



# MASTEROPPGAVE

"Det er litt slitsomt, men det går helt fint fordi jeg er veldig glad i å skrive".

En kvalitativ studie av seks 7. klasse elever sine oppfattelser og omarbeidinger av skriftlige tilbakemeldinger fra lærer.

"It's a bit tiring, but it's fine because I'm very fond of writing".

A qualitative study of six seventh grader's perceptions and reworking's of written feedback from the teacher.

## Karen-Sophie Hansen Storheim

Master i undervisningsvitenskap

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett/Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking/Undervisningsvitenskap.

Randi Neteland

15.05.2019

## Sammendrag

Karen-Sophie Hansen Storheim: *”Det er litt slitsomt, men det går helt fint fordi jeg er veldig glad i å skrive”*.

*En kvalitativ studie av seks 7. klasse elever sine oppfattelser og omarbeidinger av skriftlige tilbakemeldinger fra lærer.*

I denne masteroppgaven har jeg forsket på hvordan elever i barneskolen oppfatter og omarbeider tilbakemeldinger de får på skriftlige oppgaver i norskfaget. Oppgaven elevene skulle skrive var en tverrfaglig oppgave i norsk og samfunnsfag, der norsklæreren ga tilbakemeldinger underveis. Teksten skulle skrives, og leveres på datamaskin. Målet var at elevene skulle omarbeide tilbakemeldingene som læreren ga underveis. Min masteroppgave har hatt som formål å finne ut hvordan elevene oppfatter tilbakemeldingene som blir gitt av læreren, og om omarbeidingen samsvarer med oppfattelsen. Den har dermed et elevorientert fokus. Med utgangspunkt i dette ble det utarbeidet denne problemstillingen:

*Hvordan oppfatter og omarbeider elever på 7.trinn formative tilbakemeldinger på skriftlige oppgaver i norsk?*

For å svare på denne problemstillingen tok jeg utgangspunkt i tre forskningsspørsmål:

- 1. Hvilken oppfattelse har elevene av formative tilbakemeldinger?*
- 2. Hvordan omarbeider elevene tekstene sine ut fra tilbakemeldingene læreren gir?*
- 3. Er det en sammenheng mellom elevenes oppfattelse og hvordan de omarbeider tekstene?*

For å forske på elevenes oppfattelse og omarbeiding av tekstene har jeg brukt sosiokulturell teori om skriving, og knyttet denne til didaktikken. Jeg har gjennomført en kvalitativ undersøkelse, der jeg har brukt både semistrukturerte intervjuer, samt kvalitativ innholdsanalyse. Datainnsamlingen foregikk i september 2018. Oppgaven bygger på et datamateriale bestående av seks intervjuer med tre jenter og tre gutter i syvende klasse. Det har også blitt samlet inn tekster i underveisfasen og ved siste innlevering fra de samme elevene. Dette utgjør til sammen seks transkriberte intervju, samt tolv elevtekster.

Denne undersøkelsen viser at elevene er motiverte for å skrive faktatekster i både norsk og samfunnsfag. I intervjuene nevner flere av elevene at de synes det er spennende å finne ny informasjon om ulike land. Dette finner man også i elevtekstene der nesten alle har valgt å gjøre egeninitierte endringer i tekstene sine. Når det gjelder omarbeidingen kan det tyde på at elevene som har deltatt i denne undersøkelsen trenger å styrke sin revisjonskompetanse. Flere av elevene bruker ikke læreren sine tilbakemeldinger i den reviderte teksten. I intervjuene forteller de også at de noen ganger synes det er vanskelig å omarbeide, og at tilbakemeldingene er uklare. Tilbakemeldingene som elevene oppfatter som utfordrende er ofte de generelle metaspråklige, der eleven selv skal gå over teksten for å finne ut hva som må omarbeides. Det er viktig at elevene opparbeider seg en revisjonskompetanse da de på denne måten kan utvikle seg som skrivere. Dersom elevene ikke omarbeider tekstene sine, kan det tenkes at de i fremtiden vil skrive nye tekster med samme feil. Med bakgrunn i dette bør det derfor forskes mer på bruk av tilbakemeldinger i barneskolen.

## Abstract

Karen-Sophie Hansen Storheim: *"It's a bit tiring, but it's fine because I'm very fond of writing"*.

*A qualitative study of six seventh grader's perceptions and reworking's of written feedback from the teacher.*

In this thesis, I have done a research about how pupils in primary school perceive and process feedback they receive on written assignments in the Norwegian subject. The task the students were going to write was an interdisciplinary task in Norwegian and social sciences, where the Norwegian teacher gave feedback along the way. The text was written on the computer and handed in. The aim was for the students to rework the feedback that the teacher gave along the way. The purpose of my master's thesis was to find out how the pupils perceive the feedback that is given by the teacher, and whether the reworking corresponds to the view. Therefore, this exercise has a student-oriented focus. Based on this the primary research question is:

*How do students in 7th grade perceive and use formative feedback on written assignments in Norwegian?*

To answer this issue, I started with three subordinate research questions:

- 1. What perception does the students have of formative feedback?*
- 2. How do the students rework their texts based on the feedback the teacher gives?*
- 3. Is there a connection between the students' perception and how they rework their texts?*

In order to research the students' perception and reworking of the texts, I have used socio-cultural theory of writing, and linked this to the didactics. I have conducted a qualitative research project, where I have used both semi-structured interviews, as well as qualitative content analysis. The data collection took place in September 2018. The thesis is based on material consisting of six interviews with three girls and three boys in seventh grade. Texts have also been collected during the writing process and at the last submission from the same students. This amounts to a total of six transcribed interviews, as well as twelve student texts.

This study shows that the students are motivated to write factual texts in both Norwegian and social studies. In the interviews, several of the students mention that they find it exciting to

find new information about different countries. This can also be found in the student texts where almost everyone has chosen to make self-initiated changes in their texts. When it comes to revising the texts, my research indicates that the students who have participated in this study do not have advanced revising skills. Several of the students do not use the teacher's feedback in the revised text. In the interviews, they also say that they sometimes find it difficult to rework the text and that the feedback is unclear. The feedback that students experience as challenging is often the general meta-comments, where the pupil himself should look over the text to find out what needs to be rewritten. It is important that students acquire an auditing competence for their development as skilled writers. If the students do not revise their texts adequately, they may in the future write new texts with the same errors. Based on this, more research should therefore be conducted on the use of feedback in primary school.

## Profesjonsrelevans

Masterprosjektet startet opp etter min interesse ble vekket under en undervisningsøkt i norsk ved Høgskulen på Vestlandet (HVL). Det ble undervist i tilbakemeldinger og jeg skulle selv holde en fremføring om forskning på dette området. Jeg opplevde i denne prosessen at forskningen var mangelfull, og at det var gjort lite forskning på dette området i barneskolen. Min undersøkelse er dermed relevant for yrket. Før gjennomføringen av prosjektet satt jeg meg inn i teorier og studier knyttet til skriving og tilbakemeldinger for å orientere meg i feltet. Jeg ønsket å finne ut hva som var mest hensiktsmessig å forske mer på. Denne kunnskapen førte til at masteroppgaven fikk et elevperspektiv, da dette er et område som trenger mer forskning.

Denne masteroppgaven har gitt meg innsikt i hvordan man bør arbeide med å omarbeide tilbakemeldinger, som jeg vil ha stor glede av som utøvende lærer. I tillegg har jeg sett hvor viktig det er å opparbeide en god skrivekultur i klasserommet, der det er lagt til rette for at omarbeiding kan skje. Selv om studien har vist ulike områder som bør vektlegges i skriveundervisningen, har jeg ikke kunne finne et enkelt svar på hvordan skriveundervisningen alltid bør være. Likevel har den gitt meg didaktisk kompetanse og refleksjon rundt ulike skriveoppgaver, samt hvordan man kan jobbe med prosessorientert skriving for å utvikle elevene som skrivere.

## Forord

I løpet av de fire første årene på lærerutdanningen har jeg lagt bak meg flere uker i praksis. Jeg var så heldig at jeg i tredje skoleår fikk muligheten til å være med på skoleovertagelse ved Høgskulen i Volda. I denne praksisperioden fikk jeg erfare hvor utfordrende det kan være å gi gode formative tilbakemeldinger til elevene. Denne erfaringen har jeg tatt med meg videre, og til stadighet tenkt tilbake på. Jeg har undret meg over hvordan man kan gi gode tilbakemeldinger til elevene, som de vil ha et utbytte av videre i livet. Denne undringen var nok spiren til denne masteroppgaven. I praksisperioden jeg hadde ble det gitt flest muntlige tilbakemeldinger til elevene, men etter en undervisningsøkt på Høgskulen på Vestlandet fikk jeg interesse for skriftlige tilbakemeldinger. Her ble det gjennomgått tidligere forskning som er gjort på skriftlige tilbakemeldinger, og jeg opplevde dette som noe mangelfullt i barneskolen. Jeg fikk også et ønske om å snakke med elevene for å finne ut hvordan de oppfatter og bruker tilbakemeldingene. Dette var et ønske jeg hadde da jeg mener kompetanse på dette området vil være hensiktsmessig for meg som fremtidig lærer.

Å skrive denne oppgaven har bydd på både åpenbaringer og utfordringer. Det har vært utrolig spennende å intervjuere elevene, og analysere tekstene da det her fremkom funn jeg på forhånd ikke hadde forventet. Samtidig har det vært flere utfordringer i løpet av skriveprosessen, og jeg har noen ganger lurt på hvordan denne oppgaven skulle ende. Likevel har ingen av disse utfordringene slukket gnisten min for temaet, og jeg har virkelig fått skrive om noe jeg er veldig engasjert i. At denne masteroppgaven har blitt et prosjekt jeg har hatt stor glede av, samt utbytte av å skrive, må til stor del tilskrives alle støttespillerne jeg har hatt rundt meg. Jeg ønsker å rette en stor takk til læreren og elevene som deltok i denne undersøkelsen, uten dere hadde ikke masteroppgaven min blitt til. Jeg ønsker også å takke min fantastiske veileder Randi Neteland som har stått på, og gitt meg gode tilbakemeldinger. Jeg har lært mye av hennes innspill underveis i prosessen, og jeg er takknemlig for at hun har satt av så mye tid og engasjement til min oppgave. Takk til min tålmodige samboer som har vært en god støttespiller. Sist men ikke minst vil jeg takke min mor og stefar som har hjelp meg å korrekturlese.

Bergen, mai 2019

Karen-Sophie Hansen Storheim

## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>i</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>iii</b>
<b>Profesjonsrelevans</b> .....	<b>v</b>
<b>Forord</b> .....	<b>vi</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>vii</b>
<b>Oversikt over vedlegg</b> .....	<b>x</b>
<b>Oversikt over tabeller</b> .....	<b>x</b>
<b>Oversikt over figurer</b> .....	<b>x</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål .....	2
1.2 Tidligere forskning.....	2
1.3 Datamateriale .....	3
1.4 Kapitteloversikt.....	3
<b>2. Teori</b> .....	<b>5</b>
<b>2.1 Skrivning</b> .....	<b>5</b>
2.1.1 Forskningsprosjekter knyttet til skrivning .....	6
2.1.1.1 <i>SKRIV prosjektet</i> .....	6
2.1.1.2 <i>Normprosjektet</i> .....	7
2.1.2 Skrivekultur .....	8
2.1.3 Prosessorientert skrivning.....	9
<b>2.2 Sosiokulturell læringsteori</b> .....	<b>11</b>
2.2.1 Vygotskys teorier knyttet til skrivning .....	12
2.2.1.1 <i>Den nærmeste utviklingssonen</i> .....	13
2.2.1.2 <i>Ytre og indre tale</i> .....	14
2.2.2 Bakhtins teorier knyttet til skrivning .....	15
2.2.2.1 <i>Ytring og dialog</i> .....	15
2.2.3 Sosiokulturell læringsteori og skrivning.....	17
<b>2.3 Tilbakemelding</b> .....	<b>18</b>
2.3.1 Tilbakemelding på tekst.....	20
2.3.2 Ulike tilbakemeldingstyper.....	22
2.3.3 Formålet med skrivingen .....	23
2.3.4 Forskning på elevens oppfattelse av skriftlige tilbakemeldinger.....	25
<b>2.4 Oppsummering teorikapittel</b> .....	<b>27</b>
<b>3. Metode</b> .....	<b>28</b>
<b>3.1 En kvalitativ tilnærming</b> .....	<b>28</b>
<b>3.2 Valg av metode</b> .....	<b>29</b>
3.2.1 Metodetriangulering .....	29
3.2.2 Semistrukturert forskningsintervju .....	30
3.2.3 Kvalitativ innholdsanalyse.....	30
<b>3.3 Utvalg</b> .....	<b>31</b>
3.3.1 Utvalgsriterier.....	31



3.3.2 Beskrivelse av utvalget.....	31
<b>3.4 Forberedelser til datainnsamlingen .....</b>	<b>32</b>
3.4.1 Utvikling av intervjuguide.....	32
<b>3.5 Innsamling av datamateriale .....</b>	<b>33</b>
3.5.1 Innsamlingen .....	33
3.5.2 Intervju med elevene.....	35
<b>3.6 Beskrivelse av datamateriale. ....</b>	<b>36</b>
<b>3.7 Metode for analyse av datamateriale. ....</b>	<b>37</b>
3.7.1 Analyse av intervjutranskripsjonene.....	37
3.7.1.1 <i>Feed up</i> .....	38
3.7.1.2 <i>Feed back</i> .....	38
3.7.1.3 <i>Feed forward</i> .....	38
3.7.1.4 <i>Bruk av kommentarene</i> .....	38
3.7.2 Analyse av elevenes tekster .....	39
3.7.2.1 <i>Plassering</i> .....	40
3.7.2.2 <i>Kommentaren</i> .....	40
3.7.2.3 <i>Formulering</i> .....	40
3.7.2.4 <i>Bruk av kommentaren</i> .....	40
3.7.2.5 <i>Egne endringer</i> .....	40
<b>3.8 Etikk.....</b>	<b>41</b>
<b>3.9 Reliabilitet, validitet, og generalisering.....</b>	<b>42</b>
3.9.1 Reliabilitet .....	42
3.9.2 Validitet .....	42
3.9.3 Generalisering.....	43
<b>3.10 Oppsummering av metodekapittelet .....</b>	<b>43</b>
<b>4. Funn.....</b>	<b>44</b>
<b>4.1 "Sandra" .....</b>	<b>44</b>
4.1.1 Presentasjon av intervjuet .....	44
4.1.2 Presentasjon av tekstrevideringen.....	45
<b>4.2 "Pernille" .....</b>	<b>46</b>
4.2.1 Presentasjon av intervjuet .....	47
4.2.2 Presentasjon av tekstrevideringen.....	48
<b>4.3 "Maja" .....</b>	<b>49</b>
4.3.1 Presentasjon av intervjuet .....	50
4.3.2 Presentasjon av tekstrevideringen.....	51
<b>4.4 "Fredrik".....</b>	<b>51</b>
4.4.1 Presentasjon av intervjuet .....	52
4.4.2 Presentasjon av tekstrevideringen.....	53
<b>4.5 "Martin".....</b>	<b>54</b>
4.5.1 Presentasjon av intervjuet .....	54
4.5.2 Presentasjon av tekstrevideringen.....	55
<b>4.6 "Thomas" .....</b>	<b>56</b>
4.6.1 Presentasjon av intervjuet .....	56
4.6.2 Presentasjon av tekstrevideringen.....	57
<b>5. Drøfting.....</b>	<b>59</b>
<b>5.1 Elevenes oppfattelse av formative tilbakemeldinger .....</b>	<b>59</b>
5.1.1 Skrivekulturen i klasserommet .....	59
5.1.2 Elevenes revisjonskompetanse .....	64
5.1.3 Elevenes oppfattelse av responsen.....	67
5.1.4 Muntlige og skriftlige tilbakemeldinger .....	70
<b>5.2 Tekstrevideringen etter formative tilbakemeldinger fra læreren.....</b>	<b>71</b>

5.2.1 Elevenes svar på oppgaven .....	71
5.2.2 Tilbakemeldinger på innhold.....	72
5.2.3 Rettskriving .....	74
5.2.4 Egeninitierte endringer .....	75
<b>5.3 Sammenheng mellom elevenes oppfattelse og omarbeiding .....</b>	<b>76</b>
<b>5.4 Oppsummering av drøftingskapittelet .....</b>	<b>81</b>
<b>6. Oppsummering og svar på problemstillingen .....</b>	<b>82</b>
<b>6.1 Videre forskning.....</b>	<b>83</b>
<b>7. Litteraturliste.....</b>	<b>85</b>

## Oversikt over vedlegg

<b><u>Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD</u></b> .....	<b>A</b>
<b><u>Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foreldre</u></b> .....	<b>C</b>
<b><u>Vedlegg 3: Informasjonsskriv til elevene</u></b> .....	<b>F</b>
<b><u>Vedlegg 4: Samtykkeerlærings skjema</u></b> .....	<b>I</b>
<b><u>Vedlegg 5: Intervjuguide</u></b> .....	<b>J</b>
<b><u>Vedlegg 6: Skriveoppgaven</u></b> .....	<b>L</b>
<b><u>Vedlegg 7: Analysetabell av elevens tekst "Sandra"</u></b> .....	<b>R</b>
<b><u>Vedlegg 8: Analysetabell av transkripsjonen til elev "Sandra"</u></b> .....	<b>S</b>
<b><u>Vedlegg 9: Analysetabell av elevens tekst "Pernille"</u></b> .....	<b>T</b>
<b><u>Vedlegg 10: Analysetabell av transkripsjonen til elev "Pernille"</u></b> .....	<b>U</b>
<b><u>Vedlegg 11: Analysetabell av elevens tekst "Maja"</u></b> .....	<b>V</b>
<b><u>Vedlegg 12: Analysetabell av transkripsjonen til elev "Maja"</u></b> .....	<b>W</b>
<b><u>Vedlegg 13: Analysetabell av elevens tekst "Fredrik"</u></b> .....	<b>X</b>
<b><u>Vedlegg 14: Analysetabell av transkripsjonen til elev "Fredrik"</u></b> .....	<b>Y</b>
<b><u>Vedlegg 15: Analysetabell av elevens tekst "Martin"</u></b> .....	<b>Z</b>
<b><u>Vedlegg 16: Analysetabell av transkripsjonen til elev "Martin"</u></b> .....	<b>Æ</b>
<b><u>Vedlegg 17: Analysetabell av elevens tekst "Thomas"</u></b> .....	<b>Ø</b>
<b><u>Vedlegg 18: Analysetabell av transkripsjonen til elev "Thomas"</u></b> .....	<b>Å</b>
<b><u>Vedlegg 19: Tabell min vurdering av elevtekstene</u></b> .....	<b>AA</b>

## Oversikt over tabeller

Tabell 1: Skriveoppgavens rammer .....	34
Tabell 2: Beskrivelse av datamateriale .....	36

## Oversikt over figurer

Figur 1: Vygotskys nærmeste utviklingssone .....	13
Figur 2: Triadisk syn på tekst og sjanger (Smidt og Solheim, 2013b, s. 19) .....	24

## 1. Innledning

Hver eneste skoledag mottar elever tilbakemeldinger fra læreren sin. Dette kan være alt fra et klapp på skulderen eller et anerkjennende blick til en gjennomarbeidet skriftlig tilbakemelding fra læreren. Felles for alle disse vurderingsformene er at de alle forventer en respons fra eleven, og hvordan eleven responderer kan være ulikt fra muntlige til skriftlige tilbakemeldinger. Det er en kjent sak at lærere er opptatt av og bruker mye tid på å gi elevene gode tilbakemeldinger, spesielt tidkrevende er kanskje skriftlige tilbakemeldinger. Når tilbakemeldingen skal gis skriftlig krever dette at læreren har kjennskap til hvordan eleven leser og tolker det som står skrevet. I denne vurderingsformen må læreren uttrykke hva som kan forbedres uten at eleven får muligheten til å lese lærerens kroppsspråk, og til å avklare hva læreren forventer at elevene skal revidere i teksten. Dette kan føre til misforståelser. Derfor er det viktig at læreren og elevene sammen opparbeider en god dialog i klassens skrivekultur slik at alle vet hvordan de skal respondere på tilbakemeldingen. For dersom elevene ikke vet hvordan de skal bruke tilbakemeldingene til å revidere tekstene sine, så vil ikke tilbakemeldingen ha noen hensikt. Enkelte forskere hevder faktisk at så mye som 1/3 av alle tilbakemeldinger som blir gitt virker mot sin hensikt (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 1). Å forske på hvordan tilbakemeldinger oppfattes og brukes av elevene er derfor viktig for å kunne danne et bilde av hvordan den skriftlige tilbakemeldingspraksisen er i den norske skolen.

Tilbakemelding er et mye omtalt begrep som handler om hvordan et publikum responderer på enkelte områder ved en elevs oppgave eller prestasjon (Hattie og Timperley, 2007, s. 81). Dette publikummet kan være alt fra lærer til foreldre og medelever. Denne forståelsen av tilbakemeldingsbegrepet er noe generell og dersom man ser på hvordan begrepet blir brukt i sammenheng med skriftlige kommentarer i norskfaget får den en litt annen definisjon. Knyttet til skriftlige tilbakemeldinger i norskfaget er det å gi tilbakemeldinger en mulighet der læreren kan utnytte skriften til å nå det pedagogiske formålet (Igland, 2009, s. 24). Det å gi gode skriftlige tilbakemeldinger handler blant annet om å "[...] veilede elevene i deres skriveutvikling" (Kvithyld og Aasen, 2011, s.11). Skriftlige tilbakemeldinger skal altså gis til elevene med formål å veilede, og tilbakemeldingene bør gi muligheter for å videreutvikle elevenes tekstarbeid. Skriftlige tilbakemeldinger er et stort og viktig tema i norskfaget, og jeg har derfor valgt å fokusere på hvordan elever oppfatter og omarbeider skriftlige tilbakemeldinger i denne masteroppgaven.

## 1.1 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med masteravhandlingen er å finne ut hvordan elever ved 7. trinn oppfatter å motta, og omarbeide formative tilbakemeldinger gitt av læreren på en tverrfaglig skriveoppgave i samfunnsfag og norsk. Dette var en skriveoppgave der elevene skulle sammenligne to land ved hjelp av venndiagram og ulike lærestrategier, for å så skrive en fagtekst. Elevene leverte inn et førsteutkast til teksten som læreren ga tilbakemeldinger på, deretter omarbeidet de teksten og leverte inn en endelig versjon. Masteroppgaven tar for seg tilbakemeldingsbegrepet i lys av undervisvurdering, formativ vurdering<sup>1</sup>, og drøfter ulike studier som har vært gjort på tilbakemeldingens bruk i skriveundervisningen<sup>2</sup>. Disse studiene blir videre brukt for å belyse og drøfte funn i egen innsamling.

Oppgavens problemstilling er som følgende: ”Hvordan oppfatter og omarbeider elever på 7.trinn formative tilbakemeldinger på skriftlige oppgaver i norsk?”

Ut fra denne problemstillingen ble det utarbeidet tre forskningsspørsmål som oppgaven skal ta sikte på å besvare:

1. Hvilken oppfattelse har elevene av formative tilbakemeldinger?
2. Hvordan omarbeider elevene tekstene sine ut fra tilbakemeldingene læreren gir?
3. Er det en sammenheng mellom elevenes oppfattelse og hvordan de omarbeider tekstene?

## 1.2 Tidligere forskning

Den amerikanske forskeren Nancy Sommers publiserte i 1982 resultatene av forskning på hvilken effekt tilbakemeldinger gitt på skriftlige oppgaver ved universiteter hadde (Sommers, 1982, s. 148). Sommers interesse var blitt vekket ved at det var blitt gjort lite forskning på dette tidligere, og dette hadde ført til at det var liten forståelse for det å gi tilbakemeldinger blant lærerne. Kunnskapen om studenters utbytte av skriftlige tilbakemeldinger var også mangelfull. Ettersom Sommers fremhevet denne utfordringen for så mange år siden, skulle

---

<sup>1</sup> Undervisvurdering blir også kalt formativ vurdering, og Bueie (2014, s. 111) skriver at formativ vurdering er «(...) all vurdering som gis underveis i opplæringen for å fremme læring».

<sup>2</sup> Deler av den følgende teksten i innledningen og teoridelen av oppgaven er utviklet som del av emnet MUND4A113. Her ble det skrevet en teoretisk fagartikkel som gikk ut på å skrive noe relatert til masteroppgaven. Tanken var at denne artikkelen kunne brukes og bygges videre på i masteroppgaven.

man tro at skriveforskere hadde gjennomført mer forskning på dette emnet i ettertid. Det viser seg både hos Igland (1994, s. 77) og Smidt (2006, s. 99) at det fremdeles er forsket lite på dette området, og at det trengs mer systematisk kunnskap om elevenes skrivekunnskaper - ikke minst i Norge. I tillegg bør forskning på tilbakemeldinger dekke flere ulike områder av skrivekompetansen enn det som hittil har vært tilfellet. Forskning gjort frem til i dag har gitt et solid fundament for å kunne hevde at tilbakemeldinger har mye å si for elevens læring, men hvordan elevene oppfatter og vurderer tilbakemeldingene de blir gitt er fremdeles lite forsket på (Bueie, 2016, s. 1). Som Igland (2009, s.33) sier, er det behov for mer kunnskap om hvordan elever forstår, leser og bruker lærercommentarene som blir gitt. Mye av forskningen som er gjennomført i Skandinavia er hentet inn fra ungdomsskolen eller videregående opplæring, og det er lite forskning fra barneskolen. Fra barneskolen finnes studier gjort av blant andre Sjøvik og Helgetun (1983, s.22) og Tonne (2017, s. 174) som har forsket på 7. trinn. Da det er så få som har forsket på bruk av tilbakemeldinger ved barneskolen kan det tyde på at det er et behov for mer kunnskap om bruk av skriftlige tilbakemeldinger her.

### 1.3 Datamateriale

Datamaterialet ble samlet inn i en 7. klasse i Hordaland fylke. Innsamlingen inneholdt seks semistrukturerte intervju, og disse seks elevene sine skrevne tekster underveis og ved sluttinnlevering. Det ble intervjuet tre jenter og tre gutter. Målet var å se om det elevene uttrykte at de oppfattet i intervjuet samsvarte med hvordan de omarbeidet de skriftlige tilbakemeldingene læreren hadde gitt underveis. Tekstene, tilbakemeldingene og elevenes omarbeidinger ble analysert ved hjelp av kvalitativ innholdsanalyse. Dette beskrives mer utdypende i kapittel 3. Metode.

### 1.4 Kapitteloversikt

Mastergradavhandlingen er delt inn i seks ulike kapitler. I dette første kapitlet har jeg vektlagt tidligere forskning gjort på emnet samt presentert problemstilling, forskningsspørsmål og datamaterialet. Det andre kapitlet tar for seg det teoretiske grunnlaget som oppgaven er basert på. Her nevnes blant annet prosessorientert skrivepedagogikk, Vygotsky og Bakhtins teorier om læring, og forskning på tilbakemeldinger. Kapittel tre inneholder oppgavens metode, og fremhever hvilke metodiske valg som er gjort i løpet av prosjektet. Resultatene fra analysen av det innsamlede materialet presenteres i kapittel fire, og i det femte kapitlet blir disse resultatene drøftet opp mot

teorien i kapittel to. Kapittel seks oppsummerer masteroppgaven og svarer på problemstillingen. Jeg har nå redegjort kort hva oppgaven skal inneholde, og i det neste kapitlet presenteres oppgavens teoretiske grunnlag.

## 2. Teori

### 2.1 Skrivning

Å kunne skrive er en sammensatt ferdighet som ofte blir definert slik: *Skriving = budskap x innkoding x motivasjon* (Solheim, 2011, s. 43). Denne modellen viser at dersom man skal bli god til å skrive må man ha noe skrive om, man må ha kognitive ferdigheter til å kunne omgjøre det man skal skrive om til egen skrift, og samtidig er det en forutsetning at skriveren er motivert. Denne motivasjonsfaktoren er en grunnleggende forutsetning for at elevene skal utvikle seg som skrivere (Solheim, 2011, s. 43), da elevens motivasjon henger nært sammen med læring (Manger, 2013, s. 133). For å skape denne motivasjonen kan det tenkes at skriveoppgavene bør ha en funksjonalitet for elevene, da dette kan gjøre elevene motiverte ved at skrivningen har en funksjon for dem (Smidt, 2011, s. 34). Med dette menes at elevene forstår hvorfor denne skrivningen vil være nyttig for dem både på kort og lang sikt. På kort sikt kan og bør skriveoppgavens funksjon skape motivasjon hos eleven. På lang sikt kan en motiverende faktor være at eleven har en forståelse for at de utvikler seg som skrivere for hver oppgave de skriver, og at denne skrivekunnskapen vil være nyttig for dem i livet.

I Læreplanverket for Kunnskapsløftet er skrivning en grunnleggende ferdighet elevene skal utvikle i alle fag. Går man til rammeverket for de grunnleggende ferdighetene, definerer de der skrivning som en ferdighet der elevene skal kunne ytre seg om ulike emner for å kunne kommunisere med andre. De skal også kunne bruke skrivning som et redskap til å utvikle tanker og egen læring. For å mestre dette må elevene kunne planlegge, utforme og bearbeide tekstene sine slik at de tilpasses innholdet og formålet med skriveoppgaven (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.17). Videre fremheves fire ferdighetsområder som elevene skal mestre for å kunne skrive. Disse er å kunne planlegge og bearbeide, å kunne utforme, å kunne kommunisere og å kunne reflektere og vurdere (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 17). Etersom denne masteroppgaven tar for seg oppfattelsen av skriftlige tilbakemeldinger og formativ vurdering vil jeg gå dypere inn i den første ferdigheten å kunne planlegge og bearbeide.

Å kunne planlegge og bearbeide handler om at elevene skal kunne bruke ulike skrivestrategier og kilder for å forberede sin egen skriveutvikling. Denne ferdigheten innebærer også at elevene skal kunne revidere sine egne tekster ut fra egen vurdering samt læreren eller medelevers tilbakemeldinger (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.17). Videre deles denne



ferdigheten inn i fem ulike nivåer elevene skal vurderes etter. Det laveste nivået inneholder å gjøre enkle endringer i teksten etter tilbakemeldinger, mens det høyeste nivået krever at elevene skal kunne gjøre kritisk revisjon av egen tekst (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 18). Å gi elevene kompetanse til å kunne revidere og ta i bruk tilbakemeldingene de får på sine tekster, er en viktig ferdighet når det kommer til skriving i skolen, og det er derfor grunnleggende at skriveledere har kunnskap om skriving. Fordi skriving er en så sentral ferdighet i skolen ble det satt i gang flere forskningsprosjekter knyttet til skriving, og jeg vil videre gå inn i to slike prosjekter for å se hva de fant ut, og hva de mener er viktig for fremtidig skriveundervisning.

### 2.1.1 Forskningsprosjekter knyttet til skriving

Skriving og vurdering av skriving er et emne det har blitt gjort en del studier på i Norge, blant annet SKRIV prosjektet og normprosjektet. Begge prosjektene har hatt innflytelse på hvordan det undervises i skriving i dagens skole, samt hvordan skriveoppgavene blir vurdert. Prosjektene har også til felles at de er tverrfaglige i sin innretning i likhet med min studie.

#### 2.1.1.1 SKRIV prosjektet

SKRIV prosjektet var et prosjekt som foregikk fra 2006-2008. Prosjektet hadde en todelt målsetting der det skulle gi kunnskaper om den gjeldende skrivekulturen og hvilken sammenheng det var mellom elevenes skrivekompetanse og faglig kompetanse. Det skulle også kunne være et bidrag til å utvikle skriveledernes tekstkompetanse og faglig kompetanse (Smidt, 2011, s. 8). Datainnsamlingen foregikk over to år i Midt-Norge der det ble observert ulike skriveaktiviteter i fjorten barnehager, grunnskoler og videregående skoler. Dette førte til at forskerne utviklet noen begreper og modeller som lærerne kan bruke for å bedre forstå skriveopplæringen. Eksempel på dette er blant andre Sigmund Ongstad sin skrivetrekant (Smidt, 2011, s. 12). I ettertid har dette prosjektet ført til utvikling av ti teser om skriveopplæring i alle fag, som er et viktig bidrag til dagens skriveundervisning i grunnskolen (Smidt, 2011, s. 13). Disse ti tesene er som følgende:

1. Diskuter formålet med skrivearbeidet.
2. Bygg språklige ”fagrom”.
3. Diskuter vurderingskriterier for både innhold, form og bruk ut fra formålet med skrivingen.
4. Ta opp møtet mellom andres tekster og egen tekst.
5. Arbeid med sjanger i alle fag.

6. Gi konkret hjelp og støtte under planlegging og underveis i skriveprosessen.
7. Gi presis og konkret respons/vurdering underveis og etter fullført arbeid.
8. Fullfør skrivearbeidene.
9. Snakk om og med tekstene.
10. Sett tekster i bevegelse.

(Smidt, 2011, s. 13).

Målet med disse tesene var at de skulle fungere som et bidrag til å utvikle lærernes egen praksis i skriveopplæringen. I masteroppgaven min er det flere av tesene som er spesielt relevante. Dette er blant annet tese en og tre der elevene får muligheten til å gå i dialog med en potensiell leser, samt bli trygg på hvorfor teksten skal skrives. I disse tesene kan man gi elevene muligheter til å kunne forestille seg hva den adresserte vil spør etter i teksten. Andre relevante teser er tese seks og syv, da disse tesene ligger til rette for at læreren kan bidra til læring skjer hos eleven ved å jobbe ut fra den nærmeste utviklingssonen. Her kan læreren eller medelever hjelpe skriveren gjennom sine tilbakemeldinger til å bli enda bedre til å skrive. Tese fire og ni er også relevante i denne sammenhengen da samtaler om ulike tekster kan bidra til at det oppstår ulike ytringer som elevene tar med seg i egen skriving. Med dette menes at eleven kan ta med seg ytringene (tekstene) som blir presenterte, og svare på disse i egen skriving ved at de ulike stemmene i rommet er en støtte. Dersom elevene har jobbet med tekster i ulike sjangre og på ulike nivåer, vil de muligens selv kunne oppnå en kompetanse knyttet til å omarbeide kritisk som de vil ha nytte av i fremtidige ytringer.

### *2.1.1.2 Normprosjektet*

Developing national standards for the assessment of writing- a tool for teaching and learning, ("Normprosjektet") var et forskningsprosjekt som pågikk fra 2012 og ble formelt avsluttet i 2016. Dette prosjektet hadde som mål å styrke den forskningsbaserte kunnskapen om dagens skriveopplæring og vurdering av skriving i grunnskolen. Det første forskerne i dette prosjektet gjorde var å utvikle noen forventningsnormer som skulle si noe om hva som var rimelig å forvente av elevenes skriveferdigheter etter fire og syv års opplæring. Disse normene ble grunnlaget for en stor intervensjonsstudie der de forsket på 20 skoler gjennom to år. Her ble det undersøkt hvilken effekt opplæring- og vurderingspraksisen hadde på skriveutviklingen til elevene og læreren sin vurderingskompetanse (Berge og Skar, 2015, s.9). Det forskerne fant var at elevene i løpet av prosjektet skrev mer i alle fag og dermed ble skrivekompetansen deres utviklet. Det viste seg også at lærerne fikk en felles forståelse av skriving og vurdering

av skriving, som førte til at det ble gode muligheter for kompetanseutvikling blant lærerne (Solheim og Matre, 2014, s. 87). Berge og Skar (2015, s. 48) hevder at normprosjektet har hatt effekt og utdyper hvilken effekt elevene hadde av prosjektet. Her skriver de at elevene har utviklet en skriveferdighet gjennom prosjektet som tilsvarer et halvt til to ekstra undervisningsår mer enn kontrollskolene. Det viste seg også at elevene oppnådde en skrivekompetanse som de ikke ville tilegnet seg dersom de ikke hadde deltatt (Berge og Skar, 2015, s. 48). Gjennom hele prosjektperioden har altså i gjennomsnitt alle elevene som har deltatt økt sine skriftlige ferdigheter (Berge, Skar, Matre, Solheim, Evensen, Otnes og Thygesen, 2019, s. 14).

Disse to skriveprosjektene har hatt flere viktige funn knyttet til vurdering av skriving i grunnskolen samt lærerens kompetanse som skrivelevere. Dette har ført til at modellene, teoriene, tesene og forventningsnormene som har blitt nevnt ovenfor kan ha hatt en viktig innflytelse på dagens vurderingspraksis i skolen. Prosjektene har også belyst at det er viktig å skape en skrivekultur i klasserommet for å oppnå skriving som grunnleggende ferdighet.

### 2.1.2 Skrivekultur

Skrivekulturen vil være en viktig del av hvilket utbytte elevene får av tilbakemeldingene læreren gir på tekstene. Det å motta tilbakemeldinger er ifølge Hattie og Timperley en konsekvens av en fremførelse noen har gjennomført, og hvordan fremførelsen gjennomføres vil påvirkes av kulturen i det klasserommet den fremføres i (Hattie og Timperley, 2007, s. 81). Slik vil det også være når elever får tilbakemeldinger på skriftlige oppgaver. Med skrivekultur menes den sosiale praksisen som foregår mellom læreren og elevene, der de uskrevede reglene i klasserommet blir til (Smidt, 2009, s. 63). Disse reglene innebærer alt fra selve oppgaveformuleringene og hvordan de skriftlige oppgavene skal leveres inn, til lærerens vurdering av dem og tilbakemeldingene som blir gitt på arbeidet. Det innebærer også elevenes revidering av tekstene etter tilbakemeldingen fra læreren. Smidt sier skrivekulturen blir til i: "[...] et økologisk samspill mellom lærers kompetanse, personlighet og pedagogiske ideer på den ene sida, og de konkrete elevene i klassen eller på trinnet på den andre, og fagtradisjoner, institusjonelle føringer, eksamensordninger og lærebøker på den tredje" (Smidt, 2009, s. 72). Med økologisk samspill mener Smidt at skriveoppgaven elevene deltar i er plassert i og avhengig av de som deltar, stedet skriveoppgaven foregår i, og tiden satt av til gjennomføringen. Den er også brukt for å fremheve hvilken betydning hver enkelt elev har i helheten av skrivingen (Smidt, 2011, s. 14).

Skrivekulturen i et klasserom har mye å si for hvilke tilbakemeldinger læreren gir elevene på de skriftlige oppgavene. Både Bueie (2014, s.110) og Sommers (1982, s. 155-156) skriver at det er en manglende kultur i klasserommene når det gjelder revidering av tekster, og hvordan elevene omarbeider lærerens tilbakemeldinger. Dette er svært interessant ettersom det er 32 år mellom deres forskning, og likevel skriver begge at det må arbeides mer med revisjon i klasserommet, samt med bevissthet rundt hvordan en god tekst er. Med dette menes at læreren bør modellere elevtekster i undervisningen og bruke tid på å revidere dem sammen med elevene. Dersom læreren gjør dette, kan elevene utvikle kompetanse til å revidere egne tekster på egenhånd (Kringstad og Kvithyld, 2014, s. 17). Ut fra dette kan det tenkes at elevene vil få større utbytte av tilbakemeldingene som blir gitt til dem. På bakgrunn av disse funnene kan vi utlede at skrivekulturen i et klasserom kan være avgjørende for elevenes utbytte av tilbakemeldingene de får på sine skriftlige oppgaver. Det er tydelig at selve tilbakemeldingspraksisen vil påvirke hvordan disse omarbeides. Med dette menes hvordan tilbakemeldingene blir gitt, hva som vektlegges og hvordan de revideres av elevene. Skrivekulturen er i konstant endring og kan bestandig forbedres og endres. Begrepet skrivekultur er et viktig sosiokulturelt begrep som kan fortelle noe om skriving og skriveundervisning (Fjørtoft, 2014, s.161).

### 2.1.3 Proessorientert skriving

Den proessorienterte skrivepedagogikken ble tatt i bruk i Norge rundt 1985 og ble for alvor innført i den norske skole ved innføringen av L97 (Dysthe og Hertzberg, 2014, s. 13). Før denne perioden hadde skriveforskere hatt fokuset rettet mot den tradisjonelle skriveopplæringen, og selve skriveprosessen ble sett på som en lineær prosess der de ferdigskrevne oppgavene ble analysert (Hoel, 1997, s. 4). En lineær prosess betyr at skriveprosessen blir analysert ut fra tanken om at skrivingen er ferdig tenkte tanker skrevet ned på papiret. Den proessorienterte skrivepedagogikken kom som en motpol til denne lineære prosessen som tidligere hadde vært i fokus, og man gikk over til å se på skriving ekspressivt der skriveprosessen, og dialog rundt skrivingen ble mer i fokus. Ekspressiv skriving er en måte å skrive på der hovedfokuset er å støtte skriverens tankeutvikling, ved å utfordre, utprøve og utforske gjennom skrivingen. Denne ekspressive skrivingen blir sett på som den første fasen i den proessorienterte skrivepedagogikken (Hoel, 1997, s. 5).

Proessorientert skrivepedagogikk (POS) er en pedagogikk som tar for seg skriveoppgaven gjennom en prosess der fokuset er rettet mot de ulike fasene man gjennomgår i en

skriveprosess, heller enn det ferdige resultatet. Det har fremkommet at elevene trenger veiledning med skrivingen før de skal i gang, og underveis i oppgaven (Dysthe og Hertzberg, 2014, s. 13). Skrivefasene har blitt kalt førskriving, utkast, respons og omarbeiding, og det kan tenkes at fokuset på respons og omarbeiding i skriveopplæringa i dagens skole ville vært utenkelig uten innføringen av POS (Dysthe og Hertzberg, 2012, s. 59).

Når POS ble innført var dette en etterlengtet arbeidsmetode blant norsklærerne i Norge, da de opplevde at den tradisjonelle skriveopplæringen som hadde vært frem til nå var tidkrevende og bortkastet. Dette mente de da de opplevde at sluttvurderingene som de skrev til elevene ikke ble lest, og det kunne se ut til at eleven ikke brydde seg om det de fikk tilbakemelding på (Dysthe og Hertzberg, 2014, s. 25). POS er en skrivepedagogikk som vektlegger at læreren og elevene skal samarbeide underveis i skrivingen gjennom bruk av både interaksjon og dialog. Ut fra dette kan man derfor si at POS bygger på sosiokulturelle teorier om skriving (Fjørtoft, 2014, s. 164). Ved å innføre POS var en av tankene at læreren skulle gå vekk fra det tidligere ”rituelle” preget som stiloppgaver tidligere hadde hatt, og heller skape meningsfylte skriveoppgaver der læreren var en veileder og ikke en dommer (Fjørtoft, 2014, s. 165-167; Dysthe og Hertzberg, 2014, s. 15). Bakgrunnen for dette var at elevene nå skulle være mer subjektive i sin egen skriveprosess, noe som førte til at lærerrollen ble mye mer kompleks enn den hadde vært tidligere (Fjørtoft, 2014, s. 165). Dette har ført til at mange norsklærere opplever metoden som arbeidskrevende og mange har en oppfatning av at alle fasene i prosessen må brukes for at de skal kunne si at de bruker POS. Likevel viser det seg ofte at lærerne bruker POS men at det er responsgrupper de ikke bruker i like stor grad (Dysthe og Hertzberg, 2014, s.14). To av fasene som fremdeles står sterkt i dagens skriveundervisning er bruken av underveisvurdering samt førskriving. Dette blir gjort fordi det er viktig å vise elevene hvordan man skal jobbe med en tekst fra starten, der man bare har ideer, og frem til sluttproduktet som skal presenteres. Med bakgrunn i dette sier derfor Dysthe og Hertzberg (2014, s.15) at det fremdeles er grunner til å bruke de beste elementene ved POS og heller supplere denne pedagogikken med nye erfaringer om den digitale verden og hva som fungerer best for eleven.

Selv om det nå har fremkommet at det fremdeles blir brukt underveisvurdering og omarbeiding i skriveundervisningen, viser forskning på skriveundervisning at det ofte ikke gjennomføres omarbeiding av tekstene elevene får tilbakemelding på. Skal skriveoppgavene elevene jobber med være en del av en prosess, må tilbakemeldingene komme underveis i

skriveforløpet. Ofte blir det imidlertid bare gitt tilbakemeldinger på det ferdige arbeidet (Kronholm-Cederberg, 2009, s. 288). Å omarbeide tekstene er en viktig del av prosessen for å bli bedre skrivere. Dette gjelder både de gode og de dårlige tekstene, og det ser ikke ut til at lærerne har fokus på å jobbe med slik omarbeiding (Rosenberg, 1997, s. 102). Det kan være flere grunner til at lærerne ikke bruker tid på å få elevene til å omarbeide tekstene. På den ene siden kan det tenkes at fokuset ligger på kvantitet og ikke kvalitet i skrivingen (Brorsson, 2007, s. 186). Med dette menes at læreren har fokuset rettet mot å skrive mange tekster, i stedet for å gå i dybden på få, der de får muligheten til å jobbe seg gjennom alle fasene i skriveprosessen. På den andre siden kan det tenkes at lærerne opplever det utfordrende å gi gode individuelle tilbakemeldinger (Rosenberg, 1997, s. 105). Det viser seg at de individuelle kommentarene som blir gitt på elevtekstene ofte er like fra elev til elev og det kan være flere årsaker til at dette skjer (Bueie, 2014, s. 125 og 127; Rosenberg 1997, s.105). For det første er det å gi individuelle tilbakemeldinger tidkrevende. Det kan tenkes at lærerne da velger noen kriterier de ser etter og tilbakemeldingene kan bli like fra elev til elev. For det andre kan man trekke linjer til å arbeide med en kjent mottaker, ettersom læreren vil lese alle tekstene med samme forforståelse og forventning. For det tredje vil det være sannsynlig at flere av elevene strever med de samme feilene, og det kan dermed tenkes at tilbakemeldingene læreren gir til elevene vil bli sammenfallende.

Forskning viser altså at det er viktig å skape en skrivekultur i klasserommet slik at elevene får et utbytte av tilbakemeldingene som læreren gir. Skrivekultur er et viktig aspekt i skriveundervisningen da dette er en faktor som kan ha mye å si for hvilke tilbakemeldinger læreren gir elevene på deres oppgaver. Forskning viser også at skriveoppgavene bør foregå gjennom en prosess der elevene får tilbakemeldinger underveis i skriveforløpet som de skal omarbeide og levere på nytt (Dysthe og Hertzberg, 2014, s. 13). Samtidig er de fleste forskere enige om at å gi individuelle tilbakemeldinger til elevene mens de er i skriveprosessen er den beste metoden for skriveopplæringen. Man kan da si at deler av POS sin teori om skriving fremdeles er viktig i dagens skriveundervisning. Ettersom POS bygger på et sosiokulturelt læringssyn vil jeg nå gå inn i denne læringsteorien og belyse hvorfor den er aktuell for min oppgave.

## 2.2 Sosiokulturell læringsteori

Den sosiokulturelle læringsteorien har hatt stor betydning for skriveundervisningen i dagens skole, da det i dag er stort fokus på at elevene skal skrive tekster gjennom dialog og

samhandling med andre (både lærer og medelever). Når elevene er i gang med nye skriveprosesser der de skal produsere tekster, kan skrivingen gjennom kommunikasjon med andre bli til en sosial praksis som vil ha innvirkning på både selve prosessen, men også teksten. Den russiske språkforskeren Lev Vygotsky (1896-1934) er grunnleggeren for sosiokulturell læringsteori, og han utarbeidet teorier knyttet til forholdet mellom blant annet språk og tenking, samt individ og kollektiv og mennesket og kultur (Dysthe, 1997, s. 47). En annen russisk språkforsker som har bidratt med viktige teoretiske aspekter knyttet til forståelsen av hvordan mening og kunnskap blir skapt og utvikler seg gjennom dialog er Mikhail Bakhtin (Dysthe og Hertzberg, 2014, s. 16). Begge disse språkforskerne mente at skriving var et redskap som kunne gi muligheter for dialog med andre, som igjen vil føre til læring. Jeg vil nå presentere begge de russiske språkforskerne, og gå inn på noen av deres synspunkter og modeller som er relevante i denne sammenhengen.

### 2.2.1 Vygotskys teori knyttet til skriving

Lev Vygotsky sin tenkning om tanke og språk har vært viktig for hvordan POS ble utviklet, og dermed skriveundervisningen i dagens skole (Dysthe og Hertzberg, 2014, s. 16). Vygotsky mener at tankene blir til gjennom språket, og at ved å skrive som en oppdagelsesprosess kan elevene utvikle seg mer enn dersom de alltid må ha en klar plan før de skal starte å skrive. Ofte endrer oppgavesvaret seg etter hvert som teksten blir til, og det må være rom for å gjøre disse endringene (Dysthe og Hertzberg, 2014, s. 16). Vygotsky skrev 270 vitenskapelige arbeid og til sammen 10 bøker der han hevdet at sosial samhandling var utgangspunktet for elevens læring og utvikling (Dysthe og Igland, 2001, s. 73). Når man skal i gang med en skriveoppgave er det viktig at undervisningen er rettet mot elevens utviklingsområde, og at vurderingen skal ta sikte på elevens potensielle utviklingsnivå (Dysthe og Igland, 2001, s. 78). Det er viktig at det som forventes at eleven skal lære gjennom skrivingen er nært knyttet opp mot elevens utviklingsnivå (Vygotsky, 1978, s. 85), da det som Vygotsky sier selv: "(...) the only "good learning" is that which is in advance of development" (Vygotsky, 1978, s.89). Overført til skriveidaktikk, kan vi si at den eneste skriveoppgaven som er god for elevene er den som ligger i forkant av deres utvikling og som møter dem der de er i sin skriveutvikling. Denne utviklingen har Vygotsky utviklet en modell for som han har kalt den nærmeste utviklingssonen også kalt den proksimale utviklingszone.

### 2.2.1.1 Den nærmeste utviklingssonen

Ved bruk av POS og undervisvurdering i skriveundervisningen legges det til rette for å tilpasse skriveoppgavene til hver enkelt elev og deres individuelle forutsetninger.

Her handler det om å gi elevene

tilbakemeldinger som vil være med på å videreutvikle deres skrivekunnskaper. For

at eleven skal ha utbytte av denne

tilbakemeldingen, må den være tilpasset

elevens nivå og møte eleven der han eller hun

er i prosessen. Tilbakemeldingene må også

peke mot der eleven skal i det videre løpet. Denne veiledningen og vurderingen eleven da får,

passer godt til Lev Vygotsky sin tenkning om den proksimale utviklingssonen (Vygotsky,

1978, s. 90). *Den proksimale utviklingssonen* er: "(...) the distance between the actual

developmental levels as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration

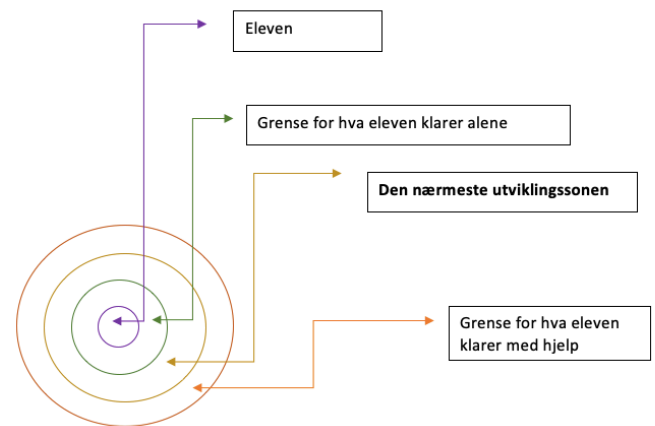
with more capable peers" (Vygotsky, 1978, s.86). Med dette mener Vygotsky at elevens

utvikling ligger i det området mellom hva eleven kan klare å gjennomføre alene og det som

eleven kan klare med hjelp fra andre, altså lærer eller medelever på et høyere nivå enn eleven

selv er. Målet med denne utviklingssonen er at eleven selv senere skal mestre å gjennomføre

alene det han nå får hjelp til av andre (Dysthe og Igland, 2001, s. 78).



Figur 1: Vygotskys nærmeste utviklingssonen.

Før eleven kommer til denne utviklingssonen går han først gjennom det første stadiet

Vygotsky kaller *the actual developmental level*. Dette nivået er basert på elevens utvikling av

mentale funksjoner som blir etablert av allerede utviklede utviklingsyklusser (Vygotsky,

1978, s. 85). Det er dette nivået man bruker for å avgjøre elevens kunnskapsnivå, noe som er

svært viktig å ha kunnskap om dersom man skal nå den proksimale utviklingssonen. For å nå

denne sonen gjennom skriving kan de skriftlige tilbakemeldingene læreren gir eleven skape

en sosial samhandling mellom lærer og elev. Disse tilbakemeldingene kan føre til at eleven

blir oppmerksom på sine språklige styrker og utfordringer, da disse blir fremhevet i teksten.

Dette kan føre til at eleven ser løsninger på utfordringer han eller hun mest sannsynlig ikke

ville oppdaget eller kunne løst på egenhånd (Igland, 2009, s. 28).



### 2.2.1.2 Ytre og indre tale

Vygotsky mente at å bruke språk og tegn kunne forme menneskers bevissthet, men at disse to ikke fulgte hverandre parallelt, og treftes ikke før barnet er rundt to år gammel. Han mente at det er først når det er mulig å sette ord på tanker at det skjer en utvikling og at det derfor er en klar sammenheng mellom språket og den intellektuelle tanken. Denne utviklingen så Vygotsky på som en bevegelsesprosess mellom det ytre og det indre, der barnet først oppnår en sosial tale (external speech) som går over til egosentrisk tale (egocentric speech) og som tilslutt blir en indre tale (inner speech) (Vygotsky, 1986, s. 232, 238 og 240). Denne prosessen gjør slik at når barnet har fått det sosiale språket internalisert er det blitt en del av barnets tankestruktur (Postholm, 2008, s. 199). External speech oversatt til ytre tale er når barnet mestrer å lære seg ord og setninger gjennom sosial samhandling med andre. Denne strukturen kan gå fra et enkelt ord til en setning med helhet, men også fra en setning og ned til enkelte ord (Vygotsky, 1986, s. 232). Den ytre talen er en sosial tale som er til bruk for andre (Postholm, 2008, s. 199). The egocentric speech, egosentrisk tale, er et forstadium til den indre talen, der begge har like funksjoner og struktur. Det er i dette stadiet barnet snakker høyt med seg selv (Dysthe og Igland, 2001, s. 80), og denne talen forsvinner etter hvert når barnet begynner på skolen da den indre talen gradvis tar over (Vygotsky, 1986, s. 240). Dette stadiet blir ofte kalt mellomstadiet mellom ytre og indre tale (Postholm, 2008, s. 199). Det siste stadiet kalles inner speech oversatt til indre tale og er sett på som et verbalt minne. Vygotsky (2012, s. 238) eksemplifiserer dette med tekster for eksempel dikt som man husker utenat. Det er denne talen man har for seg selv og det er ofte vanskelig å studere denne talen (Postholm, 2008, s. 199). I forbindelse med skriving kan man si at denne indre talen er setningene elevene tenker i hodet før de skriver dem ned på papiret. Det kan også tenkes at lærerens tilbakemeldinger kan bli til en indre tale for eleven, dersom eleven mestrer å forestille seg hva læreren ville gitt tilbakemeldinger på mens hen skriver. Med dette menes at eleven har kompetanse til å omarbeide sin tekst på egenhånd, ut fra hva hen tenker mottakeren ville gitt tilbakemelding på. Dersom eleven mestrer dette vil tilbakemeldingene fungere som en indre tale for eleven.

Når eleven er i stadiet mellom indre og ytre tale, er dette en prosess der ens eget språk blir til et forståelig språk for andre. Elevenes tanker blir til gjennom meninger og deretter gjør de det om til ord når de skal skrive oppgaver. For at læreren skal kunne gi eleven gode tilbakemeldinger på det han eller hun har skrevet mener Vygotsky at læreren må ha kjennskap til elevens indre og ytre tale, da det alltid ligger en tanke bak det som blir skrevet (Postholm,

2008, s. 201). Utdanning er på den måten betydningsfull når det gjelder barns utvikling og det er derfor viktig at læreren bruker den nærmeste utviklingssonen i arbeid med skriveoppgaver. Når eleven skriver er det ifølge Postholm (2008, s.200) en konstant bevegelse mellom elevenes ord og tanker, og i det er i denne bevegelsen at relasjonen mellom tankene og ordene endres, og for å forstå denne relasjonen må læreren ha kjennskap til elevens indre tale. Disse tankene og ideene som Vygotsky presenterer kan man kjenne igjen i Mikhail Bakhtin sin språkforskning, og i forbindelse med skriveforskning blir både Vygotsky og Bakhtin mye brukt sammen. Videre vil derfor Bakhtin sine teorier fremheves.

### 2.2.2 Bakhtins teori knytt til skriving

Mikhail Bakhtin (1895-1975) var en russisk språkfilosof, litteraturteoretiker og kulturfilosof som hadde fokus på hvordan mening blir skapt og hvordan kunnskap blir til og utvikler seg gjennom dialog (Dysthe og Hertzberg, 2014, s. 16). Bakhtin sine teorier om språk og dialog har vært et viktig bidrag i dagens skriveforskning nasjonalt og internasjonal. I skriveforskning har Bakhtin sin tenkning om dialog vært mye omtalt, da hans grunnleggende syn på sosial interaksjon er likt med Vygotsky sitt (Dysthe og Hertzberg, 2014, s. 19). For Bakhtin var relasjoner svært viktig og han mente at alt er i en form for relasjon eller dialog til noe annet (Postholm, 2008, s. 201). Bakhtin har gjennom sine teorier kommet med flere viktige begreper som blant annet addressivitet, dialog, flerstemmighet, stemme og ytring. Videre vil jeg gå inn i begrepene ytring og dialog for å se hvordan disse har innflytelse på skriveundervisningen i dagens skole.

#### 2.2.2.1 Ytring og dialog

Ifølge Bakhtin (1986, s. 60) blir språket realisert gjennom individuelle ytringer. Disse ytringene er både muntlige og skriftlige, og de fremkommer gjennom de ulike deltagerne i de ulike områdene av menneskelig aktivitet. Ytring er et av de mest sentrale begrepene i Bakhtin sine teorier. En ytring er en språklig aktivitet som kan være alt fra en samtale mellom to personer til en skreven tekst. Ytringen avsluttes ved at den som taler lar den andre få ordet (Dysthe, 1997, s. 51). I denne masteroppgaven er det tekst som vil være ytringen, da elevene alltid skriver til noen. Med dette menes at elevene har noen i tankene mens de skriver teksten. Dette vil være en potensiell leser. Dette betyr at ytringen alltid vil være påvirket av hvem den er adressert til, og det vil derfor være viktig å alltid studere ytringen i forhold til det sosiokulturelle miljøet den har blitt til i (Dysthe, 1997, s. 52). Ytringene gjenspeiler de ulike forholdene og målene i områdene den blir til i, ikke bare gjennom innhold og språk, men

gjennom hvordan ytringen er satt sammen i dens kontekst. Bakhtin mente at ytringen var knyttet til tre aspekter, tematisk innhold, stil og sammensetningsstruktur, og disse er uatskillelige og avhengige av hverandre for at ytringen skal fungere i det spesielle kommunikasjonsfeltet den ble til i (Bakhtin, 1986, s. 60). Han hevdet derfor at talen bare kan eksistere gjennom konkrete ytringer fra individuelt talende mennesker, der talen er et uttrykk som tilhører et bestemt emne og bare kan eksistere i denne sfæren (Bakhtin, 1986, s. 71).

Det er denne tankegangen til Bakhtin SKRIV- prosjektet la til grunn da de utviklet skrivetrekanten (Smidt, 2011, s. 12). Skrivetrekanten viser til en skriveidaktikk som baserer seg på at skriveoppgaven er satt sammen av tre dimensjoner som henger tett sammen og avhenger av hverandre og som vil påvirke ytringen (teksten), dette utdypes videre i kapittel 2.3.3 Formålet med skrivingen (Smidt og Solheim, 2013a, s.194). Bakhtin mente at alle ytringer er satt sammen til en rekke flere sammenhengende ytringer, og at enhver ytring er rettet mot noen. Den har altså en adresse, og en ytring er derfor blitt formet av det som tidligere har blitt sagt (Postholm, 2008, s. 203). Når en elev gir en ytring til en lærer eller medelev vil han eller hun motta denne med en responsiv holdning. Enten med enighet eller uenighet, ved å videreutvikle, ved å anvende, eller ved å forbedre og bruke ytringen videre i egne ytringer som henger sammen med egen respons (Bakhtin, 1986, s. 71-72; Postholm, 2008, s. 204). Denne responsen som den adresserte da gir er viktig, da forståelsen av ytringen bare blir virkeliggjort gjennom denne (Postholm, 2008, s. 204). En ytring er altså aldri produsert ut fra ingenting, den er alltid et svar på noe som har blitt ytret tidligere, og er dermed avhengig av den tidligere ytringen (Bakhtin, 1986, s. 92; Postholm, 2008, s. 205).

Et annet viktig begrep i Bakhtin sin teori er dialog, da dialogen består av en ytring, responsen på denne ytringen og relasjonen mellom ytringen og responsen (Postholm, 2008, s. 202). Dialog er et begrep som ofte forbindes med muntlig samtale, men dette begrepet omfatter også skriftlige tekster. For Bakhtin handlet dialog om mye mer enn at noen deltar i en samtale, da han mente at mening ble skapt i møtet mellom de ulike stemmene der det blir fremhevet ulike perspektiver og konfrontasjoner (Dysthe, 1997, s. 50). Dysthe (1997, s. 50) skriver videre at for Bakhtin var det viktig at klasserommet ikke var preget av monolog, da man bare kan oppnå mening og forståelse gjennom dialogen. Når det gjelder skriving som aktivitet er læreren en viktig dialogpartner for elevene når de skal i gang med å omarbeide tekstene sine. Å gi elevene kompetanse til å gå i dialog med sitt eget tekstutkast slik at de evner å se hva som kan omarbeides er utfordrende, og det kan tenkes at dette er noe de fleste ikke

vil kunne gjennomføre. For at læreren skal mestre å gi elevene denne ferdigheten må man gjennom dialogen lære elevene opp i å se for seg hva de potensielle leserne vil gi tilbakemeldinger på, i dette tilfellet vil det da være læreren og medelevene (Dysthe, 1997, s. 50).

Ved å bruke fellesskapet i klassen når man skal gjennomføre skriveundervisning gir man elevene større rom for skrivingen enn bare sitt eget. Dette kan man gjennomføre i førskrivefasen i POS ved at elevene kan samtale om temaet det skal skrives om, slik at de kan dra nytte av hverandres tanker og dermed opparbeide seg ny forståelse og kunnskap. Dette gjør også slik at mottakeren av tekstene elevene skriver kan bli mer reell og nærværende (Dysthe og Hertzberg, 2014, s. 18). Elevene kan ikke skape mening alene, og derfor må de gå inn i dialog med reelle lesere, tenkte lesere og andre tekster. Dette er noe elevene kan tenke på mens de planlegger skrivingen, og underveis i skriveforløpet. Dersom man ønsker at elevene skal kunne vurdere sine egne tekster kritisk er dette en ferdighet de bør mestre godt, da de her kan ha mulighet til å høre de kritiske stemmene responsgruppen ville hatt (Dysthe og Hertzberg, 2014, s. 19). For å gjennomføre en dialogbasert undervisning kreves det av læreren at skriveoppgaven er nøye planlagt, og at læreren mestrer å være en god klasseleder (Dysthe og Hertzberg, 2014, s. 20). Det kan også være et godt utgangspunkt at læreren baserer skriveoppgavene på skrivetrekanten, se del 2.3.3 Formålet med skrivingen.

### 2.2.3 Sosiokulturelle læringsteorier og skriving

Både Vygotsky og Bakhtin har hatt innflytelse på hvordan skriveundervisningen foregår i dagens skole. Vygotsky har utviklet teorien om den nærmeste utviklingssonen der eleven oppnår læring ved at hen får hjelp av en med høyere kompetanse enn han selv (Hoel, 1997, s. 23). Gjennom skriving som aktivitet kan læreren nå elevens nærmeste utviklingszone gjennom tilbakemeldingene hen gir som er tenkt at eleven skal omarbeide. Denne modellen gir en innsikt i de nærmeste sosiale omgivelsene mellom eleven og læreren, men dersom man skal studere samspillet med ytre kontekster som det kulturelle eller institusjonelle kan man ta i bruk Bakhtin sine tanker. For han var språket i seg selv et sosialt fenomen, der man gjennom dialog kan utvikle ytringer som baserer seg på de ulike stemmene i rommet som de blir skapt i. Språket er altså et produkt av dialogen mellom den som skriver og den som leser (Hoel, 1997, s. 30). Vygotsky og Bakhtin har begge språket som grunnlag i sine teorier, men de har ulike tilnærminger til det. Den ene ser på det som en sosial interaksjon mellom to individer, mens den andre ser på språket som et sosialt fenomen i seg selv (Hoel, 1997, s. 30).

Disse teoriene gir oss gode begrunnelser for å jobbe med POS- lignende metoder. I undervisningsfasen der lærer og medelever gir tilbakemeldinger er eleven i sin nærmeste utviklingszone, samtidig som elevens skriveoppgave er en ytring som skaper mening i sammenheng med den som mottar ytringen, eller i forhold til situasjonen og konteksten den ble til i. Med bakgrunn i dette er det ingen tvil at både Vygotsky og Bakhtin sine teorier har vært viktig for hvordan vi ser på bruk av skriftlige tilbakemeldinger i dag.

### 2.3 Tilbakemelding

Tilbakemeldinger er definert som "(...) information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding" (Hattie og Timperley, 2007, s.81). Det å gi skriftlige tilbakemeldinger handler altså om å: "(...) reagere, kommentere og stille spørsmål til en tekst" (Dysthe og Hertzberg, 2014, s. 25). Når læreren skal gi gode og meningsfulle tilbakemeldinger er det viktig å skille mellom det å gi respons<sup>3</sup> og det å veilede elevene. Alle kan gi respons, men å veilede er det bare læreren som har kompetanse til å gjøre (Dysthe og Hertzberg, 2014, s. 25). For at tilbakemeldingene som blir gitt skal være målorientert sier Hattie og Timperley (2007, s. 88) at både læreren og elevene må søke å svare på tre spørsmål. Det første spørsmålet "hvor skal jeg?" sier noe om hvilken retning eleven trenger å utvikle seg i. Hattie og Timperley (2007, s. 88) kaller dette *feed up*, noe vi kanskje kan oversette til *førmelding*. Det andre spørsmålet er "hvordan skal jeg komme dit?" og peker på hva eleven må gjøre i praksis for å nå målet med skriveoppgaven, dette kaller Hattie og Timperley *feed back* og kan oversettes til *tilbakemelding*. Det siste spørsmålet som stilles er "hvor skal jeg videre?", og handler om det eleven må jobbe med videre for å bli en bedre skriver. Hattie og Timperley kaller dette *feed forward*, og oversatt til norsk kan det kanskje kalles *fremovermelding*. Fokuserer læreren på disse tre elementene hevder Hattie og Timperley (2007, s. 88) at tilbakemeldingen vil føre til et ideelt læringsmiljø.

---

<sup>3</sup> Respons og tilbakemelding er omtrentlig synonyme begreper og det finnes mange definisjoner av dem. I denne masteroppgaven har jeg valgt å bruke dem slik at respons er det læreren gir på elevtekstene, mens tilbakemelding er det elevene mottar og omarbeider. Med dette menes at læreren gir elevene en respons på teksten, mens eleven omarbeider lærerens tilbakemeldinger.

Forskning viser imidlertid at omarbeidingen av tekstene på grunnlag av tilbakemeldingene som læreren gir, ofte er særlig knyttet til å rette feilene som læreren har påpekt, og det ser ut til at tekstens innhold blir glemt (Bueie, 2014, s. 121). En årsak til dette kan være at det er enklere for læreren å rette feil knyttet til oppgavens struktur og for eksempel kommafeil, enn å gi konkrete råd på innholdet i tekstene. Rosenberg (1997, s. 97) fant i sin studie at hele 95 prosent av stilene han så på hadde rettelser av stavefeil, og 65 prosent av alle kommafeil var fremhevet. Det kan tyde på at lærerne har en tendens til å fokusere på elevens svakheter heller enn styrker (Kronholm-Cederberg, 2009, s. 288). Det kan tenkes at tilbakemeldingsarbeidet som blir gjennomført i skolen ville vært bedre om lærerne heller rettet fokuset mot å gi tilbakemeldinger på større språklige enheter og innhold, og ikke bare rette skrivefeil og kommafeil selv om dette kan være mer utfordrende å gjennomføre (Kronholm-Cederberg, 2009, s. 283).

Det har vært forsket en del på bruk av skriftlige tilbakemeldinger internasjonalt blant annet Brorsson fra Sverige som har forsket på grunnskolens 7.- og 8. årstrinn. Hun ønsket å se hvordan elevene videreutviklet sine tekster etter de hadde fått respons fra læreren (Brorsson, 2007, s. 17). I Norge er Bueie en som har forsket mye på dette feltet. Hun har vært ute i en ungdomsskole og sett på hvordan lærerens tilbakemeldinger blir forstått og brukes av elevene når tekstene skal revideres (Bueie, 2014, s. 110). En annen skandinavisk forsker er Kronholm-Cederberg fra Finland, som forsket på tilbakemeldinger gitt på en svensk skole i Finland. Hennes hovedformål var å finne mønsteret i den responskulturen som foregikk på gymnaset (Kronholm-Cederberg, 2009, s. 29). Den siste skandinaviske forskeren jeg vil fremheve er Rosenberg (1997, s.2) fra Danmark som har forsket på tilbakemeldinger gitt i den videregående skolen, der hovedformålet var å kunne lage et bilde av hvordan rettepraksisen foregikk i 1997. Selv om disse fire studiene er på ulike alderstrinn, har de alle til felles at de har bruk av tilbakemeldinger som hovedfokus. Det viser seg i alle tekstene at tilbakemeldingspraksisen er et didaktisk arbeid som det trengs mer forskning på, og at det har et stort utviklingspotensial.

Ved nærmere studie av de fire forskningsartiklene omtalt ovenfor kan det se ut til at det ikke forekommer noen uenigheter mellom dem, men heller flere sammenfallende punkter som de mener er avgjørende for om skriveopplæringen er god. Et av de første fellespunktene handler om elevenes mottakerbevissthet. Med dette menes hvilken mottaker elevene har når de skal skrive tekstene sine, som kan fortelle noe om hvilket formål de har med skrivingen. Hvordan

det arbeides med omskriving er et annet fellespunkt blant forskningsprosjektene, og det viser seg at elevene ofte ikke jobber med omarbeiding da de ikke liker det. Flere av forskerne fant også at lærernes tilbakemeldinger ofte hadde samme fokus. Dette fokuset var rettet mot skrivefeil og formelle aspekter, mens svært lite var knyttet til innhold. Innhold var et område elevene savnet å få tilbakemeldinger på. Avslutningsvis var det et punkt til som var felles blant de fire studiene, og dette handlet om hvordan elevene opplever å motta skriftlige tilbakemeldinger. Det viste seg at elevene i stor grad foretrakk å motta muntlige tilbakemeldinger, da de opplevde de skriftlige som negative. Ettersom dette er kategorier som går igjen hos flere, vil det være relevant å rette fokus mot disse punktene også i min undersøkelse. Det er også flere aspekter ved tilbakemeldinger som vil ha innvirkning på min undersøkelse som blant annet Kvithyld og Aasen (2011) sine teser, begrepet skriftlig lærerespons, skrivetrekanten og ulike måter å vurdere. Disse aspektene vil derfor bli fremhevet videre i teksten.

### 2.3.1 Tilbakemelding på tekst

I forskriften til opplæringsloven (2006) finnes det et eget kapittel (Kap. 3) som handler om elevenes rett til individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring. Her står det blant annet at elevene har rett til underveisvurdering, der målet med oppgaven og vurderingskriteriene skal gjøres kjent for eleven før de starter på skriveoppgaven (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-1). Dette skal gjøres ut fra formålet om å fremme læring underveis (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-2), og underveisvurderingen skal brukes som et redskap i læringsprosessen til elevene. Det står også at denne vurderingen skal tilpasses til hver enkelt elev, og den skal gi veiledning om hvordan elevene kan videreutvikle sin kompetanse i faget (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3). Ettersom *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* er laget ut fra opplæringsloven, finner vi også mål knyttet til tilbakemeldinger her. I læreplanen for norskfaget står det at elevene etter 7. årstrinn skal mestre å gi hverandre tilbakemeldinger, og de skal bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger som er blitt gitt (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s.8). Det er altså lovpålagt å skape en tilbakemeldingskultur i klasserommet. Forskning på hvordan dette gjøres og hva som er god praksis er derfor viktig.

Skal tilbakemeldinger læreren gir gi muligheter for bedre skrivekunnskaper hos eleven, kan det tenkes at hvilken type tilbakemeldinger som blir gitt kan være en avgjørende faktor. Dersom en elev får tilbake en oppgave full av røde streker og der fokuset bare har vært på

skrivefeil, kan det tenkes at dette vil være demotiverende for eleven å omarbeide i ettertid. Forskning viser at elevene helst vil ha positive kommentarer, mens tilbakemeldinger som bare går på språket i teksten vil som oftest ikke være dette (Brorsson, 2007, s. 223). Likevel er det ikke bare å gi elevene positive kommentarer, ettersom disse fort kan bli overfladiske og føre til at tilbakemeldingene elevene får på språket i teksten ofte blir lettere å forholde seg til (Rosenberg, 1997, s. 106). Ut fra dette kan det tenkes at en balanse av ulike typer tilbakemeldinger vil gi gode muligheter for å bidra til skrivekyndige elever. Læreren bør derfor ha en plan med tilbakemeldingene før de går i gang med skriveoppgaven, slik at det ikke blir gitt tilbakemeldinger på alle elementene i teksten, da det kan virke demotiverende (Rosenberg, 1997, s. 106).

Når lærere skal lage planer for vurdering og tilbakemelding er et av målene at vurderingen skal motivere for videre skriving (Johnsrud, 2018 s. 145). Vurdering blir definert som "(...) en prosess der læreren og eleven samler inn og fortolker bevis for læring" (Fjørtoft, 2014, s. 271). For at elevene skal ha noe utbytte av vurderingen må den være brukervennlig og handlingsrelevant, og det er viktig at denne vurderingen kommer jevnlig (Fjørtoft, 2014, s. 275). Man kan dele slik vurdering inn i to hovedformer: formativ vurdering (også kalt underveisvurdering og vurdering for læring), og summativ vurdering (kalt sluttvurdering og vurdering av læring). Den formative vurderingen er vurdering som blir gitt til elevene underveis i skrivingen, og denne har som hensikt å gi elevene en respons de kan ta med seg videre i arbeidet med teksten. Summativ vurdering er vurdering elevene får når de er ferdige med skrivingen, ofte knyttet til karakterer i ungdomsskolen (Håland, 2016, s. 187). I arbeid med POS og skriftlige tilbakemeldinger er det ifølge Johnsrud (2018, s. 145) viktig at hver enkelt elev får sin tilbakemelding på rett tidspunkt og at denne tilbakemeldingen er forståelig. Der er derfor viktig at læreren har høy kompetanse i å gi tilbakemeldinger slik at tilbakemeldingene er læringsfremmende. Det vil derfor bli vektlagt vurdering for læring (VFL) i denne masteravhandlingen.

Å gi gode, positive, kunnskapsrike og nyttige kommentarer som elevene opplever som formålstjenlige kan være utfordrende for læreren. Kvithyld og Aasen (2011) har utviklet fem teser læreren kan følge for sikre at elevene får tilbakemeldingene i rett tid, med rett form, og med god balanse av både ros og kritikk (Kvithyld og Aasen, 2011, s. 11). Disse forskerne er mye brukt i dagens lærerutdanning og deres tilbakemeldingspraksis vil derfor kunne ha innvirkning på fremtidige skriveoppgaver.



Første tese er at responsen må gis underveis i skriveprosessen. Dette handler kort fortalt om at tilbakemeldingen må komme til elevene når han eller hun er disponibel for dem. Det er ikke poeng i å gi tilbakemeldinger når eleven føler seg ferdig med teksten da de mest sannsynlig ikke ønsker å gjøre endringer. Den andre tesen handler om at responsen må være selektiv. Dette går ut på at man velger noen hovedfokus man ser på i tilbakemeldingene slik at elevene ikke blir overbelastet med ting som må endres eller forbedres. Tese tre sier at responsen må være en dialog mellom skriver og responsgiver. Her handler det om at responsen må være knyttet til Vygotsky sin teori om den nærmeste utviklingssonen, og Bakhtin sitt dialogbegrep (Kvithyld og Aasen, 2011, s. 11-13). Kvithyld og Aasen (2011, s. 12-13) mener at man må snakke med elevene om tekstene deres, og la tilbakemeldingen være en dialog og ikke monolog. Den fjerde tesen er tesen om at responsen må motivere for revidering av tekst. Her er det viktig at tilbakemeldingen er positivt ladet, og at kritikken er mulig for eleven å gjøre noe med. Den siste og femte tesen handler om at responsen må være forståelig og læringsfremmende. Læreren må skrive tydelig og konkret, og møte eleven på hans eller hennes nivå (Kvithyld og Aasen, 2011, s. 13-15).

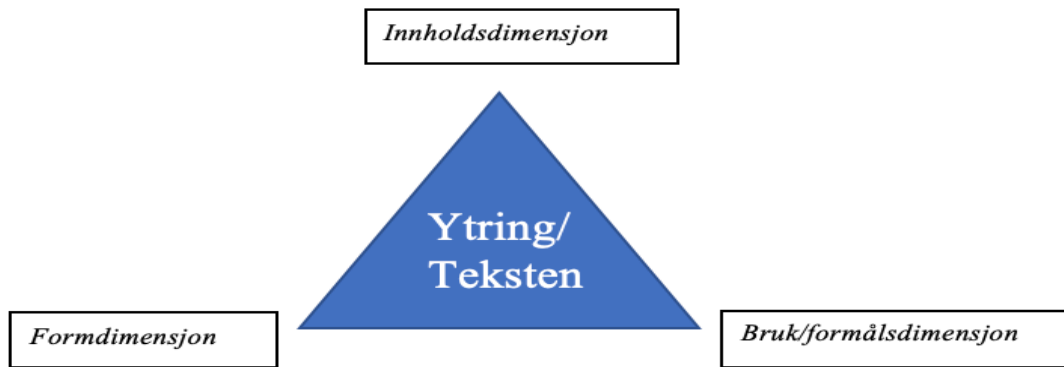
### 2.3.2 Ulike tilbakemeldingstyper

Når læreren skal gi elevene tilbakemeldinger er det flere faktorer han eller hun kan forholde seg til. Dette kan for eksempel være skrivetrekanten som sier noe om hvilken kunnskap man trenger når man skal i gang med en tekst, og som kan være førende i omarbeidingsprosessen (Smidt og Solheim, 2013a s. 190). Skriftlige tilbakemeldinger kan også deles inn i tre ulike typer: Direkte respons, indirekte respons og generelle metaspråklige kommentarer (Tonne, 2017, s. 181). Den direkte responsen er tydelige markeringer i teksten der læreren viser til noe som bør endres eller skriver det riktig i teksten. Den indirekte responsen er respons der læreren ikke forteller eleven hva som er feil, men indikerer at det er noe som må jobbes med. Dette går ofte på innholdet i oppgaven. Den generelle metaspråklige responsen er ofte knyttet til noe som går igjen gjennom hele teksten, for eksempel ”se over å/og i hele teksten din”. Disse tilbakemeldingene kan bli gitt alene eller sammen med en direkte eller indirekte tilbakemelding. Det er også ofte slik at de generelle metaspråklige kommentarene kommer til slutt (Tonne, 2017, s. 181). Ved å bruke denne typen tilbakemeldinger kan læreren sikre seg at eleven får tilbakemeldinger på alle nivå, og denne responsen kan også brukes i analyse av elevtekster. Når man studerer elevtekstene kan man lese lærerens tilbakemeldinger og se hva som er skrevet, og om det har hatt noen innvirkning på det ferdige resultatet. For som tidligere nevnt bør disse tilbakemeldingene komme underveis i skriveprosessen.

Å kunne revidere tekstene sine handler om at eleven skal kunne mestre å omarbeide og endre på elementer i skrivingen. Denne kompetansen er ikke noe som utvikles mens elevene lærer å skrive, men noe de utvikler etter hvert som de blir mer erfarne (Bueie, 2017b, s. 73). Når det gjelder å omarbeide tekstene for å styrke elevenes skriveutvikling, vil en viktig faktor være hvordan elevene opplever denne omarbeidingsprosessen. Forskning viser at elevene ikke liker å få tilbakemeldinger på tekstene sine, og det kan tyde på at elevene ikke ønsker å omarbeide dem (Brorsson, 2007, s. 203). Det kan tenkes at elevene føler seg ferdige med skriveoppgaven når de leverer den inn for tilbakemelding og det vil da være utfordrende å få elevene motiverte til å omarbeide etterpå. For å skape en læringsfremmende skriveundervisning vil det derfor være en avgjørende faktor å øke elevenes motivasjon for å omarbeide. Dersom elevene ikke ønsker å omarbeide, kan det tenkes at tilbakemeldingene læreren gir ikke vil bidra til å utvikle elevene som skrivere. Mest trolig vil elevene bli bedre skrivere av å omarbeide tekstene sine, og skolen burde rette mer fokus mot å få elevene til å gjennomføre slikt arbeid, samt bruke tid på å motivere dem. Her har skolene et forbedringspotensial, ettersom forskning fremhever at det forekommer lite omarbeiding (Rosenberg, 1997, s. 102).

### 2.3.3 Formålet med skrivingen

Når man skal i gang med et nytt skriveprosjekt vil dette avhenge av skrivekulturen i klasserommet. Denne skrivekulturen kan knyttes til skrivetrekanten som ble utarbeidet fra Bakhtin sin teori, ettersom kulturen kan deles inn i en innholdsdimensjon, en formdimensjon og en bruks/formålsdimensjon (Smidt og Solheim, 2013a, s. 190). Innholdsdimensjonen sier noe om hva innholdet i teksten skal være. Formdimensjonen handler om hvilken type tekst elevene skal skrive, for eksempel fagtekst, fortelling eller artikkel. Den siste dimensjonen bruk/formålsdimensjonen forteller noe om hvem som er mottaker av teksten elevene skriver, for eksempel en avis, brev til en venn eller utstilling. Denne trekanten illustreres i en figur på neste side.



Figur 2: Triadisk syn på tekst og sjanger. (Smidt og Solheim, 2013b, s. 190)

Disse tre dimensjonene henger tett sammen og avhenger av hverandre. For at skriveundervisningen skal være læringsfremmende, er det ifølge Smidt og Solheim (2013a, s. 194) en forutsetning at alle de tre dimensjonene er en del av skriveoppgaven. Selv om de tre dimensjonene må være til stede, er det ofte slik i dagens skole at elevene ikke har et formål med det som skal skrives (Smidt og Solheim, 2013a, s. 190). Dette er en utfordring ettersom god skriveundervisning forutsetter at elevene får noe å skrive om, og at skrivingen skal brukes til noe. Det er også viktig at språket, formen og tekstmønsteret passer til stoffet som skal omarbeides og situasjonen teksten skal settes inn i (Smidt og Solheim, 2013a, s. 194).

Det viser seg i forskning gjort i Skandinavia at elevene som oftest skriver tekster med læreren som mottaker. Dette er ikke overraskende ettersom skriveoppgavene i skolen blir gjennomført for å bedre elevenes skrivekunnskaper, og ikke for å bli publisert. Som tidligere nevnt er det viktig for å skape god skriveundervisning at tekstoppgavene har en gitt situasjon de skal settes inn i, altså et formål (Smidt og Solheim, 2013a, s. 194). Ved å gi tekstene ulike formål, vil det naturlig forekomme ulike mottakere av tekstene, og elevene kan muligens bli mer motiverte for skrivingen. Kronholm-Cederberg (2009, s.285) hevder at elevene bare skriver med læreren som mottaker og at de gjennomfører dette ved aksept for å nå lærerens forventninger. Eller ved å gå i protest mot læreren når de ikke forstår lærerens intensjoner med tilbakemeldingene. Dette finner også Brorsson (2007, s. 186), og elevene foretrekker frie oppgaver, der de selv kan bestemme hvem som er mottaker av teksten når de skal skrive. Det vil dermed være viktig at læreren mestrer å gå inn i ulike roller som mottaker, noe som også kan gjøre jobben med å gi tilbakemelding enklere (Rosenberg, 1997, s.196). Grunnen til at dette kan bli bedre er at læreren kan sette seg inn i hva de ulike mottakerne ønsker å vite mer om. Da kan læreren

gi individuelle tilbakemeldinger på hver enkelt oppgave ut fra det som er bra, eller det som eventuelt mangler. Det er viktig at læreren leser elevenes tekster med fokus på både større språklige enheter og innhold, og ikke bare retter skrivefeil, som punktum og komma, ettersom disse tilbakemeldingene er viktige for å styrke elevenes skrivekunnskaper. Det kan også være formålstjenlig at skriveoppgavene blir laget ut fra skrivetrekanten da denne kan være med å hjelpe læreren å gå inn i en eventuell mottakers rolle.

#### 2.3.4 Forskning på elevens oppfattelse av skriftlige tilbakemeldinger

Videre vil jeg gå i dypere inn på hvordan tilbakemeldingene som blir gitt oppfattes av elevene som mottar de, ut fra forskning gjort i Skandinavia. Når det gjelder skriftlige tilbakemeldinger kan det se ut til at de aller fleste elever møter disse med aksept (Brorsson, 2007, s. 195; Bueie, 2014, s. 120 og 123; Kronholm-Cederberg, 2009, s. 286). Det kan tyde på at elevene får veiledning om hva som fungerer og hva som eventuelt må jobbes videre med (Brorsson, 2007, s. 203). Elevene som får tilbakemeldinger gir uttrykk for at de forstår hva læreren er ute etter, og de protesterer i liten grad på det som blir kommentert (Kronholm-Cederberg, 2009, s.286), selv om de ikke liker det (Brorsson, 2007, s. 195). Det virker som at elevene oppfatter lærerens tilbakemeldinger som det eneste rette, og tilbakemeldingene bidrar ikke til å skape refleksjon over egen tekst. Bueie (2014, s. 124) skriver at hun bare finner én elev som gjør egne endringer, noe som kan være med på å bekrefte akkurat dette.

Lærerne gir stort sett gir tilbakemeldinger på rettskriving og tegnsetting i teksten og inkluderer ikke større språklige enheter og innhold. Det å få respons på innhold er noe elevene etterlyser (Kronholm-Cederberg, 2009, s. 286). Det kan tenkes at dette er knyttet til at elevene ønsker å eie sin egen tekst (Kronholm-Cederberg, 2009, s. 287), og det viser seg at flere av elevene ikke klarer å se den røde tråden i skriveundervisningen (Brorsson, 2007, s. 195). Flere av elevene klarer ikke å se hvordan tilbakemeldingene de får henger sammen fra tekst til tekst, noe som kan føre til at skrivekompetansen deres ikke vil bli bedre. Skrivekompetansen utvikles for hver gang en elev skriver, og hvis elevene ikke mestrer å ta med seg tilbakemeldingene de får til neste oppgave, vil de muligens gjenta de samme feilene som de gjorde før. Ettersom elevene ikke ser denne sammenhengen fører det til at de stort sett bare retter teksten ut fra lærerens tilbakemeldinger, noe som også er en bekreftelse på at elevene trenger å bedre sin revisjonskompetanse (Bueie, 2014, s. 126).

Selv om forskningen viser at elevene aksepterer lærerens tilbakemeldinger og forsøker å følge de rådene som blir gitt, viser det seg at elevene i flere tilfeller ikke forstår den tilbakemeldingen læreren gir (Brorsson, 2007, s.204; Kronholm-Cederberg, 2009, s. 288). Det kan være flere årsaker til at elevene ikke forstår tilbakemeldingene som blir skrevet. På den ene siden kan det i noen tilfeller være vanskelig å tyde lærerens håndskrift. På den andre siden kan skriftlige tilbakemeldinger i noen tilfeller være utydelig kommunisert og elevene forstår ikke innholdet i kommentaren (Brorsson, 2007, s. 204). Ut fra dette kan det tenkes at læreren må bruke mer tid på å gå gjennom sine tilbakemeldinger sammen med elevene, slik at det kan sikres at elevene forstår hva som ligger bak. Ifølge elevene i Brorsson sin studie (2007, s. 180) kan en mulig løsning være å bruke elevene i tilbakemeldingsprosessen. Elevene i denne studien opplevde det som nyttig i sin skriveprosess å få elevrespons. Men dette er heller ikke uproblematisk. Ettersom læreren synes det er utfordrende å gi gode skriftlige tilbakemeldinger, hvordan kan man da forvente at elevene skal klare dette på egenhånd? Skal det være et utbytte av tilbakemeldingene som blir gitt, er det viktig at de ikke er vanskelige å bruke, og forskning viser at de ofte er det (Rosenberg, 1997, s. 104).

Avslutningsvis er det verdt å nevne at selv om elevene aksepterer de skriftlige kommentarene som blir gitt, er det flere ting som tyder på at skriftlige tilbakemeldinger ikke har høy status hos elevene. Rosenberg (1997, s. 103) skriver at elevene foretrekker de muntlige tilbakemeldingene fra læreren, ettersom de oppfatter de skriftlige som negative og fokusert på elevens mangler og feil. Den muntlige responsen er ofte mer positiv enn den skriftlige, og det er den positive tilbakemeldingen elevene ønsker å få på tekstene (Brorsson, 2007, s. 223). På bakgrunn av disse funnene mener jeg at det er viktig at den skriftlige tilbakemeldingen læreren gir til elevene henger sammen med når læreren gir tilbakemelding, underveis eller til slutt. Får eleven en sluttvurdering med karakter, kan det ikke stå "flott" medfulgt av en lav karakter. Dette kan føre til usikkerhet hos eleven over hva som er galt når læreren gir en slik tilbakemelding. Det er også viktig at den tilbakemeldingen som blir gitt underveis tydelig formidler hvordan eleven ligger an og hvor veien videre går, selv om den er positivt vinklet for å skape motivasjon. Dersom elevene får kritikk hver gang de skriver en tekst vil det virke demotiverende, mens de skriftlige tilbakemeldingene bør være en ressurs til ny og bedret revisjonskompetanse. For å oppnå dette kan eleven og læreren sammen, før de går i gang med skrivingen, bli enige om noen kriterier læreren ser etter i rettingene. Dersom de gjør dette vil det ikke være en overraskelse for elevene hva de får tilbakemeldinger på, og kommentarene kan muligens være med motiverende.

## 2.4 Oppsummering teorikapittel

Forskning viser altså at god skriveopplæring tar sikte på at skriveoppgavene er en del av en prosess der elevene får tilbakemeldinger av læreren underveis som de så skal omarbeide (Dysythe og Hertzberg, 2014, s. 13). I denne prosessen er det viktig at læreren skaper en skrivekultur som bidrar til å motivere elevene til å revidere teksten, noe som kan gjennomføres ved å lage gode rammer for skriveoppgaven (Smidt, 2011, s.14). I arbeid med en ny skriveoppgave bør læreren gjennomføre et planlagt forarbeid der det blir tydeliggjort for elevene hva som er målet med skriveoppgaven, og hvilke vurderingskriterier læreren gir tilbakemeldinger ut fra (Smidt, 2011, s. 13; Smidt og Solheim, 2013a, s. 194). God skriveopplæring omfatter også å tydeliggjøre for elevene hvem som er mottaker av teksten, hvilken type tekst som skal skrives, og hva teksten bør inneholde (Smidt og Solheim, 2013a, s. 194). Det er viktig at læreren bruker god tid på å gi tilbakemeldinger til elevene, der responsen er preget av både direkte kommentarer, indirekte kommentarer og mer generelle kommentarer (Tonne, 2017, s.181). Likevel er mange av tilbakemeldingene elevene får preget av et fokus på rettskriving og tegnsetting, og ikke på større språklige enheter og innhold, noe som kan påvirke elevenes motivasjon for skriving (Bueie, 2014, s. 121). Forskning har vist at elevene etterlyser kommentarer som går på innholdet i tekstene deres, og skal læreren skape gode skrivere må de få muligheten til å jobbe med dette (Kronholm-Cederberg, 2009, s.286). Dette ligger til grunn for prosjektet mitt, der jeg vil se nærmere på hvordan elever oppfatter og bruker tilbakemeldingene fra læreren, fordi elevenes oppfattelse vil være en viktig faktor for hvordan de velger å omarbeide tilbakemeldingene de får fra læreren.

### 3. Metode

Begrepet metode stammer fra det greske ordet *methodos*, som betyr ”å følge en bestemt vei mot målet” (Befring, 2016, s. 36). I dette kapitlet vil derfor de forskningsmetodiske utgangspunktene presenteres for å kunne besvare problemstillingen. Her vil en finne omtale av arbeidet med datainnsamlingen og analysen, prosjektets reliabilitet, validitet og de etiske aspektene.

#### 3.1 En kvalitativ tilnærming

I denne studien skal det undersøkes hvordan elever ved 7.trinn oppfatter å motta formative tilbakemeldinger på skriftlige oppgaver i norsk, og hvordan de omarbeider tekstene sine ut fra lærerens respons. På bakgrunn av dette vil det være hensiktsmessig å få innsikt i elevenes oppfattelser, synspunkter og selvforståelse gjennom intervju og kvalitativ innholdsanalyse av elevenes tekster (Thagaard, 2013, s. 13). I innholdsanalysen har det blitt analysert responsen læreren har gitt på tekstene, samt omarbeidingen elevene har gjort etter å ha mottatt denne responsen. Intervju og kvalitativ innholdsanalyse er metoder innen kvalitativ forskning, og slik forskning karakteriseres som fleksibel og lite formalisert, noe som gir rom for improvisasjon og kreative tilpasninger (Befring, 2016, s. 109). Ved å bruke en kvalitativ studie kan man gå i dybden på det som skal studeres, og gjennom dette kan man skape forståelse for problemstillingen ettersom man innhenter fyldige data om personer og situasjoner (Thagaard, 2013, s. 11-12).

Tradisjonelt har kvalitative metoder vært forbundet med forskning der det oppstår nær kontakt mellom forsker og de som skal studeres, ved bruk av intervju eller observasjon (Thagaard, 2013, s. 11). I denne masteroppgaven ble intervju og kvalitativ innholdsanalyse valgt da dette kan gi muligheter for å få en dypere forståelse av det som problematiseres, når man er i kontakt med skoler som bruker formativ vurdering gjennom tilbakemeldinger i undervisningen. Kvalitativt forskningsintervju har som formål å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 43). Intervju kan også gi en fyldig og omfattende informasjon rundt informantens ulike synspunkter og perspektiver på tema (Thagaard, 2013, s. 95). Den kvalitative innholdsanalysen har som formål å gi innblikk i blant annet hvilke ”(...) fortellinger, argumenter, standpunkter, holdninger eller verdier som står sentralt i ulike tekster” (Grønmo, 2004, s. 142). Ved bruk av denne metoden får man systematisert utvalgte innholdselementer i

elevenes tekster for å kunne svare på spesifikke problemstillinger (Grønmo, 2004, s. 142). Denne metoden kan altså gi innblikk i hvordan elevene tar i bruk de skriftlige tilbakemeldingene som læreren gir, og satt sammen med intervjuene kan man oppnå en bredere forståelse av hvordan denne typen tilbakemeldinger oppfattes av elevene. Tolkningene i oppgaven er gjort ut fra transkripsjonene av intervjuene og analysene av elevtekstene, og det er derfor en hermeneutisk tilnærming (Befring, 2016, s. 110). Den hermeneutiske tilnærmingen er karakterisert som fortolkning av tekster (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 73). Når man tolker tekstene tolker man ut fra at det ikke er en gitt sannhet, men at innholdet kan tolkes på flere ulike nivåer (Thagaard, 2013, s. 41). Ved å fortolke informantenes handlinger kan dette gi et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende, og det er dette hermeneutikken tar for seg (Thagaard, 2013, s. 41). Som Johnsen (2018, s. 202) sier handler det om: ”hvordan ulike forhold oppleves i relasjon til erfaringer og holdninger”.

## 3.2 Valg av metode

### 3.2.1 Metodetriangulering

Når man skal i gang med et forskningsprosjekt er det viktig at forskeren reflekterer rundt muligheter og begrensninger ved valg av metode (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 137). For å kunne finne ut hvordan elever ved 7. trinn oppfatter å få skriftlige tilbakemeldinger fra læreren vil det være hensiktsmessig å basere studien på en kombinasjon av ulike data og metoder (Grønmo, 2004, s. 67). Dette kalles metodetriangulering og går ut på at området man studerer sees på som en trekant, der ”posisjoner, avstander og retninger kan beregnes ut fra hjørnene og vinklene i trekantene” (Grønmo, 2004, s. 67). Ved å studere problemstillingen ut fra flere metoder kan man oppnå ulike sider ved fenomenet man studerer, som ikke en metode alene kunne belyst (Grønmo, 2004, s. 68). Metodetriangulering kan altså bidra til å styrke oppgavens tillit ved at resultatene fra de ulike metodene enten gir like resultater, eller ved at de avviker noe som kan belyse at området må forskes mer på (Grønmo, 2004, s. 68). Det er med bakgrunn i dette jeg har valgt å bruke både intervju som metode, samt kvalitativ innholdsanalyse av elevtekstene og lærerens respons. Dette har jeg valgt ettersom disse metodene sammen kan gi et innblikk i hvordan elevene oppfatter tilbakemeldingene som blir gitt. Ved å intervju elevene får jeg innblikk i hvordan de reflekterer rundt sin oppfattelse, mens ved å studere tekstene kan jeg få et innblikk i om det eleven forteller i intervjuet samsvarer med det hen har gjort i praksis.



### 3.2.2 Semistrukturert forskningsintervju

Gjennom det kvalitative forskningsintervjuet søker man å forstå intervjuobjektets ulike sider i dagliglivet, fra hans eller hennes eget perspektiv (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 20). Dette gjøres ved at man gjennomfører en samtale med en eller flere informanter om et emne man har av felles interesse, der forskerens mål er å oppnå kunnskap i skjæringspunktet mellom informanten og intervjueren sine meninger (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 156). Målet med å bruke kvalitativt intervju er altså å finne ut gjennom samtalen hvordan noe oppleves eller skjer (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 151). Når man skal intervju informantene kan dette forgå på flere ulike måter. Man kan velge om man vil ha en relativt strukturert samtale, eller om man ønsker at samtalen skal være lite strukturert eller delvis strukturert (Thagaard, 2013, s. 97-98). Når jeg skulle intervju mine informanter var det ønskelig at intervjuene var knyttet til en intervjuguide, men at det skulle være muligheter for å trekke inn elementer som oppsto i samtalen. Med bakgrunn i dette ble det derfor brukt en semistrukturert intervjuform (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 46). Semistrukturerte intervju benyttes når man ønsker å forstå temaer fra dagliglivet ut fra informantens egne perspektiver (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 46). Denne intervjuformen er den mest brukte i kvalitative intervjuer, og kjennetegnes ved at spørsmålene er fastlagte på forhånd men hvilken rekkefølge de stilles i, og hvilke temaer som tas opp blir bestemt underveis (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 46).

### 3.2.3 Kvalitativ innholdsanalyse

En kvalitativ innholdsanalyse vil innebære at man studerer et utvalg tekster eller bilder med hensikt å kunne svare på problemstillingen (Grønmo, 2004, s. 142). For å få tak i hvordan elevene oppfatter å få kommentarene fra læreren var det hensiktsmessig for meg å studere hvilke kommentarer som ble gitt og hvordan elevene har omarbeidet disse. Eventuelt også om eleven har gjort noen endringer som læreren ikke har gitt tilbakemelding på. Ved å bruke denne metoden kan jeg få et innblikk i hvilke fortellinger, argumenter, standpunkter, holdninger eller verdier som fremkommer i de ulike tekstene (Grønmo, 2004, s. 142). I denne sammenhengen var det ønskelig å få frem elevens standpunkter og holdninger når de omarbeider lærerens tilbakemeldinger. Dette forklarer jeg mer om i kapittel 3.5.1 Innsamlingen.

### 3.3 Utvalg

Utvalget til oppgaven handler om hvem man velger å innhente informasjon fra til oppgaven (Thagaard, 2013, s. 60). Jeg vil nå presentere oppgavens informanter, samt begrunne hvorfor akkurat disse er valgt.

#### 3.3.1 Utvalgskriterier

Når jeg skulle velge utvalget til oppgaven brukte jeg metoden strategisk utvalg. Dette er en metode som gir muligheter for å komme i kontakt med informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og det teoretiske perspektivet for oppgaven (Thagaard, 2013, s. 60). Dette ble gjort fordi oppgaven avhenger av at informantene arbeider med formative tilbakemeldinger, for at de skal kunne uttale seg om hvordan de oppfatter å motta og omarbeide disse. For å sikre meg deltagere til studien valgte jeg å bruke tilgjengelighetsutvalget. Dette innebærer at potensielle informanter til oppgaven ble innhentet ved at jeg henvendte meg til skoler som var tilgjengelige og villige til å stille opp (Thagaard, 2013, s. 61). Eneste kravet jeg hadde for utvalget var at det skulle være tre jenter og tre gutter. Jeg tok kontakt med en kommune på Vestlandet og spurte om de visste om noen tilgjengelige skoler. Denne kommunen henviste meg til flere skoler som aktivt brukte formativ vurdering, men det var lite til ingen respons når jeg forsøkte å ta kontakt via e-post. Da det var utfordrende å få informanter tok jeg kontakt med en av skolene jeg ble anbefalt som jeg hadde litt kjennskap til fra før. Jeg valgte da å ringe til inspektøren ved skolen som resulterte i at jeg fikk en klasse som ønsket å delta i min studie. Jeg fikk dermed seks deltagere fra denne klassen, tre jenter og tre gutter samt læreren sine tilbakemeldinger. Dette utvalget ble gjort ut fra en tilgjengelighetsmetode der jeg kom i kontakt med elever som ønsket å delta i studien og som hadde fått tillatelse fra sine foreldre.

#### 3.3.2 Beskrivelse av utvalget

Klassen som deltok holder til ved en offentlig skole på Vestlandet. Ettersom jeg bare har en klasse som deltar, og jeg ønsker å holde deltagerne anonyme, har jeg valt å ikke oppgi mer informasjon om skolen. Læreren som deltar i studien har undervist i denne klassen siden de gikk i 5. klasse. Hen har flere års erfaring som norsklærer, og har de siste årene jobbet ved denne skolen. Læreren er en av skolens ressurspersoner når det gjelder IKT, og har selv valgt å aktivt bruke datamaskin i sin skriveundervisning den siste tiden. Hen har brukt Office365

der hen har mulighet til å kommentere elevenes tekster i programmet og elevene kan gjøre sine redigeringer etterpå.

Klassen består av rundt 30 elever, og alle de seks elevene som deltok i studien har norsk som morsmål. Det er ingen minoritetslever med i utvalget. Dette kan være på bakgrunn av at det er få minoritetslever i klassen som deltok i studien. Ettersom utvalget var basert på tilgjengelighetsutvalg hadde ikke jeg innvirkning på hvem som ønsket å delta, men i ettertid ser jeg at dersom minoritetslever hadde deltatt kunne det oppstått nye problemstillinger som jeg ikke har tatt stilling til i denne oppgaven. Med bakgrunn i dette kan det tenkes at det er hensiktsmessig i dette tilfellet å bare ha deltagere som har norsk som morsmål. Jeg valgte å bare ha med seks elever i oppgaven da et for stort omfang informanter kunne ført til at jeg hadde fått problemer med å gå i dybden på kildematerialet (Johnsen, 2018, s. 202). Ved å velge et så lite antall deltagere kan jeg risikere at det blir utfordrende å trekke en konklusjon, men da jeg ønsker å gå i dybden og kunne si noe om elevenes oppfattelse mener jeg at en slik avgrensning er nødvendig. Ettersom jeg ønsker å holde elevene og læreren anonyme har jeg valgt å gi dem fiktive navn.

### 3.4 Forberedelser til datainnsamlingen

#### 3.4.1 Utvikling av intervjuguide

Intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 162). Ettersom jeg har valgt å bruke semistrukturert intervjuform, vil oppgavens intervjuguide inneholde en oversikt over ulike emner som skal diskuteres, samt forslag til ulike spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 162). Jeg utarbeidet intervjuguiden ut fra oppgavens kunnskapsgrunnlag. Jeg laget spørsmål til hvert tema, men hvilken rekkefølge spørsmålene ble stilt kunne variere underveis i intervjuene. Intervjuguiden har både hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål (Vedlegg 5). Hovedspørsmålene i oppgaven introduserte temaene jeg ønsket å få besvart i løpet av intervjuet, mens oppfølgingsspørsmålene hadde til hensikt å hente ut mer detaljert informasjon om det intervjupersonene beskrev (Thagaard, 2013, s. 101). Temaene jeg ønsket å gå inn på var knyttet til mottaker av teksten, omskriving av teksten, lærerens fokus i rettingene og hvordan eleven oppfatter å motta skriftlige tilbakemeldinger. Intervjuguiden ble godkjent av veileder før intervjuene fant sted. Jeg valgte også å prøve ut intervjuguiden på en person som hadde bakgrunn for å kunne svare på disse spørsmålene. Dette gjorde jeg fordi jeg på denne måten kunne prøve intervjuguidens gyldighet, men også for å teste meg selv som intervjuer (Johnsen, 2018, s. 205).

### 3.5 Innsamling av datamateriale

Før innsamlingen fant sted hentet jeg inn tillatelse fra deltagerne. Ettersom mine deltagere er under 15 år, måtte jeg henvende meg til elevenes foresatte i tillegg til eleven selv (Johnsen, 2018, s. 206). Før jeg delte ut samtykkeskjemaet søkte jeg Norske senter for forskningsdata (NSD) om tillatelse til å gjennomføre denne studien (Vedlegg 1). Når søknaden ble godkjent sendte jeg samtykkeskjema (Vedlegg 4) samt informasjonsskriv (Vedlegg 2 og 3) til læreren som ble delte ut i klassen, se kapittel 3.8 Etikk. Jeg fikk da samtykke fra seks elever og foresatte og gjennomførte deretter innsamlingen. Dersom det er av interesse å se datamaterialet som ble samlet inn, kan dette foreligges.

#### 3.5.1 Innsamlingen

Innsamlingen foregikk i september måned 2019. Læreren satt i gang skriveprosjektet (Vedlegg 6) og elevene fikk tilbakemeldinger som de skulle jobbe med uken etterpå. Skriveoppgavene ble skrevet på datamaskin i programmet Office365, der læreren kunne gi elevene margkommentarer i teksten. Elevene hadde ikke jobbet mye med skrivning på datamaskin tidligere noe som kan ha hatt innvirkning på elevenes motivasjon til omskriving av teksten. Når skriveoppgaven var avsluttet dro jeg til skolen for å intervjuere elevene. Det var fra min side ønskelig å gjennomføre intervjuene mens elevene var i skriveprosessen, men dette var ikke gjennomførbart da elevene skulle på leirskole. Dette var noe jeg måtte ta hensyn til dersom jeg skulle få gjennomført prosjektet mitt ved denne skolen.

Oppgaven elevene skulle jobbe med var en del av et tverrfaglig prosjekt i samfunnsfag og norsk. Elevene hadde som mål å skrive en sammenlignende fagtekst, der de skulle sammenligne to land og bruke ulike læringsstrategier og venndiagram. Oppgaven var hentet fra skrivesenteret og hadde følgende kompetansemålene fra læreplanen i samfunnsfag lagt til grunn:

- Plassere de største landa i verda på eit kart, slå opp i atlas og hente ut informasjon frå papirbaserte temakart og digitale karttenester
- Samanlikne likskapar og skilnadar mellom land i Europa og land i andre verdsdelar
- Skrive samfunnsfagleg tekst ved å bruke relevante fagomgrep og fleire kjelder

(Utdanningsdirektoratet, 2013b, s. 7).

Elevene ble oppfordret av læreren til å ta i bruk ulike læringsstrategier i arbeidet med oppgaven som blant annet BISON, tenkeskriving, lese med fokus, notater og læresamtaler. Før de skulle starte på oppgaven hadde læreren laget til noen førskriveoppgaver der elevene skulle se på bilder og finne forskjeller og likheter, og tenkeskrive om en gitt overskrift. Når elevene hadde jobbet med disse oppgavene ble selve skriveoppgaven satt i gang. Her skulle de skrive en samfunnsfaglig tekst der de skulle sammenligne Norge med et land utenfor Europa. Læreren ba elevene om å bruke relevante fagbegreper og de skulle vise til kilder i teksten. Disse kildene skulle de finne i fagboken som blir brukt på skolen, og ved å bruke internett. Her er det relevant å nevne at skoleboken er skrevet på nynorsk, mens kildene elevene fant på internett var stort sett på skrevet på bokmål. Teksten skulle skrives på nynorsk, og oppgaveformuleringen var på nynorsk. Elevene skulle så lage et venndiagram som de videre skulle bruke som inspirasjon til skriveingen etterpå. Læreren hadde fokus på at elevene skulle sammenligne landene i teksten og ikke skrive om det ene landet først og så det andre etterpå. Videre presenterte så læreren skriverammene for oppgaven slik at elevene kunne få hjelp til å planlegge teksten. Denne så slik ut:

Tabell 1: Skriveoppgavens rammer.

<b>Innleiing</b>	I innleiinga bør du sei noko om kva teksten dreier seg om. Presentasjon av tema. Eksempel: <i><b>I denne fagteksten skal eg samanlikne Brasil og Norge, og eg vil sjå på likheiter og forskjellar mellom landa når det gjelder natur, levevilkår og språk.</b></i>
<b>Hovuddel</b> <b>1. Natur</b> <b>2. Levevilkår</b> <b>3. Språk</b> <b>4. Kultur</b> <b>5. Historie</b> <b>6. Religion</b>	Hovuddelen kan du organisere i avsnitt som omhandlar to til tre fokusområder. Som for eksempel levevilkår og natur. Det er viktig at du held deg til det same tema under kvart avsnitt, og at du seier noko om likheiter og forskjellar mellom landa her.
<b>Avslutning</b>	<i><b>Eg har i denne teksten samanlikna Brasil og Norge. Eg har sett at...</b></i> (kort avslutning der du samanfattar noko av innhaldet )

Elevene fikk her inspirasjon til hvordan oppgavens disposisjon kunne se ut, og de kunne selv velge hvilke temaer de ønsket å skrive om i hoveddelen. Tekstene elevene skrev ble skrevet i dataprogrammet Office365. Læreren skrev ut elevenes førsteutkast inkludert sine tilbakemeldinger. Deretter skrev læreren ut elevenes ferdige produkt og lå dem sammen ved hjelp av en binders. Disse tekstene ble så lagt i en konvolutt og jeg hentet dem ved skolen. Jeg fikk tekstene den dagen jeg var på skolen for å gjennomføre intervjuene, så jeg hadde ikke fått mulighet til å se på dem før intervjuene fant sted. I ettertid ser jeg at det kunne vært hensiktsmessig å se teksten før intervjuene ble gjennomført, da jeg da kunne fått anledning til å stille spørsmål ut fra funn. Samtidig mener jeg det kan ha vært en fordel at jeg ikke hadde sett tekstene på forhånd da det kan gi ulikheter i datainnsamlingen fra intervjuene og innsamlingen av tekstene. Dette gav meg også mulighet til å stille flere åpne spørsmål da jeg ikke visste hvordan eller hvor mye elevene hadde omarbeidet tekstene sine.

Når læreren gav meg tekstene fikk jeg en kort gjennomgang av hvordan tekstene var bygget opp, og jeg ble vist hvor tilbakemeldingene sto. Utskriften jeg fikk viser tilbakemeldingene nederst på arket, mens når elevene ser kommentarene på datamaskinen ligger de som margkommentarer underveis i teksten.

### 3.5.2 Intervju med elevene

På intervjudagen oppsøkte jeg informantene ved skolen de går på, og jeg gjennomførte et feltintervju (Befring, 2016, s. 74). Læreren hadde bestilt et grupperom til å gjennomføre intervjuene slik at det ikke skulle bli noen forstyrrelser. Jeg hadde satt av en halv skoledag til intervjuene slik at jeg hadde god tid disponibel. På forhånd av intervjuene hadde jeg skrevet ut intervjuguiden, og jeg forklarte til elevene at denne var et forslag til temaer vi skulle snakke om. For å lette litt på stemningen valgte jeg å servere elevene noe å drikke samt noen kjeks. Dette gjorde jeg for å forsøke å skape en god atmosfære før vi skulle starte på samtalen. Da informantene gav tillatelse til å bruke opptak, var det mest gunstig å bruke (Thagaard, 2013, s. 111). Jeg valgte å gjøre opptak ved bruk av både mobiltelefon og datamaskin, for å sikre at dersom det ene opptaket skulle bli ødelagt var det en reserve. Ved å bruke lydopptak gir det meg muligheter til å kunne lytte til samtalene flere ganger slik at jeg da kan sikre reliabel informasjon (Johnsen, 2018, s. 206). Lydopptak kan i noen tilfeller virke forstyrrende for deltageren (Johnsen, 2018, s.207), men det er en klar fordel ved at opptakene bevarer alt deltageren sier, og jeg kan da ha min fulle konsentrasjon på det som blir sagt (Thagaard, 2013, s. 112).

Før intervjuene startet valgte jeg å gjennomføre en orientering med informantene. Her fikk informantene informasjon om formålet med intervjuet, opptakene og jeg gav mulighet til at de kunne stille spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 160). Ettersom jeg intervjuet elever valgte jeg å forklare dem at det bare var jeg som skulle ha innsyn i samtalen, slik at de skulle føle seg trygge på å kunne si sin egen mening. Jeg informerte også om at dette var en anonym deltagelse og at de ikke ville bli gjenkjent i oppgaven, se del

3.8 Etikk. I løpet av intervjuet var det viktig for meg å vise elevene at jeg var interessert i det de fortalte, og at jeg hadde forståelse og respekt for det de sa (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 160). Ved å gjennomføre intervjuet slik viste informantene meg tillit, og de delte sine erfaringer uten bekymringer. Jeg opplevde at informantene ble trygge i intervjusituasjonen noe som førte til at de åpnet seg om kunnskap som var relevant for oppgaven (Thagaard, 2013, s. 109).

### 3.6 Beskrivelse av datamateriale

I denne tabellen beskrives datamaterialet som ligger til grunn for oppgaven. Hver elevinformant er beskrevet, og det er skrevet detaljer rundt intervjuet, og de innsamlede dokumentene. For å ta hensyn til informantenes anonymitet har alle deltagerne fått fiktive navn.

Tabell 2: Beskrivelse av datamateriale.

Navn	Intervju antall minutter	Transkriberte sider/ord	Innsamlet dokumenter
"Sandra"	05:52:00 minutter	4/957	<i>Førsteuktast:</i> to sider. Fire tilbakemeldinger fra lærer. <i>Siste innlevering:</i> tre sider.
"Pernille"	05:42:00 minutter	3/910	<i>Førsteuktast:</i> to sider. Åtte tilbakemeldinger fra lærer. <i>Siste innlevering:</i> to sider.
"Maja"	04:52:00 minutter	3/755	<i>Førsteuktast:</i> to sider. Seks tilbakemeldinger fra lærer. <i>Siste innlevering:</i> tre sider.

"Fredrik"	09:42:00 minutter	5/1727	<i>Førsteuktast:</i> to sider. Fem tilbakemeldinger fra lærer. <i>Siste innlevering:</i> tre sider.
"Martin"	06:26:00 minutter	4/1070	<i>Førsteuktast:</i> to sider. Fem tilbakemeldinger fra lærer. <i>Siste innlevering:</i> tre sider.
"Thomas"	04:26:00 minutter	3/720	<i>Førsteuktast:</i> to sider. Sju tilbakemeldinger fra lærer. <i>Siste innlevering:</i> to sider.

### 3.7 Metode for analyse av datamateriale

Forskningen min tar utgangspunkt i empirien og ut fra den utvikles det en forståelse av de temaene som utforskes. Oppgaven har dermed en induktiv tilnærming (Thagaard, 2013, s. 187). Med bakgrunn i dette vil jeg nå presentere hvordan jeg har jobbet med å analysere datamaterialet ut fra kategorier basert på det teoretiske grunnlaget for oppgaven.

#### 3.7.1 Analyse av intervjutranskripsjonene

Når arbeidet med transkripsjonene av forskningsintervjuene startet var analyseprosessen i gang. Å transkribere betyr å transformere, og her blir samtalen mellom forskeren og informantene abstrahert og fiksert til skriftlig form (Kvale og Brinkmann, 2015, ss. 204-205). Transkripsjonene er skrevet på bokmål, og det er ikke mulig å gjengi stemningen som er under intervjuet om til skriftlig tekst, så uttrykk av følelser går tapt. Med bakgrunn i dette kan man si at transkripsjoner er svekket, dekontekstualiserte gjengivelser av den direkte intervjusamtalen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 205). Når transkriberingen ble gjennomført brukte jeg programmet «Express Scribe Transcription Software» for å kunne senke hastigheten, samt spole frem og tilbake underveis i opptaket. Jeg har notert dersom det er lange pauser i transkriberingen.

Når jeg skulle i gang med analysen av intervjuene ble transkripsjonene lest nøye. Jeg valgte å streke under sentrale poeng, og jeg fargekodet viktig informasjon (Thagaard, 2013, s. 158). De ulike fargekodene var knyttet til spesifikke kategorier for å kunne besvare problemstillingen og jeg tok i bruk en tabell med fire hovedkategorier. Denne tabellen er inspirert av Agnete Bueie (2017a, s.47) sin metode for å analysere intervjuene og jeg har valgt å bruke de samme kategoriene i min analyse. Dette er kategorier hentet fra Hattie og



Timperley sin studie (2007, s. 86) og hovedkategoriene er Feed up (hvor skal jeg?), Feed back (hvor står jeg?), Feed forward (hva er neste sted?) og bruk av kommentarene.

#### *3.7.1.1 Feed up*

I denne kategorien vektlegges elevens forståelse av vurderingskriteriene for oppgaven. Dette er fokuset fordi denne forståelsen vil være avgjørende for om eleven vet hvor hen skal med skrivingen. Her analyserer jeg om eleven vet hva som er målet med å skrive oppgaven.

#### *3.7.1.2 Feed back*

Feed back handler om eleven vet hvor hen står i forhold til oppgaven. Med dette menes om eleven forstår tilbakemeldingene som læreren har gitt. Her analyseres det hvilke tanker eleven har rundt tilbakemeldingene som er gitt, og om det tyder på at disse er forstått eller ikke. I denne kategorien presenteres også elevens oppfattelse av tekstens mottaker, da denne vil kunne ha noe å si for hvordan oppgaven skrives videre.

#### *3.7.1.3 Feed forward*

I feed forward kategorien tydeliggjøres det om eleven har en forståelse av hvor hen skal i neste steg. Her skrives det inn i tabellen hvilke tanker eleven har om hva som kan bli bedre. Denne kategorien brukes ettersom dette vil være en viktig faktor for fremtidige skriveoppgaver. Det er viktig at eleven har en forståelse av hvordan tilbakemeldingen som blir gitt i denne skriveoppgaven kan være hensiktsmessig for andre skriveoppgaver senere.

#### *3.7.1.4 Bruk av kommentarene*

Den siste kategorien presenterer hvordan eleven har valgt å bruke kommentaren. Her skrives det inn i tabellen elevens forståelse av tilbakemeldingene og hvordan disse jobbes med videre i skrivearbeidet. Dette gjøres for å forsøke og kunne tolke om eleven er motivert for skrivingen eller ikke. I denne kategorien kan det muligens fremkomme om eleven har en god forståelse av å motta tilbakemelding eller ikke. Dersom eleven forteller at hen ikke forsto tilbakemeldingen, eller syntes at tilbakemeldingen var utfordrende å svare på, kan det tenkes at det vil påvirke hvordan det oppfattes å motta tilbakemeldinger. Videre har jeg valgt å bruke noen av de samme variablene som Bueie bruker i sin tabell ettersom min studie omfatter en lignende analyse. Det er dette som skrives under variabler i tabellen. Bueie har flere variabler i kategorien ”bruk av kommentarer”, men jeg har valgt ut de som var hensiktsmessig for min

analyse. Ulikt fra Bueie har jeg valgt å legge til en egen rad i tabellen der jeg har lagt inn eksempler fra intervjutranskripsjonene. Dette har ikke Bueie gjort i sin tabell.

Hver intervjutranskripsjon ble altså arbeidet med individuelt og satt inn i tabellen, slik at arbeidet lett kunne sammenlignes etterpå (Vedlegg 8, 10, 12, 14, 16 og 18). Ved å bruke en slik tabell fikk jeg en tydelig oversikt over datamaterialet som gjorde det mulig å hente frem sentrale likhets- og ulikhetstrekk hos de ulike informantene. Dette dannet dermed utgangspunktet for resultatkapittelet, og det er derfor en kombinasjon av personsentrert og temasentrert analysetilnærming (Thagaard, 2013, s. 158). Den personsentrerte analysetilnærmingen handler om at informantene er i forskeren sine tanker mens analysen blir utført (Thagaard, 2013, s. 157-158). Den temasentrerte knyttes derimot til presentasjoner av materialet der oppmerksomheten blir rettet mot temaer som er presentert i prosjektet (Thagaard, 2013, s. 181). Ved å kombinere disse tilnærmingene gav det meg god mulighet for refleksjon og drøfting.

### 3.7.2 Analyse av elevenes tekster

I arbeid med å analysere elevtekstene valgte jeg å ta utgangspunkt i tilbakemeldingene læreren gav og analysere hvilken form for tilbakemeldinger som ble gitt, samt hvilke av disse elevene har brukt i sin omarbeiding. Jeg valgte å analysere teksten ut fra en tabell inspirert av Ida Torkildsen (2017, s. CCXCIV) da min analyse tar utgangspunkt flere av i de samme kategoriene som har blitt brukt her. En slik tabell gir en god oversikt og kan danne grunnlag for sammenligning av intervjuene og de innsamla tekstene (Nilssen, 2012, s. 108). Jeg har valgt å bruke kategoriene plassering, kommentar, formulering, bruk av kommentarene og egne endringer (Vedlegg 7, 9, 11, 13, 15, 17). I de følgende avsnittene vil disse kategoriene presenteres. I analysen har det også blitt gjort en vurdering av elevtekstene, ut fra hvilke kriterier som står i oppgaveteksten (Vedlegg 19).

#### 3.7.2.1 Plassering

I kategorien plassering ser jeg på hvor kommentaren er plassert i teksten. Her skriver jeg i tabellen om den står i tekstens marg eller om den er skrevet på slutten av teksten. Denne kategorien er med i analyseringen ettersom plasseringen av tilbakemeldingen kan være en faktor for om tilbakemeldingen er omarbeidet eller ikke, noe som er ønskelig å diskutere.

### *3.7.2.2 Kommentaren*

I denne kategorien presenteres lærerens kommentar i sin helhet. I tabellen skrives hele kommentaren inn, og deretter fargekodes den ut fra formulering slik at det blir tydelig hva den inneholder. Dette gjøres fordi kommentarens innhold er viktig for hvordan den oppleves å lese for eleven.

### *3.7.2.3 Formulering*

Når det gjelder formulering sees det på hvordan tilbakemeldingen er skrevet til eleven. Her markeres det i ulike farger ut fra om det er en oppmuntring, om det er ros eller krav, om det er et spørsmål eller om det er en oppfordring. Fargene som brukes her er like fargene i kategorien kommentaren da dette skaper en tydelig sammenheng. Det er viktig å få frem hvilken type tilbakemelding læreren gir til elevene, for å kunne skille hvilken type tilbakemeldinger elevene omarbeider og hvilke de ikke omarbeider. Her kan man muligens se et mønster.

### *3.7.2.4 Bruk av kommentaren*

I denne kategorien skrives det i tabellen om eleven har omarbeidet teksten etter denne kommentaren eller ikke. Om eleven har omarbeidet skrives det ned hvordan dette er blitt gjort. Et eksempel på dette kan være om eleven har fått en oppfordring til endring fra læreren, og eleven da limer denne oppfordringen inn eller om hen bruker oppfordringen til å skrive noe med egne formuleringer.

### *3.7.2.5 Egne endringer*

Her skrives det om eleven har gjort noen egeninitierte endringer. Dette handler om eleven har skrevet noe annerledes eller lagt til noe som læreren ikke har gitt tilbakemelding på. Dette kan være en viktig kategori dersom eleven ikke har endret tilbakemeldingene, men likevel har gjort noen andre endringer, eventuelt skrevet mer. Ved å ha denne kategorien kan man muligens få et innblikk i elevens motivasjon for skriving.

Ved å studere elevtekstene slik kan det fremkomme sammenfallende punkter ved intervjutranskripsjonene eller ulikheter. Her tydeliggjøres det hvordan de ulike tilbakemeldingene som er blitt gitt er fargekodet ut fra hvilken type formulering læreren har brukt. Videre kan man se om eleven har respondert på denne tilbakemeldingen eller ikke, og om det har blitt gjort noen egne endringer.

### 3.8 Etikk

I løpet av forskningsprosjektet har det vært flere etiske spørsmål en som forsker må ta stilling til. Innenfor den kvalitative metoden har etiske dilemmaer hatt en fremtredende plass (Thagaard, 2013, s. 23). Disse dilemmaene har tradisjonelt blitt diskutert innen de etiske retningslinjene for forskere, og videre vil jeg gå inn i områdene informert samtykke, konfidensialitet og anonymisering samt forskerens rolle (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 102).

Før forskningsintervjuene ble gjennomført ble informantene tildelt informasjonsskriv og samtykkeskjema som foreldrene og elevene godkjente og skrev under. Dette skjema inneholdt informasjon om oppgaven, informantens rolle, og deres anonymitet og mulighet til å trekke seg (Vedlegg 2, 3 og 4). Slike skjema kalles for informert samtykke, og handler om at forskeren sikrer seg at informantene deltar frivillig, og kan når som helst trekke seg fra undersøkelsen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 104). De underskrevne skjemaene ble oppbevart på et sikkert sted, slik at informantene forble anonyme. Jeg valgte også å lage et skjema til foreldrene og et til eleven slik at jeg var sikker på at alle parter hadde oppfattet informasjonen.

I oppgaven er det bevisst blitt valgt å anonymisere informantene slik at ingen kan gjenkjenne dem ved å lese oppgaven. Dette har blitt gjort da deltagelsen ikke skal medføre noen ulemper for informantene (Thagaard, 2013, s. 28). For å sikre at informantene forble anonyme ble lydfilene slettet etter de ble transkribert, og dokumenter som inneholdt informasjon om informantene makulert med en gang det ikke lenger var bruk for dem (Thagaard, 2013, s. 30).

Gjennom hele forskningsprosjektet har det vært viktig at informantene ikke opplever at forskningen min har medført noen negative konsekvenser for dem som informant (Thagaard, 2013, s. 30). For å unngå dette har det blitt reflektert over mulige konsekvenser ved å gjennomføre forskningen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 107). Det har også blitt innsendt søknad til NSD for å sikre at alle personvern ble bevart (Vedlegg 1). Det har også vært forsøkt å gjengi funnene i oppgaven så nøyaktig som mulig for å styrke oppgavens validitet, men også for å ta hensyn til informantenes deltagelse (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 108).

## 3.9 Reliabilitet, validitet, og generalisering

### 3.9.1 Reliabilitet

For å avgjøre om forskningen som er gjort har kvalitet er reliabilitet og validitet sentrale begreper. Oppgavens pålitelighet er det vi kaller reliabilitet (Thagaard, 2013, s. 23). For å styrke reliabiliteten har oppgavens funn vært argumentert for ved å fremheve hvordan datamaterialet har blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2013, s. 202). Dette har blitt gjort ettersom kvalitative data er vanskelig å reprodusere, og det har derfor vært viktig å tydeliggjøre hvordan datamaterialet for denne oppgaven har blitt utviklet (Befring, 2016, s. 56). Dette har blitt gjort gjennom å beskrive valg og fremgangsmåter i prosessen nøyaktig, slik at andre kan gjennomføre lignende studier (Befring, 2016, s. 56).

For å sikre at informantene som deltok i studien var trygge og ikke hadde noe i mot å bli studert, ble tilgjengelighetsutvalget benyttet under utvalget (Thagaard, 2013, s. 62). Ved å bruke et slikt utvalg risikerer man å ikke nå ut til elever som kanskje er mer skeptiske eller har ulike erfaringer med bruk av formative vurderinger. Ettersom det var kort tid til rådighet ble informantene samlet inn fra en skole jeg hadde kjennskap til. Dette kan ha hatt innvirkning på intervjuene, uten at jeg med sikkerhet kan hevde dette. En mulig svakhet ved metoden er at elevene som ble intervjuet kan ha ønsket å svare det de tror jeg som forsker ønsker å høre. For å forsøke å unngå dette valgte jeg å fortelle elevene at jeg ikke var ute etter et fasitsvar, men heller deres tanker og oppfatninger. En annen mulig svakhet er at lærerens tilbakemeldinger på elevtekstene kan ha blitt påvirket av at hen viste jeg skulle analysere dem i etterkant.

### 3.9.2 Validitet

I arbeidet med å tolke mine funn, er det viktig at tolkningen dokumenteres gyldig, og det kalles validitet (Thagaard, 2013, s. 194). Når det har blitt jobbet med analysering, har det vært viktig å være selvkritisk under lesningen, og det har derfor vært forsøkt å tydeliggjøre hva som er forskers personlige tolkninger av utsagn og handlinger, og hva som er informantenes tolkninger av disse (Befring, 2016, s. 55). Når jeg har beskrevet datamaterialet har det vært forsøkt å vise entydighet og nøyaktighet, noe Befring kaller deskriptiv validitet (Befring, 2016, s. 55). Oppgavens teoretiske validitet har det vært ønsket å styrke ved å skape en troverdig sammenheng mellom teorien oppgaven bygger på og datamaterialet (Befring, 2016, s. 55).

### 3.9.3 Generalisering

Det har blitt intervjuet seks elever. Dette betyr at det er for få informanter til at resultatene som har fremkommet kan generaliseres (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 289). Med dette menes at noen kan kjenne seg igjen i funnene fra studien, men det er ikke mulig å uttale seg på vegne av alle elever i landet. I kvalitativ forskning er ikke hovedformålet å kunne generalisere på tvers av store grupper mennesker, men å komme nært inn på enkeltmenneskers erfaringer og oppfattelser.

### 3.10 Oppsummering av metodekapittelet

I metodekapittelet har dette vært noen av hovedpunktene. Det ble valgt å bruke kvalitativ metode ettersom denne metoden passer til å besvare oppgavens problemstilling (Thagaard, 2013, s.12). Det har blitt gjennomført innsamlinger av seks kvalitative intervju, samt innsamling av 12 elevtekster. Utvalget besto av seks elever i syvende klasse, tre gutter og tre jenter, samt lærerens tilbakemeldinger. Før elevene ble intervjuet skrev elevene og foreldrene under på samtykkeskjema (Kvale og Brinkmann, 2015, s.104). I arbeid med analyseringen av datamaterialet har informantene blitt anonymisert for at det ikke skulle forekomme noen etiske utfordringer (Thagaard, 2013, 28). Analysene av intervjuene og elevtekstene, samt lærerens kommentarer, er basert på teori og tidligere forskning. Avslutningsvis reflekteres det rundt oppgavens gyldighet og troverdighet, og det beskrives hvordan arbeidet med valg og metoder har foregått (Befring, 2016, s.56).

## 4. Funn

I dette kapitlet presenteres funnene fra undersøkelsen. Kapitlet er inndelt slik at en og en elev presenteres ut fra funn knyttet til oppfattelsen av tilbakemeldingen, samt omarbeidingen av den teksten eleven har levert. Alle elevene er anonymiserte og har fiktive navn. De tre jentene vil presenteres først og de tre guttene til slutt. Datamaterialet har blitt analysert og kategorisert i tabeller og presentasjonene i dette kapitlet baserer seg på disse tabellene (Vedlegg 7-18). Under overskriften presentasjon av intervjuet deles denne delen inn i avsnitt ut fra kategoriene i analysen. Det vil dermed være et avsnitt knyttet til Feed up, et til Feed back, et til Feed forward og et til bruk av kommentarene. Presentasjonen av tekstrevideringen er inndelt i avsnitt etter tilbakemeldingene som læreren har gitt. Her presenteres hvilken type tilbakemelding som har blitt gitt, hvilken formulering tilbakemeldingen har, og hvordan eleven har respondert på tilbakemeldingen. Tilslutt vil det være et avsnitt som omhandler elevens egne endringer av teksten dersom det forekommer noen.

### 4.1 "Sandra"

"Sandra" har skrevet en tekst der hun sammenligner Russland og Norge.

#### 4.1.1 Presentasjon av intervjuet

For å få kjennskap til hvordan Sandra oppfatter å få skriftlige tilbakemeldinger ble det stilt noen spørsmål knyttet til oppgavens vurderingskriterier for å undersøke om hun vet hva som er målet med å skrive oppgaven. Eleven forteller at målet er knyttet til formelle aspekter ved oppgaven da hun sier at det handler om å ha med mest mulig informasjon, skrive med egne ord og skrive minst en side. Videre forteller eleven om de ulike hovedområdene de kan velge mellom i hoveddelen. Hun sier de kunne velge mellom to til tre fokusområder, og hun forklarer hvilke hun valgte. Eleven sier hun valgte fem hovedområder selv om hun egentlig bare måtte ha tre.

Når Sandra skriver teksten sin sier hun at hun liker best å selv kunne velge hvem hun skal skrive til. Videre forteller hun at hun ikke hadde noen spesiell person i tankene når hun skrev denne teksten. Sandra forteller om tilbakemeldingene hun har fått på oppgaven, og sier de fleste kommentarene gikk på innholdet, men hun sier hun også har fått tilbakemelding på grammatikken i oppgaven. Eleven forteller at hun synes læreren skriver tilbakemeldingene sine tydelige, og hun liker at de blir gitt skriftlig. Sandra sier hun liker å få tilbakemeldingene

skriftlig fordi hun da har tilbakemeldingene framfor seg hele tiden, og slipper å huske på hva læreren sa. Eksempel fra transkripsjonene:

**Intervjuer:** Du liker det bedre skriftlig ja, hva som gjør det da?

**Elev:** Jeg synes liksom, jeg har noe å lese mens jeg gjør det så slipper jeg liksom å, å hva var det igjen jeg skulle gjøre.

Sandra forteller at det var lite hun trengte å fikse på i teksten sin etter tilbakemeldingene fra læreren, men hun syntes at noen av tilbakemeldingene læreren gav var vanskelige å jobbe med. Eleven forteller at det var utfordrende å finne mer informasjon om de ulike hovedområdene som hun hadde valgt i hoveddelen. Videre forteller hun at hun også synes det er vanskelig å skrive med egne ord det hun fant i kildene. Eleven fremhever også en tilbakemelding hun fikk som handlet om rettskrivning, og hun sier at hun nå har lært dette og vil ta det med seg videre til en annen skriveoppgave. Når eleven skal omarbeide tilbakemeldingene forteller hun at hun bruker å lese en og en kommentar og så endrer hun dem etter hvert som hun leser dem. Sandra sier at hun liker å jobbe på denne måten.

Når Sandra blir stilt spørsmål knyttet til hvordan hun bruker tilbakemeldingene som læreren gir svarer hun at hun liker godt å jobbe med skriving, og at det var spesielt gøy å finne informasjon om Russland. Videre forteller hun at hun likte godt å jobbe med teksten sin og å finne mer informasjon hun kan ta med, men at det er utfordrende å skrive det om til sitt eget og rette skrivefeil. Eleven forteller at læreren hele tiden er tilstede når de skriver, og hun sier hun får god hjelp dersom noe er uklart i tilbakemeldingene. Avslutningsvis får eleven spørsmål om hun tror hun vil bruke tilbakemeldingene hun fikk på denne teksten neste gang hun skal i gang med en skriveoppgave. Sandra svarer da at hun i hvert fall kommer til å ta med seg tilbakemeldingen hun fikk på rettskrivning. Eksempel fra transkripsjonene:

**Intervjuer:** Tror du at du kommer til å bruke disse kommentarene neste gang du skal skrive?

**Elev:** Ja, hvertfall det med nynorsken, nå vet jeg hvordan jeg skal gjøre det.

#### 4.1.2 Presentasjon av tekstrevideringen

Sandra har totalt fått tre tilbakemeldinger fra læreren på teksten sin. Tre av disse er margkommentarer og er skrevet underveis i worddokumentet, mens den siste tilbakemeldingen er gitt som en sluttkommentar.



Den første margkommentaren starter med å oppmuntre eleven ved å vise til noe hun har gjort bra. Videre gis det et eksempel som læreren mener eleven kan ta med i teksten.

Avslutningsvis stilles det et spørsmål til innholdet i avsnittet. Når eleven har omarbeidet denne tilbakemeldingen har hun valgt å skrive inn lærerens forslag ordrett, med unntak av årstallet som er skrevet inn feil. Når det gjelder lærerens spørsmål har eleven ikke svart på dette noen plass i teksten.

Margkommentar nummer to starter på samme måte som margkommentar en med en oppmuntring til eleven. Videre stiller læreren eleven et spørsmål knyttet til innholdet i avsnittet og kommer med et forslag. I omarbeiding av denne tilbakemeldingen har eleven ikke svart på læreren sitt spørsmål, men hun har skrevet inn forslaget som læreren la frem.

I den siste margkommentaren peker læreren på at eleven har blandet faktaene som blir presentert om Norge og Russland. Videre skriver læreren hva som er riktig og stiller et oppfølgings spørsmål til denne faktasetningen. Videre oppfordrer læreren eleven om å omformulere den første setningen hun har i avsnittet. I dette avsnittet har eleven svart på lærerens spørsmål og hun viser til flere ulike årsaker for den lave levealderen i Russland. Sandra har også omformulert avsnittet slik læren etterspurte.

Sluttkommentaren som læreren har gitt er knyttet til grammatikken i oppgaven, og hen oppfordrer eleven til å bruke retteprogrammet som er i Word for å korrigere noen konkrete feil. Til tross for enkelte endringer er det gjennomgående at Sandra ikke har rettet skrivefeilene i teksten. Hun har også endret stavemåten på noen ord som var korrekt i utgangspunktet, slik at det noen steder er flere skrivefeil ved sluttinnleveringen enn det var i underveisinnleveringen.

Sandra har valgt å skrive tre nye avsnitt på oppgaven sin selv om læreren ikke har gitt tilbakemelding på dette. Her har hun valgt å skrive to avsnitt om helt nye fokusområder, og et avsnitt der hun oppsummerer oppgaven. Alle disse avsnittene inneholder de samme skrivefeilene som de tidligere avsnittene. I det avsluttende avsnittet har eleven sammenlignet landene hun skrev om. Dette hadde hun ikke gjort i underveisinnleveringen.

#### 4.2 ”Pernille”

”Pernille” har skrevet en tekst der hun sammenligner Brasil og Norge.

#### 4.2.1 Presentasjon av intervjuet

Pernille forteller at målet med oppgaven var å få med mest mulig fakta i teksten. Videre snakker hun om de ulike hovedområdene de kunne velge i hoveddelen. Pernille sier at disse hovedområdene var noe læreren presenterte for dem, og at de kunne velge mellom disse. Når Pernille forteller om skriveprosessen sier hun at klassen ikke laget en felles plan for hvordan teksten skulle skrives. Eksempel fra transkripsjonene:

**Intervjuer:** Snakket dere om teksten felles før dere skulle begynne å skrive?

**Elev:** Ja vi snakket om teksten, men jeg husker ikke hva vi snakket om.

**Intervjuer:** Nei det er vel gjerne en stund siden nå. Hva som var målet med å skrive teksten da?

**Elev:** Målet var å få med mest mulig fakta.

Denne jenten forteller at hun pleier å se på læreren sine tilbakemeldinger når hun skal skrive videre på teksten sin. Hun sier at det noen ganger er utfordrende å forstå hva som menes i tilbakemeldingen. Videre forteller hun at hun får hjelp av læreren når hun synes det er utfordrende. Pernille sier at de tilbakemeldingene hun synes er vanskelige å forstå ofte handler om hvordan læreren har formulert seg i tilbakemeldingen. Når eleven blir spurt om mottaker forteller hun at hun ikke har noen andre i tankene enn læreren sin. Videre sier hun at det er viktig at læreren blir fornøyd med det hun skriver, og at hun liker å skrive til læreren fordi hen kjenner eleven. Pernille sier også at læreren lettere kan gi tilbakemeldinger til henne på bakgrunn av at de er bekjente.

Når eleven blir spurt om hvordan det er å få skriftlige tilbakemeldinger forteller hun at hun liker det veldig godt. Hun sier at det er mange ting hun kan gjøre bedre i teksten sin og at læreren kan hjelpe henne med dette. Pernille sier også at hun tror hun kommer til å bruke de tilbakemeldingene som læreren gav denne gangen neste gang hun skal skrive en oppgave. Pernille forteller at de ofte jobber med skriveoppgaver der de må levere flere ganger. Hun sier videre at hun liker å jobbe på denne måten fordi hun mener hun får øvd seg på å skrive bedre. Denne eleven forklarer at hun noen ganger synes det er slitsomt å måtte skrive et nytt utkast på teksten, men at det stort sett går fint fordi hun er glad i å skrive. Eksempel fra transkripsjonene:

**Intervjuer:** Hvordan synes du det er å skrive teksten din på nytt da når du allerede har levert den en gang?

**Elev:** Det er litt slitsomt, men det går helt fint fordi jeg er veldig glad i å skrive.

**Intervjuer:** Hva tenker du om at kommentarene du fikk var skriftlige da?

**Elev:** Nei jeg synes det er lettere med skriftlig for da kan jeg bare lese dem og fikse på det, i stedet for at [hen] sier det til meg, fordi det var ganske mye egentlig. Hvis [lærerens navn] sier det til meg så er det ofte at jeg glemmer det.

Pernille forteller også at hun foretrekker å skrive faktatekster fordi hun synes det er utfordrende å skrive ut fra egen fantasi. I faktatekstene kan hun finne informasjon andre steder. Når Pernille skal omarbeide teksten sin sier hun at hun leser en og en tilbakemelding og endrer de underveis. Hun foretrekker å få tilbakemeldingene skriftlig fordi at hun da kan gå tilbake å se på dem flere ganger.

#### 4.2.2 Presentasjon av tekstrevideringen

Pernille har totalt fått åtte tilbakemeldinger fra læreren på teksten sin. Fem av disse er margkommentarer og er skrevet underveis i worddokumentet, mens de tre siste tilbakemeldingene er gitt som sluttkommentarer.

I den første margkommentaren har læreren startet med å gi Pernille en oppmuntring. Videre oppfordrer læreren henne til å sammenligne de to landene hun har valgt enda mer.

Avslutningsvis kommer læreren med et forslag til hvordan hun kan gjøre dette. Pernille har valgt å klippe inn lærerens forslag i sin tekst, uten å skrive det om til sitt eget. Eleven har så laget et eget avsnitt med en egen overskrift der hun skriver om forslaget til læreren. Begge disse endringene har eleven gjort utenom det avsnittet hun fikk tilbakemeldingen i, og avsnittet som hun hadde i utgangspunktet er helt likt det hun leverte tilslutt.

Margkommentar nummer to tar for seg et spørsmål til innholdet i avsnittet, og læreren oppfordrer eleven til å finne ut mer om dette. Pernille har valgt å flytte dette avsnittet fra avsnitt fem til nummer tre i teksten. Videre har hun skrevet om avsnittet. Hun har valgt å svare på lærerens spørsmål, og hun har svart på oppfordringen som læreren gav gjennom å skrive mer utfyllende om emnet.

Den tredje margkommentaren stiller et krav til Pernille om at hun må slå sammen to avsnitt under en overskrift. Videre stiller læreren også et spørsmål om innholdet i avsnittet. Pernille har gjennomført lærerens krav, men hun har ikke svart på spørsmålet som stilles.

I den fjerde margkommentaren har læreren igjen kommet med en oppmuntring. Pernille oppfordres til å variere språket i setningene mer, og læreren krever at hun ikke bare skal oppramse informasjonen. Eleven har ikke gjort noen endringer i dette avsnittet.

Den siste margkommentaren er et spørsmål knyttet til innholdet i avsnittet og læreren ønsker at eleven skal sammenligne Brasil med Norge. Pernille har svart på det læreren spør om, men hun skriver ikke at denne informasjonen er knyttet til landet Norge. Dette gjør at det nå ser ut som at den nye informasjonen som har blitt lagt til handler om Brasil som eleven valgte. Eleven har også valgt å lage et eget avsnitt med denne informasjonen, i stedet for å skrive det under i det avsnittet kommentaren er skrevet.

I den første sluttkommentaren krever læreren at eleven skal lage en avslutning på oppgaven der likheter og ulikheter skal fremheves. Dette har Pernille ikke gjort.

Den andre sluttkommentaren er også et krav der læreren ber eleven om å bruke retteprogrammet i Word slik at hun kan fjerne noen feil. Pernille har endret en del bokmålsord til nynorsk, men ellers har hun ikke rettet opp i noen skrivefeil.

Sluttkommentaren som kommer til sist er en oppmuntring til Pernille der det formidles at læreren gleder seg til å se det ferdige resultatet.

Når det gjelder egne endringer har Pernille valgt å skrive to nye avsnitt i oppgaven sin, ingen av disse er en innledning eller avslutning som læreren etterspør. Læreren har ikke gitt henne tilbakemelding på å skrive flere avsnitt i hoveddelen. Pernille har også i større grad sammenlignet landene hun valgte i avsnittene sine, og hun har laget nye overskrifter. Dette har heller ikke vært etterspurt fra læreren.

### 4.3 "Maja"

"Maja" har skrevet en tekst der hun sammenligner Venezuela og Norge.

#### 4.3.1 Presentasjon av intervjuet

Maja forteller i intervjuet at de i denne oppgaven jobbet med ulike emner som de skulle skrive om i hoveddelen. Hun sier videre at dette var emner som de selv kunne velge mellom. Maja ler litt når hun forteller om hvordan hun har forberedt seg til å skrive denne teksten, og hun sier hun ikke hadde noen plan for hvordan teksten skulle bli. Eleven sier at klassen laget en felles plan sammen. Når Maja blir spurt om hva som er målet med å skrive teksten, svarer hun at hun ikke vet, men etter flere spørsmål sier hun at det er å få vite mer om landene. Eksempel fra transkripsjonene:

**Intervjuer:** Hva var målet med å skrive teksten?

**Elev:** Jeg vet ikke.

**Intervjuer:** Hva var det viktigste med å skrive teksten?

**Elev:** Kanskje å få vite litt mer om det landet?

Eleven forteller videre at hun ikke bryr seg om hvem som skal lese teksten hennes, og at hun ikke tenker noe på det. Maja sier at hvem som skal lese den ikke har noen betydning for hvordan oppgaven blir mens hun skriver den. Eleven er ikke helt sikker på hvordan hun synes det er å skrive teksten sin på nytt når hun allerede har levert den en gang, men senere i intervjuet sier hun at hun synes det er greit å få tilbakemeldingen underveis. Maja sier også at det ikke er noe ved å få tilbakemeldinger hun ikke liker.

**Intervjuer:** Hvordan synes du det er å skrive på nytt når du allerede har levert en gang?

**Elev:** (Stille) Jeg vet ikke. Det var vanskelig å finne fakta.

Når Maja skal omarbeide tilbakemeldingene fra læreren sier hun at det var utfordrende å finne mer fakta til teksten sin. Eleven forteller videre at hun ikke synes det er vanskelig å forstå hva læreren har skrevet i tilbakemeldingene, og at hun forstår hva hun må jobbe med. Maja sier at hun kanskje vil bruke tilbakemeldingene hun fikk på denne teksten neste gang hun skal skrive.

Denne eleven forteller i intervjuet at hun har brukt tilbakemeldingene fra læreren når hun omarbeidet teksten sin. Hun sier videre at hun pleier å lese en og en tilbakemelding og så endre underveis.

#### 4.3.2 Presentasjon av tekstrevideringen

Maja har totalt fått seks tilbakemeldinger fra læreren på teksten sin. Fire av disse er margkommentarer og er skrevet underveis i worddokumentet, mens de to siste tilbakemeldingene er gitt som sluttkommentarer.

I den første margkommentaren ber læreren Maja om å skrive litt mer fakta i avsnittet. Maja har ikke valgt å gjøre dette, i stedet for har hun skrevet mer informasjon på andre avsnitt.

I den andre margkommentaren har læreren stilt krav til at Maja skal endre noen av formuleringene i avsnittet. Eleven har her valgt å skrive inn forslaget til læreren, og dette har hun gjort nesten ordrett. Hun har altså svart på lærerens tilbakemelding men ikke gjort det om til sitt eget.

Den tredje margkommentaren er et forslag til mer informasjon i et avsnitt. Her har Maja igjen kopiert forslaget læreren skrev og limt det inn i sin egen oppgave, men hun har valgt å flytte på denne delen av teksten.

I den siste margkommentaren krever læreren at Maja skal omformulere avsnittet slik at avsnittene henger mer sammen. Dette har ikke Maja gjort.

I den første sluttkommentaren krever læreren at Maja skal skrive en innledning og en avslutning. Maja har skrevet inn en innledende setning om at hun skal sammenligne to land, men ikke hvilke punkter hun skal sammenligne. Maja har også laget en setning som fungerer som en avslutning på teksten, og har her brukt det forslaget til formulering som læreren skrev i tilbakemeldingen.

Den siste sluttkommentaren krever at avslutningen skal være et eget avsnitt. Dette har Maja gjennomført.

Maja har gjort noen egeninitierte endringer i teksten sin som læreren ikke har nevnt i sine tilbakemeldinger. Dette er blant annet å fylle inn mer informasjon under de ulike overskriftene.

#### 4.4 "Fredrik"

"Fredrik" har skrevet en tekst der han sammenligner Norge og Canada.

#### 4.4.1 Presentasjon av intervjuet

I intervjuet med Fredrik forteller han at de jobbet med en skriveoppgave der de selv kunne velge hvilke fokusområder de ønsket å ha med i hoveddelen. Han forteller hvilke områder han selv valgte, og sier at han syntes dette var enkelt å velge disse områdene. Videre sier Fredrik at han ikke hadde en plan for skrivingen, og at han bare begynte på teksten med en gang han kunne. Elevens beskrivelse av målet med oppgaven er å skrive om de selvvalgte fokusområdene.

Når Fredrik er i skriveprosessen forteller han at han ikke tenker på om hvilken mottaker teksten har. Dersom det skal være en annen mottaker enn læreren foretrekker han at læreren bestemmer dette. Eleven sier at han jobber med tilbakemeldingene fra læreren ved å lese igjennom alle tilbakemeldingene først, og så går han tilbake til start og leser en og en tilbakemelding på nytt og omarbeider. Fredrik forteller videre at han av og til synes tilbakemeldingene læreren gir er vanskelige å forstå. Dette gjelder i hovedsak de generelle metaspråklige kommentarene der læreren ber han om å endre noe, men ikke spesifikt hva han skal endre. Videre sier Fredrik at i arbeidet med denne teksten har han forsøkt å bruke tilbakemeldingene til å finne ut hva han kan gjøre bedre i teksten. Fredrik forteller også at det noen ganger er vanskelig å jobbe med tilbakemeldinger som inneholder fagbegreper som han ikke forstår, som han selv sier:

**Intervjuer:** Synes du det er vanskelig å forstå hva læreren mener?

**Elev:** Det kommer litt an på hva vi har om. At hvis vi har et eller annet sånn her naturfag så kommer med sånne ord jeg ikke har så veldig peiling på, så blir det litt vanskeligere å forstå. Men når vi har om land og sånn så forteller jo egentlig mesteparten om hva vi bør endre og.

Fredrik forteller at han tenker på de viktigste tingene når han skal skrive videre på teksten sin. Her forteller han at han jobber med å finne ut hva han bør prioritere. Eleven sier videre at han er usikker på om han kommer til å bruke tilbakemeldingene han fikk på denne teksten neste gang han skal skrive. Han forklarer dette med at han ikke er sikker på om han vil huske tilbakemeldingene da. Et eksempel fra transkripsjonene:

**Intervjuer:** Hvordan er det å skrive videre på teksten?

**Elev:** Da er det viktig å tenke på de viktige tingene, og helst sette de inn i teksten, og prøve å finne ut av hvordan den kan forbedre eller hvis du synes det var litt sånn rart som var skrevet i tilbakemeldingen så kan det være litt sånn å tenke hva man bør prioritere.

Når Fredrik jobber med tilbakemeldingene sier han at det første han gjør er å se på formuleringene til læreren. Dette gjør han fordi han ønsker å finne det som er positivt, fordi dette fremhever ting som er bra i teksten og som ikke må endres, sier han.

#### 4.4.2 Presentasjon av tekstrevideringen

Fredrik har totalt fått fem tilbakemeldinger fra læreren på teksten sin. To av disse er margkommentarer og er skrevet underveis i worddokumentet, mens de tre siste tilbakemeldingene er gitt som sluttkommentarer.

I den første margkommentaren har læreren skrevet en oppmuntring til eleven. Her fremheves det at avsnittet var bra, og at eleven har mestret å sammenligne de to landene godt.

Den andre margkommentaren er et krav og et forslag til eleven, da læreren mener han bør endre her. Læreren viser til setninger som ikke skal være med i en fakta tekst og kommer med forslag til hva eleven kan skrive istedenfor. Fredrik har svart på denne tilbakemeldingen ved å slette sine egne formuleringer og kopiere lærerens forslag inn i sin egen tekst uten å endre det. Eleven har også skrevet litt mer om paralleller mellom landene i avsnittet etter forslag fra læreren.

Den første sluttkommentaren går på grammatikken i oppgaven. Her oppmuntrer læreren Fredrik til å bruke retteprogrammet i Word. Eleven har ikke gjort noen endringer knyttet til dette i sin tekst.

Sluttkommentar nummer to handler om kildelisten til Fredrik. Her ber læreren eleven om å lime inn alle kildene som har blitt brukt, og gi dette en overskrift. Dette har eleven gjort, men han har satt dette inn som et eget avsnitt før avslutningen på oppgaven.

I den siste sluttkommentaren oppmuntres eleven ved at læreren ser frem til å se det ferdige produktet.



Fredrik har gjort forholdsvis mange egeninitierte endringer i teksten sin som læreren ikke har fremhevet i tilbakemeldingene. Dette er blant annet å skrive fire nye avsnitt på teksten. Eleven har også lagt til innledning og avslutning på eget initiativ.

#### 4.5 ”Martin”

”Martin” har skrevet en tekst der han sammenligner Norge og Colombia.

##### 4.5.1 Presentasjon av intervjuet

I starten av intervjuet forteller Martin om de ulike fokusområdene de kunne velge mellom i hoveddelen. Han sier at de kunne selv få velge tre fokusområder og at han hadde valgt å skrive om to mer enn hva han egentlig måtte. Videre forteller Martin at han ikke laget noen plan for skrivingen, men at de hadde snakket litt om teksten i klasserommet før de startet å skrive. Martin forteller at målet med oppgaven var at teksten skulle bli god, og at det skulle være skrevet bra.

Når Martin blir spurt om hvilken mottaker teksten har svarer han at han ikke har noe fokus på dette. Han sier at han bare skal skrive bra, og at han ønsker å velge mottaker selv. Videre forteller han at han synes det er viktig at de som skal lese teksten hans synes den er bra skrevet. Martin forteller så om hvordan han jobber med tilbakemeldingene og han blir spurt om det er noe han synes er vanskelig. På dette spørsmålet svarer han at han noen ganger synes det er vanskelig å forbedre teksten, da tilbakemeldingene noen ganger er litt uklare. Når han opplever dette sier han at han pleier å spørre læreren hva det betyr, og at han da får hjelp. Eksempel fra transkripsjonene:

**Intervjuer:** Er det noe du synes er spesielt vanskelig eller enkelt når du skal levere på nytt?

**Elev:** Å forbedre, skjønne hva de mener med hva jeg kan forbedre.

**Intervjuer:** Synes du av og til at kommentarene kan være uklare?

**Elev:** ja, av og til.

**Intervjuer:** Hva gjør du da?

**Elev:** Jeg spør dem hva de mener.

Martin forteller at han tror han kommer til å bruke tilbakemeldingene han fikk på denne oppgaven neste gang han skal skrive. Han begrunner dette med at da vil teksten hans bli bedre.

Når eleven skal jobbe med tilbakemeldingene forteller han at han liker godt å kunne skrive på datamaskin. Martin sier at han pleier å lese alle tilbakemeldingene først og så gå tilbake til toppen og lese den første på nytt og omarbeide. Han forteller at han synes det er greit å få slike tilbakemeldinger, fordi han mener han blir bedre til å skrive når han har omarbeidet teksten sin. Videre sier han at noen av tilbakemeldingene er lettere å jobbe med enn andre, uten at han utdyper noe nærmere om hvilke typer tilbakemeldinger dette er.

#### 4.5.2 Presentasjon av tekstrevideringen

Martin har totalt fått fem tilbakemeldinger fra læreren på teksten sin. En av disse er margkommentarer og er skrevet underveis i worddokumentet, mens de fire siste tilbakemeldingene er gitt som sluttkommentarer.

I margkommentaren som læreren har gitt har eleven fått et krav om å skrive mer under hver overskrift. Læreren har også kommet med et forslag til hvordan dette kan gjøres. Videre stiller læreren et spørsmål og oppfordrer eleven til å jobbe med dette spørsmålet i alle avsnittene i teksten. Dette spørsmålet tok for seg hvordan eleven kunne sammenligne Norge og Colombia mer. Martin har til dels svart på denne tilbakemeldingen. Han har skrevet mer i noen av avsnittene, men ikke på alle. Eleven har altså svart på en del av spørsmålet fra læreren men ikke på alt.

I den første sluttkommentaren stiller læreren krav til hvordan elevens oppsett skal være. Her skriver læreren at det skal være overskrifter på avsnittene og at disse skal stå over teksten. Dette har eleven gjennomført på alle avsnittene unntatt et.

Den andre sluttkommentaren handler om kildene i teksten. Her spør læreren etter hvor eleven har funnet informasjonen sin, og stiller krav til at disse kildene skal limes inn i oppgaven under en egen overskrift. Dette har Martin gjort.

I sluttkommentar nummer tre ber læreren Martin om å lese gjennom hele teksten sin og se over rettskrivingen. Her oppfordres eleven til å spørre om han skulle trenge hjelp. Dette kan

det se ut til at Martin har jobbet mye med fordi svært mange av skrivefeilene i førsteutkastet er korrigert i den endelige teksten.

Den siste sluttkommentaren er et krav til eleven om å skrive en avslutning på oppgaven. Her skriver også læreren inn et eksempel på hvordan det kan gjøres. Martin har brukt lærerens eksempel som utgangspunkt for å skrive en avslutning, og han har skrevet en setning om likheter og en om ulikheter.

Martin har ikke gjort noen egne endringer og tilføyelser i teksten sin utenom det læreren har kommentert og foreslått. Han er den eneste eleven som ikke har gjort noen slike endringer i teksten sin.

## 4.6 ” Thomas”

”Thomas” har skrevet en tekst der han sammenligner Norge og Japan.

### 4.6.1 Presentasjon av intervjuet

Thomas starter med å fortelle meg om hva oppgaven går ut på og at de her skulle sammenligne to land. Dette var noe læreren hadde bestemt, og han forteller videre at han ikke laget seg en plan for hva han skulle ha med i teksten sin. Når Thomas får spørsmål om hva som var målet med å skrive teksten, svarer han at det var å få med alt. Når Thomas skulle skrive teksten sin forteller han at han ikke hadde noen spesiell mottaker i tankene. Han sier videre at det var lett å forstå hva læreren mente i tilbakemeldingene som ble gitt. Thomas forteller også at han bare kunne spørre læreren om det var noe han ikke forsto. Thomas tror at han kommer til å bruke tilbakemeldingene fra læreren neste gang han skal skrive, fordi han mener at tilbakemeldingene fra læreren var gode.

Når det gjelder bruk av tilbakemeldingene så mener Thomas at det var lett å bruke dem. Han forklarer at han først tar vekk det han har gjort feil og deretter samler resten av teksten. Han valgte å jobbe med tilbakemeldingene ved å lese alle først og så endre teksten etterpå. Thomas uttrykker at han stiller seg likegyldig til å få tilbakemeldinger, men han liker å få dem skriftlig fordi da kan han lese dem flere ganger. Eksempel fra transkripsjonene:

**Intervjuer:** Liker du å få kommentarene skriftlig?

**Elev:** Ja, for da kan jeg lese de mange ganger.

#### 4.6.2 Presentasjon av tekstrevideringen

Thomas har totalt fått sju tilbakemeldinger fra læreren på teksten sin. Fem av disse er margkommentarer og er skrevet underveis i worddokumentet, mens de to siste tilbakemeldingene er gitt som sluttkommentarer.

I den første margkommentaren oppmuntrer læreren Thomas ved å fremheve positive aspekter i avsnittet. Videre stiller læreren eleven et spørsmål. Thomas har svart på dette spørsmålet i sin reviderte tekst.

Den andre margkommentaren stiller læreren et krav til avsnittet ved at eleven skal skrive om kulturen i Norge også. Her fremhever læreren at det ikke er selvsagt at mottakeren vet noe om norsk kultur fra før. Dette har Thomas gjennomført og han har sammenlignet det han skrev om Norge med Japan.

I margkommentar nummer tre kommer læreren med et forslag til eleven. Her sier læreren at avsnittet "fun facts" ikke passer i en faktatekst, men at informasjonen heller kan skrives om og tas med i de allerede eksisterende avsnittene. Eleven har fjernet "fun facts"-ene, og flyttet noen av dem til andre avsnitt i teksten.

I den fjerde margkommentaren spør læreren om han kan skrive noe mer om formen til Japan, da eleven har skrevet at Norge er et smalt land. Dette har Thomas gjort i teksten sin.

Den siste margkommentaren er et krav, men også et forslag til hvordan eleven kan endre. Her ber læreren eleven om å skrive litt om norsk skole når han skriver om skolen i Japan. Dette har Thomas gjort i den reviderte teksten.

I den første sluttkommentaren ber læreren Thomas om å skrive alle kildene helt til slutt i teksten. Dette har eleven gjort.

Den siste sluttkommentaren er et krav fra læreren om at eleven skal skrive teksten sin på nynorsk og ikke bokmål. Dette har ikke Thomas gjort, han har levert en bokmålstekst til sluttinnleveringen. Han har med andre ord levert en tekst på bokmål til første innlevering, og til sluttinnleveringen er fremdeles teksten på bokmål, til tross for at læreren krever endring.

Thomas har valgt å gjøre noen egeninitierte endringer på teksten sin. Han har ikke fått tilbakemelding om at han bør skrive avslutning på oppgaven, men han har likevel valgt å gjøre dette på eget initiativ.

## 5. Drøfting

I drøftingskapittelet drøftes funnene fra datainnsamlingen for å kunne svare på oppgavens forskningsspørsmål. Disse var som følgende: 1) Hvilken oppfattelse har elevene av formative tilbakemeldinger? 2) Hvordan omarbeidet elevene tekstene sine ut fra tilbakemeldingene læreren gir? 3) Er det en sammenheng mellom elevenes oppfattelse og hvordan de omarbeider tekstene? Her vil jeg først ta for meg elevenes oppfattelse av tilbakemeldingene ut fra hva de svarte i intervjuet. Videre ser jeg på hvordan de har omarbeidet tekstene sine, og avslutningsvis drøfter jeg om det er noen sammenheng mellom det de forteller i intervjuet at de oppfatter og det de gjør i praksis.

### 5.1 Elevenes oppfattelse av formative tilbakemeldinger

I dette avsnittet skal jeg i hovedsak gå dypere inn i intervjuene og drøfte disse opp mot hverandre for å kunne svare på det første forskningsspørsmålet. Jeg kommer nærmere inn på elevenes tekstrevisjoner og lærerens kommentarer i del 5.2, men vil også trekke dette inn noen få steder der det er særlig relevant i denne delen.

#### 5.1.1 Skrivekulturen i klasserommet

Skrivekulturen i klasserommet er den sosiale praksisen mellom læreren og elevene der man i fellesskap lager regler og føringer for blant annet hvordan man arbeider med tekst (Smidt, 2009, s.63). Klassens skrivekultur legger føringer for hva som er målet med oppgaven og hvordan elevene velger å gå frem for å svare på dette. Tidligere forskning har vist at det er en manglende kultur for revidering av tekster, og hvordan lærerens tilbakemeldinger blir omarbeidet (Bueie, 2014, s. 110; Sommers, 1982, s. 155-156). For å få et innblikk i skrivekulturen til mine informanter valgte jeg å spørre elevene om hva som var målet med oppgaven, og om de laget en felles plan for skriveoppgaven før de startet. Ved å spørre elevene om dette kunne jeg få et innblikk i hvordan de jobbet med skriveoppgaven før de startet å skrive.

I oppgaveteksten (Vedlegg 6) kan man lese at målet for skriveoppgaven var å skrive en sammenlignende fagtekst, der de skulle sammenligne to land. Dette målet skulle elevene nå gjennom å bruke ulike læringsstrategier og venndiagram. I følge Sadler (1989, s. 121) bør elevene ha en forståelse for målet med teksten de skal skrive. Ingen av de seks elevene jeg intervjuet svarte at dette var målet med oppgaven. Flere nevnte formelle ting som å få mest

mulig fakta, skrive best mulig, eller finne mer informasjon om landet de skulle skrive om. Det var bare en elev som nevnte at oppgaven gikk ut på å sammenligne to land men også han sier at målet var ”å få med alt”. Ingen av elevene kan gjengi målet fra oppgaveteksten, men det kan tyde på at det i fellesskapet i klassen har blitt utviklet en felles forståelse av hva de skal oppnå med å skrive teksten. Dette kan man si ettersom deres forståelse samsvarer, og handler om viktige elementer i forhold til innholdet i teksten. Det er mulig at elevenes forståelse av målet med skriveoppgaven kan ha hatt en innvirkning på hvordan de har omarbeidet lærerens tilbakemeldinger. Det kan tenkes at elevene ikke vet hva læreren ser etter i sine vurderinger, da de ikke har lik oppfattelse av målet. For å sikre at elevene og læreren har lik oppfattelse av skriveoppgavens mål og at oppgaven skal gi mening, kan man ta i bruk skrivetrekanten og gjennomgå formålet med teksten sammen med elevene. Dersom det blir tydeliggjort for elevene hvilket formål teksten har, kan elevene få et innblikk i hva som er hensikten med å skrive teksten, og hvem som skal lese den.

Å diskutere formålet med teksten er en av de ti tesene som ble utarbeidet fra SKRIV prosjektet, og i denne fasen ligger det muligheter for at elevene kan gå i dialog med den potensielle leseren (Smidt, 2011, s.13). Man kan tenke seg at elevene har valgt å ikke gå i dialog med målet, og målet er derfor heller ikke viktig for dem i omarbeidingen av teksten. Det er bare når en elev velger å gå i dialog med skriveoppgavens mål at målet i seg selv kan spille en viktig rolle i omarbeidingen av teksten (Sadler, 1989, s. 129). Dersom elevene mestrer å gå dialog med målet vil de kunne utvikle sin metaspråklige bevissthet knyttet til skriving, som vil være viktig for deres egen skrivekompetanse (Kringstad og Kvithyld, 2014, s. 19).

Alle de seks elevene ble spurt om de gjorde noe forarbeid alene eller felles i klassen før de begynte å skrive på teksten. Her svarte elevene noe ulikt da Sandra og Pernille forteller at de lagde en egen plan, mens Maja og Martin forteller at de snakket om teksten i klassen før de begynte å skrive, men at de ikke hadde noen egen plan. Thomas og Fredrik derimot forteller at de ikke hadde noen plan i det hele tatt og bare begynte å skrive med en gang. For at elevene skal ha mest mulig utbytte av skriveoppgaven og bli bedre til så skrive bør det være gjennomført førskriving der det blir tydeliggjort for elevene hva som er målet, hvordan teksten blir vurdert og der de modellerer hvordan en god tekst ser ut (Dysthe og Hertzberg, 2012, s. 59; Kringstad og Kvithyld, 2014, s. 16-17). I skriveoppgaven som læreren gav elevene (Vedlegg 6) kan det se ut til at et slikt forarbeid var planlagt, og trolig gjennomført,

da elevene forteller at de gjorde noe, men husker ikke hva. Noen av elevene snakker også om dette forarbeidet, men det kan tenkes at læreren ikke har brukt dialogen i klasserommet godt nok slik at dette forarbeidet ikke lykkes ut fra sine hensikter.

Dysthe og Hertzberg (2014, s. 13) skriver at elevene trenger hjelp med skriveingen før de skal i gang. Da flere av informantene som deltok i denne masteroppgaven ikke nevner, eventuelt ikke husker dette forarbeidet kan det tenkes at de har ulik forståelse av hva som var formålet med denne førskriveingen. Noen oppfatter kanskje dette som en del av skriveprosessen, men svarene kan tyde på at flere ser på det som en adskilt del av skriveprosessen. Dersom elevene ser på det som en adskilt del kan det tenkes at de ikke vil ha utbytte av dette forarbeidet mens de skriver sine egne tekster. Manglende forståelse for forarbeidet i klassen kan føre til at elevene vil gjøre de samme feilene som de har gjort tidligere neste gang de skal skrive, fordi de ikke har lært hvordan de gjør det annerledes. Kringstad og Kvithyld (2014, s. 17) skriver at dersom elevene skal lære å skrive, må de kunne aktivt bruke ulike lærestrategier. Disse strategiene må innlæres, og her er det viktig at det blir gjennomført nøye forarbeid slik at elevene har kompetanse til å løse de skriftlige utfordringene de vil møte på underveis i skriveoppgaven. Dersom læreren praktiserer dialogisk undervisning vil elevene kunne tilegne seg kunnskap gjennom de ulike stemmene i rommet (Dysthe, 1997, s. 50). Disse stemmene som da blir fremhevet gir rom for at elevene kan dra nytte av hverandre og opparbeide en kunnskap og forståelse for skriveoppgaven som de ikke kunne gjort alene (Dysthe og Hertzberg, 2014, s. 18).

Forarbeidet er en del av skrivekulturen som også vil påvirke hvordan elevene omarbeider tekstene sine (Fjørtoft, 2014, s. 161). Dersom man ønsker at elevene skal revidere tekstene kritisk bør det legges til rette for arbeid med dialogen i klasserommet, da dette kan gi elevene ferdigheter i å høre de konstruktive stemmene som en eventuell responsgruppe ville hatt (Dysthe og Hertzberg, 2014, s. 19). Dersom det ikke står klart nok for eleven hva som er målet med skriveoppgaven, kan det tenkes at tilbakemeldingene lærere gir elevene ikke vil bli omarbeidet ut fra sin hensikt fordi elevene ikke har tilstrekkelig kompetanse til å revidere tekstene sine på egenhånd. Funnene i denne masteroppgaven kan tyde på at det i denne klassen bør arbeides med førskriveingen på en annen måte, som elevene kanskje har mer utbytte av. Etersom jeg ikke har observert denne skriveøkten er det vanskelig for meg å si at dette burde vært gjort, men elevenes svar kan tyde på at dette er tilfelle. Dette mener jeg på bakgrunn av hvordan elevene svarer på spørsmålene knyttet til forarbeidet i intervjuene. Det



kan tenkes at de ulike stemmene i klasserommet ikke har blitt hørt i denne delen av skriveprosessen, og at de på bakgrunn av dette ikke har utviklet en felles forståelse av formålet med teksten. Å arbeide med førskriving og opparbeide en felles forståelse av skriveoppgaven er en viktig del av skrivekulturen i klasserommet.

Selv om svarene i intervjuene kan tyde på at det i dette klasserommet trengs mer arbeid innenfor førskriving, forteller elevene i intervjuene at læreren gir god støtte underveis i skrivingen. Dette viser at det er en kultur for å be om hjelp, og at læreren er en støtte for elevene i møte med ulike skriftlige utfordringer, jeg kommer tilbake til dette i kapittel 5.2.1 Elevenes svar på oppgaven.

Når man studerer skrivekulturen i klasserommet kan det være hensiktsmessig å knytte skriveoppgaven til skrivetrekanten ettersom skrivekulturen kan deles inn i et triadisk syn på tekst og sjanger (Smidt og Solheim, 2013a, s. 190). Skal en skriveoppgave være læringsfremmende for elevene er det en forutsetning at det er klargjort for elevene hva den skal inneholde, hvilken form teksten skal ha, og hva som er formålet med teksten. Alle disse tre dimensjonene henger tett sammen og er helt avhengige av hverandre (Smidt og Solheim, 2013a, s. 194). Selv om disse tre henger tett sammen viser forskning at det ofte er slik i dagens skole at elevene ikke har noe formål med det som skal skrives (Smidt og Solheim, 2013a, s. 190). Formålet med skriveoppgaven handler om å legitimere for elevene hvorfor de skal skrive teksten. Det er her det skal bli klargjort hvem som skal lese teksten og hvorfor den skal skrives. Ovenfor har jeg gått i dybden på hvordan elevene oppfatter skriveoppgavens mål som forteller noe om hvorfor oppgaven skal skrives. Videre vil jeg gå dypere inn i elevenes oppfattelse av hvilken mottaker teksten har, som kan si noe om hvem elevene oppfatter som tekstens leser. Selv om skriveoppgaven får en annen mottaker enn læreren er det ikke en selvfølge for elevene hva som er formålet med å skrive oppgaven. Likevel kan mottakerbevissthet være med på legitimere oppgaven for elevene, altså hvorfor det er hensiktsmessig for dem å skrive den.

Jeg spurte elevene i intervjuene om de hadde valgt mottaker selv eller om dette var noe læreren hadde bestemt på forhånd. Det er flere fordeler med å ha mottakerbevissthet når man skriver en tekst, og det kan noen ganger være hensiktsmessig at dette er en annen enn læreren. Robert Tierney (1981) har gjort en studie i biologi der han undersøkte hvordan elever skrev når de hadde ulike fiktive mottakere. For å finne svaret på dette hadde han også med en

gruppe som ikke brukte mottakere. Tierney (1981, s. 67) fant at de elevene som brukte fiktiv mottaker hadde bedre skrivekunnskaper enn de som ikke hadde fått mottaker. Det kan tenkes at hvem som velges som mottaker av skriveoppgavene vil ha innvirkning på hvilke valg elevene gjør i forhold til hvordan de formulerer seg i teksten, og hvilken autoritet de velger (Håland, 2016, s. 40). Dette kan tyde på at det vil være hensiktsmessig at elevene får muligheter til å skrive med ulike typer mottakere slik at de får trening i å posisjonere skriveoppgaven ut fra dens formål. I min undersøkelse hadde ingen av de seks elevene en spesiell mottaker i tankene når de skrev, og flere nevnte at de bare ønsker å skrive bra slik at den som skal lese liker det.

Selv om elevene forteller at de ikke har noen spesielle i tankene når de skriver, vil deres ytringer (tekster) alltid være rettet mot noen (Postholm, 2008, s. 203). Pernille var den eneste eleven som fortalte at hun likte å ha læreren som mottaker fordi at læreren kjente henne og kunne lettere gi tilbakemeldinger. Dette kan tyde på at Pernille møter lærerens respons på hennes ytringer med enighet ut fra at hun ønsker å bruke lærerens ytringer til å forbedre sine egne (Bakhtin, 1986, s.71-72; Postholm, 2008, s. 204). Maja og Fredrik sier at det ikke har noen betydning for hvordan de skriver hvem som er mottakeren av teksten. Det kan være flere grunner til at elevene ikke har noen spesiell mottaker i tankene når de skal skrive teksten. For det første kan det tenkes at elevene ikke har noe særlig med erfaring med å skrive tekster til et annet formål enn skolen da de går i 7. klasse. Flere av elevene forteller at de ikke har jobbet så mye på denne måten før, og det har kanskje ikke blitt tydeliggjort godt nok for dem hva som er hensikten med skriveoppgaven.

For det andre er det mulig at læreren ikke har noen definert mottaker av teksten og at elevene derfor ikke har gjort noen refleksjoner rundt dette. For det tredje kan det tenkes at elevene ikke vet hva som legges i begrepet mottaker, og at de derfor ikke vet selv hvem som er mottaker av denne teksten. Dette kan føre til at de sier de ikke tenker på noen spesielle da de ikke har noen forutsetning for å tenke seg ut noen. Skal elevene kunne velge ulike mottakere, må det være kjent for dem hvem dette potensielt kunne vært (Dysthe og Hertzberg, 2014, s. 18). For at elevene skal kunne skape gode skriveoppgaver kan det tenkes at en viktig forutsetning er at de har en gitt situasjon å sette teksten inn i (Smidt og Solheim, 2013a, s. 194). Med dette menes at de har et formål og en mottaker med skrivingen. I førskrivingsfasen kan man sammen med elevene reflektere rundt hvem som er den potensielle leseren, noe som kan bidra til å opparbeide elevenes mottakerbevissthet (Kringstad og Kvithyld, 2014, s. 19).

### 5.1.2 Elevenes revisjonskompetanse

Tilbakemeldingene læreren har gitt de seks elevene underveis i skriveoppgaven har vært formulerte som både margkommentarer og sluttkommentarer. Halvparten av elevene (Maja, Sandra og Thomas) forteller i intervjuet at de synes det er lett å forstå tilbakemeldingen som læreren gir, og at tilbakemeldingene er tydelige. Likevel forteller disse tre elevene at de noen ganger synes det er utfordrende å jobbe med innholdet i tilbakemeldingene og at de noen ganger kan være uklare. Dette samsvarer med funnene til både Bueie (2007, s. 204) og Kronholm-Cederberg (2009, s. 288) som begge finner at elevene aksepterer tilbakemeldingen læreren gir, og forsøker å svare på den, men at de i flere tilfeller ikke forstår tilbakemeldingen som har blitt gitt. Den andre halvparten av informantene (Pernille, Fredrik og Martin) forteller også om denne utfordringen. Her beskriver elevene at generelle metaspråklige tilbakemeldinger ofte er vanskelige å jobbe med, og at de noen ganger opplever at tilbakemeldingene er vanskelig formulert. Fredrik forteller at det noen ganger blir brukt begreper som han ikke forstår, og som gjør at han ikke vet hvordan han skal respondere på tilbakemeldingen. Likevel sier alle de seks elevene at læreren er flink til å hjelpe de når det er noe de lurer på, og at de får oppklart de tilbakemeldingene de synes er uklare.

Man kan se i responsen fra læreren at elevene får tilbakemeldinger på ulike nivåer, med ulik vanskelighetsgrad. Dette kan tyde på at læreren har forsøkt å gi elevene tilbakemeldinger ut fra deres nærmeste utviklingszone. Når læreren gir elevene tilbakemeldinger ut fra elevens nivå vil dette være tilbakemeldinger som eleven klarer å respondere på alene, men også utfordringer til eleven som kan utvikle eleven som skriver. Denne utviklingen vil bare skje ved at eleven får støtte fra læreren eller en medelev med høyere måloppnåelse. Det kan tyde på at læreren forsøker å gi elevene tilstrekkelige utfordringer slik at de må jobbe innenfor sin utviklingszone (Dysthe og Igland, 2001, s. 78). Det at elevene oppfatter tilbakemeldingene som uklare kan ha en sammenheng med at de er generelle metaspråklige. I denne typen tilbakemelding kreves det at eleven selv har kompetanse til å analysere sin egen tekst, og ut fra dette forstå hva som bør endres uten at læreren spesifikt skriver det. Det kan tenkes at disse seks informantene trenger å få bedret sin revisjonskompetanse og at dette er noe læreren burde legge enda mer fokus på i neste skriveoppgave.

Med revisjonskompetanse menes at elevene evner å kunne redigere teksten på overflatenivå, det vil si retting av skrivefeil, men også å kunne gjennomføre større endringer som å fjerne, endre og omorganisere teksten (Bueie, 2017b, s.75). For å skape en slik revisjonskompetanse

hos elevene kan man trene elevene opp i å bruke ulike skrivestrategier, skrive med ulike mottakere slik at elevene må gå i dialog med ulike lesere, samt revidere forskjellige modelltekster. Det er viktig å utvikle elevenes revisjonskompetanse da elevene trolig ikke vil utvikle seg som skrivere før de mestrer å kunne jobbe med generelle metaspråklige kommentarer. Skal elevene mestre slike tilbakemeldinger må de ha den revisjonskompetansen som kreves for å kunne endre teksten sin uten at det spesifikt står hva som skal endres. For at elevene skal utvikle seg som skrivere er det en forutsetning at de har en forståelse av at å skrive handler om å omarbeide tekstene i flere omganger, og ved å jobbe med elevenes revisjonskompetanse kan de tilegne seg strategier som vil hjelpe dem i omarbeidingsprosessen (Bueie, 2017b, s. 77).

Det kan tenkes at det ville vært hensiktsmessig å la eleven få jobbe med modelltekster, slik at de vet hva man bør se etter i egen tekst for selv å kunne vurdere hva som fungerer og hva som ikke fungerer (Bueie, 2014, s. 128; Bueie, 2017b, s.77). Modelltekstene vil da fungere som en inspirasjon til hvordan egen tekst kan bygges opp, og på denne måten får elevene eksemplifisert hvordan oppgaven kan realiseres (Kringstad og Kvithyld, 2014, s. 16). Ved å jobbe med ulike modelltekster, får også elevene trening i å forestille seg ulike mottakere, en kompetanse de vil være avhengige av for å kunne skrive teksten sin (Dysthe, 1997, s. 50). Min undersøkelse viser at revisjon av tekst er et område elevene trenger mer trening i, og det kan tenkes at å bruke ulike modelltekster vil være hensiktsmessig.

I møte med modelltekster kan det oppstå en dialog mellom eleven og teksten (videre kalt ytring.) I denne dialogen kan det oppstå mening mellom de ulike stemmene, der ytringen vil være en stemme mens eleven sin lesing og forståelse av ytringen vil være en annen (Dysthe, 1997, s. 50). I denne prosessen er det avgjørende at læreren opptrer som en dialogpartner for eleven, fordi eleven da kan utvikle sin kompetanse til å selv kunne vurdere hva som må revideres for å gjøre teksten bedre. Det er viktig at eleven mestrer å gå inn i dialog med modellteksten siden den ikke vil gi mening for eleven uten at dialogen har oppstått (Dysthe, 1997, s. 50). Bakhtin (1986, s. 60) mente at språket ble realisert gjennom individuelle ytringer, og at en ytring aldri er produsert ut fra ingenting (Bakhtin, 1986, s. 92). Dersom elevene i førskrivefasen får muligheten til å jobbe med ulike modelltekster, kan det tenkes at den teksten de da selv produserer vil være et svar på det som har blitt ytret tidligere, og det vil derfor være et gjensidig avhengighets forhold mellom elevteksten og modellteksten (Bakhtin, 1986, s. 92).

For å eksemplifisere hva som menes med at elevene kan gå i dialog med ulike motelltekster, kan man ta utgangspunkt i at modelltekstene viser elevene ulike setningsstartere på avsnitt. Når eleven så går i dialog med modellteksten, går hen inn i en samtale med ytringen der eleven kan ta med seg setningsstarterene som blir presentert inn i sin egen tekst. Underveis med egen skriving vil skrivingen muligens være en respons på ytringen som eleven har gått i dialog med i førskrivefasen. Denne responsen vil fremkomme enten som enighet eller uenighet på det som tidligere har blitt sagt (Bakhtin, 1986, s. 71-72). Eleven kan også vise sin respons ved å anvende den tidligere ytringen videre i sin egen ytring, eller ved å endre den til noe hen selv mener er bedre (Bakhtin, 1986, s. 71-72). Uansett vil modellteksten henge sammen med elevens revidering av egen tekst. Dersom dette skjer vil det oppstå mange ulike stemmer som går i dialog med hverandre i den reviderte elevteksten. Elevens tekst vil da være adressert til modellteksten, da den fungerer som et svar på modelltekstens ytring. På samme måte vil læreren sine tilbakemeldinger på elevtekstene være ulike ytringer, som eleven skal respondere på.

Jeg spurte også de seks elevene om de trodde de kom til å bruke tilbakemeldingene de hadde fått på denne skriveoppgaven neste gang de skulle skrive en tekst. Dette ble gjort da det kan gi informasjon om eleven ser sammenhengen mellom ulike tekster og hvordan tilbakemeldingene kan ha overføringsverdi til andre skriveoppgaver. Her svarer de seks informantene noe ulikt men de fleste sier at de tror de kommer til å bruke de. Sandra forteller at hun kommer til å bruke tilbakemeldingen hun fikk på grammatikken i oppgaven da hun nå har lært dette. Fredrik derimot er usikker på om han kommer til å bruke de fordi han ikke vet om han vil huske hva læreren skrev. Det er ingen av elevene som svarer tydelig ja på dette spørsmålet og det kan være flere årsaker til at de ikke gjør det. På den ene siden kan det tenkes at tilbakemeldingene de nå har fått går spesifikt på innholdet i akkurat den teksten de har skrevet og at elevene ikke vil se overføringsverdien til andre tekster. Tidligere forskning (Bueie, 2017b, s. 85) har vist at elever mener det er svært nyttig å samtale med læreren om tidligere tilbakemeldinger de har fått. I denne samtalen får de mulighet til å sammen bli enige om hva som må jobbes videre med i den fremtidige teksten. Det kan tenkes at elevene i min undersøkelse ville hatt nytte av en slik samtale med læreren slik at de kan se overføringsverdien.

På den andre siden kan elevens revisjonskompetanse være en faktor som vil påvirke om de ser overføringsverdien eller ikke. Bueie (2017b, s. 91) skriver at for elevene hun studerte handlet revisjon i hovedsak om å tilføye informasjon til teksten. Å bare legge til informasjon er ikke en god tekstrevideringspraksis, og kan være et eksempel på hvordan denne kompetansen kan påvirke hvordan elevene oppfatter overføringsverdien. Elevene i min studie har også i mange tilfeller skrevet mer og tilføyd lærerens eksempler i tilbakemeldingene, altså samsvarer funnene mine i stor grad med Bueie (2017b) på dette punktet. Dersom elevene ikke ser sammenheng mellom tekstene de skriver kan det tenkes at de bare retter teksten ut fra det som står i tilbakemeldingen fra læreren. Dette samsvarer med funnene til Bueie (2014, s. 126) som fant at elevenes omarbeiding i hovedsak var et svar på lærerens tilbakemelding. Når elevene bare retter tilbakemeldingene for å tilfredsstille lærerens krav, viser dette at de trenger å utvikle sin revisjonskompetanse som jeg har nevnt tidligere (Bueie, 2014, s. 126). Dersom de utvikler denne vil de kunne omarbeide tilbakemeldingene ved å vurdere sin egen tekst og se overføringsverdien ut fra det som læreren har pekt på i sine kommentarer (Bueie, 2014, s. 126).

### 5.1.3 Elevenes oppfattelse av responsen

Alle de seks informantene forteller at de liker godt å jobbe med skriveoppgaver der de må levere inn teksten sin flere ganger. Dette samsvarer med tidligere forskning der de også finner at elevene møter tilbakemeldingene med aksept (Brorsson, 2007, s. 195; Bueie, 2014, s. 120 og 123; Kronholm-Cederberg, 2009, s. 286). Elevene er positive av ulike grunner. Noen forteller at de liker godt å finne informasjon om andre land, mens andre forteller at de likte veldig godt å få skrive oppgaven sin på datamaskin. Når elevene får muligheten til å skrive på datamaskin slipper de å skrive hele teksten sin på nytt for hånd etter tilbakemeldinger, noe jeg mener kan ha vært en faktor som har påvirket deres motivasjon. I arbeid med å utvikle elevenes revisjonskompetanse mener jeg at det kan være hensiktsmessig å bruke datamaskin, men det er ikke uproblematisk.

Når elevene får tilbakemeldinger fra læreren på datamaskinen er det lett å bare fjerne det som læreren sier at ikke var bra, og lime inn det som læreren foreslår. Svarene i intervjuene kan tyde på at elevene oppfatter lærerens tilbakemeldinger som det eneste rette. For eksempel forteller Thomas at det er lett å omarbeide teksten da han bare kan fjerne det som ikke fungerer og flytte opp det andre. Jeg mener at dette kan føre til at elevene bruker lærerens tilbakemeldinger ukritisk og at de ikke selv reflekterer over hva som bør omarbeides i teksten.

Selv om læreren gir gode tilbakemeldinger, kan det i enkelte tilfeller være andre løsninger på tilbakemeldingen som ville vært bedre, og dersom elevene ikke evner å reflektere over tilbakemeldingen vil slikt kunne gå tapt. Bueie (2014, s.124) finner i sin forskning at nesten ingen av elevene gjør egeninitierte endringer på tekstene, og jeg mener at elevenes evne til kritisk lesning er en årsak til dette. Dersom elevene har utviklet evne til å lese tekster kritisk, mener jeg at denne kompetansen vil føre til at de reflekterer over lærerens tilbakemeldinger. Dette gjelder spesielt tilbakemeldinger der læreren skriver omformuleringsforslag, da elevene vil kunne reflektere rundt om dette forslaget er bedre enn det eleven allerede har skrevet. Eleven kan også se om omformuleringsforslaget burde vært skrevet helt om.

Alle de seks elevene blir spurt mer inngående hvordan de oppfatter den tilbakemeldingen som læreren har gitt. Her svarer de noe ulikt, og Sandra forteller at hun synes noen av tilbakemeldingene var vanskelige fordi læreren ba henne om å skrive med egne ord. Fire av de andre elevene forteller at de liker godt å skrive og at derfor ikke er noe problem for dem å levere teksten flere ganger. Martin sier blant annet at ved å jobbe på denne måten blir han bedre til å skrive. Brorsson (2007, s. 203) skriver i sin studie at dette kan være en av årsakene til at elevene er positive til tilbakemeldingen som blir gitt, da de får et innblikk i hva som fungerer og hva de kan jobbe videre med. Videre viser forskning at elevene foretrekker de positive tilbakemeldingene, noe Fredrik også fremhever i intervjuet (Brorsson, 2007, s. 223).

Min refleksjon ut fra dette jeg nå har beskrevet ovenfor er at elevene generelt er positive til arbeidsprosessen, og de liker å levere tekstene sine flere ganger. Det kan være flere årsaker til at det er slik. For det første kan det å få bruke datamaskin har vært en motiverende faktor. Forskning viser at bruk av datamaskin i skriveopplæringen ikke har noen som helst positiv påvirkning på elevenes motivasjon eller skriveprestasjon (Boscolo og Hidi, 2007, s. 13). Med bakgrunn i dette vil det være vanskelig å svare på om datamaskin faktisk har vært en motivasjonsfaktor eller ikke. Jeg er usikker på hvor mye elevene har jobbet med skriving på datamaskin før, men med tanke på at alle elevene nevner denne faktoren selv, mener jeg at den kan ha vært avgjørende.

For det andre kan det tenkes at flere av disse elevene er motiverte for å skrive faktatekster og at de har en interesse for å finne informasjon om andre land. Når det gjelder elevenes motivasjon knyttet til skriving er det relevant å nevne det funksjonelle synet på skriving. Med funksjonelt syn menes at tekstene elevene skriver har en funksjon for dem (Smidt, 2011, s.

34). Det å skrive er en meningsfull aktivitet for oss, spesielt i skrivesituasjoner som er mest mulig autentiske, selv om dette ikke lett lar seg gjøre i skolehverdagen. Med autentisk menes at skriveoppgaven er nært knyttet opp mot uttrykksmåter eleven har et forhold til, som for eksempel blogg, eller brev (Smidt, 2011, s. 10). Når skriveoppgavene har et formål som er meningsfullt for eleven, skal den brukes til noe eleven kan relatere seg til på en eller annen måte (Smidt, 2011, s. 11).

Det at elevene i denne studien selv ønsker å skrive faktatekster om andre land fordi de liker å få vite nye ting de ikke vet fra før om landene de velger, kan tyde på at elevene er indre motiverte ut fra tekstens formål. Med dette mener jeg at læreren har utarbeidet en skriveoppgave som er autentisk for elevene. Det kan tenkes at elevene forstår hvorfor de har nytte av å skrive en slik oppgave, noe jeg tror kan bidra til å gi dem en indre motivasjon. Å skape denne indre motivasjonen kan læreren begynne med i den første av de ti tesene Smidt (2011, s. 13) presenterer fra SKRIV prosjektet, som handler om å diskutere formålet med skrivearbeidet. Fordi læreren har funnet en skriveoppgave som appellerer til elevenes interesse, kan elevene også oppfatte det å få tilbakemeldinger som positivt. For det tredje tyder svarene i intervjuet på at elevene ikke har jobbet så ofte med skriveoppgaver over lengre tid før, jeg mener derfor at en slik skriveoppgave da kan oppfattes som en spennende og ny måte å jobbe med skriveoppgaver på.

Tidligere forskning har funnet at elever ikke liker å få tilbakemeldinger fordi de ikke ønsker å omarbeide tekstene (Brorsson, 2007, s. 203). I intervjuene fra min studie forteller alle de seks elevene om hvordan de jobber med tilbakemeldingene som læreren har gitt. Alle seks sier at de pleier å lese en og en tilbakemelding og så omarbeider de teksten sin underveis i lesingen. Flere av elevene, blant andre Pernille, sier også at de liker godt å jobbe på denne måten fordi de får muligheten til å bli bedre til å skrive. På bakgrunn av dette kan det tenkes at alle disse seks elevene har en positiv oppfattelse knyttet til å omarbeide tilbakemeldingene de får fra læreren. Disse funnene skiller seg fra den tidligere forskningen. Det kan være flere årsaker til at funnene er ulike. For det første er funnene gjort i Brorsson (2007, s. 203) sin studie gjort med elever fra ungdomsskolen. Dette gjør at Brorsson (2007) sine elever muligens har mer erfaring med å omarbeide tilbakemeldinger enn elevene i min studie har, men denne erfaringen skaper ikke nødvendigvis mer motivasjon, da elevene i denne studien i stor grad er negative til tilbakemeldinger og omarbeiding. For det andre kan det tenkes at elevene i min studie er mer motiverte for omarbeidingen på grunn av at de får arbeide på datamaskin og at



det er nytt for dem å jobbe slik. For det tredje kan skrivekulturen i klasserommet være med på å påvirke hvor positive og motiverte elevene er til å omarbeide tilbakemeldingene fra læreren. Dersom det er opparbeidet en god skrivekultur i klasserommet, mener jeg at elevene vil motta responsen fra læreren og andre potensielle responsivere med en positiv innstilling. Denne innstillingen bidrar til at elevene ønsker å skrive videre på egen tekst og gjøre endringer underveis i skrivningen.

#### 5.1.4 Muntlige og skriftlige tilbakemeldinger

Ved gjennomgang av tidligere forskning fant jeg at elevene som har deltatt i studiene til Rosenberg (1997, s. 103) og Brorsson (2007, s. 223) foretrekker at læreren gir muntlige tilbakemeldinger. Dette gjør de fordi de oppfatter de skriftlige tilbakemeldingene som negative og fokuserte på elevens feil og mangler. Mange av elevene mener at den muntlige responsen er mer positiv og at det er slik tilbakemelding de ønsker på tekstene sine. Disse funnene forteller at den skriftlige tilbakemeldingen ikke har høy status hos elevene, og jeg synes derfor det var interessant å spørre mine informanter hva de mener om dette. Fire av de seks elevene som deltok forteller at de liker best å få skriftlige tilbakemeldinger fra læreren. Alle disse argumenterer med at de da kan lese tilbakemeldingen flere ganger mens de omarbeider, og de slipper å passe på at de husker hva læreren sa. De to siste elevene sier at det er det samme for dem om tilbakemeldingene er muntlige eller skriftlige, men Fredrik fremhever at det viktigste er at det er noe positivt i tilbakemeldingen som blir gitt.

Mine funn samsvarer altså ikke med tidligere forskning og man kan undre seg over hvorfor det er slik. En mulig årsak kan være hvordan de skriftlige tilbakemeldingene har blitt formulert. Læreren som har gitt tilbakemeldinger i denne studien har i flere tilfeller brukt oppmuntring i sine tilbakemeldinger. Hen fremhever hva eleven har gjort feil, men formulerer seg slik at det ikke oppfattes som kritikk. Læreren har også i flere tilfeller brukt forslag som inneholder konstruktive tilbakemeldinger. Et eksempel er fra Thomas sin tekst. Her skriver læreren: "Fun facts: Eg ville ikkje hatt med funfacts i ein fagtekst, men det er mykje av desse du kunne skrive meir om i teksten. Laksesushi kan du dra inn under overskrifta Japan der du nemner sushi" (Vedlegg 17). I dette eksempelet ser man hvordan læreren på en positiv måte ber eleven fjerne elementer fra teksten, samtidig som eleven får hjelp til omarbeidingen. Elevene som har deltatt i min studie har i stor grad fått positive tilbakemeldinger, samt tilbakemeldinger som går på innholdet i teksten. Tidligere forskning har vist at positive tilbakemeldinger er noe elevene helst ønsker å få (Brorsson, 2007, s. 223), og Kronholm-

Cederberg (2009, s. 286) skriver at tilbakemeldinger på innhold også er ønsket. Ettersom elevene i min studie mottok både positive og innholdsmessige tilbakemeldinger, kan det være en hovedårsak til at funnene i min forskning skiller seg fra tidligere forskning.

## 5.2 Tekstrevideringen etter formative tilbakemeldinger fra læreren

I denne delen skal jeg gå nærmere inn på hvordan elevene omarbeidet tekstene sine ut fra tilbakemeldingene læreren gav.

### 5.2.1 Elevenes svar på oppgaven

I analyse av elevenes tekster var det interessant å vurdere tekstene ut fra kravene gitt i oppgaveteksten for å se om de har svart på oppgaven. Jeg gjennomførte derfor en vurdering av dette, og det var jeg som satt de ulike kravene tekstene ble vurdert etter (Vedlegg 19). Etter nøye gjennomgang av oppgaveordlyden (Vedlegg 6) ble den brutt ned til syv krav som elevene skulle tilfredsstillte ved siste innlevering. Disse kravene var om eleven fulgte målet, brukte relevante omgrep, brukte kilder, sammenlignet landene løpende, hadde innledning og avslutning og om de har brukt to til tre fokusområder. Ved siste innlevering hadde alle de seks elevene skrevet en tekst som tilfredsstilte fem av de syv kravene. Alle hadde fulgt målet, de hadde brukt relevante fagomgrep, de hadde vist til kilder, de hadde med en avslutning og de hadde alle to til tre fokusområder i hoveddelen. Denne analysen ble gjort på den siste teksten elevene leverte inn, og jeg studerte tekstene for å finne ut om de svarte på det jeg mente var et krav i oppgaven de fikk av læreren. Ved å gjøre denne vurderingen får jeg et innblikk i om elevene har produsert tekster som er i samsvar med oppgavetekstens formuleringer. Om elevene har fulgt disse kravene eller ikke kan antyde noe om de har diskutert vurderingskriteriene i forkant av skriveoppgaven eller ikke. Dette kan man finne igjen i tese nummer 3 der det vektlegges å diskutere vurderingskriteriene for oppgaven før man går i gang med skrivingen (Smidt, 2011, s. 13). Dersom elevene ikke hadde hatt en forståelse av hva som skulle vurderes kan det tenkes at de ikke ville kunne svare på oppgaven.

De to kategoriene der det var størst forskjell var om elevene sammenlignet landene og om de har skrevet en innledning. Det var bare fire av de seks elevene som sammenlignet landene løpende. To av elevene valgte å først skrive om det ene så det andre. Innledning var det bare halvparten av elevene som hadde med, som kan fortelle noe om elevenes mottakerbevissthet. Dersom elevene tenker på en mottaker som ikke er læreren kan det tenkes at det vil være en selvfølge for eleven å ha en innledning som forteller hva oppgaven skal inneholde (Smidt og

Solheim, 2013a, s. 194). Tenker man på læreren, både bevisst og ubevisst, som mottaker så vil det muligens ikke være nødvendig å ha en innledning da læreren vet hva teksten skal handle om. Innledningen har ikke en funksjon for læreren på samme måte som for en utenforstående leser. Det kan være flere grunner til at det var akkurat disse to kategoriene det var størst forskjeller. På den ene siden kan det tenkes at elevene ikke har tilegnet seg god nok kompetanse til å kunne sammenligne løpende i teksten. Her kan det tenkes at læreren bør modellere flere tekster der det er vekt på sammenligning, da det kan tyde på at elevene ikke vet hvordan dette skal gjøres. Muligens har de ikke lest så mange sammenlignende tekster. På den andre siden er en mulig årsak at læreren ikke har gjennomført nok førskriving med elevene før de begynte på oppgaven, som kan ha ført til at de ikke er trygge på hva som skal vurderes og forventes at er med (Smidt, 2011, s.30). Alt i alt kan det tyde på at elevene har evnet å svare på det læreren spør om, og at de har hatt en forståelse for vurderingskriteriene i denne oppgaven.

### 5.2.2 Tilbakemeldinger på innhold

I gjennomgangen av tilbakemeldingene viser det seg at alle elevene har fått flere tilbakemeldinger som handler om innholdet i tekstene. De seks elevene har respondert tilnærmet likt på disse tilbakemeldingene: De fleste bruker lærerens omformuleringsforslag ordrett, men unngår i stor grad å fylle inn et svar i teksten der læreren har skrevet et spørsmål. I undersøkelsen er det bare eleven Thomas som har skrevet inn svar på alle oppfordringene og spørsmålene læreren har stilt han. Alle tilbakemeldingene læreren har gitt elevene er formulert som direkte respons og dette skal i hovedsak være tilbakemeldinger som elevene mestrer å løse på egenhånd. Det kan tenkes at læreren har forsøkt å gi elevene tilbakemeldinger som skal nå deres nærmeste utviklingssone (Dysthe og Igland, 2001, s 78). Sluttproduktene tyder på at elevene ikke mestrer å løse disse tilbakemeldingene på egenhånd, og at de muligens ville klart det med hjelp fra en medelev med høyere måloppnåelse eller med hjelp fra læreren. Elevene har skrevet en tekst som stort sett svarer til kriteriene i oppgaven, likevel får de tilbakemeldinger med endringsforslag som det ikke ser ut til at de mestrer å gjennomføre i tekstene på egenhånd. Dette kan som nevnt tolkes som at læreren har gitt elevene tilbakemeldinger med tanke på deres nærmeste utviklingssone, men at det også kan tolkes som at elevene ikke har utviklet god revisjonskompetanse ennå. Ettersom Thomas har mestret å respondere på alle tilbakemeldingene han fikk på innholdet, kan det tenkes at han har en revisjonskompetanse som de andre fem elevene enda ikke har tilegnet seg på samme måte.

Man kan se på tilbakemeldingene læreren gir som en ytring formet av det elevene har skrevet i oppgaven (Postholm, 2008, s. 203). Når elevene i undersøkelsen min kopierer lærerens omformuleringsforslag inn i sin egen tekst, tyder det på at de møter lærerens ytringer med enighet ettersom de anvender dem i egne ytringer uten å forbedre eller endre dem til sitt eget (Bakhtin, 1986, s. 71-72; Postholm, 2008, s. 204). I likhet med tidligere forskning (Brorsson, 2007, s. 195; Kronholm-Cederberg, 2009, s. 286; Bueie, 2014, s. 124) ser det ut til at elevene i denne studien ser på lærerens tilbakemelding som det eneste rette og det kan tenkes at dette medfører at elevene ikke reflekterer over formuleringene i sin egen tekst. Dersom elevene oppfatter at lærerens ytringer til deres tekst er det eneste rette kan det tenkes at de trenger mer kunnskap knyttet til ulike mottakere av teksten, ettersom slik kunnskap kan bidra til at elevene selv vil kunne vurdere ulike formuleringer kritisk. Elever som er bevisste hvilket formål teksten har og dermed hvem som er mottakeren har ofte fokus knyttet til innholdet og formen i teksten (Smidt, 2011, s. 17). Når elevene vurderer teksten kritisk kan de tenke seg ulike tilbakemeldinger som responsgruppen ville hatt, eller hvordan ulike ytringer passer til ulike mottakere, og det kan tenkes at de da ikke ville vært så trofaste mot lærerens ytringer (Dysthe og Hertzberg, 2014, s. 19).

Bueie (2014, s. 126) finner at elever i hovedsak omarbeider tekstene for å svare på lærerens respons, men at de ikke mestrer å vurdere sin egen tekst. Det at elevene i min studie i stor grad ikke responderer på spørsmål og oppfordringer kan tyde på at de er usikre på hvordan omarbeidingen skal gjøres, og at de ikke har fått utviklet sin revisjonskompetanse. Bueie (2014, s. 126) skriver videre at det er en vanlig oppfattelse innenfor POS at elever som skriver dårlig har en liten forståelse av å omarbeide tekstene sine, og at den forståelsen de har som oftest er knyttet til å rette feil. I og med at elevene i min undersøkelse har fått flere tilbakemeldinger på innhold kan det tenkes at de ikke har god nok skrivekompetanse til å ta tilbakemeldingene i bruk. En annen mulig årsak til at elevene i liten grad responderer kan være at de ikke ser hva som er galt med teksten, og at de ikke har tilegnet seg de strategiene som trengs for å tolke tilbakemeldingene (Bueie, 2017b, s. 94).

Tidligere forskning har vist at elever ved ungdomsskolen etterlyser tilbakemeldinger på innholdet (Kronholm-Cederberg, 2009, s. 286), men skal dette være hensiktsmessig er det mulig at læreren må bruke en del tid på førskriving der eleven blir trygg på hvordan disse tilbakemeldingene skal omarbeides (Smidt, 2011, s.30). Her kan læreren modellere

eksempeltekster skrevet av elever sammen med klassen, og igjennom dialogen komme frem til ulike strategier for å lese og diskutere tekster (Kringstad og Kvithyld, 2014, s. 18). Et viktig prinsipp i POS er at elevene skal få støtte til skrivingen gjennom hele prosessen, og det kan tenkes at det hadde vært hensiktsmessig for elevene å ha flere fellesøkter underveis i skrivingen, der de sammen kunne repetert målet med oppgaven, hvilket formål oppgaven har og hva som er vurderingskriteriene (Smidt, 2011, s. 28). Her kan elevene for eksempel lese tekstene sine høyt for hverandre slik at de ulike stemmene i rommet kan være en hjelp til i omarbeidingen (Kringstad og Kvithyld, 2014, s. 22). Det er igjennom omarbeidingsprosessen elevene oppnår en forståelse av at skriving er en prosess (Kringstad og Kvithyld, 2014, s.22).

### 5.2.3 Rettskriving

Fem av seks elever i studien har fått tilbakemelding fra læreren om å jobbe med rettskrivingen i teksten da de har skrevet mange ord på bokmål, og teksten skulle bli skrevet på nynorsk. De fleste av elevene har også mange grammatiske feil i bøyningmønstrene. Maja er den eneste eleven som ikke har fått tilbakemelding på rettskriving. Flere av elevene har jobbet med rettskrivingen før siste innlevering, men de har ikke mestret å gjøre dette riktig. Noen har endret fra –e endelser til –a endelser, for eksempel fra Russerne til Russarane, men ellers har de fleste elevene flere skrivefeil når de leverer siste gang enn de hadde ved underveis innleveringen.

Dersom man ser til Bjørhusdal og Juuhl (2017 s. 116) sin forskning er ikke disse funnene noe overraskende, da disse forskerne fant at nesten alle nynorskelevne i deres forskning hadde skrevet en del bokmål i sine nynorsktekster. Å skrive nynorsk kan være mer utfordrende enn bokmål, da elevene ikke er like mye eksponert for nynorsk, og at de da på egenhånd må bruke mer tid på å tilegne seg målformen sin (Bjørhusdal og Juuhl, 2017, s. 116).

Det kan være flere årsaker til at elevene ikke har rettet opp i nynorsken i teksten sin, selv om læreren har bedt dem om å gjøre det. På den ene siden har denne tilbakemeldingen blitt gitt som en sluttkommentar i teksten og den er generell metaspråklig. Dette betyr at elevene selv må gå over teksten å vurdere hvor det skal gjøres endringer og ikke (Tonne, 2017, s. 181). Når elevene får slike tilbakemeldinger gir det dem en indikator på at noe må endres men ikke nøyaktig hva. At elevene gjør endringer som ikke er riktige, tyder på at de ikke vet hva som er korrekt nynorsk, og at de dermed ikke er i stand til å omarbeide tekstens rettskriving ut fra en slik generell metaspråklig sluttkommentar. Jeg tror at læreren har valgt å gi elevene

tilbakemeldinger på rettskriving på denne måten, ettersom det kan virke negativt for elevene å få mange rettelser i teksten hvis læreren selv skulle gått inn og satt strek under ordene som var feil skrevet, noe også Brorsson (2007, s. 223) påpeker i sin undersøkelse.

På den andre siden kan rettskrivingen påvirkes av at elevene har skrevet på datamaskin. Solberg (2017, s. 57) har skrevet en mastergrad om skriving på datamaskin kontra håndskrivning, og hun fant at elevene hadde færre feil på de maskinskrevne tekstene enn de hadde når de skrev for hånd. Jeg har ikke sammenlignbart materiale fra elevenes skriving for hånd, så dette kan jeg ikke si noe sikkert om, men Solbergs forskning antyder at bruk av datamaskin ikke har vært en avgjørende årsak til at elevene har mange skrivefeil. Connelly, Gee og Walsh (2007, s. 489) finner at elever som ikke har god flyt i skrivingen på tastatur produserer mindre tekst og at tekstene har mindre innhold enn når de skriver for hånd. Fordi resultatene fra undersøkelsen min viser at elevene har gjort flere egeninitierte endringer, altså at de har produsert mer tekst i den siste innleveringen, mener jeg elevene ser ut til å ha god skriveflyt på datamaskinen.

#### 5.2.4 Egeninitierte endringer

Tidligere forskning har vist at elevene gjør noen egeninitierte endringer i teksten (Bueie, 2014, s. 124). I min studie har hele fem av seks elever gjort slike egeninitierte endringer. Med dette menes at elevene har gjort endringer i teksten sin uten at læreren har bedt om dette i tilbakemeldingene. De fleste endringene av denne typen er at elevene har skrevet nye avsnitt, altså gjort tekstene lengre. Noen har lagt til informasjon i avsnitt de ikke har fått tilbakemeldinger på, mens andre har skrevet en avslutning på eget initiativ. At elevene gjør endringer på egenhånd kan tolkes som at de er motiverte for å skrive slike oppgaver. Smidt (2011, s. 29) skriver at all motivasjon for skriving er knyttet til å kunne skrive om et tema man har forståelse for og kan si noe om. Dette kan hevdes ettersom elevene i stor grad ikke har respondert på lærerens spørsmål, men likevel har skrevet mer i tekstene sine. Det at elevene er motiverte gir gode forutsetninger for videre skrivearbeid da det kan tenkes at elevene ønsker å starte på nye oppgaver.

En annen tolkning av disse egeninitierte endringene er at de har blitt gjort i stedet for å revidere ut fra tilbakemeldingene fra læreren. Det kan tenkes at disse egeninitierte endringene er et forsøk på å svare på lærerens endringsforslag, men de er så langt fra lærerens intensjoner at jeg oppfatter dem som egeninitierte endringer. Flere har som tidligere nevnt ikke svart på

lærerens oppfordringer og spørsmål, men det viser seg her at de har funnet mer informasjon om andre ting. Disse endringene har ført til at elevene bare har skrevet en lengre tekst med samme nivå som det de allerede har levert. Dersom elevene gjør dette vil de ikke utvikle sin skrivekompetanse.

Hvis elevene skal ha et bedre utbytte av lærerens tilbakemeldinger kan det tenkes at det må jobbes med skrivekulturen i klasserommet, slik at elevene evner å omarbeide tekstene og slik øker sin skrivekompetanse (Smidt, 2009, s. 63). Mine resultater tyder på at elevene ikke er godt nok trent i å omarbeide tekster enda.

### 5.3 Sammenheng mellom elevenes oppfattelse og omarbeiding

Det siste forskningsspørsmålet søker å finne ut om det er en sammenheng mellom elevenes oppfattelse og deres omarbeiding av tekstene.

Oppgaveteksten elevene fikk utlevert fra læreren var en skriveoppgave der de skulle skrive en sammenlignende fagtekst om Norge og et selvvalgt land (Vedlegg 6). Det var lagt opp til at elevene skulle gjennomføre førskriving, og underveis i skrivingen skulle de få tilbakemeldinger fra læreren som de skulle omarbeide. Denne skriveoppgaven legger opp til en arbeidsmåte som er prosessorientert (Dysthe og Hertzberg, 2012, s.59). Som tidligere nevnt bygger prosessorientert skriving på sosiokulturelle teorier om skriving, ettersom tekstene blir til gjennom samarbeid ved bruk av dialog og interaksjon mellom lærer og elev (Fjørtoft, 2014, s. 164). Denne sosiale praksisen som oppstår mellom læreren og eleven kan fortelle noe om skrivekulturen i klasserommet som jeg undersøker. Skrivekulturen fremkommer gjennom de uskrevne reglene som blir til i klasserommet (Smidt, 2009, s. 63). Som tidligere nevnt i masteroppgaven kan disse reglene fortelle noe om hvordan læreren gir tilbakemeldinger på elevtekstene, og hvordan elevene responderer på tilbakemeldingen. Denne kulturen blir til i et samspill mellom elevene og læreren og den kan vise hvilken betydning hver enkelt deltager i kulturen har (Smidt, 2011, s. 14). Å skrive er altså en sosial prosess som er utgangspunktet for elevenes læring og utvikling (Dysthe og Igland, 2001, s. 73). I oppgaveformuleringen kan det se ut til at det har blitt lagt opp til førskriving før elevene skulle i gang med skrivingen. Denne førskrivingen har sannsynligvis blitt gjennomført, men i intervjuene forteller elevene at de ikke husker så godt hva de gjorde. Det at elevene ikke forteller om førskrivingen kan tyde på at de ikke har hatt noe utbytte av den. Dette kan tyde på at det i dette klasserommet ikke er en kultur for å gjennomføre forarbeid før de skal i gang

med en skriveoppgave. Elevene forteller i intervjuene at de bare startet å skrive med en gang, noe som bekrefter dette. I elevtekstene har det i analysen fremkommet at flere av elevene har hatt utfordringer med å sammenligne landene løpende i teksten, noe som var et av målene med skriveoppgaven. Som tidligere nevnt i masteroppgaven er det en forutsetning at det blir gjennomført førskriving dersom elevene skal ha et utbytte av skriveoppgaven, og bli bedre til å skrive (Dysthe og Hertzberg, 2012, s. 59). Det kan tenkes at førskriving er et område som må jobbes mer med i denne skrivekulturen.

Et annet tegn på at skrivekulturen i klasserommet er basert på sosiokulturell læringsteori, er lærerens tilbakemeldinger til elevene. I analysene gjort av intervjutranskripsjonene og elevtekstene, er det flere aspekter som peker mot at læreren har hatt intensjoner om å gi elevene tilbakemeldinger ut fra deres nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1978, s.86). Tidligere har jeg nevnt at flere av elevene oppfattet at tilbakemeldingene noen ganger var vanskelig å forstå, men videre forteller de at de alltid kan spørre læreren om hjelp. I elevtekstene vises det at elevene i flere tilfeller ikke har svart på lærerens tilbakemeldinger, spesielt de generelle metaspråklige som gikk på grammatikken i teksten. Etersom elevene i intervjuene forteller at de trenger hjelp, og i elevtekstene bare har svart på noen av tilbakemeldingene, kan det tyde på at de er avhengige av hjelp fra læreren eller en medelev med høyere måloppnåelse for å kunne svare på tilbakemeldingen. Flesteparten av tilbakemeldingene læreren i min undersøkelse har gitt, er formulert som direkte respons som skal peke mot hva som må endres i teksten (Tonne, 2017, s. 181). Det kan tenkes at dette er noe elevene burde klare alene, eller at læreren her har hatt intensjoner om at de skal ha noe å strekke seg mot. At læreren gir elevene tilbakemeldinger ut fra deres nærmeste utviklingszone kan føre til at elevene utvikler sin skrivekompetanse, ettersom det de nå trenger hjelp til senere skal bli noe de klarer selv (Dysthe og Igland, 2001, s. 78). Det at læreren i denne undersøkelsen gir elevene tilbakemeldinger som de kun kan respondere på med hjelp fra medelev eller lærer, kan føre til at de får en negativ holdning til tilbakemeldinger. Denne negative holdningen kan oppstå ettersom elevene oppfatter å ikke mestre å omarbeide på egenhånd, og de kan bli demotiverte. I analysen av elevteksten kan det derimot se ut til at elevene møter lærerens tilbakemeldinger med aksept, da de implementerer dem i sine videre ytringer uten å endre dem (Bakhtin, 1986, s. 71-72; Postholm, 2008, s. 204). Det kan også tenkes at elevene aksepterer dem ettersom de forteller at de får hjelp fra læreren dersom de trenger det. Aksepten elevene i min undersøkelse viser ovenfor tilbakemeldingene kan fortelle noe om skrivekulturen som er i dette klasserommet.



Skrivekulturen forteller noe om hvordan den sosiale praksisen mellom læreren og elevene er, og det er her man kan studere de uskrevne reglene (Smidt, 2009, s. 63). Vi har til nå sett at den delen av skrivekulturen som handler om at det bør være en kultur for at førskriving bør skje i dialog og samspill med elevene, ikke har gitt elevene noe særlig utbytte. Den delen av skrivekulturen som handler om lærerens respons på elevenes tekster derimot, ser ut til å fungere mer etter lærerens intensjoner om å gi respons som fremmer utvikling. Når vi ser på elevenes revisjon av tekstene, ser det imidlertid ut til at responsen er for avansert til at elevene klarer å gjennomføre endringene alene. Det er også andre funn som fremkommer både i intervjuene og elevtekstene som kan tyde på at det er en manglende skrivekultur i klasserommet jeg har forsket på.

Tidligere forskning gjort i både Norge (Bueie, 2014, s. 110) og USA (Sommers, 1982, s. 155-156) har funnet at det er en manglende kultur i klasserommet for å omarbeide tekstene etter læreren har gitt tilbakemeldinger. Elevene som har deltatt i mitt forskningsprosjekt forteller i intervjuene om hvordan de leser lærerens tilbakemeldinger, og Fredrik sier blant annet at han leter etter de positive for å finne ut hva som er bra med teksten. I elevtekstene er det som tidligere nevnt tydelig at elevene i stor grad ikke omarbeider ut fra tilbakemeldingene som læreren gir. At elevene leter etter det positive og i stor grad ikke omarbeider kan tyde på at det ikke har blitt opparbeidet en kultur for å lese og omarbeide tilbakemeldingene som læreren gir. Det kan tenkes at denne klassen trenger å utvikle sin revisjonskompetanse i fellesskap. Her kan læreren modellere elevtekster og gi elevene bevissthet rundt hva som er en god tekst, noe de vil ha utbytte av når de selv skal omarbeide sine egne tekster (Kringstad og Kvithyld, 2014, s. 17).

Hvilket utbytte elevene har av tilbakemeldingene som læreren gir vil avhenge av skrivekulturen som er i det klasserommet. Dette kan man si ettersom hvordan elevene skriver vil påvirkes av kulturen i klasserommet det skrives i (Hattie og Timperley, 2007, s. 81). I intervjuene forteller elevene at de ikke har en spesiell mottaker i tankene mens de skriver, og noen sier de bare tenker på læreren. Omarbeidingen elevene har gjort i tekstene kan også tyde på at de oppfatter lærerens tilbakemeldinger som en fasit og ikke veiledende, da de i stor grad har klippet og limt inn det læreren foreslår eller oppfordrer til. For at det skal legges til rette for god skriveundervisning er det en viktig forutsetning at elevene har en gitt situasjon teksten skal settes inn i (Smidt og Solheim, 2013a, s. 194). At elevene skriver med læreren som

mottaker samsvarer med funn gjort i tidligere forskning. Både Kronholm-Cederberg (2009, s. 285) og Brorsson (2007, s. 186) finner at elevene skriver med læreren som mottaker og at dette blir gjennomført med aksept fra elevene. Skal elevene utvikle seg som skrivere er det viktig at det i skrivekulturen blir lagt til rette for at elevene skriver med ulike formål, slik at skrivingen skal brukes til noe. Det er en kjent utfordring at det i dagens skole ikke skrives med mottakerbevissthet (Smidt og Solheim, 2013a, s. 190). Et annet funn som kan tydeliggjøre at skrivekulturen må jobbes mer med, er hvordan elevene velger å omarbeide tekstene sine.

Ettersom både min undersøkelse og tidligere forskning (Bueie, 2014, s. 110; Sommers, 1982, s.155-156) viser at det sjelden er en optimal skrivekultur i klasserommene, kan det tyde på at dette er et ideal som er vanskelig å gjennomføre i praksis. Dersom man ønsker å oppnå en god skrivekultur kan det være hensiktsmessig å ta utgangspunkt i SKRIV prosjektet sine ti teser ettersom disse berører flere viktige aspekter ved skrivekulturen (Smidt, 2011, s. 13). Dette er blant annet å diskutere formålet, gå i møte med andres tekster og gi støtte i skriveprosessen.

Selv om elevene i stor grad ikke omarbeider læreren sine tilbakemeldinger, og det kan tyde på at det ikke er utviklet en kultur for å revidere tekster i denne klassen, er det flere funn i intervjutranskripsjonene og elevtekstene som tyder på at elevene er motiverte for å skrive. Som tidligere nevnt i oppgaven er motivasjon en grunnleggende forutsetning for at elevene skal utvikle seg som skrivere (Solheim, 2011, s. 43). Elevene forteller i intervjuene at de liker godt å skrive faktatekster fordi de da lærer nye ting. De sier også at det er greit å få tilbakemeldinger fordi de da blir gode til å skrive. I analysen av elevtekstene fremkommer det at flere av elevene har egeninitierte endringer, som betyr at de har skrevet lengre tekster og gjort endringer som læreren ikke har påpekt i tilbakemeldingene. Dette skiller seg fra tidligere forskning da Bueie (2014, s. 124) bare finner én elev som gjør egeninitierte endringer. At elevene gjør flere egeninitierte endringer enn hva som fremkommer i tidligere forskning kan tyde på at de er motiverte for skriving som aktivitet, men hvorvidt de er motiverte for å omarbeide læreren sine tilbakemeldinger er usikkert. I intervjuene viser alle elevene positiv oppfattelse av tilbakemeldingene selv om de noen ganger synes det er utfordrende. Dette kan ha en sammenheng med at de sier at de får hjelp fra læreren dersom trenger det.

Analysene mine av elevtekstene tyder allikevel på at elevene har manglende erfaring knyttet til å omarbeide. Elevene har skrevet lengre tekster, men ikke tekster av høyere kvalitet. Noen av elevene har også flere skrivefeil i siste innlevering enn de hadde i underveisinnleveringen.

Det kan tenkes at elevenes evne til å omarbeide tekster henger sammen med deres erfaring knyttet til det. Som tidligere nevnt er elevenes revisjonskompetanse ikke noe som utvikler seg mens elevene lærere å skrive, men noe som blir til etter hvert som de blir mer erfarne (Bueie, 2017b, s. 73). En annen mulig forklaring er at elevene oppfatter tilbakemeldingene som vage og dermed vanskelig å forstå, og at det ikke er en kultur for å omarbeide. Her kan det tenkes at elevene ville hatt utbytte av å omarbeide en tekst i fellesskap underveis i deres egen skriveprosess, slik at de kunne opparbeidet seg den erfaringen de har behov for i egen omarbeiding (Kringstad og Kvithyld, 2014, s. 17).

Tidligere forskning har vist at elevene oppfatter læreren sine tilbakemeldinger som det eneste rette, og det er interessant å se hvordan elevene i min undersøkelse tilsynelatende ukritisk bruker lærerens tilbakemeldinger (Kronholm-Cederberg, 2009, s. 286; Brorsson, 2007, s. 195). En elev forteller at det er lett å bare slette det han selv har skrevet og flytte den andre teksten opp, som om at det er det som skal til for at teksten vil bli bedre. Man kan drøfte om en slik tilnærming til omarbeiding av tilbakemeldinger vil gjøre elevene bedre til å skrive eller ikke. Dersom elevene omarbeider på denne måten vil det trolig ikke oppstå en dialog mellom eleven og læreren. Denne dialogen er viktig for at mening skal oppstå mellom de ulike stemmene (Dysthe, 1997, s. 50). For at elevene skal bli bedre til å skrive er det en forutsetning at de omarbeider tekstene etter at læreren har gitt sine tilbakemeldinger. Dette vil gjelde både de gode og de dårlige tekstene, og Rosenberg (1997, s. 102) fremhever at det ikke ser ut til at læreren har fokus på slik omarbeiding. Siden jeg ikke har observert skriveprosessen mens den foregikk, vil jeg være forsiktig med å konkludere med at det ikke er noen kultur i klasserommet for omarbeiding. Basert på intervjuene og tekstene jeg har analysert, kan det se ut til at elevene har lav bevissthet om omarbeiding, og at de heller ikke gjennomfører omarbeiding av teksten på en hensiktsmessig måte. Det at elevene i liten grad omarbeider kan tyde på at de ikke har tilegnet seg en god revisjonskompetanse.

I klasserommet jeg har forsket på kan det se ut til at læreren har gitt tilbakemeldinger ut fra elevenes nærmeste utviklingszone. Dette har trolig blitt gjort for at elevene skal utvikle seg som skrivere. Videre kan det se ut til at det ikke er en ideell skrivekultur i klasserommet, men jeg mener ”skrivekultur”-idealet kan være utfordrende å nå i praksis. Likevel virker elevene motiverte for skriving som aktivitet, selv om det ikke ser ut til at de er motiverte eller kompetente til å omarbeide. Hvorfor har det seg slik at elevene er så positive til arbeidsformen når de forteller om den i intervjuet, men samtidig så omarbeider de så lite? Jeg

mener at elevenes revisjonskompetanse er en viktig faktor for å kunne forstå denne tilsynelatende motsetningen. Jeg tror også at materielle faktorer, samt at oppgaven når elevenes interesse, har hatt noe å si. Skal en skriveoppgave være meningsfull for eleven må den ha en funksjonalitet, og det ser det ut til at læreren har oppnådd dette med å velge denne oppgaven (Vedlegg 6) (Smidt, 2011, s. 34). Elevene i min undersøkelse er unge (7.klasse, 12 år) og har kanskje mindre erfaring med å revidere tekster enn eldre elever. Dersom læreren utvikler skrivekulturen i klasserommet med tanke på at elevene skal få bedre forståelse for hvordan og hvorfor de skal omarbeide tekstene sine, kan elevene utvikle revisjonskompetansen sin og mestre slike oppgaver bedre i fremtiden.

#### 5.4 Oppsummering av drøftingskapittelet

Oppsummert er det flere funn som tyder på at elevene oppfatter skriftlige tilbakemeldinger positivt og at det er noe de aksepterer å motta. Likevel kan resultatene av undersøkelsen min tyde på at elevene ikke har god nok skrivekompetanse til å omarbeide de tilbakemeldingene som læreren har gitt. Jeg synes det er interessant å se at læreren har forsøkt å gi elevene tilbakemeldinger ut fra deres nærmeste utviklingszone, men analysen av tekstrevisjonene tyder på at disse tilbakemeldingene har vært utfordrende for elevene. Selv om elevene forteller at de får den hjelpen de trenger fra læreren når de lurer på noe, viser det seg i tekstene deres at de ikke har omarbeidet tilbakemeldingene på innholdet likevel. Dersom man ser på tilbakemeldingen fra læreren som ytringer kan det tyde på at elevene møter disse med aksept og at de ønsker å implementere dem i sine videre ytringer (Bakhtin, 1986, s. 71-72; Postholm, 2008, s. 204). Det kan tenkes at elevene oppfatter disse ytringene som det eneste rette noe jeg mener kan være med på å gjøre læreren om til en dommer mer enn en veileder i sine tilbakemeldinger (Fjørtoft, 2014, s.165-167; Dysthe og Hertzberg, 2014, s.15). Selv om elevene i liten grad har omarbeidet kan det være flere årsaker til det, og jeg mener at en av de viktigste er deres revisjonskompetanse. Elevene virker motiverte for arbeidsformen, men ut fra funnene kan det se ut til at det er de materielle faktorene som er en hovedfaktor i å skape denne motivasjonen. Med dette mener jeg at de får skrive på datamaskin, og at de får finne fakta om ulike land.

## 6. Oppsummering og svar på problemstillingen

Denne masteroppgaven har som utgangspunkt denne problemstillingen: ”Hvordan oppfatter og omarbeider elever på 7.trinn formative tilbakemeldinger på skriftlige oppgaver i norsk?” Ut fra denne ble det utarbeidet tre forskningsspørsmål som oppgaven har tatt sikte på å besvare. 1) Hvilken oppfattelse har elevene av formative tilbakemeldinger? 2) Hvordan omarbeider elevene tekstene sine ut fra tilbakemeldingene læreren gir? 3) Er det en sammenheng mellom elevenes oppfattelse og hvordan den omarbeider tekstene? Gjennom arbeidet med å belyse denne problemstillingen og disse forskningsspørsmålene har i hovedsak denne kunnskapen kommet frem. God skriveopplæring tar sikte på at skriveoppgaven er en del av en prosess der læreren og elevene sammen opparbeider en skrivekultur der det er rom for dialog, og der læreren gir tilbakemeldinger underveis som blir omarbeidet av elevene (Dysthe og Hertzberg, 2014, s. 13; Smidt, 2011, s. 14). Skriveoppgaven bør være utformet etter skrivetrekanten da tidligere forskning har vist at dagens skole ofte ikke gir elevene et formål med det som skal skrives (Smidt og Solheim, 2013a, s. 190). Det har blitt fremhevet at motivasjon er en viktig forutsetning i enhver skriveoppgave, da det kan tenkes at elevene ikke vil starte å skrive om de ikke er motiverte (Solheim, 2011, s. 43).

Tidligere forskning (Bueie, 2014, s. 121; Kronholm-Cederberg, 2009, s. 286) har vist at lærere ofte gir tilbakemeldinger på rettskriving og tegnsetting, og at elevene etterlyser tilbakemeldinger på innhold og større språklige enheter. Læreren i min undersøkelse har gitt tilbakemeldinger på innhold i tekstene, og det kan tyde på at læreren har forsøkt å nå elevenes nærmeste utviklingssone (Vygotsky, 1978, s. 86). Dette mener jeg ettersom eleven forteller at noen av tilbakemeldingene er vanskelige å forstå men de får hjelp av læreren om de trenger det. Det kan se ut til at elevene i min undersøkelse aksepterer lærerens tilbakemeldinger, men at de ikke har god nok revisjonskompetanse til å bruke tilbakemeldingene. Disse funnene samsvarer med tidligere forskning, da Brorsson (2007, s. 195), Bueie (2014, s. 120) og Kronholm-Cederberg (2009, s. 286) alle finner at de fleste elevene møter tilbakemeldingene med aksept. Det har også tidligere blitt fremhevet at det er en manglende kultur for å omarbeide elevtekster (Bueie, 2014, s. 110; Sommers, 1982, s. 155-156). Elevene i min undersøkelse har ved flere tilfeller valgt å bruke lærerens ytringer i sin tekst der hen kommer med et forslag til forbedring, men det kan se ut til at de ikke har mestret å gjøre disse ytringene om til egen tekst (Bakhtin, 1986, s. 71-72; Postholm, 2008, s. 204). Et annet viktig funn er at nesten ingen av elevene jeg har studert har svart på lærerens spørsmål, som også

forteller at de trenger å bedre sin revisjonskompetanse. Innledningsvis viste jeg til at 1/3 av alle tilbakemeldinger som ble gitt virker mot sin hensikt, og ut fra funnene jeg presenterer over kan dette også sees i min forskning (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 1).

Elevene som har deltatt i denne masteroppgaven virker ut fra intervjuene motiverte for skriveoppgaven, men i praksis er det få omarbeidinger som har blitt gjort etter lærerens tilbakemeldinger. Dette kan tyde på at det ikke er opparbeidet en skrivekultur for å omarbeide i det klasserommet jeg har studert. Skrivekulturen kan fortelle noe om den sosiale praksisen som foregår mellom læreren og elevene i det klasserommet som blir studert (Smidt, 2009, s. 63). Denne kulturen vil ha mye å si for hvilket utbytte elevene har av tilbakemeldingen som læreren gir på deres tekster. Ettersom det kan tyde på at det ikke er opparbeidet en kultur for å omarbeide mener jeg at den motivasjonen elevene viser for oppgaven er knyttet til materielle faktorer, samt interesse for skriveoppgaven. Elevene forteller i intervjuene at de synes det er spennende å skrive på datamaskin, og at de liker godt skriveoppgaven fordi de da kan lære mer om andre land. Dette viser at læreren har mestret å skape en skriveoppgave som vekker elevenes interesser, og som gir dem motivasjon til å skrive mer på oppgaven. Denne motivasjonen kan man også se i elevtekstene da alle de seks elevene har gjort flere egeninitierte endringer. Selv om elevene er motiverte for skriveoppgaven trenger de mer oppptrening i å bruke tilbakemeldingene lærer gir. Det kan tenkes at elevene i denne undersøkelsen ville hatt et stort utbytte av å revidere andre tekster i fellesskap både før de skal i gang med skriveoppgaven men også muligens underveis i skrivingen. Disse modelltekstene vil da kunne fungere som en inspirasjon for elevene, og de kan få kunnskaper om hvordan de selv kan omarbeide sine egne tekster (Kringstad og Kvithyld, 2014, s. 16).

## 6.1 Videre forskning

I min masteroppgave har det bare blitt studert seks elever, og alle disse elevene gikk i samme klasse og hadde samme norsklærer. Dette er et lite antall informanter og mine funn vil ikke kunne være generaliserbare ettersom det er så få deltagere (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 289). Likevel vil noen kunne gjenkjenne seg i mine funn. Det har i denne masteroppgaven fremkommet noen funn som skiller seg fra tidligere forskning, og det ville derfor vært interessant å gjennomføre en undersøkelse på et større antall informanter for å se om disse funnene er generaliserbare. Dette er for eksempel knyttet til elevenes oppfattelse av å få skriftlige tilbakemeldinger, der de jeg har undersøkt synes det er greit å få slike tilbakemeldinger. Med tanke på at mine informanter går i 7.klasse, og at det kan tyde på at

disse elevene ikke har jobbet mye med tilbakemeldinger før, ville det vært interessant å intervju dem på nytt når de går i ungdomsskolen. Dette mener jeg da det kan tenkes at elevene vil være mer mottagelige og motiverte for oppgaver som de ikke har jobbet mye med før. Jeg mener også at elevenes alder og erfaring kan være en årsak til at mine funn skiller seg fra tidligere forskning, uten at jeg kan hevde dette med sikkerhet. Det er ingen tvil om at skriftlige formative tilbakemeldinger i barneskolen er et område som bør bli forsket mer på.

## 7. Litteraturliste

- Bakhtin, M. M. (1986) The Problem of Speech Genres. I Emerson, C. Og Holquist, M. (red). *Speech Genres and Other Later Essays* (s. 60-102). Austin: University of Texas Press.
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm.
- Berge, K. L og Skar, G. (2015). *Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling*. (Rapport 2 fra Normprosjektet). Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkutdanning. Hentet fra: <http://www.uio.no/studier/emner/uv/ils/PPU3220/h16/ble-elevne-bedre-skrivere.pdf>
- Berge, K. L., Skar, G. B., Matre, S., Solheim, R., Evensen, L. S., Otnes, H. og Thygesen, R. (2019). Introducing teachers to new semiotic tools for writing instruction and writing assessment: consequences for students' writing proficiency. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(1), s. 6-25.
- Bjørhusdal, E., og Juuhl, K. G. (2017) Bokmålsavvik frå nynorsknorma i sjetteklassetekstar. *Maal og Minne, 1*, s.93-121
- Boscolo, P., og Hidi, S. (2007). The Multiple Meanings of Motivation to Write. I G. Rijlaarsdam (serie forfatter), P. Boscolo og S. Hidi, *Studies in Writing, Volume 19, Writing and Motivation* (s. 1-14). Oxford: Elsevier.
- Brorsson, B. N. (2007). *Man liksom bara skriver. Skrivande och skrivkontexter i grundskolans 7 och 8*. Örebro: Universitetsbiblioteket.
- Bueie, A. (2014). "Jeg synes det er ett fett om det er 'klarte' eller 'hadde'." Om elevers forståelse og reaksjon på lærers tekstrespons i norskfaget. I A. J. Aasen, A. U. Skaftun, og P. Uppstad (Red.), *Skriv! Les!* (s. 109-132) (Bind. 2). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bueie, A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer- slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2, s.1-28.
- Bueie, A. (2017a). «Slike kommentarer er de som hjelper». *Elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer i norskfaget* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Bueie, A. (2017b). Å utvikle elevenes revisjonskompetanse. I K. Kverndokken, N. Askeland og H. H. Siljan (red). *Kvalitet og kreativitet i klasserommet – ulike perspektiver på undervisning* (s.71- 97). Bergen: LNU/Fagbokforlaget
- Connelly, V., Gee, D. og Walsh, E. (2007). A comparison of keyboarded and handwritten compositions and the relationship with transcription speed, *British Journal of*



*Pshychology*, 77, s.479-492. Hentet fra:

<http://psych.brookes.ac.uk/ewsc/connelly2007.pdf>

- Dysthe, O. (1997). Skrivning sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvensar for undervisning. I L. S. Evensen og T. L. Hoel (red), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 45-77). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag AS.
- Dysthe, O. og Hertzberg, F. (2012). "Prosesskriving- hvor står vi i dag?" I S. Matre, D. K. Sjøhelle og R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 59-71). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. og Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken. *101 skrivegrep: om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskapning* (s. 13-35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dysthe, O. og Iglan M.A. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (red) *Dialog, samspel og læring* (s.73- 90). Oslo: Abstrakt forlag
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget
- Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova (FOR-2018-11-08-1668). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg). Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Hattie, J., og Timperley, H. (2007). The power of Feedback. *Review of Educational Research*, 1, s. 81-112.
- Hoel, T. K. (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar. I L. S. Evensen og T. L. Hoel (red), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 3-44). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag AS.
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk. Korleis støtta elevane si skrivning i fag?*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iglan, M.-A. (1994). "Lærarkommentarar til elevtekstar- undervisningsmåte, språklege uttrykk og klasseromsdiskurs.". I G. Wiggen, *Språkvitenskapelige beskrivelsesmodeller i studiet av lesing og skrivning* (s. 77-92). Oslo: Universitetet i Oslo, Senter for lærerutdanning og skoletjeneste.
- Iglan, M.-A. (2009). Ein ettertankens didaktikk: om forståinga av pedagogisk tekstrespons. I O.K. Haugløløkken, L.S. Evensen, F. Hertzberg og H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 24-34). Oslo: Universitetsforlaget.

- Johnsen, G. (2018). Intervjuet som forskningsredskap. I M. Krogtoft, og J. Sjøvoll (red.) *Masteroppgaven i lærerutdanninga* (s. 197-209). Oslo: Cappelen Damm As.
- Johnsrud E. B. (2018). Respons og vurdering. I K. Breivega og M. Selås (red). *Skriveboka. Innføring i skriveopplæring* (s. 143-154). Oslo: Samlaget.
- Kringstad, T. og Kvithyld, T. (2014). Modellering- læreren som aktiv veileder i elevenes skriveprosesser. I T. Kringstad og T. Kvithyld (red.) *Vurdering av skriving* (s. 15-28). Bergen: Fagbokforlaget Vigmo & Bjørke AS.
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik: gymnasiseters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Vasa: Åbo Akademis förlag.
- Kvale, S., og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvithyld, T., og Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Viden om læsning*, 9, s. 10-16.
- Manger, T. (2013). Motivasjon og læring. Ulike syn på hvorfor og hvordan elever lykkes. I S. Lillejord, T. Manger, og T. Nordahl, *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (s. 133-166). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2008). Vygotskys og Bakhtins perspektiver: i teori og praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92, s.198-210.
- Rosenberg, A (1997). *Ret rimelig!- om skriftlige kommentarer til danske stile*. Upublisert speciale, København Universitet.
- Sadler (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18(2), s.119-144.
- Smidt, J. (2006). Behovet for kunnskapsutvikling om skriving i en omstillingstid. I S. Matre, og S. Matre (Red.), *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag* (s. 96-100). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Smidt, J. (2009). ”Overgang. skrivekulturer på ungdomstrinnet og i videregående skole”. I L. S. Evensen, F. Hertzberg, H. Otnes, O. Haugaløkken, og O. Haugaløkken (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 63-73). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim og A. J. Aasen. *På sporet av god skriveopplæring. Ei bok for lærere i alle fag* (s.9-41). Trondheim: Tapir akademiske forlag.

- Smidt, J., og Solheim, R. (2013a). Skrivning som vei til kunnskap, identitet og kultur. I D. Skjelbred, og A. Veum, *Literacy i læringskontekster* (s. 188-200). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Smidt, J. og Solheim, R. (2013b) Figur skrivetrekanten. Hentet fra: Skrivning som vei til kunnskap, identitet og kultur. I D. Skjelbred, og A. Veum, *Literacy i læringskontekster* (s. 188-200). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Solberg, C. (2017). *Skriving med blyant og tastatur. En analyse av elevtekster på pc og i håndskrift.* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/58039/LSS-Masteroppgave-Cecilie-Solberg.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Solheim, R. (2011). Kvifor skriv vi? Og kva brukar vi skrivinga til? I: I J. Smidt, R. Solheim og A. J. Aasen. *På sporet av god skriveopplæring. Ei bok for lærere i alle fag* (s.43-52). Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Solheim, R og Matre, S. (2014) Forventinger om skrivekompetanse. *Viden om Læsning, 15*, s. 76-89. Hentet fra: [http://norm.skripesenteret.no/wp-content/uploads/2014/03/videnom\\_15\\_8.pdf](http://norm.skripesenteret.no/wp-content/uploads/2014/03/videnom_15_8.pdf)
- Sommers, N. (1982). Responding to Student Writing. *College Composition and Communication*, 2, s. 148-156.
- Søvik, N., og Helgetun, O. (1983). Korleis ser elevane på læraren sine rettingar? *Norsk skoleblad*, 21, s. 22-24.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tierney, R. (1981). Using Expressive Writing to Teach Biology. I J. Gray (red), *Two studies of writing in highschool science* (s.47-68). Berkeley: University of California. Hentet fra: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED238725.pdf>
- Tonne, I. (2017). Lærarrespons på skrivning i grunnskulen. Forståing, effekt og moglegheiter. I F. Fondevik og P. Hamre (red). *Norsk som reiskaps- og danningfag* (s.173- 202). Oslo: Samlaget.
- Torkildsen, I. (2017). *Tilbakemeldinger som utgangspunkt for utvikling av elevtekster. En kvalitativ studie av en lærers og tre elevs opplevelse av skriftlige lærerkommentarer gitt i skriveprosessen.* (Masteroppgave, Universitetet i Bergen). Hentet fra: <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/17089/Masteroppgave---Tilbakemeldinger-som-utgangspunkt-for-utvikling-av->

[elevtekster.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR0aUvRyQIc\\_J6Nj6\\_VgbVgqkm7br200dDnT8TP5gbMHJc8pWodVPiYGfD4](#)

Utdanningsdirektoratet. (2013a) *Læreplanen i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>

Utdanningsdirektoratet. (2013b) *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemal/kompetansemal-etter-7.-arssteget>

Utdanningsdirektoratet (2016). *Gi gode faglige tilbakemeldinger*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/tilbakemeldinger/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra:

[https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.5-a-kunne-skrive/?fbclid=IwAR1RuOtzUVVEzd3zQ9D-\\_mfXv8oydBt-6RQ1-qw52wLnjCDRyuh\\_itMw4JM](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.5-a-kunne-skrive/?fbclid=IwAR1RuOtzUVVEzd3zQ9D-_mfXv8oydBt-6RQ1-qw52wLnjCDRyuh_itMw4JM)

Vygotsky, L. S. (1978) Interaction between learning and development. I Cole, M., John-Steiner, V., scribner, S. Og Souberman, E. (red). *Mind in society: the development of higher psychological processes* (s.79-91). Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1986) Thought and language. I Kozulin, A. (red). *Thought and language* (s.96-256). Cambridge: MIT Press.

## Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

### NSD Personvern

30.08.2018 12:32

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 847831 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at den innmeldte behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt behandlingen gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan gjennomføres.

### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 14.05.19.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være de registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen.

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenelige formål.
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet.
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: informasjon, innsyn, retting, sletting, begrensning, underretning, dataportabilitet, jf. art. 12, 13, 15-20. Disse rettighetene gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet. NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp behandlingen av personopplysninger ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kjersti Haugstvedt Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17  
(tast 1)

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foreldre

### Vil du la ditt barn delta i forskningsprosjektet ” Formative tilbakemeldinger på skriftlige oppgaver i norskfaget”?

Dette er et spørsmål til deg om å la ditt barn delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge hvilke opplevelser elevene har med lærerens skriftlige tilbakemeldinger. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

#### Formål

I denne masteroppgaven har jeg et ønske om å finne ut hvordan elever ved 7.trinn opplever å motta, og bearbeide formative tilbakemeldinger gitt av læreren på deres skriftlige oppgaver i norsk. Jeg ønsker å studere seks elever, der jeg vil gjennomføre både intervju og innsamling av disse elevenes tekster underveis og tilslutt.

Problemstillingen for oppgaven er: *Hvordan opplever elever formative tilbakemeldinger på skriftlige oppgaver i norskfaget?* Ut fra denne problemstillingen har jeg fire forskningsspørsmål jeg ønsker å besvare:

1. Hvilken mottaker har elevene når de skriver?
2. Hvordan bearbeider elevene tekstene sine ut fra tilbakemeldingene læreren gir?
3. Hva er lærerens fokus i tilbakemeldingene?
4. Hvilken opplevelse har elevene av formative tilbakemeldinger?

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

I denne masteroppgaven er det Høgskulen på Vestlandet som er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta?

For å delta i denne studien er det et kriterium at eleven må gå i 6.- eller 7. klasse. Ettersom ditt barn går i 7. klasse får dere spørsmål om å la han eller hun delta i prosjektet. Jeg ønsker å komme i kontakt med seks elever, tre gutter og tre jenter, men alle elevene i klassen vil få spørsmål om å delta.

**Hva innebærer det for ditt barn å delta?**

Hvis du velger å la ditt barn delta i prosjektet, innebærer det at ditt barn deltar i et intervju på ca 20 minutter. Det innebærer også at jeg vil samle inn ditt barns skrevne tekster for å analysere hvordan de har jobbet med lærerens tilbakemeldinger. Ditt barn sine svar i intervjuet vil tas opp med hjelp av lydopptak, som vil bli transkribert kort tid etter. Når opptaket er transkribert vil lydfilen slettes, slik at eleven ikke kan bli gjenkjent. Dersom du lar ditt barn delta, kan dere som foreldre få se spørsmålene i intervjuguiden på forhånd ved å ta kontakt med meg.

**Det er frivillig å delta**

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

**Ditt barns personvern- hvordan vi oppbevarer og bruker barnets opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare student og veileder som vil ha tilgang til opplysningene.

Det vil sikres at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene ved at navnet på ditt barn vil bli erstattet med en kode. Denne koden lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Denne navnelisten vil bare være tilgjengelig for studenten, og vil være innelåst.

Dersom du velger å la ditt barn delta i studien vil han eller hun bli anonymisert i teksten. Dette innebærer at barnet ikke vil kunne gjenkjennes i publikasjonen/masteroppgaven.

**Dine rettigheter som deltager i prosjektet:**

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

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



- få slettet personopplysninger om deg,
- bli underrettet dersom opplysningene er rettet/slettet
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Prosjektet avsluttes når masteroppgaven leveres inn, 14.05.2019. Ved prosjektslutt vil alle personopplysninger makuleres.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD- Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Masterstudent Karen-Sophie Hansen Storheim, epost [145664@stud.hvl.no](mailto:145664@stud.hvl.no), telefon 41389031.
- Veileder Randi Neteland, Høgskulen på Vestlandet, epost [Randi.Neteland@hvl.no](mailto:Randi.Neteland@hvl.no) eller telefon: 55 58 75 98.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost [personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)  
Randi Neteland

Masterstudent  
Karen-Sophie Hansen Storheim

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv til elevene

### Vil du delta i forskningsprosjektet ” Formative tilbakemeldinger på skriftlige oppgaver i norskfaget”?

Dette er et spørsmål til deg om du ønsker å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge hvilke opplevelser du har med lærerens skriftlige tilbakemeldinger. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

I denne masteroppgaven har jeg et ønske om å finne ut hvordan elever ved 7.trinn opplever å motta, og bearbeide formative tilbakemeldinger gitt av læreren på deres skriftlige oppgaver i norsk. Jeg ønsker å studere seks elever, der jeg vil gjennomføre både intervju og innsamling av disse elevenes tekster underveis og tilslutt.

Problemstillingen for oppgaven er: *Hvordan opplever elever formative tilbakemeldinger på skriftlige oppgaver i norskfaget?* Ut fra denne problemstillingen har jeg fire forskningsspørsmål jeg ønsker å besvare:

1. Hvilken mottaker har elevene når de skriver?
2. Hvordan bearbeider elevene tekstene sine ut fra tilbakemeldingene læreren gir?
3. Hva er lærerens fokus i tilbakemeldingene?
4. Hvilken opplevelse har elevene av formative tilbakemeldinger?

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

I denne masteroppgaven er det Høgskulen på Vestlandet som er ansvarlig for prosjektet.

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

For å delta i denne studien er det et kriterium at du må gå i 6.- eller 7. klasse. Ettersom du går i 7. klasse får du spørsmål om å delta i prosjektet. Jeg ønsker å komme i kontakt med seks elever, tre gutter og tre jenter, men alle elevene i klassen vil få spørsmål om å delta.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju på ca 20 minutter. Det innebærer også at jeg vil samle inn dine skrevne tekster for å analysere hvordan du har jobbet med lærerens tilbakemeldinger. Dine svar i intervjuet vil tas opp med hjelp av lydopptak, som vil bli transkribert kort tid etter. Når opptaket er transkribert vil lydfilen slettes, slik at du ikke kan bli gjenkjent.

Dersom du ønsker å delta, kan du få se spørsmålene i intervjuguiden på forhånd ved å ta kontakt med meg.

**Det er frivillig å delta**

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

**Ditt personvern- hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare student og veileder som vil ha tilgang til opplysningene.

Det vil sikres at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene ved at ditt navne på vil bli erstattet med en kode. Denne koden lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Denne navnelisten vil bare være tilgjengelig for studenten, og vil være innelåst.

Dersom du velger å delta i studien vil du bli anonymisert i teksten. Dette innebærer at du ikke vil kunne gjenkjennes i publikasjonen/masteroppgaven.

**Dine rettigheter som deltager i prosjektet:**

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

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

- bli underrettet dersom opplysningene er rettet/slettet
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Prosjektet avsluttes når masteroppgaven leveres inn, 14.05.2019. Ved prosjektslutt vil alle personopplysninger makuleres.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD- Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Masterstudent Karen-Sophie Hansen Storheim, epost [145664@stud.hvl.no](mailto:145664@stud.hvl.no), telefon 41389031.
- Veileder Randi Neteland, Høgskulen på Vestlandet, epost [Randi.Neteland@hvl.no](mailto:Randi.Neteland@hvl.no) eller telefon: 55 58 75 98.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost [personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)  
Randi Neteland

Masterstudent  
Karen-Sophie Hansen Storheim

## Vedlegg 4: Samtykkeerlærings skjema

### Samtykkeerklæring

### ” Formative tilbakemeldinger på skriftlige oppgaver i norskfaget”?

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”Formative tilbakemeldinger på skriftlige oppgaver i norskfaget”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å la mitt barn delta i intervju
- å la mitt barns tekster samles inn for analyse

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 14.05.2019.

Prosjektdeltaker (barnets navn):

---

Dato:

---

Foresattes signatur:

---

## Vedlegg 5: Intervjuguide

### *Semistrukturert intervjuguide til masteroppgaven*

**Formål:** Formålet med masteroppgaven er å finne ut hvordan elever ved 7. trinn opplever å motta, og bearbeide formative tilbakemeldinger gitt av læreren på deres skriftlige oppgaver i norsk.

**Problemstilling:**” Hvordan opplever elever formative tilbakemeldinger på skriftlige oppgaver i norskfaget?”

*Forskningsspørsmål:*

- 1) Hvilken opplevelse har elevene av formative tilbakemeldinger?
- 2) Hvordan bearbeider elevene tekstene sine ut fra tilbakemeldingene læreren gir?
- 3) Er det en sammenheng mellom elevenes opplevelse og hvordan de bearbeider tekstene?

#### **Del 1: Mottaker av teksten**

1.1 Når du skrev denne teksten, fikk du beskjed om hvem du skulle tenke at du skrev til?

1.1.1 Hvem var det du skulle skrive denne teksten til?

1.2 Er det du selv eller læreren din som pleier å bestemme hvem du skal skrive til?

Hva tenker du om det?

1.1.2 Liker du å velge selv? Eller vil du at læreren skal bestemme?

1.3 Hva tenker du om å vite hvem som skal lese teksten din?

1.3.1 Er det viktig? Betyr det noe for hvordan du skriver?

#### **Del 2: Omskriving**

2.1 Jobber dere ofte med slike skriveoppgaver der du må endre på den og levere en gang til?

2.1.1 Liker du å jobbe på denne måten?

2.2 Hvordan er det for deg å skrive videre på teksten etter at du har levert inn første gangen?

2.2.1 Er det noe du synes er spesielt enkelt eller vanskelig å gjøre noe med når du skriver andre gangen?

**Del 3: Lærerens fokus i rettingene**

3.1 Hva slags kommentarer fikk du på teksten din denne gangen?

3.1.1 Handlet det om innholdet i teksten eller rettskriving?

3.1.2 Jobber du/dere med spesielle fokuspunkter som læreren kommenterte?

3.2 Pleier du å ha en plan med teksten før du skal gå i gang med å skrive?

3.2.1 Er dette din plan eller en plan som dere lager felles i klassen?

3.2.3 Snakker dere om teksten i klassen før læreren ber dere begynne?

3.2.3 Har dere noen mål for teksten som skal følges?

3.3 Når du skriver om teksten din, bruker du å se på kommentarene fra læreren din?

3.3.1 Hvordan gjør du det? Går du gjennom kommentar for kommentar, eller leser du gjennom alle, legger en plan, og skriver på nytt?

**Del 4: Elevens opplevelse**

4.1 Hvordan synes du det er å få kommentarer fra læreren på det du skriver?

4.1.1 Hvordan føles det å lese kommentarene?

4.2 Hva tenker du om at du får skriftlige tilbakemeldinger på teksten din?

4.2.1 Liker du å få dem skriftlig, eller hadde du foretrukket en muntlig tilbakemelding?

4.3 Synes du det er vanskelig å forstå hva læreren din mener med kommentarene hen har skrevet?

4.3.1 Får du mulighet til å spørre læreren om hva hen mener?

4.3.2 Får du hjelp av læreren underveis mens du omarbeider teksten hvis du ønsker det?

4.4 Tror du at du vil bruke de kommentarene læreren gav deg nå, neste gang du skal skrive?

## Vedlegg 6: Skriveoppgaven

### *Fagtekst i samfunnsfag – tema verden*



#### Kompetansemål frå Kunnskapsløftet etter 7. trinn:

- plassere dei største landa i verda på kart, slå opp i atlas og hente ut informasjon frå papirbaserte temakart og digitale karttenester
- samanlikne likskapar og skilnader mellom land i Europa og land i andre verdsdelar
- skrive samfunnsfagleg tekst ved å bruke relevante fagomgrep og fleire kjelder

#### Emnehjelp:

- Bruke ulike læringsstrategiar (BISON, tenkeskriving, lese med fokus, notater, læresamtale...)
- Bruke vendiagram til å samanlikne to verdsdelar

#### Læringsmål – du skal kunne:

- Skrive ein samfunnsfagleg tekst der du samanlikne to land ved å bruke relevante fagomgreper og kjelder
- Plassere geografiske hovudtrekk på eit kart

#### Sjekkboкс – eigenvurdering

Eg kan skrive ein samfunnsfaglig tekst der eg samanliknar to land ved å bruke relevante fagomgrep og kjelder.	
Eg kan plassere og forklare geografiske hovudtrekk på eit kart	



## *Ei verd av forskjellar og likskap?*



### **FØR lesing**

**Kva tenkjer du når du ser overskrifta: *Ei verd av forskjellar og likskap?* Tenkeskriv i 3 minutt.**

**Snakk med sidemannen. Tenkte de på noko av det same eller tenkte de helt forskjellig?**

**Del med hele klassen**

**Sjå på bileta. Kva forskjellar finn du? Finner du noko likskap?**



(Where children sleep)

**FORSKJELLAR:**

**LIKHEITER:**

**Snakk med sidemannen. Samanlikn det de har notert.**



By: Tokyo



Natur

**FORSKJELLAR:**

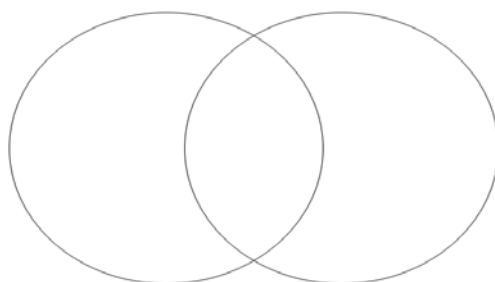
**LIKSKAP:**

**Snakk med sidemannen. Samanlikn det de har notert.**

## Likt og ulikt



Lag eit vendiagram (sjå figur under) der du samanliknar Noreg med eit land utanfor Europa. Set inn kva som er likt og ulikt mellom dei to landa.



### Skriveoppgåve:

Skriv ein samfunnsfagleg tekst der du samanliknar Noreg med eit land utanfor Europa. Du skal bruke relevante fagomgrep og viser til kjelder i teksten din. Teksten din skal brukast som eksempel og inspirasjon for neste års 7. trinn når dei skal gå i gang med same tema.

Ta utgangspunkt i venndiagrammet ditt. Teksten din bør fokusere på å samanlikne dei to landa. Det vil sei at du ikkje skal skrive om først det eine landet, så det andre landet, men at du heile tida samanliknar dei to landa. Skriverammene kan hjelpe deg i å planleggje teksten din:

<b>Innleiing</b>	I innleiinga bør du sei noko om kva teksten dreier seg om. Presentasjon av tema. Eksempel: <i>I denne fagteksten skal eg samanlikne Brasil og Norge, og eg vil sjå på likheiter og forskjellar mellom landa når det gjelder natur, levevilkår og språk.</i>
<b>Hovuddel</b> 4. Natur 5. Levevilkår 6. Språk 7. Kultur 8. Historie 9. Religion	Hovuddelen kan du organisere i avsnitt som omhandlar to til tre fokusområder. Som for eksempel levevilkår og natur. Det er viktig at du held deg til det same tema under kvart avsnitt, og at du seier noko om likheiter og forskjellar mellom landa her.
<b>Avslutning</b>	<i>Eg har i denne teksten samanlikna Brasil og Norge. Eg har sett at...</i> (kort avslutning der du samanfattar noko av innhaldet )

<b>Samanlikning av levevilkår</b>	<b>Noreg</b>	
Butilhøve		
Skule/utdanning		
Fritid		
Kosthold		
Helse		

## Vedlegg 7: Analysetabell av elevens tekst "Sandra"

INNHOLDSANALYSE				
J1" Sandra"				
Plassering	Kommentar	Formulering	Har eleven brukt kommentaren?	Egne endringer
Margkommentar	Her har du med mykje. Det som tidlegare var felles var at begge landa var monarki, men at etter revolusjonen i 1917 blei det ein republikk. Så det kan du ta med i teksten din. Veit du om det var vikingar i Russland?	Oppmuntring  Forslag/Krav Spørsmål	Eleven har lagt til lærarens forslag/ krav i teksten, men eleven har brukt feil årstall. Har skrevet 1927, trolig tastefeil.  Spørsmålet læraren stiller, har eleven ikkje svart på.	Eleven har valgt å skrive tre avsnitt til på oppgaven sin. To avsnitt om et helt nytt tema, Klima, og ett avsnitt der hun oppsummerer teksten. Dette har ikke læreren gitt noe tilbakemelding om at mangler. Eleven har ikke innleiing.  Alle de tre avsnittene inneholder samme skrivefeil som i de tidligere avsnittene.
Margkommentar	Her også har du mykje fakta. Greier du å finne noko som er felles? Samisk?	Oppmuntring Spørsmål Forslag	Eleven har ikke skrevet noe om fellesnemnere mellom språket i Russland og Norge.  Eleven har skrevet at de ikke snakker samisk i Russland.	Kan tyde på at eleven er motivert for skriving ettersom hun velger å skrive mer på teksten.  I det siste avsnittet sammenligner eleven landene om hverandre noe som var et krav i oppgaven. Dette har hun ikke gjort tidligere. Da har eleven skrevet et om Norge og et om Russland.
Margkommentar	Her trur eg du har blanda dei to landa, Russland har lågast levealder. Veit du kva årsakene til dette kan vere? Eg forstod ikkje heilt den første setningen din her. Kan du omformulerere?	Spørsmål Oppfordring	Eleven svarer på lærerens spørsmål, og viser til flere årsaker for den lave levealderen.  Eleven har omformulert avsnittet, slik at det gav mer mening.	
Sluttkommentar	Gramatikk: Hugs å bruke retteprogrammet til word. Her får du luka ut ein del feil.	Oppfordring	Det er gjennomgåene i elevens tekst at hun ikke har rettet skrivefeilene etter tilbakemelding fra læreren. Enkelte plasser har eleven flere feil ved siste innlevering enn ved underveisleveringen.  Noen plasser har eleven endret fra -e endinger til -a endinger. Eks. Fra Russerene -> Russarane.	

## Vedlegg 8: Analysetabell av transkripsjonen til elev "Sandra"

ANALYSE AV TRANSKRIPSJONEN			
Hovedkategorier	Variabler	Funn i intervjuet	Eksempel
Feed up (hvor skal jeg?)	Kjennskap til vurderingskriterier	<p>* Når eleven får spørsmål om hun husker målet med oppgaven, svarer hun at det var å skrive med egen ord og skrive minst en side, og ha med mest mulig informasjon. I oppgaveteksten står det at målet er å skrive en sammenlignende fagtekst der de skal sammenligne to land ved bruk av ulike læringsstrategier og venndiagram.</p> <p>* I hoveddelen står det at eleven skal velge to til tre foksområder i teksten, dette snakker også eleven om i intervjuet, og hun viser forståelse for disse områdene.</p> <p>* Oppsummert kan det tyde på at eleven har en delvis oppfattelse av hva oppgaven skal inneholde, men hun virker usikker på hva som egentlig er målet med å skrive teksten. Hun har også valgt å levere inn fem fokusområder der hun har skrevet litt på hver, i stede for å skrive mye og nøye på to til tre.</p>	<p><b>Eleven sier:</b> eee, ja de var jo, vi skulle skrive tre ting, eller to til tre ting og det var enten helse, eller kosthold eller sånt om det landet.</p> <p><b>Intervjuer:</b> hva var målet med å skrive denne teksten da?</p> <p><b>Eleven:</b> Å skrive mest mulig informasjon.</p>
Feed back (Hvor står jeg?)	Forståelse av lærerkommentarene	<p>* Eleven viser ikke noe tegn til mottakerbevissthet når hun skriver. Sier tidlig at hun liker å kunne vlege selv hvem hun skriver til, men etterpå på spørsmål om mottageren har betydning for hvordan hun skriver, svarer hun at hun bare skriver en faktatekst. Ikke til noen spesiell person.</p> <p>* Eleven viser at hun husker godt hva hun har fått tilbakemeldinger på, og sier at det var mest på innholdet i teksten, dette stemmer. Hun viser også til kommentaren hun har fått på gramatikken, der hun skriver mange bokmålsord.</p> <p>* Eleven synes lærerens kommentarer er tydelige og hun liker å få dem skriftlig. Dette argumenterer hun for ved å forklare at hun da har kommentarene fremfor seg hele tiden og slipper huske på hva læreren sa.</p>	<p><b>Intervjuer:</b> hadde du foretrukket at læreren hadde valgt en som skulle lese?</p> <p><b>Eleve:</b> em, jeg liker å velge selv.</p> <p><b>Intervjuer:</b> Hva tenker du om at noen skal lese teksten din da? Betyr det noe for hvordan du skriver?</p> <p><b>Eleve:</b> Nei, jeg skriver bare en fakta tekst. Ikke til en viss person.</p> <p><b>Eleve:</b> Bare sånne ting jeg kunne forbedre, og noe jeg kunne ta inn. Liksom litt mer informasjon.</p> <p><b>Intervjuer:</b> Hvordan er det å få slike kommentarer?</p> <p><b>Eleve:</b> Det går helt fint. Jeg har noe å lese mens jeg gjør det så slipper jeg liksom å, å hva var det igjen jeg skulle gjøre.</p>
Feed forward (hva er neste sted?)	Forståelse av hva som kan bli bedre	<p>* Eleven sier selv at det var lite å fikse på i tekten etter tilbakemeldingene hun fikk, men det var enkelte ting hun syntes var vanskelig å endre på. Hun syntes det var vanskelig å finne mer informasjon om helse, der hun hadde fått tilbakemelding fra læreren om at hun kunne utdype dette.</p> <p>* Eleven hevder det er utfordrende å skrive med egne ord når hun bruker kilder, men det tyder på at hun er klar over hvorfor dette er viktig.</p> <p>* Eleven hevder hun har fått forståelse av hvordan hun nå skal jobbe emd rettskrivingen i word. Dette er et interessant funn ettersom hun nesten ikke har jobbet med grammatikken i oppgaven sin etter hun mottok tilbakemelding.</p> <p>* Eleven forteller at hun leser en og en kommentar og endrer dem etterhvert som hun leser dem.</p>	<p><b>Intervjuer:</b> Hvordan synes du det var å skrive videre på teksten da når du allerede hadde levert en gang?</p> <p><b>Eleve:</b> Det var ikke så mye å fikse på den, det var bare noen få ting. Noe var litt vanskelig, sånn om helsen. Det var litt vanskelig å finne ut. Å skrive med egne ord, det var vanskelig.</p>
Bruk av kommentarer	<p>Bruk av kommentarene i forberedelse til skrijving</p> <p>Gjennomlesning av kommentarene</p> <p>Tilbakemelding og motivasjon</p> <p>Samtale om tilbakemeldingene</p>	<p>* Eleven liker å jobbe med skrijving i word, og fremhever at det å finne informasjon om Russland var spesielt gøy. Dette er interessant ettersom hun hevder dette var gøy, men i tekten har hun stort sett ikke svart på lærerens spørsmål ang innhold eller utfylling.</p> <p>* Eleven leser gjennom en og en kommentar</p> <p>* Eleven er motivert til å jobbe med informasjon i teksten, men syntes det er vanskelig å gjøre til sitt eget og rette skrivefeil.</p> <p>* Eleven opplever kommentarene som tydelige, og hun hevder hun får god hjelp av læreren til forklaring om hun trenger det. Dersom noe er uklart.</p> <p>* Eleven hevder hun kommer til å bruke kommentarene hun fikk denne gangen neste gang hun skal skrive, skesielt det med nynorsken. Det er interessant ettersom hun nærmest ikke har rettet noen av gramatikkefeilene i oppgaven sin.</p>	<p><b>Eleve:</b> Det var veldig gøy, likte at jeg kunne finne informasjon om Russland.</p> <p><b>Intervjuer:</b> Hvis du hadde syntes at noe var vanskelig, hva hadde du gjort da?</p> <p><b>Eleve:</b> Spurt hva hen mener med det.</p> <p><b>Intervjuer:</b> Tror du at du hadde fått svar da?</p> <p><b>Eleve:</b> Ja</p> <p><b>Intervjuer:</b> Tror du at du kommer til å bruke disse kommentarene neste gang du skal skrive?</p> <p><b>Eleve:</b> Ja, hvortfall det emd nynorsken. nå vet jeg hvordan jeg skal gjøre det.</p>

## Vedlegg 9: Analysetabell av elevens tekst "Pernille"

INNHOLDSANALYSE				
J2 "Pernille"				
Plassering	Kommentar	Formulering	Har eleven brukt kommentaren?	Egne endringer
Margkommentar	I første avsnitt har du med veldig mykje fakta om Brasil. Prøve å samanlikne Noreg med Brasil. Brasil er ein republikk, Noreg er eit monarki. Det vil sei at Brasil har ein president og Noreg har konge. Du kan også finne ut korleis skilnaden i storleik er i forhold til brasil.	Oppmuntring Oppfordring Forslag	Oppfordringen har eleven berre klippa ut og limt inn i sin egen tekst uten redigering. Eleven har laget et eget avsnitt til denne med egen overskrift.  På lærerens forslag har ikke eleven respondert noe. Avsnittet eleven hadde opprinnelig er helt likt det var i undervisningsleveringen.	Det kan se ut til at eleven i flere tilfeller ikke jobber med tilbakemeldingene hun får fra læreren. Noen av dem har hun bare klippet inn i sin egen oppgave uten redigering.  Eleven har skrevet oppgaven sin to avsnitt lenger, selv om hun ikke har laget en innledning og avslutning på oppgaven. Dette er fordi der hun har fått beskjed om å fylle ut, har hun heller laget nye overskrifter.
Margkommentar	Er det obligatorisk skule i Brasil slik som i Noreg? Prøv å finne meir ut om dette.	Spørsmål Oppfordring	Eleven har skrevet om avsnittet og flyttet det opp fra avsnitt 5 til nå nummer 3.  Eleven har svart på lærerens spørsmål, og har sammenlignet Brasil med Norge.  Eleven har svart på oppfordringen.	Eleven skriver om både Norge og Brasil i nesten alle avsnitt og forsøker å sammenligne landene.  Eleven har laget ny utforming på overskriftene.
Margkommentar	Skriv levealder og helse under same overskrift. Dei heng ofte saman. Veit du om dei har gratis sjukehus slik som i Noreg?	Krav Spørsmål	Eleven har gjennomført lærerens krav.  Eleven har ikke svart på lærerens spørsmål.	
Margkommentar	Under natur og årstider har du mykje fakta. Prøv å varier starten på setningane samstundes som du prøver å få dei til å henge meir saman, ikke berre oppramsing.	Oppmuntring Oppfordring/Krav	Eleven har ikkje gjort noen endringer i dette avsnittet som svarer på lærerens tilbakemeldinger.	
Margkommentar	Under overskrifta kultur skriv du om indianarane. Kan du samanlikne dei med samane i Noreg?	Spørsmål	Eleven har svart på lærerens spørsmål ved å skrive om samene. Men hun har ikke skrevet om at samene hører til Norge, så slik det står nå ser det ut som at samene hører til brasil.  Eleven har laget et eget avsnitt i stede for å skrive det under kultur.	
Sluttkommentar	Skriv ei avslutning der du dreg fram nokre ting som er likt og nokre som er ulikt.	Krav	Eleven har ikke svart på lærerens krav.	
Sluttkommentar	Hugs å nytte deg av retteprogrammet til Word. Dei raude strekane kan hjelpe deg til å luke ut ein del feil.	Krav	Eleven har endret en del bokmålsord til nynorsk, ellers lite endringer.	
Sluttkommentar	Gler meg til å sjå det ferdige resultatet.	Oppmuntring		



## Vedlegg 10: Analysetabell av transkripsjonen til elev ”Pernille”

ANALYSE AV TRANSKRIPSJONEN			
Hovedkategorier	Variabler	Funn i intervjuet	Eksempel
Feed up (Hvor skal jeg?)	Kjennskap til vurderingskriterier	<p>* Eleven forklarer disse områdene de selv kan velge i hoveddelen sin. Forteller at læreren hadde med flere ulike punkter. Sier klassen ikke hadde en felles plan.</p> <p>* Eleven sier målet med teksten var å få med mest mulig fakta.</p>	<p><b>Intervjuer:</b> Var dette ting du kunne velge selv?</p> <p><b>Elev:</b> Det var litt du kunne velge selv også noen ting du måtte ha med.</p> <p><b>Intervjuer:</b> Snakket dere om teksten felles før dere skulle begynne å skrive?</p> <p><b>Elev:</b> Ja vi snakket om teksten, men jeg husker ikke hva vi snakket om.</p> <p><b>Intervjuer:</b> Nei det er vel gjerne en stund siden nå. Hva som var målet med å skrive teksten da?</p> <p><b>Elev:</b> Målet var å få med mest mulig fakta.</p>
Feed back (Hvor står jeg?)	Forståelse av lærerkommentarene	<p>* Eleven hevder hun ser på lærerens tilbakemeldinger når hun skal skrive videre på teksten sin.</p> <p>* Eleven sier det noen ganger er vanskelig å forstå lærerens tilbakemeldinger. Men hevder hun kan spørre om hjelp om hun lurer på noe, og at hun da får det. Disse utfordringene går på lærerens formuleringer.</p> <p>* Eleven har ikke noe fokus på mottaker av teksten annet enn læreren. Er opptatt av å tilfredstille lærerens krav, sier også at læreren kjenner henne og kommentarene kan derfor tilpasses deretter.</p>	<p><b>Intervjuer:</b> Synes du av og til at det er vanskelig å forstå hva læreren mener i kommentarene?</p> <p><b>Elev:</b> Ja, for hen skriver, hen, jeg er vant til at noen ganger bokmål, og så har jeg en stril far så, så blir det blanding. Mens hen skriver litt annerledes så jeg må ofte spørre hen om hva osm står.</p>
Feed forward (hva er neste sted?)	Forståelse av hva som kan bli bedre	<p>* Eleven liker å få tilbakemeldinger av læreren da hun mener det er mange ting hun kan rette opp i ved teksten sin.</p> <p>* Eleven mener hun kommer til å bruke tilbakemeldingene når hun skal skrive neste gang.</p>	<p><b>Intervjuer:</b> Hvordan synes du det er å få slike kommentarer?</p> <p><b>Elev:</b> Jeg synes det er helt greit, fordi jeg vet at det er mange ting man kan rette opp i.</p>
Bruk av kommentarer	Bruk av kommentarene i forberedelse til skriving	<p>* Eleven hevder de ofte jobber med slike skriveoppgaver der de leverer flere ganger.</p> <p>* Eleven liker å arbeide på denne måten fordi hun mener hun får øvd seg frem litt.</p>	<p><b>Intervjuer:</b> Hvordan synes du det er å skrive teksten på nytt da når du allerede har levert den en gang?</p> <p><b>Elev:</b> Det er litt slitsomt, men det går helt fint fordi jeg er veldig glad i å skrive.</p>
	Gjennomlesning av kommentarene	<p>* Eleven synes det er slitsomt å skrive et nytt utkast på teksten, men hun hevder det går fint fordi hun er glad i å skrive. Hun sier også at det er lettere å skrive på faktatekster fordi da kan hun hente mer informasjon i kildene, i motsetning til historier der hun må dikte opp selv ny informasjon.</p>	<p><b>Elev:</b> Jeg synes fakta tekster er enkelt, eller det er mest gøy for da kan jeg bare gå inn på internett å søke, og skrive på din måte. Jeg synes det er vanskelig emd historie for da må man finne på alt selv, jeg hater egentlig å velge ting selv.</p>
	Tilbakemelding og motivasjon	<p>* Eleven sier hun jobber med tilbakemeldingene ved å lese en og en kommentar og så endrer underveis.</p> <p>* Eleven foretrekker å få tilbakemeldingne skriftlig ordi da kan hun gå tilbake å se på dem.</p>	<p><b>Intervjuer:</b> Hva tenker du om at kommentarene du fikk var skriftlige da?</p> <p><b>Elev:</b> Nei jeg synes det er lettere med skriftlig for da kan jeg bare lese dem og fikse på det, i stede for at hen sier det til meg, fordi det var ganske mye egentlig. Hvis hen sier det til meg så er det ofte at jeg glemmer det.</p>
	Samtale om tilbakemeldingene		

## Vedlegg 11: Analysetabell av elevens tekst ”Maja”

INNHOLDSANALYSE				
J3 "Maja"				
Plassering	Kommentar	Formulering	Har eleven brukt kommentaren?	Egne endringer
Margkommentar	Eg ville hatt litt meir med om religion, det er fleire religionar i Norge. Me har mykje fleire tilflyttarar enn Venezuela og derfor fleire religionar i landet.	Oppfordring	Eleven har ikke gjort noen endringer knyttet til denne oppfordringen. <i>Eleven har skrevet mer informasjon om andre emner.</i>	Eleven har gjort noen egeninitierte endringer der hun har valgt å fykke inn litt mer informasjon under de ulike overskriftene, dette har ikke læreren spurt etter. (Motivasjon?)
Margkommentar	Du har skrive at me har gratis sjukehus. Men skriv at det kan ha noko å gjere med den høge levealderen. Norge har høgare levealder, noko som kan skuldast gratis helsevesen.	Krav	Eleven har nesten ordrett skrevet inn læreren forslag i sin tekst. Har tatt inn lærerens krav men ikke gjort det til sitt eget.	
Margkommentar	Grensene: Det som er felles for begge landa er at begge har ei kystlinje, men Nore har ei mykje lenger kystlinje.	Forslag	Eleven har skrevet ordrett inn lærerens forslag, men hun har lagt det under levealder og ikke grenser.	
Margkommentar	Musikk: Skriv at det er stor forskjell på musikkstilane i landet, så heng avsnitta litt meir ilag.	Krav	Eleven har skrevet en setning mer om både Venezuela og Norge, men hun har ikke skrevet avsnittene sammen noe mer etter lærerens krav.	
Sluttkommentar	Du skal ha med innleiing og avslutning. Eks: No vil eg samanlikne Norge og Venezuela og sjå på desse punkta... Og avslutning: no har eg samanlikna landa og funnet ut at...	Krav	Eleven har lagt inn en setning med innledning der hun skriver at hun skal sammenligne Nroge og Venezuela. Nevner ingenting om hvilke punkter som skal diskuteres.  Eleven har laget en setning med avslutning og har brukt lærerens krav her ved å nevne at Venezuela er veldig annerledes enn Norge.	
Sluttkommentar	Avslutning: hopp ned ei linje til etter du er ferdig med musikken før du startar på avslutninga.	Krav	Dette har eleven gjort.	

## Vedlegg 12: Analysetabell av transkripsjonen til elev ”Maja”

ANALYSE AV TRANSKRIPSJONEN			
Hovedkategorier	Variabler	Funn i intervjuet	Eksempel
Feed up (hvor skal jeg?)	Kjennskap til vurderingskriterier	<p>* Eleven forteller at selv kunne velge emner i hoveddelen. Men på spørsmål om hun hadde en plan med oppgaven ler hun og sier nei.</p> <p>* Eleven forteller at klassen hadde en felles plan sammen.</p> <p>* Hva målet med oppgaven er sier eleven at hun ikke ved, men når jeg videre spør om hva som var viktigst med å skrive teksten svarer hun å få vite mer om landene.</p>	<p><b>Elev:</b> Vel, det var mye man kunne velge mellom, mye forskjellig vi kunne skrive.</p> <p><b>Intervjuer:</b> Laget du deg en plan før du begynte å skrive?</p> <p><b>Elev:</b> (Ler) nei.</p> <p><b>Intervjuer:</b> Hva var målet med teksten da?</p> <p><b>Elev:</b> Jeg vet ikke.</p> <p><b>Intervjuer:</b> Hva var det viktigste med å skrive teksten?</p> <p><b>Elev:</b> Kanskje å få vite litt mer om det landet?</p>
Feed back (Hvor står jeg?)	Forståelse av lærerkommentarene	<p>* Når det gjelder mottaker av teksten sier eleven at hun ikke bryr seg om hvem som skal lese, og at hun ikke tenker på det. Det har ikke betydning for oppgaven mens hun skriver.</p> <p>* Når eleven blir spurt om hvordan hun synes det er å få slike tilbakemeldinger sier hun at hun ikke vet, hun er her veldig nølende.</p> <p>* Eleven hevder det er helt greit å få tilbakemeldinger underveis og at det ikke er noe hun ikke liker ved det.</p>	<p><b>Elev:</b> Jeg bryr meg ikke om hvem som skal lese teksten min.</p> <p><b>Intervjuer:</b> Hvordan synes du det er å skrive på nytt når du allerede har levert en gang?</p> <p><b>Elev:</b> (stille) jeg vet ikke...</p> <p><b>Elev:</b> Det var vanskelig å finne fakta.</p> <p><b>Intervjuer:</b> Er kommentarene av og til vanskelig å forstå?</p> <p><b>Elev:</b> Nei.</p>
Feed forward (hva er neste sted?)	Forståelse av hva som kan bli bedre	<p>* Eleven synes det er utfordrende å svare på tilbakemeldingene, å finne mer fakta. Dette kan man finne igjen i teksten hennes.</p> <p>* Eleven hevder det ikke er vanskelig å forstå hva hun må jobbe med.</p> <p>* På spørsmål om hun vil bruke de samme kommentarene neste gang svarer hun nølende ja, men hvordan vet hun ikke. (Kan ha sammenheng emd at de fleste kommentarene går på innhold i teksten og kan derfor ikke videreføres).</p>	<p><b>Intervjuer:</b> Tror du at du vil bruke kommentarene neste gang?</p> <p><b>Elev:</b> Ja.</p> <p><b>Intervjuer:</b> På hvilken måte?</p> <p><b>Elev:</b> Vet ikke.</p> <p><b>Elev:</b> vel det er vanskelig å finne fakta.</p>
Bruk av kommentarer	<p>Bruk av kommentarene i forberedelse til skrivning</p> <p>Gjennomlesning av kommentarene</p> <p>Tilbakemelding og motivasjon</p> <p>Samtale om tilbakemeldingene</p>	<p>* Eleven hevder hun har brukt kommentarene hun fikk underveis. (Dette har hun i liten grad)</p> <p>* Hun sier hun leser en og en kommentar og endrer etterpå.</p> <p>* hun har skrevet mer på noen avsnitt hun ikke har fått tilbakemelding på, virker motivert for skrivning.</p>	<p><b>Intervjuer:</b> Brukte du kommentarene når skulle skrive på nytt?</p> <p><b>Elev:</b> Ja</p> <p><b>Intervjuer:</b> Hvordan bruker du dem da?</p> <p><b>Elev:</b> leser kommentaren først og endrer etterpå.</p>

### Vedlegg 13: Analysetabell av elevens tekst "Fredrik"

INNHOLDSANALYSE				
G1 "Fredrik"				
Plassering	Kommentar	Formulering	Har eleven brukt kommentaren?	Egne endringer
Margkommentar	Det første avsnittet om språk er veldig bra. Du skriv mykje om språket i dei to landa og får med kva som er felles. Du får også med deg utfolket.	Oppmuntring		Har ikke fått ilbakemelding på det, men har skrevet fira avsnitt til som omhandler uroflket i Canada. Her har ikke leven sammenlignet med Norge sitt urfolk samer.  Eleven har med både innlending og avslutning i oppgaven.
Margkommentar	Religion: Ikkje skriv at du skal vise meg. Dette er ein fagtekst. Skriv heller: Det er mange forskjellige religionar i Canada. Det er 77,1 % Kristne, 2% jøder..., men det er også 16,5% som ikkje er religiøse. Då kan du dra paralleller til Noreg der det også store deler av befolkninga er kristne.	Krav Forslag	Eleven har kopiert lærers krav/forlag rett inn i sin egen tekst, uten endringer.  Eleven har skrevet om paralleller.	
Sluttkommentar	Grammatikk: Bruk retteprogrammet til Word. Eg er klar over at du ikkje er heilt ferdig med teksten, men hugs på.	Oppfordring	Ingen endringar i språket.	
Sluttkommentar	Kjelder: Kopier nettadressene til sidene du har henta informasjon frå og lim dei nn tilslutt med overskrifta kjelder.	Krav	Har tatt med kildene, men de har kommet over avslutningen.	
Sluttkommentar	Gleder meg til å lese det ferdige produktet.	Oppmuntring		

## Vedlegg 14: Analysetabell av transkripsjonen til elev ”Fredrik”

ANALYSE AV TRANSKRIPSJONEN			
Hovedkategorier	Variabler	Funn i intervjuet	Eksempel
Feed up (hvor skal jeg?)	Kjennskap til vurderingskriterier	<p>* eleven forklarer meg om de tre fokusområdene, og hvilke han valgte. Videre synes han at dette var lett å gjennomføre, men at han ikke lagde seg en plan for skrivingen han begynte bare med en gang.</p> <p>* Eleven mener målet var å følge disse kriteriene.</p>	<b>Elev:</b> Hun bryr seg ikke om innholdet så lenge det var ordentlig.
Feed back (Hvor står jeg?)	Forståelse av lærerkommentarene	<p>* Eleven hevde han ikke bryr seg om hvilken mottaker teksten har. Liker at læreren bestemmer, men det har forsåvidt ikke noe å si.</p> <p>* Eleven synes det av og til at tilbakemeldingene er vanskelige å forstå. Her nevner han tilbakemeldinger der du får beskjed om å endre men ikke spesifikt hva. Enkelt å putte onn info.</p> <p>* Eleven sier han brukte kommentarene og prøvde å tenke på hva han kunne gjøre bedre.</p> <p>* Eleven sier det noen ganger kan være vanskelig å forstå tilbakemeldingene hvis de innehar et utfordrende språk. Eksempel bruk av begreper.</p> <p>* eleven sier han leser gjennom alt først, så tar det fra toppen og jobber nedover.</p>	<p><b>Elev:</b> Enkelt er det når de for eksempel skriver hva du skal putte inn. Det vanskelige er hvis de sier du bør endre, men du vet kanskje ikke spesifikt hva du skal endre.</p> <p>Intervjuer: Synes du det er vanskelig å forstå hva læreren mener?</p> <p><b>Elev:</b> Det kommer litt ann på hva vi har om. At hvis vi har et eller annet sånn her naturfag så kommer med sånne ord jeg ikke har så veldig peiling på, så blir det litt vanskeligere å forstå, men når vi har om land og sånn så forteller jo egentlig mesteparten om hva vi bør endre og.</p>
Feed forward (hva er neste sted?)	Forståelse av hva som kan bli bedre	<p>* Eleven sier at når han skal skrive videre på teksten, er det viktig å tenke på de viktigste tingene og sette de inn i teksten, altså prioritere</p> <p>* Eleven er usikker på om han kommer til å bruke kommentarene neste gang han skal skrive. Han har en lang pause før han svarer på dette. <i>Da han er usikker på om han husker de.</i></p>	<p><b>Intervjuer:</b> Hvordan er det å skrive videre på teksten?</p> <p><b>Elev:</b> Da er det viktig å tenke på de viktigste tingene, og helst sette de inn i teksten, og prøve å finne ut av hvordan den kan forbedre eller hvis du synes det var litt sånt rart som var skrevet i tilbakemeldingen så kan det være litt sånn å tenke hva man bør prioritere.</p>
Bruk av kommentarer	Bruk av kommentarene i forberedelse til skriving Gjennomlesning av kommentarene Tilbakemelding og motivasjon Samtale om tilbakemeldingene	<p>* Eleven er opptatt av hvordan læreren formulerer kommentarene. Han jakter etter det positive da dette viser ting som er bra og ikke må endres.</p>	<b>Elev:</b> Er viktig at i stede for å skrive kan du endre, at de skriver. Noe positivt som du har gjort bra. Hvis jeg finner ut av hva som er bra så finner jeg også ut av hva jeg ikke skal endre.

## Vedlegg 15: Analysetabell av elevens tekst "Martin"

INNHOLDSANALYSE				
G2 "Martin"				
Plassering	Kommentar	Formulering	Har eleven brukt kommentaren?	Egne endringer
Margkommentar	Eg vil gjerne at du skriv litt meir under kvar overskrift. F.eks: Noreg har folk som bur i hus, villaer og leiligheter. I Colombia bur dei også i hus, leiligheter, men også skur. Korleis trur du tilhøva inni husa er? Er det store skilnader i Noreg og butilhøva? Korleis er det i Colombia? Dette kan du gjere på dei andre avsnitta også	Krav Forslag Spørsmål Oppfordring	På lærarens krav har eleven svar til dels. Han har skrevet mer på noen avsnitt men ikke på alle.  På spørsmålene har eleven skrevet mer om ulikheten men ikke knyttet til boforhold. Her har eleven skrevet om ulikheter i forhold til fritid.	Denne eleven har ikkje gjort nokon egeninitierte endringer.
Sluttkommentar	Oppsett: Du har deloverskrifter, men hopp ned ei linje. Bruk overskrift 1 på hovedoverskrifta og overskrift 2.	Krav	Dette har eleven gjennomført på alle avsnittene utenom ett. Dette er språk avsittet.	
Sluttkommentar	Kjelder: Kva sider har du henta opplysningane frå? Kopier nettsidene og lim inn på slutten av dokumentet.	Spørsmål Krav	Dette har elevene gjort.	
Sluttkommentar	Rettskrivning: Les gjennom heile og tenk på rettskrivning. Spesielt dersom det er raude strekar. Spør meg om du treng hjelp.	Krav Oppfordring	Eleven har jobbet mye med rettskrivning. Han har fått inn mange punktum, og komme som gir bedre leseflyt. Har fremdeles ein del feil, men betre enn ved underveisinnleveringa.	
Sluttkommentar	Avslutning: Skriv ei lita oppsummering av det du har skrive. F. Eks: Det er mange skilnader og likheiter mellom dei to landa og så kan du nevne nokon. Ikkje skriv " håper du likte", for det les du aldri i ei bok eller avis.	Krav	Dette har eleven gjort. Har skrevet om ein likhet og ein skilnad.	

## Vedlegg 16: Analysetabell av transkripsjonen til elev ”Martin”

ANALYSE AV TRANSKRIPSJONEN			
Hovedkategorier	Variabler	Funn i intervjuet	Eksempel
Feed up (Hvor skal jeg?)	Kjennskap til vurderingskriterier	<p>Eleven nevner de fokusområdene som han kunne velge mellom i hoveddelen. Han sier han kunne velge selv og har han valgte to flere enn hva han måtte.</p> <p>Eleven hadde ikke en plan med skrivningen.</p> <p>Eleven sier det ble snakket om teksten i klasserommet, og han mener målet var at teksten skulle bli god, og at den var bra.</p>	<p><b>Intervjuer:</b> Hadde dere et mål?  <b>Elev:</b> Målet var vel at den skulle bli god, at den var bra.</p> <p><b>Elev:</b> Du kunne vlege mellom noe læreren sa noen og så kunne du velge noen av de.</p>
Feed back (Hvor står jeg?)	Forståelse av lærerkommentarene	<p>Eleven har ikke fokus på hvem som er mottaker av teksten. Han hevder han bare skal skrive bra og han liker å kunne vlege selv. Likevel sier han at han ønsker at de som skal lese den synes den er bra.</p> <p>Eleven synes det er vanskelig å forbedre teksten. Og han sier de av og til er litt uklare, men da spør han læreren hva hun mener. Noen ganger er kommentarene vanskelig å forstå.</p> <p>Han sier han fikk hjelp når han lurte på noe.</p>	<p><b>Intervjuer:</b> Er det noe du synes er spesielt vanskelig eller enkelt når du skal levere på nytt?  <b>Elev:</b> Å forbedre, skjønn hva de mener med hva jeg kan forbedre.  <b>Intervjuer:</b> synes du av og til at kommentarene kan være uklare?  <b>Elev:</b> Ja, av og til  <b>Intervjuer:</b> Hva gjør du da?  <b>Elev:</b> Jeg spør dem hva de mener.</p>
Feed forward (hva er neste steg)	Forståelse av hva som kan bli bedre	Eleven hevder at han kommer til å bruke kommentarene neste gang han skal skrive fordi teksten da bli bedre.	<p><b>Intervjuer:</b> Tror du at du kommer til å bruke kommentarene neste gang?  <b>Elev:</b> Ja  <b>Intervjuer:</b> Hvorfor det?          Fordi da blir teksten bedre, og så (lang pause) ja.</p>
Bruk av kommentarer	Bruk av kommentarene i forberedelse til skrivning Gjennomlesning av kommentarene Tilbakemelding og motivasjon Samtale om tilbakemeldingene	<p>Eleven hevder han liker å skrive på datamaskin og virker motivert for oppgaven. Han har også velgt å skrive om mer enn han må som bekrefter dette.</p> <p>Eleven jobber med kommentarene ved å lese alle for å se hva som må forbedres og deretter begynne på den første igjen.</p> <p>Eleven sier det er greit å få slike kommentarer fordi man da blir bedre til å skrive når man har ordnet teksten.</p> <p>Eleven hevder noen kommentarer er lettere enn andre.</p>	<p><b>Intervjuer:</b> Hvordan synes du det er å få slike kommentarer?  <b>Elev:</b> helt greit, for da blir man bedre når man har fikset det.</p> <p><b>Elev:</b> Jeg leste først alle for å se hva jeg måtte forbedre, og så begynte jeg å lese den første og forbedret.</p>

## Vedlegg 17: Analysetabell av elevens tekst "Thomas"

INNHOLDSANALYSE				
G3 "Thomas"				
Plassering	Kommentar	Formulering	Har eleven brukt kommentaren?	Egne endringer
Margkommentar	Det første avsnittet ditt var veldig bra. Her får du med mykje fakta og set dei to landa opp mot kvarandre. Kunne du tatt med kva den strengaste straffa i Noreg er sidan du nemner dødsstraff?	Oppmuntring Spørsmål	Eleven har svart på lærerens spørsmål.	Eleven har ikkje fått tilbakemelding på dette, men han har skrevet en avslutning på oppgaven.
Margkommentar	Kultur: Skriv litt om kulturen i Noreg saman med Japan sin kultur. Det er ikkje sikkert at mottakaren av denne artikkelen veit så mykje om norsk kultur slik som du gjer.	Krav	Dette har eleven gjort, og han har samanligna det med japan.	
Margkommentar	Fun facts: Eg ville ikkje hatt med funfacts i ein fagtekst, men det er mykje av desse du kunne skrive meir om i teksten. Lasesushi kan du dra inn under overskrifta Japan der du nemner sushi.	Forslag	Eleven har fjernet funfacts. Har også tatt inn laksesushi der læreren foreslo.	
Margkommentar	Finn du meir ut om korleis Japan er forma? Tenkte då på siden du skriv at Noreg er smalt.	Spørsmål	Eleven har skrevet inn bredden til Japan.	
Margkommentar	Når du skriv om skulen i japan- dra inn litt om norsk skule også. Det er gratis å gå på skule i begge landa, men dei startar i ulik alder	Krav Forslag	Dette har eleven gjennomført.	
Sluttkommentar	Kjelder: Supert at du har med kjeldene. Skriv alle kjeldene på slutten av teksten. Det er nok at overskrifta er kjelder, og alle adressene under.	Krav	Dette er gjennomført	
Sluttkommentar	Du skriv godt på bokmål, men hugs at du har nynorsk på skulen. Så fagteksten må vere på nynorsk.	Krav	Eleven har ikke endret skriftspråk.	



## Vedlegg 18: Analysetabell av transkripsjonen til elev ”Thomas”

ANALYSE AV TRANSKRIPSJONEN			
Hovedkategorier	Variabler	Funn i intervjuet	Eksempel
Feed up (hvor skal jeg?)	Kjennskap til vurderingskriterier	Eleven forteller at oppgaven gikk ut på å smamenlinge, og at læreren hadd ebestemt dette. Han sier videre at han ikke hadde en plan for skrivingen.  Eleven hevder målet var å få med alt.	<b>Intervjuer:</b> Husker du hva punkten i oppgaven innebar? <b>Elev:</b> Ja at vi liksom skulle sammenlinge, og helse og kultur og religion og masse forskjellige ting.
Feed back (Hvor står jeg?)	Forståelse av lærerkommentarene	Eleven hadde ikke noen mottaker i tankene når han skrev. Han vet ikke hva hna tenker om at noen skal lese  Eleven hevder det var lett å forstå kommentarene som læreren hadde gitt. Han sier også at han kunne spørre læreren dersom det var noen spørsmål knyttet til disse	<b>Intervjuer:</b> Synes du det var vanskelig å forstå hva læreren mente i kommentarene? <b>Elev:</b> Nei <b>Intervjuer:</b> Hva hadde du gjort da om det var vanskelig? <b>Intervjuer:</b> Spurt hun.
Feed forward (hva er neste sted?)	Forståelse av hva som kan bli bedre	Eleven torr han komer til å bruke kommentarene fordi de var gode.	<b>Elev:</b> Fordi det var gode kommentarer.
Bruk av kommentarer	Bruk av kommentarene i forberedelse til skriving	Eleven sier det var lett å bruke kommentaene, fordi det som var blitt gjort feil tok han bare vekk, og så flyttet han over det andre.	<b>Intervjuer:</b> Liker du å få kommentarene skriftlig? <b>Elev:</b> Ja, for da kan jeg lese de mange ganger.
	Gjennomlesning av kommentarene	Eleven sier han leste alle kommentarene og så endret han etterpå.	<b>Intervjuer:</b> Hva var det du syntes var enkelt emd å skrive på nytt?
	Tilbakemelding og motivasjon	Eleven mente det ikke var noe som var spesielt med å få tilbakemeldinger.	<b>Elev:</b> Det jeg hadde skrevet galt eller feil og sånt, det bare slettet jeg og så flyttet jeg over.
	Samtale om tilbakemeldingene	Eleven sier at han liker å få tilbakemedligenen skriftlig fordi da kan han lese de mange ganger.  Eleven virker motivert for å skrive og forteller om at han liker å lære om nye land.	

## Vedlegg 19: Tabell min vurdering av elevtekstene

	<b>Elev</b>	<b>Oppfulgt målet?</b>	<b>Brukt relevante fagomgrep?</b>	<b>Vist til flere kilder?</b>	<b>Har eleven sammenlignet underveis i teksten eller først det ene så det andre?</b>	<b>Har eleven innledning?</b>	<b>Har eleven avslutning?</b>	<b>Har eleven to til tre fokusområder?</b>
	<b>Sandra</b>	ja, har sammenlignet Russland og Norge	ja	ja	Eleven har stort sett skrevet først om det ene så det andre. Har skrevet sammen i avslutningen.	nei	ja	Eleven har 5
	<b>Pernille</b>	Ja, sammenlignet Brasil og Norge.	ja	nei	Sammenlignet i stor grad	nei	nei	Eleven har 8
	<b>Maja</b>	Ja, sammenlignet Venezuela og Norge.	ja	ja	Først den ene så den andre.	ja	ja	Eleven har 5
	<b>Fredrik</b>	Ja, Canada og Norge.	ja	ja	Sammenlignet i stor grad	ja	ja	Eleven har 3
	<b>Martin</b>	Ja, Norge og Colombia	ja	ja	Sammenlignet i stor grad	ja	ja	Eleven har 5
	<b>Thomas</b>	Ja, Norge og Japan	ja	ja	sammenlignet i stor grad	nei	ja	Eleven har 5
<b>Hvor mange elever?</b>		6 av 6	6 av 6	5 av 6	4 av 6	3 av 6	5 av 6	6 av 6