



UIT

THE ARCTIC
UNIVERSITY
OF NORWAY

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

«Tilbakemeldinger, noe mer enn bare 'bra'»

En casestudie av læreres underveisvurdering av elevtekster

—

Erlend Frydenlund

Masteroppgave i norskdidaktikk, mai 2019



FORORD

Denne masteroppgaven markerer slutten på min mastergrad i grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn ved UiT Norges Arktiske Universitet. Den markerer slutten på fem fantastiske år som student og begynnelsen på et nytt kapittel som lektor.

Å skrive denne oppgaven har vært en lærerik og verdifull erfaring, selv om det til tider har bydd på utfordringer. Det har vært krevende, og jeg har måttet jobbe selvstendig og ta egne avgjørelser. Samtidig har jeg fått muligheten til å dykke ned i et område jeg finner særlig interessant, utvide min kunnskap og teoretiske kompetanse, samt lære hvordan man i praksis kan anvende ulike metoder innen kvalitativ forskning.

Selv om jeg har jobbet selvstendig med denne oppgaven, er det noen personer som har vært helt avgjørende for at jeg skulle komme i mål. Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Morten Bartnæs, for uvurderlige råd og tilbakemeldinger gjennom hele semesteret. Det har vært til stor hjelp og har satt sitt preg på sluttresultatet. Tusen takk for det.

Det er også på sin plass å takke de to lærerne som var informanter i prosjektet. Tusen takk for at dere stilte opp, ga av dere selv underveis i prosessen og tok dere tid til dette forskningsprosjektet. Det setter jeg svært stor pris på, og jeg er glad for at dere ser verdien av å gjøre nettopp det. Jeg vil også takke mine medstudenter for gode diskusjoner og vennskap, og familie og venner for støtte fra start til slutt.

Til slutt min viktigste støttespiller, kjæreste Amalie for gode innspill, og for å ha tro på at jeg skulle klare å levere oppgaven. Tusen takk!

Tromsø, mai 2019

Erlend Frydenlund

SAMMENDRAG

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvordan et utvalg norsklærere på mellomtrinnet benytter underveisvurdering i et prosessorientert skriveløp for å utvikle elevens skrivekompetanse. Gode tilbakemeldinger spiller en sentral rolle når det kommer til elevenes læringskurve og effekt av skriveoppgaver, men tidligere forskning viser at tilbakemelding og evaluering fra lærerne i den norske skolen er mangelfulle (Vibe, Aamodt & Carlsten, 2009, s. 13). Jeg har derfor valgt å gjennomføre en casestudie av tilbakemeldingspraksis hos to lærere i Nord-Norge. De to lærerne ble intervjuet gjennom semistrukturert intervju, og observert i klasserommet under et skriveprosjekt som de gjennomførte. I tillegg ble 32 elevtekster med lærernes kommentarer samlet inn og analysert ved hjelp av en dokumentanalyse.

Funnene i denne studien viser at begge lærerne fremmer en forståelse av underveisvurdering og gode tilbakemeldinger som til dels samsvarer med eksisterende teori, til tross for vesentlig variasjon mellom informantene. Lærerne opplyser under intervjuene at de bruker å formidle oppgavens kriterier, formål og mottaker i førskrivefasen, men bare en lærer gjør det, da den andre kun presenterer kriterier. Lærerne mener gode tilbakemeldinger motiverer elevene til videre skriving, ved å si noe om hva som var bra og hva de kan gjøre videre i skriveprosessen. Begge lærerne gjør dette i praksis, men den ene læreren gjør dette i større grad enn den andre. Når det gjelder tilrettelegging av underveisvurdering i arbeid med skriveoppgaver, mener begge lærerne at det er viktig å tilrettelegge for underveisvurdering, men bare en av dem forteller at hun gjør det i praksis. Funnene viser at omtrent 70 % av alle tilbakemeldingene er på oppgavenivå hos begge lærerne, og at de i mindre grad gir tilbakemeldinger på strategier og prosesser som elevene kan bruke for å forbedre tekstene sine.

Studien viser videre at lærerne er opptatt av at tilbakemeldingene skal være forståelige for elevene. Samtidig ser man av dokumentanalysen at lærerne i enkelte tilfeller formulerer tilbakemeldinger som kan være vanskelige for elevene å forstå. Dette gjelder særlig de tilbakemeldingene som påpeker feil uten å komme med råd eller en forklaring på hva eleven kan gjøre for å forbedre teksten sin. Det er noe forskjell mellom hvorvidt informantene vektlegger feed up, feed back, og feed forward i sine tilbakemeldinger, men basert på teori er det mye som tyder på at begge lærerne i denne studien til en viss grad gir læringsfremmende tilbakemeldinger. Samtidig er det betydelige individuelle forskjeller mellom de to lærerne, og flere eksempler på tilbakemeldinger som kan sies å avvike noe fra de teoretiske anbefalingene som bygger på tidligere forskning.

Innholdsfortegnelse

FORORD.....	iii
SAMMENDRAG	v
1 Introduksjon	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Formål og problemstilling	2
1.3 Avgrensninger	5
1.4 Oppgavens videre struktur	5
2 Teori	7
2.1 Proessorientert skriving	7
2.1.1 Skriveprosessen og dens faser.....	7
2.2 Vurdering	9
2.2.1 Hva er vurdering?.....	9
2.2.2 Skillet mellom formativ og summativ vurdering	9
2.2.3 Fire prinsipper for god undervisvurdering	10
2.3 Tilbakemelding.....	11
2.4 Hva kjennetegner gode tilbakemeldinger?.....	12
2.4.1 Oppgavenivå.....	13
2.4.2 Prosessnivå	14
2.4.3 Selvreguleringsnivå.....	14
2.4.4 Personnivå	14
2.5 Fem teser om funksjonell respons på elevtekster.....	15
2.5.1 Tese 1: Respons må gis underveis i skriveprosessen	15
2.5.2 Tese 2: Respons må være selektiv.....	15
2.5.3 Tese 3: Respons må være en dialog mellom skriver og responsgiver	16
2.5.4 Tese 4: Respons må motivere for revidering av elevteksten.....	16
2.5.5 Tese 5: Respons må være forståelig og læringsfremmende.....	17
2.6 Norsk empirisk forskning.....	17
2.6.1 Tilbakemeldinger i norskfaget	18
2.6.2 Normprosjektet.....	18
2.6.3 Tilbakemelding fra et elevperspektiv	19
3 Metode.....	23
3.1 Kvalitativ forskning.....	23
3.2 Fenomenologisk- hermeneutisk tilnærming.....	23
3.3 Casestudie.....	24
3.4 Intervju som metode.....	25
3.4.1 Utvikling av intervjuguiden	25
3.4.2 Gjennomføring av intervjuene	26
3.4.3 Transkribering	27

3.5	Observasjon som metode	27
3.6	Dokumentanalyse av elevtekster	28
3.7	Utvalg	29
3.8	Skriveoppgaven	29
3.9	Reliabilitet og validitet	30
3.10	Analysetilnærming til datamaterialet	32
3.10.1	Analyse av intervju og observasjon	32
3.10.2	Analyse av elevtekster	33
3.11	Forskningsetiske overveielser	34
4	Presentasjon og analyse av funn	37
4.1	Funn fra intervju	37
4.2	Lærerens forståelse av begrepene vurdering, underveisvurdering og tilbakemelding	37
4.2.1	Karis forståelse	37
4.2.2	Maries forståelse	38
4.3	Hva kjennetegner god tilbakemelding?	38
4.3.1	Karis mening	38
4.3.2	Maries mening	39
4.4	Tilrettelegging av underveisvurdering	40
4.4.1	Karis praksis	40
4.4.2	Maries praksis	41
4.5	Funn fra dokumentanalysen	42
4.5.1	Kari	42
4.5.2	Marie	44
5	Drøfting	47
5.1	S1: Lærernes mening om underveisvurdering og god tilbakemelding	47
5.2	S2: Tilrettelegging av læringsfremmende underveisvurdering	51
5.3	S3: Hvordan er forholdet mellom lærernes tilbakemeldingspraksis og deres egne uttalelser og eksisterende teori om funksjonell skriverespons?	53
5.3.1	Respons underveis i skriveprosessen	53
5.3.2	Selektiv respons ved bruk av kriterier og tilpasning	54
5.3.3	Respons: en dialog mellom lærer og elev	55
5.3.4	Motiverende respons	56
5.3.5	Forståelig og læringsfremmende respons	57
5.4	Studiens svakheter	59
6	Begrensninger og fremtidig forskning	61
	Referanseliste	63
	Vedlegg 1	66
	Vedlegg 2	69

Vedlegg 3	71
Vedlegg 4	73
Vedlegg 5	74

1 Introduksjon

1.1 Bakgrunn

Tidligere forskning viser at tilbakemelding og bruk av underveisvurdering har stor effekt på elevens læring (Black & Wiliam, 1998a; Hattie & Timperley, 2007). Likevel viser forskning at det er noen former for tilbakemelding som har større effekt på elevens læring enn andre (Black & Wiliam, 1998a; Hattie & Timperley, 2007). Hattie og Timperley (2007) har i sin metastudie tatt for seg tolv tidligere metastudier der de undersøkte hvilke typer tilbakemeldinger som har størst læringseffekt. Resultatene fra deres forskning presenteres i artikkelen «The power of feedback». I artikkelen fremstiller Hattie og Timperley (2007, s. 87) en modell for effektive tilbakemeldinger. Modellen viser at effektive tilbakemeldinger har som mål å redusere avstanden mellom nåværende prestasjon og ønsket prestasjon. Videre sier de at tilbakemeldingene bør svare på tre spørsmål: Hvor skal eleven?/ Hvordan gjør eleven det?/ Hva er neste steg for å nå målet? Hver av disse spørsmålene kan stilles på fire ulike nivåer: oppgavenivå, prosessnivå, selvreguleringsnivå og personnivå.

Hattie og Timperleys (2007) artikkel er et sentralt forskningsbidrag innenfor vurderingsfeltet, og i etterkant av studien er det skrevet flere artikler om god tilbakemeldingspraksis som tar utgangspunkt i denne forskningen. Et slikt bidrag er artikkelen «Fem teser om funksjonell respons på elevtekster» av Trygve Kvithyld og Arne Johannes Aasen fra 2011. Artikkelen bruker funnene fra metastudien til Hattie og Timperley (2007) for å presentere fem teser om hvordan lærerne skal gi tilbakemelding for å bidra til utvikling av elevenes skrivekompetanse.

Selv om det finnes forskningsartikler som sier noe om hvordan lærere kan tilrettelegge for en læringsfremmende vurderingspraksis, viste TALIS-rapporten fra 2009 at den norske skolen hadde en svakt utviklet oppfølgingskultur, og at tilbakemelding og evaluering fra læreren ofte manglet (Vibe et al., 2009, s. 13). TALIS-rapporten fra 2013 viste at vurderingspraksisen til lærerne hadde blitt forbedret, men at tilbakemeldingene sjelden fokuserte på elevenes arbeidsprosess (Carlsten, Caspersen, Vibe & Aamodt, 2014, s. 36). At vurderingspraksisen til lærerne i den norske skolen har blitt forbedret fra 2009 til 2013, kan sees i sammenheng med fokuset på vurdering for læring og tilbakemeldinger i skolen de siste årene. I 2007 ble satsningen *Bedre vurderingspraksis* startet opp av Utdanningsforbundet. Prosjektet hadde som mål å utforme kriterier om felles kjennetegn på måloppnåelse, slik at elevene fikk en mer

faglig relevant og rettferdig vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2009). I 2010 ble prosjektet fulgt opp av satsningen *Vurdering for læring*, som ble videreført i 2014. Dette prosjektet hadde som mål å videreutvikle en vurderingskultur og en vurderingspraksis som har læring som mål (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Til tross for disse nasjonale satsningene og at lærerne har fått tilgang på veiledningsmaterieell fra Utdanningsdirektoratet i vurderingsarbeidet, viser forskning at lærerne har manglende kunnskap om hvordan de skal benytte seg av disse veiledningsdokumentene, samt hvordan tilrettelegge for god undervisningsvurdering (Kunnskapsdepartementet, 2014; Vibe et al., 2009). Dette viser at det å gi tilbakemelding er en vanskelig oppgave, og det er nødvendig med kompetanse for å kunne gi gode tilbakemeldinger (Hattie & Timperley, 2007), noe jeg også har erfart.

I praksisperioden på andre året i mitt studieløp fikk jeg for første gang muligheten til å selv vurdere og gi tilbakemelding på elevtekster. Selv om jeg aldri hadde gitt tilbakemelding på en elevtekst før, hadde jeg forventninger om at dette var en oppgave som jeg ville mestre. Det gikk ikke lang tid før jeg oppdaget at det ikke var så enkelt. Tilbakemeldingene måtte være tilpasset hver enkelt elev og fylt med meningsfylt informasjon som bidro til utvikling av elevenes skrivekompetanse. Jeg ønsket å gi så forståelig og læringsfremmende tilbakemelding som mulig, noe som førte til en lengre samtale med min praksislærer om hvordan jeg kunne lykkes med det. Praksislæreren gav selv uttrykk for at han syntes det var utfordrende å gi god skriftlig tilbakemelding på elevtekster.

Ettersom jeg nærmer meg slutten på lærerutdanningen og snart skal gå inn i læreryrket, synes jeg det er både interessant og lærerikt å se nærmere på hva litteraturen sier om hvordan man kan benytte tilbakemelding som et verktøy for å bidra til økt læring hos elevene, og se dette opp mot lærerens reelle tilbakemeldingspraksis. Jeg håper at arbeidet med masteren vil gjøre at jeg står bedre rustet til å ta gi tilbakemelding til mine fremtidige elever, når jeg tar fatt på læreryrket.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med denne oppgaven er å undersøke tilbakemeldingspraksisen til et utvalg lærere, og forstå hvordan lærere arbeider med å gi undervisningsvurdering for å øke elevens skrivekompetanse. Hvordan forstår lærerne begrepene «undervisningsvurdering» og «tilbakemelding»? Hvilke typer tilbakemelding gir lærerne på elevtekster, hvordan planlegger

og tilrettelegger lærerne for undervisvurdering i et skriveløp, og hvordan er forholdet mellom lærernes faktiske tilbakemeldingspraksis og eksisterende teori om tilbakemelding i klasserommet? Jeg har derfor formulert følgende problemstilling:

Hvordan benytter et utvalg norsklærere på mellomtrinnet skriftlig tilbakemelding for å utvikle elevens skrivekompetanse?

For å belyse denne problemstillingen har jeg utformet tre forskningsspørsmål:

S1: Hva er undervisvurdering og god skriftlig tilbakemelding ifølge lærerne selv?

S2: På hvilken måte tilrettelegger lærerne for læringsfremmende undervisvurdering?

S3: Hvordan er forholdet mellom lærernes tilbakemeldingspraksis og deres egne uttalelser og eksisterende teori om funksjonell skriverespons?

For å diskutere forskningsspørsmålene har jeg benyttet meg av halvstrukturerte intervjuer, observasjoner og innsamling av elevtekster som metode for å samle inn empiri. Jeg intervjuet studiens to informanter som jobber som norsklærere på 5. og 6. trinn ved en skole i Nord-Norge. Videre har jeg observert skriveprosjektene som disse informantene planla og gjennomførte i sine klasser. Elevtekster fra skriveprosjektene er blitt samlet inn, der lærernes skriftlige tilbakemeldinger i elevtekstene er blitt utsatt for en form for dokumentanalyse. I dokumentanalysen har jeg analysert hvilke typer tilbakemelding lærerne har gitt, og hvordan tilbakemeldingene blir kommunisert til elevene. Med begrepet type tilbakemeldinger mener jeg de fire nivåene av tilbakemeldinger som Hattie og Timperley (2007) definerer i sin metaanalyse. I forbindelse med drøftingen av forskningsspørsmål 2 og 3 vil jeg med utgangspunkt i studiens teoretiske rammeverk drøfte hvorvidt lærerens tilbakemeldingspraksis kan være med på å utvikle elevenes skrivekompetanse.

Siden forskningsspørsmålene forutsetter informasjon om lærernes faktiske tilbakemeldingspraksis, fikk informantene i denne studien en bestemt skriveoppgave som de skulle planlegge og gjennomføre i hver av sine klasser. Jeg hentet en skriveoppgave fra oppgaveheftet til *Skriveprøven 2016* som ligger ute på Skrivesenteret sin hjemmeside. Begge lærerne i henholdsvis 5. og 6. klasse fikk samme skriveoppgave. Skriveprosjektene ble gjennomført som et prosessorientert skriveløp. Begrunnelsen for dette var fordi jeg ønsket at

skrivningen skulle inneholde responsfaser og bearbeidingstid for elevene. På denne måten kunne jeg sikre meg at elevenes tekst inneholdt en slags underveisvurdering som jeg kunne undersøke nærmere. Skriveprosjektene varighet strakk seg over en arbeidsuke, fra mandag til fredag. Mandag la lærerne fram oppgaven for elevene. Tirsdag skrev elevene et førsteutkast. På onsdag samlet lærerne inn elevens foreløpige tekst, vurderte den og skrev tilbakemeldinger som skulle hjelpe de videre med skrivningen. På torsdagen fikk elevene tilbake tekstene med tilbakemelding og fortsatte skrivningen. På fredag ble elevtekstene ferdigstilt, tatt inn av læreren og vurdert på nytt. Etersom studiens formål er å undersøke lærernes tilbakemeldingspraksis tilknyttet underveisvurdering, er det tekstene som ble levert på onsdag med tilhørende tilbakemelding, som er analysert. I dette arbeidet har jeg brukt fremgangsmåter fra feltet dokumentanalyse.

En sentral del av oppgaven er å presentere relevant faglitteratur og tidligere forskning, som senere i oppgaven vil bli brukt som utgangspunkt for å vurdere lærernes syn og praksis hva gjelder underveisvurdering av elevtekster på mellomtrinnet. Det eksisterer mengder forskning relatert til tilbakemelding i ulike situasjoner, inkludert i skolen og særlig innenfor andre kulturer og skolesystemer enn det vi har her i Norge. Det er likevel begrenset med norsk forskning på området, og når det gjelder tilbakemeldingspraksis innen norskfaget. Det finnes likevel noen tidligere studier. Hvilke typer tilbakemelding lærere gir på elevtekster er undersøkt av Magnhild Oline Taraldset i hennes masteroppgave «*Lærarar sin bruk av tilbakemeldingar i norskfaget – korleis fremjar dei elevar sin skrivekompetanse?*», fra 2017. Her blir fire norsklærere ved fire ulike skoler på Vestlandet intervjuet om deres tilbakemeldingspraksis, i tillegg til at lærerkommentarene på elevtekster fra tre av de fire informantene ble samlet inn og analysert. Taraldset (2017) fant ut at lærerne mente at de hadde et klart mål om å gi tilbakemeldinger for å øke elevenes skrivekompetanse. Likevel viste analysen av lærernes faktiske tilbakemeldingspraksis, at de ikke bevisst arbeidet rundt dette.

Selv om denne studien har en del fellestrekk med studien til Taraldset, er den forskjellig ved at mine informanter har gitt tilbakemelding på den samme skriveoppgaven. Taraldset (2017) analyserte elevtekster fra tre forskjellige skriveoppgaver og fulgte ikke skriveprosjektene mens de pågikk. Jeg har oppholdt meg i feltet underveis i skriveløpene, slik at jeg har hatt muligheten til å sette meg inn i den konteksten som tilbakemeldingene har blitt gitt i. Etter hva jeg kjenner til, er det ikke utført tilsvarende studier i Nord-Norge med informanter som

jobber som lærere ved en skole i denne landsdelen. Utvalgene til lignende studier er videre små og lite generaliserbare på grunn av deres størrelse og empiriens omfang. Denne studien vil derfor bidra med ytterligere forskning på læreres tilbakemeldingspraksis, som kan støtte opp under lignende studier fra andre landsdeler, og/eller bringe fram nye funn som igjen kan legge grunnlaget for fremtidig forskning i den norske skolen. Funnene i denne studien kan dermed være nyttige for både norsklærere og forskere.

1.3 Avgrensninger

Ettersom dette er en casestudie, er oppgavens empiri begrenset til én bestemt skole. To lærere er benyttet som informanter, noe som begrenser empiriens opprinnelse og variasjon. Med bakgrunn i studiens omfang, tidsperspektiv og tilgjengelige ressurser er dokumentanalysen begrenset til å omfatte tilbakemeldinger til kun en skriveoppgave, og tilbakemeldingene som analyseres er gitt på elevenes utkast til tekst, altså underveis i en skriveprosess, og ikke på det endelige resultatet. Analysen gir dermed ikke grunnlag for å si noe om hver enkelt elev sin utvikling over tid eller effekten av lærernes tilbakemeldinger, da den er avgrenset til å kun ta for seg underveisvurdering.

1.4 Oppgavens videre struktur

I kapittel 2. *Teori*, presenteres det teoretiske rammeverket for oppgaven.

I kapittel 3. *Metode*, vil jeg redegjøre for de metodiske valgene jeg tatt for å svare på problemstillingen.

I kapittel 4. *Presentasjon og analyse av funn*, vil studiens empiriske funn fra intervju, observasjon og dokumentanalyse av elevtekstene bli presentert.

I kapittel 5. *Drøfting*, besvares de tre forskningsspørsmålene med bakgrunn i funnene fra analysekapittelet, samt teori og tidligere forskning presentert i kapittel 2.

I kapittel 6. *Begrensinger og fremtidig forskning*, oppsummerer jeg funnene og kommer med forslag for fremtidig forskning innenfor denne undersøkelsens tema.

2 Teori

Dette kapittelet starter med en kort beskrivelse av prosessorientert skriving. Videre vil jeg ta for meg definisjonen av *tilbakemelding* og presentere relevant forskning og teori på tilbakemelding i klasserommet.

2.1 Prosessorientert skriving

Skriveprosjektene i dette forskningsprosjektet ble utformet som et prosessorientert skriveløp. Prosessorientert skrivepedagogikk ble introdusert for norsklærere i Norge tidlig på 1980-tallet (Eritsland, 2004, s. 13). Siden den gang har den prosessorienterte skrivepedagogikken preget skriveopplæringen i den norske skolen, og den står derfor sterkt i norskfaget. I en surveyundersøkelse fra 2013 om lærerens bruk av prosessorientert skriving, svarte de aller fleste lærerne i undersøkelsen at de brukte prosessorienterte arbeidsformer som idéfase og lærerrespons i sin praksis (Roe & Helstad, 2014). Grunntanken i den prosessorienterte skrivemetodikken er at skriving blir sett på som en prosess, med undervisning og veiledning fra læreren i alle fasene av prosessen (Dysthe, Igland & Sønnerland, 1993, s. 61). De viktigste momentene i prosessorientert skriving er at læreren eller medeleven aktivt gir tilbakemelding til elevene i de ulike fasene av skrivingen, samt at elevene får mulighet til å revidere tekstene sine og bruke tilbakemeldingen som de får.

Hvilke faser som inngår i et prosessorientert skriveløp, blir ulikt framstilt i litteraturen. Ifølge Dysthe et al. (1993, s. 88) omfatter en prosessorientert skriveprosess undervisning i fasene førskriving, utkast, respons, omarbeiding og publisering. Det er ikke slik at skriveren må følge disse fasene hver gang, eller slavisk. Det er skriveoppgavens formål som bestemmer hvilke faser som til hver skriveoppgave er hensiktsmessig å bruke (Dysthe et al., 1993, s. 88). Hovedpoenget er altså ikke at skriveren skal nyttiggjøre seg av alle fasene i skrivingen, men gjøre skriveren bevisst på at skrivingen kan deles opp (Dysthe et al., 1993, s. 87; Skjelbred, 2014, s. 27).

2.1.1 Skriveprosessen og dens faser

Den indre, individuelle skriveprosessen, som starter fra en begynner på en skriveoppgave til teksten er ferdig skrevet, består av mange underprosesser (Dysthe et al., 1993, s. 87).

Underveis i skrivingen er det vanlig at skriveren hopper fram og tilbake mellom de ulike

prosessene, uten å være bevisst over det (Dysthe et al., 1993, s. 87). Ifølge Dysthe et al. (1993), kan planlegging av det som skal skrives, evaluering eller revidering av det som allerede er skrevet være eksempel på slike underprosesser. Når elevene beveger seg ulikt mellom disse prosessene, vil det føre til store variasjoner i hvordan skriveprosessen til den enkelte vil utvikle seg. En elev kan for eksempel følge rekkefølgen på de prosessene som jeg nettopp beskrev slavisk, en annen kan hoppe fram og tilbake mellom dem, mens en annen kan befinne seg i alle prosessene samtidig. De indre prosessene som foregår i en skriveprosess, kan derfor være vanskelig å skjematisk, og vil skje uavhengig av hvilken arbeidsmetode læreren legger opp til (Dysthe et al., 1993, s. 87). Den ytre skriveprosessen er i større grad pedagogisk tilrettelagt. Derfor er det hensiktsmessig at læreren gir elevene øving i å følge en pedagogisk faseinndeling i arbeidet med å skrive en tekst (Dysthe et al., 1993, s. 87).

Førskrivefasen er den første fasen i et prosessorientert skriveløp, og går ut på at skriveren skal få ideer, utforske temaet og samle inn stoff som forbereder skriveren til å sette i gang med skrivingen. Det finnes flere teknikker for å få til dette, som idemyldring, tankekart, tankeskiving, faktasetninger, friskriving til en tekst, musikk og skriving om et bilde (Skjelbred, 2014, s. 23). Undervisning i skrivestrategier, bruk av eksempeltekster og modellering av skriveprosessen benyttes også i denne fasen. Eksempeltekster fungerer som «forbilder» for elevens skriving, og kan derfor være med på å utvikle elevenes lese- og skrivekompetanse (Kringstad & Kvithyld, 2014, s. 20). I denne fasen har læreren som mål å motivere elevene til skriving, samt avklare skriveoppgavens formål og mottaker (Dysthe et al., 1993). Ifølge Dysthe et al. (1993, s. 91) viser erfaring at jo mer tid læreren bruker på undervisning i denne fasen, desto bedre blir tekstene som elevene skriver.

I den andre fasen, førsteutkast, skal elevene begynne på et førsteutkast. Her er det viktig at elevene strukturerer informasjonen som de har fra den første fasen, slik at de kommer i gang med skrivingen. Deretter følger en responsfase der læreren vurderer elevenes førsteutkast, og gir tilbakemelding på tekstene. Tilbakemeldingene kan være skriftlig eller muntlig, den kan være planlagt eller spontan, og den kan være åpen, bestilt eller styrt, gitt av læreren eller av en medelev (Skjelbred, 2014, s. 23). I omarbeidingsfasen skriver elevene videre på teksten, og tar i bruk tilbakemeldingene som de har fått. Revisjonen gjør at elevene slutfører teksten, og kommer inn i den siste fasen som er publisering av tekstene.

2.2 Vurdering

Vurdering i seg selv er et bredt område, da vurdering kan benyttes i en rekke ulike situasjoner, til ulike formål og gjennom ulike former. I dette kapitlet vil jeg gå inn på vurdering i norskfaget, skillete mellom to vanlige former vurdering i skolen, samt presentere fire prinsipper for god undervisvurdering.

2.2.1 Hva er vurdering?

Vurdering har alltid vært et sentralt begrep i skolen (Imsen, 2016). Kringstad og Kvithyld (2014, s.7) skriver at elevene er avhengige av veiledning for å utvikle seg som skrivere. For at en elev skal få tilbakemeldinger på sin tekst, forutsetter det at læreren har vurdert teksten deres. At læreren innehar kompetanse om hvordan vurderingen kan brukes på gode og mindre gode måter, er avgjørende for om vurderingen fokuserer på elevenes læring eller ikke. Dersom læreren ser på vurdering som kun karakterer og resultatbaserte prøver, så vil det føre til at vurderingen går på bekostning av elevens motivasjon for å lære (Slemmen, 2010, s. 27). Derfor hevder Slemmen (2010, s.27) at lærerne må se på vurdering som noe mer enn bare prøver og karakterer, slik at vurderingen blir et verktøy som har positiv effekt på elevens læring. Dette er i overensstemmelse med det Stortiningsmelding 22 (2010-2011) skriver om vurdering, nemlig at vurdering i skolen skal være et viktig verktøy for å øke elevens læring og motivasjon (Kunnskapsdepartementet, 2010- 2011).

Kari Smith (2009, s. 24) definerer vurdering som «[...] en gruppe prosesser som vi bruker når vi prøver å forstå og trekker slutninger om elevens læringsprosesser, fremgang og læringsutbytte» (K. Smith sitert i Smith 2009, s.24). Videre sier hun at vurderingen ikke må bli sett på som en engangsprosess med en bestemt vurderingsmåte. Læreren må se vurderingen som om den er prosessorientert, og ta i bruk flere ulike vurderingsverktøy i vurderingsarbeidet (ibid).

2.2.2 Skillete mellom formativ og summativ vurdering

Det er vanlig å skille mellom formativ og summativ vurdering. Begrepene formativ og summativ vurdering ble innført av Scriven i 1967, men ble første gang knyttet til elevens læring av Benjamin Bloom i 1969 (Bennett, 2011, s. 6). Bloom omtalte formativ vurdering som tilbakemelding som elevene fikk underveis i læringssituasjonen, mens summativ vurdering ble tilknyttet den vurderingen som ble gjort av det elevene hadde oppnådd etter

fullført undervisning (Bennett, 2011). Slemmen (2010, s. 58) skriver at begrepene formativ og summativ vurdering ikke referer til vurderingene i seg selv, men funksjonene de har.

Formativ vurdering har som funksjon å hjelpe elevene videre i læringsprosessen, og blir derfor omtalt ofte som *vurdering for læring* eller *underveisvurdering*. Den formative vurderingen skal brukes til å bestemme neste trinn i undervisning og læring (Dobson, Eggen & Smith, 2009, s. 12). Den summative vurderingen er i større grad evaluerende, og er derfor ikke like læringsfremmende. Den fokuserer mer på resultatet enn prosessen, og gir informasjon om elevens måloppnåelse ved avslutningen av opplæringen i et fag (Slemmen, 2010, s. 62).

I forskriften til opplæringsloven blir elevens rettigheter når det gjelder vurdering beskrevet. Ifølge § 3-1 i Forskriften til opplæringslova (2006) har alle elever i den norske grunnskolen rett til både underveisvurdering og sluttvurdering. Underveisvurdering skal ifølge forskriften brukes som et redskap for læringsprosessen, utvikle elevens kompetanse og følge prinsippet om tilpasset opplæring (Opplæringslova, 2006). Utdanningsdirektoratet (2015a) beskriver underveisvurdering som all vurdering som gjøres underveis i opplæringen. Sluttvurderingen skal gi informasjon om kompetansen til eleven ved avslutningen av opplæringa i de ulike fag, og er standpunktkarakterer og eksamenskarakter (Opplæringslova, 2006). Det betyr at det er først når elevene kommer i 10. klasse at de får sin første sluttvurdering. Likevel kan underveisvurderingen som lærerne gir, være av en summativ art, dersom tilbakemeldingene de får ikke kommer med råd til elevens videre læring.

2.2.3 Fire prinsipper for god underveisvurdering

Siden innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 har den norske skolen hatt en satsing på vurdering for læring (A. Bueie, 2015, s. 2). Et av satsningsområdene til Utdanningsforbundet har vært å legge til rette for at læreren kan følge god vurderingspraksis i klasserommet. I forbindelse med den nasjonale satsningen *Vurdering for læring* har Utdanningsforbundet definert fire prinsipper for god underveisvurdering på sin hjemmeside (Utdanningsdirektoratet, 2015b). De fire prinsippene er utarbeidet med bakgrunn i forskningen til Black og Wiliam (1998b) og Hattie og Timperley (2007), og står som en del av opplæringsloven § 3.11 (opplæringslova, 2006). De fire prinsippene kan hjelpe lærere med å få innsikt i hva vurdering for læring står for, og hvordan de kan praktisere vurdering for

læring i sin skolehverdag. Siden jeg undersøker hvordan lærerne forstår og tilrettelegger for undervisvurdering, vil det være interessant å se lærernes forståelse og praksis opp mot slik Utdanningsdirektoratet (2015a) skisserer god undervisvurdering. De fire prinsippene er:

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

Utdanningsdirektoratet (2015a)

2.3 Tilbakemelding

Innenfor tilbakemeldingsteorien finnes det flere ulike definisjoner og begreper som henger tett sammen med begrepet tilbakemelding, og det blir brukt innenfor mange fagdisipliner. I internasjonal forskning innenfor formativ vurdering brukes det engelske ordet *feedback*, som på norsk kan oversettes til tilbakemelding. Termen «respons» er ofte brukt som synonymt med tilbakemelding i prosesskriving (Kverndokken, 2015, s. 25). I denne oppgaven bruker jeg disse ordene uten betydningsforskjell. Jeg har for det meste valgt å bruke ordet «tilbakemelding» for lærerens skriftlige tilbakemelding, siden det er dette ordet mine informanter bruker. I de tilfellene litteraturen jeg referer til, bruker «respons» fremfor «tilbakemelding», vil også jeg bruke ordet respons. Dette gjelder for eksempel ved bruk av artikkelen til Kvithyld og Aasen (2011), som foretrekker ordet «respons».

Begrepet *tilbakemelding* er sentralt i denne oppgaven, og det er derfor viktig å avklare hvilken definisjon av begrepet som jeg benytter i denne masteroppgaven. Innen aktuell tidligere norsk forskning f.eks Taraldset (2017), er for eksempel Siv Gamlems definisjon brukt. Hennes definisjon går ut på at tilbakemelding blir definert som: «[...] informasjon gitt eller søkt etter av en lærer, elev eller medelev angående kvalitetsaspekt av egen (eller andres) prestasjon (for eksempel framføring, respons, produkt) med det formålet å peke på en retning for videre arbeid» (Gamlem, 2015, s. 14). Denne definisjonen tar utgangspunkt i blant annet forskningen til Hattie og Timperley (2007). Hattie og Timperley (2007, s. 81) definerer tilbakemelding som: «information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience)

regarding aspects of one's performance or understanding.» Denne definisjonen er mye sitert og basert på et bredt empirisk grunnlag. Hattie og Timperleys (2007) definisjon har fokus på å redusere avstanden mellom nåværende og ønsket kompetanse, som jeg mener i stor grad samsvarer med det Utdanningsdirektoratet (2016) mener at gode tilbakemeldinger skal ivareta. Denne definisjonen er også passende med det formålet som de skriftlige tilbakemeldingene som jeg undersøker har. Lærerens tilbakemeldinger i elevtekstene har som mål å utvikle elevens skrivekompetanse, ved at de hjelper eleven med å forbedre sin tekst til et nivå som læreren har satt. På bakgrunn av dette har jeg valgt å legge til grunn Hattie og Timperleys (2007) definisjon av tilbakemelding videre i denne oppgaven.

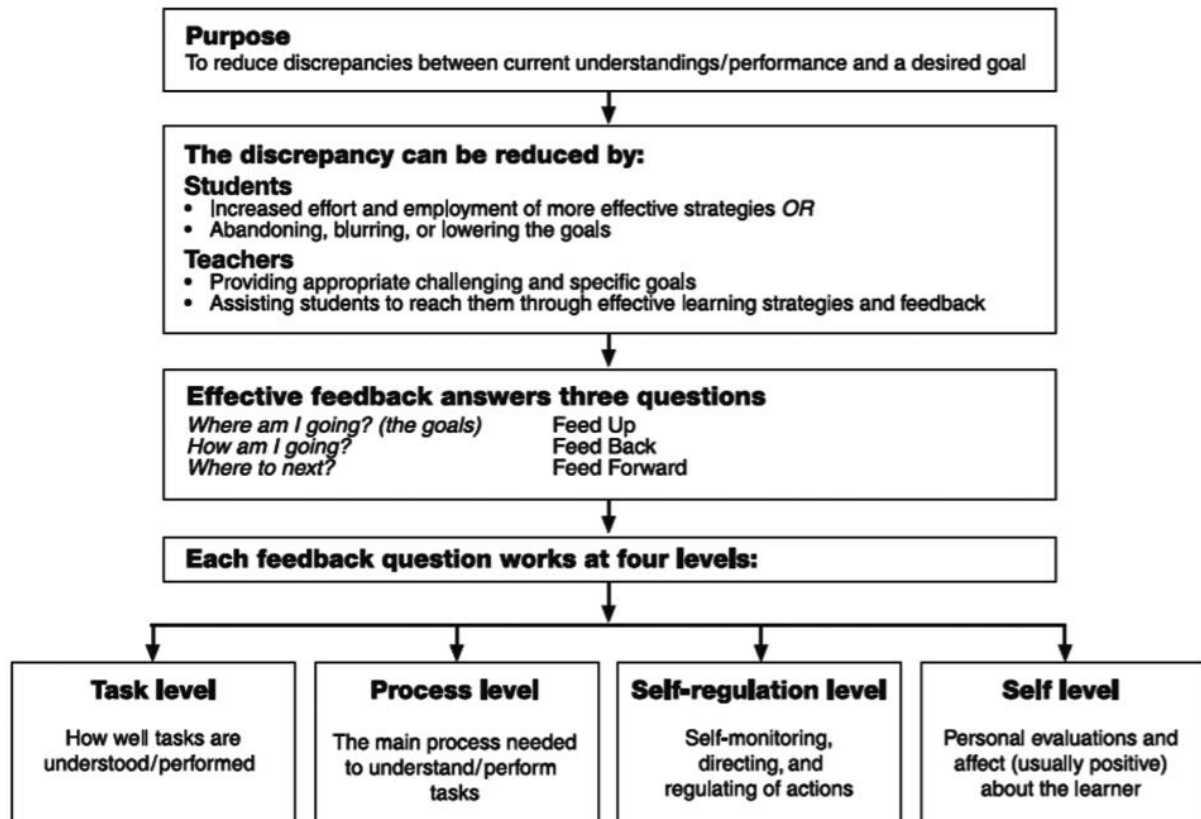
Hattie og Timperley (2007) skriver at tilbakemeldinger er en av faktorene som kan ha mest påvirkningseffekt på elevens læring og læringsutbytte, men denne påvirkningen kan enten være gunstig eller ugunstig. Hvordan tilbakemeldingen gis, og hvordan læreren møter elevene med tilbakemeldingene, har betydning for om tilbakemeldingene vil ha positiv eller negativ effekt på elevens læring (Hattie & Timperley, 2007). Videre skriver Hattie og Timperley at dersom tilbakemeldingene blir gitt i et vakuum, så vil de ikke ha noe effekt.

Tilbakemeldingene er først effektfulle i det de blir gitt i en læringssituasjon (Hattie & Timperley, 2007). På bakgrunn av dette er det interessant å se nærmere på hvordan et utvalg norsklærere på mellomtrinnet gir tilbakemelding for å utvikle elevens skrivekompetanse.

2.4 Hva kjennetegner gode tilbakemeldinger?

For å kunne si noe om hva som kjennetegner gode tilbakemeldinger, er det relevant å presentere forskningen til Hattie og Timperley (2007). I artikkelen «The Power of Feedback» skriver Hattie og Timperley (2007) at effektiv tilbakemelding svarer på tre spørsmål; Hvor skal eleven? (*feed up*), hvordan gjør eleven det? (*feed back*) og hva er neste steg for å nå målet? (*feed forward*). *Feed up* handler om målene, og rettes derfor mot oppgaven. *Feed back* handler om hvordan eleven har gjort det tidligere, og innhenter derfor informasjon om hvilken kompetanse eleven besitter, og hva det er eleven må utvikle videre. *Feed forward* handler om tilbakemelding som omhandler videre mål, slik at eleven får veiledning fra læreren for å tette avstanden mellom eksisterende kompetanse og ønsket kompetanse. Dersom tilbakemeldingen svarer på disse tre spørsmålene, vil eleven ha mulighet til å tette «avstanden mellom nåværende og ønskelig kompetanse (Hattie & Timperley, 2007).

Hattie og Timperley (2007) har utarbeidet en modell som viser at hvert av de tre spørsmålene kan stilles på fire nivå: Oppgavenivå, prosessnivå, selvreguleringsnivå og personnivå.



Figur 1 – Model of feedback (Hattie & Timperley, 2007).

2.4.1 Oppgavenivå

Tilbakemelding på oppgavenivå gir elevene informasjon om hvor godt de har lyktes med å utføre en oppgave. Eksempel på slike tilbakemelding kan være korrigerende tilbakemelding, som gjør elevene oppmerksom på feil og mangler (Gamlem, 2015, s. 89). Forskning viser at opptil 90 % av alle tilbakemeldinger som lærere gir, er på oppgavenivå (Dysthe & Hertzberg, 2009, s. 37). Hattie & Timperley (2007) skriver at en tilbakemelding som er relatert til oppgaven, vil ha størst effekt på læringen når den bidrar til å bevisstgjøre elevene på feiltolkning, og hvordan de skal gå fram for å øke kvaliteten på arbeidet, samt peke i retning av det videre læringsarbeidet (Hattie & Timperley, 2007).

Hattie & Timperley (2007, s.89) skriver at det er noen svakheter med tilbakemelding på oppgavenivå. Tilbakemeldingene kan bli for spesifikke, noe som kan føre til at de ikke vil ha noe overføringsverdi til andre fremtidige oppgaver. Når tilbakemeldingene blir for detaljerte

kan det ifølge Hattie & Timperley (2007) føre til at elevene fokuserer for mye på målet, og mindre på kvalitet, prosess og strategi. Dette sier Hattie & Timperley (2007) er uheldig, siden det kan føre til at elevene velger en «feil-og-prøv metode».

2.4.2 Prosessnivå

Tilbakemelding på et prosessnivå handler om at elevene får informasjon om de prosessene som er en forutsetning for gjennomføringen av en oppgave (Gamlem, 2015, s. 91).

Tilbakemelding på dette nivået kan derfor sørge for at elevene får kunnskap om hvilke prosesser som trengs for å øke kvaliteten på arbeidet, slik at de kan komme seg videre i læringsarbeidet. Hattie og Timperley (2007) skriver at tilbakemelding på prosessnivå har fokus på arbeidsmetoder som kan øke elevens prestasjon. Dette kan for eksempel være tilbakemelding som hjelper elevene med å gjøre feilsøk (Gamlem, 2015). Tilbakemeldinger på prosessnivå hjelper derfor eleven med å utvikle strategier og arbeidsmetoder, som igjen kan gjøre at eleven i større grad evner å regulere sin egen læring og finne ut hva man skal gjøre for å komme seg videre i læringsarbeidet (Hattie & Timperley, 2007).

2.4.3 Selvreguleringsnivå

Tilbakemeldinger som rettes mot selvreguleringsnivået handler ifølge Hattie & Timperley (2007) om hvordan eleven kontrollerer, styrer og regulerer sin egen læringsprosess mot målet for læringen. Det som kjennetegner elevene på dette nivået, er at de har bygd seg opp en lærings- og vurderingskompetanse om egenvurdering, og på denne måten klarer de å stille seg selv spørsmålene: Hvor er jeg? Hvor skal jeg? Hvordan kommer jeg meg dit? (Hattie & Timperley, 2007).

2.4.4 Personnivå

Tilbakemelding på dette nivået er rettet mot personen. Slike tilbakemeldinger kan for eksempel være «flink jente» og «bra innsats», og de inneholder lite oppgaverelatert informasjon (Hattie & Timperley, 2007). Ifølge Hattie & Timperley (2007) er denne formen for tilbakemelding minst støttende for læring, sammenlignet med de andre nivåene.

2.5 Fem teser om funksjonell respons på elevtekster

Trygve Kvithyld og Arne Johannes Aasen (2011) har med bakgrunn i skrivetrekanten fra SKRIV-prosjektet (Smidt, 2011) og metaanalysen til Hattie & Timperley (2007) utviklet fem teser om funksjonell skriverespons som de presenterer i artikkelen «Fem teser om funksjonell respons på elevtekster» fra 2011. Denne artikkelen er ingen forskningsartikkel, men bygger på forskning som anses som relevant for denne studien. De fem teser sier noe om hvordan man kan utøve en tilbakemeldingspraksis som har fokus på utvikling av elevens skrivekompetanse. Kvithyld og Aasen (2011, s. 16) argumenterer for at dersom læreren tar i bruk de fem tesene, så vil en slik praksis gjøre at elevene får øving i kritisk lesing og evnen til å overvåke sin egen skriveutvikling.

2.5.1 Tese 1: Respons må gis underveis i skriveprosessen

Den første tesen går ut på at tilbakemeldingen må komme underveis i skriveprosessen. Dersom tilbakemeldingen kommer på et tidspunkt der eleven opplever seg ferdig med teksten, så vil ikke eleven benytte seg av responsen som læreren gir, og tilbakemeldingen vil ikke ha noen effekt (Kvithyld & Aasen, 2011). Derfor hevder Kvithyld og Aasen (2011) at tilbakemeldingen har størst effekt dersom den kommer underveis i prosessen, mens elevene fortsatt har mulighet til å revidere teksten.

2.5.2 Tese 2: Respons må være selektiv

Den andre tesen går ut på at responsen må være selektiv. Læreren er en kvalifisert leser som kan analysere teksten grundig på mange nivå, alt fra et mer overordnet perspektiv som disposisjon, formålet og helt ned til mikronivå som kohesjonsbindinger, ortografi og tegnsetting osv (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12). Dersom en elev får tilbakemelding på alle disse nivåene samtidig, vil ikke eleven være i stand til å nyttiggjøre seg av tilbakemeldingen som blir gitt (Kvithyld & Aasen, 2011). Læreren må derfor velge ut hvilken tilbakemelding som er mest hensiktsmessig å gi. Kvithyld og Aasen (2011) hevder det er førskrivefasen som avgjør hvilke tilbakemeldinger læreren bør velge å gi til sine elever. I førskrivefasen bør læreren presentere tydelig for elevene hva formålet med skriveingen er, og hva som er kriteriene for vurderingen. På denne måten viser ikke førskrivefasen bare retningen på det videre arbeidet for elevene, den hjelper også læreren med å bestemme hva læreren bør ha fokus på i responsarbeidet (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12). Den selektive tilbakemeldingen bør ifølge Kvithyld og Aasen (2011) komme på bakgrunn av formålet og kriteriene for

vurderingen som presenteres i førskrivefasen. Videre skriver Kvithyld og Aasen (2011, s. 12) at tilbakemeldingene bør ta utgangspunkt i den enkeltes skriveutviklingsnivå, men også ut fra elevens alder og læringsforutsetninger.

2.5.3 Tese 3: Respons må være en dialog mellom skriver og responsgiver

I den tredje tesen fremkommer viktigheten av at responsen skjer gjennom en dialog mellom skriver og responsgiver. Dialogen kan ifølge Kvithyld og Aasen (2011) både være muntlig og skriftlig. Ved at man har en dialog med eleven om teksten som han eller hun har skrevet, så kan læreren få informasjon om elevens skrivekompetanse og skriveutviklingsnivå. Ved å ta utgangspunkt i denne informasjonen har læreren mulighet til å tilpasse tilbakemeldingene til hvert enkelt sitt skriveutviklingsnivå. Dette vil sikre at tilbakemeldingen blir forståelig og rettet mot videre utvikling av elevens skriveutviklingsnivå.

En annen fordel med at tilbakemeldingene blir formidlet i dialogform, er at samtalene med læreren kan føre til at eleven får økt selvinnsikt når det kommer til egen skrivekompetanse og tekstkompetanse. Kvithyld og Aasen (2011, s. 12) skriver at læreren må stille reflekterende spørsmål, slik at eleven må reflektere over sin egen tekst. Dette kan være spørsmål som for eksempel: «Hva er du fornøyd med i teksten din?», «Hva har du prøvd å få til?» og «Hvilke deler av teksten er du ikke fornøyd med?» Disse reflekterende spørsmålene vil hjelpe læreren med å få en dypere forståelse av hva eleven tenker om sin egen tekst, samt vise læreren at det er mange ulike måter å oppnå formålet til skriveoppgaven (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12-13).

2.5.4 Tese 4: Respons må motivere for revidering av elevteksten

Den fjerde tesen går ut på at responsen må motivere til videre revidering av elevteksten. For at elevene skal bli motivert for videre skriving, er det viktig at elevene ikke opplever tilbakemeldingene som straff (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 13). For å hindre at tilbakemeldingene oppleves som straff, kan læreren arbeide med holdningene til elevene, samt fokusere på selve innholdet i tilbakemeldingene som blir gitt (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 13-14). I det holdningsskapende arbeidet handler det om at elevene får en forståelse av at skriving er en prosess. Elevene vil lettere bruke tilbakemeldingene som de får dersom de på forhånd er mentalt forberedt på at teksten skal skrives om. Kvithyld og Aasen (2011) mener

det er uheldig å blande undervisvurdering og sluttvurdering sammen med råd om hvordan man kan forbedre teksten, siden sluttvurderingen er knyttet til den aktuelle teksten og derfor lite overførbart til den neste skrivesituasjonen. I tillegg er det tenkelig at den summative vurderingen vil overkjøre den formative vurderingen, og eleven vil glemme å benytte seg av den formative vurderingen som blir gitt (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 14). For at innholdet i tilbakemeldingene skal motivere til videre skriving, skriver Kvithyld og Aasen (2011) at undervisvurderingen må si noe om hva som fungerer bra i teksten, i tillegg til råd om videre skriving.

2.5.5 Tese 5: Respons må være forståelig og læringsfremmende

Den femte tesen handler i hovedsak om at responsen må være forståelig og fremme læring. Lærerne har ofte en tanke om at tilbakemeldingene som de gir virker forståelige for elevene, men det er ikke tilfelle alltid. Elevene kan ha problemer med å tyde lærernes håndskrift, eller de kan ha problemer med å gjøre nytte av lærerens kommentarer fordi de ikke forstår intensjonen. Ifølge Kvithyld og Aasen (2011) fremstår margkommentarer som mer effektive enn sluttkommentarer. Dette skyldes at margkommentaren er forankret i konkrete tekstpassasjer på ord- eller setningsnivå, og de blir derfor lettere å forstå enn sluttkommentarer som ofte sier noe om teksten som helhet på et mer overordnet nivå (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 14).

Når det gjelder ris og ros, viser Kvithyld og Aasen (2011) til at nyere effektstudier (Straub, 2000), på respons i stor grad bekrefter ideologien i prosessorientert skrivepedagogikk. Samtidig viser den at det ikke er noe galt i at læringsfremmende respons er kritisk, så lenge den er konkret og at eleven opplever den som relevant i forhold til den aktuelle skrivesituasjonen. Videre vil det være læringsfremmende å knytte den individuelle elevresponsen opp mot den mer generelle klasseromsdiskusjonen, fordi responsen da lettere vil bli forstått. Gjennom den overordnede klasseromskonteksten hva gjelder skriving og tekster, har man utviklet et felles språk som både elever og lærer kan anvende i dialogen om tekster (Kvithyld og Aasen, 2011, s. 15).

2.6 Norsk empirisk forskning

Innen tilbakemelding generelt, finnes et bredt spekter av tidligere forskning i ulike settinger. I dette delkapittelet vil det bli presentert et utvalg tidligere norsk forskning innen

tilbakemelding i norskfaget som vurderes til å være relevant for denne studien. Forskningens formål, fremgangsmåte og funn vil bli gjengitt.

2.6.1 Tilbakemeldinger i norskfaget

Taraldset (2017) utførte nylig en studie, der hun forsket på lærere sin bruk av tilbakemelding i norskfaget, med fokus på hvordan de fremmer elevenes skrivekompetanse. Fire lærere ble intervjuet om sin vurderingspraksis, og Taraldset (2017) samlet inn elevtekster med tilhørende skriftlige tilbakemeldinger fra tre av de fire informantene. Lærerne underviste på 6. og 7. trinn. Studien fant at kvaliteten på tilbakemeldingen varierer, der noen er læringsfremmende mens andre ikke er hjelpene for elevenes skriveutvikling. I intervjuene forteller lærerne at de tilpasser tilbakemeldingene etter elevens nivå, mens resultatene viser at lærerne i ulik grad tilpasser tilbakemeldingene etter elevenes nivå. I tillegg var lærerne opptatt av bruk av kriterier, og at tilbakemeldingene må peke på det videre arbeidet (Taraldset, 2017). Studien avdekket også at de lærerne som var med i studien i liten grad benyttet seg av prosessorienterte arbeidsmetoder.

2.6.2 Normprosjektet

Innen tidligere forskning om vurdering er Normprosjektet et av de større prosjektene som er utført i norsk skole. Normprosjektet er en stor intervensjonsstudie som omhandler skriving som grunnleggende ferdighet og vurdering av skriving i den norske skolen (Solheim & Matre, 2014, s. 76).

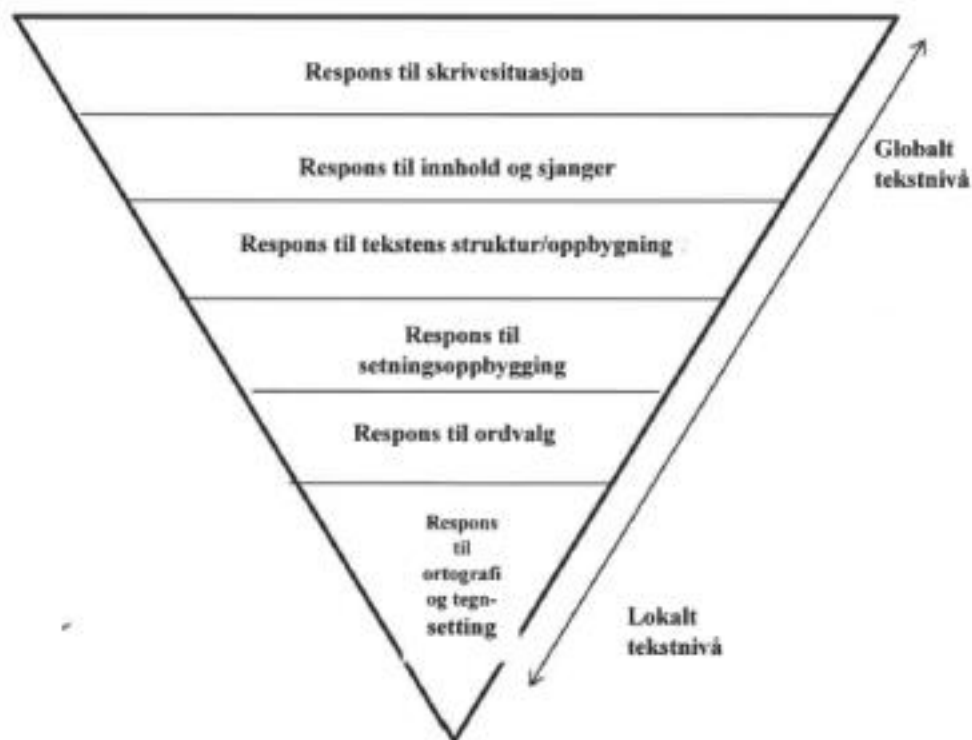
Prosjektets mål var å utvikle og utforske eksplisitte forventningsformer som kan benyttes innen skriving og vurdering, samt å se nærmere på hvordan disse kan påvirke elevenes skrivekompetanse og lærernes vurderingspraksis. Prosjektet hadde et kvasi-eksperimentelt design, hvor inngangsdata om elevenes skriving og lærernes vurdering blir sammenlignet med utgangsdata ved prosjektets slutt. Datamaterialet er omfattende, da både kvalitativt og kvantitativt materiale er hentet fra elevenes skriving og lærernes vurdering ved et utvalg «målepunkter». Tekster er samlet inn fra ulike skrivehandlinger sammen med lærernes vurderinger. I prosjektet vurderer lærerne tekstlige og språklige nivåer hver for seg, i motsetning til holistisk vurdering, hvor opparbeidet erfaring og intuisjon er utgangspunktet for vurderingen fremfor gitte kategorier. Følgende sju vurderingsområder er lagt til grunn i prosjektet: kommunikasjon, innhold, tekstopbygging, språkbruk, rettskriving og formbruk,

tegnsetting og bruk av skriftmediet (Solheim & Matre, 2014, s. 81). Ved å benytte disse vurderingsområdene vil man ifølge Solheim og Matre (2014) oppnå et nyansert bilde av elevenes prestasjon, herunder spesifikk informasjon om hva elevene mestrer, og hva de behøver å jobbe videre med.

Normprosjektet strakte seg over en periode på fire år, fra 2012 til 2016, da det ble formelt avsluttet. Datamaterialet er samlet inn over en toårs periode for å kunne si noe om effekten som den nye opplærings- og vurderingspraksisen eventuelt hadde på elevenes skriveutvikling og vurderingskompetansen hos lærerne. Analysene fra prosjektet viser at elevene i løpet av perioden skriver mer i alle fag og at deres skrivekompetanse er forbedret med en økt kompetanse som tilsvarer ett til to skoleår ekstra undervisning (Skrivesenteret, u.å).

2.6.3 Tilbakemelding fra et elevperspektiv

Annen norsk forskning innen skriftlige tilbakemeldinger i norskfaget, er A. A. Bueie (2017) sin avhandling for graden Ph.d., «*Slike kommentarer er de som hjelper*». Til forskjell fra Taraldset (2017), tar A. A. Bueie (2017) for seg hvordan elevene selv forstår og bruker lærernes skriftlige kommentarer på egne tekster i norskfaget, samt hvilke tilbakemeldinger de foretrekker å få. Avhandlingen er utført med et såkalt sekvensielt mixed methods-design, hvor kvalitative og kvantitative data er kombinert gjennom tre artikler. For å klassifisere hvilke typer tilbakemeldinger lærerne gir, benytter Bueie (2017) følgende dimensjoner av tekstrespons:



Figur 2 Tekst- og responstrekanten (basert på Hillocks, 1987 og Hoel, 2000)

I den første artikkelen undersøkes problemstillingen gjennom et prosessorientert skriveforløp. Ti elevtekster er samlet inn, og elevene leser lærerens kommentarer og tenker høyt rundt dem. Det er dermed en kvalitativ studie. Tekstene er deretter revidert av elevene, og elevenes bruk av kommentarene er analysert gjennom revisjonsanalyse. Funnene tyder på at elevene forstår lærernes kommentarer og bruker dem for å forbedre teksten gjennom revisjonen.

I den andre artikkelen er det i likhet med den første innhentet kvalitativt datamateriale. Resultatene viser at bruk av fargekoder i tilbakemeldingene, eksempelvis at grønne kommentarer signaliserer rettskrivingsfeil, kan skape forvirring og misforståelse.

I avhandlingens tredje og siste artikkel presenteres en studie som tar for seg elevers preferanser innen tilbakemeldinger fra lærerne. Dette er undersøkt gjennom en spørreundersøkelse hvor 159 elever blir bedt om å gi en skriftlig vurdering av lærerkommentarer til en elevtekst. Undersøkelsen viser at elevene foretrekker kommentarer på et globalt tekstnivå, og at spesifikke kommentarer oppleves som mest nyttige. Elevene foretrekker kommentarer som sier noe om hva som er bra og hva som er mindre bra, samt forteller hvordan de kan gå videre skriveprosessen. Ros verdsettes av elevene i studien, men

de opplever også kritiske kommentarer som nyttige så lenge de er konkrete og forklarende (Bueie, 2017).

I stedet for Tekst- og responstrekanten (Hillocks Jr, 1987; Hoel, 2000) vil jeg i min studie bruke Hattie og Timperley (2007) sine fire nivåer for tilbakemelding som analysekategorier i dokumentanalysen. Min studie vil videre ha et annet perspektiv enn Bueie (2017) da den tar for seg lærernes oppfatning av gode tilbakemeldinger fremfor elevenes egen forståelse og bruk.

3 Metode

I dette kapittelet presenterer jeg begrunnelser for valg av metode, utvalg og gjennomføring av datainnsamling. Videre vil jeg drøfte studiens kvalitet og hvordan jeg har analysert datamaterialet.

3.1 Kvalitativ forskning

Hensikten med studien er å få dypere kunnskap om hva norsklærere tenker om undervisvurdering og gode tilbakemeldinger, og undersøke hvordan norsklærerne praktiserer og bruker tilbakemelding underveis i et skriveløp for å øke elevenes skrivekompetanse. Thagaard (2013, s. 12) skriver at det er studiens tema og problemstilling som bestemmer hvilken metode forskeren skal bruke. For å drøfte studiens problemstilling og forskningsspørsmål mener jeg det er mest hensiktsmessig å anvende en kvalitativ tilnærming med kvalitative metoder gjennom intervju av lærere, observasjon og dokumentanalyse av elevtekster. Målet med kvalitativ forskning er at forskeren skal få fram betydningen av folks erfaringer, og avdekke intervjuobjektets opplevelse av verden (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015, s. 20).

Bjørndal (2017) skriver at kvalitative forskningsmetoder kjennetegnes ved at forskeren ønsker å få en dypere forståelse om det fenomenet som studeres, og de tar gjerne utgangspunkt i et lite utvalg av mennesker. Postholm (2010, s.17) skriver at kvalitative studier er opptatt av å forstå forskningsobjektets perspektiv, og søker ikke etter målbare svar. Vanlige metoder innenfor kvalitative studier er intervju, observasjon og dokumentanalyse. Siden jeg er opptatt av få mer detaljert kunnskap om lærernes forståelse og erfaringer tilknyttet vurdering og tilbakemeldinger på elevtekster, virket det hensiktsmessig å velge et kvalitativt forskningsintervju av norsklærere. I tillegg ønsket jeg å ha muligheten til å være fleksibel underveis i datainnsamlingen, siden jeg på forhånd ikke visste hvordan informantene ville planlegge skriveprosjektene. Disse overveielsene gjorde at jeg valgte en kvalitativ forskningsmetode.

3.2 Fenomenologisk- hermeneutisk tilnærming

For å svare på forskningsspørsmålene i denne studien, har jeg orientert meg både mot en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Forskningsprosjektet har noen fellestrekk med

en fenomenologisk tilnærming, siden jeg innhenter informasjon om informantenes personlige meninger og erfaringer om et fenomen. Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2013, s. 40). Samtidig har studien trekk fra en hermeneutisk tilnærming ved at jeg i analysen av datamaterialet beveger meg mellom forskjellige tekster og virkelighetssyn som kommer til uttrykk i tekstene og i tilbakemeldingene. Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2013, s. 41).

3.3 Casestudie

Denne studien er utformet som en casestudie. Creswell (2014) skriver at man innenfor kvalitativ metode kan benytte seg av mange ulike tilnærminger i møte med undersøkelsesfeltet, blant annet fenomenologi, etnografi og casestudie. I denne studien ønsker jeg å få svar på hvordan et utvalg norsklærere på mellomtrinnet benytter skriftlig tilbakemelding for å utvikle elevens skrivekompetanse? Yin (2014) skriver at casestudier egner seg godt for å svare på studier som inneholder et *hvorfor-* eller *hvordan-*spørsmål i problemstillingen. Dette gjorde at jeg så nærmere på casestudier. Her kom det fram at casestudier brukes ofte i tilknytning til forskning på utdanning, og de kjennetegnes ved at forskeren innhenter mye informasjon fra noen få enheter eller caser over kortere eller lengre tid (Christoffersen & Johannessen, 2012). I tillegg er casestudier tids- og stedbundet, og siden jeg ønsket å se nærmere på tilbakemeldingspraksis til norsklærere under et tidsavgrenset skriveforløp, fant jeg ut at casestudier var en egnet metode for mitt forskningsprosjekt. Casestudier gjennomføres ved hjelp av mange ulike kvalitative tilnærminger, som observasjon eller intervju, som jeg benytter i studien (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Kort oppsummert handler casestudie om å samle inn mest mulig informasjon om et avgrenset fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 110). I denne studien er det avgrensede fenomenet knyttet til tilbakemeldingspraksisen norsklærere har på elevtekster. Dermed vil fenomenet i denne studien være lærerne og deres tilbakemeldinger underveis i et bestemt skriveløp. Studien er derfor både avgrenset til tid og sted. Undersøkelsen er gjort ved en skole, der jeg undersøkte tilbakemeldingspraksisen til to lærere. Jeg har derfor forholdt meg til to caser, de to lærerne og deres tilbakemeldinger til elevene. Denne studien kan kategoriseres som et flercasesdesign med flere analysemetoder, siden jeg har to caser som jeg

undersøker (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 111). Resultatene fra de enkelte casestudier fungerer som data for en tverrgående konklusjon (Ramian, 2012, s. 186).

Casestudier kritiseres for å være lite egnet for generaliserbarhet siden de ofte fokuserer mot ett eller få caser (Gomm, Hammersley & Foster, 2000, s. 98). Ifølge Yin (2014) skal funn fra casestudier brukes for å utvikle og generalisere teorier, og ikke til å utforme statistiske generaliseringer for populasjoner. Denne studien har derfor ikke som hensikt å si noe generelt om tilbakemeldingspraksisen til norsklærere, men kan i stedet være med på å utvikle allerede eksisterende teori som finnes omkring lærernes tilbakemeldingspraksis i skolen.

3.4 Intervju som metode

Jeg valgte å bruke intervju som metode siden jeg ønsket å innhente detaljert og utfyllende informasjon fra informantene om deres meninger og erfaringer omkring undervisvurdering og gode tilbakemeldinger. Postholm (2010, ss. 69-73) skiller mellom strukturert intervju, halvstrukturert/semistrukturert og ustrukturert intervju innenfor det kvalitative forskingsintervjuet. Jeg valgte å bruke et semistrukturert intervju som tar utgangspunkt i en forhåndsskrevet intervjuguide. Ved å velge denne intervjuformen har jeg muligheten til å være fleksibel, ved at jeg underveis i intervjuet kan variere rekkefølgen på spørsmålene og komme med oppfølgingsspørsmål på tema og svar som informantene vil komme med (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Jeg ønsket å ha muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål i tilfelle jeg følte jeg trengte mer informasjon eller mer nyanserte svar fra informantene, og derfor ble denne intervjuformen valgt.

3.4.1 Utvikling av intervjuguiden

I forkant av gjennomføringen av intervju påpeker Tjora (2012) at det kan være lurt å ha utformet en ferdig intervjuguide med bestemte temaer og spørsmål. Forskeren kan selv bestemme om spørsmålene skal være fullstendige setninger eller i stikkordsform (Tjora, 2012, s. 129). I arbeidet med å utforme en intervjuguide tok jeg utgangspunkt i Tjoras (2012, s. 132) eksempel på intervjuguide. Det vil si at jeg utformet intervjuguiden med overordnede temaer med tilhørende aktuelle spørsmål (se vedlegg 1). En slik inndeling av temaene gjorde intervjuet mer oversiktlig for meg, og sørget for at informantene snakket om de temaene som jeg ønsket å innhente informasjon om. Spørsmålene ble laget med bakgrunn i teori på feltet, men også på bakgrunn av det jeg hadde observert under skriveøktene.

Intervjudelen ble delt inn i ulike deler, med egne temaer. Den første delen av intervjuguiden inneholdt spørsmål som Tjora (2012, s. 112) omtaler som oppvarmingsspørsmål. Disse spørsmålene ble gitt for å starte samtalen, og var spørsmål som gav meg bakgrunnsinformasjon om informantene. Kvale et al. (2015, s. 160) skriver at de første par minuttene er avgjørende for om et intervju blir vellykket eller ikke. Han skriver at for å lykkes må intervjueren vise hvem man er for intervjuobjektene, skape en god relasjon mellom forsker og informant og møte intervjupersonene med respekt (Kvale et al., 2015, s. 160). For å sikre dette hadde jeg på forhånd informert om hvilke temaer jeg ville snakke om. I tillegg prøvde jeg underveis i intervjuet å vise med kroppsspråket at jeg var en aktiv tilhører, ved at jeg nikket anerkjennende på svar og kom med oppfølgingsspørsmål.

Den andre delen i intervjuguiden utgjør hoveddelen, og bestod av tema og spørsmål som hadde til hensikt å belyse forskningsspørsmålene. Slike spørsmål kalles refleksjonsspørsmål og ble i stor grad utformet som åpne spørsmål for at informantene skulle gå i dybden på det som ble snakket om (Tjora, 2012, s. 113). Et eksempel på et slikt åpent spørsmål er: «Hvordan tilpasser du tilbakemeldingene til den enkelte elev?» Den siste delen i intervjuguiden inneholdt avrundingsspørsmål, der jeg avrundet intervjuet og takket informantene for innsatsen.

3.4.2 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene med informantene ble gjennomført etter at skriveprosjektene var avsluttet. Bjørndal (2017, s. 111) skriver at kvaliteten på informasjonen som innhentes i et intervju, avhenger av klimaet som intervjueren klarer å skape med intervjupersonene. Jeg oppholdt meg ved skolen i den uken som skriveprosjektene ble gjennomført. I løpet av uken hadde jeg både formelle og uformelle samtaler med informantene, noe som gjorde at jeg opplevde at jeg hadde en god relasjon til informantene ved intervjustart. Intervjuene ble gjennomført i lærernes egne klasserom, for å sikre at intervjusituasjonen ble lagt til et rom som intervjuobjektene følte seg trygge og komfortabel i. Ifølge Kvale et al. (2015) har intervjueren gode forutsetninger for å lykkes med intervjuene, dersom intervjuene gjennomføres i en uformell setting, og i et miljø som er betryggende for personene som intervjues.

Jeg hadde den samme intervjuguiden i begge intervjuene, men rekkefølgen og oppfølgingsspørsmålene varierte. I forkant av intervjuene hadde jeg skrevet mesteparten av teorikapittelet. Dette gjorde at jeg hadde kjennskap til relevant teori og kunne stille oppfølgingsspørsmål. På noen spørsmål var informantene lite konkrete og diffuse i sine svar. For eksempel når jeg spurte den ene læreren om hun planlegger på forhånd hvordan tilbakemeldingene skal kommuniseres til elevene, så svarte hun: «Ja som oftest, men det hender at jeg ikke gjør det også». For å unngå misforståelser og mistolkninger valgte jeg å stille oppfølgingsspørsmål for å få klarhet i hva hun egentlig mente. På denne måten styrket jeg studiens validitet som omhandler tolkning av data og gyldigheten av mine tolkninger (Thagaard, 2013, s. 204). Jeg benyttet meg av en lydopptaker for å sikre at datamaterialet ble lagret. Dette ble klarert med informantene på forhånd og godkjent av NSD. Lydopptakeren gjorde at jeg kunne konsentrere meg om å stille spørsmål og tenke ut oppfølgingsspørsmål til informantene.

3.4.3 Transkribering

Å transkribere vil si at forskeren hører gjennom lydopptakene av det som blir sagt i intervjuet, og omdanner den muntlige samtalen til tekstform. Denne prosessen forbereder datamaterialet for analyse (Kvale et al., 2015, s. 206). Siden jeg valgte å ta opp intervjuene med en båndopptaker, satt jeg igjen med to lydfiler på til sammen 1 time og 10 minutter. Disse lydfilene transkriberte jeg rett etter gjennomføringen av intervjuene, mens jeg enda hadde svarene og intervjusituasjonen friskt i minne. Intervjuene ble transkribert ordrett. Ved gjengivelse av sitat i forbindelse med presentasjon av funn, har jeg valgt å skrive sitatene i bokmålsform.

3.5 Observasjon som metode

Observasjon er en metode som ofte blir brukt sammen med andre former for innsamling av data (Postholm, 2010, s. 56). I denne studien ble observasjon brukt som et supplement til intervju og dokumentanalyse av innsamlede elevtekster. Observasjon går ut på at forskeren tar i bruk alle sine sanser for å systematisk og målrettet samle inn informasjon om noe spesifikt i en bestemt situasjon (Postholm, 2010, s. 55). Bjørndal (2017) skiller mellom observasjon av første orden og observasjon av andre orden. Observasjon av første orden foregår når forskeren har observasjon som primær oppgave, mens observasjon av andre orden foregår når forskeren selv aktivt deltar i den situasjonen som skal observeres (Bjørndal, 2017, s. 33).

I denne studien ble observasjon av første orden benyttet. Det vil si at min eneste oppgave var å observere skriveprosjektene og tilbakemeldingspraksisen til lærerne. Denne formen for observasjon sikrer høy kvalitet i observasjonene, siden observatøren kun har i oppgave å observere (Bjørndal, 2017, s. 33). Siden jeg ønsket å observere lærerens tilbakemeldingspraksis, satte jeg meg bakerst i klasserommet. For å registrere observasjonene tok jeg utgangspunkt i Postholms (2010, s. 62-63) eksempel på feltnotater, og hadde med meg en notatbok som jeg hadde delt i to på langs. På venstre side skrev jeg ned hva jeg observerte, hvordan undervisningen var, hvordan lærerne presenterte skriveoppgaven til lærerne, og hvilke tilbakemeldinger lærerne gav til elevene. På høyre side skrev jeg ned umiddelbare analyser og tolkninger av det som jeg observerte.

3.6 Dokumentanalyse av elevtekster

Lærernes tilbakemeldinger i elevtekstene ble analysert gjennom en form for dokumentanalyse. Dokumentanalyse er en metode der innholdet i ulike dokumenter blir gjennomgått systematisk med sikte på å finne relevant informasjon som kan besvare problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 175). Thagaard (2013, s. 59) skriver at studier av dokumenter skiller seg fra andre data forskeren har samlet inn i feltet, ved at dokumentene er skrevet for et annet formål enn det forskeren skal bruke dem til. Opprinnelig var elevtekstene dokument som var ment å besvare skriveoppgaven om hvorfor røyking var mer akseptert i samfunnet før enn nå. I denne studien blir elevtekstene brukt for å undersøke lærerens faktiske tilbakemeldingspraksis, og de har derfor fått et annet formål enn hva som opprinnelig var deres intensjon.

Mitt interessefelt ved de innsamlede elevtekstene, har vært avgrenset til lærerens tilbakemeldinger gitt underveis i skriveprosessen. Jeg har ikke vært interessert i å studere hva eleven har skrevet. For å analysere tilbakemeldingene har jeg brukt Hattie og Timperleys (2007) tilbakemeldingsmodell som en operasjonalisert modell, der de ulike tilbakemeldingsnivåene blir brukt som analysekategorier. I tillegg har jeg tolket tilbakemeldingene opp mot Kvithyld og Aasen (2011) sine fem teser. Nærmere beskrivelse av analyseprosessen vil bli beskrevet i kapittel 3.10. Elevtekstene ble samlet inn etter at lærerne hadde gitt tilbakemelding på elevens førsteutkast. I tillegg hadde lærerne satt en foreløpig vurdering av tekstene, om tekstene var på lav-, middels- eller høy-måloppnåelse.

3.7 Utvalg

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2006, s. 106) skriver at det i kvalitative metoder er vanlig å velge informanter ut ifra studiens hensikt. I denne studien har jeg valgt informanter på bakgrunn av kriteriebasert utvelgelse (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51).

Informantene måtte oppfylle spesielle kriterier. For å være med i min studie måtte informantene være norsklærer på mellomtrinnet, ha kompetanse og erfaring i vurdering og være villig til å gjennomføre en bestemt skriveoppgave i klassen sin.

Før jeg gikk i gang med å rekruttere informanter til studien, ble studien meldt inn til godkjenning til personvernombudet NSD. For å rekruttere informanter satte min veileder meg i kontakt med en skole som han mente kunne være interessert i mitt prosjekt. Jeg sendte rektoren ved denne skolen en e-post der jeg beskrev studiens formål og ønske om informanter. Rektoren videresendte min forespørsel til aktuelle norsklærere på mellomtrinnet, og ba de om å ta direkte kontakt med meg gjennom e-post dersom de ønsket å stille som informant. To lærere ved skolen meldte seg. Begge var kvinner, den ene var norsklærer på 5. trinn, og den andre var norsklærer på 6. trinn. På grunn av masteroppgavens omfang valgte jeg kun å forholde meg til norsklærere ved en bestemt skole.

3.8 Skriveoppgaven

For at elevene i de to ulike klassene skulle bli vurdert relativt likt, og for at jeg skal kunne ha muligheten til å sammenligne tilbakemeldingspraksisen til de to norsklærerne med hverandre, ble den samme skriveoppgaven gitt til de to klassene, i både 5. og 6. trinn. Skriveoppgaven ble hentet fra Nasjonalt skrivesenter sin hjemmeside, der det er lagt ut flere skriveoppgaver fra *Skriveprøven 2016*. Elevene fikk i oppgave å skrive en utforskende tekst om årsaker til at røyking var mer akseptert i samfunnet før enn nå (se vedlegg 4).

Skriveprøven 2016 hadde en tilhørende vurderingshåndbok, med bestemte vurderingskriterier for lav, middel og høy måloppnåelse. Disse vurderingskriteriene fikk lærerne beskjed om å ikke se på, siden jeg ønsket å undersøke deres autentiske tilbakemeldingspraksis, uten påvirkning fra denne vurderingshåndboken. De to lærerne fikk derfor skriveoppgaven i papirform og beskjed om at de stod fritt til å bestemme den videre prosessen når det gjaldt planlegging og gjennomføring av skriveoppgaven.

Skriveprosessen kan oppsummeres gjennom denne modellen:

Dag	Arbeidsprosess	innhold	Innsamlingsmetode
Mandag	Førskrivefase	- Presentasjon av skriveoppgaven - Idemyldring	- Observasjon
Tirsdag	Skrijving av førsteutkast	- Elevene begynte å skrive	- Observasjon
Onsdag	Tilbakemelding fra læreren	- Lærerne gav tilbakemelding på tekstene	- Innsamling av elevtekstene
Torsdag	Omskriving	- Elevene fikk tilbake tekstene og skrev videre	
Fredag	Omskriving/ publisering av tekstene	- Elevene skrev ferdig tekstene	- Intervju med lærere

3.9 Reliabilitet og validitet

I dette kapittelet vil jeg ta for meg forskningens reliabilitet og validitet som handler om forskningens pålitelighet og gyldighet. Studiens reliabilitet handler om nøyaktigheten til datamaterialet; hvilke data som brukes, innsamlingsmetode og hvordan de bearbeides (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Reliabilitet knyttes til hvilken grad undersøkelsene kan gi de samme svarene som dersom en annen forsker hadde gjennomført den samme undersøkelsen (Kvale et al., 2015, s. 276). Kvalitative studier vil sjeldent være like repliserbare som kvantitative studier (Thagaard, 2013, s. 202). Dersom en annen forsker hadde gjennomført denne studien, er det lite trolig at han hadde fått de samme funnene som jeg gjorde. Dette fordi en annen forsker ikke kan gjenskape den spesielle situasjonen som oppsto under innsamlings- og analyseprosessen.

For å sikre høy grad av reliabilitet i en studie, skiver Andersen (2013) at studiens fremgangsmåte, datainnsamling og analyse må beskrives på en detaljert måte. I denne studien har jeg prøvd å sikre reliabiliteten ved å være transparent og at jeg underveis i teksten har redegjort for mine valg når det kommer til datainnsamling og analyse. Jeg har benyttet meg av lydopptaker i intervjusituasjonene, noe som ifølge Grønmo (2016, s. 250) styrker studiens reliabilitet. På denne måten kunne jeg høre på intervjuene samtidig som jeg leste transkripsjonene av intervjuene. Dette gjorde at jeg enklere kunne oppdage eventuelle feil i transkripsjonene, samt at jeg ble godt kjent med datamaterialet. Selv om jeg har vært alene

om dette forskningsprosjektet, har jeg underveis i prosjektet diskutert viktige avgjørelser i forskningsprosessen sammen med min veileder, noe som styrker studiens reliabilitet (Thagaard, 2013, s. 203).

En kvalitativ studies validitet dreier seg om datamaterialets gyldighet for de problemstillingene som skal belyses (Grønmo, 2016, s. 241). En studie vil ha høy grad av validitet dersom undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen resulterer i data som er relevante for problemstillingene (ibid). Grønmo (2016) påpeker at selv om en studie har pålitelige data, så er det likevel ikke sikkert at datamaterialet er relevant i forhold til studiens forskningsspørsmål. Ifølge Kvale et al. (2015, s. 279) blir kunnskapen troverdig og gyldig av å overleve falsifiseringsbestrebelsler. For å sikre at datamaterialet i denne studien blir valid, har jeg underveis i forskningsprosessen foretatt systematiske og kritiske drøftinger av undersøkelsesopplegget, samt hatt et kritisk blick på tolkningene og funnene mine, der jeg gjentakende ganger har tolket og drøftet de opp imot relevant teori. På denne måten har jeg forsøkt å forhindre feiltolkninger.

For å sikre studiens validitet har jeg brukt flere metoder for innsamling og analyse, noe Postholm (2010, s. 132) omtaler som metodetriangulering. Ifølge (Grønmo, 2016, s. 67) går metodetriangulering ut på at et bestemt fenomen belyses gjennom ulike synspunkter og synsvinkler. I denne studien ønsker jeg å innhente data om lærerens tilbakemeldingspraksis, og derfor benytter jeg meg av en triangulering av både semistrukturerte intervju, observasjon og dokumentanalyse. Å bruke flere metoder styrker studiens validitet, ved at kombinasjonen av ulike metoder kan gi grunnlag for en mer allsidig belysning av de fenomenene som studeres, enn hva de enkelte metodene kan gjøre hver for seg (Grønmo, 2016, s. 68). Metodetrianguleringen har gitt meg en trygghet i funnene jeg har fått, særlig når analysene av ulike data og metoder gir like resultater. Et eksempel er funnet om at tilbakemeldingene skal bygge på kriterier. Jeg observerte at lærerne gav informasjon om dette i førskrivefasen, lærerne uttrykte viktigheten av dette i intervjuene, samt at dokumentanalysen visste slike tilbakemeldinger. Siden de ulike metodene gav like resultater, kan man ha stor tiltro til at resultatene er pålitelige og gyldige (Grønmo, 2016, s. 68).

3.10 Analysetilnærming til datamaterialet

Ved å analysere datamaterialet ønsker forskeren å få mening ut av sine data (Postholm, 2010, s. 105). Det er flere måter forskeren kan analysere datamaterialet på. Jeg valgte å bruke en temasentrert analysetilnærming, der jeg har rettet fokuset mot temaer som er representert i datamaterialet (Thagaard, 2013, s. 181). I denne metoden sammenligner forskeren informasjon om hvert tema fra alle informantene (Thagaard, 2013). Metoden er ifølge Braun og Clarke (2006) fleksibel og derfor lett anvendelig for uerfarne forskere. Likevel kritiseres metoden for å ikke ivareta et helhetlig perspektiv, fordi temaer fra de enkelte informantene løsrives fra sin opprinnelige sammenheng (Thagaard, 2013, s. 181). Det er derfor viktig at jeg klarer å beskrive informasjonen fra datamaterialet i den konteksten som den er en del av, slik at jeg ivaretar et helhetlig perspektiv.

3.10.1 Analyse av intervju og observasjon

Jeg startet analysen ved å legge inn intervjutranskripsjonene og observasjonsnotatene inn i analyseprogrammet NVIVO. Deretter ble datamaterialet kategorisert inn i de overordnede temaene fra intervjuguiden, siden dette var temaer jeg ønsket å få informasjon om. Siden flere av spørsmålene i intervjuguiden var formulert som åpne spørsmål, så jeg det som nødvendig å opprette nye kategorier siden intervjutranskripsjonene med stor sannsynlighet ville inneholde andre temaer enn de jeg hadde definert på forhånd i intervjuguiden. I arbeidet med å kategorisere datamaterialet, ble nye kategorier utformet, sitater ble flyttet til de kategoriene som virket mest passende, og noen kategorier ble slått sammen. Etter at jeg hadde kategorisert hele datamaterialet ble hver kategori skrevet ut og kodet for hånd. I kodingsprosessen hadde jeg en åpen tilnærming, som vil si at jeg møtte datamaterialet med et åpent sinn (Nilssen, 2012, s. 78). Datamaterialet fikk stadig nye koder. De ulike kodene pekte i ulike retninger. Derfor så jeg det nødvendig å studere kodene i sammenheng med eksisterende teori og forskning. Deretter kodet jeg på nytt. Kodene ble så lest over en gang til, før jeg sorterte de inn i nye kategorier. Noen av kategoriene kunne slås sammen, siden de overlappet hverandre eller inneholdt mange av de samme kodene. Til slutt hadde jeg definert noen hovedkategorier som inneholdt de viktigste temaene som kan svare på forskningsspørsmålene i denne studien. Disse vil bli presentert i analysekapittelet.

Analysen bærer preg av vekslning mellom det å ha en induktiv tilnærming, og det å se kodene opp imot teori og forskning. En slik analyse tilnærming kan betegnes som abduktiv, og går ut

på at man «starter fra empirien (som induksjon), men aksepterer betydningen av teorier og perspektiver i forkant og/ i løpet av forskningsprosessen» (Tjora, 2012, s. 218). Da jeg hadde kodet ferdig intervjutranskripsjonene, ble feltnotatene fra observasjonene kategorisert og kodet etter de kategoriene og kodene som jeg kom fram til i analysen av intervjuene. På denne måten ble det enklere å se hvilke tema og mønstre som gikk igjen, og hendelser fra observasjonsnotatene kunne knyttes til temaene som var fremtredende i intervjuanalysen.

3.10.2 Analyse av elevtekster

I analysen av elevtekster har jeg hatt en deduktiv analysetilnærming, som betyr at analysen tok utgangspunkt i eksisterende teori (Thagaard, 2013, s. 187). Lærernes tilbakemeldinger ble hentet ut fra elevtekstene og inn i NVIVO for analyse og koding. Tilbakemeldingene ble så kategorisert i tre av Hattie og Timperleys (2007) ulike tilbakemeldingsnivåer; oppgavenivå, prosessnivå og personnivå, som ble beskrevet i kapittel 2.4. I vedlegg 5 har jeg gitt en nærmere beskrivelse av hvilke tilbakemeldinger som tilhører de ulike analysekategoriene. Siden studien foregår over kort tid vil det være vanskelig å få undersøkt om tilbakemeldingene i tekstene fører til utvikling av elevens selvregulering, og derfor ble dette tilbakemeldingsnivået valgt bort som en analysekategori. Jeg undersøkte hvordan de ulike tilbakemeldingene var formulert og kommunisert til eleven. I tillegg kodet jeg hver tilbakemelding med bakgrunn i de fem tesene til Kvithyld og Aasen (2011). På hver tilbakemelding jeg kodet, skrev jeg ned mine tanker, *memos*, om hvorfor tilbakemeldingen fikk den koden som den fikk (Thagaard, 2013, s. 159). Disse notaene hjalp meg i drøftingen av funnene. Her er et eksempel på en tilbakemelding som ble analysert:

Tilbakemelding:	Tilbakemeldingsnivå: Hattie og Timperley (2007)	Tese: Kvithyld og Aasen (2011)	Memos:
«Flott! Selv om du aktualiserer røyking i innledningen, kan du komme med flere eksempler på hvorfor røyking er helsefarlig?»	Oppgavenivå	Tese 2 Tese 3 Tese 4	Tilbakemeldingen sier noe konkret om oppgaven (oppgavenivå). Tilbakemeldinger er stilt som et spørsmål (tese 3). Det kan også gjøre at den motiverer til videre skriving, siden den både sier noe om hva som var bra og hva eleven kan gjøre mer av. Den sier noe konkret om hva eleven skal gjøre (tese 2). Det er ikke sikkert at den er forståelig (tese 5),

			forstår eleven hva aktualiserer betyr? Noe jeg kan ta opp i drøftingen. «Flott» på oppgavenivå eller personnivå?»?
--	--	--	---

Når det gjelder hvilket tilbakemeldingsnivå de enkelte tilbakemeldingene har blitt kategorisert i, har jeg i vedlegg 5 avklart hvilke tilbakemeldinger de ulike analysekategoriene inneholder. Denne ble brukt aktivt under dokumentanalysen, for å sikre at analysen av tilbakemeldingene ble pålitelige. Som man ser i eksempelet ovenfor skriver læreren «flott!» som alene ville blitt kategorisert som en tilbakemelding på personnivå da den referer til personen. Ettersom denne står sammen med en mer utfyllende tilbakemelding, har jeg valgt å tolke denne tilbakemeldingen under ett, slik at «flott» inngår i tilbakemeldingen på oppgavenivå. Denne måten å tolke tilbakemeldingene på, ble valgt i de tilfeller der den påfølgende teksten sa noe om hva som var flott, bra eller lignende. I de tilfellene der «flott» eller andre lignende positive ord står alene er disse vurdert til å være på personnivå.

3.11 Forskningsetiske overveielser

I forskningsprosjekter er det viktig at forskeren tar hensyn til de etiske retningslinjene som gjelder for forskning. Disse er utarbeidet av den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), og sier blant annet noe om informert samtykke, anonymitet og personvern (NESH, 2016). I de neste avsnittene vil jeg ta for meg disse hensynene og beskrive hvordan de ble ivaretatt i denne studien.

I forkant av studiens oppstart, meldte jeg studien til Norsk senter for forskningsdata (NSD), og fikk godkjent studien. Informert samtykke er vanlig i forskning, og betyr at forskningsdeltakerne informeres om forskningsprosjektets overordnede formål og om hovedtrekkene i designen, og om mulige risikoer og fordeler ved det å delta i forskningsprosjektet (Kvale et al., 2015, s. 104). I forkant av skriveprosjektene møtte jeg lærerne. Etter at vi hadde gått gjennom informasjonsskrivet, skrev lærerne under på at de hadde mottatt informasjonen og at de godtok å delta i studien (se vedlegg 2). Informasjons- og samtykkeskrivet hadde blitt utformet i forbindelse med søknad til NSD.

For å samle inn elevtekstene, var det nødvendig å skaffe informert samtykke fra elevenes foresatte, i tråd med de etiske forholdsreglene (NESH, 2016). Elevene var under 16 år, noe som gjorde at elevenes foreldre/ foresatte måtte svare på informasjons- og samtykkeskrivet som læreren delte ut til elevene (se vedlegg 3).

NESH (2016) påpeker viktigheten av å ta vare på informantenes privatliv. For å ivareta dette hensynet er det viktig at forskeren overholder kravet om konfidensialitet. Datamaterialet som jeg samlet inn, er blitt lagret forsvarlig på en passordbeskyttet harddisk som bare jeg har hatt tilgang til. I henhold til avtalen med NSD, vil alt av datamateriale bli slettet når forskningsprosjektet avsluttes. Informantene i denne masteroppgaven er blitt anonymisert, og gitt fiktive navn. Elevtekstene ble anonymisert av lærerne før jeg samlet de inn, og jeg har heller ikke nevnt hvilken skole forskningsprosjektet ble gjennomført ved.

4 Presentasjon og analyse av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funn fra datamaterialet. Først vil funn fra intervju bli gjennomgått, før funn fra dokumentanalysen vil legges fram. Siden studien har et flercasesdesign, vil funnene fra datamaterialet innhentet fra de to informantene, presenteres hver for seg, som hver sin case. For å presentere datamaterialet fra dokumentanalysen, vil grafisk fremstilling bli brukt, før jeg går dypere inn på de underliggende tilbakemeldingene som danner grunnlaget for analysen.

4.1 Funn fra intervju

I de neste kapitlene vil jeg presentere empiri fra intervjuene med studiens informanter.

4.2 Lærerens forståelse av begrepene vurdering, underveisvurdering og tilbakemelding

Her vil jeg beskrive hvordan de to informantene, beskriver begrepene vurdering, underveisvurdering og tilbakemelding.

4.2.1 Kari forståelse

På spørsmål om hva Kari legger i begrepet vurdering, sier hun at vurderingen skal hjelpe elevene med å utvikle deres skrivekompetanse: «Vurdering er å se på hva som er bra og ikke bra. Og vurderingen skal ha en visjon, den skal føre til utvikling og at elevene blir bedre skrivere».

På spørsmål om hva som ligger i underveisvurdering svarer Kari:

Underveisvurdering er noe som man gjør hele tiden. Underveisvurdering vil si at man gir tilbakemelding mens elevene fortsatt er i arbeid, i en prosess, og ikke ferdig. Den må si noe om hva eleven må arbeide med, og elevmedvirkning er viktig.

Videre følger hun opp med å si at underveisvurdering er det motsatte av sluttvurdering, og at underveisvurderingen kan gis både muntlig eller skriftlig. Kari sier hun er glad i å gi underveisvurdering, siden hun synes det er den vurderingen som synes å ha mest effekt på elevenes motivasjon for å lære.

På spørsmålet om hva Kari legger i begrepet tilbakemelding, svarer hun: «Tilbakemelding det vil si at jeg gir ros til ungene».

4.2.2 Maries forståelse

På spørsmålet om hva Marie legger i begrepet vurdering, svarer hun vurderingen skal hjelpe elevene videre med skrivingen:

Å vurdere vil si å bedømme om noen har nådd det de skulle, og hvordan de har gjort det. Den skal altså peke tilbake på det elevene skulle ha gjort, om de har nådd det de skulle, og om de ikke har gjort det, hvorfor ikke. Med vurderingen kan man dermed hjelpe elevene med å nå det de skulle. Vurderingen må komme med generelle råd om arbeidet.

Etter å ha forklart hva hun legger i begrepet vurdering, går hun uoppfordret over til å beskrive hva hun mener undervisvurdering er: «Undervisvurdering skal motivere elevene videre i arbeidet, både ved å påpeke hva som er bra, og komme med tips videre».

På spørsmål om hva Marie mener en tilbakemelding er, svarer hun: «En melding fra læreren som gir respons på det ungen skal gjøre, hva eleven har forstått, hva ungen kan å mestre, og hva han kan gjøre noe med. Den må være noe mer enn bare 'bra'».

4.3 Hva kjennetegner god tilbakemelding?

I intervjuene ble informantene spurt hva de mener kjennetegner gode tilbakemeldinger og hvilke tilbakemeldinger som de mener er mest læringsfremmende for eleven. Informantenes svar på disse spørsmålene vil her presenteres.

4.3.1 Karis mening

På spørsmålet om hva som kjennetegner gode tilbakemeldinger svarte Kari at tilbakemeldingen må være motiverende og forståelig for elevene. Hun understreker betydningen av at gode tilbakemeldinger må være forståelig, siden hun har erfart at utydelige tilbakemeldinger gjør at elevene blir ukonsentrerte og gjør andre ting enn det de skal. Hun utdyper hvorfor gode tilbakemelding bør være forståelig, på denne måten:

«Tilbakemeldingene må være forståelig, siden det er slike tilbakemeldinger som elevene kan bruke med en gang, de hjelper elevene med å arbeide selvstendig, siden de er selvforklarende».

Motiverende tilbakemeldinger trekker hun også fram som et kjennetegn på god tilbakemelding. Hun mener det er nødvendig at elevene får positive tilbakemeldinger for at de skal bli motivert for videre skriving. For å gi elevene motivasjon for videre skriving, sier Kari at ros fra læreren er et sentralt element. Hun mener videre at det er viktig at

tilbakemeldingene viser at læreren bryr seg om eleven, og anerkjenner deres innsats. Dette kan likevel være vanskelig å få tid til mener hun, siden utfyllende kommentarer er tidskrevende i praksis.

I tillegg mener hun at tilbakemeldingene må gis med bakgrunn av de kriteriene som er satt for den enkelte skriveoppgave. Hun mener at det å ta utgangspunkt i kriteriene vil sørge for at tilbakemeldingene blir forståelig, siden kriteriene som oftest blir gjennomgått i fellesskap i førskrivefasen før elevene begynner å skrive. Videre forteller hun at gode tilbakemeldinger bør være relatert til skriveoppgavens kriterier, som hun mener bør forklare skriveoppgavens formål, mottaker og innhold.

4.3.2 Maries mening

Marie sier at gode tilbakemeldinger er tilpasset etter den enkelte elev sitt skrevenivå. Hun forteller at hun roser elevene ulikt, ut ifra hvilket nivå de er på. Hun forteller det slik:

Jeg gir mer skryt til de med lav måloppnåelse, men ut ifra hver enkelt elev. For mange underlyter, mange som kunne ha fått høy måloppnåelse med god innstas, men ikke gidder å gi en innstas, og for dem hjelper det ikke å gi masse ros, for da belønner jeg dårlig innsats.

I tillegg sier hun at tilbakemeldingene må være forståelig, og mener at de er forståelig når de er tilpasset. Hun sier også at tilbakemeldingene må motivere og komme med råd og tips. Den mest motiverende tilbakemeldingen for elevene mener hun er den som er mest konkret. Når hun vurderer elevenes tekster bruker hun å ha to skjærmer foran seg, en med elevens tekst og en annen med kriteriene for den aktuelle oppgaven. For i større grad begrunne hvorfor noe er bra eller mindre bra, samt forholde seg til de samme begrepene konsekvent, bruker hun å ha kriteriene foran seg når hun gir tilbakemelding.

Gode tilbakemeldinger bør også formidles til elevene på en måte som gjør at de ikke oppleves som tvang. Hun eksemplifiserer dette med et eksempel: «Jeg ser at du har skrevet masse, men kanskje du kan gi en kort beskrivelse av hva teksten handler om i innledningen?» Denne tilbakemeldingen mener hun både anerkjenner det eleven har gjort, samtidig som hun mener den oppfordrer skriveren til å gjøre endringer i teksten uten at det oppleves som tvang. Slike tilbakemeldinger trekker Marie fram som gode tilbakemeldinger som motiverer til videre skriving.

Et annet aspekt med god tilbakemelding som Marie påpeker, er at tilbakemeldingene må vise endringer som elevene kan gjøre med en gang. På spørsmålet om hvilke tilbakemeldinger som fører til mest innsats, svarer Marie: «Barn på mellomtrinnet er veldig øyeblikksorientert, så de liker å vite hva de kan gjøre med en gang. Når elevene får beskjed om hva de skal gjøre med en gang, så vil de bli motivert til å skrive». En annen type tilbakemelding som hun mener motiverer, er ros.

4.4 Tilrettelegging av underveisvurdering

Når det gjelder tilrettelegging av skriveoppgaver ble informantene spurt om hvordan de vanligvis planlegger skriveprosessen, hvordan de legger til rette for underveisvurdering, samt hvordan de planla å gjennomføre den bestemte skriveoppgaven i dette forskningsprosjektet.

4.4.1 Karis praksis

Kari fortalte i intervjuet at hun vanligvis ikke planlegger på forhånd av et skriveprosjekt hvordan hun skal kommunisere tilbakemeldingene til elevene. Hun sier:

«Å planlegge er noe man vanligvis ikke har vært så flink til. Man er veldig flink til å planlegge hvilken skriveoppgave man skal ha, men ikke hvordan elevene skal lære av tilbakemeldingene. Jeg bruker å gjøre det som jeg pleier».

Videre følger hun opp med å fortelle at hun vanligvis ikke planlegger skrivningen prosessorientert, siden hun ikke har tid til å gi skriftlig tilbakemelding underveis: «Som oftest så gir jeg «Two stars and one wish» som tilbakemelding til elevene på slutten av skriveløpet». På spørsmål om hvorfor hun ikke tar seg tid til å gi skriftlige tilbakemeldinger underveis, sier hun: «Det er så mye annet som skjer hele tiden, møter, skole- hjem, planlegging, foreldremøter osv, at det er vanskelig å få tid.» Hun sier likevel at hun gir underveisvurdering i form av muntlige tilbakemeldinger mens elevene skriver. Når hun snakker om hvordan hun gir tilbakemelding, er hun selvkritisk til sin egen metode å gi tilbakemelding på:

Jeg får ikke snakket med alle. Noen er så svak at jeg må sitte sammen med de for å hjelpe de med å skrive, og da får jeg jo ikke muligheten til å snakke med alle, så jeg burde kanskje tenkt litt annerledes.

På spørsmålet om hvordan hun sjekker at elevene har forstått de tilbakemeldingene som hun gir, sier hun at hun sjekker dette gjennom de samtalene hun har med elevene, underveis som hun går rundt i klasserommet for å hjelpe elevene. Videre følger hun opp med å si at det er vanskelig å gi tilbakemelding til alle elevene i den samme timen.

På spørsmålet om hvordan hun vanligvis gjennomfører et skriveløp, sier Kari at hun som oftest følger et fast skriveløp: Først en førskrivefase med bruk av tankekart eller tenkeskriving, før hun deretter lar elevene fortsette å skrive. Underveis går hun rundt og gir muntlig tilbakemelding til de som trenger hjelp.

Når hun gir skriftlig tilbakemelding på elevens ferdigstilte tekst, sier hun at hun tar utgangspunkt i metoden «two stars and one wish», som går ut på at man gir to positive tilbakemeldinger om hva som er bra i teksten, samt kommer med et forslag på hva eleven kan forbedre. Hun fremhever betydningen av at elevene kan skrive tekstene sine på Office 365, siden det gjør at det blir lettere for elevene å redigere tekstene sine, og ta i bruk de tilbakemeldingene som gis av læreren.

På spørsmål om hvordan Kari valgte å gjennomføre den aktuelle skriveoppgaven, svarte hun:

Først presenterte jeg skriveoppgaven for elevene. Jeg skrev opp skriveoppgaven på tavlen, og snakket med elevene om kriteriet for oppgaven. Kriteriet for denne oppgaven var jo bare det at teksten skulle ha med avsnitt. Så fikk elevene i oppgave å lage et tankekart om røyking, men siden det viste seg å være en vanskelig oppgave for elevene, gjorde vi det sammen i fellesskap. Så begynte elevene å skrive. De skrev videre i neste time også, før de fikk tilbakemelding fra meg.

På spørsmål om hvordan Kari gikk fram for å gi tilbakemelding til elevtekstene, svarte hun:

«Først tenkte jeg ros. Og da ble det veldig mye «jeg ser at du har med mange faktaer her», «du har fått til oversikt og avsnitt, så bra». Det ble veldig mange slike kommentarer.»

4.4.2 Maries praksis

Marie forteller i intervjuet at hun i forkant av skriveoppgaver bruker å dele ut skriverammer. Dette mener hun er til god støtte for elevene, og hun har erfart at dette hjelper elevene til å bli mer selvstendige i skriveprosessen. Hun presiserer at hun alltid tenker igjennom hvordan hun ønsker at tilbakemeldingene skal kommuniseres til elevene. De gangene som hun ikke gjør det, hender det hun må endre på arbeidsmetodene som hun opprinnelig hadde tenkt. Hun sier også at hun varierer arbeidsmetoder og vurderingsmetoder i skriveprosesser, og viser til en tidligere skriveoppgave der elevene vurderte og gav tilbakemeldinger på hverandres tekster.

Hun sa i intervjuet:

Jeg prøver å variere skriveundervisningen og måtene å vurdere på. Noen ganger er elevene med på å definere egne læringsmål, noen ganger skriver elevene læringslogg. Sist skriveoppgave vurderte elevene hverandre sine tekster, altså kameratvurdering.

Marie sier også hun er bevisst på å presisere for elevene at skriveingen er en prosess, der de skal omskrive tekstene flere ganger før de er ferdige. Grunnen til dette er ifølge Marie at elevene blir mer motiverte til å omskrive sine tekster, å ta i bruk tilbakemeldingene dersom de har blitt informert om at skriveingen er en prosess. Marie sier i likhet med Kari at elevene blir motiverte av å skrive på data.

På spørsmålet om hvordan hun gjennomførte skriveoppgaven om røyking, svarte Marie:

Først tenkte jeg forberedelseslekse. Først så skulle de (elevene) snakke med noen voksne hjemme om røyking generelt, og så skrive ned fem faktasetninger om røyking. Så i første timen i skriveprosessen så introduserte jeg skriveoppgaven for elevene og gikk gjennom årsaker muntlig felles i klasserommet. Jeg hadde laget en PowerPoint som fungerte som en slags skriveramme for elevene, som inneholdt kriteriene for denne oppgaven, formål og mottaker. Dette gjorde at de fikk kunnskap om temaer og hva oppgaven gikk ut på før de begynte. Neste time begynte de å skrive. Etter denne timen gav jeg undervisvurdering til elevene, før de i neste time fikk igjen teksten og begynte å skrive og endre på teksten.

Da vi snakket sammen om spørsmålet om hvordan man på best mulig måte bør kommunisere tilbakemeldingene til elevene, svarte Marie:

Hm. Det viktigste er jo at tilbakemeldingene blir gitt på en måte som gjør at de enkelt kan ta de i bruk. I tillegg til at tilbakemeldingene bør kommunisere for eleven hva som er målet for oppgaven, hvordan man har løst oppgaven og hva forslag som kan forbedre oppgaven. Også må tilbakemeldingene komme mens de (elevene) arbeider.

Marie bruke en PowerPoint for å presentere skriveoppgaven for elevene. Den inneholdt oppgavetekst, skriveoppgavens formål, mottaker og innhold. I PowerPointen stod det følgende:

Dette skal være med i teksten: **En fengende overskrift** som både passer til teksten din og som gjør at teksten din virker interessant. En **innledning** som informerer om tema og forteller leseren hva som kommer. En **hoveddel** som er delt opp i **temaavsnitt**. En **avslutning** som **oppsummerer** det teksten handler om. Bruk gjerne relevante bilder.

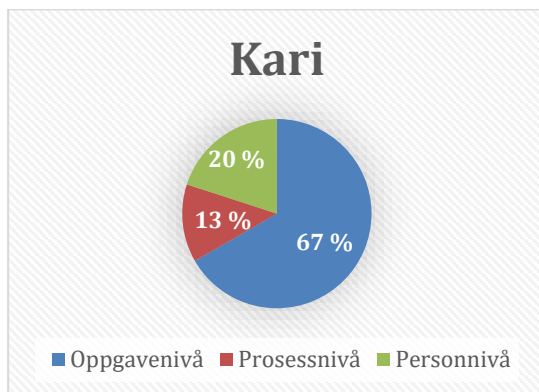
4.5 Funn fra dokumentanalysen

Tilbakemeldingene som er gitt på elevtekstene er kategorisert under de tre aktuelle nivåene definert av Hattie og Timperley (2007). Jeg vil her presentere funnene fra dokumentanalysen ved å gi en grafisk fremstilling mellom de tre nivåene, før jeg går nærmere inn på hvert nivå og viser til et utvalg eksempler.

4.5.1 Kari

Kari sine tilbakemeldinger ble plassert ved slutten av hver tekst. Det var ingen tilbakemeldinger som var plassert i margin underveis i elevtekstene. Som Kari selv påpeker i

intervjuet, viser dokumentanalysen at hennes tilbakemeldingspraksis er preget av tankegangen av å gi to positive tilbakemeldinger og et ønske. På de 12 elevtekstene som Kari gav tilbakemelding på ble det totalt gitt 45 tilbakemeldinger. 30 av disse er tolket å være på oppgavenivå. 6 plasseres på prosessnivå, og de resterende 9 er vurdert å være på personnivå. Dette gir følgende prosentvise fordeling mellom nivåene:



Som vi ser er det tilbakemeldinger på oppgavenivå som dominerer. Deretter gis en del tilbakemeldinger på personnivå som er den midterste kategorien i størrelse. Med kun 6 tilbakemeldinger på prosessnivå, er det den typen av tilbakemeldinger som blir minst benyttet.

4.5.1.1 Oppgavenivå

Et eksempel på tilbakemelding som Kari gav, og som er tolket til å være på oppgavenivå er: «Fint at du har jobba mer med teksten og laga flere avsnitt». Læreren satte et kriterium til oppgaven, om at elevene skulle jobbe med bruk av avsnitt, og i de fleste elevtekstene er lignende tilbakemeldinger gitt. Et annet eksempel som læreren gav, som er tolket til å være på oppgavenivå er: «Kan du prøve å ha bare faktaer om røyking i første avsnitt?» Som vi ser av dette eksempelet stiller læreren et spørsmål som er veiledende for hva eleven bør jobbe med, fram mot ferdigstilling av den endelige versjonen. Til en annen elev skriver Kari: «Ser du at du har misforstått?» Eleven hadde skrevet teksten uten avsnitt, som var et kriterium for oppgaven. Kari kommer ikke med noen andre utfyllende kommentarer ut over denne kommentaren, og forklarer ikke hva det er eleven har misforstått, eller hva eleven kan gjøre for å forbedre teksten.

4.5.1.2 Prosessnivå

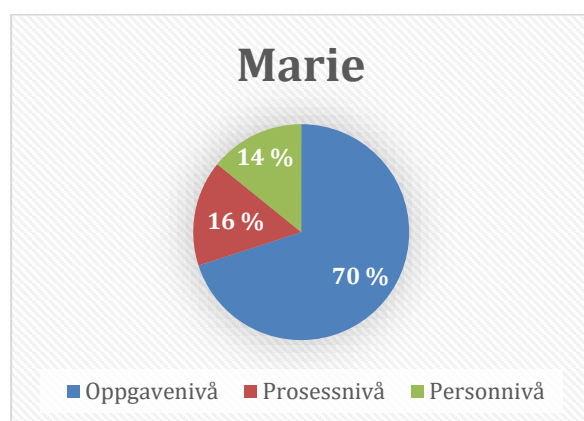
Som man ser i tabellen, er tilbakemeldinger på prosessnivå den typen av tilbakemeldinger som læreren gav minst av. Et eksempel på en tilbakemelding på prosessnivå som Kari gav, er: «Husk at formålet med innledningen er å fange leseren, derfor må du prøve å skrive en innledning som vekker leserens interesse og nysgjerrighet». Denne tilbakemeldingen kommer med et generelt råd som eleven kan ta med seg videre til neste skrivesituasjon som han/ hun kommer i. Et annet eksempel på en tilbakemelding på prosessnivå som Kari gav, er: «Du avslutter med å «ta opp tråden» fra innledningen, slik at innledningen og avslutning liksom danner ei «ramme» rundt resten av teksten. Det er et lurt knep som du kan huske når du skal skrive flere tekster».

4.5.1.3 Personnivå

Tilbakemeldinger på personnivå omhandler tilbakemelding som er rettet mot personen. Eksempel på slike tilbakemeldinger som Kari gav, er: «Du har vært flink», «jeg ser du har vist god innsats», og «bra innsats». Disse ble gitt alene, som oftest som en av de to tilbakemeldingene som skulle si noe om hva eleven hadde gjort bra i «two stars and one wish». Et felles trekk som gjelder alle tilbakemeldingene som Kari har gitt på personnivå, er at de er utelukkende positive.

4.5.2 Marie

Marie gir tilbakemeldinger i margin underveis i tekstene. I tillegg skriver hun en kortere tilbakemelding ved tekstens slutt. På 20 elevtekster gir Marie totalt 120 tilbakemeldinger. 84 av disse tolket jeg på oppgavenivå. Jeg vurderte 19 på prosessnivå, og de resterende 17 på personnivå. Dette gir følgende prosentvis fordeling:



Som det fremgår av diagrammet, gir Marie flest tilbakemeldinger på oppgavenivå. Deretter kommer tilbakemeldinger på prosessnivå, som er betydelig mindre benyttet.

Tilbakemeldinger på personnivå utgjør derfor den minste andelen, med kun 14 %.

4.5.2.1 Oppgavenivå

Av de tilbakemeldingene som Marie gir, sier flesteparten av tilbakemeldingene noe om oppgaven, altså på oppgavenivå. Et eksempel som går igjen på de fleste elevtekstene er relatert til overskriften som eksempelvis denne tilbakemeldingen: «Fin overskrift, den gjør teksten din interessant og vi blir nysgjerrige om røyking». Et annet eksempel på en tilbakemelding på oppgavenivå er: «Fint at du har med overskrift, men kan du kanskje finne en mer passende overskrift?» og «Kanskje du kan trekke inn passiv røyking her?»

4.5.2.2 Prosessnivå

Som vi ser fra diagrammet gir Marie også tilbakemeldinger som er på prosessnivå, for eksempel: «Husk at du skriver en avslutning der du enten oppsummerer det du har skrevet om eller kommer med en type oppfordring til leserne». Denne tilbakemeldingen er plassert under prosessnivå, ettersom den inneholder generell veiledning om hvordan skrive en avslutning. Denne tilbakemeldingen er gitt på flere tekster som er skrevet i dette prosjektet, og var et av oppgavens kriterier som læreren hadde definert og kommunisert i forkant. Et annet eksempel er: «For å søke etter informasjon på nett, kan du gå inn å søke etter relevante ord i denne teksten». Dette er en tilbakemelding som veileder eleven i hvordan man skal drive med informasjonsinnhenting, som er relevant for denne oppgaven men også fremtidige oppgaver, og er dermed kategorisert som en tilbakemelding på prosessnivå.

4.5.2.3 Personnivå

Marie gir tilbakemeldinger også på personnivå. Noen eksempler på denne typen tilbakemeldinger som Marie gav er: «Så flink du har vært», «flink jente» og «fantastisk». Alle disse tilbakemeldingene er positivt ladet.

5 Drøfting

Oppgavens problemstilling er følgende:

Hvordan bruker et utvalg norsklærere på mellomtrinnet skriftlig tilbakemelding for å utvikle elevenes skrivekompetanse?

Drøftingen i dette kapittelet er basert på de tre forskningsspørsmålene:

S1: Hva er undervisvurdering og god skriftlig tilbakemelding ifølge lærerne selv?

S2: På hvilken måte tilrettelegger lærerne for læringsfremmende undervisvurdering?

S3: Hvordan er forholdet mellom lærernes tilbakemeldingspraksis og deres egne uttalelser og eksisterende teori om funksjonell skriverespons?

For å diskutere de tre forskningsspørsmålene, vil jeg sammenligne funn fra de to casene presentert i kapittel 4, og se dette opp mot teori og tidligere forskning presentert i kapittel 2.

5.1 S1: Lærernes mening om undervisvurdering og god tilbakemelding

Under dette forskningsspørsmålet vil drøftingen ta utgangspunkt i svarene som lærerne gav da de ble spurt om undervisvurdering og god tilbakemelding. Basert på svarene deres, kan deres forståelse av undervisvurdering tolkes å ha fellestrekk med flere av de fire prinsippene for læringsfremmende undervisvurdering som Utdanningsdirektoratet (2015) definerer. Kari forteller i sitt intervju at vurdering må si noe om hva som er bra og hva som ikke er bra. Ved å gjøre det, er det tenkelig at tilbakemeldingen kan fortelle noe om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen, som er vektlagt i prinsipp nummer to (Utdanningsdirektoratet, 2015). Kari mener at undervisvurdering må si noe om hva eleven må arbeide med, og dersom dette formidles på riktig måte kan denne type tilbakemelding vurderes å være i samsvar med prinsipp nummer tre, som sier at læreren skal gi råd om hvordan eleven kan forbedre seg (Utdanningsdirektoratet, 2015). Videre trekker Kari fram viktigheten av elevmedvirkning, som det også settes fokus på i prinsipp fire som omhandler at elevene skal være involvert ved å vurdere eget arbeid og utvikling. Hennes overordnede uttalelse om hva undervisvurdering er, kan også sies å være i tråd med hvordan Utdanningsdirektoratet (2015) omtaler undervisvurdering.

Selv om Kari forklarer at vurdering innebærer å vurdere hva som er bra og hva som ikke er bra, svarer hun senere i intervjuet at tilbakemelding vil si å gi ros til elevene. Til tross for en noe mer nyansert forståelse av vurdering og undervisvurdering slik jeg tolker den, ser hun altså på tilbakemelding som ros ut ifra denne senere uttalelsen. At tilbakemelding vil si å gi ros kan betraktes som et interessant funn, da ros eller å fortelle hva som er bra kun er ett element av det komplekse begrepet tilbakemelding. Når Kari trekker fram at tilbakemeldinger er å gi ros, kan en slik forståelse knyttes til hovedsakelig ett av de tre spørsmålene som ifølge Hattie og Timperley (2007) sier er effektiv tilbakemelding, nemlig feed back. Det rettes dermed mindre fokus på å gi tilbakemeldinger som kan hjelpe eleven med å minske avstanden mellom nåværende og ønsket kompetanse (Hattie & Timperley, 2007) i denne uttalelsen.

Marie sin forståelse av undervisvurdering kan også knyttes opp mot prinsippene presentert av Utdanningsdirektoratet (2015), og da særlig prinsipp nummer to og tre. Hun vektlegger at vurderingen skal si noe om elevens måloppnåelse. Avhengig av på hvilken måte dette gjøres, er det tenkelig at en slik tilbakemelding ofte vil si noe om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen, som det påpekes i prinsipp nummer to (Utdanningsdirektoratet, 2015). Marie trekker videre fram at undervisvurdering skal si noe om hva som er bra og samtidig «komme med tips videre». Siste del av denne uttalelsen kan tolkes som å komme med tips til hva eleven må jobbe med videre, noe som vil være i overensstemmelse med prinsipp nummer tre som omhandler råd om hvordan eleven kan forbedre seg. I motsetning til Kari nevner hun ikke elevmedvirkning, men fokuserer i større grad på måloppnåelse og elevenes utvikling. Basert på innholdet i svarene de ga under intervjuene kan det dermed se ut til at Marie i større grad fokuserer på det samme som Hattie og Timperley (2007) gjør i sin teori hvor feed up, feed back og feed forward står sentralt, mens Kari i større grad fokuserer på elevmedvirkning som vektlegges av Utdanningsdirektoratet (2015).

Maries likheter med Hattie og Timperley (2007) sin teori fremkommer også i hennes svar på hva hun mener tilbakemelding er, hvor hun hovedsakelig trekker fram tre elementer. For det første nevner hun at læreren må si noe om hva eleven skal gjøre, noe som kan tolkes å være i tråd med feed up. For det andre nevner hun at tilbakemeldingen må si noe om hva eleven har forstått og mestret, som kan sies å være i overensstemmelse med hva Hattie og Timperley (2007) legger i feed back, da man ser tilbake og forteller eleven hva han har gjort riktig. Til slutt sier hun at tilbakemeldingen må si noe om hva eleven kan gjøre noe med. Det kan tolkes

som hva eleven burde eller skal jobbe videre med for å nå målene, sett i lys av hennes tidligere uttalelser om måloppnåelse og det å «komme med tips videre». Ved en slik tolkning kan det siste elementet om hva eleven kan gjøre noe med, sies å være i tråd med feed forward, som skal bidra til bedre måloppnåelse i fremtiden.

Når det gjelder hva som kjennetegner gode tilbakemeldinger, kan informantene sies å fremme en del felles oppfatninger. For det første mener de begge to at tilbakemeldingene må være forståelige. Forståelige tilbakemeldinger er også vektlagt i test 5 av Kvithyld og Aasen (2011), sammen med fokuset på å gi læringsfremmende tilbakemeldinger. Kari forteller om hvordan forståelige tilbakemeldinger kan bidra til at elevene arbeider mer selvstendig ettersom de er selvforklarende, og Marie trekker videre paralleller til individuell tilpasning. Individuell tilpasning er det første Marie nevner som god tilbakemelding, og mener at en tilbakemelding er forståelig når den er tilpasset. I følge Kvithyld og Aasen (2011) er det viktig at elevene forstår intensjonen, og den formative vurderingen må være så konkret at den forstås av eleven. Samtidig vektlegges viktigheten av individuell tilpasning i tese 2, som da kan sies å være i samsvar med Marie sin beskrivelse av en god tilbakemelding. Forskjellen kan derimot vurderes å være Marie sin oppfatning om at forståelige tilbakemeldinger kommer som et resultat av individuell tilpasning, mens man ifølge Kvithyld og Aasen (2011) i større grad må tilrettelegge for forståelige tilbakemeldinger ved å sørge for at elevene forstår lærerens intensjon og evner til å gå inn som kritisk leser av sin egen tekst.

For det andre kan svarene til begge informantene vurderes som at de mener at en god tilbakemelding skal være motiverende. Marie trekker videre en sammenheng mellom konkrete tilbakemeldinger og motiverende tilbakemeldinger, og nevner også ros som en type tilbakemelding som hun mener motiverer. Kari kan sies å ha et større fokus på nettopp dette med ros og positive tilbakemeldinger, da hun i større grad vektlegger dette i sine svar og omtaler slike tilbakemeldinger som et viktig moment for å gi elevene motivasjon for videre skriving. Dette samsvarer med hva Kvithyld og Aasen (2011) skriver om motiverende tilbakemeldinger under tese 4, hvor positive tilbakemeldinger som forteller hva som er bra ifølge forfatterne vil føre til et ønske om å forbedre det som er mindre bra. Kari mener videre det er viktig å anerkjenne elevenes innsats, mens Marie med sitt fokus på individuell tilpasning, kan oppleves som noe mer forsiktig med å gi for mye ros for å unngå å «belønne» dårlig innsats.

Et annet kjennetegn ved motiverende tilbakemeldinger som Marie trekker fram, er tidsaspektet ved at de tilbakemeldingene som inneholder råd og kan sies å være feed forward, må si noe om hva eleven kan gjøre på kort sikt. På den måten mener hun de blir motiverende ettersom elever på mellomtrinnet «er veldig øyeblikksorientert». Som et generelt svar på hva som kjennetegner gode tilbakemeldinger, trekker Marie fram formidling og viktigheten av at tilbakemeldingene som inneholder råd eller tips ikke oppleves som tvang, men heller en frivillig oppfordring. Dette kan sees i sammenheng med et sentralt poeng i tese 4 om motivasjon, hvor Kvithyld og Aasen (2011) skriver at det er viktig at elevene ikke opplever tilbakemeldingene som straff. For å unngå dette, skriver de at man kan fokusere på selve innholdet i tilbakemeldingene som blir gitt, slik Marie eksemplifiserer under intervjuet.

Et tredje og siste felles moment er informantenes fokus på at tilbakemeldingene blir gitt på bakgrunn av skriveoppgavens kriterier. Kari går inn på at kriteriene normalt gjennomgås i fellesskap i førskrivefasen, noe som er i samsvar med det Kvithyld og Aasen (2011) skriver om tese 2, der de mener at en slik form for førskrivefase er helt avgjørende for å kunne gi selektiv respons, hvor blant annet oppgavens vurderingskriterier blitt drøftet. Dette kan også sies å støttes av et av Utdanningsdirektoratet (2015) sine fire prinsipper for læringsfremmende undervisvurdering, hvor elevene skal vite hva som er forventet av dem. Dette fordi det er tenkelig at ved å gjennomgå kriteriene med elevene i førskriveprosessen vil elevene få en større forståelse av hva de skal lære, hva som forventes av dem og hva de blir vurdert etter. Bruk av kriterier for skriveoppgaver var også noe informantene i studien til Taraldset (2017) var opptatt av, og det kan dermed sies å være et felles trekk blant informantene i hennes studie og denne studien.

Altså ser vi at begge informantene i denne studien trekker fram at gode tilbakemeldinger må være forståelige, motiverende og i samsvar med skriveoppgavens kriterier. Kari sine uttalelser kan tyde på at hun i større grad vektlegger positive tilbakemeldinger, mens Marie kan sies å være mer opptatt av individuell tilpasning og opplevelsen av valgfrihet ved feed forward. Informantene kan sies å ha en forståelse av undervisvurdering og gode skriftlige tilbakemeldinger som stor grad samsvarer og støttes opp under av anerkjent teori, samt fokusområder og funn fra tidligere forskning. Samtidig viser funnene at det også er noe individuell variasjon mellom informantene, til tross for en del felles trekk.

5.2 S2: Tilrettelegging av læringsfremmende undervisvurdering

Under intervjuene fikk lærerne spørsmål om hvordan de tilrettelegger for undervisvurdering og tilbakemeldinger til vanlig. Kari opplyser at hun ikke tenker over dette på forhånd, og at hun ikke vanligvis deler opp skriveløpet i prosesser, noe som støtter opp under funnene til Taraldset (2017), hvor flere av hennes informanter sjeldent tilrettela for prosessorientert skriving. Skriving er en prosess som består av både indre og ytre prosesser som elevene trenger hjelp av en kompetent skriver for å strukturere (Dysthe & Hertzberg, 2009; Dysthe et al., 1993). Når Kari ikke deler opp skrivingen i ulike faser er det tenkelig at elevene kan oppleve at skriveprosessen er vanskeligere å gjennomføre. Dette kan føre til at skriving blir en mer utfordrende oppgave for elevene og at elevene i mindre grad husker å ta i bruk tilbakemeldinger på prosessnivå, for eksempel dersom det blir lang tid mellom skriveoppgavene. Dersom lærerne ikke påpeker det, kan det for eksempel være vanskeligere for elevene å se at en tilbakemelding som de fikk for tre uker siden på et kåseri, er relevant når de etter høstferien skal skrive en novelle. Selv om Kari sier at hun sjelden deler opp skrivingen i faser, sier hun at hun bruker å ha en førskrivefase i forkant av hver skriveøkt. Dette tyder på at hun benytter seg av prosessorienterte arbeidsformer selv om hun ikke legger opp til revideringsfaser, noe som samsvarer med funnene fra spørreundersøkelsen til Roe og Helstad (2014).

Feltnotatene fra observasjonene viser at lærerne i ulik grad presenterte for elevene at det aktuelle skriveprosjektet om røyking skulle bli gjennomført som et prosessorientert skriveløp. I førskrivefasen som Marie hadde, presiserte hun i Powerpointen at elevene skulle revidere tekstene sine når de fikk tilbake tekstene med tilbakemelding på torsdagen. Kari fokuserte på hva teksten skulle inneholde, og informerte ikke om at hun ville samle inn teksten på onsdag for å gi undervisvurdering. Med bakgrunn i tese 4, kan dette ha ført til at Maries elever var mer forberedt på å omskrive tekstene sine på torsdag, enn hva Karis elever var.

For at tilbakemeldingene skal ha best mulig læringsfremmende effekt, vil det være viktig at man tilrettelegger for nettopp det. Kari forteller likevel at dette er noe hun vanligvis ikke gjør, noe som i enkelte tilfeller kan medføre noen mindre positive konsekvenser. Når man ikke planlegger på forhånd kan det tenkes at man får et mindre bevisst forhold til hvordan undervisvurdering og tilbakemeldinger benyttes som et læringsfremmende verktøy. Videre er det tenkelig at tilbakemeldingene blir gitt mer i øyeblikket når man ikke har tenkt gjennom

dette på forhånd. At Kari sier hun ikke tilrettelegger for underveisvurdering, kan være et tegn på at hun baserer skriveprosessen på erfaring i stedet for teori. Denne praksisen kan vurderes å være naturlig, ettersom hun har mange år bak seg som lærer, slik at hennes erfaring og kompetanse til en viss grad kompenserer for mindre grad av planlegging og bevisst tilrettelegging for underveisvurderinger. Det kan tenkes at dette er en vanlig praksis blant lærere, hvor man planlegger undervisningen ut ifra tidligere erfaring, og dermed i mindre grad behøver å sette av tid til dette.

I intervjuet sier Kari at hun vanligvis holder seg til én vurderingsmåte, mens Marie sier hun varierer i større grad. Ifølge vurderingsdefinisjonen til Smith (2009) innebærer en god vurderingspraksis at man benytter seg av ulike vurderingsmetoder. Kari forteller videre at hun er opptatt av at elevene får skriftlige tilbakemeldinger underveis i skriveprosessen, men sier samtidig at hun bare gir «two stars and one wish» til elevene nederst på teksten når eleven er ferdig med teksten, uten videre muligheter for revidering. Forklaringen på dette er ifølge henne selv mangel på tid, at hun ikke har tid til å gi skriftlige tilbakemeldinger underveis, og at den muntlige tilbakemeldingen som hun gir blir underveisvurdering som har som intensjon å hjelpe elevene videre i skriveprosessen. Når de skriftlige tilbakemeldingene blir gitt etter at teksten er ferdigskrevet, er det tenkelig at tilbakemeldingene i større grad blir evaluering fremfor læringsfremmende, ettersom de ikke skal brukes videre i en omskrivingsfase. Fra dokumentanalysen kommer det fram at tilbakemeldingene i større grad enn Mari påpeker hva elevene har gjort. Siden Kari ikke legger opp til flere revisjonsfaser, blir ikke de skriftlige tilbakemeldingene gitt underveis i skriveprosessen mens de skriver, og dermed er det mindre sannsynlig at elevene bruker de tilbakemeldingene som de får. I intervjuet sier hun likevel at hun gir tilbakemeldinger underveis. En årsak til dette kan være at hun ser et skolesemester under ett, og at tilbakemeldingene som er gitt underveis i semesteret da kan betraktes som underveisvurdering, gitt at forbedringsønskene som Kari kommer med i «Two stars and one wish» inneholder veiledning som elevene kan benytte seg av i senere skriveoppgaver. I intervjuet fremkommer det en annen forskjell i vurderingspraksis mellom de to lærerne. Kari forholder seg til en fast vurderingsmetode, mens Marie sier hun varierer.

Marie har en noen annerledes praksis enn Kari, ettersom hun forteller at hun pleier å planlegge skriveprosessen på forhånd. Dette kan ha en sammenheng med at hun har jobbet som lærer i færre år enn Kari, og at mindre erfaring til sammenligning øker hennes behov for planlegging. Marie trekker fram skrivetrekanten, og at elevene blir kjent med

skriveoppgavens formål, mottaker og innhold. Dette samsvarer også med formålet i førskrivefasen i skriveprosessen (Dysthe et al., 1993). Videre trekker Marie fram viktigheten med førskrivefasen, og sier hun har erfart at jo grundigere tid hun bruker i denne fasen med elevene, jo bedre lykkes elevene med sine tekster. En slik oppfatning er i samsvar med erfaringen til Dysthe et al. (1993). De ulike teknikkene som hun trekker fram som eksempler, foreslås også i etablerte teoretiske rammeverk (Dysthe et al., 1993; Skjelbred, 2014). Maries uttalelser på spørsmålet om hvordan man på best mulig måte bør kommunisere tilbakemeldingene til elevene, mener jeg referer tilbake til feed up, feed back og feed forward. Dette viser at Marie har kjennskap til relevant teori, noe som kan ha en sammenheng med at hun selv fullførte lærerstudiet for få år siden. Altså kan det virke som om Marie i større grad har et bevisst forhold til relevant teori og anvendelse av funn fra tidligere forskning, sammenlignet med Kari. Dette kan tyde på at det er en naturlig utvikling etter endt utdanning, hvor kjennskap til teori og anvendelse av funn fra tidligere forskning i økende grad erstattes av en mer erfaringsbasert praksis i takt med antall år i yrket.

5.3 S3: Hvordan er forholdet mellom lærernes tilbakemeldingspraksis og deres egne uttalelser og eksisterende teori om funksjonell skriverespons?

Med utgangspunkt i de fem tesene for funksjonell skriverespons presentert av Kvithyld og Aasen (2011) vil jeg under dette forskningsspørsmålet drøfte funn fra dokumentanalysen. For å drøfte i hvilken grad informantenes tilbakemeldingspraksis samsvarer med deres egne uttalelser og eksisterende teori, vil jeg sammenligne funnene fra dokumentanalysen med funn fra intervjuene og teori presentert i teorikapitlet.

5.3.1 Respons underveis i skriveprosessen

Tese nummer 1 sier at tilbakemeldingene må bli gitt underveis i skriveprosessen. Til tross for at Kari sier hun vanligvis ikke tilrettelegger for underveisvurdering i prosessorientert skriveløp, forteller hun at hun gir muntlig tilbakemelding i klasserommet mens elevene skriver. Ved å gjøre det slik sier hun at hun ikke rekker å gi tilbakemeldinger til alle elevene underveis, og man kan videre tenke seg at hun ikke får gitt en like grundig tilbakemelding og underveisvurdering som hun ville gjort dersom hun hadde samlet inn tekstene og gitt skriftlig eller muntlig tilbakemelding individuelt til alle elevene. Marie derimot gir skriftlig

undervisvurdering flere ganger, ettersom hun følger en prosessorientert skrivetilnærming, med flere faser av tilbakemelding og omskriving. Maries praksis kan dermed sies å i større grad samsvare med anbefalingene som tese 1 kommer med, for hvordan undervisvurdering kan bidra til økt skriveutvikling ved å gi tilbakemeldinger som elevene drar nytte av for å forbedre tekstene sine underveis i skriveløpet.

5.3.2 Selektiv respons ved bruk av kriterier og tilpasning

Når det gjelder førskrivefasen, forteller begge informantene under intervjuene at de kommuniserer skriveoppgavens formål, mottaker og innhold til elevene. I skriveoppgaven om røyking var det likevel bare Marie som presentere skriveoppgavens formål og mottaker til elevene i førskrivefasen. Kari presenterte muntlig til elevene at tekstene skulle inneholde avsnitt, og hva innholdet i skriveoppgaven skulle være. Dette kan knyttes opp mot tese tre til Kvithyld og Aasen (2011). I intervjuet sier hun at det er viktig at skriveoppgavens formål og mottaker blir kommunisert til elevene. Likevel viser observasjonsnotatene at Kari kun presiserte kriteriene for oppgaven. Hun skrev oppgaveteksten på tavla, men nevnte ikke noe om skriveoppgavens formål og mottaker. Det kan være en risiko for at Kari i denne skriveprosessen i noen grad underkommuniserte skriveoppgavens formål og mottaker, noe man også så i Normprosjektet, hvor det var flere tilfeller av lignende praksis. En slik praksis kan tenkes å gjøre det noe vanskeligere for elevene å svare godt på skriveoppgaven, ettersom de ikke har kjennskap til hva formålet med skriveoppgaven er eller hvem teksten er adressert til.

I skriveoppgaven som ble gitt i forbindelse med denne studien, så man at det var stor variasjon mellom de to lærerne når det gjelder hvilke kriterier de satt, hva de fokuserte på, og hvor mange kriterier de valgte ut. Kari hadde bare ett kriterium, noe som førte til at de faktiske tilbakemeldingene gikk ut over det ene kriteriet som var satt og kommunisert til elevene på forhånd. Vi ser av dokumentanalysen at i tillegg til å gi tilbakemelding på elevens bruk av avsnitt, kommenteres oppgavens struktur, innhold, overskrift og kildebruk. Hva Kari kommenterer går igjen på de fleste elevtekstene, slik at hun med fordel kunne ha satt flere kriterier tilknyttet disse tekstaspektene. Det er tenkelig at elevene da ville fokusert mer på både struktur, innhold, overskrift og kildebruk, og kanskje oppnådd et bedre resultat. Vurderingsområdene som hun her faktisk gir tilbakemelding på kan videre sies å være innhold og tekstoppbygging, som er to av de sju vurderingsområdene som ble lagt til grunn i Normprosjektet.

Marie hadde i motsetning til Kari definert flere kriterier som omhandlet ulike aspekter ved teksten. Videre ser man at hun i større grad holder seg til disse kriteriene når det gjelder hvilke tilbakemeldinger hun gir. En av årsakene til denne forskjellen mellom Kari og Marie, kan tenkes å være at Marie i større grad i forkant hadde planlagt og tenkt over hva elevene trengte å få tilbakemelding på i den aktuelle skriveoppgaven. Kari sier i intervjuet at hun sjeldent planlegger, og dette kan derfor ha ført til at hun først etter å ha lest elevenes første utkast av elevtekstene har tenkt hva det er elevene trenger å få tilbakemelding på i tekstene. Kanskje kan en slik vurderingspraksis henge sammen med at hun har lang erfaring i å vurdere elevtekster, men også at hun forholder seg til en bestemt vurderingsmetode som gjør at hun vet hvordan hun skal vurdere å gi tilbakemeldinger.

Når det kommer til viktigheten av å tilpasse tilbakemeldingene til elevenes skrivenivå, kan man stille spørsmål ved hvorvidt kriteriene og deretter tilbakemeldingene er tilpasset til elevenes skrivenivå, når elever på ulike nivå blir vurdert etter de samme kriteriene, og det er kriteriene som ligger til grunn for tilbakemeldingene som blir gitt fremfor elevenes skrivenivå. Samtidig kan man anta at spennet mellom elevenes skriveutviklingsnivå er begrenset for hvert klassetrinn og at det dermed er tilstrekkelig å legge samme kriterier til grunn for elever på samme klassetrinn, til tross for noe variasjon innad i klassen.

Videre kan det diskuteres hvorvidt kriteriene informantene satte i denne studien er tilpasset elevenes skriveutviklingsnivå, når elevene i 6. klasse blir vurdert etter bruk av avsnitt, mens elevene i 5. klasse som blant annet skal ha en oversikt og avslutning som oppsummerer hva teksten har handlet om. På den ene siden kan det virke som om det stilles strengere og mer spesifiserte krav til elevene i 5. klasse, som er ett år yngre enn den andre klassen i denne studien. Dette fordi det stilles flere kriterier som er beskrivende, eksempelvis da man sier noe om hva avslutningen skal inneholde. På den andre siden kan man anta at elevene i 6. klasse forventes å kunne de kriteriene som ble satt i klassen under, og at kriteriet om å ha med avsnitt dermed er dekkende for oppgavens struktur.

5.3.3 Respons: en dialog mellom lærer og elev

Som det fremkommer av dokumentanalysen, gir Marie tilbakemelding som er plassert underveis i teksten i marginen, der hun stiller elevene spørsmål om teksten, noe som viser at

tilbakemeldingene blir formidlet i dialogform. Eksempler på dette er disse to utvalgte margkommentarene: «Flott at du skriver om aldersgrense. Men er du sikker på at det var 12 år før det ble 18 år?» og «Kan du komme med en forklaring på hvorfor dette bildet er relevant?». Disse tilbakemeldingene er stilt som spørsmål til eleven, som gjør at eleven må reflektere over sin egen tekst, noe som ifølge Kvithyld og Aasen (2011) kan føre til at eleven styrker sin egen selvvinnsikt når det gjelder skriveutvikling og tekstkompetanse. Ved at eleven svarer på disse spørsmålene, er det også tenkelig at læreren får bedre forståelse for hva eleven mener med sin tekst. Dette kan gjøre at læreren får bedre kjennskap til elevens skrivenivå, som igjen kan tenkes å gjøre det lettere for læreren å gi selektiv og konkret tilbakemelding som er tilpasset elevens skrivenivå.

Kari bruker som nevnt «Two stars and one wish» der hun i stor grad peker på hva elevene har gjort bra, samt kommer med et forbedringsønske. Dokumentanalysen viser at også Kari benytter spørsmålsform for noen av tilbakemeldingene, med den samme positive effekten som beskrevet ovenfor. I likhet med eksemplene til Marie ovenfor, er også Karis tilbakemeldinger i spørsmålsform stilt på oppgavenivå. Et eksempel fra tilbakemeldingene som Kari ga er: «Kan du få med noe mer?» Kari stiller her et relativt åpent spørsmål til eleven, som gjør at eleven selv må reflektere over egen tekst, og på den måten kan styrke sin egen selvvinnsikt (Kvithyld og Aasen, 2011). At eleven selv skal identifisere hva mer han skal ta med i teksten, kan være en lærerik øvelse, men det kan også tenkes å være noe utfordrende. Sannsynligvis vil det avhenge av elevens skriveutviklingsnivå, i hvilken grad tilbakemeldingen oppleves som læringsfremmende eller ikke. Dette viser viktigheten av å tilpasse tilbakemeldingene til elevens nivå. For en elev på et lavere skriveutviklingsnivå, er det for eksempel tenkelig at denne tilbakemeldingen kunne hatt en større læringsfremmende effekt dersom den inneholdt informasjon om hvordan eleven skulle gå fram for å forbedre teksten sin og hva læreren gjerne skulle sett mer av.

5.3.4 Motiverende respons

Som det fremkommer i analysedelen og drøftingen under S1, er begge lærerne opptatt av at tilbakemeldingene skal være motiverende. For at en tilbakemelding skal være motiverende er det viktig at den sier noe om hva som er bra og hvordan elevene kan utvikle seg (Hattie og Timperley, 2007). Når man sammenligner dette med funn fra dokumentanalysen som forteller hva lærerne faktisk gjør i praksis, ser man at tilbakemeldingene som de gir består av begge

disse elementene, både ros og forbedringsforslag. De positive tilbakemeldingene er både på personnivå og oppgavenivå, men sjeldent på prosessnivå. Forbedringsforslagene er derimot gitt på enten oppgavenivå eller prosessnivå. Dette kan tyde på at tilbakemeldingene som er innhentet og analysert i denne oppgaven har en motiverende effekt, da de i de fleste tilfellene forteller noe om hva som var bra enten generelt eller konkret, og samtidig kommer med forslag på forbedringer tilknyttet denne oppgaven eller generelt som eksemplifisert i analysen.

Det er derimot vanskelig å fastslå hvorvidt en tilbakemelding faktisk oppleves som motiverende for eleven som mottar tilbakemeldingen eller ikke. Trolig vil det variere fra elev til elev hvilke tilbakemeldinger som oppleves som motiverende, men å si noe om hva som er bra og hvordan eleven kan gå videre, støttes også av funnene til Bueie (2017). Hun fant videre at elevene opplever kritiske kommentarer som nyttige, under forutsetning av at de er konkrete og forklarende. Selv som de fleste tilbakemeldingene i denne studien kan sies å møte de teoretiske anbefalingene for motiverende tilbakemeldinger, er det også tilfeller av tilbakemeldinger som ikke møter kravene eller samsvarer med funn fra tidligere forskning. Kari skriver eksempelvis på en av elevtekstene: «Ser du at du har misforstått?» uten å presisere hva hun mener at eleven har misforstått eller på hvilken måte. Teksten inneholdt ingen avsnitt og svarte ikke på oppgaven, og det var nok det Kari ønsket å påpeke med sin tilbakemelding. Denne tilbakemeldingen kan dermed sies å være verken konkret eller forklarende, men kan bidra til at eleven i større grad reflekterer over egen tekst. Ettersom eleven har skrevet teksten selv, er det derimot trolig han ikke vet hva han skal gjøre for å svare bedre på oppgaven. Det kan dermed være vanskelig for eleven å forstå hva han har misforstått, og hva eleven kan gjøre for å svare bedre på oppgaven. For at eleven selv skal identifisere hva i teksten han har misforstått, forutsetter det at eleven har kommet langt i sin skriveutvikling. I lys av blant annet funnene til Bueie (2017) vil denne tilbakemeldingen dermed sannsynligvis ikke oppleves som motiverende for eleven, og det er også en mulighet at den vil virke mot sin hensikt ved at eleven kan føle lav mestring.

5.3.5 Forståelig og læringsfremmende respons

Som drøftet under S1 om gode tilbakemeldinger, mener begge informantene det er viktig at tilbakemeldingene er konkrete og forståelige for elevene som mottar dem. Som det fremkommer av dokumentanalysen, benytter Marie seg av margkommentarer gjennom å

skrive tilbakemeldingene underveis i teksten, noe som ifølge Kvithyld og Aasen (2011) er mer effektivt enn sluttvurdering nederst på teksten, slik som Kari gir.

Når det gjelder hvorvidt tilbakemeldingene er forståelig for eleven vil det være viktig at de er konkrete og enkle for elevene å ta i bruk. Når Marie eksempelvis skriver «Kan du finne en annen overskrift?» kan denne tilbakemeldingen være vanskelig for eleven å forstå. Det er tenkelig at eleven har gjort sitt beste, og funnet en oversikt som han mener er passende. Det kan videre være vanskelig for eleven å finne en ny overskrift som imøtekommer Maries intensjon med tilbakemeldingen ettersom tilbakemeldingen ikke sier noe om hvorfor overskriften bør endres, på hvilken måte, hva den skal fokusere på eller lignede.

Læringsfremmende tilbakemeldinger kan ifølge Straub (2000) godt inneholde kritikk, så lenge den blir gitt i samsvar med konkrete forbedringsforslag. Her er det derfor tenkelig at læreren i større grad burde gitt en tilbakemelding som sier noe om hvorfor overskriften bør endres, samt en tilbakemelding på prosessnivå som sier noe om hvordan eleven skal gå fram for å velge en oversikt, for eksempel: «Les gjennom teksten og finn et ord fra teksten som du mener beskriver hva teksten handler om». Eksempelet fra Marie i dette avsnittet og eksempelet fra Kari i avsnittet ovenfor, viser at det forekommer tilfeller av tilbakemeldinger som kan være vanskelig for elevene å forstå, og dermed i mindre grad bidrar til økt skriveutvikling ettersom elevene muligens ikke vet hvordan de kan benytte tilbakemeldingene for å bli bedre skrivere. Samtidig er mange av tilbakemeldingene konkrete ved at de forteller elevene som er bra, hva de skal endre, og hvordan de skal gjøre det.

Når det gjelder fordelingen mellom tilbakemeldinger på oppgavenivå, prosessnivå og personnivå, viser dokumentanalysen at omtrent 70 % av tilbakemeldingene hos begge lærerne ble gitt på oppgavenivå, til tross for at tilbakemeldinger på prosessnivå har vist seg å være mest læringsfremmende (Hattie & Timperley, 2007). Dette trenger likevel ikke å være et negativt funn. Da det i denne situasjonen hvor elevtekstene skal revideres, kan det tenkes å være like læringsfremmende for elevene å få tilbakemeldinger de kan anvende på kort sikt ved å forbedre den aktuelle oppgaven, og deres alder tatt i betraktning. Selv om tilbakemeldingene på oppgavenivå stort sett ikke sier noe som kan direkte anvendes ved senere skriveoppgaver, er det tenkelig at elevene vil kunne lære av selve skriveprosessen, ved å ta med seg hva de fikk tilbakemeldinger på og hvilke endringer de gjorde i etterkant før den endelige innleveringen. På den måten kan det vurderes å være en hensiktsmessig fordeling mellom tilbakemeldinger på de tre ulike nivåene.

5.4 Studiens svakheter

Ved presentasjon av funn og i drøftingen har jeg tatt utgangspunkt i svarene lærerne gva på direkte relaterte spørsmål. Eksempelvis sier Kari at hun tilrettelegger for individuell tilpasning, men nevner ikke det når hun sier hva god skriftlig tilbakemelding under forskningsspørsmål nummer 1, har jeg ikke inkludert uttalelser som kom fram under andre deler av intervjuet. Selv om lærerne kommer inn på alle egenskapene under spørsmålet om hva de synes er gode skriftlige tilbakemeldinger, er det tenkelig at de ville ha svart annerledes dersom spørsmålene ble stilt på en annen måte, er mindre åpne. For eksempel kan man tenke seg at de ville svart ja dersom de ble spurt om gode skriftlige tilbakemeldinger bør være tilpasset til elevenes skriveutviklingsnivå. Det er også en mulighet for at lærerne ikke husket på alle kjennetegnene de ville ha trukket fram dersom de hadde fått vite spørsmålene på forhånd, eller hvis det var satt av lengre tid til betenkning under intervjuet. Videre kan også metoden ha påvirket informantenes svar. Noe som kunne ha ført til andre resultater er dersom man hadde brukt spørreundersøkelse med svaralternativer, eller spurt om i hvilken grad følgende kjennetegn er viktig for gode skriftlige tilbakemeldinger.

Det kan virke som om Marie i enkelte tilfeller gir et svar som ligger nærmere anbefalinger fra eksisterende forskning og teori innen tilbakemeldingspraksis, sammenlignet med Karis svar. Til tross for denne tilsynelatende forskjellen er det viktig å påpeke at teorien som lærernes svar og praksis er sammenlignet med, ikke nødvendigvis er den beste tilbakemeldingspraksisen i alle situasjonen. Selv om teorien er basert fra funn fra tidligere forskning kan denne likevel ikke behandles som en fasit på hvordan man best kan gi gode tilbakemeldinger i norskfaget. Det er trolig at Kari med mange års erfaring selv har erfart og gjort opp sine egne meninger om hvordan hun kan bidra til skriveutvikling og gi læringsfremmende tilbakemeldinger. Hun kan derfor ha et mindre behov for å planlegge skriveoppgaver, selv om resultatene fra dokumentanalysen er noe motstridene. Ettersom det er noen år siden hun har lest relevant forskning kan det hende at hun ikke er like bevisst som Marie når det gjelder hvilke aspekter og temaer som ofte går igjen i litteraturen. Dette medbringer en mulighet for at hun ikke har vist hva som var relevant å trekke fram under intervjuet, og at hun dermed muligens praktiserer og mener ting som ikke kom fram. Ettersom Marie ganske nylig har fullført lærerstudiet kan det tenkes at hun fortsatt husker og anvender

eksisterende teori, noe som kan ha medført at hun på enkelte spørsmål svarer det hun har lest er viktig, fremfor det hun selv har erfart.

Studien baserer seg på utvalgt teori fra Hattie og Timperley (2007), Utdanningsdirektoratet (2015) og Kvithyld og Aasen (2011). Dette teorigrunnlaget er valgt ut på bakgrunn av relevans og troverdighet. Det kan likevel være annet teori som hadde vært mer hensiktsmessig å benytte, samt svakheter ved utvalgt teori. Dette kan være svakheter relatert til omfang, metode, perspektiv, fokus, tidsperiode, skolesystem og geografisk område der empirien er hentet fra. At lærerne har vært klar over at deres tilbakemeldinger skulle bli undersøkt av meg, kan ha påvirket hvordan og hvilke typer tilbakemeldinger lærerne gav på elevtekstene, som igjen kan ha påvirket funnene mine.

En siste og vesentlig potensiell svakhet ved denne studien er min forståelse av Hattie og Timperleys (2007) nivåer av tilbakemelding, og videre hvordan tilbakemeldingene fra dokumentanalysen er tolket og plassert under disse nivåene. Det er mulig at en annen forsker ville kategorisert noen tilbakemeldinger annerledes enn det som er gjort i denne studien, eksempelvis hvorvidt positive tilbakemeldinger som «flott!» er tolket å være på oppgavenivå eller personnivå. Tilbakemeldingene i denne studien er under dokumentanalysen behandlet som enkeltstående tilbakemeldinger der hver enkelt setning i stor grad vurderes å være en tilbakemelding. Dette har trolig påvirket studien, da summen av tilbakemeldingene i mindre grad er behandlet som en samlet tilbakemelding til eleven.

6 Begrensninger og fremtidig forskning

Denne studien har noen begrensninger som gir grunnlag for å legge fram forslag for fremtidig forskning innen tilbakemelding og herunder undervisvurdering i norskfaget. For det første, er studien begrenset til to informanter som er lærere ved samme skole. For å kunne generalisere funnene på tvers av skoler, lærere og geografisk område kan tilsvarende studier utføres med et større omfang informanter, og flere metoder som gruppeintervju eller dybdeintervju på ulike tidspunkter kan benyttes for å få en dypere forståelse av lærernes meninger og syn på både fenomenet og egen praksis. For det andre, er 32 elevtekster innhentet og analysert ved bruk av dokumentanalyse. Ved å utvide antall elevtekster til et vesentlig høyere antall kan andre analysemetoder tas i bruk, og funnene vil kunne fremstilles som deskriptiv statistikk og visualiseres gjennom eksempelvis grafer og diagrammer som sier noe om hvilke aspekter av elevtekstene som kommenteres, samt hvilke typer tilbakemeldinger som blir gitt. Sist men ikke minst er studien begrenset til undervisvurdering, og kan dermed ikke si noe om tilbakemeldingenes effekt. Det ville vært interessant å utvide empiriens omfang i fremtidig forskning til å også omfatte elevenes endelige resultat med tilhørende tilbakemeldinger. Dette kan videre utføres på to ulike tidspunkt, eksempelvis ved begynnelsen og slutten av et skolesemester, for å i større grad kunne avdekke hvilke tilbakemeldinger, og særlig da fremovermeldinger, som er mest effektive og kan sies å ha størst effekt.

Til tross for disse begrensningene, har denne studiens funn gitt økt empirisk grunnlag for å støtte opp under funn fra tidligere forskning i den norske skolen. Den setter fokus på hvordan skriftlige tilbakemeldinger kan benyttes som et verktøy for utvikling av læring ved prosessorienterte skriveløp. Funnene i denne studien viser at begge lærerne fremmer en forståelse av undervisvurdering og gode tilbakemeldinger som til dels samsvarer med eksisterende teori, til tross for betydelige individuelle forskjeller.

Basert på drøftingen av funnene opp mot relevant teori er det mye som tyder på at lærerne gir læringsfremmende tilbakemeldinger. Samtidig viser funnene at det er betydelige individuelle forskjeller mellom de to lærerne, og flere eksempler på at lærerne gir tilbakemeldinger som kan sies å avvike noe fra de teoretiske anbefalingene som bygger på tidligere forskning. Studien har støttet hvordan intervju og dokumentanalyse i kombinasjon kan gi en dypere forståelse av lærernes forståelse og praksis innen undervisvurdering av elevtekster i norskfaget. Forskjeller mellom uttalelser, praksis og det teoretiske rammeverket tyder på at

det er behov for ytterligere forskning på tilbakemeldingspraksis i den norske skolen, noe denne studien gir videre retninger for.

Referanseliste

- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier : forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Bennett, R. E. (2011). Formative Assessment: A Critical Review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25. 10.1080/0969594X.2010.513678
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet : observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998a). *Assessment and classroom learning*. Abingdon.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998b). Inside the black box. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. 10.1191/1478088706qp063oa
- Bueie, A. (2015). Summativ vurdering i formativ drakt-elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 21.
- Bueie, A. A. (2017). «Slike kommentarer er de som hjelper» Elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer i norskfaget.
- Carlsten, T. C., Caspersen, J., Vibe, N. & Aamodt, P. O. (2014). Resultater fra TALIS 2013. Norske funn fra ungdomstrinnet i internasjonalt lys.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.; International student ed. utg. Research design). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Dobson, S., Eggen, A. & Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2009). Den nyttige tekstresponsen : - hva sier nyere forskning? I (s. s. 35-43). Oslo: Universitetsforl., cop. 2009.
- Dysthe, O., Igland, M.-A. & Sønderland, L. D. (1993). *Ord på nye spor : innføring i prosessorientert skrivepedagogikk* (2. utg., ny og utvida utg. i samarbeid med Mari-Ann Igland. utg. Samlagets bøker for høgare utdanning). Oslo: Samlaget.
- Eritsland, A. G. (2004). *Skrivepedagogikk : teori og metode* (Samlagets bøker for høgare utdanning). Oslo: Samlaget.
- Gamlem, S. T. M. (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gomm, R., Hammersley, M. & Foster, P. (2000). *Case study method: Key issues, key texts*: Sage.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. 10.3102/003465430298487
- Hillocks Jr, G. J. E. I. (1987). Synthesis of Research on Teaching Writing. 44(8).
- Hoel, T. L. (2000). *Skrive og samtale: responsgrupper som læringsfellesskap*: Gyldendal akademisk.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden : innføring i generell didaktikk* (5. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Oslo: Abstrakt forl.
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2014). *Vurdering av skriving* (Skriveopplæring og skriveforskning). Bergen: Fagbokforl.

- Kunnskapsdepartementet. (2010- 2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2014). Vurdering er viktig og vanskelig. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokument/dep/kd/rapporter_planer/aktuelle-analyser/aktuelle-analyser-om-andre-tema/vurdering-er-viktig-og-vanskelig/id637843/
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg. Interview[s] learning the craft of qualitative research interviewing). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kverndokken, K. (2015). *101 skrivegrep: om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskapning*: Fagbokforl.
- Kvithyld, T. & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. I (s. 87-98). Trondheim: Tapir akademisk forl., cop. 2011.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- opplæringslova, F. t. (2006). *Forskrift til opplæringslova FOR-2006-06-23-724*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#*
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Ramian, K. (2012). *Casestudiet i praksis* (2. udg. utg.). København: Hans Reitzels Forl.
- Roe, A. & Helstad, K. (2014). Den andre skriveopplæringen i Norge : om prosesskriving og skrivning i og på tvers av fag. I (s. 171-193). Oslo: Novus, 2014.
- Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst : et utgangspunkt for skriveopplæring* (4. utg. utg. Skriftserie (Landslaget for norskundervisning : trykt utg.), bd. [63]). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skrivesenteret. (2016). Skriveprøven 2016 Oppgaveboken Hentet fra <http://www.skrivesenteret.no/uploads/materiell/Oppgaveboken.pdf>
- Skrivesenteret. (u.å). Om Normprosjektet Hentet fra <http://norm.skrivesenteret.no/>
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Smidt, J. (2011). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse - fra beskrivelse til utvikling. I (s. 11-35). Trondheim: Tapir akademisk forl., c2010.
- Smith, K. (2009). Vurdering i et dialogperspektiv. I (s. 19-32). [Oslo]: Cappelen akademisk, 2009.
- Solheim, R. & Matre, S. J. V. o. l. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skrivning, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet». 15, 76-89.
- Straub, R. (2000). The student, the text, and the classroom context: A case study of teacher response. *Assessing Writing*, 7(1), 23-55. 10.1016/S1075-2935(00)00017-9
- Taraldset, M. O. (2017). *Lærarar sin bruk av tilbakemeldingar i norskfaget–korleis fremjar dei elevar sin skrivekompetanse?* Høgskulen i Volda.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.

- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). Evaluering av bedre vurderingspraksis, sluttrapport fra UiO, 2009. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Evaluering-av-utprovingen-av-ulike-modeller-for-maloppnaelse-i-fag---sluttrapport-2009/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). Fire prinsipper for god underveisvurdering. Hentet 14.02 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). Vurdering for læring - om satsingen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonalsatsing/omsatsingen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Gi gode faglige tilbakemeldinger. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/tilbakemeldinger/>
- Vibe, N., Aamodt, P. O. & Carlsten, T. C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge : Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS) Rapport* (NIFU STEP : online), bd. 23/2009.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research : design and methods* (5th ed. utg.). Los Angeles, Calif: SAGE.

Vedlegg 1 Intervjuguide

Del 1: Bakgrunnsinformasjon:

- Navn?
- Hvor gammel er du?
- Hvilken utdanning har du?
 - Har du videreutdanning?
- Hvor lenge har du vært norsklærer?
- Hvilke(n) klasser har du i norsk?
- Er det noe spesielt du tenker på når du planlegger norskundervisningen?

Del 2: Hoveddel

Vurdering og underveisvurdering

- Hva legger du i begrepet vurdering?
- Hva legger du i begrepet underveisvurdering?
- Hva legger du i begrepet sluttvurdering?
 - Hvordan legger du til rette for underveisvurdering?
 - På hvilken måte synes du underveisvurdering er nyttig?
- Hva legger du i begrepet «tilbakemelding»?
- Hva mener du er en god tilbakemelding?
 - Hvilken tilbakemelding mener du har størst læringsfremmende effekt?
 - Har du kjennskap til noe forskning rundt tilbakemelding?

Planlegging av tilbakemelding

- Tenker du på forhånd hvordan du skal gi tilbakemelding til elevene?
 - Har du gjort deg opp en plan på forhånd om hvilke/ hvordan tilbakemeldingen skal gis?
- Tenker du på forhånd av et skriveprosjekt hvordan du skal kommunisere tilbakemeldingene til elevene?
- Hva er viktig å tenke på når du skal gi tilbakemelding til elevene?
 - Er det noen spesielle ting du særlig har fokus på i din vurderingspraksis?
- Kan du kort beskrive hvordan du vanligvis går fram når du skal planlegge og gjennomføre en skriveoppgave?
- Hvordan går du vanligvis fram når du skal gi tilbakemelding?
 - (hva starter du med, hva har du fokus på, mål, kriterier, elevens forutsetninger)
- Hva vektlegger du når du skal gi tilbakemelding på elevene sine elevtekster? (innledning, skrivefeil, måloppnåelse av skriveoppgave, tegnsetting, prosess, skrivestrategi)
- Varierer du vurderingspraksisen din?
 - Har du erfaringer med vurderingsmåter fra tidligere skriveløp som mener er spesielt godt egnet for å øke elevens skrivekompetanse?
 - Er det noen spesielle måter du foretrekker?

God tilbakemelding

- Hva vil du si er en god tilbakemelding?
- Hvilke tilbakemeldinger opplever du at eleven bruker?
- Hvilke tilbakemeldinger mener du er med på å utvikle elevenes skrivekompetanse?
- Har du erfaringer med noen tilbakemeldinger som du mener er spesielt godt egnet for å øke elevens skrivekompetanse?
- Hvilke tilbakemeldinger opplever du fører til mest innsats?
- Hvilke tilbakemeldinger er det du opplever elevene synes er mest nyttige?
- Hvilke tilbakemeldinger opplever du at elevene syntes er mest motiverende?
- Kan du reflektere over hvorfor det kan være vanskelig å gi gode tilbakemeldinger?

Tidspunkt for å gi tilbakemelding

- Har du noen tanker om hva som er riktig tidspunkt å gi tilbakemelding til elevene?
- Hvor lang tid tar det vanligvis før du gir tilbakemelding på elevenes tekster?
- Hvordan blir de skriftlige tilbakemeldingene kommunisert til eleven?

Tilpasset tilbakemeldinger

- Har du noen tanker om tilbakemeldingene bør tilpasses til den enkelte sitt skrivenivå?
 - Blir tilbakemeldingene tilpasset til den enkelte sitt nivå?
- Gir du annerledes tilbakemelding når eleven har henholdsvis lav/ middels eller høy måloppnåelse?
 - Har du en bestemt måte?
 - Opplever du at elevene tar til seg de skriftlige tilbakemeldingene som du gir til elevene? (hvorfor/ hvorfor ikke)
- Bør det gis annerledes tilbakemelding?
- Følger du opp skriftlige tilbakemelding med muntlig tilbakemelding?
- Hvordan blir den muntlige tilbakemeldingen kommunisert til elevene?
- Hvordan bruker elevene de tilbakemeldingene som de får.
 - Opplever du at elevene forstår tilbakemeldingene som du har gitt?
 - Hvorfor vet du det?
 - Kan du reflektere over om elevene setter pris på tilbakemeldingene som du gir?
 - Opplever du at det er meningsfullt å gi tilbakemelding til elevene?

Spesifikt om skriveoppgaven

- Kan du fortelle hvordan du planla og gjennomførte den aktuelle skriveoppgaven?
- Hvilke kriterier hadde du for den skriveoppgaven som du gav til elevene?
- Opplever du at elevene fikk tydelig beskjed om hva de skulle gjøre?
- Fikk elevene noen skriverammer eller modelltekster i forkant av denne skriveoppgaven?
- Fikk elevene beskjed om noen spesifikke strategier som dem skulle bruke når dem skrev?
- Opplevde du at alle elever fikk god informasjon om skriveoppgavens formål, kriterier og mottaker?
- Varierte du tilbakemeldingene til elevene?

- Kan du fortelle hvordan du vurderte elevenes tekster?
 - Hva hadde du mest fokus på i tilbakemeldingene som du gav?
- Har du noen tanker om hvordan tilbakemeldingene som du gav var med på å utvikle elevens skrivekompetanse?
- Hvilke tilbakemeldinger opplever du at elevene satt mest pris på?
- Hvordan har du opplevd hele skriveprosessen?

Del 3: Avslutning

- Ville du ha gjort noe annerledes (skriveprosessen) dersom du ikke hadde visst at du var med i studien?
- Oppsummering
- Er det noe du vil legge til? Noe du føler at du ikke har fått sagt rundt dette?

Vedlegg 2 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt «*Hvordan bruker norsklærere tilbakemeldinger for å øke elevenes skrivekompetanse*»?

Mitt navn er Erlend Frydenlund og jeg studerer master i grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn ved Universitetet i Tromsø. Jeg er på mitt femte år ved studiet, og holder nå på å skrive en fagdidaktisk master i norsk. I den forbindelse trenger jeg å innhente datamateriale for det som skal danne grunnlaget for oppgaven. Formålet med mitt prosjekt er å se nærmere på hvordan norsklærere gir skriftlige tilbakemeldinger på elevtekster for å utvikle elevens skrivekompetanse.

For å innhente datamateriale til mitt masterprosjekt ønsker jeg å intervjuere norsklærere på barneskolen, samt få tilgang til noen elevtekster som du har gitt lærekommentarer på. Jeg ønsker derfor med denne henvendelsen å invitere deg til å være en del av mitt forskningsprosjekt. Intervjuet vil ta ca. 30 min. Under intervjuene vil jeg benytte meg av båndopptaker. Etter endt intervju vil dataen bli transkribert. Elevtekstene vil bli oppbevart på et passord beskyttet harddisk, som bare jeg har tilgang til. For å få tilgang til elevtekstene med lærekommentarer, vil jeg sende ut informasjonsskriv om prosjektet med samtykke av foreldre og foresatte. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil bare være jeg som vil ha tilgang til lydopptakene og elevtekstene. I etterkant av intervjuet har du rett til å be om å lese over den informasjonen som de gir i prosjektet, og da komme med endringer, rettelser eller be om at informasjon som de har gitt blir slettet. For å ivareta konfidensialitet vil opptakene bli lagret i et låst skap som kun jeg har tilgang til. Alle deltakere anonymiseres og vil derfor ikke kunne gjenkjennes. Datamaterialet vil bli slettet etter prosjektslutt, som anslås å være rundt 31. mai 2019.

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

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. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Dersom du samtykker til å delta på studien har du noen rettigheter:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,

- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Dersom dere har spørsmål angående mitt masterprosjekt, kan dere gjerne ta kontakt på telefon 92800157 eller på e-post til efr028 @uit.no. Det er også mulighet for å ta kontakt med min veileder Morten Bartnæs, på mail morten.bartnaes@uit.no eller telefon 77 66 07 37.

Du kan også ta kontakt med personvernombudet: personvernombud@uit.no eller på telefon: 776 46 322 og 976 915 78

Med vennlig hilsen Erlend Frydenlund

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 Informasjonsskriv til elever og foreldre om deltakelse i forskningsprosjektet «*Hvordan bruker norsklærere tilbakemeldinger for å øke elevenes skrivekompetanse*»?

Mitt navn er Erlend Frydenlund og jeg studerer master i grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn ved Universitetet i Tromsø. Jeg er på mitt femte år ved studiet, og holder nå på å skrive en fagdidaktisk master i norsk. I den forbindelse trenger jeg å innhente datamateriale for det som skal danne grunnlaget for oppgaven. Formålet med mitt prosjekt er å se nærmere på hvordan norsklærere gir skriftlige tilbakemeldinger på elevtekster for å utvikle elevens skrivekompetanse. Jeg skal se nærmere på hvilke typer tilbakemeldinger som gis av læreren på elevtekster, og hvordan tilbakemeldingen fra læreren kan hjelpe elevene med å øke sin skrivekompetanse. Med det som utgangspunkt er jeg avhengig av å samle inn elevtekster og studere tilbakemeldingen som læreren har gitt på disse tekstene. Alle personopplysninger i elevtekstene vil bli anonymisert, og verken klasses tilhørighet eller skolens navn vil bli å finne i den ferdige masteroppgaven.

Klassens norsklærer har sagt ja til å stille opp som informant til mitt prosjekt, samt gi meg tilgang til noen elevtekster med skriftlig lærerrespons. For at dette skal gå i orden, er jeg avhengig av skriftlig tillatelse fra dere. Jeg ber derfor om at dere fyller ut lappen nedenfor og leverer den tilbake til norsklæreren innen 14.02.2019.

Alle personopplysninger vil anonymiseres. Jeg vil bare få elevtekster fra de elevene som har sagt ja til å stille opp på mitt prosjekt. Jeg vil få elevtekstene digitalt, og de vil bli oppbevart på et passord beskyttet harddisk. Elevtekstene vil bli slettet etter prosjektslutt, rundt 31. mai 2019.

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 vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Du har rett til å få innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg. Læreren vil anonymisere elevtekstene før jeg får de.

Dersom du samtykker til å delta på studien har du noen rettigheter:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,

- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

-

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Dersom dere har spørsmål angående mitt masterprosjekt, kan dere gjerne ta kontakt på telefon 92800157 eller på e-post til efr028 @uit.no. Det er også mulighet for å ta kontakt med min veileder Morten Bartnæs, på mail morten.bartnaes@uit.no eller telefon 77 66 07 37.

Du/ dere kan også ta kontakt med vårt personvern: personvernombud@uit.no eller på telefon: 776 46 322 og 976 915 78

Med vennlig hilsen Erlend Frydenlund

Vennligst kryss av og lever tilbake til norsklærer

Jeg/ vi tillater studier av elevtekster til navngitte elev

Elevens navn

Foreldre/ foresattes underskrift

Vedlegg 4

Skriveoppgave

Instruksjon til oppgave #1684

Utforske: Røyking

Gjennomføringen i klasserommet tar 60 minutter. Dere bruker de første femten minuttene til å gjennomgå oppgaven og gjennomføre en idémyldring. Elevene skal skrive i 45 minutter. De kan enten skrive for hånd eller på datamaskin.

Gi elevene først en kort oversikt over arbeidet. Gi elevene informasjon om hva de skal vurderes på og hvordan resultatene skal brukes. Presenter så oppgaven på denne måten:

1. Les oppgaven høyt for elevene.
2. Gjennomgå oppgaven i fellesskap, og la elevene få mulighet til å stille spørsmål.
3. Gjennomfør en felles, muntlig idémyldring.
4. Del ut oppgaven.
5. Les oppgaven høyt en gang til før elevene begynner å skrive.

Oppgåva i nynorskversjon

Skriv ein tekst der du utforskar årsaker til at røyking var meir akseptert i samfunnet før enn no. Du skriv teksten til eit hefte klassen din lagar om rusmiddel.

Oppgaven i bokmålsversjon

Skriv en tekst der du utforsker årsaker til at røyking var mer akseptert i samfunnet før enn nå. Du skriver teksten til et hefte klassen din lager om rusmidler.

Spørsmål til idémyldring med elevene

- Hva vil det si å utforske noe når vi skriver?
- Hva betyr det at noe er akseptert?
- Hvorfor var det vanligere å røyke før?
- Hva vet vi om røyking nå som vi ikke visste tidligere?
- Hva vet vi om passiv røyking nå som vi ikke visste tidligere?
- Hvordan har denne nye kunnskapen påvirket synet vårt på røyking?
- Hvordan har fremstillingen av mennesker som røyker endret seg i filmer og reklamekampanjer?
- Kjenner du til røykeloven? Hvorfor har vi fått en slik lov?
- Hvorfor er det mindre akseptert å røyke nå enn før?

Oppgave 1684

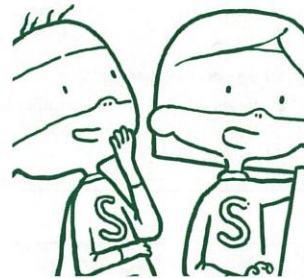
Skrivehandling: Utforske

Emne: Røyking

Klikk for [læreplanmål](#)

Noter oppgave-
nummeret til
lesning av
vurderings-
håndboken

Les mer om
skrivehandlingene
i generell
veiledning



Vurdering

Bruk vurderingshåndboken til å vurdere tekstene. I denne er vurderingsområdene nærmere beskrevet. I håndboken finnes også teksteksempler som representerer ulike nivåer.

Vedlegg 5

Avklaring av analysekategoriene

Oppgavenivå:

Tilbakemeldingene på oppgavenivå retter seg direkte mot oppgaven. Tilbakemeldingene som er tolket på dette nivået gir informasjon om hva eleven har gjort eller må gjøre på oppgaven om røyking. Mange tilbakemeldinger som er tolket å være på dette nivået henviser til kriteriene som læreren har satt for den aktuelle skriveoppgaven. Eksempel på slike tilbakemeldinger er: «Flott! Selv om du aktualiserer røyking i innledningen, kan du komme med flere eksempler på hvorfor røyking er helsefarlig?», «Kan du prøve å ha bare faktaer om røyking i første avsnitt?» «Du har skrevet mye om hvorfor røyking er farlig, og deler teksten opp i flere avsnitt, bra». Positive ord som for eksempel «flott» «bra» og «fint» er tolket til å være på oppgavenivå, i de tilfellene de står sammen med en utdypende setning som forklarer hva eleven har gjort bra i teksten. I de tilfellene disse ordene står alene uten en forklarende setning, er de tolket å være på personnivå, siden jeg da tolker de å være rettet mot elevens innsats.

Prosessnivå:

Tilbakemeldingene på dette nivået går på arbeidsprosessen, og inkluderer ofte strategier på hvordan eleven kan forbedre teksten sin. Dermed vil tilbakemeldingene på dette nivået ha overføringsverdi til fremtidige skriveoppgaver eleven skal arbeide med. Tilbakemeldingene på dette nivået kan tolkes å være mer generelle enn tilbakemeldingene på oppgavenivå, og kan derfor også gjelde på fremtidige skriveoppgaver. Eksempel på tilbakemeldinger som er tolket på dette nivået er: «Husk at du skriver en avslutning der du enten oppsummerer det du har skrevet om eller kommer med en type oppfordring til leserne». Denne tilbakemeldingen kommer med informasjon om hvordan eleven kan skrive en avslutning, og gir eleven informasjon som kan hjelpe han med å skrive avslutningen på fremtidige tekster, ikke bare på skriveoppgaven om røyking.

Personnivå:

Tilbakemeldinger som jeg har tolket å være på personnivå, rettes mot person og sier ingenting om hva eleven kan gjøre for å forbedre teksten. Eksempel på tilbakemeldinger som er tolket på personnivå er: «Du har vært flink», «jeg ser du har visst god innsats», «bra innsats», «jeg ser du har gjort mye», «bra» og «fantastisk innsats».

