samtalen og deltakelsen.



## Vedlegg 3: Oppgaveteksten i *skriveaksjonen*

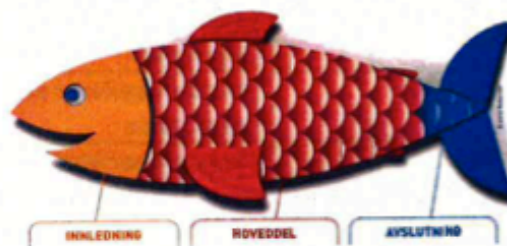
### BESKRIVENDE FORTELLING

#### Mål:

- Jeg kan skrive en beskrivende tekst.
- Jeg kan ulike adjektiv for å beskrive personer.
- Jeg kan endre egen tekst ut ifra tilbakemeldinger.
- Jeg vet forskjellen på en persons indre og ytre egenskaper.

#### Oppgave:

Du skal skrive en fortelling med utgangspunkt i et bilde av *Lisa Asiato* (se vedlegg). Du kan velge mellom forskjellige bilder. Fortellingen du skal skrive skal være beskrivende. Det vil si at den skal fortelle noe personen (ene) sine følelser, og ytre og indre egenskaper. Fortellingen skal inneholde en innledning, hoveddel og avslutning.



Fisken er hentet fra Salto Elevbok 5A

#### Beskrivelse:

Du skal jobbe med teksten over tid. Du skal levere fortellingen i norskmappa på Showbie etter hver gang du har jobbet med den. Her vil du få en tilbakemelding som du skal jobbe videre med i neste norsktime. Det er viktig at du følger kriteriene til oppgaven. På slutten av prosjektet skal du vurdere din egen tekst ved å krysse av på siden av kriteriene.

Du skal også tegne og male det bildet du har valgt som utgangspunkt for teksten din på slutten av prosjektet.

#### Tips:

Bruk egenskapene i SMART!

*Oppgaveteksten i «skriveaksjonen».*

Kriterier			
Bra		Veldig bra	
Passende overskrift		Passende overskrift	
Innledning		Innledning	
Innledningen har minst seks setninger		Innledningen har minst ti setninger	
Hoveddel		Hoveddel	
Hoveddelen har minst femten setninger		Hoveddelen har minst tjuefem setninger	
Avslutning		Avslutning	
Avslutningen har minst seks setninger		Avslutningen har minst ti setninger	
Teksten har minst tre avsnitt		Teksten har minst fem avsnitt	
Teksten har minst to beskrivelser i hvert avsnitt		Teksten har minst fire beskrivelser i hver del av fisken	
Teksten beskriver følelser		Teksten beskriver følelser	
Teksten beskriver minst én ytre egenskap		Teksten beskriver ytre egenskaper	
Teksten beskriver minst én indre egenskap		Teksten beskriver indre egenskaper	
Dobbeltsjekk rettskrivingen		Teksten har riktige skilletegn	
		Ingen skrivefeil av dobbelt konsonant og stumme bokstaver	
		Har rettet opp alt etter tilbakemeldinger	

Sluttkommentar fra lærer:

Kriterier til skriveoppgaven.

