



MASTER'S THESIS

Providing feedback on student texts during the Covid pandemic: A study of English teachers' beliefs and reported practice.

Vera Halsnes Bruland

Candidate number: 228

Master's Thesis in Education with English Didactics

Department of Language, Literature, Mathematics and
Interpreting

Faculty of Education, Arts and Sports

Supervisor: Sarah Hoem Iversen

Submission Date: May 15th, 2023

Acknowledgements

Writing these final words on my master's thesis feels unreal. First and foremost, I have had five amazing years at HVL. I have made friends for life and memories I will never forget. All my classmates, and everyone else I have met along the way, has helped me grow as a person and given me lessons I wouldn't be without. It is also certain that this last year has been different from the first four. Several hours have been spent in school almost every day. These hours were exhausting, demanding, and confusing. But they were also much more than that. Thanks to my fellow students and supervisor, I can look back on all these hours with gratitude. I have honestly looked forward to coming to school to write my master's thesis because of the support and love from people. We were all in this together, and we did it!

With that said, I want to thank my fellow students for five amazing years. I also want to give a special thanks to my closest friends that I have been so lucky to have gotten to know throughout these years. Our friendship and unity have meant so much to me, especially this last year, and I am excited for the future with you all. Also, many thanks to my other friends outside school who have cheered me on and supported me, I am forever grateful. Last but not least, a thousand thanks to my family. Phone calls and visits have meant the world to me. I truly am blessed with the most amazing people around me. Even though I knew this from before, this last year has shown me, once again, how lucky I am to have the best family ever. Mom, dad, my twin sister, little sister and my grandparents; you are the best.

Additionally, this thesis would of course not have been possible without my informants! Meeting five engaged and knowledgeable teachers taught me a lot, and it was a fun and memorable experience. Thank you so much for sharing your knowledge and thoughts with me. Finally, I want to thank my excellent supervisor, Sarah Hoem Iversen. With your guidance I am left with a result that I am very proud of. You have given me advice and tips that have helped me to work independently and purposefully. Not least, you have motivated me to do what was necessary to give the topic and the information I received from my informants the attention it deserved.

With all that being said, I am proud of completing my five years at HVL with this master's thesis.

Vera Halsnes Bruland, May 2023

Table of contents

Acknowledgements	1
List of figures	6
List of appendices	6
List of abbreviations	7
Chapter 1: Introduction	8
1.1 Background and relevance	8
1.2 Aim and scope of the present study	10
1.3 Delimitations.....	11
1.4 Overview of the thesis	12
Chapter 2: Theoretical considerations	13
2.1 The study of language teachers’ cognitions.....	13
2.2 Digital technology in school	16
2.2.1 Barriers to the implementation of digital technology in school.....	17
2.2.2 Technological Pedagogical Content Knowledge	19
2.3 Feedback	20
2.3.1 Effective formative feedback	22
2.3.2 Effective formative feedback on student texts	22
2.4 Teachers’ beliefs and practices of feedback on writing	27
2.5 EFL teachers’ beliefs on digital technology	29
2.6 Teachers’ feedback practices during lockdown teaching	29

Chapter 3: Methodology	31
3.1 Research method - qualitative research	31
3.1.1 Semi-structured interviews	31
3.1.2 Interview guide	32
3.2 Data selection.....	33
3.2.1 Selection of participants	33
3.2.2 Pilot-testing the interview guide.....	35
3.3 Data collection	36
3.4 Analysis.....	37
3.4.1 Transcription.....	37
3.4.2 The analysis of the interviews	38
3.5 Validity and reliability	38
3.6 Ethical considerations	40
3.6.1 Informed consent	40
3.6.2 Anonymity and confidentiality	41
3.6.3 Misrepresentations.....	41
3.6.4 Online interview	42
3.7 Limitations	42
Chapter 4: Analysis and discussion	44
4.1 Teacher motivation	44
4.2 Written feedback strategies.....	50

4.3 Follow-up on written feedback	59
4.4 Limitations of lockdown teaching	62
4.5 Possibilities of lockdown teaching.....	65
4.6 Discussion across themes.....	68
4.6.1 Too much written feedback	69
4.6.2 Easy access to and frequent use of technology.....	70
4.6.3 Interplay between oral and written feedback on student texts.....	70
4.6.4 EFL teachers' willingness to adapt and expand digital knowledge.....	71
Chapter 5: Conclusion	75
5.1 What are EFL teachers' reported beliefs about written formative feedback on written texts in the EFL classroom?	75
5.2 What are EFL teachers' reported practices on giving feedback on students' texts during the pandemic?	76
5.3 Implications.....	76
5.4 Further research	78
5.5 Concluding remarks	79
References.....	80
Abstract in English:.....	87
Abstract in Norwegian:	88
Appendices.....	89
Appendix A.....	89
Appendix B	91

Appendix C 95

Appendix D 96

Appendix E 108

Appendix F..... 124

Appendix G..... 140

Appendix H..... 150

List of Figures:

Figure 1: Simon Borg's model of influences

Figure 2: Technological pedagogical content knowledge framework (TPACK)

Figure 3: Table of participants

List of appendices:

Appendix A: Interview guide

Appendix B: Informed consent form

Appendix C: NSD approval

Appendix D: Transcription – Teacher 1

Appendix E: Transcription – Teacher 2

Appendix F: Transcription – Teacher 3

Appendix G: Transcription – Teacher 4

Appendix H: Transcription – Teacher 5

List of abbreviations:

Abbreviation	Definition
L2	Second language
EFL	English foreign language
ICT	Information and communications technology
ERT	Emergency remote teaching
TPACK	Technology, Pedagogical, and Content Knowledge

Chapter 1: Introduction

It has been three years since the COVID–19 pandemic disrupted educational institutions all around the world, including Norwegian schools (UNESCO, 2023). Even though digital technology had been present in the English subject curriculum long before the pandemic occurred in 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2006), a fully digital Norwegian English as a Foreign Language (EFL) classroom was far from the ordinary for language teachers. However, the pandemic made this the new normal. The present thesis understands this digitalization as an advantage, because it may have necessitated the adoption of new digital tools. Moreover, this may have resulted in teachers adopting new perspectives on various aspects of teaching. This project aims to investigate whether this is the case concerning feedback on student texts. To accomplish this, EFL teachers' beliefs on formative feedback on student texts, and their reported feedback practices during the pandemic were examined through five semi-structured interviews of 8th to 10th-grade EFL teachers.

1.1 Background and relevance

The same year as the pandemic affected the Norwegian school system, the annual student survey (“Elevundersøkelsen”) announced its result as usual (Wendelborg et al., 2020). This is a survey for 7th graders in primary school, 10th graders in lower secondary school and pupils in their first year of upper secondary school (VG1). Within this survey, they can express their opinion about learning and well-being in school. Amongst other things, the results this time showed that there was a gradual and continuous decline of effective feedback provided by teachers from primary school to the end of high school. This is unfortunate since students' long-term writing development is dependent on feedback that guides them (Lee, 2007).

This could suggest that teacher feedback delivered in Norway may serve a more summative purpose rather than a formative purpose. Feedback becomes summative when it focuses on how well or poorly the student performed (Wiliam, 2018). Grade-giving, amongst other things, tends to serve this purpose. It can make students focus on protecting their sense of well-being, instead of focusing on what the comments in the feedback suggest for further development (Butler, 1988). Formative feedback, on the other hand, is shown by researchers such as Black and Wiliams (1998; 2009) and Hattie and Timperely (2007) to benefit students learning and development. Considering the English subject, students need to be provided with

this type of feedback to develop as writers (Lee, 2007). Fortunately, political forces in Norway seem to have become aware of the research done within this field.

The Norwegian regulation that governs assessment and examinations in primary and secondary education in Norway (called “Vurderingsforskriften”) announced a change in teachers’ assessment practices in 2020 (Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-3). There is now a bigger emphasis on formative assessment in the Norwegian school system than before, wherein formative feedback is an essential part (Utdanningsdirektoratet 2022; Utdanningsdirektoratet 2020) Following this, Norwegian teachers are now only required to provide grades at students’ mid-year assessments, and final assessments. This presents an opportunity for teachers to give less grades. Naturally, it might not be easy to shift feedback practices instantly, however, the changes within “Vurderingsforskriften” could make them become aware of what is expected of them. Moreover, it may have contributed to teachers evaluating their feedback practices and identifying what factors contributed to the result observed in the survey announced that year.

Before this was announced in 2020, there were made changes in the Norwegian school system considering access to digital technology as well. This is because all lower secondary school students in Bergen were provided with their own Chromebook by the fall of 2019 (Bergen Kommune, 2022b). Even though ICTs were already emphasized within the school curriculum before this (Utdanningsdirektoratet, 2006), easy access to digital devices makes it more practical to combine digital technology with traditional face-to-face interactions in physical classrooms (Hew & Brush, 2007). Additionally, this implementation could aid in facilitating teachers to provide effective feedback as Ene and Upton (2014) report how digital technology can be helpful for teachers when providing feedback, which is currently in decline per “Elevundersøkelsen” (Wendelborg, et al., 2020).

Although several changes and revelations occurred in Norway during the years of 2019 and 2020, the most significant was yet to come. The COVID-19 pandemic turned the classroom all digital. Initially, all schools were still open, but as the pandemic spread, a number of countries closed all schools and digital teaching became the new pedagogy (UNESCO, 2023). Due to the extensive infection in the spring of 2020, the traffic light model was introduced in Norway with a red level in March, meaning that all schools marked as red had to change the context of teaching from physical to online education. This lasted from the 13th of March to the 11th of May (Bergen Kommune, 2022a). The present shift in teaching is called

“Emergency remote teaching” and conveys the challenges and crisis that faced teachers globally, having little to no time to change their teaching practice to fit into the new digital technology due to the coronavirus (Fuchs, 2022)

This makes it interesting to investigate EFL teachers’ reported beliefs and feedback practices in the present day. The inclusion of Chromebooks, changes in “Vurderingsforskriften”, and the pandemic occurred roughly three years ago. In the course of this time, teachers might have gotten new experiences in providing feedback, as well as time to collect their thoughts on grade-giving and digital technology. This further suggests that these changes may have contributed to new perspectives on how to provide efficient feedback since “Elevundersøkelsen” from 2019. An investigation of EFL teachers’ beliefs on written formative feedback and their reported feedback practices on student texts during the pandemic could help me to map out the current status regarding this.

1.2 Aim and scope of the present study

The aim of this thesis is to bring forth Norwegian EFL teachers’ beliefs on written feedback on student texts and shed light on potential new insights and perspectives on this that have arisen from the pandemic. Hopefully, it will additionally inspire teachers to reflect on their own feedback practices and discover aspects that have opportunity for improvement. To accomplish this, the thesis will try to answer two research questions:

RQ1: What are EFL teachers’ reported beliefs about written formative feedback on written texts in the EFL classroom?

RQ2: What are EFL teachers’ reported practices on giving feedback on student texts during the pandemic?

Theoretical frameworks will be used to frame a discussion surrounding these questions. This includes theory on teacher cognition, competencies that teachers should encounter to possess professional digital competence, and possible barriers teachers may confront when implementing digital technology in the EFL classroom. Additionally, theory on feedback and what signifies feedback that is formative is also included. Earlier research on teachers’ beliefs on digital technology, feedback, and teachers’ reported practices during the ERT has also been incorporated.

1.3 Delimitations

The present thesis will concern 8th – 10th grade EFL teachers' cognitions. This is because cognitions affect human action (Borg, 2008), and eliciting cognitions on feedback and digital technology can help me to understand the underlying reasons for their reported feedback practices. As cognition is a huge topic, I narrow it down to only concern the aspect of beliefs. Moreover, this will be based on interviews of specifically 8th – 10th grade EFL teachers because it was students in lower secondary schools who benefited from the inclusion of Chromebooks by the fall of 2019. Therefore, choosing this group makes it easier to connect the research to the digital world. Additionally, Chromebooks offer the use of a digital platform called Google Classroom. This was one of the digital platforms that were used by teachers in Bergen during the pandemic (Bergen Kommune, 2022b), including the participants of this study. Therefore, this project will also be exploring the use of this.

Moreover, feedback can serve as both formative and summative, and this project will focus on EFL teachers' cognitions regarding formative feedback. This is because the focus of this study is feedback that moves learning forward, which is the purpose of formative feedback (Black & Wiliams, 2009). Additionally, this can be given as peer feedback, self-evaluation and teacher feedback. As it was feedback given by teachers that the "Elevundersøkelsen" concerned, it is appropriate that this thesis continues to research down the same track.

Additionally, I choose to focus this investigation on feedback on writing and text production. Writing has been one of the basic skills in the curriculum for a long time (Utdanningsdirektoratet, 2006; Utdanningsdirektoratet, 1997), and research has shown that formative feedback is viewed as vital in facilitating long-term writing development amongst students (Bitchener & Ferris, 2011b). This suggests that the participants have most likely developed several thoughts on how to give sufficient feedback on writing.

Lastly, the project will investigate written feedback provided by teachers. However, it is important to bear in mind that EFL teachers might not limit their feedback practice to only deal with this approach, as they can also deliver feedback orally in real-time (Shute, 2008). Nevertheless, it would be too much to research multiple feedback approaches. But due to this, there might be a need for discussing more approaches than written feedback specifically.

1.4 Overview of the thesis

The thesis consists of five chapters: Chapter 1 explains the background and aim of the investigation. Chapter 2 outlines its theoretical background. Chapter 3 describes the project's methodology and data collection process. Chapter 4 will present and discuss the results from this. Lastly, a conclusion of this investigation will be made in Chapter 5.

Chapter 2: Theoretical considerations

2.1 The study of language teachers' cognitions

Educational research has acknowledged the immense impact teacher cognition has on teachers' practices. Simon Borg defines teacher cognition as “what teachers know, believe and think” (2003, p. 81). Moreover, he describes these cognitions as dynamic as they can be defined and redefined through educational and professional experiences. Since cognitions strongly influence human action, they will additionally affect teaching within the EFL classroom (Borg, 2008).

This thesis will concentrate on the belief aspect of cognitions. Beliefs can be defined as statements teachers make about their ideas, thoughts, and knowledge that are expressed as evaluations of what “should be done, should be the case, and is preferable” (Basturkmen, et al., 2004, p. 244). This encompasses such as beliefs on learning, knowledge, subject matter, and digital technology (Borg, 2017). Additionally, it is vital to distinguish between the terms stated and enacted beliefs. The former refers to what teachers say they believe, and the latter refers to what teachers do (Borg, 2017). In connection to this, the present thesis investigated EFL teachers' stated beliefs on formative feedback and their reported feedback practice during the pandemic. As interview is the chosen research context, this will be elicited through conversations with EFL teachers (see section 3.1).

When discussing EFL teachers' beliefs, Simon Borg's model of influences can be helpful (Borg, 2003). This is because it consists of several factors that influence teachers' cognitions, and therefore teachers' beliefs. The model is a “schematic conceptualization of teaching within which teacher cognition plays a pivotal role in teachers' lives” (Borg, 2003, pp. 81-82). The outer part of Borg's model (see Figure 1) visualizes the four different factors.

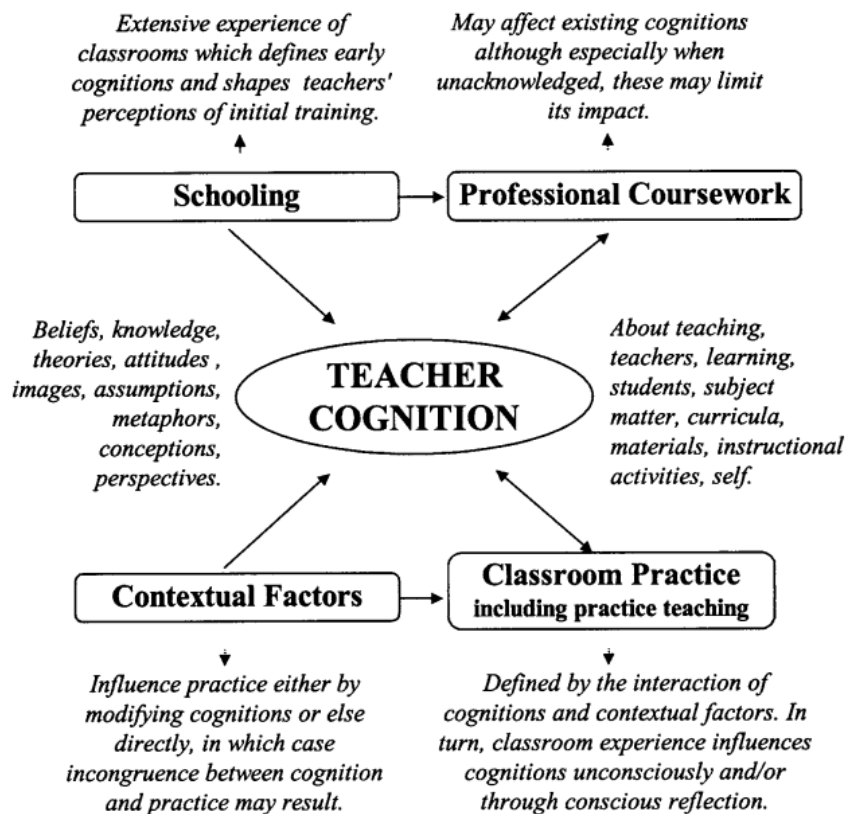


Figure 1: Simon Borg's (2003, p. 82) model of influences

The first influence is *Schooling*, and claims that teachers' beliefs are often highly influenced by their own experiences as learners. Eventually, this forms the basis of their initial conceptualizations of second language (L2) teaching (Borg, 2003). While these thoughts are well established by the time teachers start their teacher education, they tend to act as a filter when interpreting new information and experiences (Phipps & Borg, 2009, as cited in Borg, 2018, p. 75). This demonstrates that EFL teachers may promote or avoid specific strategies based on their former experiences as learners. To exemplify, an EFL teacher may emphasize praising students in their teacher feedback if they experienced increased motivation following teacher praise as language learners themselves.

The second influence is *Professional Coursework*. Teacher students acquire information and experiences throughout their training program. Within this process, they add, reflect upon, and restructure their ideas. Hence, develop as professionals. As acknowledged in the previous paragraph, each teacher student will have different initial conceptualizations of L2 learning. Moreover, different training programs highlight different ideas. Consequently, this phase

affects individual teacher students differently in unique ways (Borg, 2003). To demonstrate, today's teacher students may learn more about the use of digital technology than prior to the digitalization. On the other hand, experienced teachers might be more digitally competent, as developing as an educator, staying up to date, and adapting to recent research is part of the teacher profession (Kyndt et al., 2016). The present project has investigated the beliefs of both relatively newly educated and more experienced teachers, this will therefore be discussed later on.

Classroom Practice is the third influencing factor in the model by Simon Borg. A teacher's beliefs and classroom practice exist in "symbiotic relationships" (Foss & Kleinsasser, 1996, as cited in Borg, 2003, p. 91). That means that the beliefs of an EFL teacher will affect their teaching practice, and the other way round. Accordingly, teacher beliefs appear recurrently as a powerful influence on a teacher's practice, as well as their experiences in the classroom can influence teachers to retain these beliefs or change them (Borg, 2003). Borg's model visualizes this with arrows pointing in both directions (see Figure 1). To exemplify, a teacher can decide to deliver feedback digitally in the EFL classroom. As a result of this, the teacher might experience that students work more diligently with this feedback than with feedback received on a piece of paper. Such an experience could influence the teacher to develop positive beliefs toward digital feedback. Further, this belief might then affect the teacher to continue using digital technology for delivering feedback in the EFL classroom.

The last influential factor within Borg's model is *Contextual Factors*. He refers to it as "the social, psychological and environmental realities of the school and the classroom" (Borg, 1998, as cited in Borg, 2003, p. 94). This includes such as the school society, classroom layout, curriculum, and the availability of resources (Borg, 2003). These factors play an essential role in determining the extent to which language teachers are able to implement practices congruent with their beliefs in the classroom. Moreover, it is not uncommon that a teacher's stated and enacted beliefs differ from each other when teachers' practices are influenced by contextual factors (Borg, 2003). To illustrate, a teacher can communicate that they believe digital technology should be used in giving feedback but still not implement it in the EFL classroom. This could for instance be due to a lack of availability of resources at their workplace, or perhaps they have not received good enough guidance on how to use the digital devices and platforms that are available.

However, the access to technological resources has increased since the early mid-2000s (Wells & Lewis, 2006), and the Norwegian educational system is not an exception. As previously mentioned, in the fall of 2019 it was approved that all students in lower secondary schools located in Bergen would be assigned their own Chromebook (Bergen Kommune, 2022b). Moreover, two years later it was reported that six out of ten students in Norwegian lower secondary schools now had their own digital device at school. Therefore, the lack of resources may not be perceived as a contextual factor that hinders the usage of ICTs for schools in Bergen. The following section will further discuss how digital technology has become so eminent in today's education.

2.2 Digital technology in school

Because of the adaptation of the World-Wide Web and fast Internet network, technology has come to play a huge role in the field of education (Syafi'i, 2020). It allows pedagogy in the classroom to become more functional and effective (Hamutogly & Basarmak, 2020) as it offers the user to access sources anywhere and anytime (Kistow, 2011). As a result of this, integrating technology in education has become widely accepted, and is now a major focus in many educational institutions. Due to this, most schools can combine face-to-face interactions with digital learning. According to Garrison and Vaughan (2007), this situation is called "Blended learning". Additionally, the devices and platforms available today have also made it possible for teaching to take place solely through digital platforms. Accordingly, it has become achievable for teaching to happen outside the EFL classroom.

Such teaching could be referred to as online learning and is defined as learning experiences in synchronous or asynchronous environments. Within these, students and teachers do not need to be in the same room. All that is required are digital devices with Internet access for the learning to happen anywhere (Singh & Thurman, 2019). Synchronous teaching includes "real-time" situations, like immediate intervention in the flow of classroom discussion, or one-to-one teaching. Such courses can be scheduled at specific times and delivered in a virtual classroom. Here the teachers can give feedback orally in real-time during the course or as an instant message (Littlefield, 2018).

Asynchronous teaching, on the other hand, is not bound by a strict schedule. Instead, it includes such as uploaded pre-recorded lectures and assignments for students which they can access during different hours, and from different locations. However, in such learning

environments students can no longer receive instant feedback or messages. They are instead delivered in advance for students to see when they have the opportunity (Littlefield, 2018). According to Black and Wiliam (2009), teacher feedback on written texts is often received in this way. Since the participants of this study had Chromebooks available before the pandemic, they likely practiced this form of written teacher feedback before the ERT. However, there are other factors than the access to digital devices and platforms affecting a teacher's ability to integrate technology into the classroom.

Ertmer (1999) proposes two types of barriers called first-order and second-order barriers. The former concerns contextual factors, which were presented in section 2.1 as the last influential factor within Borg's model. As these are defined by Ertmer (1999) as barriers that are external to the teacher, they are also called "external barriers". Furthermore, they can be categorized into four groups; "resources", "institution", "subject culture", and "assessment" (Ertmer et al. 2012). Second-order barriers, on the other hand, are defined as those barriers that are internal to the teacher. Accordingly, this refers to the same as discussed in section 2.1; a teacher's beliefs, only that it concerns ideas, thoughts, and knowledge in relation to digital technology. The next section will elaborate on these internal and external barriers.

2.2.1 Barriers to the implementation of digital technology in school

In relation to external barriers, the barrier of resources is the first concern in managing to integrate technology into teaching (Ertmer et al. 2012). This involves having digital resources available for usage, as there is little opportunity for integrating technology into teaching without it. Considering the digitalization of today's schools, few schools in Norway experience this as an issue today (Gilje, 2021). Considering that the inclusion of Chromebooks in Bergen happened before the pandemic (Bergen Kommune, 2022b), it is likely that EFL teachers in Bergen gave digital feedback even before this.

The second barrier is called the institutional barrier. This includes such as leadership and school time-tabling structure (Hew & Brush, 2007). According to Fox and Henri (2005), the leadership of the school can affect and restrict the teachers' practices of using digital technology in class. However, this seems not to be a problem as schools all over Norway are becoming more and more digitalized. Inflexible timetables, on the other hand, is possibly the more crucial barrier. It is plausible that teachers have a lot on their schedule, therefore,

making time for implementing a variety of digital teaching strategies may be perceived as difficult.

The third barrier concerns the expectations and practices that have arisen around the subject culture. This shapes what definition one has regarding a subject (Goodson & Mangan, 1995). According to Hennessy et al (2007), teachers are considered to adopt a technology that seems to be in line with the norms of the subject culture. It can be argued that the book-dominated culture of English might influence EFL teachers to resist new technologies. However, digital technology has been part of the English curriculum for a long time (Utdanningsdirektoratet, 2006), as well as the new curriculum highlights this importance even further (Utdanningsdirektoratet, 2020). Hence, curriculum mandates can have changed the subject of English being seen as “book-dominated”. This suggests that an EFL teacher might decide to use digital technology for delivering feedback, instead of handing it out on a piece of paper. It might also be likely that school administrations decide not to renew textbooks and instead suggest that teachers use digital platforms for teaching, which could additionally affect EFL teachers’ thoughts surrounding the English subject.

The final category is “Assessment”, and concerns whether digital technology enhances assessment in school or not. The barrier is reduced if technology makes it easier and more efficient to “measure student learning” (Reeves, 2000, p. 102). If a digital platform is difficult and too time-consuming to use, on the other hand, the technology is seen as an external barrier (Reeves, 2000). It could be argued that this barrier is somewhat reduced for teachers in Bergen since the implementation of Chromebooks (Bergen Kommune, 2022b) lend them to use Google Classroom; a user-friendly digital platform that Syafi’i (2020) claims increases cooperation and improves communication. More about the usage of this platform for providing digital feedback will be discussed further in section 2.3.

However, even if the mentioned barriers are reduced in schools, there is no guarantee that teachers will in fact implement digital technology in their teaching (Ertmer, 1999). As elaborated on in section 2.1, what is internal to teachers plays a vital part in their actions (Borg, 2003). Teachers’ beliefs on digital technology cover such as their passion for technology, knowledge, preparedness and motivation regarding its usage, and teachers’ problem-solving mentality (Ertmer et al., 2012). This means that if a teacher does not have positive attitudes toward digital technology, or does not know how to use it pedagogically, they will likely not implement it. This could further indicate that teachers with positive

attitudes toward digital technology for providing feedback were better equipped during the ERT than teachers that did not possess such attitudes. Moreover, there is a framework that presents what competencies teachers must possess in order to accomplish using ICTs to benefit students' learning. This will be elaborated in the following section.

2.2.2 Technological Pedagogical Content Knowledge

The most widely used framework created to describe the competencies educators in a digital learning environment are required to possess is The Technological Pedagogical Knowledge (TPACK) Framework (see Figure 2). According to Mishra and Koehler (2006), this framework consists of three different areas; content knowledge, pedagogical knowledge, and technology knowledge. Each area says something about what type of knowledge a teacher needs to possess to be able to integrate technology successfully into their teaching (Mishra & Koehler, 2006).

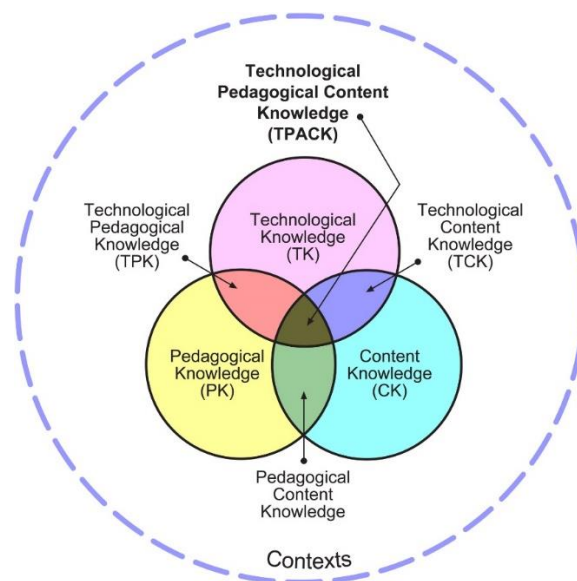


Figure 2: Technological pedagogical content knowledge framework (TPACK)

The former area, content knowledge (CK), is described as “knowledge about the actual subject matter that is to be learned or taught” (Mishra & Koehler, 2006, p. 1026). “The actual subject matter” concerning the present investigation is the subject of English. This means that it is eminent that the teachers of this study first and foremost are familiar with important concepts and theories within the English subject.

The second area concerns a teacher's pedagogical knowledge (PK). Possessing such knowledge implies understanding how education works and possessing knowledge about useful methods and techniques for teaching and learning (Mishra & Koehler, 2006). Accordingly, teachers must know what their students should learn, how they should learn it, and why it is important. Eventually, this will affect how a teacher chooses to teach the subject of English.

The final area entered the framework due to the technological advances in school. Technology knowledge (TK) is described as "knowledge about standard technologies ... This involves skills required to operate particular technologies" (Mishra & Koehler, 2006, p. 1027). According to this, teachers must be able to use digital devices, platforms, and tools, which implies being able to create and archive documents and learning and adapting to new technologies. Related to the present study, this type of knowledge was crucial during lockdown teaching as the EFL classroom turned all digital.

Technological pedagogical content knowledge is a form of knowledge that arises from and goes beyond, the three mentioned items. Possessing such knowledge includes having an understanding of pedagogical techniques related to ICTs, and how to use technology in constructive ways. This entails knowing how technology can help students to learn different concepts, and how to use technology to build on students' knowledge (Mishra & Koehler, 2006). Therefore, it is not sufficient to only possess technological knowledge (TK) when providing digital feedback. EFL teachers must additionally know how to use the technology for the right purposes, only then they can manage to give effective formative digital feedback. Moreover, there are many aspects to consider when aiming to provide effective formative feedback on student texts, which the following section shall discuss.

2.3 Feedback

Hattie and Timperley define feedback as "information provided by an agent (e.g., teacher, parent, self, etc.) regarding aspects of one's performance or understanding" (2007, p. 81). Moreover, feedback has been widely cited as an important facilitator for learning and performance, as it is regarded as pivotal for//to enhancing knowledge and skill acquisition (Shute, 2008). Hattie and Timperley claim it to be one of the most "powerful influences on learning and achievement" (2007, p. 81). Due to this, it is often used in educational contexts.

Teachers can provide corrective information to students in response to something they produced (Hattie & Timperley, 2007, p. 81). Moreover, as blended learning has become normal in today's schools (Garrison & Vaughan, 2007), providing feedback through digital platforms can be perceived as the most practical.

Using Google Classroom, teachers are allowed to create writing assignments for students in an online classroom. Accordingly, students can produce written text in Google Docs which is a collaborative writing tool within the digital platform. This enables them to work in a collaborative learning environment where peers and teachers can work on a single document together by sharing their text digitally (Zioga & Bikos, 2020). As teachers can access students' text while they write, they can exchange written feedback meanwhile they produce their text. They will receive this feedback instantly and directly in their text as long as there is Internet connection. In addition to this, feedback can also be delivered on a later note using Google Classroom.

Regardless of what the teacher prefers, the platform allows teachers to utilize effective editing and submitting functions. They can easily add private digital comments in their students' texts (Alharbi, 2020). Moreover, they can submit this feedback quickly and paperless in Google Classroom (Syafi'i, 2020), and their students can edit their writing according to the comments directly in Google Docs (Alharbi, 2020). The usage of this platform for providing feedback also helps teachers and students to keep files organized as it stores the feedback in one single area (Iftakhar, 2016).

Additionally, Google Classroom makes it possible to give oral feedback (Rinesko et al., 2021). It allows teachers to arrange private real-time online meetings in a digital meeting platform called Google Meet where the teacher and students can talk about the work the student has produced. This suggests that there are many different possibilities for providing feedback digitally on student texts. Moreover, as the participants of this study used Google Classroom during the lockdown teaching, these methods were available for them during that period. However, feedback does not become formative just by using technology designed for making efficient feedback.

It is important to bear in mind that to provide effective feedback is difficult. Just because the aim of using feedback is to improve learning does not mean that it will serve this purpose. A lot of feedback students receive is shown to have little to no effect, or even prevent learning

(Wiliam, 2018). If the language used in teacher-feedback is difficult for students to understand, it can confuse or mislead them (Black & Wiliam, 2009). Hence, feedback must come across as meaningful for students to be able to use it for academic progress. As for feedback to serve this purpose, it must be of good quality. The following section will present important principles for making feedback effective in students' learning process.

2.3.1 Effective formative feedback

Effective feedback should be specific and not cause confusion. This establishes a clear intention of how the student can fill the gap between what they understand and aim to understand, which further helps them to reflect on their performance (Hattie & Timperley, 2007). This entails that teachers cannot deliver large amounts of feedback because it can overwhelm students. According to Wiliam (2018), "less is often more" (Wiliam, p. 145, 2018). Additionally, students are unique in their own ways. Accordingly, what is understandable for higher-proficiency learners can be confusing for lower-proficiency learners (Bitchener & Ferris, 2011b). Therefore, students must be approached differently according to their current knowledge and needs when aiming to give formative feedback.

Furthermore, when students understand the teacher-feedback, they can reflect on their performance (Hattie & Timperley, 2007). Moreover, when feedback makes room for reflection, students can take action and learn from the guidance on their previous work (Black & Wiliam, 2009). This provides them with an opportunity to successfully close the gap between where they are and where they are aiming to be in their learning process. That is, as Hattie and Timperley put it; the power of feedback (2007). When it comes to text production, several different aspects need to be taken into consideration, and teachers can use different strategies for making their feedback effective, this will be discussed in the following section.

2.3.2 Effective formative feedback on student texts

The meaning of students producing texts is to facilitate long-term writing development. This is an essential part of the EFL teacher profession, and what is truly important is what each student learns through the process of developing texts (Bitchener & Ferris, 2011a). However, language and literacy development take time. Therefore, expecting students to write faultless,

error-free texts is unrealistic. For 8th – 10th graders, the exceptions are the final exams in the 10th grade where an “as near as perfect as possible” product is important. Hence, formative feedback has become a prime concern of teachers in this area (Lee, 2007). However, providing effective formative feedback on student texts is not considered to be easy.

For instance, students need an understanding of appropriate language and vocabulary, whereas grammar should be commented on. If a teacher decides to focus their feedback on learner language, one can correct such errors comprehensively or selectively. The former refers to marking every error in the text, and the latter refers to marking some errors (Bitchener & Ferris, 2011a). Selective correction supports student development beyond the final product in a writing course, and the comprehensive approach is most efficient for producing error-free final texts. The latter approach is though unrealistic for most students, and not the aim of text production in school. Further, this suggests that EFL teachers must choose which to make use of according to the individual student. However, selective feedback corresponds with formative feedback to a greater extent than comprehensive feedback. The approach is less overwhelming to process and apply, especially for lower-proficiency learners (Lee, 2008). Furthermore, correcting repeated errors helps students to effectively avoid and reduce such errors in the future (Bitchener & Ferris, 2011a).

Additionally, when providing selective feedback, Bitchener and Ferris recommend focusing on global rather than local errors. This is because global errors interfere with communication, like lexical issues and bad sentence structure. Local errors, on the other hand, are minor errors that do not affect the meaning of the text (Bitchener & Ferris, 2011a). Following, this supports the curriculum as it highlights the importance of being able to communicate well in English (Utdanningsdirektoratet, 2020). However, higher-proficiency writers with few global errors can benefit from awareness of local errors as this can enhance their writing even further. Additionally, lower-proficiency learners benefit from clear rules. Hence, global errors for which there are specific rules should be prioritized for such students (Bitchener & Ferris, 2011a). Apart from this, several other aspects than language will affect the writer’s communication with the reader and could therefore also benefit from being the focus of teacher-feedback.

Writing courses should for instance prepare students for academic writing and teach them about different genres. Concerning developing effective paragraphs, students’ use of topic sentences, transitions, and different types of paragraphs are recommended to comment on

(Hyland, 2003). In relation to this, higher-proficiency-learners can additionally benefit from advice on how to push their writing to an even more advanced level. This can be done by marking words that could be interchanged with other words (Bitchener & Ferris, 2011a). Concerning genre-specific tasks, feedback on genre characteristics is an appropriate focus point (Hyland, 2003). Nonetheless, regardless of what EFL teachers focus their feedback on, their students should be made aware of this in advance.

In fact, a fundamental principle of effective feedback is that it should relate to the writing task's learning goals (Hyland, 2003). Therefore, deciding what to focus teacher feedback on will vary depending on the task and its purpose. No matter the learning goals, they should be shared with students before the task, and the feedback must loop back these (Wiliam, 2018). As an example, the goal of a writing task could be to learn how to write an argumentative text. The teacher can then provide students with a "scoring rubric" (Wiliam, p. 145, 2018) that presents what is perceived as the low, medium, and high range of achievement when producing texts within that genre. Following, the teacher should comment on students' strengths and weaknesses regarding this.

When referring to students' strengths, teachers often praise their students. This has the potential to motivate students in pursuing the learning process and implement the teacher's feedback. Students who lack motivation and belief in themselves, are on the contrary likely to ignore feedback (Black & Wiliam, 2009). However, teachers have different beliefs on teaching, and different perceptions of whether students need praise or not (Brophy, 1981). Therefore, the individual EFL teacher and their view on the present topic will affect the praise within a classroom.

Moreover, EFL teachers cannot simply assume the effect of praise. To in fact be effective in motivating students, teacher praise should be "infrequent, but contingent, specific, and credible" (Brophy, p. 27, 1981). With this said, receiving praise all the time will at one point no longer boost confidence and motivation. Frequent use of unspecific praise can instead hinder student motivation. Students might question their teacher about how sincere they sound, consequently not wanting to use their feedback for future development. For praise to be of any help, it should make the student aware of what they should continue doing. This indicates that the praise must be specific when highlighting a student's strengths, suggesting that praise is not just about motivation.

Students can learn a lot from praise if it is specific. If teachers emphasize students' strengths in writing it can make them aware of aspects they should keep on doing (Brophy, 1981). When the praise is focused enough it causes students to think (William, 2018). To illustrate, praising a student for accomplishing writing an argumentative text does not just serve the purpose of identifying a student's strength. Giving specific comments on the genre features the student has included will explain what they did well. The purpose is that the student remembers it until the next time writing within the same genre, so that they include the same genre features this time as well. The writing process, more specifically praise, can in this way teach the student about text genres, as the best parts of their text can be used as model texts for future writing. However, to motivate student reflection, feedback must include more than specific praise.

Black and William (2010) claim that effective feedback must include both a directive and a facilitative function. The former function is specific and tells a student what needs to be fixed or revised. This can be done by underlining or highlighting the error (Ene & Upton, 2014). Moreover, it is inefficient for teachers and confusing for students to do this by marking words or sentences by crossing them out, using circles or arrows (Bitchener & Ferris, 2011a). Coloring parts of students' texts, on the other hand, can help them identify recurring strengths and weaknesses in their texts, especially if they are used as a recurring color-coding system (Bitchener & Ferris, 2011a). However, these correction practices must be legible and clear, explained to students beforehand, and used consistently. For accomplishing this, Bitchener and Ferris (2011a) recommend using technology that offers electronic highlighting options. As section 2.3 elicited that Google Classroom is an efficient platform for editing students' texts, it is likely that it offers this function. Accordingly, it is probable that color-coding errors with the use of technology is part of the participants' written feedback practice.

The facilitative function, on the other hand, provides comments or suggestions intended to help students reflect over and revise their weaknesses. Such comments can be of various lengths and in a variety of locations, such as in the margins or at the end of a paper as a summary (Bitchener & Ferris, 2011a). Moreover, to encourage reflection when formulating these comments, different speech acts like questions, commands, and suggestions are helpful (Baker & Bricker, 2010). Additionally, this can be done digitally as technological platforms usually offer commenting functions (Bitchener & Ferris, 2011a). This further indicates that

the participants of the present study most likely have access to this through Google Classroom.

Digital writing programs additionally offer computer-based spelling programs which may also benefit student reflection. Such programs underline possible errors with a red line and possible grammatical errors with a blue line. Accordingly, as students benefit from catching and self-editing errors themselves, EFL teachers should take advantage of this available function (Bitchener & Ferris, 2011a). However, computer-based spelling programs do not necessarily pick up all errors, and everything that is marked as an issue is not necessarily wrong. Therefore, before pursuing this strategy, EFL teachers must teach their students how to use such digital aids critically (Hoem & Iversen, 2020). If this has been done, the strategy can be used. Accordingly, if a spelling program underlines errors that the teacher considers possible for the student to catch, the teacher can choose not to comment on it. Instead, they can encourage or remind this student to look after those markings in their text. As a result of this, the student is encouraged to catch and correct errors on their own. Moreover, it leaves less work for the donor, and more work for the recipient, something that is a principle within formative feedback according to Wiliam (2018). Moreover, as this allows the student to become cognitively involved with the feedback, it can be categorized as indirect feedback (Ferris, 2002).

Indirect feedback is provided when the teacher shows that there is an error, but does not reveal the correct form. This is the opposite of direct feedback as that is provided when the teacher reveals the correct form of an error, not letting students reflect or involve in improving their text. Moreover, due to the cognitive involvement indirect feedback offers, that is the approach Ferris (2002) claims to most likely decrease errors in students' texts over time. However, Ferris (2002) additionally states that this approach can cause confusion and prevent learning if the student does not understand the error itself. Accordingly, the approach is not always beneficial if the student is not skilled enough to correct their own errors. Because of this, lower-proficiency writers might benefit from receiving the answer as direct feedback (Ferris, 2002), or even a mixture of both indirect and direct feedback (Hendrickson, 1980). This will depend on such as the type of errors, and the student's goals and needs. Following this, EFL teachers must take students' written proficiency in English into account when aiming to give formative feedback.

A teacher might do all the strategies mentioned above but still experience students ignoring teacher feedback because of the issue of grading. Effective feedback needs direct attention to what the students need to work on, rather than attention to how well or poorly they did (Wiliam, 2018). Students typically disregard feedback if it comes with a grade because they start comparing themselves with others. Accordingly, their mental energy becomes focused on protecting their sense of well-being instead of reading the feedback. Because of this, students should be given grades as infrequently as possible so that they get more motivated to read the feedback and improve their text according to it.

Emphasizing structured and clear feedback will not alone make the feedback formative, EFL teachers must additionally embrace the idea of feedback as a recipe for future action. Feedback will have no purpose if students are not allowed time to work with it (Wiliam, 2018; Black & Wiliams 1998; Sadler, 1989). However, feedback given as homework can be seen as punishment (Wiliam, 2018). Therefore, teachers must not assess students to work with corrections at home, but rather allow them to work with it during school hours. Accordingly, as previously mentioned in section 2.3.3, this follows a principle of effective feedback; students should spend more time working with the feedback than it took the teacher to provide it (Wiliam, 2018). However, there is no matter of course that students will in fact work thoroughly with the feedback they have received even though there is devoted time for it. Fortunately, there is a specific strategy that could be adopted intended for supporting students' engagement and writing development.

EFL teachers should allow for resubmissions. By determining that students shall submit an improved version of a previous text they have produced, they are required to read and engage with feedback from their teacher for closing the gap between where they are, and where they are aiming to be (Nicol & MacfarlaneDick, 2006). Moreover, there has been done much research on whether teachers implement this in their teaching or not. The following section will address previous research on teachers' beliefs and practices in relation to feedback.

2.4 Teachers' beliefs and practices of feedback on writing

According to both Lee (2008) and Saliu-Abdulahi et al. (2017), the use of resubmissions as a strategy is lacking in teachers' feedback practices. Hence, single-draft writing is frequently used in schools, but not the part of the writing process that captures real improvement. Both

studies reveal that teachers are aware of the benefits of resubmissions, however, they do not prioritize the strategy. Lee (2008) reported that this was because teachers perceive implementing it leaves less time for teaching other writing topics, for instance. Saliu-Abdulahi et al. (2017) investigated specifically teachers in Norwegian EFL classrooms and revealed that workload and time constraints seem to be the contextual factors that hinder Norwegian EFL teachers in implementing resubmissions in their feedback practices.

These two studies additionally revealed that teachers tend to provide grades, even though they are aware of its summative functions. Saliu-Abdulahi et al. (2017) claim that Norwegian EFL teachers believe students are motivated by grades and are afraid students will not take the feedback seriously without one. As a result, they continue with this practice to please their students. Lee's (2008) investigation additionally revealed that teachers provide grades even though they acknowledge that their students end up ignoring the feedback comments as they only look at the grade they receive.

Lastly, in relation to the present study's investigation, it is relevant to include Saliu-Abdulahi et al. (2017) findings on Norwegian EFL teachers' beliefs and practices regarding written feedback. Written teacher feedback appears to be the dominant pattern in EFL writing classes in Norway. Moreover, this is preferably written in Norwegian, as teachers seem to believe students will have more trouble understanding English feedback. However, the study additionally points out that several teachers believe in the efficacy of individual oral feedback. This is based on their opinion that what they communicate orally is hard to accomplish in a written mode, emphasizing that they get to look their students in the eyes when giving oral feedback. Consequently, a combination of written and oral individual teacher feedback appears to be considered the most successful feedback. Nevertheless, it was reported that few teachers implement this combination due to workload and time constraints. In addition, related to Norwegian EFL teachers' feedback practices, Saliu-Abdulahi et al. (2017) revealed that they prefer strategies and tools that are practical and can enhance the teaching process. Therefore, they prefer to deliver feedback through digital platforms. Following, the next section will present some of the findings from two previous studies on EFL teachers' beliefs on this topic.

2.5 EFL teachers' beliefs on digital technology

Nugroho and Mutiaraningrum (2020) have published a study on EFL teachers' beliefs and practices regarding digital learning of English. It has been discovered that they believe it is important to integrate digital platforms in the classroom because it has the potential of supporting students' language learning. Moreover, they perceive digital learning activities to increase students' enjoyment, self-confidence, and motivation. This is though, if used properly by the EFL teacher in charge.

This seems to corroborate with findings from a study by Cahyono et al (2019). They also claim that EFL teachers perceive it as important to implement digital literacy in school and that the integration of digital technology can facilitate learning. The participants within this study additionally acknowledge digital skills as one of the basic skills in school, and that using ICTs in the EFL classroom can support students in developing digital competence.

Around the time that these studies were published, the EFL classroom turned fully digital as a consequence of the COVID-pandemic. Since this period, teachers' responses to the lockdown teaching have been researched. The following section will present some of the findings from two investigations on EFL teachers' experiences during the ERT. One investigated educators teaching at a university in China (Jiang & Yu, 2021), whereas the other investigated educators teaching at a university in Thailand (Ulla & Perales, 2021).

2.6 Teachers' feedback practices during lockdown teaching

Both studies show that there were a variety of reactions to ERT among EFL teachers (Jiang & Yu, 2021; Ulla & Perales, 2021). Jiang and Yu (2021) for instance revealed that synchronous oral feedback became more difficult to provide for those who found conducting online meetings with their students challenging. Therefore, some teachers reduced their strategies for providing formative feedback. Teachers with competence and confidence in using technology for providing feedback, however, appeared to retain most of their feedback practice and claimed that the only difference was conducting teaching in an online classroom.

Additionally, once they no longer got the responses they were used to in the physical EFL classroom, teachers realized that they perceive students' facial expressions and body language as tools to understand if they should give more feedback or not. Accordingly, this led many EFL teachers to give less feedback than they believed was appropriate during this period. Ulla

and Perales (2021) additionally reveal that teachers perceived the lack of interactions with their students as an issue during ERT. Moreover, they also discovered that teachers experienced having less time to provide feedback and that their students paid less attention in the online classroom. However, participants in their study also reported that the pandemic was a positive influence on their teaching as it made them learn how to make lessons suitable for an online classroom.

Similar to the studies above, the present thesis aims to investigate EFL teachers' reported practices during the pandemic. More specifically, 8-10th grade EFL teachers' beliefs on formative feedback and their reported feedback practices during the lockdown period. In order to accomplish this, I had to gather data on teachers' stated beliefs and reported practices. The following section will elaborate on how this investigation was conducted.

Chapter 3: Methodology

3.1 Research method - qualitative research

The present study aims to answer its research questions with the use of collecting qualitative data. Accordingly, Norwegian 8-10th grade EFL teachers' beliefs on formative written feedback on student texts have been investigated. Additionally, so have these teachers' reported feedback practices during the period from the 13th of March to the 11th of May in 2020 (Bergen Kommune, 2022a).

Briefly defined, the term qualitative research refers to research that is based on “descriptive data that does not make (regular) use of statistical procedures” (Mackey & Gass, p. 215, 2015). Qualitative researchers often aim to include careful and detailed descriptions in their projects, as opposed to quantitative researchers that collect their data through “measurements, frequencies, scores and ratings” (Mackey & Gass, 2015, p. 216). As I am interested in presenting a legitimate and holistic picture of the phenomena I study, the thesis takes a qualitative approach. Along with this, it is typical for qualitative researchers to get in touch with participants' inside perspectives on the topic of research (Mackey & Gass, 2015). This additionally fits the present project since one of its aims is to elicit the beliefs EFL teachers attach to them. One form of qualitative research is doing interviews. That is the chosen research context for this investigation and will now be elaborated on.

3.1.1 Semi-structured interviews

Interviewing is this thesis' approach to collecting data as it is perceived as a suitable method for answering both research questions. The first research question in the present study concerns EFL teachers' beliefs which by nature is a phenomenon that cannot be directly observed. Mackey and Grass (2015) show how interviews allow researchers to investigate such phenomena. Moreover, Cohen (2018) states that interviews serve the purpose of gathering information on what a person thinks, knows, likes, values, and believes. Additionally, doing interviews allow researchers to understand the lived world from its participants (Cohen, 2018). Accordingly, conversations about the participants' feedback practices during ERT give me as a researcher an insight into their reported feedback practice during this period. Hence, using this research method additionally allows me to answer research question two.

For my thesis, I have chosen the most frequently used interview technique in qualitative research; semi-structured interviews (Kallio et al., 2016). Semi-structured interviews are generally less rigid than structured interviews, but not as open and unpredictable as unstructured interviews. The researcher uses a written list of questions as a guide, called an interview guide, but still has the freedom to “digress and probe for more information” (Mackey & Gass, 2015, p. 225). I experienced several advantages with the loose and flexible form of the interview guide which will be elaborated on in the upcoming sections.

3.1.2 Interview guide

The quality of the interview guide fundamentally influences the results of the study (Kallio et al., 2016). This raises the importance of choosing questions that could lead the participants to share thoughts and experiences relevant to the study. As the literary review acts as a springboard into the study (Cohen, 2018), I researched the existing literature on the topic of this thesis before moving forward with the interview guide. Before creating this, I acquired a substantial amount of knowledge regarding the subject of this thesis. This provided me with the necessary insight to identify relevant topics. Following this, in collaboration with my supervisor, I developed an interview guide that would effectively guide participants to discuss appropriate issues related to this investigation. The interview questions were formulated based on the theoretical principles of the subject matter of the present thesis.

Semi-structured interviews allowed me to ask pre-designed follow-up questions as well as spontaneous ones based on the participants’ answers (Kallio et al., 2016). The pre-planned questions were categorized into six categories: General questions, formative assessment, student written texts, before the pandemic, during the pandemic, and after the pandemic. The questions underneath the first category helped me to place the participants in different categories of age, in addition to years teaching English for grades 8-10 (see Figure 3 in section 3.2.1). The second category was “formative assessment” and intended to capture their beliefs on that present topic as it is highly emphasized in the English subject curriculum. Additionally, formative feedback and digital technology are two key matters within that approach which accordingly make this relevant. Furthermore, the intention behind the category “student written text” was to understand how the participants proceed when giving their students writing assignments in the EFL classroom and providing feedback on them. This included mapping the strategies they adopt within this process.

The last three categories helped me to classify the participants' feedback practices within the three different time perspectives of before, during, and after the lockdown teaching. The participants' use of digital technology was discussed within these categories, and the aim was to understand their views on the usage of ICTs concerning teacher feedback on student texts. Moreover, the order of these categories was intended to make it easier for me to create an overview of the participants' answers, and to categorize similarities and differences from their feedback practice before and during the ERT. The interview guide and its six categories can be found in Appendix A.

In addition to this, I made a note for myself with alternative questions. These concerned valuable aspects of my research that the pre-designed questions did not specifically mention. Accordingly, if the participants did not include these points in their answers, my note helped me remember to guide the conversation toward these topics. As an example, I wrote down "*Retter du på alle feil – eller spesifikke feil?*" "Do you correct every error - or specific errors?" on my note. This was regarding the participants' focus when giving feedback on students' written texts. As the theory section of this thesis explains how selective feedback supports students' development, this was one key matter in understanding the participants' beliefs on formative feedback.

3.2 Data selection

3.2.1 Selection of participants

For my data collection to serve its purpose, I needed to interview teachers that fit my project. Therefore, certain criteria were chosen before selecting participants. As my project concerns research on lower secondary school teachers, the participants had to be 8-10th grade EFL teachers. Moreover, since this thesis investigates teachers' reported practice during the ERT, the participants had to have taught English remotely during the national lockdown period in Norway from the 13th of March until the 11th of May 2020 (Bergen Kommune, 2022a). As qualitative research involves fewer participants, I was satisfied after I had gathered five willing EFL teachers that fit these criteria. This allowed me to work thoroughly and intensely with my chosen participants (Mackey & Gass, 2015).

I gathered these participants through the nonrandom sampling methods termed convenience sampling and snowball sampling. Firstly, I asked participants I knew that fit the criteria of the

study, which categorizes as convenience sampling (Emerson, 2015). Additionally, I asked one of the participants if she could tell her colleagues about my study – from which I gathered two more participants. This is considered snowball sampling (Emerson, 2015). This process was carried out by sending messages to EFL teachers via email and Facebook Messenger because I considered these methods of communication to be the most frequently used by teachers. My methods of selecting participants are not as ideal as random sampling, where participants are randomly identified from the population of people who meet the criteria (Emerson, 2015). Nevertheless, I chose the other methods as they were more manageable and led me to find willing participants more swiftly. I will elaborate on how this could limit my research under the section considering “Limitations” (see section 3.7).

I titled the participants Teacher 1, 2, 3, 4, and 5 to avoid revealing their identities, concerning the aspect of anonymity. This will be elaborated on in section 3.7 regarding ethical considerations. The numbering of the teachers follows the order I interviewed them. Meaning Teacher 1 was the first, whereas Teacher 5 was the last. The table below (Figure 3) shows an overview of the age of my participants, their gender, and how many years each teacher has been teaching English at the lower secondary school level (grades 8-10). As my theory part explains, teachers’ beliefs play a pivotal role in teaching. Beliefs are influenced by various factors, including teacher education and classroom experiences. It will therefore be interesting to see whether these factors influenced the participants’ beliefs on formative feedback, digital technology in the EFL classroom, and how they dealt with the ERT. Their various years of teaching and experiences can contribute to different perspectives on the topic and a result that could fit a diversity of EFL teachers in Norway.

Participant	Age	Years teaching English at lower secondary school	Gender
Teacher 1	38 years	12 years	Male
Teacher 2	49 years	21 years	Female
Teacher 3	54 years	24 years	Female
Teacher 4	32 years	5 years	Female
Teacher 5	33 years	5 years	Male

Figure 3: Table of participants

3.2.2 Pilot-testing the interview guide

In addition to selecting participants before performing the interviews, I decided to pilot-test my interview guide on two fellow students. The aim of this phase is to confirm the “coverage and relevance of the content formulated” (Kallio et al., 2016, p.2960) Additionally, it could reassure me that I had the ability to conduct the data collection. Following, if my fellow students expressed confusion about any questions I asked, or if the interview ended up taking too much time, it could make me aware of the need to reformulate or delete any questions.

However, considering that these participants were not real teachers with much classroom experience, this pilot testing was most useful in that I was able to prepare for the role of an interviewer. It was doubtful that they would talk as long as the participants I was planning on interviewing. Accordingly, the time it took to carry out the pilot interviews would most likely not correspond with how long the real interviews would take. Nevertheless, it was helpful in using it as an estimate. The pilot interviews lasted around 26 minutes and I guessed that the EFL teachers would talk a bit longer. I aimed for my interviews to last for about 30 minutes, as long interviews would make the transcription process more demanding (see section 3.5.1) Additionally, my fellow students communicated to me after the interview that the questions

were well formulated. Hence, I was convinced that the questions were understandable for my future participants. Following this, I was satisfied with my interview guide and did not change anything.

Leading questions are not welcome in interviews, and piloting the interview guide also helped me practice this. One should wait for participants to think, and take their time, in order to express their true beliefs on the topic. This secures a valid result, instead of asking leading questions (Cohen, 2018, p. 513). Even if I was aware of this, I experienced that avoiding it could be difficult. The first student I interviewed informed me that I did ask some leading questions during her interview when I came up with questions on the spot. I took that into consideration during my next interview. My second fellow student pointed out that I did not ask her any leading questions. I became confident in the role of an interviewer and felt ready to interview my participants.

3.3 Data collection

After selecting five willing participants and piloting the interview guide, I could conduct the interviews. Doing interviews require both location and timing (Cohen, 2018, p. 517). I informed each participant that I was flexible which made it easy to plan when and where to meet. The interviews with Teachers 1, 2, and 3 were conducted at the school where the participants worked during their workday in between teaching lessons. Due to a full schedule concerning Teachers 4 and 5, we decided to conduct their interviews through the digital meeting platform Zoom. This worked very well as Zoom allows for audio recording that I could store on my computer, consequently also convenient for my transcription process. For the face-to-face interviews, I used my phone for audio recording. Accordingly, they were also stored on my phone. There are ethical issues concerning storing audio recordings which will be elaborated on in the section on Ethical considerations (see section 3.6).

I decided to conduct all the interviews in Norwegian as it is the first language of all the participants, including myself. I did it to secure a natural flow in the conversation, and to lower the risk of misunderstandings. Consequently, the interviews were transcribed into Norwegian for my analysis. Transcribed citations that are of interest for the discussion part will be translated into English. As I risk that things might get lost in translation when translating what the interviewee said, the original Norwegian quotation will also be included

underneath. More about the process of transcribing and analysis will be elaborated on in the

3.4 Analysis

3.4.1 Transcription

Before transcribing, it can be beneficial to make decisions on which transcription conventions to use, ensuring that every interview is transcribed on the same terms (Cohen, 2018). Firstly, I gave each speaker a number (Teachers 1,2,3,4, and 5 as mentioned in section 3.2.1). This was to keep them anonymous and to create a system when organizing the data (Cohen, 2018). Secondly, sounds such as sniffing, coughing, and laughing can either be meaningless or valuable to the research, depending on context and aim (Oliver et. al, 2005). As I am researching beliefs, I concluded that the sounds of laughing were valuable to the research when it conveyed positivity towards formative feedback and ICTs, and when it conveyed happiness and consent regarding the participants' way of dealing with the lockdown teaching. As an example, I asked Teacher 3 if she could think of any challenges with giving feedback digitally. She answered; *«Eg veit ikkje om det er noke negativt med det. Eg tenkte på det igår også. Kanskje det faktum at du må sørge for at datamaskinen din er fulladet, ha-ha!»* «I don't know if there's anything negative about it. I thought about it yesterday as well. Maybe the fact that you need to make sure that your computer is fully charged, ha-ha!» Noting down this made me remember that she was joking about having issues with digital technology, assuring me that Teacher 3 did not view it as an obstacle when giving feedback on written texts.

Another inclusion in my transcription was mono- and bi-syllabic sounds such as “hm, um, mhm, mmm”. I decided to write down these sounds when they expressed agreement or understanding between me and the participant (Oliver et al., 2005). An example of this was Teacher 1 who found it most effective to give feedback digitally in written form. He said: *«Det er nyttig for elevane å ha noke de kan enkelt gå tilbake til og lese fleire ganger hvis det er noken aspekter de er usikre på»* «It is helpful for the students to have something that they can easily, several times, go back to and read again if there are some aspects they are unsure of». I responded with *«Godt poeng»* «Good point». He then answered «Mmm». I noted this down so I would remember that he indeed believed that EFL teachers should give written feedback digitally.

Lastly, I decided to note down non-verbal communication if necessary. This includes

gesticulations such as pointing, head nodding, and hand gestures (Oliver et al., 2005). To highlight an example, Teacher 3 waved with a piece of paper instead of using the word «paper» as she talked about giving feedback digitally: «Og så trur eg og at om eg gir dei tilbake noke som dette (tar opp et ark og vifter med det) med kommentarer på, så forsvinner den» «And I also think that if I give them back something like this (picks up a piece of paper and waves it) with comments on it, it disappears». As I noted down the non-verbal communication, this did not confuse me during my analysis. Once the five interviews were transcribed using the mentioned conventions, I could start analyzing the data.

3.4.2 The analysis of the interviews

My chosen approach for analyzing my data was to use reflexive thematic analysis (TA). This approach consists of Braun and Clarke's (2006) six phases; familiarization, generating codes, constructing themes, revising, and defining themes, and producing the report (Braun et al., 2019). Through this approach, themes can be conceptualized as “meaning-based patterns” (Braun et al., 2019, p. 848). This happens through developing an understanding of patterns across the dataset by discovering similarities and differences from the different transcriptions. The aim is to provide “a coherent and compelling interpretation of the data, grounded in the data” (Braun et al., 2019, p. 848). Moreover, this part is important to do thoroughly as the themes that eventually emerge from the coding process are vital parts of the rest of the investigation.

The flexible and active role that TA offers the researcher is why I went for the present approach. Its title *reflexive* thematic analysis reflects that the six phases are not “fixed”. As there is no predetermined order, I was free to go back and forth between different phases. Accordingly, the codes were allowed to evolve throughout the process, as split into different codes, be renamed, or combined with other codes (Braun et al., 2019). This helped me to provide a coherent interpretation of my data collection.

3.5 Validity and reliability

Reliability and validity are two key matters in research. Without attention to these, research can turn out to be less faithful. If a research project is grounded in validity and reliability, on the other hand, it ensures that the results are solid, replicable, and accurate (Cohen, 2018). I

will shed light on these aspects concerning the present thesis through this section.

Validity can be defined as “a demonstration that a particular instrument in fact measures what it intends, purports or claims to measure” (Cohen, 2018, p. 245). The validity of this thesis relies on whether I managed to investigate EFL teachers’ beliefs and their reported practice during the ERT through the data collection. It is, though, impossible to accomplish doing research that is 100 percent valid. One should, on the other hand, strive to minimize the invalidity, and try to maximize validity (Cohen, 2018).

Reassuring a valid result, the work I put into aspects concerning the data collection was important. Researchers are supposed to guide the participants to talk about relevant topics through their questions. As mentioned in section 3.1.3, this was the aim of producing the interview guide. Maintaining true and sincere communication between me and the participants was perceived as important as well, believing that it would make them feel they could answer truthfully and honestly. Additionally, I tried to remain objective as a researcher during the conversations (Cohen, 2018). I was actively trying to see and report the situation through the eyes of my participants. If I disagreed with them, I did not allow personal feelings to influence my reaction to their answers in the form of facial expressions or unnecessary comments. In this way, the data were presented in terms of the participants and not the researcher. Moreover, I gained a deeper insight into the participants’ beliefs and reported practice using the qualitative approach rather than if I had used a quantitative approach (Mackey & Gass, 2015). Accordingly, the limited representation of lower secondary school EFL teachers in Norway minimized the invalidity of my research project by presenting accurate and detailed results.

The reliability of the present thesis is a second key matter in this research. It can be defined as if the topic of the research “were to be carried out in a similar context, the similar results would be found” (Cohen, 2018, p. 268). In other words, reliability in research refers to whether the findings can be reproduced in another investigation by other researchers at a different time, referring to the consistency and trustworthiness of the findings (Brinkmann & Kvale, 2018). Firstly, as the qualitative approach allows me to go deeper into the material, I gain detailed information. However, the replicability of my findings also becomes lower than it would be in a quantitative study.

Moreover, the participants were set in an unusual context being interview objects which could have led them to behave differently than they normally would (Cohen, 2018). This could have applied to an even greater extent to the participants I interviewed digitally which will be further elaborated on in section 3.7. Therefore, to increase the reliability of the present study, I had a casual conversation with each participant before the interview. I believed this could help make the interview context seem more like a regular conversation and calm eventual nerves, and as a result secure sincere answers from the participants.

Additionally, I tried to avoid the participants from answering what they thought would fit the present project, rather than what they sincerely believed (Mackey & Gass, 2015). Firstly, I kept the informed consent form (see Appendix C) in general terms, not revealing too much about the aim of the investigation. This will be further elaborated on in the section on Ethical considerations (see section 3.6). Secondly, not asking leading questions was prioritized. Piloting the interview guide helped me with this, as mentioned in section 3.2.2.

Despite acting proactively in my role as a researcher, there is still a chance that the findings of this thesis are not reproduced in other similar studies. Researchers might gather the same answers during their data collection, but transcribe differently (Brinkmann & Kvale, 2018). Consequently, this can lead to dissimilar results after the analysis. Herein, I used transcription conventions I saw as meaningful in conveying the participants' beliefs and reported practices (mentioned in section 3.4.1). Additionally, translated quotations can lead to different results. Researchers might translate differently, as well as things can get lost in translation. Because of this, I will not simply rely on my translation, but use translated English quotations, in addition to the original Norwegian quotations. Lastly, different researchers can additionally end up with different answers if the participants change their answers when participating in a similar study. As teacher beliefs are known to change over time if they are reflected upon (Borg, 2003), it is not unlikely that this could be the case if my participants take part in a similar study on a later note. Additionally, there is a possibility that they remember different things about their practice during lockdown teaching in other research contexts.

3.6 Ethical considerations

3.6.1 Informed consent

To be able to conduct the interviews, approval from NSD (Norsk senter for forskningsdata)

was needed. This was granted as they approved both the informed consent form that I made (see Appendix C) and the interview guide (see Appendix A). Informed consent is an essential issue in research as it concerns autonomy, and it arises from the participant's right to freedom and self-determination (Cohen, 2018). The informed consent form I made concerning the present thesis included information on who to contact if any questions would arise, how the data would be stored, and that their participation would be kept anonymous. If the participants decided to withdraw their consent in participating, my informed consent form also reassured them that they could do this at any moment without giving any reason for it (Cohen, 2018).

I needed all the participants to sign the informed consent form before moving on with my data collection. I emailed it to each of them before the interviews. In addition, I brought it to the interview for the participants to sign, agreeing on the terms. As I did not meet Teachers 4 and 5 in person, they had to sign it without me present. They printed out the consent form at their workplace, signed it, and sent a picture of it via email to confirm it. In this way, I reassured that all participants agreed with the guidelines for the present project and understood their rights as informants.

3.6.2 Anonymity and confidentiality

Concerning the aspect of anonymity, it is important to not reveal the identity of the participants in this project. I have called each participant "Teacher", followed by a number indicating the order in which they were interviewed. In relation to confidentiality, I assured to not reveal the identity of any informant by not making unique data available to anyone (Cohen, 2018). As mentioned, the audio files recorded on my phone were stored on my phone, and the online interviews were stored on my computer. Moreover, they were safely stored as I had a personal password for my phone and computer. This did not allow anyone else but me to enter these devices during this period. I deleted the recordings after my project came to an end (Cohen, 2018).

3.6.3 Misrepresentations

Concerning the context of an interview, it can be challenging to answer sudden questions if you have a limited response time. In connection to this, Cohen points out a third ethical issue that concerns this research: "The researcher has an ethical duty to ensure that the results of the

research are reported fairly, credibly and accurately without misrepresentations... The reporting must be honest, true, fair...” (Cohen, 2018, p.139). Not many teachers are used to reflect upon their approach to teaching and can therefore find it difficult to suddenly elaborate (Wyller et al., 2011). I helped the teachers in the thinking process by giving them the interview guide in advance. Thinking through the questions beforehand might have helped the participants to collect thoughts and enable them to convey their true beliefs. Additionally, considering the lockdown teaching happened a few years ago, teachers might need some time to reflect on their experience of lockdown teaching before expressing their thoughts on the topic.

Participants were also given the informed consent form beforehand, as mentioned in section 3.5. I did intentionally not provide a full overview of my research project in the consent form. I kept the information vague and stated my project in general terms, including the title and a general description. Providing too much information could lead to unrepresentative samples of data (Mackey & Gass, 2015). This ensured that the participants did not answer what they thought I as an interviewer wanted to hear, which is called “the halo effect” (Mackey & Gass, 2015, p. 226). This kept my data as raw as possible, diminishing any preconceived ideas that could shape the answers in a way that was not intended.

3.6.4 Online interview

By using the virtual platform Zoom, the interviews with Teachers 4 and 5 qualify as online interviews. More precisely, they categorize as “audio and visual interviews” (Cohen, 2018, p. 538), being synchronous real-time meetings. Regarding this type of interview, Cohen points out the concern of not knowing if there could be any other parties present in the location of the researcher and/or the interviewee (Cohen, 2018). In my case, this did not become an issue or concern. I sat at home doing the interview alone, and Teachers 4 and 5 informed me that they sat in a room by themselves, and from that, we chose to trust each other.

3.7 Limitations

A possible limitation regarding my thesis is interviews being the only instrument used to collect data. Concerning the research questions, I solely base my answers on what my participants reported. Since the majority of the interviews lasted around an hour, they

potentially contain a lot of valuable information. The remaining interview which lasted for half an hour could then be discussed whether it qualified as equally valuable as the rest. I used the same interview guide for each interview, and some interviewees tend to answer more concisely and concretely than others. Considering this, it is necessarily not the case that the shorter interview is of less value to my research than the others.

Another limitation is regarding the selection of my participants. The way participants are gathered can easily influence the result of an investigation. Using the approaches of convenience sampling and snowball sampling, most of the participants will generally be from the same geographical area (Emerson, 2015). In the case of this study, the sampling approaches led me to only collect data on EFL teachers from two different schools in Bergen. By having this selection of participants, I risk not obtaining an ideal level of generalization of my results. Teachers working at the same school might have similar access to digital technology. They might also follow the same guidelines regarding formative feedback practice, according to the norms or rules for their workplace. Nevertheless, random sampling was far more cumbersome for me to accomplish. Using the chosen approaches for gathering participants helped me to gather them quickly, and I managed to obtain the desired number of participants.

Lastly, the interviews took place in different settings due to practical considerations. The use of Zoom as a medium for conducting data collection benefited the present investigation as it enabled me to interview five participants after all, despite Teachers 4 and 5's busy schedules. However, it also placed the participants in different settings during the data collection. Therefore, this should be mentioned as a limitation. The context of being an interview object is unusual in the first place (Cohen, 2018). As Zoom is a relatively new meeting platform, it can be anticipated that this applied to an even greater extent to the participants I interviewed digitally. Based on this, Teachers 4 and 5 can have been affected by the setting the online interview created and answered less sincerely than they would in a more regular setting. Nevertheless, as I acted proactively for avoiding the reliability of this thesis to increase, it is not certain that the difference in interview context affected the result.

As this chapter has presented how data collection was conducted concerning the present thesis, the following chapter will present and discuss the central findings of this investigation.

Chapter 4: Analysis and discussion

This chapter will present and discuss the results of the investigation of this thesis with theory. The present analysis is based on five semi-structured interviews that additionally were based on an interview guide designed beforehand. In terms of analyzing the interviews, Braun and Clarke's (2006) approach was used.

The purpose of this study is not only to research EFL teachers' beliefs on formative feedback, it shall also research their reported feedback practices on student texts during the lockdown teaching. Additionally, by doing this, the aim is to bring forth new insights and perspectives on feedback in the EFL classroom. To accomplish this, the participants' stated beliefs on written formative feedback and digital technology shall be discussed, as will their regular feedback practice on student texts, and their reported feedback practice on student texts during ERT.

Five themes evolved through the analysis of the five interviews: *Teachers' motivation, feedback strategies, follow-up on written feedback, limitations of lockdown teaching, and possibilities of lockdown teaching*. The themes will be elaborated on in different sections below and discussed in light of theory on teacher cognition, feedback, and professional digital competence. Findings will then be discussed in light of previous research. Quotations of interest from the interviews will be included, and the English excerpts are translated by me since the interviews were conducted in Norwegian.

4.1 Teacher motivation

The first theme that emerged from the coding process was EFL teacher motivation. More precisely, all participants stated that they want to provide their students with formative written feedback on their texts, as well as use digital technology in their teaching. Hence, the present section will elaborate on the reasons for this. To begin with, I will discuss the teachers' motivation for providing written formative feedback. Then, I shall discuss their motivation for using technology in the EFL classroom.

At the beginning of all the interviews, I addressed formative assessment's position in the curriculum and asked what the participants' thoughts on this topic were. Through their

statements on this it could be anticipated that formative assessment has become a part of their school society, a contextual factor that automatically might also influence them to practice this (Borg, 2003). The citation from Teacher 1 illustrates the general view among the participants:

That's largely how we operate... Thinking about development instead of the summative. It's really inherent in the practice that we have.

Det er jo sånn vi operere i stor grad... Å tenke på utvikling framfor det summative. Og det er jo veldig ibuande i den praksisen vi har.

I assume that it is a part of their school society as Teacher 1 uses the word “inherent”. This is also likely, taking today's emphasis on formative assessment in the Norwegian school system into account (Utdanningsdirektoratet, 2022; Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-3).

Moreover, when I talked about formative feedback with the participants everyone claimed to provide this for their students. As an example, illustrating the general view, Teacher 3 stated:

When I'm evaluating, I keep in mind that the students should learn something from it. That I'm actually giving them feedback that they can develop on.

Når eg vurderer så har eg i bakhodet at elevane skal lære noke av det. At eg faktisk gir dei en tilbakemelding som dei kan utvikle seg på.

The statement suggests that the purpose of their feedback practices is to make their students learn from it. Therefore, their beliefs seem to be in line with Shute (2008) who claims feedback to be important for learning and performance. Furthermore, this suggests that the participants have an understanding of the power of feedback (Hattie & Timperley, 2007).

On the basis of this, findings suggest that the participants possess positive beliefs on formative feedback, viewing it as beneficial for their students' learning and development. This further indicates that their beliefs on the topic also affect them to implement formative feedback in their teaching practice, supporting Borg's model of influences (Borg, 2003).

Moreover, I asked the participants whether they provided formative feedback on student texts. They all agreed that this was a matter of course, and the following statement from Teacher 5

illustrates the general view on why it is important to provide formative feedback on student texts...

Well, the process is just as important as the result itself. Teachers must use assessment situations as a tool for learning, where feedback is the most important. And students must be able to use this feedback. If you give formative feedback, you'll have students who are more receptive to learning, because they know where they stand, what the next step is, what they should spend time on, and what they master. So, concrete things they can work on before the next assessment.

Veien e jo lika mykje målet som resultatet i seg sjølv. Lærara må utnytte vurderingssituasjonane som eit verktøy for læring, der tilbakemeldinger er det viktigaste. Og elevane må klare å bruke desse tilbakemeldingane. Gir ein formative tilbakemeldinger så vil ein ha elever som er meir mottakelig for læring, fordi dei veit kor dei ligger, ka som er neste steg, ka dei burde bruke tid på, og ka dei mestrar. Altså sånne konkrete ting dei kan jobba med før neste vurdering.

The statement shows that the participants are motivated to provide feedback on students' texts because it can inform their students about what they should do to improve their writing skills before their next writing assessment. Moreover, this includes presenting what the students master and what they should focus on improving. Because of this, they seem to agree with Hattie and Timperley (2007) that feedback must establish a clear intention on what students should do to fill the gap between where they are, and where they are aiming to be.

In addition to asking the participants about their thoughts on formative feedback, they were asked to talk about their views on digital technology. The coding process revealed that ICTs have, similar to formative assessment, become inherent in their teaching practice. The statement from Teacher 1 underneath presents the general view:

All the students have their own device. We use Chromebook and Google Classroom. So, we use digital tools every single day.

Alle elevane har kvar sin device. Vi bruker Chromebook og Google Classroom. Så vi bruker jo digitale verktøy kvar einaste dag.

This indicates that the implementation of Chromebooks in Bergen (Bergen Kommune, 2022b) has enabled them to use digital technology every day. Hence, the barrier of resources has been

reduced, having Chromebooks available for each student (Hew & Bush, 2007). Additionally, based on their everyday usage, it does not seem like school leadership (Fox & Henri, 2005), nor inflexible timetables (Hew & Brush, 2007), hinder any of the participants' use of ICTs. Accordingly, the institutional barrier appears to be reduced as well. Consequently, the digitalization of schools seems to have removed contextual factors that could have been perceived as external barriers to the participants' implementation of ICTs. Moreover, I want to highlight a statement from Teacher 3 that represents the general perspective on this:

Everything we do now... It's Google Classroom that is our tool. That's where we put everything in, and where the students have their own digital workbook.

Alt som vi gjer no.. Det er jo Google Classroom som er vårt verktøy. Det er der vi legger alle ting inn, og der elevane har sin egen arbeidsbok som er digital.

Based on the statement above, it seems like the increased access to Chromebooks in Norwegian schools has made Google Classroom become a part of the school society. This seems likely because Teacher 3 states that they use it in “everything we do”, probably referring to her and all her colleagues. Accordingly, using ICTs in the classroom may also be viewed as a necessity to not be considered an outsider from the other teachers. Based on this, unwritten norms that have arisen from the inclusion of Chromebooks in schools seem to motivate the participants of the present study to use digital technology (Borg, 2003). Moreover, the coding process revealed that the participants' practices in the EFL classroom have also been affected by this. To get my point across, I will use a quotation from Teacher 5 that conveys the general view of the participants...

And we have a leadership that pushes for things to be digital. For example, we don't get renewed printed textbooks in the English subject. We only get digital textbooks, programs and tools. And as long as it's like that, it becomes very important.

Og vi har jo ein ledelse som pusher på at ting skal vere digitalt. Vi får for eksempel ikkje fornya manuelle bøker i Engelskfaget. Vi får kun digitale lærebøker, program og verktøy. Og så lenge det er sånn, så blir det jo veldig viktig.

Despite that the English subject has been viewed as a book-dominated culture for a long time (Hennessy et al, 2007), it looks like the use of technology leads it in a different direction.

Guidelines of the teacher profession present that teachers must stay up to date on research and adapt to changes (Kyndt et al., 2016). Moreover, the decrease in printed textbooks appears to be an eminent change that the participants need to adapt to. Consequently, the implementation of Chromebooks and the lack of printed textbooks may be perceived as contextual factors (Borg, 2003) that nearly determine the participants to take digital textbooks and platforms into usage. Accordingly, the statement above indicates that participants' motivation for implementing ICTs in the EFL classroom may be because they now they perceive it as in line with the norms of the English subject culture (Hennesy et al, 2007).

As this analysis so far has brought forth external factors that have influenced the participants' practices, the coding process revealed that the participants' internal perceptions additionally play an important part in their usage of ICTs. Moreover, the coding revealed that each participant possesses positive beliefs regarding digital technology in the EFL classroom. However, Teacher 2 stood out as the most passionate digital technology supporter compared to the rest. Among other things, she said this:

I've always liked it. I'm probably a bit of a driving force at work, my poor colleagues, I push this and that on them. I'm the kind of person who sits in the evenings and finds something and pushes it. I'm positive, but there's also something about being rational while remaining positive... That it doesn't take over completely. Finding good solutions can take time. It's important to be able to sift out what's good. You often spend a lot of time, but at the same time, you have it forever. You build up a pretty big digital bank over time with things you can use. And if something doesn't work, it's often just small adjustments that need to be made to improve it.

Eg har jo alltid likt det. Eg eg nok litt pådriver på jobben, stakkars kollegane mine, eg pusher jo på dei det ene og det andre. Eg er jo sånn som sitter på kveldene og finner noke og pusher på. Eg er jo positiv, men det er og noke med det å vere rasjonell i det positive... At det ikkje tar helt overhånd. Det å finne løsnings som er gode kan jo ta tid. Det er viktig å kunne luke ut det som er bra. Man bruker gjerne masse tid, men samtidig så har du det for alltid. Du opparbeider jo deg en ganske stor digital bank etter hvert med ting du kan bruke. Og om noke ikke fungerer så er det ofte berre små justeringar som skal til for å forbedre det.

The statement indicates that Teacher 2 is fond of digital technology, and she perceives it as important in school. These positive beliefs on digital tools and devices seem to motivate her to implement them frequently in her teaching practice, illustrating that teacher beliefs do appear as a powerful influence on teachers' practices (Borg, 2003).

Moreover, it is likely that it was her classroom experiences with digital technology that influenced her to develop these positive beliefs in the first place. According to her statement, it is probable that she has stayed up to date on the development of digital technology throughout her career and adapted her practice thereafter. Hence, this illustrates that she has followed the guidelines of the profession (Kyndt et al, 2016), which may have caused her to possess technology knowledge (Mishra & Koehler, 2006). Accordingly, teachers' beliefs and classroom practices do indeed exist in "symbiotic relationships" (Foss & Kleinsasser, 1996, as cited in Borg, 2003, p. 91). Based on this, findings suggest that it is not necessarily age that matters in managing to teach digitally, it might be the extent of how experienced the teacher is within the field (Hamutoglu & Basarmak, 2020).

As Teachers 4 and 5 are relatively newly educated teachers (see Figure 3), it can be discussed whether this limits their ability to use digital technology in teaching. The following excerpt is from Teacher 5, and illustrates his and Teacher 4's thoughts on the topic:

Well, there's a difference between generations. We have those of us who have grown up with a certain digital understanding. We tend to catch on more easily.

Da e jo ein forskjell på generasjonane. Me har oss som har vokst opp med en viss digital forståelse. Vi tar jo enklare på ting.

According to this, the teachers in their thirties seem to perceive themselves as digitally competent, claiming that their generation has grown up with a digital understanding. Furthermore, it does not seem like these teachers perceive their lack of experience as a limitation concerning their use of ICTs. Moreover, Teacher 5 states that they "tend to catch on more easily". Following this, his statement suggests that they rarely associate ICTs with stress. Therefore, it is likely that Teachers 4 and 5 feel confident in the use of technology in school (Hamutoglu & Basarmak, 2020), and allege having technology knowledge (Mishra & Koehler, 2006).

This theme has revealed that digital technology and formative feedback are prominent parts of the participants' EFL teaching practice. Therefore, it was not a surprise that the coding process further revealed that they use Google Classroom when providing written feedback. Additionally, they use a lot of the same feedback strategies that the platform offers. As a result of this, a new theme emerged. Following, the next section will elaborate on the strategies the participants use when aiming to provide written formative feedback on student texts.

4.2 Written feedback strategies

Elaborating on this theme can help me to answer both research questions. Firstly, as human action is affected by beliefs (Borg, 2008), participants' statements on their reported usage of digital feedback strategies can elicit their underlying beliefs. Secondly, as this section presents digital strategies, it could help me to map some of the participants' reported feedback practices during the ERT as well. A discussion of changes in their feedback practices during the lockdown teaching, on the other hand, will be presented in sections 4.4 and 4.5.

The first that was discovered when talking about the participants' written feedback practice is that they adopt strategies that allows them to write fast, but at the same time legible. Teacher 4's statement will be used as an example to present the general view...

Yes, it's much faster to type on a computer. And then you don't need to worry about your handwriting being ugly, or if they can read your handwriting.

Ja, det går mye raskere å skrive på PC. Og så trenger du ikke bekymre deg om håndskriften din er stygg, eller om de kan lese håndskriften din.

Firstly, this excerpt indicates that the use of digital computers rather than using pen and paper makes writing feedback comments go faster for the participants. Moreover, no internal barriers seem to have hindered them to implement this in their feedback practice as they do not express any challenges with this (Ertmer et al, 2012).

Additionally, the teachers' classroom experiences seem to have influenced them to agree with Wiliam (2018) that written feedback must in fact be legible. According to the statement, it can be suggested that they have acknowledged that their students did not understand their handwriting, and as a result of that adapted to the use of computers instead.

The coding process also revealed that most of the teachers use a digital tool called “Rubric” when providing written feedback. The following excerpt is Teacher 3’s statement, which also represents the view of most of the participants:

And then I use something called “Rubric” inside Google Classroom. There you can add the criteria for the task, such as language, punctuation and so on. And then low, medium, high. Then they can see in the feedback where they are.

Og så bruker eg noke som heiter «Rubrikk» inni Google Classroom. Der kan du legge inn kriteriene for oppgava, for eksempel language, punctuation og sånt. Og så low, medium, high. Så får dei sjå i tilbakemeldingen kor dei ligger.

According to the statement, this tool makes it easier for their feedback to loop back to the criteria of the task. Due to this, their feedback appears to convey a clear message, something Hattie and Timperley (2007) highlight. Moreover, as their feedback refer to learning aims, the participants follow a fundamental principle in making feedback formative, as both Wiliam (2018) and Hyland (2003) emphasizes the importance of this.

The participants do additionally believe that feedback must be understandable. Teacher 5 stated this which reflects the general view of how the participants solve this:

I write in Norwegian for students who are weakest and may need it. If it’s a strong text, and then strong students, I write in English.

Dei elevane som er svakast og kanskje har bruk for det, dei skriver eg på norsk til. Visst det er sterke tekster, og då sterke elever, så skriver eg på engelsk.

Teacher 4 expressed similar view, but added that most students can handle reading English comments...

I write in English. But if we have someone who is very weak in English, I write in Norwegian. The most important thing is that they understand the feedback. But most of them can handle getting feedback in English.

Eg skriver på engelsk. Men visst vi har noken som er veldig svake i engelsk skriver eg på norsk. Det viktigste er at dei forstår tilbakmeldingene. Men dei fleste håndterer å få tilbakmeldinger på engelsk.

The statements indicate that the participants choose which language to write in according to the individual student to prevent confusion. Moreover, this seems to be a strategy that also helps their feedback to feed forward as it is emphasized by Black and Williams (2009) that for feedback to be formative it must not cause confusion. Additionally, by doing this, they take their students' needs into account in their feedback practice. Lastly, since they agree that most of their students are capable of understanding English, findings suggest that their feedback comments are mostly written in English.

In relation to feedback comments, all the participants mentioned the use of in-text comments and color-coding. The following excerpts represent the general view, and the first is an example of Teacher 2's statement on in-text commentaries in Google Classroom:

The in-text comments inside the writing program make it very neat and organized. Compared to if you make circles and lines on a piece of paper.

Dei i-tekst kommentarene som er inne i skriveprogrammet gjer det jo veldig ryddig og oversiktlig. I forhold til visst du lager rundinger og streker på et ark.

The next excerpt is an example of Teacher 1's statement on color-coding in Google Classroom:

I use color codes ... And it's described to the students what the different ones mean beforehand.

Eg bruker fargekoder ... Og det er beskrevet til elevane ka de ulike betyr på forhånd.

The statements indicate that the participants' use of in-text comments and color codes are in line with Bitchener and Ferris (2011a) recommendations for making feedback formative. Moreover, Teacher 2 compared digital in-text comments with non-digital circles and lines. This suggests that she has prior experiences with the non-digital approach which made her understand that students get overwhelmed and confused by a lot of scribbles within their text, something that Bitchener & Ferris (2011a) also claim. Following, using this feedback strategy seems to make it easier for their students to engage with their feedback. In addition,

Teacher 1's statement suggests that the participants' color coding systems make it easy for students to identify their strengths and weaknesses. This is because the codes are explained beforehand, something that Bitchener and Ferris (2011a) also recommend.

Moreover, three out of five participants appear to provide a final comment, or summary, at the end of their feedback. This view can for instance be found in the response from Teacher 3:

I give more detailed feedback than what my teachers used to do. Often, you got back a paper you had written with a grade and a sentence, we write more than that. At the end of the feedback, I have a summary in a way. There I write what was good, and what they need to focus more on. I know that many people won't look at their paper unless you give them specific tasks. But that will be a short comment, because I think what they need to know is in the correction in the document itself. Or in the rubric that I have attached.

Eg gir fylldigare tilbakemeldingar enn ka mine lærara gjorde. Ofte så fekk du tilbake en stil du hadde skrive med ein karakter og ein setning, vi skriver meir enn da. På slutten av tilbakemeldingane har eg en oppsummering på en måte. Der skriver eg ka som var bra, og ka dei må fokusere meir på. Eg veit at det er mange som ikkje kommer til å sjå så masse på teksten sin visst ein ikkje gir dei noken spesifikke oppgåver. Men det blir ein kort kommentar, for eg tenker at det som dei trengje å vite ligge innpå rettinga i sjølve dokumentet. Eller i den rubrikken som eg har lagt ved.

According to the statement, Teacher 3's reasons for the use of summaries seem to be affected by prior experiences from when she was a language learner, and from her teacher career. Firstly, the citation indicates that she includes summaries in her written feedback because she wanted more feedback as a language learner herself. Hence, *Schooling* appears as an influencing factor (Borg, 2003). Additionally, the statement indicates that she has experienced as a teacher that students react badly on too much feedback, and therefore write shorter summaries. This illustrates that *Classroom Practice* (Borg, 2003) also appears as an influencing factor. Teacher 3's choice of providing shorter summaries additionally appears to be a more suitable approach when aiming to provide formative feedback since "less is often more", according to Wiliam (2019, p. 145).

The EFL teachers were also asked how they approach students' errors on learner language.

All the participants agreed on this topic, and as an example, Teacher 2 stated:

I don't mark all mistakes, then I wouldn't do anything else. You have to pick out some, I have experienced that after a long as a teacher. In the beginning of my career, I did that, and then suddenly I had used three hours on one text. And then I had 30 left.

Eg markerer ikkje alle feil, då hadde du ikkje gjort annet. Du er nødt til å plukke ut noken, det har eg erfart etter et langt lærerliv. I begynnelsen av karrieren gjorde eg det, og så plutselig hadde eg brukt tre timer på en tekst. Og så hadde du 30 til.

As an additional example, Teacher 5 stated:

I usually never to correct all mistakes. For some, it can be very bad. So, it's best to focus on what's most necessary.

Eg pleier aldri å rette alle feil. For noken kan det bli veldig følt. Så det er jo helst å ta det som er mest nødvendig.

This suggests that the participants prefer to give selective feedback on language errors due to two reasons. Firstly, they perceive it to be less time-consuming. This is likely as it allows them to mark some errors, instead of every error (Bitchener & Ferris, 2011a). Additionally, they have acknowledged that students prefer receiving a text that does not include too much markings. This also seems likely as Bitchener and Ferris (2011a) claim that most students do react badly on comprehensive marking. Everyone additionally mentioned an exception to this; they correct comprehensively when they want to help higher-proficiency learners to expand their writing skills. The excerpt underneath by Teacher 3 represents the general view of all participants:

When they are achieving high goals, I usually mark all mistakes. And that includes minor errors, such as when they have switched letters while writing too fast. Because I think it's important that they become aware of it.

Når dei befinner seg på på høg måloppnåing markerer eg gjerne alle feil. Og det er pirkefeil og altså, om dei for eksempel har bytta om på bokstaver ved å skrive for fort. For det tenker eg er viktig at dei blir obs på.

The coding process also revealed that the EFL teachers are aware that their students must

reflect on their work in order to learn from it, agreeing with Black and Williams (2009). Therefore, they give indirect feedback rather than direct feedback. Within this strategy, they use different speech acts as Baker and Bricker (2010) suggest. In the following statement Teacher 1 explain that he tend to write his comments as questions. This also represents the general view of the participants:

I go directly into the text and make a comment that says, “Here’s something that doesn’t seem right, what do you think it is?”. I don’t think they learn so much from me saying, “This is the wrong word, here’s the right word”, or “It shouldn’t be inflected like that, but like that”.

Eg går dirkete inn i teksten og lager en kommentar som forteller «Her er e det noke som ikkje stemme, ka trur du det er?». Eg trur ikkje at dei lærer så masse av at eg seier «Dette er feil ord, her er det rette ordet, eller «det skal ikkje bøyast sånn, men sånn».

Although findings above show that the participants agree feedback should cause reflection, it seems like some of them approach the lower-proficiency students differently in some cases. I will be using a quotation from Teacher 2 to illustrate this:

And then you have some students who will never understand the error in that sentence. So, then I give them something like, «You can write that sentence like this to make it better».

Og så har du noken elever som aldri vil skjønne feilen i den setningen. Så då gir eg dei gjerne sånn «du kan skrive den setningen sånn for at den skal bli betre».

The statement suggests that the participants provide direct feedback to low-proficiency students because they do not believe that they are capable of understanding the error. As Ferris (2002) claim that this approach can prevent learning if the student does not understand the error itself, their choice of strategy could benefit their students. However, students need to act on the feedback in order to develop as writers (Black & Wiliam, 2009). Moreover, teachers do not need to decide between either indirect or direct feedback, it is possible to combine the two approaches (Hendrickson, 1980). Therefore, the three participants could consider this instead of providing low-proficiency students with solely direct feedback.

Despite the discussion above, most of the participants point out that they try not to treat students differently when it comes to praise. Moreover, praise seems to be a strategy they use

frequently. Theory will be discussed regarding the following excerpt from Teacher 3:

I give praise because I think it can be motivating. I actually remember getting one positive comment myself. The one positive comment I got when I was in middle school. I think I had written: «The eyes grew», ha-ha. And then I got from the Norwegian teacher «Very good». I still remember that!

Eg gir ros på grunn av at eg trur det kan vere motiverande. Eg hugsar faktisk sjølv at eg fekk en positiv kommentar. Den eine positive kommentaren eg fekk når eg gjekk på ungdomsskulen. Eg trur eg hadde skrive «Augo vaks», ha-ha. Og så fekk eg av ho norsklæraren «Veldig bra!». Det hugser eg fremdeles!

A former experience with praise appears to have motivated Teacher 3 as a student. Moreover, it appears as she wants her students to experience the same enjoyment as she did. Hence, her reported experience seems to be the basis of her promotion of praise as a feedback strategy (Borg, 2003). However, frequent and unspecific praise can have a potentially harmful effect (Brophy, 1981). Teacher 3 and three other participants do not seem to be aware of this. For instance, Teacher 2 stated...

If someone has only submitted three sentences, it's a bit difficult. I always start with «Great job! You managed to write three sentences, almost a whole paragraph». Ha-ha... And for those who have written a whole text and missed everything... The praise then becomes «Yes, you have actually written a lot, and its's all in English».

Har du en som bare har levert inn tre setninger så er det litt vanskelig. Eg begynner alltid med «Kjempeflott! Du har klart å skrive tre setninger, nesten eit heil avsnitt». Ha-ha... Og for dei som har skrive en hel tekst og bommet på alt... Rosen blir jo da «Ja du har faktisk skrive kjempemasse, og alt er på Engelsk».

It seems like many participants struggle with finding elements to praise when it comes to lower-proficiency students. Moreover, their desire of wanting to motivate these students appears to make them provide insincere praise instead. By doing this, a prime principle of formative feedback is removed (Hyland, 2003). Following, this can at some point hinder students' motivation (Brophy, 1981).

Fortunately, Teacher 1 expressed different perceptions on praise. It is not uncommon that teachers have dissimilar thoughts on this topic as a teacher's personality and beliefs influence their practice of praise (Brophy, 1981). The following excerpt illustrates his beliefs...

So that «two stars, one wish» kind of stuff, or «so many positives for every negative», I'm not there. I am honest with my students, from the very first day. I tell them how I operate so that they're aware that if I'm tough on them, it's not because I'm mean to them, but we have to be realistic with them. But I try to highlight the elements that are going well, and then focus on the things that need to be worked on.

Så sånn type «to stjerner, et ønske» type greier, eller «så og så mange positive for hver negative», eg er ikkje der. Eg er reell med elevane mine, og det er eg frå første dag. Eg seie te dei korleis eg operere sånn at de er klar over at visst eg er streng med de så er det ikkje fordi at eg er stygg med de, men at vi må virkelighetsorientere dei. Men eg prøver å fremheve de elementene som går bra, og så et fokus på de tingene som en må jobbe videre med.

Teacher 1, in contrary to the other teachers, seems to be aware of the importance of giving specific praise (Brophy, 1981). As he emphasizes that he wants to be sincere with his students, it is likely that the praise he provides is focused and conveys what students should keep on doing. His students are in this way provided with comments on what parts of their texts they can use as models for their future writing. As a result, they might learn from their previous work (William, 2018). Furthermore, this proposes that by not simply assuming the motivational effect of praise, it has a bigger chance at functioning effectively (Brophy, 1981).

The coding process elicited something else that the participant practice differently; grade-giving. Teachers 4 and 5 state that the school they work at has stopped giving grades on their mid-term assessment, only for their final exams and final grades. That suggests that the leadership at the school they work are updated on the changes in “Vurderingsforskriften” (Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-3) and take choices according to what is beneficial for their students.

Teacher 1, 2 and 3, on the other hand, work at a school that has not stopped grade giving on mid-term assessments. In connection to this, Teacher 1, as an example, said as follows:

I have previously printed on paper, marked with a pen and written feedback. But then

it's gone. It's a waste of paper and everything. Unfortunately, for many of the students, when they receive something on a paper, they look at the grade, and then it goes straight to the trash. So, then a lot of our work is wasted, and they don't have the opportunity to go back if they change their minds or if they mature at some point and want to see what didn't work. So, it's better that it's digital so that they always have the opportunity to go back and look at it

Eg har tidlegare skrive ut på ark, markert med penn og skrive tilbakemeldingar. Men då er det vekke. Det er sløsing med papir og alt. Dessverre, for veldig mange av elevane når dei får tilbake noke på papir, så ser dei på karakteren, og så går det rett i bosset. Så då er jo masse av arbeidet vårt bortkasta, og så har ikkje dei då muligheiten til å gå tilbake på det visst dei på et eller anna tidspunkt endrer mening eller modenhet, og har lyst til å sjå ka som ikkje stemte. Så derfor er det betre at det ligge digitalt sånn at dei då alltid har muligheten til å gå tilbake og sjå på.

Based on the excerpt, giving a grade alongside written comments is seen as challenging. It appears as prior experiences within the EFL classroom have made participants acknowledge that their students are more interested in what grade they got, rather than how to improve it. Moreover, based on the quotation, Teacher 1 possesses positive attitudes toward digital technology as he saw it as something that could solve the problem he had experienced. This shows that teachers' use of digital technology is indeed affected by their problem-solving mentality and attitudes toward digital technology (Ertmer, et al, 2012). Nevertheless, based on theory on the issue of grading, it is likely that the use of paper was not the main issue for the feedback ending up in the trash.

As Teachers 1, 2 and 3's feedback practices include grade-giving, this seems to be the preeminent problem. Even though Google Classroom helps to store the feedback they provide, their student can even so start to compare themselves with others as the grade is still visible for them. This suggests that their feedback practice may stop their students' learning even though they have tried to diminish the problem. The participants should take William's (2018) advice into account and give grades as infrequent as possible. However, the teachers tried to act proactively and hinder their students throw their feedback in the trash. That shows that they acknowledge the importance of acting on the feedback. This was discussed during the interviews as well, and as a result, a third theme emerged.

4.3 Follow-up on written feedback

The participants in the present project stated that once they deliver written feedback digitally, they additionally give their students time to work on it. This was discussed in all the interviews, and the present section refers to this as the participants' follow-up practice. Discussing this might help me to elicit more of their beliefs on formative feedback.

Working with written feedback during school hours seems to be a regular practice for all participants. This happens either within the lesson they receive the feedback or before a new writing task as repetition. Teacher 1, for instance, stated:

When they get their assignments back, I tell them that I want them to look at what's there. My comments and what's marked in the text. Then they should work with them and change things they've received feedback on.

Når dei får tilbake oppgaver seier eg at eg vil dei skal sjå på det som er der. Kommentaraner mine og det som er markert i teksten. Så skal dei jobbe med dei og endre på ting dei har fått tilbakemelding på.

As all the teachers choose to devote time to this, they believe it is not enough for students to only read the teacher-feedback. This is in line with Wiliam (2018) that claims working with feedback during school hours is important for feedback to be effective. Hence, they are all aware that revising their texts according to feedback support students' development as writers (Wiliam, 2018).

The coding process further revealed that when the participants assess their students to work with feedback, they additionally give them oral feedback for support. This is because they want to be available and help their students if there are any questions regarding the feedback in Google Classroom. However, they agree that it is too time-consuming to approach each student individually. Therefore, a strategy they adopt is approaching those who raise their hands asking for help during the lesson. For instance, Teacher 3 stated something that represents the general view of the participants:

When we're working on such an assignment in the classroom, I usually go around and help students. There's always someone who needs help with something.

Når vi holde på med ei sånn oppgåve i klasserommet går eg som oftast rundt og hjelpe

elevar. Det er alltid noen som skal ha hjelp til et eller annet.

This suggests that they do not believe written feedback to be efficient enough on its own. They acknowledge that feedback can be given on an oral note in real-time (Shute, 2008), and add this approach for those who need help understanding the digital feedback. Hence, they choose this combination for their follow-up practice with the purpose of guiding students to learn from previous texts (Black & Williams, 2009),

Their follow-up practice additionally consists of making sure that their students are doing as they are supposed to. The statement from Teacher 5 underneath presents the general perspective amongst all participants:

You can make sure that the students look at the feedback if you give it out in class. You can look at them and say “Okay, now everyone should go and look at the feedback”. Then it’s about standing at the back and seeing that they’re doing what they’re supposed to do, instead of standing at the front. Then you have at least some assurance that they’re looking at it. Because it’s typical that those who don’t want to, and those who don’t bother, manage to sneak away from it.

Du kan sikre deg at elevane ser på tilbakemeldingane visst du gir dei ut i timen. Du kan du sjå på dei og sei «Okei, no skal alle inn og sjå på tilbakemeldingane». Så er det jo det å stille seg i riktig plass i klasserommet, at du står bakerst og ser at dei holder på med det dei skal, i steden for å stå fremst. Så har du i hvert fall en viss sikkerhet over at dei kikker på det. For det er jo typisk at dei som ikkje vil, og dei som ikkje gidde, klarer å snike seg unna det.

This statement suggests that the EFL teachers view the physical classroom as beneficial for their follow-up practice. It allows them to stand in the back while everyone is working. Furthermore, it facilitates them to approach students who do not do as they are required. Their uncertainty about their students’ ability to follow instructions may be caused by having experienced such problems within the EFL classroom before. Hence, the influencing factor *Classroom Practice* makes EFL teachers act proactively when following up on feedback in the classroom (Borg, 2003).

Moreover, Teacher 3 stood out as she identified another reason why she appreciates the combination of written and oral feedback:

And then there was very little... I can't remember that we had any oral feedback. So, I think we are more accessible to students now than what my teachers were. And I do think that the relationship between teachers and students, I think that's very different from when I was in school.

Og så var det jo veldig lite..eg kan ikkje huske at vi hadde noke muntlig tilbakemeldingar. Så eg trur vi er meir tilgjengelige no for elevane, enn ka mine lærara var. Og så trur eg jo at relasjonen mellom lærerar og elevar, det trur eg er kjempeforskjellig frå då eg gjekk på skulen.

Her experience as a language learner appears to have made her realize that she wants to establish a better relationship with her students than she experienced with her teachers. This suggests that her prior experiences as a student caused her to promote the combination of written and oral feedback (Borg, 2003).

Additionally, the coding process revealed an approach that the teachers do not promote in their follow-up practice. They do not appear to allow for resubmissions of students' texts. Teacher 3, for instance, stated...

I may not have so many assignments where they resubmit the text. I've had it a few times, but not very often. Yes, because that has to do with saving time... It takes very long time! But I should probably do it more often!

Eg har kanskje ikkje så masse oppgåver der dei leverer inn teksten på ny. Eg har jo hatt det noken ganger, men eg gjer da ikkje så ofte. Ja, for det har jo litt med tidsbesparing ... Det tar veldig lang tid! Men eg burde sikkert gjort det oftare!

The statement indicates that the EFL teachers' desire to include resubmission is present, but their actions are not. However, time constraints and workload appear to hinder this implementation. It seems like former experiences (Borg, 2003) confirm that this is not something they have the time or capacity for. This is unfortunate as Nicol & Macfarlane-Dick (2006) state that teacher feedback should end with that approach to serve as formative.

Additionally, assessing students to work with feedback as homework does not serve a formative purpose either. Nevertheless, Teachers 1 and 3 pointed out that they sometimes include this in their feedback practice. Teacher 1's statement on this was:

We use the lesson for it, and if they don't use their time well and finish it, then it becomes homework.

Vi bruker timen på det, og visst dei ikkje bruker tida si godt og blir ferdige med det så blir det heimearbeid.

This finding may indicate that their written feedback can be seen as punishment, rather than as a formative tool (Wiliam, 2018). Consequently, it becomes demotivating for the students to work on the feedback. Hence, it will most likely not cause learning (Black & Wiliams, 2009). However, this shows that the teachers do see it as vital within their students' development to act on the written feedback they receive (Black & Wiliams, 2009), but they should limit this work to only school hours.

This section elicited that all participants follow up on the written digital feedback they provide and that their physical presence is beneficial within this process. As this was not possible during the ERT, the teachers discovered some challenges during the lockdown teaching. Consequently, a fifth theme emerged.

4.4 Limitations of lockdown teaching

This section will discuss the difficulties that the fully digital EFL classroom established concerning the participants' feedback practice on written texts. Discussing participants' statements on this can help me to elicit differences between their regular feedback practice, and their feedback practice during the lockdown teaching. Consequently, the present section contributes to answering research question number two; "What were EFL teachers' reported practices during the lockdown teaching?".

First and foremost, all the participants expressed that they recognized that the environment of the EFL classroom changed. Moreover, most of the teachers stated that they preferred their regular classroom layout over the fully digital classroom. To illustrate, Teacher 1 said this regarding his feedback practice...

I did get notifications on Google Classroom if they had looked at the feedback during the pandemic, but... it was different when you actually had them in the classroom and could go over and say "Now you open this, and then we'll look at it together".

Eg fekk jo opp på Google Classroom om dei hadde sett på tilbakemeldinga under pandemien, men.. det var noke anna når du faktisk hadde dei i klasserommet og kunne gå bort og sei «no åpner du det her, og så ser vi på det sammen»

The statement above indicates that the sudden changes within teachers' environment of teaching lead to changes in the participants' feedback practices. It was still possible to deliver feedback through Google Classroom. However, as fully digital teaching was implemented (Bergen Kommune, 2022a), it was not possible to combine this with physical face-to-face interactions anymore. The noticeable change this created was commented on in all the interviews. The excerpt underneath is a quotation from Teacher 1 that represents the view of three of the teachers:

You can always write feedback and send it to them on Google Classroom, but you couldn't be sure that they actually did something with it.

Du kan alltid skrive en tilbakemelding og sende den til de på Google Classroom, men du fikk ikkje bli trygg på at dei faktisk gjorde noke med den.

The statement indicates that the digital classroom established a false sense of security. Delivering written feedback digitally as usual was a matter of course. Moreover, Google Classroom enabled them to check whether their students had received the feedback or not. However, the platform did not assure them that their students read or worked with the feedback, which is important for their learning (Wiliam, 2018; Black & Wiliam, 2009).

Nevertheless, the participants tried to get used to the new classroom layout. The online meeting platform Google Meet within Google Classroom was utilized by all the teachers for this purpose. However, Teachers 1, 3, and 5 stated that they did not experience any benefits from its usage. The following excerpt from Teacher 5 is used to illustrate one challenge these three teachers expressed:

If you tried to contact them when we were at home, they could avoid it in different ways. Either by not answering, or saying that...yes... that was probably the easiest...to not answer. And then we don't know if they've worked on the feedback, or looked at it... So I don't see any advantages to that compared to how we have it now.

Visst du prøvde å kontakte dei når vi var heime så kunne dei jo på ulike måta komme seg vekk frå det. Enten ved å ikkje svare, eller sei at.. ja.. det var vel det som var det

enklaste...å ikkje svare. Og då veit vi jo ikkje om dei har jobba med tilbakemeldingen, eller skikka på den ... Så eg ser ikkje noke fordela med det framfor sånn som vi har det no.

The statement suggests that their classroom experiences during ERT influenced them to view Google Meet as not a suitable substitute for the regular classroom layout. As beliefs affect human action, this should have influenced these teachers to choose another strategy to represent their stated beliefs during the pandemic (Borg, 2003). However, they reported that they did not. Instead, they seemed to not understand how to use Google Meet in constructive ways. As this is important in order to use technology for pedagogical purposes (Mishra & Koehler, 2006), internal barriers prevented them from trying to understand how to use it to benefitting their students' development (Ertmer et al, 2012; Ertmer, 1999). Therefore, it seems like the out of the ordinary classroom layout was a factor that made it difficult for several of the participants to implement follow-up practices that were congruent with their beliefs.

Moreover, incongruence between stated beliefs and reported practice during ERT may have made Teachers 1, 3, and 5's students view the written feedback they received as punishment. The following quotation from Teacher 1 will be discussed:

So, you missed the part where you had the opportunity to follow up to a large extent, but I could post the feedback to them. And then they actually had to take responsibility and see it for themselves.

Så du mangla den delen der du hadde mulighet til å følge opp i stor grad, men eg kunne jo legge tilbakemeldinga ut til dei. Og så var dei jo faktisk er nødt til å ta ansvar og sjå det sjølv.

The excerpt could indicate that their dissatisfaction with Google Meet made them give less oral feedback than before and assessed students to work with feedback mostly on their own at home. This further suggests that their students may have understood the feedback they received during the pandemic as homework, rather than a formative tool. An outcome of this could be a lack of motivation among students (William, 2018). Consequently, it is likely that their students might have deprioritized or fully ignored the written feedback they got during the lockdown teaching.

Based on the discussion above, all the teachers' regular follow-up practice mismatched from their follow-up practice during ERT. Several of the teachers shared the feeling of dissatisfaction that this caused. However, this was not the case for everyone. The coding process showed that Teachers 2 and 4 approached the mismatch differently, as they discovered possibilities instead of challenges with the use of Google Meet. The following section will discuss statements from these participants.

4.5 Possibilities of lockdown teaching

This section will, in contrast to the section above, discuss the possibilities that teachers acknowledged when the ERT made them change their way of following up on written feedback. More specifically, it was Teachers 2 and 4 that stood out regarding this. Elaborating on this can, like the section above, help me to answer research question two.

Like the other teachers, they used Google Meet as a substitute for the physical classroom. The following excerpt by Teacher 2 illustrates this:

The only thing that changed was that I wasn't standing in the classroom, and that I couldn't walk around and sit down with them in class. But then I just took them into a private-meet room in Google Classroom.

Det eneste som endra seg var at eg ikkje stod i klasserommet, og det at eg ikkje kunne gå rundt og sette meg ned med dei i klassen. Men då tok eg dei bare inn i et privat-meet rom i Google Classroom.

Unlike the other participants, Teacher 2 stood out as she tested the use of Google Meet with her students only days before the ERT occurred. She had heard that there was a possibility the classroom would turn all digital because of the pandemic. The following statement illustrates what she said about this:

When we heard rumors that maybe schools would be closed, I did research on what I could use to teach digitally. So then, and we have Google, so then Google Meet was our portal, so we practiced in the classroom ha-ha... But then we got to test it. And everyone got to laugh it off with the camera. So actually then, two days later we closed.

Når vi fikk høre rykter om at kanskje i ble stengt så gjorde eg undersøkelser på ka eg kunne bruke for å undervise digitalt. Eh så då, og vi har jo google, så då var det Google Meet som var vår portal, så vi øvde i klasserom ha-ha. Men då fekk vi testet det ... Og alle fekk ledd fra seg det med kameraet. Så egentlig då, to dager etterpå så ble vi stengt.

Her statement could indicate that she overcame eventual internal barriers before the pandemic occurred as one can accomplish this by feeling prepared for using technology Ertmer, et al (2012). She managed this by “rehearsing” the usage of Google Meet together with her students. It is likely that it gave her an insight into what a fully digital EFL classroom would be like and developed knowledge and skills within the online meeting platform. Hence, it is probable that Teacher 2 felt more prepared for the ERT than the rest of the participants which became the new reality two days later.

The coding process additionally revealed that Teachers 2 and 4 perceived their follow-up practice to be more successful during the lockdown period than in the physical EFL classroom. For instance, Teacher 4 stated...

I actually think that following up with oral feedback was mostly better during the pandemic.

Eg syns egentlig stort sett at det å følge opp med muntlige tilbakemeldinger var bedre under pandemien.

Their *Classroom Practice* during ERT seems to have made them get a new perspective on oral feedback when their regular practice was no longer possible (Borg, 2003). Moreover, the statement suggests that their new beliefs on digital oral feedback were positive. This can further indicate that they managed to adapt to the usage of Google Meet, despite being used to physical interactions in the EFL classroom. Accordingly, this could suggest that they possess technology knowledge (Mishra & Koehler, 2006), as also anticipated in section 4.1.

Moreover, statements from both teachers suggest that it is probable that they might also possess knowledge that goes beyond TK in relation to the usage of Google Meet. The following statement by Teacher 2 will first be discussed:

On Meet, you could almost work more one-on-one than you could in the classroom. I explained the task to everyone together, and then after that, I was available. Then they

could ping me if they needed help, and then I set up private Meet rooms. I often set up many.

På meet kunne du jo nesten jobbe mer en til en enn det du kunne i klasserommet. Eg fekk forklart oppgaven på felleesen, og så etter det var eg tilgjengelig. Då kunne dei plinge på meg om dei trengte hjelp, og så satte eg opp private meet-rom. Ofte satt eg jo opp mange.

According to her statement, the adoption of the digital meeting platform Google Meet facilitated her to support her students' learning individually better than in the regular EFL classroom. She seemed to perceive it to be easier to ensure that her students understood the feedback through the online meeting platform. Her statement further suggests that this was because the private Meet rooms made her able to talk to students more one on one, as the other students were not present anymore. Hence, the use of technology facilitated her feedback practice, being in line with Ene and Upton (2014).

Teacher 4 shared similar opinions and added that it made her pay more attention to facial expressions as there were no other distractions present. This could propose that she managed to provide her students with the help they needed based on their reactions. Hence, using Google Meet made their students able to act on the oral feedback they received during ERT which is important related to formative feedback (Bitchener & Ferris, 2011a). This is illustrated in the following statement by Teacher 4...

You get to talk to them, and you can sort of see, and they can ask questions along the way. You can see how they react and if they understand the feedback or not.

Du får snakket med dei, og du kan på en måte sjå, og dei kan stille spørsmål underveis. Du kan se hvordan de reagerer og om dei skjønner tilbakemeldingene de får.

On the basis of these statements, Teachers 2 and 4 managed to make a digital meeting platform to benefit their students' learning and development. Hence, they have an understanding of how to use technology in constructive ways. Therefore, it can be anticipated that they possess technological pedagogical content knowledge (Mishra & Koehler, 2006).

Moreover, their pedagogical techniques can have established a sense of school environment during their one-on-one conversations. Consequently, the written feedback they provided their

students might not have been seen as homework, even though they worked with it at home. Due to this, their instructions for working with correction at home might have been viewed as an opportunity to develop as writers by their students (Wiliam, 2018).

The ERT additionally made teachers and students change their time-tables during the lockdown teaching. This appears to also have been a factor that enabled Teachers 2 and 4 to give sufficient support considering their students' texts. The citation from Teacher 4 underneath illustrates this, and it also represents Teacher 2's view...

We didn't have regular schedule. So we gave more oral feedback in Meet together with the students because we had time for it. We were just at home, you know.

Vi hadde ikkje ordinær timeplan. Så vi ga mer muntlige tilbakemeldinger i Meet sammen med elevene fordi vi hadde tid til det. Vi var jo bare hjemme liksom.

Time-tabling structures seem to have challenged their feedback practice before the pandemic, but not during. Their new schedule appears to have made room for the time they perceived as sufficient enough for following up on feedback. Accordingly, the participants' regular time-tables can be perceived as a contextual factor that hinders them from follow-up sufficiently on their written feedback.

Based on this, the new timetables and the use of Google Meet made Teachers 2 and 4 "measure student learning" (Reeves, 2000, p. 102) in the way they believed to be appropriate. Hence, the category of "Assessment" was reduced for these teachers during the ERT. Therefore, it can be anticipated that their students were able to work with the written feedback they received and developed as writers even if the EFL classroom turned fully digital (Black & Wiliams, 2009).

4.6 Discussion across themes

Findings from the semi-structured interviews have now been discussed separately, and I will further establish a discussion across the different themes. Moreover, the findings will also be compared with earlier research on the topic of the thesis. Following, the six themes that emerged from the coding process will be discussed in four sections.

4.6.1 Too much written feedback

Section 4.1 revealed that the participants want to provide their students with formative feedback. Moreover, section 4.2 showed that using tools within Google Classroom made this easier. For instance, they make feedback structured and clear using digital scoring rubrics and electronic highlighting options. Additionally, they make their feedback less overwhelming and confusing with commenting functions. Accordingly, these findings agree with studies by Cahyono et al (2019) and Nugroho and Mutiaraningrum (2020) that also claim EFL teachers believe implementing technology can facilitate students' learning. Moreover, it seems to be common amongst Norwegian EFL teachers to use digital technology for providing written feedback as Saliu-Abdulahi et al (2017) reported similar findings.

However, as the participants use a lot of different strategies when providing written feedback, it appears to be something they devote a lot of time to. This is confirmed as section 4.5 revealed that the time Teachers 2 and 4's schedules finally made room for them to give them enough feedback was during the ERT. Unfortunately, the regular timetable for teachers is not as relaxed as when they were just at home for two months. Additionally, their pile of work does not simply include their students' written texts. Therefore, busy schedules will likely remain in the EFL teacher profession. Nevertheless, something that can be changed is the EFL teachers' beliefs on what they perceive as "enough" feedback.

The participants should consider whether they take Wiliam's (2018) statement "less is often more" (p. 145, 2018) into account. It could be argued that some of the teachers do this based on their choice of short summaries rather than longer ones in section 4.2. However, findings from section 4.3 unfortunately suggest otherwise. All the participants exclude resubmissions in their feedback practice due to time constraints and workload, which seems to be common amongst teachers (Saliu-Abdulahi et al, 2017; Lee, 2008). Furthermore, this proposes that even though the participants write short summaries in their feedback, they still use too much time on other parts. Maybe their feedback comments loop back to too many learning goals. Or perhaps they are writing their in-text commentaries too thoroughly. Either way, they might finally have the capacity to allow for resubmissions if they are open to Wiliam's (2018) advice.

4.6.2 Easy access to and frequent use of technology

The analysis showed in section 4.1 that the barrier of resources is reduced for the schools the participants work at, supporting the study by Gilje (2021). The section further revealed that due to this, the usage of ICTs within their workplace increased. As the participants share positive beliefs on digital technology and appeared as confident in their usage of it, it was not surprising that section 4.1 stated that they use digital technology every day.

Since digital technology is frequently used by the participants, it shows that technology indeed plays a huge role in today's education (Syafi'i, 2020). Moreover, the participants are not an exception to the many teachers today who practice "Blended learning" (Garrison & Vaughan, 2007). Furthermore, this also explains why section 4.4 revealed that none of the teachers changed their written feedback practice during the pandemic; they were already used to give digital written feedback. However, section 4.3 revealed that their feedback practices do not only include digital technology, nor only written feedback. The next section will elaborate on this.

4.6.3 Interplay between oral and written feedback on student texts

Section 4.3 revealed that when the participants give feedback on student texts, they combine written and oral feedback. Moreover, as Saliu-Abdulahi et al. (2017) also revealed similar findings, this could suggest that it is common among Norwegian EFL teachers to prefer this combination.

However, it is probable that the addition of oral feedback is a compensation for providing their students with feedback that is not of good quality. As section 4.3 revealed, the participants sometimes need to remind their students to continue revising their texts. If their feedback had been formative, on the other hand, their students should have managed to take action without needing to be reminded of it. Additionally, section 4.2 revealed tensions between some of the participants' reported feedback practices and their beliefs on formative feedback from section 4.1. For instance, most of the participants provide unspecific praise which does not serve a formative purpose (Brophy, 1981). Based on this, formative feedback is shown to indeed be difficult to provide (William, 2018), even though that is the intention behind the EFL teachers' work.

Moreover, the issue of grading might be another reason for compensating with oral feedback. The anticipation made in section 4.1 that formative assessment was integrated into all the participants' school society was incorrect as section 4.2 revealed otherwise. Teachers 1, 2 and 3 provide grades as their school still practices grade giving on midterm assessments, even though they were given a choice in 2020 regarding this topic (Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-3). However, it might not only be the school leadership's decision. Providing grades might have become so integrated into the school society (Borg, 2003), as discussed in section 4.2, that the participants are afraid their students will not take the feedback seriously without it. This is also likely as it seems to be a common thought among Norwegian EFL teachers, considering Saliu-Abdulahi, et al.'s (2017) findings. Nevertheless, even if the teachers have good intentions of providing grades alongside their comments, it is common for students to ignore the feedback they receive if they additionally receive a grade (Wiliam, 2018). Therefore, oral teacher feedback might be used because it is needed for motivating students to read and work with the comments that are alongside the grade.

Based on the discussion above, the teachers' opportunity to give oral synchronous feedback is important for them. Unfortunately, the pandemic's made them unable to do so for about two months. Sections 4.4 and 4.5 revealed that the participants reacted differently to this. The next section will discuss why it was difficult for some and easier for others to adapt to the new classroom layout.

4.6.4 EFL teachers' willingness to adapt and expand digital knowledge

According to the analysis, the participants have a lot of experience using Google Classroom to provide written feedback. The confidence they expressed regarding the usage of ICTs was reflected in their reported written digital feedback practice, as already discussed in section 4.6.3. Moreover, it can be anticipated that the participants possess technological knowledge (Mishra & Koehler, 2006) when it comes to Google Classroom's editing functions in Google Docs. They seem to have an understanding of how technology can help students to develop as writers using this platform. Their reported practice of giving written feedback points out many pedagogical ways of utilizing Google Classroom in providing formative feedback. For instance, their use of the tool "Rubric" for making specific feedback. Therefore, they might also possess technological pedagogical knowledge related to producing written digital

feedback (Mishra & Koehler, 2006). Concerning oral feedback, on the other hand, the analysis did not present any findings on digital techniques on this before the pandemic.

Therefore, it is not surprising that section 4.4 presented that three of the teachers thought it was difficult to follow up on their written feedback during ERT. Section 4.3 shows that they were normally used to give oral feedback in the blended classroom (Garrison and Vaughan, 2007). Moreover, their dissatisfaction with Google Meet as a substitute for this was presented in section 4.4. Following this, they still believed physical interactions with students to be better suited for following up on written feedback. Accordingly, as they did not consider the use of Google Meet to enhance their follow-up practice, it appears as if they perceived this usage of technology as an external barrier during the ERT (Reeves, 2000).

Their frustration might root in a lack of training on tools within Google Classroom that they normally do not use. According to section 4.5, Teacher 3 was the only one that mentioned that she practiced the use of Google Meet before the ERT. Consequently, the rest of the teachers most likely did not feel competent enough to use Google Meet. Hence, their internal barriers probably challenged them during ERT, not feeling as competent with Google Meet as they did with the digital tools they normally used in their feedback practice (Ertmer, et al., 2012). Moreover, as previous studies (Jiang & Yu, 2021; Ulla & Perales, 2021) also reveal that EFL teachers experienced challenges in conducting online meetings during the lockdown teaching, there may be a lack of training on new digital tools among several EFL teachers.

However, the analysis above has shown that this does not apply to all EFL teachers. Teachers 2 and 4, as well as teachers from Ulla and Perales' study (2021), managed to learn about new tools during the ERT. It even appears as Teachers 2 and 4 changed their beliefs on oral feedback during the pandemic. Section 4.5 revealed that they perceived Google Meet to be better suited for providing one-to-one oral feedback than their regular follow-up practice that section 4.3 elicited. Hence, their *Classroom Practice* (Borg, 2003) during the ERT influenced them to possess new perspectives and preferences on oral feedback. According to section 4.5, a reason for this was that Google Meet made it easier to pay attention to students' facial expression and use it as a tool for understanding whether students understood the feedback they received or not. Moreover, Jiang and Yu (2021) reports that other teachers also became aware of the importance of attention to facial expression during the pandemic. Therefore, findings suggest that paying attention to students' facial expression is a helpful tool in making feedback formative.

Section 4.5 further indicates that Teachers 2 and 4 managed to use Google Meet pedagogically during lockdown teaching. Firstly, it was not surprising that Teacher 2 did. She stood out in section 4.1 as the most passionate teacher regarding digital technology in school, and additionally as the only one being prepared for the use of Google Meet in section 4.5. Moreover, her decision of preparing for the digital classroom suggests that she agrees with teachers in Nugroho and Mutiaraningrum's (2020) study, as they believe technology can support students' language learning if used properly. Hence, based on her reported practice, she seemed to know how to use digital technology for the right educational purposes during the ERT. Accordingly, this suggests that the anticipation of her possessing technological pedagogical content knowledge (Mishra & Koehler, 2006) in section 4.5 is correct concerning Google Meet.

The same can be assumed for Teacher 4. Unlike Teacher 2, she did not stand out as eagerly passionate about technology, nor prepared for the usage of Google Meet. However, section 4.5 elicited that she had more free time during the ERT which she took advantage of and gave her students more oral feedback. This could further suggest that she also used the excess free time she got during ERT to get used to the online meeting platform. If this is the case, the new time-table structures during the pandemic enabled her to use Google Meet frequently for both her students' learning, but also for herself. By doing this, she likely managed to overcome internal barriers at the beginning of the ERT (Ertmer et al, 2012), unlike Teachers 1, 3, and 5. Based on this, she appears to have managed to use Google Meet for benefitting her students' writing development during ERT. Therefore, she as well seems to possess technological pedagogical content knowledge concerning the usage of Google Meet, as anticipated in section 4.5 (Mishra & Koehler, 2006).

This discussion highlights the importance of always staying up to date and getting used to new technological tools and platforms. Findings show that it is not a matter of course that EFL teachers can utilize all technological platforms just because they perceive themselves as digitally competent. One can be experienced with the current digital tools that are integrated into their teaching practice and school society. However, technology is a major focus in today's schools (Hamutogly & Basarmak, 2020; Syafi'i, 2020; Kistow, 2011), and it is, therefore, likely that new platforms and tools will occur continuously, such as the use of Google Meet during the ERT. Moreover, this will also affect the expectations surrounding the English subject (Hennessy et al, 2007), as shown in section 4.1.

Consequently, EFL teachers have a responsibility in making an effort in adapting to new technological changes, instead of taking it for granted that they will make it. Section 4.4 pointed out that even though Teachers 1, 3, and 5 felt confident in providing written feedback with Google Classroom, they did not feel confident in providing oral feedback through Google Meet. Teachers 2 and 4, on the other hand, practiced and got used to this tool, and therefore managed to provide feedback in an even better way than they did in the physical EFL classroom. Hence, they managed to adjust to the technology that was needed during the ERT through different approaches. Teacher 2 worked proactively, whereas Teacher 4 sets a good example in that it is never too late to adapt to new technology. Furthermore, their actions are in line with the guidelines of the teacher profession (Kyndt, et al., 2016). Because of that, it can be anticipated that their students were able developed as writers even during lockdown teaching.

As central findings from the analysis now have been discussed in this section, the discussion will be used to answer the present thesis' research questions and make a conclusion on what has been gained from this investigation.

Chapter 5: Conclusion

This study has investigated 8-10th grade EFL teachers' beliefs on written formative feedback on students' texts, and whether the pandemic raised any new awareness among teachers on this topic. Findings on this will be presented in this concluding section. Research questions one and two shall be answered, pedagogical implications presented, and further research suggested. Lastly, the section will end with a concluding remark.

5.1 What are EFL teachers' reported beliefs about written formative feedback on written texts in the EFL classroom?

This thesis aimed to elicit EFL teachers' beliefs on formative feedback on written texts. However, it has been discovered that EFL teachers believe formative feedback on student texts does not simply include written comments, it needs to be combined with oral feedback as well. Moreover, some teachers still seem to prefer placing grades alongside their written feedback comments. Findings additionally show that EFL teachers think written feedback on students' texts should be delivered digitally, whereas oral feedback is seen as a way of following this up; making sure students understand and work with the comments they have received in their texts. Furthermore, teachers believe it is important to have enough time in order to be able to provide good enough feedback.

Moreover, according to findings, EFL teachers believe that written feedback on students' texts should be legible, not overwhelming, and motivating. Accordingly, they value structured and clear feedback. Moreover, they believe errors should be marked selectively unless the student text is by an intermediate-proficiency learner, then comprehensive marking is viewed as more beneficial. Furthermore, they believe praise should be included to increase students' motivation in engaging with this feedback.

Findings further suggest that EFL teachers believe that the written feedback should help students to revise their texts during school hours. Moreover, they think that the feedback has a bigger chance of serving as formative if students are additionally assessed to resubmit their revised texts. While students work with this, they think it is important to provide additional oral feedback for those who need it. Findings indicate that most EFL teachers believe that the oral feedback must be given in the physical EFL classroom. However, it has additionally been

revealed that they think it is important to be able to use students' facial expressions as a tool during their follow-up practice. Moreover, digital platforms are perceived by some to facilitate this in a greater extent than the physical classroom.

5.2 What are EFL teachers' reported practices on giving feedback on students' texts during the pandemic?

The second research question concerns what EFL teachers say they did during the ERT in regard to giving feedback on students' texts. Findings in this thesis indicate that EFL teachers used Google Classroom as a platform for this, and it included a written and oral part. The written part included writing the feedback in Google Classroom and using tools that the platform offered for providing such as in-text comments, color codes, summaries, and scoring rubrics directly in the students' texts.

The oral part included the use of Google Meet for arranging private meetings with students. During these meetings they helped their students to work on the written feedback they had received. As findings reveal that this was difficult for some and easier for others, EFL teachers provided oral feedback to different extents during the ERT. Those who found the use of Google Meet challenging ended up assessing their students to work mostly with the feedback they received alone. Accordingly, not providing much oral feedback on students' written texts.

The teachers that found the use of Google Meet to be easy, on the other hand, arranged several private meetings with their students. Hence, they followed up on each of their students while they worked with the written feedback they received. Moreover, they paid attention to their facial expressions through the camera function in the digital meeting platform. This was used as a tool for understanding whether they needed to give students more feedback, or if they could end the meeting.

5.3 Implications

The present thesis has pointed out the importance of being able to adapt to new technologies in the EFL writing classroom. "Blended learning" is well integrated into today's Norwegian school system (Garrison & Vaughan, 2007), and the English subject is continuously affected

by the increase of digital technology in the educational context (Syafi'i, 2020). Therefore, being able to use digital technology pedagogically is more important than ever. However, findings show that even though the school society is changing, not all EFL teachers keep up, even though developing as educators and staying up to date on research are important parts of the teacher profession (Kyndt et al., 2016). Moreover, this thesis has revealed that even though most teachers consider themselves digitally competent, that is not enough to benefit students' learning. Teachers need to be willing to adapt to new technologies and expand their knowledge. Therefore, there is a need for raising awareness of the guidelines of the teacher profession in the context of the digitalization of schools in Norway.

The present project additionally highlights a need for EFL teachers to evaluate their written feedback practice. Teachers' timetables were changed drastically during the ERT which brought up an important realization. Similar to how timetables can be an external barrier to teachers' ability to integrate ICTs in their teaching (Hew & Brush, 2007), it seems to be a barrier to their ability to provide feedback that they perceive as good enough. However, it is not set in stone that a teacher's schedule needs to be an obstacle to providing sufficient feedback. Teachers can make changes in their feedback practice to make it less time-consuming, which eventually also is beneficial for their students. "Less is often more" (William, p. 145, 2018) is an important message. Students need specific and focused feedback (Hattie & Timperley, 2007), and EFL teachers need to save time and energy.

Lastly, the present thesis has discovered that schools and teachers in Norway should become aware of what is expected of them in terms of assessing their students. There is no longer a requirement of providing grades on mid-term assessments (Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-3). Nevertheless, even though this change was announced three years ago, three out of five participants still provide grades within their written feedback. Accordingly, this project concludes that it appears to be a change that is challenging for teachers and schools in Norway to deal with as "Vurderingsforskriften" has said otherwise for several years. However, grades serve a summative purpose (William, 2018), and teachers have gotten the opportunity to remove this from their feedback practice. Therefore, there is a need, and an opportunity, for an adjustment in the assessment culture of Norway.

5.4 Further research

Despite this thesis' focus on written teacher feedback, I discovered an important interplay between written and oral feedback that could be explored further. This is interesting to build upon since Saliu-Abdulahi et al (2017) also have proven it to be something that Norwegian EFL teachers have an opinion about. Therefore, further research should expand the study from only investigating written feedback to investigating the interplay between written and oral feedback in the EFL classroom. Such research would benefit from combining qualitative interviews with EFL teachers in addition to classroom observations to draw out both stated and enacted beliefs (Mackey & Gass, 2015). As some of the teachers of the present study mentioned their attention to facial expression during their follow-up practice, a study on the interplay between written and oral feedback could possibly contribute to more knowledge on this feedback strategy that the present thesis highlighted as well.

Additionally, it should be conducted further research on EFL teachers' implementation of digital technology. According to earlier research, being motivated to integrate technology into the EFL classroom turns out to be a common thought among teachers (Cahyono et al, 2019; Nugroho & Muilaraningrum, 2020). As this project claims the same, there is no need for more research to confirm this any further. However, EFL teachers' willingness and ability to adapt to new digital tools should be prioritized. The present investigation shows that few language teachers implement the adaption of new digital tools in their teaching, even though the participants of Nugroho and Muilaraningrum's (2020) study agree that they must be able to use digital tools for the right purposes. Therefore, this appears to be a topic that EFL teachers would benefit from becoming more aware of and gaining knowledge on. I believe it would be beneficial to conduct both qualitative and quantitative interviews in such an investigation. It could contribute to an overall picture of how the situation is in Norway. Additionally, different detailed perspectives on how to adapt to technology could be helpful for the research field within digital technology in Norwegian schools.

5.5 Concluding remarks

The COVID-19 pandemic disrupted schools in Norway in 2020, and three years later it is safe to say that this digitalization has been an eye-opener. The two months of lockdown teaching have brought forth new insights and perspectives on EFL teachers' feedback practices. Hopefully, the findings from this investigation can encourage EFL teachers to evaluate their own feedback practices, dare to be open to changes, and seek to expand their digital competence. Because as this thesis has illustrated: that can change a teacher's beliefs.

References

- Alharbi, M. A. (2020). *Exploring the potential of Google Doc in facilitating innovative teaching and learning practices in an EFL writing course*. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14(3), 227–242. <https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1572157>
- Baker, W., & Bricker, R. (2010). The effects of direct and indirect speech acts on native English and ESL speakers' perception of teacher written feedback. *System*, 38(1), 75–84. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.12.007>
- Basturkmen, H., Loewen, S., & Ellis, R. (2004). Teachers' Stated Beliefs about Incidental Focus on form and their Classroom Practices. *Applied Linguistics*, 25(2), 243-272. <https://doi.org/10.1093/applin/25.2.243>
- Bergen Kommune. (2022a). Bergen kommune—Forvaltningsrevisjon om elevenes læringsutbytte og læringsmiljø under covid-19-pandemien. Bergen kommune. <https://www.bergen.kommune.no/politikk/bystyret/kontrollutvalget/revisjonsrapporter/forvaltningsrevisjon-om-elevenes-laringsutbytte-og-laringsmiljo-under-covid-19-pandemien>
- Bergen Kommune. (2022b). Bergen kommune—Digitale verktøy i skolen. Bergen kommune. <https://www.bergen.kommune.no/innbyggerhjelpen/barnehage-og-skole/grunnskole/grunnskoleopplaring/digitale-verktoy-i-skolen>
- Bitchener, J., & Ferris, D. R. (2011a). *From Theory to Practice: Written CF for L2 Student Writers*. In *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing* (1st ed., p. 35). Routledge. <https://www-taylorfrancis-com.galanga.hvl.no/chapters/mono/10.4324/9780203832400-10/theory-practice-john-bitchener-dana-ferris?context=ubx&refId=b1c10894-31a1-4d00-bd8f-cd260668e73c>
- Bitchener, J., & Ferris, D. R. (2011b). From theory to practice: Written CF for language learners. In R. M. Manchón (Ed.), *Writing in foreign language contexts: Learning, teaching, and research* (pp. 57-71). *Multilingual Matters*.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. (2019). *Thematic Analysis*. I P. Liamputtong (Ed.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (pp. 843–860). Springer Singapore.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2018). *Doing interviews* (2nd ed.). Sage. <https://methods-sagepub-com.galanga.hvl.no/book/doing-interviews-2e>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Borg, S. (2009). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. Bloomsbury Publishing Plc. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hogskbergen-ebooks/detail.action?docID=742551>
- Borg, S. (2017). Teachers' beliefs and classroom practices. In M. S. Celce-Murcia & D. M. S. Singleton (Eds.), *The Routledge handbook of language awareness* (pp. 169-182). Routledge.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58(1), 1-14. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1988.tb00874.x>
- Cahyono, S. I. H., Drajadi, N. A., & Ngadiso, N. (2019). Teacher's Epistemic Beliefs about the Integration of Digital Literacy in the EFL Classroom. *International Journal of Language Teaching and Education (Online)*, 3(2), 88–97. <https://doi.org/10.22437/ijolte.v3i2.7962>
- Cohen, L. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Emerson, R. (2015). Convenience Sampling, Random Sampling, and Snowball Sampling:

- How Does Sampling Affect the Validity of Research? *Journal of Research in Nursing*, 20(1), 33-43. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0145482X1510900215>
- Ene, E., & Upton, T. A. (2014). Learner uptake of teacher electronic feedback in ESL composition. *System (Linköping)*, 46, 80–95. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.07.011>
- Ertmer, P. A. (1999). Addressing first- and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 47–61. <https://doi.org/10.1007/BF02299597>
- Ertmer, P.A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teachers' beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers and Education*, 59(2), 423–435. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.02.001>
- Ferris, D. (2002). *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Forskrift til opplæringslova. (2020) *Forskrift til opplæringslova*. (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Fox, R., & Henri, J. (2005). Understanding Teacher Mindsets: IT and Change in Hong Kong Schools. *Journal of Educational Technology & Society*, 8(2), 161-170. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.8.2.161>
- Fuchs, K. (2022). The Difference Between Emergency Remote Teaching and e-Learning. *Frontiers in Education*, 7. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2022.921332>
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines* (1st ed.). Jossey-Bass.
- Gilje, Ø. (2021). På nye veier: Læremidler og digitale verktøy fra kunnskapsløftet til fagfornyelsen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(2), 227–241. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-10>
- Goodson, I. F., & Mangan, J. M. (1995). Subject cultures and the introduction of classroom computers. *British Educational Research Journal*, 21(5), 613–628. <https://doi.org/10.1080/0141192950210505>

- Hamutoglu, N., & Basarmak, U. (2020). *External and Internal Barriers in Technology Integration: A Structural Regression Analysis. Journal of Information Technology Education: Research*, 19, 017–040. <https://doi.org/10.28945/4472>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hendrickson, J. M. (1980). The Treatment of Error in Written Work. *The Modern Language Journal (Boulder, Colo.)*, 64(2), 216–221. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1980.tb05188.x>
- Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55(3), 223–252. <https://doi.org/10.1007/s11423-006-9022-5>
- Hoem, J., & Iversen, S. (2020). Digital learning tools in the age of machine intelligence. In C. Carlsen, M. Dypedahl, & S.H. Iversen (Eds.), *Teaching and learning English* (2nd ed., pp. 156-174). Cappelen Damm Akademisk.
- Hyland, K. (2003). *Writing and teaching writing*. In T. Silva & P. Matusda (Eds.), *Second Language Writing* (Cambridge Language Education, pp. 1-30). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511667251.004
- Jiang, L., & Yu, S. (2021). Understanding Changes in EFL Teachers' Feedback Practice During COVID-19: Implications for Teacher Feedback Literacy at a Time of Crisis. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30(6), 509–518. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00583-9>
- Kallio, H., Pietilä, A.-M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: Developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954–2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>
- Kistow, B. (2011). Blended learning in higher education: A study of a graduate school of business, Trinidad and Tobago. *The Caribbean Teaching Scholar*, 1(2), Article 2. <https://doi.org/10.46428/cts.2011.02>

- Kurt, D. S. (2018). TPACK: Technological Pedagogical Content Knowledge Framework. *Educational Technology*. <https://educationaltechnology.net/technological-pedagogical-content-knowledge-tpack-framework/>
- Lee, I. (2007). Assessment for Learning: Integrating Assessment, Teaching, and Learning in the ESL/EFL Writing Classroom. *Canadian Modern Language Review*, 64(1), 199–213. <https://doi.org/10.3138/cmlr.64.1.199>
- Lee, I. (2008). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice. *ELT Journal*, 63(1), 13–22. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn010>
- Littlefield, J. (2018). Which Method of Distance Learning Is Best for You? ThoughtCo. <https://www.thoughtco.com/synchronous-distance-learning-asynchronous-distance-learning-1097959>
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2015). *Second Language Research: Methodology and Design*. Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hogskbergen-ebooks/detail.action?docID=3570143>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(1), 101-120. <https://doi.org/10.1080/15391523.2006.10782423>
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education (Dorchester-on-Thames)*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Nugroho, A., & Mutiaraningrum, I. (2020). EFL teachers' beliefs and practices about digital learning of English. *EduLite: Journal of English Education, Literature and Culture*, 5(2), Article 2. <https://doi.org/10.30605/25409190.163>
- Oliver, D. G., Serovich, J. M., & Mason, T. L. (2005). Constraints and Opportunities with Interview Transcription: Towards Reflection in Qualitative Research. *Social Forces*, 84(2), 1273–1289. doi:10.1353/sof.2006.0006
- Reeves, T. C. (2000). Alternative assessment approaches for online learning environments in

- higher education. *Journal of Educational Computing Research*, 23(1), 101–111.
<https://doi.org/10.2190/GYMQ-78FA-WMTX-J06C>
- Rinesko, A., Muslim, A., & Lesagia, O. (2021). TEACHING ONLINE IN PANDEMIC TIME: THE EXPERIENCE OF INDONESIAN EFL TEACHERS. *ETERNAL (English, Teaching, Learning, and Research Journal)*, 6(1), 1-14.
<https://doi.org/10.24252/eternal.v6i1.19657>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Saliu-Abdulahi, D., Hellekjær, G. O., & Hertzberg, F. (2017). Teachers' (Formative)Feedback Practices in EFL Writing Classes in Norway. *Journal of Response to Writing*, 3(1), 31–55.
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Educational Researcher*, 37(3), 139-144.
<https://doi.org/10.3102/0013189X08321785>.
- Singh, V., & Thurman, A. (2019). How Many Ways Can We Define Online Learning? A Systematic Literature Review of Definitions of Online Learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289–306.
- Syafi'i, A. (2020). GOOGLE CLASSROOM AS LEARNING PLATFORM IN TEACHING WRITING. *British (Jurnal Bahasa Dan Sastra Inggris)*, 9(1), 48-64.
- Ulla, M. B., & Perales, W. F. (2021). Emergency remote teaching during COVID-19: The role of teachers' online community of practice (CoP) in times of crisis. *Journal of Interactive Media in Education*, 2021(1), 1–11. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1314091>
- UNESCO. (2023). UNESCO's education response to COVID-19. Unesco.
<https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response/initiatives>
- Utdanningsdirektoratet. (1997) *L97 (UTGÅTT)*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/utgatt-lareplanverk-grunnskolen-L97/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i engelsk (ENG1-03)*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan-hele/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kompetansemål etter 10. Trinn—Læreplan i engelsk*

(ENG01-04). <https://www.udir.no/lk20/eng01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv4?lang=eng&GrunnleggendeFerdigheter=true>

Utdanningsdirektoratet. (2022) *Underveisvurdering*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>

Wells, J., & Lewis, L. (2006). Internet Access in U.S. Public Schools and Classrooms: 1994-2005. National Center for Education Statistics.

Wendelborg, C., Dahl, T., Røe, M., & Buland, T. (2020). *Elevundersøkelsen 2019: Analyse av Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/elevundersokelsen-2019-hovedrapporten/>

Wiliam, D. (2018). *Embedded formative assessment* (2nd ed.). Solution Tree.

Zioga, C., & Bikos, K. (2020). Collaborative Writing Using Google Docs in Primary Education: Development of Argumentative Discourse. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(4), 133–142. <https://doi.org/10.17718/tojde.690372>

Abstract in English:

This master's thesis investigates EFL teachers' beliefs in relation to written feedback on student texts, and their reported feedback practices on student texts during the pandemic. Formative feedback is important for students to develop their English writing skills (Lee, 2007). Despite this, it was announced in 2020 that there is a lack of such practices in the Norwegian school system (Wendelborg, et al, 2019). Fortunately, the same year, it was put a greater emphasis on formative assessment in the Norwegian curriculum (Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-3). Then, the COVID-19 arrived and turned all classrooms in the Norwegian school system digital (Bergen Kommune, 2022a). This was not long after all lower secondary schools in Bergen implemented the use of Chromebooks (Bergen Kommune, 2022b). Although these are three very different changes that occurred in the Norwegian school system, they have one thing in common; they have the potential to shed light on and change how EFL teachers provide feedback. Therefore, qualitative research will be conducted by interviewing five 8-10th grade EFL teachers, where the purpose is to elicit new perspectives on formative feedback that might have emerged during the pandemic.

The findings in this research show that EFL teachers are motivated to provide formative feedback on student texts. Despite this, some of the participants still provide grades. It is likely that this is because grades have become a part of most school cultures. In addition, two of the teachers' reported practices indicated that the flexible timetable they had during the pandemic made them feel that they were able to provide better feedback than before. However, this may be because the participants spend too much time providing feedback. Furthermore, this research showed that digital technology is a big part of EFL teachers' teaching practice, and the degree of this will only increase. All participants in this study perceive themselves as digitally competent and appear positive about this digitalization. It is thus interesting that three participants thought it was difficult to give oral feedback through a new digital meeting platform. The two other teachers, on the other hand, liked the new digital classroom. They also stood out as the only teachers that adapted to the digital classroom by learning how to use the new digital platform for pedagogical purposes.

Keywords: *Formative feedback, lockdown teaching, teacher beliefs', EFL classroom*

Abstract in Norwegian:

Denne masteroppgåva undersøker engelsklærarar sine overbevisingar i forhold til skriftlege tilbakemeldingar på elevtekstar, i tillegg til engelsklærarar sine rapporterte praksisar under pandemien. Formative tilbakemeldingar er viktige for at elevar skal kunne utvikle dei engelske skriveferdigheitane sine gjennom arbeidet dei gjer (Lee, 2007). Til tross for dette blei det i år 2020 meddelt at det er mangel på slik praksis i den norske skulen (Wendelborg, et al., 2019). Same år fekk heldigvis undervegsvurdering og formative tilbakemeldingar større plass i læreplanen (Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-3), men i tillegg kom COVID-19 like etter og omgjorde alle klasserom i den norske skulen digitale (Bergen Kommune, 2022b). Dette var om lag eit halvt år etter alle ungdomsskular i Bergen implementerte bruken av Chromebooks (Bergen Kommune, 2022a). Sjølv om dette er tre veldig forskjellige endringar som skjedde i den norske skulen, så har dei ein ting til felles; dei har et potensiale til å sette lys på, og endre, korleis lærarar gir tilbakemeldingar. Det vil derfor bli gjort ei kvalitativ forskning gjennom å intervjuje fem engelsklærarar som jobbar i ungdomsskulen der formålet er å finne ut om det har oppstått syn på formative tilbakemeldingar gjennom pandemien.

Funn i denne forskinga viser at engelsklærarar er motiverte til å gi formative tilbakemeldingar på elevar sine engelsktekstar. På tross av dette viste det seg at nokre av deltakarane framleis gir karakterar. Det er truleg at dette kan skyldast at karakterar er blitt ein del av dei fleste skulekulturar. I tillegg opplyste praksisen til to av lærarane at den frie timeplanen dei fekk gjennom pandemien gjorde at dei følte at dei fekk gitt betre tilbakemeldingar enn før. I følge denne oppgåva kan dette skyldast at deltakarane brukar for mykje til på å gi tilbakemeldingar. Vidare viste denne forskinga at det digitale aspektet er ein stor del av engelsklærarar sin kvardag, og graden av dette vil berre auke. Alle deltakarane i denne oppgåva opplever seg sjølv som digitalt kompetente og verkar positive til denne digitaliseringa. Derfor er det interessant at tre deltakarar syntest det var vanskeleg å gi munnlege tilbakemeldingar gjennom ein ny digital plattform. Dei andre to lærarane, derimot, likte denne nye lærarkvardagen. Desse stakk også ut som dei einaste som tilpassa seg det digitale klasserommet med å lære seg korleis dei kunne bruke den nye teknologien på ein pedagogisk måte.

Appendices

Appendix A

INTERVJU GUIDE FOR MASTEROPPGAVE

Generellere spørsmål:

- Hvor mange år er du?
- Når fullførte du lærerutdanningen din?
- Hvor lenge har du jobbet som engelsklærer?
- Hvilket trinn underviser du engelsk i?
- Hvilket trinn underviste du engelsk i under pandemien?

Vurdering for læring

- Både før og etter pandemien har «vurdering for læring» vært et sentralt begrep i læreplanen. Da lurer jeg på hva du legger i dette begrepet?
- Digital kompetanse er også sentralt i læreplanen. Hva legger du i begrepet «digital kompetanse»? Hvor viktig er bruken av digital teknologi for deg som engelsklærer?
- Formative tilbakemeldinger er en del av vurdering for læring. Hva ser du som funksjonen(e) til formative tilbakemeldinger?

Elevtekster

- Ber du elevene dine skrive lengre tekster i engelskfaget?
- Gir du skriftlige formative tilbakemeldinger på disse tekstene?
- Hva velger du å fokusere på i slike formative tilbakemeldinger?
- Ber du iblant elevene levere inn teksten eller deler av teksten på nytt etter å ha fått tilbakemelding?
- Gir du elevene din anledning til å jobbe med tilbakemeldingene de får?

Før pandemien:

- I hvilke sammenhenger brukte du digital teknologi i engelskundervisningen?
- Brukte du digitale verktøy for å gi formative tilbakemeldinger på innleverte tekster? Hvis ja, hvilke verktøy brukte du oftest? Hvordan ga du disse tilbakemeldingene?
- Ser du noen fordeler ved å bruke digital teknologi til å gi formative tilbakemeldinger?

- Ser du noen ulemper ved å bruke digital teknologi til å gi formative tilbakemeldinger?

Under pandemien:

- Ga du elevene dine i oppgave å levere tekster på engelsk under pandemien?
- På hvilke måter ga du skriftlige tilbakemeldinger på innleverte tekster under pandemien?
- Opplevde du spesielle utfordringer knyttet til det å gi formative tilbakemeldinger under pandemien?
- Var det fordeler knyttet til å gi tilbakemeldinger når undervisningen var heldigital?
- Førte den heldigitale undervisningen til at du endret måtene du ga skriftlige tilbakemeldinger på?
- Førte pandemien til at brukte mer eller mindre tid på å gi tilbakemeldinger enn før?
Eller brukte du omtrent like mye tid på dette arbeidet?

Etter pandemien:

- Har du gjort deg noen erfaringer med heldigital undervisning i engelsk som du tar med deg inn i lærerhverdagen etter pandemien?
-Er noen erfaringer eller endringer i praksis spesifikt knyttet til tilbakemelding på elevtekster?
- Er det noe mer du vil legge til eller utdype?

Appendix B

Vil du delta i forskningsprosjektet

“Formative feedback in the EFL classroom - a study on Norwegian 8-10th grade EFL teachers' beliefs and reported practice during the pandemic”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt.

Formål

Dette prosjektet er et masterprosjekt som jeg skal gjennomføre som min avsluttende oppgave på grunnskolelærerutdanningen. Det omhandler engelsklærere sine tanker og meninger om formative tilbakemeldinger, og deres tilbakemeldingspraksis under pandemien.

Mine forskningsspørsmål:

- What are EFL teachers' reported beliefs about written formative feedback on written texts in the EFL classroom?
- What are EFL teachers' reported practice on giving written feedback during the pandemic?

Hvem er ansvarlige for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Deltakerne har blitt valgt ut med formålet om å sikre et resultat som passer 8.-10. klasse engelsklærere i Norge på en generell basis. På bakgrunn av dette har jeg spurt fem 8.-10. klasse lærere i Bergen om å delta. Utvalget er en blanding av lærere av ulike aldre, både menn

og kvinner, fra forskjellige skoler, og med ulike år med erfaring. Dette åpner opp for en variasjon av utsagn blant engelsklærere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Om du velger å delta i prosjektet innebærer det å bli intervjuet av meg. Intervjuet vil være et semi-strukturert intervju, og er tenkt å ta rundt en halvtime. Intervjuet inneholder spørsmål om din praksis angående formative skriftlige tilbakemeldinger på elevtekster, i tillegg til din opplevelse og tanker rundt digital undervisning i engelskfaget, og din rapporterte praksis under pandemien.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet, og om du velger å delta kan du også når som helst trekke samtykket ditt tilbake, uten å gi noen grunn for hvorfor. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke føre til noen negative konsekvenser for deg om du ikke vil delta, eller senere bestemmer deg for å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysningene dine

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt, og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til opplysningene du oppgir er meg som forsker, og veilederen min.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Ved prosjektslutt vil alle opplysningene bli slettet, etter planen er dette 15. mai.

Dine retter

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

- Innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å sende klage til Datatilsynet om behandling av personopplysningene dine

Hva gir oss rett til å behandle dine personopplysninger?

Jeg vil behandle dine personopplysninger basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Har du spørsmål om prosjektet, eller om du ønsker å vite mer eller utøve dine retter, ta kontakt med:

- Vera Halsnes Bruland, prosjektleder
Epost: vhalsnesb@hotmail.com
Telefon: +47 90 36 67 13

Veileder Sarah Hoem Iversen
Epost: shi@hvl.no
Telefon: +47 55 58 58 75

- Vårt personvernombud:
Trine Anikken Larsen
Epost: +47 55 58 76 82
Telefon: trine.anikken.larsen@hvl.no

Om du har noen spørsmål angående NSD sin vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskingsdata AS
På epost: (personverntjenester@sikt.no)
Eller på telefon: +47 53 21 15 00.

Vennlig hilsen

Sarah Home Iversen
(Veileder)

Vera Halsnes Bruland
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «Formative feedback in the EFL classroom - a study on Norwegian 8-10th grade EFL teachers' beliefs and reported practice during the pandemic», og fått mulighet til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å la Vera Halsnes Bruland bruke informasjon om meg i dette prosjektet
- at mine personopplysninger blir bearbeidet til slutten av dette prosjektet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Appendix C

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut 28.11.2022

Referansenummer
151009

Vurderingstype
Standard

Dato
28.11.2022

Prosjekttittel

Formative feedback in the EFL classroom - a study on Norwegian 8-10th grade EFL teachers' beliefs and reported practice during the pandemic

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

Prosjektansvarlig

Sarah Hoem Iversen

Student

Vera Halsnes Bruland

Prosjektperiode

01.09.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personver regelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2023.

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 den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Markus Celiussen

Lykke til med prosjektet!

Appendix D

Transcription - Teacher 1

Interviewer: 1

Interviewee: 2

1: Okei, då spør eg først, kor mange år er du?

2: Eg e 38

1: Ja. Når fullførte du lærarutdanninga di?

2: Eg var ferdig med PPU-en i våren 2010

1: Okei. Ja. Og kor lenge har du jobba som engelsklærer?

2: Sia høsten 2010.

1: Okei, ja, då var det jo fort etterpå då.

2: Ja.

1: Kass trinn underviser du engelsk i no?

2: Akkurat no er eg på 10. Men vi følger jo en sånn 3 års syklus i stor grad, sånn at eg har hatt dei gjennom 8. 9. og 10. Så er det er sannsynligvis 8. igjen til høsten.

1: Hugser du ka trinn du hadde under pandemien?

2: Ja det er denne gjengen som eg har no då, de har eg då hatt i 8. og 9. så det kommer an på når du setter start og slutt på pandemien

1: Men då var det sånn 8. 9. klasse då sikkert.

2: Ja, vi kan si det.

1: Ja, men det er greit å vite. Okei, så både før og etter pandemien har vurdering for læring vært et sentralt begrep i læreplanen, ka legger du i det begrepet?

2: Det er noe som vi har hatt som en del av områdene som vi skal jobbe med her på skulen i stor grad. Det som eg vektlegger då er at alt vurderingsarbeid som vi gjør, det er jo litt sånn som det ligger i ordet at det skal fremme læring. Sånn at når vi har vurderingsarbeid, enten om det er i en time eller mer en sånn mer formell type vurderingssituasjon i en prøve, eller innlevering, eller presentasjonar eller noke sånt, så er det tanken om at den tilbakemeldingen som elevane får i større grad blir tilbakemelding og framovermelding sånn at vi kan heile tida gi elevane peikepinner på ka det er som fungerte, ka som vi kan tenke på til neste gang vi gjør noke tilsvarende. Utviklingspunkt då. Og formen for det her kan vere som mangt. Det er jo prøvd på alle slags måtar i løpet av desse 12 år som eg har gjort detta her då. Det er skriftlige framovermeldinga, muntlige, spilt inn på både video til elevar, spilt inn lydinnspilling, tatt de ut til samtalar. Men kjerneverdien i det her er at når du har gjort et arbeid som då skal bli vurdert, og eg e jo av den oppfatningen av at absolutt alt arbeid blir vurdert på en eller anna måte. Det betyr ikkje at det blir vurdert med karakter, det betyr ikkje at det blir vurdert med måloppnåelse heller, men det blir jo vurdert som en del av totalpakken når du skal sette en vurdering av eleven. Så er det som mål om at eleven skal lære noke ut av det og komme styrka i det vidare arbeidet då.

2: Okei, ja, men det var et fint svar. Okei, så digital kompetanse er og sentralt i læreplanen, så eg lure på ka du legge i det begrepet?

1: Ja, ha-ha, digital kompetanse, ja. Digitale dugleikar som en femte grunnleggande ferdighet. Eg synst digital kompetanse er et utrulig vagt og diffust omgrep. Visst en snakker om elevane som vi har her som blir av noken kalt som digital innfødte, de er liksom vokst opp i en digital verden, og at dermed så er det første generasjon som har en på en mange måter ibuande digital kompetanse. Og visst eg skal prøve å forklare digital kompetanse så betyr det at de har egenskapar som gjer at de kan bruke digitale verktøy på en hensiktsmessig måte. De viser at de har en forståelse av digitale verktøy, de bruker det hensiktsmessig. Men eg skal ikkje sitte her og sei ka som er leksikondefinisjonen.

1: Ja, neimen det høyrest ut som en god beskrivelse.

2: Ha-ha-ha.

1: Kan du sei kor viktig bruken av digital teknologi er for deg som engelsklærer?

2: Vi bruke jo digital teknologi heile tida. Vi er jo heildigital her. Så vi har jo... Alle elevane har kvar sin device. Vi bruker Chromebook og Google Classroom. Så vi bruker jo digitale verktøy kvar einaste dag. Vi operere jo ikkje med fysiske bøker visst ikkje vi sjølv ønske det som et supplement. Og det gjør eg fra tid til annen, då tar eg bøker inn i klasserommet. For eg synst at det.. at vi har mista masse når vi har gått vekk ifra de fysiske bøkene, og det er fremdeles en av ferdighetene som er grunnleggande. Det e jo det at det her med det å faktisk skrive og bruke håndskrift er jo viktig, så eg e ikkje hundre prosent digital. Men skulen e jo i utgangspunktet en digital skule. Så vi bruke jo digitale verktøy kvar einaste dag i engelsktimane. Kvar einaste engelsktime. Så og sei då. Det betyr ikkje at eg gjør det i kvar. Men det ligge jo uansett der. Så for meg e det veldig viktig. Men det har jo masse med arbeidsplassen min og sant. Hadde eg jobba på en annen plass så hadde eg jo kanskje.. det hadde komt lenger bak i rekken. Så det e ikkje sånn at eg har den digitale delen som det som trengs å stå fremst i faget for meg som engelsklærer. Men eg bruke det fordi at det er et verktøy som vi har tilgjengelig og som er praktisk for situasjonen som eg e i her. Men eg kunne fint vært digital uansett sånn sett. Men e du lærar på en skule som ikkje e så digital så må du finne andre veier.

1: Ja så du har blitt litt påvirka av konteksten?

2: Jaja! Men man blir jo det. Du kan ha en filosofi rundt det sjølv personlig og så er det uansett litt prisgitt i en arbeidsplass då. Så går man vel mot heildigital i heile landet vil eg tru.

1: Ja det virka litt sånn. Det e så mange som har egne Chromebooka no.

Og siste det med læreplanen... Formative tilbakemeldingar. Det er en del av vurdering for læring. Ka ser du som funksjonane til formative tilbakemeldinger?

2: Og med formative tilbakemeldinger.. så vil du definere det til meg som?

1: Tilbakemeldinga som hjelpe elevane vidare, istedenfor summative tilbakemeldinger. Så ka ser du på som funksjonane til sånne type tilbakemeldinga?

2: Som funksjonane, eg veit ikkje heilt om eg skjønna ka du tenke på.

1: Har du noken tanka rundt formative tilbakemeldinga?

2: Det er jo sånn vi operere i stor grad.. Å tenke på utvikling framfor det summative. Og det er jo veldig ibuande i den praksisen vi har. Det e jo det...vi e jo... vi e jo der at den einaste tilbakemeldingen... Det vi må gjere til det fulle og heilt til slutt e at vi må gi en sluttvurdering i faget, sant, så vi må ha en vurdering med karakter som sluttvurdering. Fram til det, det e jo i langt større grad opp til oss sjølv korleis vi velger å utforme akkurat det. Så det å tenke sånn som du ordla det med denne type formative vurdering av læring e framoverretta. Eg veit ikkje om det svarer på spørsmålet ditt.

1: Ja det e ibuande i vurdering for læring. Tenker du at formative tilbakemeldinger er viktig i den prosessen?

2: Ja det vil eg sei. Det er veldig relevant. Til sjuande og sist, når dei får sine avsluttande aller siste vurdering i grunnskolen så får de jo ikkje det sant. Så det liksom, det de går ut med her, då e det et tall. Du kan jo sikkert be om å få tilsendt noke til den eksamanen, eg vetsj om du kan det heller. Men til slutt så ender du opp med et tall. Fram til det så e det jo å prøve å utvikle deg og lære. Så ja.

1: Ber du elevane i engelskfaget om å skrive lengre teksta?

2: Ja, ikkje kjempehyppig, men vi gjer det. Vi har som regel ikkje meir enn 2 lengre tekster i løpet av et halvår. Vi bruker heller tida til å skrive kortare tekstar oftare. Hyppigare. Sånn som eg har operert no frå haust så blir det så og sei kvar veke ein kortare tekst som dei skal skrive. Men det, for eg har et langvarig typ prosjekt på gang då. Men det fører til at det blir en kort tekst kvar veke på de då.

1: Som dei leverer inn?

2: Som de leverer inn.

1: Til vurdering?

2: Ja, men det blir til en mappevurdering til slutt då.

1: oja det var jo smart. Ja okei. Greit. Ja på dei små tekstane då, og lengre for så vidt, gir du skriftlige formative tilbakemeldinga på dei?

2: No gjer eg det i stor grad. Tidligare har eg vært inne på andre metoder sånn som eg nevnte i stad. Men akkurat no så e det den biten som det rett og slett. Det er nyttig for elevane å ha

noke de kan enkelt gå tilbake til og lese fleire ganga hvis det er noken aspekter de er usikre på.

1: godt poeng

2: Mmm. Og så e det rett og slett tidsbesvarande for meg. Det tar lang tid å skrive disse her tilbakemeldingane, men det tar endå lenger tid om eg skal ta ut en og en og prate med de for eksempel. For då må du gjere det menst de e her. Og det strekke ikkje tida til. Så ja det tar kjempelang tid å skrive de, men likevel det som eg har landa på som det mest effektive, og greitt for elevane at de har noke konkret svart på kvitt som de kan sjå om igjen.

1: Ja, men det e et godt poeng. Okei då har du svart på koffor du gir dei tilbakemeldingane. Ka velger du å fokusere på i dei tilbakemeldingane?

2: Det handler litt om.. altså det vil jo variere fra ka type oppgave det e snakk om, men, eg kan jo ta eksempel fra sånn som den siste oppgaven no på skrive dagen der de først vil legge fram for eleven ka som var formålet med oppgaven, og ka som eg ser etter når eg vurderer. Og så vil eg jo trekke fram ting som eleven mestrer og ting som eleven trenger å jobbe vidare med til en seinare gang. I grove trekk blir det sånn som det.

1: Ja, i grove trekk. Ja for velger du å rette alle feil eller spesifikke feil?

2: Nei. Eller det vil sei, det kommer an på eleven då. For eg kjenne jo elevane mine og sant, så eg ser jo an ka de e ute etter. For noken så blir det veldig overveldande, at det blir mykje markering i teksten, og for andre så ønsker de jo at kvar einaste detalj skal fokuserast på for det handler jo om å kjenne elevene sine littegrann, og så noken e det jo lite å sette fingeren på. Så då kan eg jo ta alt i den teksten for då e det jo få ting. Menst andre som har veldig mykje så tar eg dei gjengåande punktane og så klargjer eg for elevane at denne gangen så fokuserer vi på akkurat dette, no fokuserer vi på samsvarbøying for eksempel sant, og har vi fokusert på store bokstaver eller artikkel, sant, så ta ein del om gangen. Det e lite hensiktsmessig å ta alt sammen.

1: Ja, korleis markera du dei feila?

2: Eg bruker fargekoder. Det er basert på ka som e, visst det e noke, for eksempel at det e en skrivefeil så får de en farge, visst det er verb bøyd på en feil måte så får de en farge. Visst det er noke i setningen der ordstillingen må endres på så får de en farge. Det er fargekode. Og det

er beskrevet til elevane ka de ulike betyr på forhånd. Eg markerer det som er feil i tekstane med farge. Så går eg dirkete inn i teksten og lager en kommentar som forteller «Her er e det noke som ikkje stemme, ka trur du det er?». Eg trur ikkje at dei lærer så masse av at eg seier «Dette er feil ord, her er det rette ordet, eller «det skal ikkje bøyast sånn, men sånn». For når de veit at det e noke så må de tenke. For de vil sjå seg blind på det visst det ikkje er markert, og når dei veit at det er noke som ikkje e i orden så tenkjer dei okei kanskje eg kan tenke meg fram til det.

1: Ja gjer du ditta på ark eller på data?

2: Ditta e digitalt

1: Er det noke grunn til det?

2: Nei, altså, praktiske hensyn. Eg har tidlegare skrive ut på ark, markert med penn og skrive tilbakemeldingar. Men då er det vekke. Det er sløsing med papir og alt. Dessverre, for veldig mange av elevane når dei får tilbake noke på papir, så ser dei på karakteren, og så går det rett i bosset.

1: Ja

2: Så då er jo masse av arbeidet vårt bortkasta, og så har ikkje dei då muligheiten til å gå tilbake på det visst dei på et eller anna tidspunkt endrer meining eller modenhet, og har lyst til å sjå ka som ikkje stemte. Så derfor er det bedre at det ligge digitalt sånn at dei då alltid har muligheten til å gå tilbake og sjå på.

1: Du nevnte det kanskje istad, om du gir ros og?

2: Ja! Det e jo en del av prosessen då! Prøve å vektlegge de tingene som eleven mestrar, noken gangar er det en krevande prosess for meg og, fordi at det e ikkje alltid så lett. Men eg prøver å fremheve de elementene som går bra, og så et fokus på de tingene som en må jobbe videre med. Og det e litt både og, for eg merke jo av og til noken elever når du får tilbakemeldingar, eller framovermeldingar som det heiter, at de har poengtert dette tinga som e bra, og så er de då veldig uforståande til vurderinga med karaktera gjerne.. Koffor får eg ikkje bedre? Du seie jo at disse tinga e bra, så ser de kanskje ikkje sammenhengen i det sant, for det er litt vanskelig for en del eleva å sjå seg sjølv i det store bilde. Men vi får prøve å trekke fram de tingene som de mestrar sant. Og så må de heile tida ha utviklingspotensial, de må heile tida

strekke seg etter noke sant. Det e ikkje hjelp i at eg seie «berre skriv til noken at du klarte disse, disse, disse tingene» og så går vi vidare. Må og faktisk skjønne om det e noken som meiner det motsatte. Du må jo kunne snakke om de tingene som de ikkje får til, for korleis skal de ellers klare å vere bevisste på det og kunne gjøre noke med det? Så sånn type «to stjerner, et ønske» type greier, eller «så og så mange positive for kver negative», eg er ikkje der. Eg e reell med elevane mine, og det er eg frå første dag. Eg seie te dei korleis eg operere sånn at de e klar over at visst eg e streng med de så e det ikkje fordi at eg e stygg med de, men at vi må virkelighetssorientere dei. Men eg prøver å fremheve de elementene som går bra, og så et fokus på de tingene som en må jobbe vidare med. «Ja dette mestrar du, og dette mestrar du ikkje», og det må vere lov å sei at dissa tingene mestra en ikkje og, så må vi prøve å gjere noke med det.

1: Du seie at du ikkje alltid vise til det riktige svaret, men prøve å veilede dei litt?

2: Ja. De skal jo tenke sjølv.

1: Kan dei eventuelt komme tilbake til deg visst dei ikkje klare det?

2: Akkurat.

1: Er det sånn at du av og til ber eleva levere inn tekst eller dela av tekst på nytt igjen? Etter å ha fått tilbakemelding

2: Sånn type prosessorientert så har vi gjort det. Akkurat no har eg faktisk et par elevar som spør om de kan levere på nytt på noke som de har gjort. Så har e nødt til å sei at eg gar ikkje kapasitet å ta inn noke no. Vi får nye sjansar på nye året. Men det e jo fordi at de at de i tiende kjenner på at de snart skal ha karakter. Så då kunne de kanskje tenkt på det for en måned sida. Men sånn e det. Prosessorientert type skiving, har gjort det noken ganga og, levere inn og få tilbakemelding, fortsette å jobbe eller lage nye utkast og komme tilbake, det er ei stund sida eg har operert sånn.

1: Mm, var det litt fordi at det tar tid?

2: Det er utrolig tidkrevande, utrolig. Og så merker eg at for elevmasse sin del og, så e det veldig få som klare, skråstrek e interessert, i å bearbeide det. Ofte blir det sånn når de leverer inn at de tenker «dette e jo så bra som eg klarer, og så gir du tilbakemeldinger, så e det sånn «jamen dette e jo, du skrive jo desse tinga, men eg klare jo ikkje noke meir enn dette her

likevel». Så det e jo en sånn mentalitet om at eg levere inn og det e det du får.

1: Tenker du heller at det du har gitt tilbakemelding om, at dei skal jobbe med det du har gitt tilbakemelding om til neste tekst då?

2: Eg tenke då at, okei, då får vi prøve å fokusere på det til neste gang.

1: Ja.

2: Det e vanskelig for veldig mange å bearbeide.

1: Ja, for det e det eg lure på, om du gir elevane anledning til å jobbe med tilbameldigane dei får?

2: Ja... Når dei får tilbake oppgaver seier eg at eg vil dei skal sjå på det som er der. Kommentaran mine og det som er markert i teksten. Så skal dei jobbe med dei og endre på ting dei har fått tilbakemelding på.

1: Er det i timane?

2: Då bruke vi gjerne en time på det, og så blir det sånn, okei, til neste gang eventuelt

1: Ja så det kan bli typ lekse og?

2: Ja, altså det pleie ofte å bli. Vi bruker timen på det, og visst dei ikkje bruker tida si godt og blir ferdige med det så blir det heimearbeid.

1: Ja for du gir i-tekst kommentara. Gir du og typ sluttkommentar? Eller?

2: Ja. Eg bruke meir tid på sluttkommentaren.

1: Det kan eg tenke meg tar litt tid, for då må du oppsummere på en måte.

2: Ja

1: Okei så før pandemien, klare du å hugse i ka sammenhenga du brukte digital teknologi i engelskundervisninga då?

2: Ja vi var, då var vi i gang med, sånn denne, digitaliseringen av skulen. Før det skjedde. Så vi var allerede i gang med det då. Og brukte Classroom og brukte Chromebook og alt sånt på samme måte som vi gjer no.

1: Ja okei så det ser eg på en måte for meg at dokke var litt i gang allereie? At det ikkje var så ja.

2: Ja.

1: Okei, før pandemien, brukte du og då digitale verktøy, du har svart på det då, for å gi tilbakemeldinga då og?

2: Ja, og eg har i hovudsak gitt digitale tilbakemeldingar i engelsk sida første dag. For de har alltid skrive digitalt

1: Ja det e jo akkurat det, det blir jo mykje enklare. Det var jo det vi og gjorde

2: Ikkje sånn vi gjorde det. Ha-ha.

1: Nei nei ikkje sant... var det noke du brukt mykje eller lite tid på?

2: Eg bruka alltid mykje tid på det. Det e ikkje noke å komme utenom. Skal det vere noke poeng i dette her sant så må du bruke tid på det. Med så store elevgruppe så tar det mykje tid.

1: Ser du noken fordelar med å bruke digital teknologi til å gi tilbakmeldinga?

2: Eg føle eg har vore innpå det allereie. Det e både litt med effektiviteten, og så e det muligheten til å ha det tilgjengelig. Ikkje så bra for augene då, det merker eg.

1: Ja for det var det eg skulle sei. Om det var noken ulemper.

2: Eg har til og med vært hos optiker, sånn her databriller når eg sitte på datamaskina. Så det e, denne her, det å sitte med det i handa og lese på papir, eg synst jo det e bedre då, og det å kunne bruke penn og markere der. Men eg synst det er fleire fordela enn ulempa med å bruke det digitale

1: Ga du elevane i oppgave å levere teksta på engelsk under pandemien?

2: Det gjorde eg nok ja.

1: På ka måter ga du skiftlige tilbakemelinger då på dei tekstane?

2: Eg vil jo anta at eg gjorde det på same måte. Eg har ikkje operert på noke anna måte. Sjølv om det var pandemi, før og etter.

1: Ja det var det eg kunne tenke meg siden du allerede hadde det digitalt. Okei, så då vil du egentlig sei at det du sa var det du gjorde.

2: Ja, eg har jobba på samme måten i mange år så.

1: Okei, jamen gøy det e bra. Bruker du tabell, sukseskriterie, vurdereingskriterie?

2: Ja til noken oppgaver så har vi. Det kommer litt an på oppgavens egenart. Med noken så har vi vurderingskriterie på forhånd, det her skal vere med, det her tilsvare lav, middels, høy måloppnåing, det har vi av og til.

1: Bruker du samarbeidsskrivande dokument? Så du kan gi tilbakemelding menst dei skriver?

2: Eg har hatt samskrivingsoppgaver, men ikkje noken der eg gir tilbakemelding samtidig, nei.

1: Det kan hende du ikkje opplevde, men eg spør allikavel. Opplevde du noken utfordringa med å gi tilbakemeldinga under pandemien?

2: Ikkje skriftlig. Men oppfølging var jo utfordrande når de ikkje var der sant. Du kan alltid skrive en tilbakemelding og sende den til de på Google Classroom, men du fikk ikkje bli trygg på at dei faktisk gjorde noke med den. Eg fekk jo opp på Google Classroom om dei hadde sett på tilbakemeldinga under pandemien, men.. det var noke anna når du faktisk hadde dei i klasserommet og kunne gå bort og sei «no åpner du det her, og så ser vi på det sammen». Så du mangla den delen der du hadde mulighet til å følge opp i stor grad, men eg kunne jo legge tilbakemeldinga ut til dei. Og så var dei jo faktisk er nødt til å ta ansvar og sjå det sjølv.

1: Ser du fordeler med å gi tilbakmeldinger når undervisninga var heildigital?

2: Eg opererte jo på samme måte. Det var egentlig veldig likt.

1: Så det førte ikkje til at du endra måten du ga tilbakmeldinga på?

2: Nei det vil eg ikkje sei at den gjorde.

1: Pleie du kanskje og å gi tilbakemeldinga til heile klassen?

2: Eg kan fint ta og bruke en time til å gå gjennom noke visst eg ser at okei dette må vi ha et

felles fokus på, så kan vi avslutte med det. Noken gangar om eg tar meg tid til det så kan eg plukke ut ting ifra alle besvarelsene, anonymiserte selvfølgelig, men da bruke de som reelle eksempler for kossen skal sjå på det her og jobbe med det her.

1: Førte pandemien til at du brukte meir, mindre, like mykje tid på å gi tilbakemeldinga?

2: Eg brukte like mykje tid på tilbakemeldinga. Og brukte mykje meir tid på oppfølgingen. Det er vanskeligare å dekke over alle saman. Så den biten med å gi tilbakemelding skriftlig, den bruke en mykje kortare tid på enn å gi tilbakemelding muntlig. Eller, å følge opp brukte ein fryktlig mykje meir tid på. Så der var det jo en følelse eg trur mange av oss fekk, at vi ikkje klarte å følge opp skikkelig, du kan gi disse tilbakemeldingane som sagt, men det stopper på en måte der.

1: Har du gjort deg opp med noken erfaringer med heildigital undervisning i engelskfaget? Som du tar med deg i lærarkvardagen no etter pandemien?

2: Eg slite med å plukke ut noke som eg gjorde annleis eller som eg opplevde som annleis som eg gjorde før eller etter egentlig. Eg har i stor grad operert på same måte. Det e jo klart at det e praktiske ting du ikkje kan gjere når du ikkje har dei i klasserommet, men digitalt. Men vi har prøvd å...når det er snakk om kun den digitale biten så har eg operert akkurat same.

1: Då var dokke veldig heldige som hadde komt så langt.

2: Vi var det. Vi var heldige. Som hadde holdt på sånn ei stund vi var allerede inni det. Vi hadde allerede hatt et og et halvt år på oss på å liksom vere fulldigitale. Det e en heildigital skule. Det kan sikkert derfor vere andre som vil svare annerledes på enn denne skulen. No e jo eg og IKT ressursperson på huset her då. Så det kan jo vere relevant i besvarelsen.

1: Var det erfaring, endringer knytt til tilbakemelding på elevtekster?

2: Nei ikkje anna enn det eg har sagt. Eg opererte på same måte egentlig.

1: Vil du legge til noke eller utdype?

2: Eg har aldri vært spesiell forkjemper for digitaliseringen. Men eg har ikkje vært noke motstander av det heller. Eg synst at det e veldig veldig mange muligheter med digitale verktøy som eg er veldig glad for, og det åpner opp for masse god undervisning og masse gode arbeidsmetoder, og masse bra for elevane sin læring. Og så har eg lyst til å vektlegge

verdien av en balanse i heildigitalt kontra kanskje 75% digitalt, eller halvdigitalt, altså alle. Det e noke som e fint med å legge vekt på det digitale, med digital kompetanse som vi snakke om tidigare, og korleis elevane, er de digitalt kompetente er de rasende flinke på sine ting, de e gode til appane sine på telefonane sine, TikTok og Instagram, Minecraft, men det betyr ikkje at de veit korleis du skal operere i et Exel ark eller korleis du skal jobbe i et tekstbehandlingsprogram. Eller korleis du skal navigere i et operativsystem for å finne fram. Så dette her digital kompetanse fokuset, og begrepet rundt der, eg tenke at det de elevane som vi har her er kompetente på et felt og inkompetente på et annet felt. Rett og slett.

1: Exel e jo ikkje heilt likt som det du gjer på mobilen.

2: N,ei absolutt ikkje. Men så blir de jo brukt her i skulesammenheng.

1: Ja, derfor er det jo så viktig.

Appendix E

Transcription – Teacher 2

Interviewer: 1

Interviewee: 2

1: Kor mange år er du?

2: 49 og 2/3. Blir 50 i januar

1: Når fullførte lærarutdanninga?

2: 2001

1: kor lenge har du jobba som engelsklærer?

2: siden 2001. 21 år ish.

1: ka trinn underviser du i no?

2: niende

1: under pandemien?

2: niende då og. Det går i en evig runddans. Dei gikk over til 10. under pandemien

1: ka legger du i begrepet vurdering for læring?

2: det eg ligger i det er at elevane skal få vurdering som gjer at de får betre læring. At vi gir de såpass gode, konkrete tilbakemeldingar. Men og, ikkje bare tilbakemeldingar tenker eg, eg tenker og litt på kriterier som de får. Fordi at når du gir de en oppgåve at de har for eksempel, suksesskriteriene som skal til, ikkje nødvendigvis tredelt lav middel høy, men at du har suksesskriteriene for at de skal klare det bra på den oppgaven, ka skal de ha med då, ka må eg passe på? Og så når du gir de tilbakemeldingene å ta utgangspunkt i kriteriene faktisk, og gi de konkrete tilbakemeldingar. Det er noke med det at de ser den helheten.

1: digital kompetanse er og sentralt, ka legger du i det begrepet?

2: det e stort. Kor lenge vil du eg skal snakke? Ha-ha. Eg har 60 studiepoeng, eg skal til med master no i IKT læring, det gleder eg meg til. No i, ja, nei. Digital kompetanse, det er jo alt frå å mestre å slå på en datamaskin, en digital dings til å faktisk bruke digitale ressursar, hjelpemiddel til å ja besvare en oppgave eller lage noke, vere kreativ, eller, ja, det e vel. Så det er veldig stort dette. Eg ser at læreplanen ofte nevner digitale verktøy som elevane skal kunne bruke i Engelskundervisninga. Så du må sørge for at elevene vet korleis de skal bruke skriveprogram og retteprogram. Det er det grunnleggende sant. Og å det å kunne bruke andre spennede verkøy som gjør at det bli interessant, gøy læring, at de kan få det inn.

1: vil du sei at du e positiv innstilt?

2: ja! Eg har jo alltid likt det. Eg eg nok litt pådriver på jobben, stakkars kollegane mine, eg pusher jo på dei det ene og det andre. Eg er jo sånn som sitter på kveldene og finner noke og pusher på. Eg er jo positiv, men det er og noke med det å vere rasjonell i det positive... At det ikkje tar helt overhånd. Det å finne løsninger som er gode kan jo ta tid. Det er viktig å kunne luke ut det som er bra. Man bruker gjerne masse tid, men samtidig så har du det for alltid. Du opparbeider jo deg en ganske stor digital bank etter hvert med ting du kan bruke. Og om noke ikke fungerer så er det ofte berre små justeringar som skal til for å forbedre det. Eg bruker, eg e blitt litt hekta på Hyperdocs. Brukt det veldig masse, utrolig gøy å jobbe sånn. Men gjerne med de eldste elevene på ungdomsskolen. Du har et dokument, og Hyperdocs ligger i hyperlinken, det ligger lenker til elevene sånn at du kan ha tabell, det er videoer, tekster, spill. Undersøke og lære om hinduismen, så er det opp til dei ka dei velger, fordi vi er ulik, vi lærer på forskjellige måtar. De fekk en periode der de fekk sitte seg inn i det. Så kan de se «å eg spilte et spill og eg lærte det og det». Eg køyre masse Hyperdoks så de kan velge sjølv, men det digitale aspektet er der, de velger litt sjølv korleis eg vil ta inn den læringen, ser eg videoer, og leser tekster? For vi e jo forskjellige

1: ka tenker du om digital teknologi spesifikt for engelskfaget? Bruker du det der spesifikt?

2: ja eg bruker det i engelsk, egentlig alle fagene mine. Eg synst det er like viktig i alle fag. Eg har masse Choiceboard. I fjor når vi lære om læringsstrategier, så hadde vi Choiceboard for hver lærestrategi sånn at de jobbet med det då.

1: ja

2: men og i forhold til andre tema, England, så satte de seg inn i det. Då får de valg sant, de skal vise kompetansen sin til slutt når de på en måte har vært igjennom, og så då og gjerne gi de det valget. Eg trengje ikkje nødvendigvis få inn noke skriftlig, eg kan få inn noke muntlig. Eg kan gjerne få inn film. Eg legger opp til at korleis de vil vise kompetansen, og korleis disse elemente som skal vere med. Det er dette du skal vise meg. Så de får kriteriene i forhold til ka de faktisk må vise meg når de er ferdige då.

1: formative tilbakemeldinger. Ka ser du som funksjonane til formative tilbakemeldinger?

2: ja, det er jo. Når eg tenker formativ så gir du jo litt sånn konkrete tilbakemeldinger om de skal jobbe med, eller jobber vidare med.. då er det jo om å gjøre å ikkje rette alt tenker eg. Ofte sånn at eg tar utgangspunkt i ka er kriteriene. Eg har bedd om de ulike tingen, så då er det det de får tilbakemelding på. Og så av og til gir eg de mulighet til å levere på nytt. Det kommer litt an på. Litt an på tid, og sted. For i en hverdag, de har jo også masse innleveringer i alle fag. Og det er gjerne noke vi lærere ikkje alltid tenker så velig masse på. For de har jo veldig mange fag. Så når vi sier «dokke kan godt levere på nytt» så e det stønn sant: «aaahhh... det at okei vi har jo og, skal vi levere alt på nytt igjen hele tiden. Eg gir de ofte den eg sier de kan levere på nytt, trengje ikkje skje no, men en gang, så skal eg ta det med i neste halvtårsvurdering. Der vi mer setter karakter på, så kan eg ta det med vidare då. Så noken velger å gjøre det, eg kan gå inn og se på det på nytt og gi de en tilbakemelding. Noken velger å ikkje gjøre det. Då blir han ikkje summativ, men litt meir summativ enn formativ når de ikkje leverer inn på nytt på en måte... sånn at, for det er ikkje alltid at vi har tid. Eg skulle ønske at vi hadde meir tid til den meir formative delen der de kan levere inn på nytt. Men det har og litt med holdningene til elevene å gjere. De vil egentlig bare bli ferdig med en oppgave. I tillegg har dei jo også masse innleveringer i andre fag og. Kanskje visst de hadde vært vant til å jobbe sånn helt siden barneskolen. Så har de gjerne, men eg vet ikkje korleis de gjør det sånn. Men det er nok forskjellig fra alle skolar. Lærer til lærer og, korelise in jobber i forhold til formative

1: eg kan tenke med deg, eg har sett dei, dei vil bli ferdig med det. Føler du at du blir påverka av at dei har den holdningen?

2: ja inni mellom så gjør eg jo det. Fordi at det kommer litt an på kor travelt eg har det. Det har litt med kor mykje du har å gjøre sjølv og. Av og til tenker du at den enklest utveien e jo berre la elevene bestemme «okei vi var ferdig, vi gjør noke nytt» den vanskelige utveien e å

motivere de videre til å jobbe med oppgaven. Så den der kjenner eg jo av og til på. Det kan vere litt hips om haps. Av og til tar eg den enkle utveien, og andre ganger så gjer eg ikkje det. For eg tenker at den læringen de har med å faktisk jobbe videre med oppgaven er stor.

1: tenker du at tilbakemeldingen kan motivere dei til å jobbe meir med det?

2: ja absolutt, men det kommer litt an på kor konkret du er. For de liker helst å få tilbakemeldinger som nesten fortelle de ka de skal skrive. Hehehe. Visst du er litt vag så er ikkje de så veldig glad for å jobbe videre. Men om du er veldig konkret i tilbakemeldingene, som sier at innledningen din mangler det det og det så kan de gjerne få ...ja... men visst du bare sier «nnledning var litt kort sant, så blir det «ka mener du» de klarer ikkje... du må liksom vere veldig konkret for at de skal motiverte og jobbe videre då.

1: ber du elevane skrive lengre tekster i engelsk?

2: ja, altså innimellom.

1: eller kortare?

2: ja vi har skrivetrening, de er nødt til det. Vi øver på å skrive innledninger, avsnitt, bare det å skrive et avsnitt er veldig vanskelig for mange. Kor langt er det? Ka skal det inneholde? Korleis skal eg bygge opp et avsnitt? Korleis skal eg starte et avsnitt? Jobber masse med de tingene. Då skriver jo de, de får 5 paragraph essay når vi har om forskjellige tema. Det er ikkje så masse skjønnlitterære tekstar. Vi har ikkje, vi har hatt litt av det og. No i niende har vi ikkje hatt, vi har hatt om skjønnlitterær, vi har jo lest om Warhorse og hele pakken, men ikkje skrive noke skjønnlitterært. Vi har hatt film, og filmanalyse. De sammenlikner film og bok.

1: då skriver de jo og tekst.

2: det var samskriving då, så de synst de var veldig kjekt. Lest boken, sett filmen, så fikk de då der de skulle sitte sammen i grupper og diskutere og svare på spørsmål som de skulle skrive då.

1: no kom eg på, du sa istad at du valgte å fokusere på dei feila i forhold kriterie. Ka type kriterieie og feil kan det vere?

2: ofte når eg sette opp suksesskriteriene skriver eg gjerne, og de kan vere ganske konkrete innimellom, for eksempel Five paragraph essay, at det skal vere en innledning som tar opp

sånn og sånn, så sier eg at han skal ha tre avsnitt som har det, og så gjerne avslutning, og så sant. Visst du sitte oppp de suksesskriteriene, så er det tilbakmelding på, okei her mangler du avslutning. Så kommer eg gjerne med eksempel på ka de kan skrive i en avslutninga sant. Gjentar gjerne regler for ka som er typisk for en avslutning. Eg kan gå inn og si at i avsnitt nummer to burde du hatt et bindeord sånn at det blir en naturlig..sant.. så kommer eg med forslag på ka bindeord så då går du inn i materialet og gir konkrete tilbakemeldinger. Sånn at visst de då velger å levere på nytt så er det noken som er flinke og tar det med seg då. Ja.

1: kan nok hjelpe med dei eksemplene.

2: ja. Men det tar jo ofte lang tid sant. No har jo eg heldigvis bare en klasse i engelsk. Om du har to så har du 60 sånne besvarelser. Eg bruker ofte veldig masse muntlig tilbakemelding. Men eg kombinerer det med skriftlig. Eg bruker skriftlig om eg vil gi de konkrete tips i forhold til innledning, avsnitt, avslutning, då går eg inn og kommenterer mer konkret. Men den sånn generelle tilbakmeldingen pleier eg ofte å ta muntlig, individuelt. For då går eg gjerne.. då kan eg gå gjennom kriteriene for denne innleveringen var dette.. eg ser at du har fått med deg det og det og det, sant, gå inn og les på tilbakemeldingene mine. Då blir den sånn, gå inn og les i teksten på TM mine, ka du bør jobbe med til neste oppgave eller om du ønsker å levere på nytt. Då blir det en sånn muntlig, istedenfor for å sitte ned og skrive, det blir så masse, så då bruker eg ofte muntlig tilbakemelding. Av og til tar eg og videotilbakemelding. Spesielt på skrivedager, der de har skrive veldig masse og det er flere ting du skal kommentere. Den muntlige blir bare høre lydfil, då er det lettare for de å se en video. Så har eg gjerne gullet ut, eller gjort meg kommentarer på forhånd, så går eg inn og ser på de kommentarene eg har gjort på det, og snakker rundt det.

1: gir du skriftlige formative tilbakemeldinger på teskter?

2: ja det og, eg kombinerer det ofte.

1: gir du alltid TM, eller noken ganga?

2: alltid på det som skal vurderes. For det tar såpass lang tid, eg pleier alltid å kommentere at eg har lest det, det som ikkje skal vurderst. No når det er digitalt og alt leveres inn så tenker eg at læreren før i gamle dager, vi hadde jo skrivebok, men fikk ikkje tilbakemelding på alt arbeidet vårt hele tiden. Så eg har valgt å tenke det litt sånn. Oppgaver eg deler ut som eg vil de skal svare på om de jobber med en tekst, det er liksom bare oppgaver for å få de i

læremodus på en måte. Men eg kan ikkje gå inn å lese kvar enkel besvarelse, då hadde eg ikkje gjort annet. Og det same gjelder uansett ka fag. Så de går eg inn, gjerne skummer, og skriver gjerne «har lest, bra jobba» men eg går ikkje inn og liksom, nei.

1: er det er litt sånn at du ser tilbake på?

2: ja, for det er jo litt sånn med kor masse tid, for hadde du ikje gjort annet. For då har du kanskje en time, de har lest en tekst, så har de kanskje jobbet med svar til den teksten. Så skal du hjem og liksom nilese...nei du har ikkje tid. Døgnet har ikkje nok timer. For det er sånn, eg velger å heller gi gode konkrete tilbakemeldinger på de som de leverer inn som innlevering til vurdering, når de gjerne har jobbet med det en stund da. Ja

1: du fokuserer på kriteriene du har. Men ka velger du å fokusere på i formative tilbakemeldinger?

2: ja det e jo litt det med de kriteriene. I engelsk så har du og grammatikken selvfølgelig. Eller generell setningsoppbygging, det kan vere veldig vanskelig for enkelte. Av og til legger eg, kommer litt an på, er det kommunikasjonen er god, så eg pleier alltid å si noke om det uansett. Eg seier noke om de kommuniserer til meg som lesar. At sjølv om de har litt skrivefeil nemner eg ofte at du har litt skrivefeil, typisk bøye, ental, flertal, nåtid, fortid. Men likevel forstår eg ka du prøver å si til meg. Sånn at eg har alltid en kommentar på det. Men om kommuniskajonen er så bad at du nesten må tolke, legger eg vekt på andre. tilbakemelding på korleis kommunisere på engelsk

1: ja det er jo i læreplanen

2: ja vi skal jo kunne kommunisere. Mange e flinke i engelsk sånn sett. Men de får jo, det er jo så masse engelsk no sånn sett. Men det som de kanskje strever mest med er det å skrive utfyllende, for de er vant til chattespråket. Det å kunne skrive en fagtekst, eller lenger tekst, der de ikkje bare snakker i chat. Det er det som på en måte gjør de, eg hadde nettopp en oppgave om «America the beautiful» og det var veldig vanskelig for de, de skulle finne positive ladde og negative ladde ord og skrive et avsnitt med hver av de. Korleis skulle de gjøre om de ordene så det skulle bety noe i en hel setning sant. Så det måtte vi jobbe litt med på fellelsen. Repetere reglene for et avsnitt og sånt.

1: når du retter feil, meiner du man burde rette alle?

2: ånei ikkje alle, ha-ha. Eg markerer ikkje alle feil, då hadde du ikkje gjort annet. Du er nødt

til å plukke ut noken, det har eg erfart etter et langt lærerliv. I begynnelsen av karrieren gjorde eg det, og så plutselig hadde eg brukt tre timer på en tekst. Og så hadde du 30 til. Nei eg plukker meg alltid ut noke. Gjerne i forhold til ka eg har hatt fokus på i den perioden. Har vi hatt fokus på verb så er det gjerne verb i forhold til grammatikken eg retter. Har vi fokusert på avsnitt så er det det eg fokuserer på og går inn i teksten og «okei hugser du reglene for avsnitt?»»

1: gir du det riktige svaret eller ikkje?

2: både og. Eg kan sei «okei les over denne setningen. Korleis kan du skrive den annerledes? Og så har eg gjerne gullet den ut. Og då gir eg dei ikkje svaret, men korleis kan du gjere den betre. Og de må faktisk tenke litt over. Og så har du noken elever som aldri vil skjønne feilen i den setningen. Så då gir eg dei gjerne sånn «du kan skrive den setningen sånn for at den skal bli betre».

1: så du kan gi eksempel og?

2: ja eg kan gi eksempel. Så eg, det varierer faktisk ka eg gjør

1: ja for dei må vere klare for den tilbakemeldinga de får

2: ja de må det. De må vere klar til å få en sånn utfordring, at okei korleis kan eg faktisk skrive denne? Koffor var ikkje denne setningen bra? For de ser ikkje ka som ikkje var bra med setningen. Og då må du liksom ha et eksempel til de. Andre kan du si noe til og så sier de «ojaa» «ja de høres jo helt rart ut» for eg skriver ofte «les denne setningen til deg sjølv, ka er feil?»»

1: og korleis velger du å markere feila?

2: eg retter jo digitalt. Så enten så guler eg ut eller så blir det en sånn kommentarboble. Sånn tekstkommentar på sia.

1: har du sluttkommentar i tillegg? Altså begge?

2: ja eg har begge deler. Av og til e ikkje sluttkommentaren så.. det er av og til den eg tar muntlig då. Ford atte sånn at eg skal slippe å skrive så masse. Det e den eg tar muntlig. Eller som en video, alt ettersom. Då blir det en sånn kombinasjon

1: på tilbakemeldingane, gir du ros og?

2: jaa, det, eg begynner alltid med det. Begynner med på en måte ka de har klart, ka de får til egentlig.

1: i den kommentaren?

2: ja.

1: vil du sei du gir meir ros enn ris eller omvendt?

2: det kommer litt an på tror eg. Har du en som bare har levert inn tre setninger så er det litt vanskelig. Eg begynner alltid med «Kjempeflott! Du har klart å skrive tre setninger, nesten eit heilt avsnitt». Ha-ha... Og for dei som har skrive en hel tekst og bommet på alt... Rosen blir jo da «Ja du har faktisk skrive kjempemasse, og alt er på engelsk». Eg begynner ofte sånn, du finner jo ka du kan rose. Men så må du jo liksom komme med kritikken som er en lang liste, men då må du plukke ut noke. Du kan ikkje ta alt då.

1: ka språk retter du på?

2: litt hipps om haps. Og når eg gir muntlige tilbakemeldinger og. Eg prøver å gi tilbakemeldinger på engelsk så langt det lar seg gjøre. Men det er ser av og til er at det funker bedre på norsk. Sånn at det kommer litt an på. Så det er litt hipps om happs, ka type oppgaver. Små oppgaver, engelsk. Litt lengre der det er mer, gjerne norsk.

1: skjønner. Du sa du retter digitalt. Har du noken ganger retta menst dei skriver?

2: ja det har eg og gjort. De hadde en, for vi øvde på dette med å si vår mening om noke. Å ha et avsnitt og så si en mening der de skal argumentere. Så satt de og skrev og så gikk eg inn og så kommenterte eg.

1: så du gjer det og av og til?

2: ja, men det e jo sånn når du har 29 stykker då rekker du ikkje over alle på en time. Så det tar jo noen minutter å lese det noen har skrive, så skal du gi den tilbakemeldingen , så du rekker ikkje så mange. Så du har jo litt dårlig samvittighet fordi du ikkje har rekt over. I hvert fall når det skjer sånn online menst de holder på. Mhm.

1: godt poeng. Ber du elevane levere inn teksten eller deler av teksten på nytt?

2: ja det gjer eg. Og det hadde eg nettopp. For eksempel den skriveoppgaven «War horse» så var det noen som ikke hadde tatt den så veldig seriøst. Så det ble ikke så veldig gode. Men det var noen, så då viste eg det i klassen og sa «dette, denne sant». Og skrøt av de, eg hadde spurt elevene på forhånd om eg fikk lov å vise besvarelsen deiras til klassen. Og eg spurte om eg kunne vise klassen kem det var som hadde skrive den, for eg sa «eg har jo lyst til å gi dokke litt cred då, dokke som har jobbet så godt med den oppgaven, at dokke faktisk får cred for det arbeide dokke har gjort». Så det fikk eg lov til. Så satt klassen litt sånn «ueeh okaiihhahha» «oja var det sånn vi skulle gjøre det ja?». For de hadde jo det som samskrivingsoppgave og, så de hadde ikke tatt den så seriøst, så det va ikkje så god, så noken valgte å levere inn på nytt då.

1: okei så du tar litt sånn om dei vil det sjølv, og om du har tida som du sa.

2: ja. Og så og dette med innleveringa, det e ikkje alle som synst det e så enkelt, mange, eg har vært litt streng med de i år då, visst de ikkje blir levert inn innen fristen så blir de ikkje prioritert. Så han ene bli jo kjempesur då, for eg vurderte ikkje, han hadde lagt en muntlig presentasjon, «men du hadde ikkje trykt på levertknappen». De må lære seg at en frist er en frist. Om de har levert så går eg jo inn og lesar, men det blir ikkje prioritert, eg har jo masse som ligger i den vurderingsbunken. Så at de velger å levere 2 uker etter fristen ... det blir jo ikkje akkurat prioritert. Eg prøver å si det til dei før dei begynner på VGS, leverer ikkje dokke innen fristen, så sorry liksom.

1: ja lurt. tilbakemeldingane dei får, gir du dei anledning til å jobbe med dei på skulen?

2: ja innimellom. For, så e det det at vi, vi snakker en del om det. Det er lett at de kan se på tilbakemeldingane, de får alltid tid til å se på de, og så e eg litt sånn at, e det noke dokke lurar på i forhold til tilbakemeldingane så spør meg, sånn så kan eg forklare det bedre, eller, forklare det på nytt, eller, og så e det jo noke med at når de startar et nytt arbeid så pleier eg alltid å si «ka tilbakemelding fikk du på forje? Kanskje det kan vere lurt å gå inn og se ka eg sa der visst du har glemt, for at då kan du ta det med deg, for du må ta det med deg inn i dette arbeidet»

1: ja for det e det du vil sant med tilbakemeldinger

2: det e jo det vi vil, men til noken snakker vi jo til i 3 år uten at det skjer. Ha-ha ja og andre, de, de skjønner det. Ofte e det jo en modningsprosess hos noken at «oja, okei, jamen då gjør

eg det neste gang». Vi snakker ofte masse om det då, på skolen og. Og når vi har utviklingssamtaler for så vidt, men ja, det e det å forstå korleis de skal bruke tilbakemeldingene egentlig i et annet type, ja. Så det gjør eg. Men det er ikkje alltid vi bruker så masse tid på i timen, det må gjerne vere sånn visst de skal levere noke på noke nytt, eller jobber vidare med et arbeidet de har gjort då.

1: Veit du ka sammenhenger du brukte digital teknologi i engelskundervisninga?

2: det meste, ja. Eg har jo egentlig holdt på sånn i noken år. Så det å gå over til pandemi var veldig lite utfordrende og det var liksom ikkje noke problem. Og eg var liksom litt førevar, plutselig så.. Når vi fikk høre rykter om at kanskje i ble stengt så gjorde eg undersøkelser på ka eg kunne bruke for å undervise digitalt. Eh så då, og vi har jo google, så då var det Google Meet som var vår portal, så vi øvde i klasserom ha-ha. Men då fekk vi testet det. Eg seier ofte «eg har funne ut...» så de stakkars elevene mine er prøvekaninene mine, alltid så de sier sånn «vi e litt lei av å vere prøvekaninene dine». For eg e alltid sånn «eg har funne ut noke nytt, eg vil prøve...». Eg e litt sånn då.. Vi prøver ofte noke nytt. For en ting er når du ser det fra lærersiden når du finner noke på nett, enten ressurs eller ka det e. Og tenker «oja det!!» men så er det ikkje sikkert at de fungerer i det hele tatt inne i klassen. Så eg e ofte litt sånn «no skal vi prøve, og korleis er det når du ser på din skjerm? Og korleis ser du?». Så vi har ofte en sånn testperiode. Så vil dette fungere? Og så har eg litt sånn der eg bruker tilbakemeldinger fra elevene «korleis virket dette? Okei skal eg lage en oppgåve der vi kan bruke dette?» så får eg sånn «Jaja», sant, også, så gjør vi det. Så vi har ofte sånne testperioder.

1 ja men det kom jo godt med!

2: ja for då hadde eg jo fått testet ut Meet. Men det blei jo skikkelig uling fordi alle hadde på mikrofonene så vi skjønnte jo, vi lærte jo det og, at det kanskje ikkje e lurt å sitte alle på meet med mikronofer i samme rom, det funker ikkje

1: og det var jo ikkje det som skjedde under pandemine

2: nei. Men då fekk vi testet det. Og alle fekk ledd fra seg det med kameraet. Så egentlig då, to dager etterpå så ble vi stengt.. Og når Eg sa «Okei», vi opprettet chattegruppe, du aner ikkje, det alt var liksom på stell sant. Så, og egentlig på laget då, for då hadde eg spreidd det vidare til vårt lag, til sånt vårt lag då. Så no vi kom og hadde lagt timeplan og sa til elevene

okei møt her på lenken så doink, så alle satt der som noken lys ha-ha.

1: Drømmesenarioet egentlig då

2: ja! Egentlig

1: Ah shit, jamen kult.

2: ja så det va liksom ikkje så stor overgang, selvfølgelig den der interaktive, men samtidig så under pandemien og, du fekk vere lærer på en helt annen måte. Eg likte det veldig godt. Eg synst det var utro... og mange elever som egentlig ikkje gjorde det så bra på skolen sånn, gjorde det veldig bra. Ihvertfall elevar..for de fekk roen hjemme til å jobbe, eg, vi var på. Eg var nesten 24/7. Elevene, de ble veldig flinke til å spørre om hjelp. Noe som de ikke gjør i klasserommet for de vil ikkje vise at de trenger hjelp. Og det kunne de jo gjøre på chatten... «Ehh eg skjønner ikkje oppgave 8, kan du møte meg på Meet?». Så sendte eg «Ja berre gi meg 2 minutter» så sendte eg ja, og så møtte vi på Meet og så delte vi skjerm og så forklarte eg på nytt og så «forstår du nok no til å jobbe med det?» «Ja no var det greit liksom». Og så plutselig fekk eg den innlevert. Og visst ikkje så hadde eg ikkje fått det. Så eg likte det veldig godt.

1: ja eg ser den.

2: ja eg likte den måten å jobbe på. Du fikk litt sånn... og eg hadde en en fredag kved «er du våken?? Kan vi møtes på Meet, beklager, det er seint, men eg har en oppgave som som skal inn og eg skjønner ikkje» då var det noke digitalt han ikkje fikk til så måtte han ha hjelp til korleis. Så då viste eg han. Hjalp det? Ja! Det hjalp.

1: Å så gøy!

2: ja eg synst de aspektene med pandemien var gøy. Og veldig kjekt då. Og du fikk tid til å vere litt lærer og ikkje alt det andre. Alt det andre, det sosiale, på en skole på en måte. Så det likte eg. Sjølv om eg savna å sjå elevane og sånt, men det ble en helt annen måte. Du kunne ha fokus på en helt annen måte.

1: en god opplevelse sånn sett

2: ja!

1: ja gøy. Brukte du digitale verktøy for å gi formative tilbakemeldinger på tekster? Det gjorde du sa du jo ja

2: jaaa.. eg bruker, eg bruker jo litt forskjellig. Sånn som no, det.. når eg sier muntlige tilbakemeldinger, eg bruker noke som heiter «Mote». Det er tillegg i Chrome. Der kan du snakke i 1 og ½ minutt. Og du berre trykker, den kommer bare rett inn i Classroom, så det e så greitt. For då kan eg berre trykke på den, så kommer det en lenke til elevene.

1: var dette under pandemien?

2: ja både og. Det var vel då eg oppdaga det under pandemien at det var et sånt tillegg. Og så, og det e jo det, det blir ikkje så lang tilbakemelding

1: det e muntlig?

2: Ja. Du må vere konkret ikkje sant, men at du kunne gi muntlige tilbakemeldinger. Men ja. Og formative og, der kunne du jo nesten jobbe mer en til en enn det du kunne i klasserommet. Sant. Fordi at. Ofte det som skjedde, sånn som eg la opp timen, eg og elevene vi møttes online på Meet først, vi hilste, tok fravær og alt det der. Av og til så hadde en formidling, ikkje alltid. Eller eg forklarte oppgaven til de. Med å dele skjerm sant, forklarte oppgaven, gikk gjennom oppgaven... tok en sånn på felleesen, er det noken spørsmål? Nei. Og så var eg tilgjengelig. Og då kunne de plinge, og då ble det private Meet-rom, sånn at då gikk vi innpå private rom visst de trengt hjelp. Så ofte satt eg jo og hjalp mange sant. Men det ble egentlig mer en til en nesten

1: ja for når dei plinga så

2: ja så da kommer litt den formative, eller veileder og, inn der. For å viste de meg gjerne ka de hadde jobbet med, og eg såg på ka de hadde jobbet med. Og kunne dele skjerm og sånn «okei eg har din tekst her, og så satt vi og på en måte».

1: muntlig då?

2: ja muntlig

1: ja okei. Ehhmmm var det noke skriftlige TM og?

2: ja. For de hadde jo innleveringar og. Helt vanlige innleveringar. Litt sånn som vanlig. At eg

skrev...ja..

1: sånn som du gjorde før egentlig?

2: ja egentlg. Så det endret seg ikkje sånn egentlig.

1: fant du noken nye verktøy for å gi skriftlige TM?

2: nei. Det er egentlig de derre. Eg brukte Classroom og det som ligger der. Og så brukte eg de der boksene inni, som ligger inni skrivet, og inni Docs.

1: ja sånne i-tekst kommentarer?

2: ja sånne i-tekst kommentarer. Ja

1: ser du fordeler med å gir FTM med det digitale?

2: ja altså. Ja For elevene. Det blir ofte sånn ryddig tenker jo eg sant. Det blir gjerne huket ut når du gir.. Dei i-tekst kommentarene som er inne i skriveprogrammet gjer det jo veldig ryddig og oversiktlig. I forhold til visst du lager rundinger og streker på et ark. Det blir på en litt annen måte. Litt mer ja, vil tro mer oversiktlig for elevene

1: Ulemper med digital teknologi til tilbakemeldinger?

2: jaaa.. visst de ikkje gidder å lese de, eg vetjse, de gidder ikkje gå inn... at de verker leser det eller hører på det. Eigentleg. Det er lett å bare overse det. At får du det på et ark får du det veldig i fleisen. Menst der kan du velge å overse det. Litt sånn, du kan velge det vekk.

1: ja for då har du det i handa visst ikkje

2: ja

1: ja! Okei. Ja under pandemien... du har sagt du ga dei teksten å levere. På ka måte ga du skriftlige TM på dei?

2: på same måte som til vanlig. Gå inn og.. i-tekst kommentarer og ja. Det eneste som endra seg var at eg ikkje stod i klasserommet, og det at eg ikkje kunne gå rundt og sette meg ned med dei i klassen. Men då tok eg dei bare inn i et privat-meet rom i Google Classroom.

1: det skriftlige var i hvert fall likt då.

2: ja det var ikkje stor forskjell der nei.

1: opplevde du noken utfordringa knytt til å gi TM uner pandemien?

2: nei, egentlig ikkje. Synst ikkje det var så mykje forskjell egentlig.

1: bra då

2: ja nei, eg synt ikkje det. Av og til var det nesten bedre til tider synst eg. Og eg syns egentlig stort sett at det er bedre, for då får du snakket med dei, og du kan på en måte sjå, og dei kan stille spørsmål underveis. Du kan se hvordan de reagerer og om dei skjønner tilbakemeldingene de får.

1: ja for var det noken fordeler?

2: ja. At det var nesten... for i et klasserom sant. Visst du tenker sånn en ting er det du skriver til de inne på oppgavene, og den muntlige tilbakemeldingen de får, eller ka det no skal vere men, men i et klasserom så skal de gjerne opprettholde en viss fasade sant. Og det trengte de ikkje å gjøre under pandemien. Der kunne de vere litt mer seg sjølv.

1: ja. Følte du at dei kanskje klarte å sjå meir på tilbakemeldingane?

2: ja, ja. Egentlig. At de var mer mottakelige på en måte. For de har ikkje den, de skal ikkje vere den kule, ikkje den, ja. Så det var nesten betre. For det er jo veldig tydelig når du går ned i et klasserom om de ikkje har fått til noe, sant, så bruker du kanskje masse tid på å få de fokusert. Mens under pandemien, då var de der med deg på Meet. Så då var de fokusert. De hadde ikkje den.

1: Så du endra ikkje måten du ga skriftlige tilbakemeldinger på. Du sa det istad, i-teks og sluttkommentar, og av og til fargekoder i forhold til grammatikken.

2: ja det er litt forskjellig korleis eg har brukt det. Det kjem an på ka eg har fokus på egentlig. Visst eg har fokus på rettskriving eller direkte feilskrivning så blir det ofte markert med rødt. Men det har jo ofte og rød strek, så i det siste har eg faktisk ikkje markert det så veldig. Då skriver eg heller «se ordet med rød strek under, det betyr at noke e galt ka kan det vere sant? Høyreklikk på ordet, det kommer opp et forslag, ka kommer det forslag om?». Altså eg skriver det som kommentar. Og gjerne der det er blå strek under då er det noke med setningen det er noke feil med. Så eg skriver det gjerne inn sånn «se der det er en blå strek». Eg trenger

ikkje markere alt på nytt, for noen av desse programmene er jo så gode. Eg kan skrive som kommentar «Se ordene med rød og blå strek under, det betyr at noke e galt, ka kan det vere? Høyreklikk på ordet, det kommer opp et forslag, ka er det?»

1: ja kan du be dei om å bruke digitale verktøy i tilbakemeldingane, sånn som ordbøker og sånt?

2: ja. For, men vi har jo digitale ordbøker. Det og ja, eg har ofte sånn, slår opp en lenke til ordbok

1: ja då får dei jo gjort litt sjølv og

2: ja. Og spesielt sånt til å gjenta ord, at de bruker et ord, kanskje de skal prøve å bruke synonym sant. Så då ligger eg gjerne med lenke til ordbok «andre ord til dette her». Det er viktig, for du utvider jo ordforrådet på den måten. At de ikkje gjentar det samme ordet om og om igjen. Men at de viser at de har et bredt ordforråd sant.

1: førte pandemien til at du brukte meir, mindre, like mykje tid på å gi tilbakemeldinger?

2: ikkje mer,,nei, egentlig det samme.

1: ja for det var jo ikkje så mykje som endra eg

2: nei det var jo ikje det. Det einaste var jo liksom at du var litt meir tilgjenglig enn bare sånn på skolen liksom. Du var gjerne litt, det e jo det ene sant, det gjorde meg ingenting om de kontaktet meg på kvelden, det er vel litt for eg e litt snill. Eller av og til, det kom litt an på ka de spurde om. For ofte så bare sjeik eg og så valgte eg å ikkje svare før neste morning. Andre ganger, som han som spurte om eg var våken, så skjønnte eg jo at det brant, så sånn då valte eg å svare sant. Så det var litt sånn. Varierte litt. Men ikkje nødvendigvis ikkje at eg brukte mer tid vil eg ikkje si.

1: okei ja det e flott.

1: Har du gjort deg noken erfaringer i heildigital undervisning i engelsk som du tar med deg etter pandemien?

2: nei eg hadde så masse før at eg har ikkje egentlig endret det så veldig. Ja.

1: men det er jo en fin ting at du kunne så masse fra før av. Ja for et anna spørsmål var om

erfaringer eller endringer spesifikt knytta til tilbakemeldiner på elevtekster

2: nei egentlig ikkje. Nei. Eg bruker litt det samme egentlig. Eneste er den «Moten» då som eg oppdaget då. Den korte, det og et halvt minutt. Det muntlige. Ja. Men sånn skriftlig så er ikkje det så stor forskjell.

1: ja for det var jo på en måte enkelt fra før av. Okei, siste spørsmål. Er det noke du vil legge til eller utdjupe?

2: eg trokje eg. Eg har ihvertfall sagt masse.

1: Ja, eg kan ihvertfall bruke det med at du kunne så mykje fra før av

2: ja det er bra at du kan bruke noke sånt inni.

1: så skjønnte eg jo at det var en heildigital skule fra før av.

2: ja! Vi hadde jo Chromebooks fra før av, vi var jo vant. Vi e jo vant til å drive, sant. Det har vi jo holdt på med siden den var ny. Ikkje sånn hel-hel digital, då hadde jo vi klassesett med PCar. Men då og, vi hadde jo digitale tavler og detta. Så den har jo vært litt sånn.

1: du sa noke om IKT. At du holdt på med noke no

2: Ja, eg, eller. Eg e jo IT ansvarlig. Under pandemien og. Så eg måtte jo fikse litt Chromebooks innimellom. Men egentlig heldigvis var det ikkje så mange som ble ødelgat, og måtte ikkje ordne opp i så masse. Og noken brukte nødvendig ikkje Chromebooken, men PCen sin om det skulle vere et eller aent. Ja de holdt seg egentlig ganske greit då. Heldigvis ha-ha. Ja så det går masse i IT, ja, det gjør det. Jada eg liker det. Eg liker å finne sånne. Eg fant noke hin dagen. Eg fann en nettside hin dagen. Eg la det ut på «engelsklærere», på Facebook, med ferdige bøker, og arbeidsoppgaver. Eg berre «Åååå jamen from Heaven!»

Appendix F

Transcription – Teacher 3

Interviewer: 1

Interviewee: 2

1: kor mange år e du?

2: 54

1: når fullførte du lærarutdanninga di?

2: det gjorde eg i 1998

1: då eg blei født. Ha-ha.

2: Ha-ha, fin tid det!

1: kor lenge har du jobba som engelsklærer?

2: siden 1998. eg jobba et år i London, skule for utanlandske studenter. Og så her, når det blei rein ungdomsskule her.

1: ka trinn underviser du engelsk i no?

2: 10. då har eg engelsk, og engelsk fordjupning.

1: ja!

2: ja

1: ka trinn underviste du i engelsk under pandemien?

2: ihvertfall i 10.

1: litt lenger spørsmål då. Både før og etter pandemien så har vurdering for læring vært et sentralt begrep i læreplanen, ka legge du i det begrepet?

2: Når eg vurderer så har eg i bakhodet at elevane skal læra noke av det. At eg faktisk gir dei en tilbakemelding som dei kan utvikle seg på. At eg ikkje berre gir dei en talkarakter, men faktisk gir dei en tilbakemelding som dei kan utvikle seg på.

1: Digital kompetanse då?

2: Digital kompetanse... eg tenker at det e faktisk er essensielt i engelskundervisninga. Eg trur ikkje du kan drive med engelskundervisning no om du ikkje har litt digital kompetanse. Vi har jo ikkje lærebøker, eller vi har gamle som vi kan bruke. Av og til bruker vi gjerne, vi tar gjerer sånne «Booklets» og scanner og legger inn i classroom. Alt som vi gjer no.. Det er jo Google Classroom som er vårt verktøy. Det er der vi legger alle ting inn, og der elevane har sin egen arbeidsbok som er digital. Og vi bruker veldig masse digitale verktøy i.. når dei jobber med forskjellige emne. For eksempel no har dei nettopp laga sin egen Book Creator, og Travel Brochear. Og eg må jo vite, kunne, litt før eg gir elevane, tenke eg ihvertfall sjølv då. Så sånne ting, vi må vite, og så alt tilbakemeldinger.. dei aller fleste oppgaver som vi gjer, alt skjer jo digitalt, ja.

1: ja for det e en heildigital skule. Og fleire blir jo det no.

2: jada, eg kan jo ikkje sjå at vi går tilbake på noke sånt no nei. Eg tenke da at dei som ikkje greie å følgje med og utvikle i forhold til digital kompetanse komme til å slite i framtida.

1: ja. Enig. Du har svar, men om det e viktig for deg som engelsklærar

2: absolutt. Viktig for meg å vite ka verktøy eg kan bruke. Ikkje berre «Book creator» men kordan dei kan lage presentasjonar, og spele seg sjølv inn. Ikkje berre da, men det e masse forskjellige ting. Video, kordan dei kan lage video og, det må eg sette meg meir inn i.

1: ja! Masse eg må sjå på.

2: ja! Masse kule ting

1: så har vi formative tilbakmeldinger. Ka ser du som funksjonane til det?

2: funksjonane...

1: eller ka tenke du om formative tilbakemeldinger?

2: eg tenke jo det e kjempeviktig. Og så e det då. Ka e formativ? E det den slutt.. e det eksamen, som e slutt... ka heite det då? Hjelpe meg du som kan...

1: summativ?

2: ja! Summativ. Og alt som skjer fram til då tenke eg e formativ.

1: Ja.

2: ja. Eg har, altså dei formative vurderinga som du gir, den meine eg du gir gjennom alle, både gjennom 8.9.10, og sette du den sluttkommentaren då. Og klart det vi gjer i løpet av den tida er å gi dei tilbakemeldinger som dei kan lære av. Og som dei kan bruke gjerne neste gang vi skriv, eller lage en presentasjon. Altså, både muntlig og skriftlig, så tenke eg: Det e jo det vi gjer. Vi prøve å gi dei tilbakemelding underveis, igjen e det vurdering for læring, at du skal... dei skal forbedre seg på veien. Dei skal prøve å nå høgare mål, og prøve å bli betre ut ifra ka dei, når dei klarte det eine kan vi presse dei til noke aent, eller ikkje presse dei, men oppfordre dei til å klare noke annet.

1: eg lika at du sa «det e det vi gjer». Ber du elevane dine skrive lenger tekster i engelsk?

2: ja men så oftast så når vi gjer det så gjer vi det en gang kvart halvår. Eg bruker ikkje å gi dei sånne kjempelange oppgaver, utenom skrivedagen vi har en gang i halvåret. Så har vi sånne små skriveoppgaver, som «Travel brochear» og så gjerne kanskje Book review eller Film review, eller noke sånt. Men ikkje på den måten kanskje som en vanlig skrivedag, for dei e lenger. Men eg gir gjerne kortare.

1: gir du skriftlige formative tilbakemeldinger på dei tekstane?

2: ja. Og då e det sånn, altså uansett ka eg gjer så gjere eg jo det. Så e det sånn at neste gang dei skriv, ihvertfall visst det e sånne skrivedager, den første skrivedagen vi hadde i forhold til den nye eksamensformen, den hadde vi no i vår. Og så hadde vi ein ny ein no i haust. Som e bygd på det nye systemet. Dei første to delane e på lytte tekst og lese tekst, altså forståelse, det e multiple choice. Og så det to andre oppgaver, litt kortare skriftlig, og så er det sånn tekst med stil, composition. Men i vår har eg gått inn i teksten, gjerne ikkje skrive ka som e riktig, men gule ut visst dei har skrive feil. Visst det e komma, så skrive e gjerne «kommaregel», så

har eg en link der du har kommaregelen forklart, eller der du kan sjå han, link til et nettsted. Alt ligge inni der, så dei som bruke dei effektivt kan jo, altså dei tekstane og dei tilbakemeldingane der det ligge veldig mykje informasjon inn i dei. Og dar skal vi jo ikkje ha sånn at det skal gulast ut alt, sant. Vi prøve jo å unngå for mykje ut av det. Men ihvertfall visst det e noken som har veldig masse feil, så tar vi dei orda som blir mest brukt, som er viktigast, så vi får dei på plass. Gjer da litt annleis med folk som e dyslektikarar, der e ikkje der systemet vi egentlig skal bruke, dei har ikkje tilgang til alle funksjonane endå. Så eg prøva å ikkje drepe skrivelysten deiras for mykje då. Men tilbake til det eg holdt på med, sånn som no då i haust når dei skulle ha skrive dag så hadde vi på forhånd, hadde eg ei oppgåve eg ga til dei . «gå inn i teksten frå vår og sjå på ka tilbakemeldingar som va, er det noken ord du må hugse å skrive? Er det noke du må hugse på? E da noke aent som du vil prøve å tenke på no når du skal skrive denne gangen?» så den tilbakemeldinga dar blir tatt opp i denne omgang. Så dei kan sjå på da, og ka var det eg gjorde som eg kanskje kan gjere annleis denna gangen. Og så ihvertfall når eg skal lese gjennom teksten så må eg passe på kommareglar eller sånne ting. Ja.

1: for då får dei jo brukt dei tilbakemeldingane.

2: Ja. Eg har kanskje ikkje så masse oppgåver der dei leverer inn teksten på ny. Eg har jo hatt det noken ganger, men eg gjer da ikkje så ofte. Ja, for det har jo litt med tidsbesparing ... Det tar veldig lang tid! Men eg burde sikkert gjort det oftare! Han eine læraren her var jo flinkare til å gjere sånne ting i norsken. At dei skulle levere inn og så gi tilbakemeldinger.

1: ja det e jo litt sånn, du burde vel, men du kan jo ikkje gjere alt heile tida heller

2: nei! Og så tenke eg sånn, veldig ofte når dei jobber med en tekst, i klasserommet eller at dei skal gjere en del heime. Så vil eg har tilgang til arbeidet deira for å sjå om du e komt i gang, og minne dei på «no bør du nesten komme i gang med detta eller så kommer du til å ligge langt etter». Eller så kan eg gå in og sjå «oj du har liten «i», husk alltid stor «i» på «I», eller stor bokstav på språk, diverse. At eg kan legge inn en liten sånn då. Noken velge å åpne et dokument for seg sjølv så det ikkje ligge der oppgavene, og då har eg ikkje sjans til å gi den tilbakemeldinga. Så det e noke å tenke på.

1: ka velger du å fokusere på når du gir formative tilbakemeldinger?

2: då tar eg alltid med noke positivt. Altså alltid en ting som, av og til kan det jo vere vanskelig å finne noke, men prøve då..av og til så har ein jo brukt for eksempel at det e flott å

sjå at du har god fantasi ha-ha. Prøver å finne noke som e positivt! For det er ikkje alltid du ser det! Du greie ikkje heilt å sjå det i forhold til språket, og så hovudsakeleg tilbakemeldingane som eg skrive for seg sjølv, ikkje inni teksten, men på sida. To ting som dei kan fokusere på. Da kan vere alt frå avsnitt, om noken ikkje har det vil eg selvfølgelig sei at det e det viktigaste du gjer. Visst noken har problemer med å ende setninga, sånn at dei blir kjempelange og ikkje får flyt i da så vil eg legge vekt på da. Dei som e komt lenger enn da, og kanskje som «må» strekke seg fra fire, eller..må...trenge ikkje da...men altså som har lyst til å strekke seg til fire, fem, der språket egentlig e bra, men e forholdsvis enkelt, prøve å redusere da til to ting. Sånn at det ikkje blir for masse.

1: ja det var noke eg kom på då. Korleis velger du å markere feila? Eller det du ser.. du sa i-tekst kommentara?

2: ja, altså det e litt forskjellig. For da at når en rette en tekst inni dokumentet så har du, eg vetsy om du har vert borti da, så kan eg få en kommentar her på sida. Og der ligge eg komma og sånt, kommarelgel for eksempel. Eller «rewrite», om noken brukte veldig norsk formulering. Gula det ut gjerne, og så «rewrite», og så har eg då gula ut feile ord inni teksten. Gula gjerne ut feile ord, og så oransje når det e verbfeil.

1: okei så du har fargekoda?

2: akkurat der, eg prøva å ikkje ha for mange. Gule og oransje, eg synst det e greitt, for det e så mange som slite med å bøye sterke verb. Eller uregelretteverb. Ha-ha. Og så komme den kommentaren der i tillegg då. Sånn, eg vetsy om du har sett korleis det fungera i Classroom, men dei har noke som heite «private kommentara» på sida. Så når du går inn i teksten så retta du, og ligge inn kommentara der og. Og det e ikkje det at det e mindre viktig, men med måte har du oppsummert littegran og valgt dette. Prøve å få på plass til neste gang. Og så bruker eg noke som heiter «Rubrikk» inni Google Classroom. Der kan du legge inn kriteriene for oppgava, for eksempel language, punctuation og sånt. Og så low, medium, high. Så får dei sjå i tilbakemeldingen kor dei ligger. Det står jo litt meir enn punctuation, det står «har du greidd å bruke komma...», sant, slite du med da, så sette vi inn dessa here, så vil dei sjå da, det vil dei også sjå når dei åpna opp en sånn tilbakemelding, om kor vi har dei henne. Og så vil dei kanskje ut fra dei plusse dei saman og skjønne koffor dei har fått en 3ar, sant. For dei har sett at det var mest på den midterste sant. Men så i tillegg så har du rettinga inn i teksten, og så kommentaren ved siden av. Det e et styr!

1: ja det blir veldig mykje

2: ja! Men det eg har tenkt denne gangen siden dei går i 10ende. Då har eg tenkt at kommentaren, enten så skrive eg ikkje kommentar, eller så skrive eg en utrulig kort kommentar. For eg tenke at det som dei trengje å vite ligge innpå sjølve rettinga på sjølve dokumentet Eller rubrikken.

1: ja eg hugsar vi og hadde sånn som vi kryssa av

2: ja, rett og slett. Det e som et sånt ark der du krysser av kor du e enn sant.

1: ja. Men det gir jo mykje informasjon av det ja. Og når du tar dissa kommentarane, gir du svaret på feilen, eller et hint for eksempel?

2: hint! Så visst dei har skrivefeil så berre gula eg det ut, det som e feil, og så må dei sjølv finne ut ka som eg feil. For eg trur at visst eg gir dei det så blir det alt for lett. Og vist eg og har tatt oransj på verb som e skrive feil, så håpe eg på at dei går inn i det sjølv og tenke «ka e d eg har gjort feil her?», det e jo da eg håpe dei skal tenke sant. Eg kan ikkje tvinge dei til det. Av og til har vi jo hatt sånn i etterkant når dei har fått sånn tilbake igjen, så får vi ikkje tid til det før jul, så må vi ta det opp igjen. I januar for eksempel så får de at de skal gå inn, så gir eg dei ei oppgave der dei må gå inn i teksten og så.. ka e det som e blitt.. kan du gå inn og rette på den? Kopiere opp og så rette du på dei feila som e gjort. Men det får vi ikkje tid til før jul ser eg, får ikkje tid til å bli ferdig med bunken. Og så da same med kommentarane, kanskje litt meir klart ka som går ut av det, for visst det e kommafeil, og eg har link til kommareglar. så vil eg sei...skriver eg «comma rule number 2» og så skal de sjå då.. det e jo selvfølgelig noken som ikkje gjer det. Men dei har mulighet til å få en progresjon og bli bedre visst de gjer da.

1: ja du gir dei mulighet til å bruke, ja. Ja, ka språk retter du på?

2: eg prøver alltid å skrive alt på engelsk. Visst de e noken som e veldig svake, så skrive eg gjerne en kommentar på norsk. Men faktisk til dei aller fleste, til og med dei som e svake prøver eg å formulere alt på engelsk.

1: ja det e jo det eg har lest og at du burde gjere. Sa du at du gir ros eller.. ja det gjorde du.

2: eg prøve ihvertfall å gi en positiv kommntar. Men også visst det e en veldig god

formulering i teksten, så kan det vere at eg har då skrive inn kommentar «good» eller et eller annet, berre heilt kort då, men visst det e en god metafor eller noke språklig virkemiddel som e «wow, dette her var jo kjempe bra», eller om dei bruke gode transisition words på en bra måte så kan det vere eg legge merke til da.

1: ja! Koffor velge du å gi ros?

2: Eg gir ros på grunn av at eg trur det kan vere motiverande. Eg hugsar faktisk sjølv at eg fekk en positiv kommentar. Den eine positive kommentaren eg fekk når eg gjekk på ungdomsskulen. Eg trur eg hadde skrive «Augo vaks», ha-ha. Og så fekk eg av ho norsklæraren «Veldig bra!». Det hugser eg fremdeles!

1: ja det du hugser tar du jo med deg. Det e veldig sånn. har du noke sluttkommentar?

2: ja! Da e da eg skrive helt på..altså då,då har eg en oppsummering på en måte; «dette var bra, dette må du konsentrere deg om å jobbe betre med» og så har du jo noken som vil jobbe meir sant, og då kan eg..eg vil jo uansett at dei går inn i teksten og retter, men eg veit at det er mange som ikkje kommer til å sjå så masse på teksten sin visst de ikkje gjer dei noken spesifikke oppgaver om da sant. For eksempel at dei et halvt år seinare må sjå igjennom for då skal dei ha skrive dag igjen.

1: retta du på digitalt?

2: PC, ja.

1: koffor?

2: eeh.. ja, koffor? Det e da som e blitt, det e berre da ein gjer... fordelene med da e jo at du kan få skrive meir, ser, altså, det ser ikkje så rotete ut. Det går egentlig fortare. For ellers så må eg skrive ut alle, og så må eg drive og bere dei med meg fram og tilbake. Og så trur eg og at om eg gir dei tilbake noke som dette (tar opp et ark og vifter med det) med kommentarer på, så forsvinner den. Mens tilbakemeldinger som står i Classroom blir ståande. Så, då kan dei stadig vekk gå tilbake og sjå på dei. Altså tenke eg! Eg tenke at ark forsvinne

1: ja det gjer det

2: og som sagt så e det lettare...synst eg, ja.

1: sa du istad om du lar elevane levere inn tekst eller dela av tekst på nytt? Etter å ha fått tilbakemelding.

2: eg gjer da av og til. Men som oftast så lika eg heller å heller sjå ka dei gjer underveis og gi dei litt tilbakemeldinga underveis. Det e på grunn av tida, der e eg litt lat kanskje, men...

1: nei, men eg ser jo den. Men korleis gjer du det underveis? Gjer du det i timane eller...

2: då e det noken som kjeme sånn «koffor e du innpå mitt dokument??» ha-ha.

1: ja for då går du innpå sånn samarbeidsskriving?

2: ja! Eller eg har jo lagt ut ei oppgåve sant i Classroom. Og då kan eg gå inn på kvar elev og sjå ka dei holde på med, og sjå at dei jobbar. Og ja..eg veit at du komme til da dar med korona, etter kvart, så då kan eg komme innpå den der etter kvart! Ja, men, eg kan ikkje gjere da på skrivedagar, for eg trur da blir forstyrrande. For då har du så liten tid. Når vi holde på med ei sånn oppgåve i klasserommet går eg som oftast rundt og hjelpe elevar. Det er alltid noken som skal ha hjelp til et eller annet. Sånn at eg, egentlig så må eg sei at eg bruke det i veldig liten grad. Men i en prosess der dei holde på med å jobbe med ei oppgave øver lenger tid, som så med..eg hadde noke med «Around the world in 30 days» i engelsk fordjupning, og då hadde dei forskjellige måtar dei kunne...dei kunne ha presentasjon, book creator, noken annet...men alle oppgåvene låg ute så dei kunne velje korleis dei ville jobbe, og då skulle eg kunne opne dokumentet. Og då var det noken som ikkje var komt i gang, noken som faktisk valgte å jobbe heil på egenhånd, og legge inn med fristen, og det var uheldig for den eleven, eg har ikkje fått sjangs til å veilede ho på riktig spor, og det e utrulig kjipt når du ikkje har den muligheten. For hos andre kan eg då gå inn og legge inn en kommentar underveis sånn «no må du hugse å sjekke, litt formelle ting, at skrifttypa e like, og stor bokstav på land, språk, ja...»

1: okei, ja. Mmmm. Gir du elevane anledning til å jobbe med tilbakemeldingane?

2: ja det e det eg prøve, og ofte prøve eg å gjere det for eksempel no når vi kjem tilbake i januar. Så tenke eg, eg har egentlig lyst til å gi dei ei oppgave der dei skal gå gjennom skrivedagen som dei hadde no, og sjå gjennom... kanskje lage ei liste. Ka e ord som eg må hugse neste gang? Ka e det eg bør passe på? Er det irregulere verb som eg må bøye i riktig tid? For eksempel, eller avsnitt.

1: i timane du gjer det då?

2: ja! Og så gjerne om dei ikkje blir ferdig i timen må dei ta det med seg heim og gjere det ferdig der.

1: ja det e veldig... Å ha en liste, det hadde vi og. Kass samanhenga brukte du DT i engelskundervisninga?

2: før pandemien... ja vi var jo begynt med det før pandemien, så vi var jo godt i gang og vi hadde vel, vi hadde dei bøkene som vi har no.. men det kan vere vi i større grad scanna frå læreboka, så.. Vi bruke veldig sjeldent lærebok no. Og av og til e det litt dumt, og av og til må du lage et opplegg, altså det e litt meir jobb kanskje.. Men vi har jo tenkt over ka vi vil då, men det å finne ka det e vi skal bruke i undervisninga må vi finne sjølv. Men det e jo en del «skolestudio, skolen min, og elevkanalen» og sånne ting som ein gjerne bruker. Ihvertfall i samfunnsfag, litt i engelsk og Ja, i engelsk har vi jo og lydbøker som vi høre på.

1: brukte du digitale hjelpemidler for å gi formative tilbakemeldinga på innleverte tekstar?

2: ja. Vi var begynt absolutt. Definitivt. Det e ei god stund sida vi ga TM på ark, på tentamen og sånt.

1: ja.. ka brukte du då?

2: den gangen? Då skreiv vi ut.. dei skreiv på datamaskin, og så skreiv vi ut i 2 eksemplara, eller gjorde vi da. Eller jo då skreiv vi ut det dei hadde, og då hadde vi «It's learning» meina eg, og så retta eg på ark. Og så ga du karakteren på arket, men og så måtte du legge han inn på its learning som karakter. Men igjen, så forsvant den tilbakemeldinga veldig raskt. Eg hugsar en elev som kasta han i bosset kvar gang, for han var aldri fornøyd med 3aren, og da skjedde i 8.9. og 10. og trur du han lærte noke av dei TMane eg hadde skrive? Selvfølgelig ikkje Ha-ha!

1: Ha-ha! Ja det blir jo sånn når han kasta den i boss!

2: ja!

1: og så etter det så var det digitalt?

2: så blei det digitalt

1: og ka brukte du då? Elller bruker du?

2: vi brukte først Its learning, når vi brukte PCar, og så gikk vi over til Classroom, eller Google då.

1: er det i Classroom du retter tekstane?

2: Mm, ja det er der dei ligge og ja, det e jo egentlig da, og så åpnar vi dei dar.

1: er det i Word du retta dei ?

2: nei, det e google. Er det google docs? Det var veldig godt spørsmål. Eg kan sjekke etterpå visst du vil!

1: ja det kan du godt gjere! Men då var det var det ihvertfall et digitalt verktøy du brukte.... Før pandemien, var det å gi tilbakemeldinga noke du brukte mykje eller lite tid på?

2: Nei, altså før pandemien, nei, eg, eg trur eg alltid har tenkt på saman måte om det å gi tilbakemeldinga, at dei skal læra av da. Eg har aldri berre gitt en karakter eller noke sånt, alltid ønska at dei skal lære av tekstane som dei skal skrive. Så sikkert før uttrykket vurdering for læring kom inn i vårt vokabular så trur eg vi har hatt en ide om at det e det vi holde på med. Ha-ha. Altså sjølv om vi ikkje har brukt «vurdering for læring». Det e jo det du ønske med!

1: ser du noken fordeler med digital teknologi til å gi tilbakemeldinga?

2: ja! Absolutt. Dei kan finne dei fram når som helst, dei kan rette dei der og då. Sant, altså dei kan jo faktisk gå inn igjen, kopiere teksten for eksempel og rette han utan å skrive på nytt. Eg ser absolutt meir positivt enn negativt altså. Eg veit ikkje om det er noke negativt med det. Eg tenkte på det igår også. Kanskje det faktum at du må sørge for at datamaskinen din er fulladet, ha-ha Og den e jo så liten og grei attee, eg ser ikkje heilt da problemet der. Nei veit du ka eg trur eg berre ser positive ting med da! Hadde eg snakt med noken kolleger så hadde dei kanskje sagt sånn «jamen ka med..» og så hadde eg «ja kanskje». Men eg kjeme ikkje på noke!

1: nei jamen flott. Og så kjem vi til pandemien då. Ga du elevane oppgåve om å levere teksta då?

2: ja. Men ikkje sånne kjempelange. For då visste eg at det ville ikkje vore mange som hadde levert. Så eg gjorde det sånn at eg visste det var...altså.. det var en veldig spesiell tid. Og så e det noke me da og at dei har, eg vetsje om det var 60 eller 45 min med enkelte fag. Men vi la

det no ihvertfall opp sånn at enkelte daga hadde vi halv dag med engelsk og halv dag med norsk. Og då var det jo då å gi dei oppgaver som gikk på engelsk, men ikkje såne lange tekster. For det første når dei gjer da heime så e det noken som får veldig mykje hjelp heimefra, og så e da noken som ikkje får da. Og ihvertfall så e da ikkje noke du kan bruke som vurderingsgrunnlag egentlig, visst du veit at det e noken som får kjempemasse hjelp, og om det e noken foreldre som du lure på om skrive dei tekstane sant. Men eg hadde jo kortare teksta, at dei skulle skrive avsnitt og sånt.

1: ja. Okei. Eg ser jo, ja. På ka måte ga du skriftlig tilbakemelding på dei tekstane?

2: nei då blei det jo da stort sett digitalt, ja. Når eg tenke meg om så faktisk, ja. Visst det e teksta du snakka om, så ga vel eg stort sett tilbakemeldinga digitalt. Men, eg hugsa da var, da var faktisk etter pandemien, og så var vi vel litt på skulen, og litt, ihvertfall så satt eg opp tidspunkt der elevane skulle møte meg digitalt på Classroom, altså dei hadde fått sine tidspunkt der eg gikk gjennom ka dei hadde skrive eller gjort, så enkelte ganga gjorde eg da, muntlig tilbakemelding der dei fekk sin tid der dei skulle møte med, altså opne Meet. Og så selvfølgelig skriftlig.

1: ja, og skriftlig, var det på samme måte som du hadde gjort før?

2: ja, men eg ga ikkje dei store oppgåvene. Kanskje litt sånn kortare sant, «remember capital I»..litt sånn småplukk! Og gjerne sånn litt sånn kortare melding «great work», «however remember capital i in the future, look at how you conjugate your verbs”.. eller et eller anna sånn. Ja, så. Men ikkje noke sånn veldig voldsomt, men eg hadde ikkje noke veldig voldsomme oppgave heller, eg hadde gjerne såne temabaserte oppgave.

1: ga du mindre TM enn du tenkte va optimalt på en måte? Under pandemien

2: uff, pandemien, veit du ka, eg..jobba masse, altså det var alt for masse tilbakemeldinga. Da var sånn..for visst du ikkje sjekka at elevane hadde gjort oppgavene så ville dei jo gjerne ikkje gjere dei, visst dei ikkje visste at du hadde gått gjennom. Så da måtte eg jo faktisk gå gjennom, og det gjer du jo ikkje til vanlig. Å gå gjennom vanlige oppgaver som alle gjer i klassen, altså du har jo ikkje sjangs. Du har jo oppgaver for at dei skal lære sjølv, ikkje for at du skal sjekke at dei gjer dei sant. Men akkurat under pandemien så var da litt annerledes, du må sjekke om noken dette ut. så då måtte eg sjå at dei hadde levert, og skrive en liten kommentar. Så eg måtte jo innpå kvar oppgåve, det va nesten som at eg etter kvar time hadde

gått inn i arbeidsboka deira og sett ka dei gjorde kvar time. Sånn blei det under pandemien, eg synst det blei veldig mykje arbeid. Men eg følte «her må eg vere på for å sjå om det e noken som dette heilt ut» og da var jo ein av dei tinga vi hørte, at det var så mange som datt ut under pandemien og følte at dei ikkje fekk... Men der følte eg at vi ihvertfall var på! Og visst ikkje elevane leverte, så tok jo vi gjerne en telefon heim «kan du sørge for at han får levert den?» Han seie eg, det var for det meste «han» ha-ha. Og så hadde vi jo og sånne oppmøte om morningen der vi hadde fellesklasse der alle skulle inn. Men vi forventa ikkje bilde, for dei e jo gjerne trøtt i trynet og sånt ha-ha. Men så sa vi jo navnet og sånt og fekk «ja», og sørga for at alle var der, og visst ikkje så ringte vi gjerne heim og så fekk foreldra deira dei innpå, sånn at dei ikkje sov ut dagen. Men det va no noke litt aent enn det her då.

1: jaja. Men ga du ikkje sånne i-tekst kommentara?

2: jo! Men eg ga litt kortare, for eg ga dei ikkje sånne kjemeptunge oppgaver.

1: okei. Men hadde du fortsatt sånne samarbeidsskrivande dokument då og?

2: ja. Eg ga oppgavene i Classroom, og faktisk gjorde eg meir av det då! At eg gikk inn menst dei jobba. Faktisk gjorde eg det oftare under pandemien. Så skulle dei for eksempel jobbe med ditta fram til klokka 12, og så skulle dei ha norsk etterpå. Og då kunne eg gå inn og sjå «oj ho,han har ikkje begynt» og då skrive eg kommentar «har du ikkje komt i gang ennå? Ta og kom i gang no sånn at du blir ferdig». Eller om noken hadde typiske feil so gikk igjen og igjen så kunne eg skrive det der. Og så såg dei at eg var inne og sjekka litt sant, litt sånn vaktbitch, men vi var tross alt på skule! Ha-ha. Så eg gjorde det faktisk meir då! Gikk inn i dokumentet og skreiv.

1: opplevde du utfordringa med å gi formative skriftlige tilbakemeldinga under pandemien?

2: altså. Eg føle jo da at visst du e i eit klasserom sant så prøve du jo å få alle til å skjønne at «der» ligge da og «har alle komt seg inn»? og dei kan sjå og lese at dei går gjennom det, eg e litt meir bekymra for at dei ikkje gjer da når dei sitte heime. Så kanskjedet i større grad under pandemien, at du ikkje er sikker på at alle gjer det dei skal. For visst du gir ei oppgåve i klasserommet kan du gå bak og sjå at dei e inne på da. Du veit ihvertfall at dei e på plass der dei skal

1: ja for du såg jo ikkje dei

2: nei så då kunne jo ikkje gjer da

1: førte dinna heildigitale undervisninga til at du endra måten du ga skriftlige tilbakemeldinga på?

2: nei, for vi var egentlig på da sporet før. Så eg trur ikkje eg har endra noken...eg går ikkje meir inn i..eg trur faktisk ikkje da.

1: nei

2: kanskje.. kanskje det kan vere at eg går litt meir inn i arbeidsbøkene deira no for å sjå ka dei har gjort. Men da hadde eg sikkert gjort uansett trur eg altså. Om det var pandemi eller ikkje

1: okei. Var det noken fordela knytta til å gi TM heildigitalt?

2: Nei. Nei eg lika best å ha elevane på skulen. Eg lika å ha dei her sånn at eg kan sjå kem som e på og kem som e i drømmeland ha-ha! Sjølv om det e heildigital tilbakemeldinga, det e jo det vi gjer no og då, men no kan eg meir sjå kor eg har dei når eg fortelje kor det ligge og ka dei skal, at eg ser på dei menst eg fortelje litt kor dei finne da og at dei skal gjere sånn og sånn.

1: ja. Det har jo veldig mykje å sei. Førte pandemien til at du brukte meir, mindre tid på å gi tilbakemeldinga?

2: i pandemien ga eg meir tilbakemeldinga på sånn daglige oppgåve, men det var jo for å sjå at dei var på. Men eg gjer ikkje, det har ikkje ført til at eg gir noke meir tilbakemeldinga i etterkant. Eg trur ikkje da altså, eg trur vi greide oss ganske greitt før pandemien også ha-ha.

1: ja det har eg fått inntrykk av. etter pandemien, har du gjort deg noken erfaringa med den heildigitale undervisninga i engelsk som du tar med deg i lærerkvardagen no?

2: eg har brukt i ettertid, ikkje brukt da i år, eg lure på om det var i fjor. At eg satt opp tidspunkt eg kunne snakke med kvar enkelt elev, for da gjorde eg under pandemien og. At eg hadde tidspunkt der eg skulle snakke med dei, der eg hadde sånne korte fagsamtalar under pandemien. Og det gjorde eg på et tidspunkt etterpå og for å forklare dei, visst eg kunne gå inn litt meir på tilbakemeldingane, eller at dei hadde spørsmål om tilbakemeldingane. På for eksempel skrivedagen, så hadde dei då ti minutta då dei kunne snakke med meg. Men

selvfølgelig altså, her og så får jo du elevar som lure på ting, og du tar da muntlig i tillegg. Og så lure dei «jamen koffor, dette skjønnte eg ikkje» så kan du forklare. Så det e jo ikkje berre da at det e heildigital, du tar jo da muntlig med dei som trengje da. Og du har gjerne en time i klassen der du seie «e da noken som lure på noke så kan vi ta det no» sån at du kan gå rundt og forklare. Men da har eg kanskje gjort som eg gjorde under pandemien, at eg satt opp tidspunkt der vi kunne møtast på Meet, og vi hadde en kortare samtale, dei som e interessert.

1: mmm. Og det tar du med deg?

2: ja, eller, har gjort det. Eg veit ikkje om eg kjeme til å gjere det igjen, men eg har i alle fall gjort det ha-ha. Men eg synst jo det e veldig greitt å møte dei ansikt til ansikt, visst eg får tid til da istedenfor så synst eg det e kjekkare å gjere på skulen.

1: ja den ser eg. E det noken endringa spesifikt knytt til tilbakemeldinga på elevteksta som du har tatt med deg?

2: i forhold til pandemien?

1: ja

2: nei. Eg gjorde egentlig da same før. Eg synst vi var på riktig spor før. Ja.

1: ja det virka som at dokke var forberedt, eller hadde det bra i forhold til å klare det.

2: ja. Eg trur faktisk da at vi var digitale før hjalp oss en del i forhold til pandemien. Og elevane visste kor dei skulle finne ting. Kor dei skulle finne oppgavene, og kor dei skulle møtast. Så eg e jo litt spent korleis det var med andre skula.

1: ja. Eg trur du nevnte i stad, men eg må spør. Eg det ting du hugser frå då du var elev som du tar med når du gir TMA? Du hugsar jo den positive TM på auga.

2: Eg gir fyldigare tilbakemeldingar enn ka mine lærara gjorde. Ofte så fekk du tilbake en stil du hadde skrive med ein karakter og ein setning, vi skriver meir enn da. På slutten av tilbakemeldingane har eg en oppsummering på en måte. Der skriver eg ka som var bra, og ka dei må fokusere meir på. Eg veit at det er mange som ikkje kommer til å sjå så masse på teksten sin visst ein ikkje gir dei noken spesifikke oppgåver. Men det blir ein kort kommentar, for eg tenker at det som dei trengje å vite ligge innpå rettinga i sjølve dokumentet. Eller i den rubrikken som eg har lagt ved. Og så var det jo veldig lite..eg kan ikkje huske at vi hadde

noke muntlig tilbakemeldingar. Så eg trur vi er meir tilgjengelige no for elevane, enn ka mine lærara var. Og så trur eg jo at relasjon mellom lærarar og elevar, det trur eg er kjempeforskjellig frå då eg gjekk på skulen.

1: ja det e jo det eg har fått inntrykk av. Men det e jo så mykje fokus på psykisk helse no.

2: ja. Og om du bygge opp en god relasjon mellom elevane så kan du vere meir direkte i forhold til korleis du snakka til dei sant. Det kan jo ha noke med retting å gjere. Du trenge ikkje alltid å gå rundt grauten sant for å komme fram til ting. Men du kan ta da litt meir direkte.

1: ja då kjeme eg berre på.. kjem det an på elev til elev kor mykje tilbakemelding du gir?

2: ja eg tenke da, i hvertfall ka tilbakemeldinga. Eg kan vere meir pirkete på ein elev som ligge sånn på ein 4 til 5. sant. Der kan du vere meir pirkete, for dei store har du jo sikkert på plass. Sånn avsnitt og sånt, men at du går litt meir på det som e basic på dei som e svake og det e jo av og til du må formulere deg litt annleis frå person til person sant. Noken vil jo få da, og så e da verdens undergang visst du.. så det kan jo vere noken eg faktisk tar muntlig i større grad, og så skrive en litt sånn kortare tilbakemeldinga og så ta da muntlig meg noken faktisk.

1: sa du at du velge å ikkje markere alle feil men spesifikke?

2: ja, i hvert fall på dei som ligge på lav og middels. Men når det ligge på høg så markere eg gjerne alle feil. Og det e sånne pirkefeil og altså, om dei har bytta bokstava om dei skrive så fort. Då tenke eg det e viktig at dei e blitt obs på. Så då gula eg gjerne ut alle feil.

1: ja. Til og med det som ikkje kjem til å gjenta seg på en måte?

2: ja. Og dei eg ser dei berre har gjort en gang

1: ja, sånne slurvefeil

2: ja. For eg tenke det e litt greitt, det e ikkje sikkert at dei ser det like masse mellom fingrane på videregående. Så eg tenke det at dei kan vite om da. Men dei vil likevel få en god karakter. Det e ikkje da at det trekke ned nødvendigvis, for eg har jo noken kriterier eg må forholde meg til. Men eg tenke det e greitt at dei ser slurvefeil og. Spesielt visst det mange ut av dei så

e det veldig viktig å få det fram, for då burde dei virkelig skjerpe seg.

1: ja til slutt blir det jo ikkje slurvefeil heller då.

2: ja. Men det kan jo vere at dei skrive veldig fort sånn eg gjer. Men ja så helt sånn alt ettersom, kor ligge dei henne. Eg vil ikkje knuse dei som ligge på to. Og du vil ikkje at dei skal miste motet heller. Så av og til, du gir jo ikkje en pluss berre for å gi en pluss, men visst du e litt usikker, e ditta 2 eller 2+, så kan det vere at eg gir 2+. for da kan vere litt motiverande, ikkje berre for da, men då e eg litt usikker.

1: ja. For motivasjon. Eg kom på, visst det e noken feil du ser som du ikkje klare å forklare, ka gjer du då?

2: Då skrive eg gjerne «rewrite». Eller «I think you used some wrong words, can you rewrite this cus it doesn't quite make sense» og så seie eg jo alltid “talk to me” ha-ha.

1: Ja! Siste, e det noke du vil legge til?

2: i forhold til vurdering for læring?

1: ja eller skriftlige tilbakemeldingar

2: ja eg har sikkert svart masse. Men eg lika å ha fargekode på skrivefeil, og så på verbfeil. At dei kan veta at det e en forskjell, det synst eg e greitt. Og så e d ikkje alltid eg skrive kommareglar til dei som, ein som e på en 2 til 3ar, som har meir problem med å lage setningar, der skrive eg kanskje ikkje inn kommareglane, for det e ikkje da som dei må passe på å sette punkt på riktig plass, og lage avsnitt. Så det e ikkje sikkert eg går inn i den i det heile tatt. Det komme heilt an på nivå, for det e ikkje alltid dei treng å jobbe med.. dei må få på plass setningane først, og så kan vi jobbe med kordan vi dele opp inni setningane etterpå, eller avsnitta då. Ja. Nei eg trur eg har sagt da meste.

Appendix G

Transcription – Teacher 4

Interviewer: 1

Interviewee: 2

1: Kor mange år er du?

2: 33

1: Når fullførte du lærarutdanninga di?

2: i 2015

1: kor lenge har du jobba som engelsklærer?

2: begynte i 2017, så 5 år.

1: ka trinn har du i englesk no?

2: 9.

1: under pandemien?

2: 10. begge årene. Eg følger 8., 9., og så 10.

1: Okei! Ka legger du i begrepet vurdering for læring?

2: ATde vurderingene de skal få er for at de skal kunne ha en best mulig utvikling faglig for seg selv. Målet skal ikke vere et tall på karakterkortet men at de skal få mest mulig utbytte av den tiden de er her, og vere mest mulig forberedt på VGS og arbeidslivet og eventuelt videreutdanning.

1: flott. Ka legger du i begrepet digital kompetanse?

2: å kunne bruke digitale hjelpemidler på en hensiktsmessig måte, og det å kunne vere kritisk

til de hjelpemidlene som de ha. Særlig no med falske nyheter og ja. Veldig mange unge bruker TikTok som hovedsøkekilden sin. Kildekritikk e ekstremt viktig no når samfunnet er såpass digitalt som det e

1: kor viktig vil du sei bruken av digital teknologi e for deg som engelsklærer?

2: veldig viktig. Vi brukar det hele tiden

1: koffor vil du sei det e så viktig?

2: det e så masse av hverdagen som går på det digitale, alstå de leser artikler på engelsk. Og igjen dette med kildekritikk, og å finne flere kilder er kjempeviktig, og å bruke både norske og engelske søk og for eksempel nyhetskilder. Og tekstbehandlingsprogram, å kunne bruke det, kjempeviktig. Og ordlister fra nett, det e jo nesten ingen som har papirordbøker lenger til personlig bruk. Så det å kunne bruke det tenker eg er veldig viktig

1: ka ser du som funksjonane til formative tilbakemeldinger?

2: det blir mye egentlig det samme som vurdering for læring. det med å gi tilbakmeldinger som hjelper de, til å gi tilbakmeldinger som hjelper de til å utvikle seg best mulig. Ut fra der de e, hva de får godt til, hva de kan jobbe med som e lett oppnåelig for de, og så snakke om hav som er de langsiktige målene i de ulike fag, då engelsk spesifikt.

1: det med elevtekster. Ber du dei skrive lenger eller kortare tekster i engelsk?

2: ja. Ikkje veldig lange tekster, visst det kan unngås, he-he. Men ja å skrive tekster av ulik lengde. Frå å bare skrive et avsnitt om et tema, til en tekst på to sider.

1: ja. På dei tekstane, gir du skriftlige formative tilbakemeldinger på dei?

2: ja, stort sett, visst det lar seg gjøre så får de tilbakmeldinger muntlig, for då kan de sette seg ned med teksten og snakke igjennom. Men elles så får de då skriftlige kommentarer, og kommentarer i teksten. Så prøver å korte ned og gi altså en konkret ting som de får godt til, og en konkret ting som de kan jobbe vidare med, som for eksempel tegnsetting, eller struktur, og visst de skriver en fagtekst, hugs å oppsummer poengene sine i avslutningen eller sånne ting.

1: ka er det som kan gjere til at du ikkje gir dei tilbakemelding?... ka er ofte grunnane til dei gangane du ikkje gir tilbakemelding?

2: ehh... det e sånne småoppgaver fra Stages. Så gir jeg gjerne ikkje tilbakemeldinger. Om det er sånn sant-usant oppgaver, da går vi gjerne felles gjennom etterpå. Og om det er noe påfallende, kanskje ikkje på sant-usant oppgaver, men spørsmål fra teksten da. Om det er mange som har noe som går igjen. For eksempel tegnsetting så kan eg legge igjen en kommentar på det. Eller visst de sliter med leseforståelse er det noe vi kommer til å jobbe videre med. Men eller så er enkeltstående setninger ikke, jeg tenker det ikke har for seg så mye å få kommentarer på alt de gjør. For elevene. Så de ikke føler de blir vurdert hele tiden, også ikke når de ikke har vurderinger. Det har, ha-ha, de har mye stress!

1: ja, det e sant. når du gir tilbakemeldinger, ka er det du velger å fokuserer på då? Du sa jo noken eksempler istad då.

2: ja, det aller viktigste er om de kommunisere tydelig på engelsk. For visst de ikke gjør det så er det til hinder for alt. Så kommer det helt an på oppgaven, men om vi jobber med en historie så vil det å kunne følge teksttype vere viktig, om de skrive fagartikkel vil det vere viktig. Og så mer generelt, altså, en åpen tekstoppgave for eksempel. Rettskriving og grammatikk og tegnsetting, det e jo sånt som de får kommentarer på i teksten. Men ja det viktigste er om de kommuniserer tydelig og hensiktsmessig.

1: korleis velger du å rette feil? Du nevnte i-tekst oppgaver.

2: det kommer litt an på eleven. Visst det er en elev som er veldig sterk og har god selvtillitt faglig, så markerer eg hver eneste kommafeil i teksten. Visst det er elever som har skrive/lesevansker så markerer jeg ikke de samme feilene flere ganger. Da kommenterer jeg at de kan se over visst det er flere ting som går igjen. For eksempel visst de. Visst de har. glemmer konsekvent h-en i «this» så markerer jeg det gjerne to ganger, og så kommentar på «se gjennom», så går jeg også ofte da gjennom det muntlig. Men det kommer.. det varierer veldig fra elev til elev. Da er det også det å bli litt kjent med de. å få tydelig fram i starten før du kjenner de, at «i denne oppgaven her er det struktur som er det viktige» og så er det det de får kommentarer på. De kan drive litt kameratvurdering der de går gjennom tekstene sammen med læringspartner. Og retter sammen, ja. Forskjellige måter å vere litt forsiktig. Passe på at de får tilbakemeldinger på hva de kan jobbe videre med, men på en litt snill måte før man blir kjent med de.

1: har du noken fargekoder eller sluttkommentar?

2: det og kommer litt an på. Om vi skriver lange tekster bruker vi fargekoder på for eksempel gul er verb og grøn er substantiv. Grå e tegnsetting, men då er det oppklart at det er ting de må rette på selv, og at dette må du se på, det skal de rette i forbindelse med prosessorientert, de har levert noe og så får de fargekoder for å hjelpe de med å finne ut hva som er feil og så får de også å levere på nytt.

1: retter du digitalt?

2: digital hvis eg retter skriftlig, og så på papir hvis en går gjennom med elevene muntlig.

1: kass språk retter du på?

2: Eg skriver på Engelsk. Men visst vi har noken som er veldig svake i Engelsk skriver eg på Norsk. Det viktigste er at dei forstår tilbakemeldingene. Men de fleste er der at de håndterer å få tilbakemeldingene på engelks.

1: gir du ros like mykje som ris? Eller er det en balanse der?

2: eg prøver i hvert fall det. Eg prøver å følge denne her noe positivt, noe å jobbe videre med, og så noe annet positivt mot slutt. Litt modifisert, forenklet versjon av «two starts and a wish» modellen

1: okei, ja. Når du retter feil – viser du ka det riktig e svaret er, eller gir du hint?

2: det varierer også veldig. Fra elev til elev. Noen er det heilt greit å skrive inn kva de skulle hatt istedenfor, om for eksempel en ting som ofte går igjen er å bruke feil ord. Særlig visst dei skriver fagtekster og prøver å bruke avanserte ord, og så veit dei ikkje egentlig hva det betyr og bruker det i feil kontekst. Då skriver eg heller kommentar om at dei kan bruke ordliste på nett for å finne det ut hva de skulle ha brukt istedenfor. Også er det så klart noen som får, som trenger å få beskjed om hav de skulle hatt istedenfore.

1: hender det at du ber dei levere inn teksten på nytt etter tilbakemelding?

2: ja

1: når får dei anledning til å jobbe med teksten

2: då setter vi at tid til det i skoletid, at vi bruker noen engelsktimer på å jobbe med det. Og det varierer om dei får levert inn på nytt eller ikkje.

1: har det noke med om det er tidkrevande?

2: ja, eller det er jo egentlig ikke mer tidkrevende å levere inn, å jobbe med den samme teksten to ganger, enn å skrive to forskjellige tekster. Men eg tenker det er viktig å få øvd på det å levert inn et ferdig produkt. Enn så lenge er det jo ikkje så store endringer i eksamen, så då er jeg litt bekymret om vi bare jobber prosessorientert så kan det vere en ubehagelig situasjon for de om de ikkje har noe erfaring med det. Og så for noen liker veldig godt å sitte og bearbeide teksten, men etter å ha sett på elevene så er det mange som er ferdig når de er ferdig. Så, overraskande mange får egentlig ikkje noe mer utbytte å bearbeide, visst vi bearbeider i flere steg. Vi har gjort det noen ganger på trinnet. De har levert, fått tilbakemelding, levert, fått tilbakemelding igjen og så levert, en ferdig. Og då er det en del som detter av etter å ha skrivet førsteutkastet. Ja vi skal jo, tilrettelegge litt for begge grupper der, de som liker å bearbeide og de som helst vil slippe.

1: Ka sammenhenger brukte du digital teknologi i engelsk?

2: høsten før pandemien var då vi fekk Chromebooker på vårt trinn. Så før det brukte vi det ganske lite. Då var det mer sånn lenger skriveoppgaver og sånn, for då hadde vi datarom, det var ikke tilgjengelig så ofte. Og så etter det brukte vi det mye mer, både til å finne tekster, lytte til tekster, samarbeide på litt andre måter enn før. Det var jo før, på høsten, og så ble det pandemi.

1: ja. Følte du deg på en måte klar for det fordi dokke hadde begynt med Chromebook?

2: nei egentlig ikke. Men eg fikk finne det ut litt sammen med elevene, og det var ganske kjekt å få ehm. Det var veldig lett å ehh på en måte involvere e de i undervisningen når alle møtte litt på bar bakke og ikkje helt klar over hvilke muligheter som lå i det. Det gikk greit.

1: jamen kjekt. brukte du digital verktøy for å gi formative tilbakemeldinger før pandemien?

2: ja, mer kombinert med på papir enn etter pandemien. Men ihvertfall skriftlig. Muntlig e jo muntlig.

1: ja du ga meir muntlig før?

2: nei, nei ikke egentlig. Men av de skriftlige så var det mindre digitalt før pandemein enn det e no.

1: okei var det noke du brukte mykje eller lite tid på? å gi tilbakemeldinga?

2: ja, men eg vet ikke om det var det digitale som var så.. men vi gikk jo vekk i frå karakterar, så underveis i den prosessen samtidig, så då var det en del som endret seg der med tilbakemeldinger. Særlig rett etter at vi hadde sluttet med karaterer så gikk det enormt mye tid til å skrive grundige tilbakemeldinger. Kunne skrive en halv side, og det hadde ikke noe for seg. De fikk ikke noe mer utbytte av det enn helt korte og konkrete kommentarer som de får no.

1: man vil jo at det man gjer blir brukt

2: ja det har jo ikke noe for seg om man ikke leser det og skjønner det. Da forsvinner jo hele poenget.

1: ja. Møtet er ferdig 10:20, då kan eg sende en ny link. Et spørsmål til. Ser du noken fordeler med å bruke digital teknologi for å gi tilbakemeldinger?

2: Ja, det går mye raskare å skrive på PC. Og så trenger du ikkje bekymre deg om håndskriften din er stygg, eller om de kan lese håndskriften din. Det hørest veldig enekelt ut men det er veldig viktig for oss som ikke har så pen håndskrift.

1: ja dei må jo forstå det. Ser du noken ulemper med å bruke digital teknologi?

2: ikke egentlig på det skriftlige. På rettearbeidet sånn for min del så synst eg det er lettare å sitte og markerer i en tekst på papir, men det å skrive tilbakemeldingene er lettere på PC. Så liker eg ikke å gi muntlige tilbakemeldinger digitalt. Om det ikke er digitalt på meet, der de kan snakke, kommentere og spørre underveis. Det er helt ok. Men det å spille inn en sånn video, syns teg er vanskelig. Ja.

1: klokka er 10:20, men kan prate til det bryter.

1: ga du elevane i oppgave å skrive kortare teksta då og?

2: Ja de hadde ikkje så mye engelsk, eg lurar på om vi hadde, under nedstigningen, jeg tror vi bare hadde muntlig engelsk, de hadde noen fagsamtaler og sånn. Gjerne at vi hadde hatt skriving før.

1: møtet stopper etter 10 minutter. Hadde ikkje dei, skreiv dei ikkje tekster i pandemien?

2: Vi hadde sånne korte «skrive et avsnitt» og sånn, men ikke. Vi hadde mye sånne blokkdager, det var jo ingen som visste hvor lenge nedstengingen skulle vare. Så vi delte opp ukeplanen med blokkdager. Og sørget for at det var vurderingsgrunnlag i alle fag. Så når de allerede hadde skriftlige vurderinger i engelsk som var unnagjort så ble ikke det prioritert.

1: men hendte det at du ga noken former for skriftlige tilbakemeldinger?

2: ikke i engelsk, men i norsk fikk de det. Men da hadde de jo chromebook på den tiden, så da ble det ikke så ulikt den måten de får skriftlige tilbakemeldinger i dag.

1: ja for ka måte ga du tilbakemeldinger under pandemien? men då gjorde du vel kanskje ikkje det så mykje skriftlgi?

2. nei, vi hadde mye meet. Då både, klass-emeet, og fagsamtalar og tilbakmeldingsmeet.

1: var det en grunn for at du valgte det muntlige over det skriftlige?

2: fordi det var nedstenging haha, og vi fikk ikke sett de, og fikk snakket litt med de og fikk sett korleis det var med de. fikk høre hvordan de synest det var å jobbe hemenifra og ja.

1: var det oppfølging du tenkte på då?

2: ja for å følge opp, då var det kun min kontaktklasse som eg hadde engelsk med, så da slo vi flere fluer i en smekk.

1: synst du det var greit at du ikkje fikk gitt skriftlige tilbakemeldinger?

2: ja altså, det var jo, vi hadde jo veldig mye tid til å gi muntlige tilbakemeldinger. Eg syns egentlig stort sett at det å følge opp med muntlige tilbakemeldinger var bedre under pandemien. For då får du snakket med dei, og du kan på en måte sjå, og dei kan stille spørsmål underveis. Du kan se hvordan de reagerer og om dei skjønner tilbakemeldingene de får.

1: opplevde du noken fordela eller utfordringa med å gi tilbakemeldinger på den måten du gjorde?

2: ehm, nei altså hovudutfordringen er jo visst ikke det teknologiske fungerer. Det e jo alltid en risiko når ting går digitalt. Fordeler, ja, men det var jo fordi det var nedstenging, så var det jo veldig lett å finne tid. Eh, vi fekk veldig, hadde veldig frittstyrt tid, som gjorde det veldig

lett å få tid til alt vi hadde lyst til å gjere.

1: et spm var jo då om pandemien gjorde til at du endra måten du ga skriftlige tilbakemeldinger på, men ja

2: ja, ja. Mest fordi da fikk vi snakket med de. eg gir mye kortare tilbakemeldinger no enn det eg gjorde. Om de etterspør meir så får de det. Men i utgangspunktet så bare noen linjer, går gjennom det med struktur på teksten, språk og grammatikk, og så om noe de kan jobbe med og noe de mestrar. Det holder, og språk, struktur, grammatikk går jo stort sett under de andre, altså enten noe de får godt til, eller noe de kan jobbe med. Eg ser det er mer effektivt. Så derfor gir eg kortare tilbakemeldinger no

1: ja har du tatt med deg noken erfaringer fra den heildigitale undervisninga i engelsk, er det noke av det?

2: ja. Det er en sånn ting. Og så dette med valgmuligheter. De kan levere inn et filmklipp, eller de kan levere inn en tekst. Ehm, at de kan velge litt mer selv i vurderingssituasjoner hvordan de vil vurderes. Prøver å ha som mål at i hvert fall, no er i jo fram til 10. engelsk skriftlig og muntlig karakter slått sammen, så at de kan velge en vurdering i skriftlig og muntlig. Og så litt med det med litt sånn mer variasjon i undervisningen. Det er litt lettare å jobbe med prosjektarbeid og gruppearbeid når de har digitale hjelpemidler tilgjengelig, enn visst alle skulle gått på biblioteket og lånt leksikon og oppslagsverk sant.

1: ja, bruker du det digitale meir no enn før?

2: ja. Absolutt.

1: koffor vill du sei at, korleis viste pandemien at du burde vere meir konkret på tilbakemeldinger på skriftlig arbeid?

2: det var egentlig at, når, å snakke med, eh ja... hadde jo nesten bare muntlige tilbakemeldinger under nedstengingen, og se det at de tar bare, altså, bare med seg noen punkt uansett. Så bar eå få gi tilbakemeldinger på det viktigste, og så får kan de, visst de vil ha mer, så får det. Og ikke overveldde de med, visst du gir for mye tilbakemeldinger klarer de ikke alltid å se hva som er, hva som er viktig.

1: gikk du imot det, eller gjorde du det du følte du var riktig i forhold til at du ikkje ga tilbake

noke skriftlig?

2: eehhh, jeg synst ikke det gjorde noe når vi fikk ha den muntlige oppfølgingen. Om vi ikke hadde hatt noe skriftlig vurdering i utgangspunktet så hadde det vært et problem.

1: ja for dokke valgte å fokusere på det muntlige.

2: ja.

1: er det noke du vil legge til eller utdype? Eg skjønnte at dokke fikk gitt skriftlig vurdering før de stengte ned.

2: vi ga mer muntlige tilbakemeldinger i meet sammen med elevene fordi vi hadde tid til det. Så det e sånt som e litt mer komplisert når du har hel klasseromsundervisning.

1: korleis følte du at du hadde meir tid til det under pandemine enn ikkje?

2: Vi hadde ikkje ordinær timeplan. Så vi ga mer muntlige tilbakemeldinger i Meet sammen med elevene fordi vi hadde tid til det. Vi var jo bare hjemme liksom. Vi hadde meir blokkdagar. Og så hadde de sånne ukenoppgaver, så vi hadde klassemeet hver morgen, og så e hadde de for eksempel gym, at de skulle gå en løype på tur, et opplegg for å føre logg om hvordan de holdt seg i aktivitet under nedstigningen. Bare noen dager i uken, ikke hver dag, så det var veldig lett, alle hadde veldig mye tid, både elever og lærer,

1: avtalte dokke møte med kvar elev?

2: ja vi avtalte tid, av og til brukte eg bare å sette opp en sånn tabell med sånn «disse tidene er eg ledig denne uken» og så satt de seg opp der når de hadde tid.

1: no etter pandmeien, var det sånn at du har en blanding av både skriftlige og muntlige tilbakemeldinger?

2: ja, mest skriftlig, men eg prøver å få tid til litt muntlig i løpet av semesteret

1: ja. Var det sånn at du såg gjennom dei samtalane i pandemien at dei ikkje tok inn alle tilbakemeldinane?

2: ja

1: er det derfor du tenker du burde ha meir konkrete tilbakemeldinger no?

2: Ja, for igjen vi hadde jo mye tid. Så då snakket vi om tilbakemeldinger og hvordan ehm, hvilket type tilbakemeldinger de ønsker og synst at de fikk nyttegjørt seg. Og da var det flere som nevnte det med korte og konkrete tilbakemeldinger var gunstig

1: då var dokke i hvert fall ikkje en heildigital skule

2: nei. Nei vi e på vei til å bli det. Ehm det er greit å ha litt variasjon og bruke.. at de blit vandt til å, viktig at de lærer seg å bruke digitale verktøy, men at de ikkje er avhengig av det hele tiden, at de lærer seg å bruke begge.

1: ja. Flott.

Appendix H

Transcription – Teacher 5

Interviewer: 1

Interviewee: 2

1: kor mange år er du?

2: 32

1: når fullførte du lærarutdanninga di?

2: da va i 2016

1: kor lenge har du jobba som engelsklærer?

2: sia 2017. eg blei satt til å undervise engelsk før eg hadde utdanning i det då.

1: kass trinn undervise du engelsk i no?

2: 10.

1: ka underviste du i under pandemien?

2: 10. der og, så gikk over til 8. etterpå.

1: ka legg du i begrepet «vurdering for læring?»

2: stort begrep. Det er jo noko med arbeidet men engelsk, men og alle fag. Veien e jo lika mykje målet som resultatet i seg sjølv. Lærara må utnytte vurderingssituasjonane som eit verktøy for læring, der tilbakemeldinger er det viktigaste. Og elevane må klare å bruke desse tilbakemeldingane. Gir ein formative tilbakemeldinger så vil ein ha elever som er meir mottakelig for læring, fordi dei veit kor dei ligger, ka som er neste steg, ka dei burde bruke tid på, og ka dei mestrar. Altså sånne konkrete ting dei kan jobba med før neste vurdering. At ein alltid tar det steg for steg. Og så finnes det jo alltid, det er ulikt fra elev til elev ka dei må foksuere på. Der noken har selvfølgelig enkle ting å få tilbakemeldinga på som punktum, og

stor bokstav. Menst andre kan ein jobbe meir i dybden på, altså at ein kan sjå meir på setningsoppbygging og struktur i tekst og sånne ting. Men då at dei får da som ligge nærmast dei sjølv, og at dei skal litt etter litt skal læra seg det her og at det er en del av vurderinga og. Ikkje om dei klarer det då, men at dei bruker vurderingane som om ehh måter å lære på rett og slett.

1: legger du vekt på å bli kjent med elevane dine for å vite ka dei trenger?

2: ja det er viktig, men utfordrandre. Men ein blir litt kasta rundt, inni, ein går frå 10. til 10. ein kjenner personane på en måte, men eg kjenne dei ikkje som engelskelever. Så eg veit jo ikkje kor dei ligge, og då e det jo ein del kartlegging på en måte, og så har ein selvfølgelig tidligaare karakterar å gå etter. Men karakterer er jo en ting, så kan det jo vere veldig mange ulike ting innenfor den karakteren som de slite med eller må jobba med eller... så den prosessen med å bli kjent med koss de ligge an i engelsk e jo veldig viktig. Egentlig og litt utfordrande, in må jo, kunne jo kjøyrt i gang med karteleggingstest, for å få et nivå, men jo meir sånne ting ein gjer, jo meir jobb blir det jo på oss. arbeidsmengden vil nok hope seg opp. Så det elitt den der balansegangen, eller om ein kan finne det ut litt og litt i timane.

1: digital kompetanse, ka legg du i det begrepet?

2: ja, det e store begrep. Kan jo gå innpå så mykje. I engelskfaget er det jo skriveverktøy ein bruke, og heilt basic så er det enten word, eller google docs kan ein bruke i veldig stor grad. Så ein må jo mestra da, men innen desse verktøyene så er det også støtteverktøy som ein kan ehh. Altså om det er into words, ein kan laga sånne ferdige skriveramme, du har jo opplesningsverktøy, både at du kan få lest opp tekst. Du kan lese inn tekst så det blir skrive inn for deg. Ja no hugse eg ikkje navna på alle desse, men det e jo flust av verkøy som vi har tilgang til. Og digital kompetanse blir jo egentlig å kunne nyttighere seg av det her, og ha oversikt over desse verktøver desse verktøene. Og vi ser det er veldig stor forskjell på elevane. For noken kjenne te verktøyene og trenge ikkje og gidde ikkje å bruke de. Noken kjenne ikkje de te, men burde kjenne te de for å nyttigjere seg dei. Og så er det dei som både kjenne te dei og bruke dei aktivt. Og det viser jo igjen ofte at når ein har tatt seg bryet sitt ein jo igjen, den digitale kompetansen på å oppsøke hjelpemiddel og vite ka som e tilgjengelig, og kunne bruka da det e, den e, den e viktig. Ja så egenlig da, å vete ka som e tilgjengelig og kunne nyttiggjere seg det. Veldig kort forklart.

1: ja. Vil du sei det e spesifikt viktig for engelskfaget?

2 ja absolutt, eller om det e spesifikt. Det e jo viktig i alle fag. Du har jo det med kildekritikk som går igjen i andre fag, naturfag eller samf eller engelsk. Så er det jo viktig i alle fag. Men engelsk e jo blitt et veldig digitalt fag. Og desse standardprogramma som vi bruke, om creaza eller skolestudio, så lære dei seg jo det til en viss grad. Men om det e spesielt viktig, det e vanskelig å sei. Det e jo viktig for all del. For det e jo eit gradvist skifte for at det blir veldig digitalisert. Og vi har jo ein ledelse som pusher på at ting skal vere digitalt. Vi får for eksempel ikkje fornya manuelle bøker i Engelskfaget. Vi får kun digitale lærebøker, program og verktøy. Og så lenge det er sånn, så blir det jo veldig viktig. For i andre fag så har du jo fortsatt disse her bøkene tilgjengelig. At du kan oppsøke informasjon på andre måtar enn det digitale.

1: ja for dokke e ikkje en digital skule?

2 på papiret e vi ikkje heildigitale nei. Men no for tida med den ledelsen vi har er det jo eit ønske om at vi skal bli det. Det er jo og litt personavhengig, og ka målene e. og så ser ein jo at det i større grad er elever som blir lei av det digitale. At de må sitte på chromebooken i 5 timar kvar dag, så blir ein lei av det. Og mange sette pris på avveksling og avkobling frå skjermene. Det blir jo fort til at dei sitte på chromebooken heile dagen her, og så, ikkje alle, det e jo mange unntak, men mange sitte jo, pøst på med skjerm heile tida. Og så er det jo det med tilrettelagt opplæring. Noken har jo behov for bøker, om det er at dei gjer det meir håndfast, det er jo en ting. Men og at det e mange fristelser på chromebooken og datamaskina at det lett sklir ut til at det blir andre ting dei helde på med. Sjølv om ein selvfølgelig har sperremuligheter.

1: ja bra det med fristelser, du er den første som har nevnt det. Formative TM ka ser du på som funksjonane?

2: ka eg vil oppnå gjennom formative tilbakemeldinga? Det er jo, for å få at elevane skal benytte, no finne eg ikkje det rette ordet her men, men at elevane skal vite kor dei ligge an i dei ulike fag e jo ein del av det. Ehm, men ikkje berre å vite kor dei ligge an karaktermessig,

men og at ja... gir ein gode formative tilbakemeldinger så vil ein ha ein elev som i større grad veit ka, eller forhåpentligvis så er elevane bevisst på, eller gidde å vere bevisst på, så..får ein jo elever som e meir mottakelig for læring, veit kor dei ligge, veit ka som e neste mål, eller neste steg for de, ka de må jobba med, ka dei burde bruke tid på, kanskje ka dei mestrer. Ein tenker jo alltid ka ein skal jobba vidare med...det e lett, eg synst det e lett å gløyma at me må ha fokus på ka har de lært og, ka mester de allereie. De har jo ulik kompetansar så du allereie kan så e viktig å poengtere, at me ikkje berre trykke de ned og legge større belastning på dei. Men dei og får vite dette mestrer du, dette får du godt te. Dette trengje ikkje du åå, du må berre jobbe vidare, altså huska på ditte her men det ekkje, ditta mestrer du, ditta får du det. Og då med hjelp av disse, vanlig, no e den nye læreplanen lagt opp te at me har, ja det blir jo sagt at du skal ha.. alt blir jo vurdering, du kan vurderer alt visst du vil.. men ihvertfall for elevane de, at de kan jo få tilbakemelding kor tid so helst. Om det e små oppgåve så kan det vere tilbakemelding, om det e muntlig, ja, så det kan heile tida komme noken. Og det e jo noke vi nettopp har begynt med, noken er jo flinkare enn andre, men å systematisere ditta her. Og laga gode dokumenter, der kvar elev har sitt dokument. Der de i kvart fag kan skrive opp tilbakemeldingane dei får. Om dei e godt drillar, då i for eksempel engelsk, kan dei skrive tilbakemeldingane dei får på oppgåve, tekst inn i dette dokumentet, eller så kan vi minne på dei om dette dokumentet. Og då vil dei ha systematisert alle tilbakemeldingane dei får. Så visst ein bruker det aktivt og får drillar det inn så har ein jo då ei god oversikt på alle TMane, alt det formative som dei har fått. Og som regel så har dei jo tilgang på det mesta på prøver så lenge det ikkje e kommuniserbart. Og så kan ein jo bruke detta skjemaet med tilbakemeldingane, i større oppgaver gjerne. Og bruke da vidare for å nyttiggjøre seg de formative vurderingane i andre vurderingar igjen.

1: ja flott, lurt. Vi samla opp noke sånt på ungsomsskulen vi og, som vi såg på før/under tentamen. Så kjem vi inn på elevtekster.

2: Ja. No når engelskarakterane er slått saman, før var det jo en muntlig og en skriftlig. Men no e det slått ilga. Så sånn udir seie så for å ha et bredt vurderingsgrunnlag så skal du ha meir enn ei vurdering. Så sånn som vi gjer det her då så blir det ei skriftlig og ei muntlig vurdering. Så i år har vi hatt ein tekst dei skal skriva, eg trur kravet var 400 ord, så det ekkje en veldig lang tekst på en måte. Og ein satt foten ned om at dei måtte holde seg innanfor +/- 10% . så vi drive jo med tekstproduksjon, og så var det prosessskrivning, så dei får tilbakemelding underveis. Og så er det jo det at det tar tid å gå tilbakemelding, og noken e sjuke og ditten og datt. Og det e kanskje bakdelen med det – at det kan ta veldig lang tid, og egentlig mer at de

får for mykje tid tilgjengelig. Og så e jo berre engelskfaget 2 tima i veka, så ja, det e jo utfordringa med da. Men no har vi jo og nye eksamensformer, og det er et skifte i fokus på produksjon av lengre tekstar. At det e litt kortare teksta. Så itte jul skal vi ha meir fokus på kortare teksta. Og øva oss på til prøva, veldig sånn eksamensretta, sånn som den blir. Der e det vel sagt at det e 2x150 ord ish, og 1x400-600 ord, noke sånt, oppgavemessig, og så e det sånn avkrysning, multiple choice, så e forståelsesdelen. Men da som vises, sånn som me har forstått det då, og me har diskutert lærarane imellom på trinnet. Så har det jo gått eit skifte. At det e litt vekk ifrå ditta her at grammatikken vege så tungt, og ha lange teksta, ha skjønnlitterært, og ja skrive fortellinga og alt det der. Litt vekk ifra det her, men meir øve på spesifikke teksta. Der det er ganske spesifikke bestillinga i oppgava her. Der du for eksempel har 3 blogginleg så skal du skrive et nytt blogginnlegg på 150 ord elns. Der du kjem med ulike meingar, referer til en eller fleire av dei tidlige innlegga, og tilpass språket til det språket det er, der det er færre formelle krav til et blogginnlegg enn til et leserinnlegg eller jobbsøknad eller ka enn det skulle vere. Så du kan jo tillate det slang, frkortelsa i et blogginnlegg, og vise at du beherske det og dei andre type tekstane. Så det e noke vi komme til å ha meir fokus på itte jul. så ja for all del, tekstproduksjon er en del av det, men me har et skifte fra den tradisjonelle tekstproduksjonen, til litt meir tilpassa eksamen

1: uansett ka tekst dei levere inn, meina du at man alltid burde gi tilbakmelding på dei?

2: optimalt sett burde dei jo hatt tilbakemelding på dei. Men om det kommer fra læraren er jo et anna spørsmål, hehe. Det e jo mange muligheta. Dei kan sette seg i gruppe og gi tilbakmeldinga, og så lege dei skrive ned TMane, så har jo læraren tilgjengli g dei og kan sei om dei er enig eller uenig. Og dei kan få utdelt anonymiserte teksta og gi tilbakmelding på den måten. Eller me kan gi tilbakemelding. Så ja optimalt sett så burde dei få tilbakmeldinga så er det ikkje nødvendigvis sånn at det skjer. Men så sant som at det er satt opp som vurderinga, så får de da her. Ja, sette ikkje opp at dei skal ha ei tungtvegande skriftlig oppgåve og så får dei ikkje tilbakmelding. De får alltid noke dei kan jobbe med, og noke dei har klart. 2 positive og en negativ. Men igjen så er det fort gjort, lett å henge seg litt opp i det negative og gi en positiv og to negative. Men dei skal i hvert fall ha noke de har klart og noke de må jobbe videre med.

1: meinte du då at tilbakmeldingane ikkje trengje å vere skriftlige, men kan ha andre forme og?

2: ja. I og med at sånn som eg sa tidligare. Tilbakemelding kan jo komme heile tida, kor tid

som helst. Vurderinga kan komme kor tid som helst. Sjøv om vi bruke lite det som skjer i timane, men ja. Men tilbakemelding kjem heile tida, og det forenkla jo for elevane om dei har det skjemaet som dei kan fylla inn, elles så går det inn det eine øyre og ut det andre. Men en del eleva får jo ofte dei same tilbakemeldingane fleire ganga utan at dei klare å gjere noke med det. Og det kan vere i klasseromssituasjon, ein til ein, eller tilbakemelding på prøver, altså ja innleveringa og.

1: om du tenke for at om elevane skulle gjort noke med tilbakemelding. Korleis vil du sei en optimal skriftlig tilbakemelding på en tekst er? Om du retter alle feil, markerer dei osv?

2: Eg pleier aldri å rette alle feil. For noken kan det bli veldig fælt. Så det er jo helst å ta det som er mest nødvendig. Ja, å ta å det som brenne mest, det som e mest tungtvegande. Om det er alt for lange tekstar kan ein markere en eller to sentinga med gult, så ser dei det at her var det lange setninga. Og om dei bruke komma og så kkan det vere litt på same måten. Men det bør ikkje vere for mykje. Med en gang det blir for mykje blir det litt tungt for eleven. Og om du markere ein heil setning kan det berre vere litt av det i setningen som ein skal jobbe med. Så det e jo langt ifra alt. Det e jo en sånn balansegang. Der de får gula ut ja, ting som de og får tilbakemeldinga på. Når me jobba i google docs så har me jo teksten framfor oss. Så har du på høyre sio, der har du en sånn meldingsboks så du kan skrive meldinga til dei og. Og då skrive eg «ja bra tekst, du bør jobbe med komma og har kortare setning», visst det e da som brenne mest. Og då kan eg gule ut akkurat dei tinga og ta med noken ekstra ting, om de glømme stor i i I. om det e noke som går gjennom fleire ganga...så kan eg ta det med. Men det e ikkje det som kjem med i tilbakemeldingane, men berre for å vise at det e meir ting ein kan ta tak i. for d e noken som henge seg opp i «jamen eg fekk jo berre kommentara på komma og lange sentinga» og då «ja det e det som ligge nørmast og det e det du bude jobba med» men då ser de kanskje ikkje heilt e at det er andre ting som e meir komplisert som de bør læra seg i seinare tid, det e litt trinnvis. Så er har ikkje et sånt fasitsvar. Men de e jo en sånn balansegang mellom, sånn som eg tolka det, at ein bør ha litt av begge dele. Litt skriftlig. Og gjerne, pleie og, når dei får dei ut, så seie eg at eg e tilgjengelig så de kan komme og spør og vise i teksten så dei kan få det muntlig og. Eksempel i teksten, skriftlig TM, og de kan få forklart da. Men da e jo ikkje alle som, ikkje alle elevane som gidde eller e interesserte å ta den jobben. Så for å spare litt tid så kan det hende at vi e litt selektive der. Og då e det jo typisk dei som ønske å bli bedre som komme og spør. Så kan ein jo diskutere rettferdigheten i det. Men alle har jo i hvert fall fått TMA allikavel då. Men ka, ja. Så er det jo for øvrig noke vi jobba med. Vi oppfordra jo eleva til å komme og spørre om det e noke dei lure på. Men det e

jo det å lære seg å spør. Altså, det e jo «å lære å lære»

1: ja! Kass språk retta du på?

2: da og e faktisk litt forskjellig. Dei elevane som er svakast og kanskje har bruk for det, dei skriver eg på norsk til. Visst det er sterke tekster, og då sterke elever, så skriver eg på engelsk. Så ja litt begge deler.

1: gir du det rette svaret, eller hint elller?

2: eg like ikkje å gi det rette svaret. Eg vil at dei skal lære seg å søke opp. Det e jo en del av deg digital kompetansen. Og mange e jo sånn at, mange bruke berre google transalte, dei søke opp et ord og så kjem det øvst på google, og så trur dei at dei har funne det rette. Men om det e å søke opppehmmmm, ja ein har jo engelsk ordbøke, og vi bruke oxford dictionary. Og det pleie vel å komme, visst orda ligne, altså «meinte du ... det ordet». Så eg oppfordre jo for elevane til å prøve å undersøke sjølv ved hjelp av ulike verktøy, eller spør dei «Ja kossen kan vi finne ut av det her?»*. og visst de selvfølgelig e hielt blanke, eller visst det e dei svakaste så kan det vere at eg raskare git dei svaret, enn visst det e noken eg egentlig veit, eg veit at dei veit koss dei skal finne det ut – så får dei finne ut av det sjølv! Då e det berre latskapen som gjer at dei spør

1: gir du sluttkommentra og på tilbakmeldingane?

2: eg har ikkje sånn fast at d må vere en sluttkommentar. Eg prøve egentlig å holde TMane så korte og konsise som mulig. Då føle ege egentlig at det blir litt smør på flekk visst det skal... det e jo berre et 2timers fag, så det e litt begrensa sammenligne med andre fag. Det e jo et basisfag, men det e berre to tima, og då e d jo egentlig på nivå med andre fag, som eehh ja, ikkje kreve så masse, det blir ikkje tatt av så masse tid per klasse når det e 2 tima. Menst norsken eller matte e j omykje større. Og der blir det jo då naturleg at de kanskje får grundigare TM på ting der.

1: har du noken kriterier som du ser etter i rettinga di?

2: vi pleie jo å legge ved sånn vurderingsskjema ja. Kanskje ikkje alltid på skriftlig egentlig. Da har, ja, no blei eg litt usikker på ka me gjør, men eg føle de fleste har en forståelse at ja det e grammatikk, og de skal skrive korrekte, og de bør svare på spmet. Og om det ikkje e noke som ligge ved så e det noke vi snakka om på førehånd. Eventuelt og at her e det ekstra viktig,

basert på tidligare oppgåve så ser ein gjerne at det e noken som ikkje lese oppgava nøye nok. Så vi forberede de på førehånd, og går gjennom og gir en eksempel oppgavetekst på tval, og så har vi jobba med å bryte ned ka det e oppgava vil dei skal produsere. Og då går man gjennom, du har en tekst og disse og disse kravene. Og når vi prater om dette så kan ein jo gjerne «ka trur dokke vi ser på når vi skal sjp gjennom desse tekstane dokkas?». Og så diskutere ein gjerne litt da på forehånd. Og då e det ikkje alltid at det nødvendigvis komme vurderingsskjema på det skriflige. Men det kan..ja.. så om ikkje kriteriene komme på forhånd, så pleie vi likevel en del ganga å bruke egenvurdering. Då e det gjerer prosessen på eget arbeid; korleis har du jobba? Har du sitt på tidligare TM som du har fått? Sånne ting, så kan dei skrive litt ord om detta. Så vi får en forståelse over korleis dei har jobba

1: kanskje du sa det i stad. Men har du bedt dei om å levere tekstane igjen etter dei har fått tilbakemelding?

2 det sa eg ikkje, men ja det har me gjort. Det har vore en del av en prosess me har gjort. Det kan skrive utkast for eksempel, dei kan 1. utkast og 2. utkast. Sån som i år så fekk dei tilbakemelding og så måtte dei bearbeide Teksten etter tilbakemeldingane. Då satt eg meg ner og ropte en og en elev fram, så gjekk vi gjennom teksten. Det e ikkje mange minuttane elevane får, så ein må ha tid til det på en måte. men då har eg sett gjennom teksten på forhånd, så e det om å gjere å få eleven til å skjønne ka han elelr ho må jobbe med. Så kan for eksempel tilbakemelding der igjen skrivast i en melding til meg at dei må formulere så eg kan sjå...

1: no kom det opp 1 minutt... .ja du snakke om eleva får levert inn teksta på nytt igjen, og får dei, og meina du dei burde få det?

2: ja, alstå. Eg meina jo dei burde få tilbakemelding, sånn som me har jobba i år, og den oppgåve med prosesskriving, då leverte dei inn et utkast og så tok eg opp en og en elev og ga dei muntlig tilbakemelding, så dei sku fikse teksten, fekk 1 time eller 2, og så levere ferdig. Så har vi tillatt oss litt å gi kortare tilbakemelding på sluttproduktet, for då har dei jo allerede fått underveis tilbakemelding Så kan vi svare på om dei har klart å tatt te seg TMane, har dei gjort det same, eler berre skreve måfå. Ja. Så det skjer jo underveis i skrivinga, så det e kanskje minst lika mykje jobb. Men når me har ftt inn et produkt e det hakket mindre jobb for då har de allerede noke tilbakemelding å gå på, og dei trengje ikkje så grundige tilbakemelding

etterpå.

1: jobba dei med dei tilbakemeldingane på skulen?

2: ja

1: okei. i ka sammenhenga brukte du digital teknologi i engelsk undervisninga?

2: ja, det blei jo på en anna måte, for det var før alle fekk, eller det var vel rett før alle fekk chromebooks. Så våren før der igjen så hadde me jo klassesett med datasett som vi måtte booke når vi skulle skrive oppgave. Så det var jo en veldig tungvint måte å gjennomføre ting på. Og det var det alltid noko problem og ting som ikkje starta og ting og tang og.. ja, noken klarte ikkje å bruke word, eller fant ikkje word. No e det færre problem, no e egentlig det verste problemet at nettilgangen kan dette ut. Men den og gangen va gjerne, det digitale dei fekk var gjerne det me viste fram, og at me måtte leggja meir sånn intensiv kursing på digital kompetanse. « ja denna timen har me datamaskiner, så då kan vi øve oss på å leite opp ting, eller om det e å vurdere kilder og såne ting. Eller skriving, og bruke skriveramme eller ka no enn det måtte ver. Så det var jo litt meir tungvint før. Og da har jo blitt mykje bedre for no e alt tilgjengelig på den måte. Så for alle del, det e noken positive ting som har kom tut av dette her. Me hade jo undervisning på nett og, eller undervisning og undervisnin... me tok oppmøte, og så.. vi på hop hadde en forståelse for at me måtte ikkje sitte å snakke til dei på en måte, sånn tradisjonell undervisning, heller å ha oppgavebasert undervisning. Me holdt snakkinga på minst ulig nivå. Så var det arbeidet deira som var viktige og at de ihvertfall leverte inn noke på slutten. Vi krevde ikkje så mykje av dei, dei hadde på en måte nok med seg sjølv veldig mange.

1: brukte du digitale verktøy for å gi tilbakemelding på teksta før pandemien?

2: ja. Då var det gjerna kommentara under teksten. Me brukte its learning då. Vi har det jo fortsatt, men er ikkje brukt til innlevering av oppgaver lenger. Då hadde me jo, fekk fekk inn ei word fil – då gula vi ut ting og satt strek under ting, og så fekk de «lærerens kommentar», under kvar oppgåve, 1. og 2. oppgåve, og så sluttkommentar totalt på siste og heile greia. Men då var mykje av tekstane som kom inn basert på heildagsprøve. Det var jo mykje vikiare då. Og det har vi jo gått litt vekk ifra. For vi har sett at det ekkje veldig, ikkje nødvendigvis tekstproduksjon ein vil teste eleva i, det e ikkje der all engelskkompetansen sitte.

1: ser du fordeler med å bruke det digitale til å gi tilbakemelding?

2: ja! Vi kan gjere det oftare. Og vi har dei lagra. Om vi skrive tilbakemelding så har ein for alltid. Elevane har det tilgjengelig. Ja det er nok av fordela med det digitale. Eg synst det berre e greitt. Og ihvertfall visst ein systemisera det og lage skjema på ting. Så då blit det veldig oversiktiglig og fint.

1: er det ulemper?

2: ja det er jo det visst det ikkje e systemisert. Då kan det vere vanskelig for elevane å, enten at dei må gå inn fag for fag og sjå ka som e der, og leite opp teksta. Så jo mindre system det e, jo vanskeligare e det for elevane. Og det på en måte opp til elvne p lage systemet sjølv, og det få som klare egentlig. Noke klare det ikkje, noken får det ok til, og dei flinkaste har ei oversikt og tar seg bryet og jobben som krev for å få ei god oversikt. Og så har du gjengen som ikkje gidde, eller ikkje bryr seg eller sånne ting, som ikkje får det til. Og då har jo ikkje dei, då blir det veldig tungt for dei å finne desse tilbakemeldingane.

1: skreiv dei teskter, mindre oppgaver som dei leverte inn under pandemien?

2: ja det gjorde dei. Og sånn sett så e j det einaste med... einaste forskjellen, det var jo då me begynte med sånne prosessgreier og gi tilbakemeldinger, men forskjellen var jo at de satt heima. Så me prøvde jo oss litt på sånn eksamensrom. Og gi dei en kode til å logge seg inn på, så det va litt færre ting å bruka som hjelpemiddel. Ja, me kunne ikkje tvinga dei til å ha kamera på, på en måte. Det e alltids mulig å kommunisere med kvarandre utan at vi ser da. Så vi måtte jo på en måte vurdere om, ja, måtte ha litt tillitt til elevane. Og det går jo an å sjå på loggen om det plutselig e ting som e kopiert inn, om dei ikkje bruka eksamensforma då. Og så om dei plutselig har heva språket sitt betraktelig. Så, så var j od alitt mistenksomt. Så det var jo litt sånn, litt større usikkerheit rundt det her då. Vi har jo lært mykje meir dei siste årene. Så skal vi ha noke som e veldig viktig så har vi det på skulen, der vi har ting under kontroll. Men ja, det e jo, det gjekk jo an. Vi klarte det jo.

1: ja. Men eg ser jo den usikkerheten, for du kan jo ikkje vite ka dei gjer bak skjermen sin.

2: nei ein kan ikkje da. Så det e litt meir tillittsbasert. Må ein bare tenke det beste om elevane, så e det ikkje heilt krise heller, om dei får en karakter for mykje. Ja ahah det kan jo bli urettferdig for all del, men ja, det va sånn ein måtte gjera det. Og sånne feil kan jo skje endå, for den del.

1: ga du skriftlige TM på tekstane under pandemien?

2: ja. Og det var egentlig på samme måte som no egentlig. Så det har ikkje endra seg noke særlig egentlig.

1: ja gjer du det same som før pandemien?

2: nei eller det va kanskje sånn rett før ein begynte å endra seg. For det var jo ved utdeling av chromebooks, og lært oss google classroom. Og at me har lært oss ditta here digitale. Og den digitale verden. Og når først det kom så har vi prøvd å endre oss litt, og tilpasse oss. Både kravene og det som skal til, og mulighetane som er der, i disse verktøyene.

1: kass muligheta hadde du ikkje før, som du fekk med chromebookane.

2: nei det e jo da at elevane kan kontinuerlig gå inn og sjekka. For da var jo begrensa til når me hadde dta tilgjengelig. Og så visste me kanskje ikkje heilt, og de gikk heim og sjekka på ting kanskje. Mens no e d jo, de kan gå inn kor tid som helst og sjå ka vi har gitt de, for det er der jo. Så det e jo helst den tilgjengeligheten som har endra seg.

1: opplevde du noken utfordringa med å gi TMA etter pandemien?

2: det e jo eventuelt ditta med at.. Du kan sikre deg at elevane ser på tilbakemeldingane visst du gir dei ut i timen. Du kan du sjå på dei og sei «Okei, no skal alle inn og sjå på tilbakemeldingane». Så er det jo det å stille seg i riktig plass i klasserommet, at du står bakerst og ser at dei holder på med det dei skal, i steden for å stå fremst. Så har du i hvert fall en viss sikkerhet over at dei kikker på det. For det er jo typisk at dei som ikkje vil, og dei som ikkje gidde, klarer å snike seg unna det. Og visst du prøve å kontakte dei på, når vi var heime så kunne dei jo på ulike måta komme seg vekk frå det. Enten ved å ikkje svare, eller sei at.. ja.. det va vel det som var det enklaste – å ikkje svare. Og då veit vi jo ikkje om dei har jobba med TMane, eller skikka på dei.

1: ja du måtte vel berre ha tillitt til elevane

2: ja. Og så kjenne man jo elevane sine godt, så det begynne jo å danne seg noken mønster etterkvart. Der dei som typisk var vanskelig å få ta tak i sendte vi SMS og sa «no må du hugse å måte opp» vi førte jo på en måte et fravær då. Dei fekk jo ikkje fravær i timane på samme måte, men dei deltok ikkje i undervisninga, men det var jo mange som sleit med. Så ja det kan jo gå litt meir på personlighet, dei hadde ulike utfordringer med å vere heime og så vidare og så vidare, ehmm, så ja det kunne jo vere ulike grunna til. Men på ulike måta så fikk vi jo gjerne gitt da til slutt, eller halde kontakten, så de visste at vi brydde oss om dei. Og då var det

jo et håp om at dei fekk tilbakemelding ane til slutt.

1: ja det var jo noken utfordringa. Kan du tenke deg noken fordela under pandemien? Då det var heildigitalt

2: nei egentlig ikkje. Fordi forskjellen no e jo at det så og sei berre e digitalt, og så får de munltig – altså vi kan snakke med dei i tillegg. Og vi veit at dei, 99% dukker opp på skulne, med mindre dei er sjuke. Så då har vi to måta å kommunisere på, det e både digitalt, og ehhh fjes til fjes. Menst der var det jo berre – altså vi var sikra at vi kunne gi tilbakemelding digitalt, men vi var ikkje sikra at vi kunne prata med dei på en måte. Eller om dei sjekka det. Visst du prøvde å kontakte dei når vi var heime så kunne dei jo på ulike måta komme seg vekk frå det. Enten ved å ikkje svare, eller sei at.. ja.. det 161 avel det som var det enklaste...å ikkje svare. Og då veit vi jo ikkje om dei har jobba med tilbakemeldingen, eller skikka på den ... Så eg ser ikkje noke fordela med det framfor sånn som vi har det no.

1: førte den heldigitale undervisninga måten du ga skriftlige tilbakemeldinga på?

2: ja, eg har no vore litt innpå da, men, hyppigheten har jo og gjort sånn, vi har jo muligheten til å gi TM heile tida. Ehm med meldinga fram og tilbake. Det forekommer jo og at elever lurar på noke menst dei sitter heima, ehm, eller ja ikkje e i timane, uansett kor ein e då. Og då kan ein jo spørr kor tid som helst, og få svar kor tid som helst, visst lærarane e villig til det. Så hyppigheten på TM har jo kunne aukast og, du e ikkje avhengig av å måtte sjå personen for å gi TM, så det har jo litt med at praksisen endrast og.

1: ja. Førte pandemien til at du brukte meir/mindre tid på å gi TM?

2: det blei jo meir tid, for det var fleire ting som skulle inn. Noken var jo veldig korte og generelle «flott du har levert inn» - altså ikkje berre da – men åsså «hugs på ditt og datt», kunne vere enkel tilbakemelding. For når, det var jo den einaste måten at vi kunne kontrollere at dei jobba med et tema, og det var å ha innlevering. Så mange av timane gjekk ut på å sette dei i gang, og så på slutten av timen, eller dagen, så lenge dei fekk da gjort så va det greitt. Og så en kort tilbakemelding «godt jobba! Husk å begynn tidligare».

1: følte du at du fekk gitt TM på måten du ønskte i forhold til det du pleide å gjere?

2: ja. Eg føle egentlig da. Eller i hvert fall no, når vi har både på skulen – altså når vi har alt tilgjengelig. Under korona var det jo, det var noken ein gjerne skulle ha snakka med for all del som ein ikkje fekk snakka med. Med utenom da synst eg alt var greitt.

1: ja. tar du med deg noken erfaringa fra undervisninga i engelsk under pandemien inn i lærarkvardagen?

2: Ja altså, det e jo mykje so... e har jo endra praksis alle sammen. No skal eg ikkj snakke for absoutt alle, men ihvertfall på trinnet vårt har vi endra praksis. Og både planlegging av tima, og me har... fremdeles då muntlig tilbakemeldinga blei jo, nei muntlig oppgave og tilbakemeldinga ja kunne jo blitt gitt på video. Så da hadde me begynt med. Og no e det i større grad tillatt at me tilpasse då. Noken vil ikkje stå framme i klassen og ha presentasjon, okei då kan dei lage en video der dei har den presentasjonen. Dei kan lage det når som hels, men me må ha da inn. Og så kan de da.. ja så ihvertfall da. Og eg har ikkje prøvd å mykje på da, men det e jo dei som gir sånne video tilbakemeldinga der dei sitte og merke på teksten og sitte og vise og sånn ting. Der e det kun ei muntlig tilbakemelding, og så e da eleven si oppgave igjen då å skrive ned tilbakemeldingane. Og den videoen har dei jo då tilgjengelig, for den e jo spilt inn. 5 eller 10 minutt, den burde vere kortast mulig. Men gi elevene et bilde av koffor me vurderer som me gjør. Og så må elevane igjen bruke det da då. Og igjen då visst elev har spørsmål til teksten så kan dei, visst ein veit ein har prata om det i videon så kan ein henvise det til den og sei «jamen då må du sjå her». Så det e en del ting som har endra seg som me har tatt med oss vidare. Det har blitt et litt annet engelskfag no enn før. Ehm, mindre avhengig av bok, vi kan bruke alternativve tekstar... bruk av ting som vi finne andre plassa.

1: ja e det og pga dokke fekk chromebook?

2: ja det e jo egentlgi heile grunnen til at ting har endra seg.

1: ja eg hugsar datarommet dokkas. Å berre kunne sitte i klasserommet og ikkje måtte dit. Planlegge, ja .

2: ja og så e det jo om det er ehh... skulle ein vere vekke, kurs, eller sjukdom eller avspasering - så kan eg berre legge ferdig opplegg på chromebooken, og vikarjobben blir jo berre å holde styr på gjengen. Det har jo forenklar mykje.

1: noken erfringen kytt TM på engelsktekser?

2: vi har lært.. om det e hyppighet, om det e tilgjengelighet, og me har ehmm, ja de e sikkert, det e sikkert ting vi lar ver å gjer som vi har lært, men eg kjem ikkje på det no.

1: ka gjorde dokke før pandemien?

2: da me gjorde aller først – då hadde me bare dokumentet, altså praksisen e ikkje så veldig ulik. Men då va det jo gjennom its learning, og så kunne me gula ut og sette strek og skrive meir forslag, altså legge in kommentara. Det va litt meir tungvint å gjere det på word. Men til google docs, etter v fekk chromebook, e det fremdeles litt utguling og sånne ting. Men i takt med at ting blir digitalisert og ny læreplan så ar vi gått vekk frå sånn tung tekstproduksjon o gveldig mykje fokus på rettskriving om det e syntaks eller grammatikk, eller ka no det enn e. så har ei gått øve til litt andre typa måta å arbeide på. Og at tilbakemeldinga kan egentlig vere en slags dialog for ein kan sende meldinga til kvarandre istedendfor at tilbakemeldingane bare var en tekst som stod under kvar oppgave og i sjølv word dokumentet. Så kan ein no gi TMane på sida i meldingsfunksjon.

1: og gjorde du det under pandemien og?

2: tilgjengeligheten var der jo, så vi gjorde jo det til dels. Men samtidig har vi jo kanskje, om ikkje endra mykje, men endra bittelitt då, at me har justert litt og litt. Men akkuart kor tid eller sånne spesifikke det kjem eg ikkje på i farten.

1: blei du meir sikker på det digitale etter/under pandemien?

2: jaaa, fekk jo mykje erfaring med de då. Så det gir jo en digital sjølvtilitt då, at du får brukt da, og kjenne til systema og sånn. Men samtidig.. Da e jo ein forskjell på generasjonane. Me har oss som har vokst opp med en viss digital forståelse. Vi tar jo enklare på ting. Andre måtte først lære seg datamaskin, og så måtte dei lære seg et nytt program, og så noka heil nytt som de ikkje forstår på e måte. Dei må jo heile tida bygge opp den sjølvtilitten, og dei tørr kanskje ikkje heil å prøve seg fram. Dei gjer heile tida det dei alltid kan. Men eg har nok blitt litt betre på det for all del. Og funne ut ka som fungere og ikkje. Men ja at det kom gradvis, at det ikkje e noka sånn.. ja, eg veit ikkje.

1: er det noke du vil legge til?

2: eg trur eg har fått snakka om det meste egentlig

1: ja eg har fått svar på det meste.