

**«Slike kommentarer er de som hjelper»**

**Elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer i  
norskfaget**

**Agnete Andersen Bueie**



**Avhandling for graden Ph.d.**

**Institutt for lærerutdanning og skoleforskning**

**Det utdanningsvitenskaplige fakultet**

**Universitetet i Oslo**

**2017**

© Agnete Andersen Bueie, 2017

*Doktoravhandlinger forsvart ved  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.  
Nr. 268*

ISSN 1501-8962

Det må ikke kopieres fra denne boka i strid med åndsverkloven eller med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Omslag: Hanne Baadgaard Utigard.  
Grafisk produksjon: Representralen, Universitetet i Oslo.

# Forord

Mange har bidratt til å gjøre dette arbeidet mulig. Noen må takkes særskilt. Først vil jeg takke mine to veiledere, Frøydis Hertzberg og Synnøve Matre. Dere har gitt meg svært verdifull veiledning, innsiktsfulle anbefalinger og dere har lest arbeidene mine grundig underveis. Takk for at dere raust har delt av deres kunnskap og kompetanse, støttet og utfordret meg, gitt meg råd for veien videre, samtidig som dere har gitt meg frihet til å utvikle og gjennomføre prosjektet på min måte.

Dette arbeidet hadde ikke vært mulig uten de lærerne og elevene som har sagt seg villige til å delta i studien. Tusen takk!

Det er flere som har lest tekstene mine underveis. Marte Blikstad-Balas og Hildegunn Otnes ga meg betydningsfulle råd da jeg hadde midtveis- og sluttlesing. Lisbeth M. Brevik ga meg nyttige innspill til metodekapitlet. Takk til dere for grundig lesing og konstruktive innspill!

Takk til medlemmene i forskergruppen SISCO, ledet av Frøydis Hertzberg, Kirsti Klette og Eva Thue Vold. De jevnlig SISCO-møtene, der seniorer og medstipendiater møtes for faglige diskusjoner, presentasjoner og tekstframlegg, har vært svært lærerike, og det har vært av uvurderlig betydning å være en del av en slik gruppe gjennom prosjektperioden. Takk også til forskerskolen NAFOL, der jeg har tilhørt kull 3.

Jeg vil også takke det som i begynnelsen av prosjektperioden het Institutt for grunnskolelærerutdanning ved Høgskolen i Buskerud for finansiering av og støtte til mitt prosjekt. Takk til gode kolleger som har vist interesse og oppmuntret meg underveis i arbeidet. Janne, takk for gode diskusjoner og innspill underveis! Takk også til bibliotekarene ved HSN - campus Drammen, som alltid er like hjelpsomme. En særlig takk til Jana Myrvold, som så over litteraturlisten på slutten. Noen kolleger har også lest mindre tekstdeler i innspurten av arbeidet, tusen takk til Kari Anne, Karina, Drita og Henriette!

Tusen takk til foreldrene mine som har vist interesse og heiet på meg i denne perioden. Sist, men ikke minst, takk til min familie for å ha vist passe mye interesse for prosjektet, og for å ha bidratt til at livet mitt har bestått av mye mer enn arbeidet med denne avhandlingen. Marte, Jonas og Anton – dere er de beste!

Lier, mars 2017

Agnete Bueie



# Sammendrag

Denne avhandlingens formål er å undersøke hvordan elever på ungdomstrinnet forstår og bruker skriftlige lærerkommentarer de får på tekster de skriver i norskfaget. Avhandlingen er artikkelbasert og består av tre artikler og en kappe.

Studien er forankret i en forskningsbasert oppfatning om at lærerkommentarer er nyttige for elevers skriveutvikling. Avhandlingens teoretiske innramming er å finne i sosiokulturelle teorier om skriving, der lærerkommentarer fungerer som støtte for elevenes skriveutvikling. Analysene operasjonaliseres ved hjelp av teori om vurdering *for* læring og teori om vurdering av skriving spesielt.

Avhandlingen har et sekvensielt *mixed methods-design*, der jeg kombinerer kvalitative og kvantitative data. Designet er kvalitativt dominert, og avhandlingen består av tre faser som bygger på hverandre. I hver fase har jeg gjennomført en studie som på ulike måter kaster lys over det overordnede forskningsspørsmålet; *hvordan forstår og bruker elevene lærerens kommentarer på sine skriftlige arbeider i norskfaget?* De tre studiene presenteres i hver sin artikkel.

Artikkel 1 er en kvalitativ studie der det undersøkes hvordan elever forstår og bruker lærerkommentarer i et prosessorientert skriveforløp. Det empiriske materialet består av ti elevtekster med tilhørende verbale protokoller (høyttenkingsprotokoller) der elevene leser lærerkommentarene og tenker høyt rundt dem. Elevenes bruk av kommentarene undersøkes ved hjelp av revisjonsanalyse. Studien viser at elevene i hovedsak forstår lærerkommentarene de får. De møter responsen med aksept, med få unntak som gjelder kommentarer til ordvalg. Alle elevene reviderer tekstene sine. Revisjonene er i stor grad svar på lærerens respons – de sterkeste skriverne gjør noen egeninitierte endringer. For de svakere skriverne handler revisjonen mye om lokale tekstnivå (slik som rettskriving, tegnsetting, ordvalg og grammatikk), noe som kan forklares med at lærerkommentarene i overveiende grad retter seg mot lokale nivå.

Også i artikkel 2 presenteres det en kvalitativ studie. Her undersøker jeg hvordan elever forstår og bruker lærerkommentarer på heldagsprøver i norskfaget, en skrivesituasjon som ikke er prosessorientert. Jeg ønsket å undersøke om elevenes forståelse og bruk av kommentarer er lik i ulike skrivesituasjoner (prosessorienterte skriveforløp i artikkel 1 og heldagsprøve i artikkel 2), eller om det forholder seg ulikt. Data består av kommenterte heldagsprøvebesvarelser med tilhørende verbale protokoller der elevene tenker høyt rundt kommentarene de har fått. Dette suppleres med individuelle intervjuer. Deltakerne er 18 elever fra seks ulike klasser ved fire skoler. Analysene viser at elevene i hovedsak forstår lærerkommentarene, mangelfull forståelse kan særlig knyttes til bruk av fargekoder i tilbakemeldingene. I noen av klassene gir norsklærer tilbakemelding i form av fargekoder, der en farge signaliserer for eksempel rettskrivingsfeil, formuleringssvakhet eller en styrke i teksten, og noen av elevene uttrykker mangelfull forståelse eller misforståelse av disse fargekode-tilbakemeldingene. I likhet med artikkel 1 møter elevene lærerkommentarene med

aksept. Det er noen få tilfeller av protest, og disse er knyttet til både ordvalg og innhold. Når det gjelder bruk av tilbakemeldingene, gjør elevene det som er forventet av dem. Dersom det ikke er forventet at elevene skal gjøre noe, gjør de heller ikke noe, utover å prøve å huske på tilbakemeldingene til senere skriving. Der det er lagt opp til at elevene skal gjøre noe med tilbakemeldingene, enten rette teksten (i denne sammenheng gjelder det rettskriving, tegnsetting eller grammatikk) eller egenvurdere den, sier elevene at det fungerer slik at de må forholde seg litt mer aktivt til tilbakemeldingene.

I artikkel 3 presenteres en studie som omhandler elevers tilbakemeldingspreferanser. Studien kombinerer kvantitative og kvalitative data. Data er samlet inn ved hjelp av en spørreundersøkelse, og deltakerne er 159 elever på tiende trinn fordelt på sju klasser fra sju skoler. Utgangspunktet for spørreundersøkelsen er en eksempeltekst, det vil si en elevtekst skrevet av en elev fra 10. trinn, utstyrt med et bredt utvalg lærerkommentarer. Disse kommentarene valgt ut av reell respons gitt av åtte norsklærere. Elevene blir bedt om å gi en skriftlig vurdering av lærerkommentarene gitt til denne elevteksten. Resultatene viser at elevene foretrekker kommentarer på globale tekstnivå (som ideer, innhold, sjanger og struktur), og de mest nyttige kommentarene er de som er spesifikke, som forklarer hva som er bra eller mindre bra og som gir en retning for hvordan eleven kan gå videre. Elevene verdsetter ros, men også kritiske kommentarer er nyttige når de er konkrete og forklarende.

Avhandlingen bidrar til økt kunnskap om skriftlige lærerkommentarer, sett fra et elevperspektiv. Elevene forstår stort sett lærerkommentarene, og de har klare tilbakemeldingspreferanser. Når det gjelder elevenes bruk av lærerkommentarer, peker avhandlingen på et potensial for bedre oppfølging. Dette kan skje ved å legge til rette for og forvente at kommentarene brukes, og også ved å støtte elevene i hvordan de kan bruke kommentarene i sitt videre arbeid med skriving. På denne måten kan kommentarene få en tydeligere formativ funksjon.

## Abstract

The aim of this thesis is to investigate how students in Norwegian lower secondary schools understand and use teacher written comments they receive on the texts they write in their L1 (or for some students L2) subject, i.e. in Norwegian. The thesis is article-based and comprises three articles and an extended abstract.

The study is rooted in a research-based view that teacher written comments are useful for student writing development. The theoretical framework of the study is founded on sociocultural theories of writing, where teacher commentary serves as support for students' writing development. I primarily used theories related to assessment *for* learning and responding to writing in the data analyses.

The thesis employs a sequential mixed methods design, where I combine qualitative and quantitative data. The design is qualitatively driven and consists of three phases, in which each phase informs the consecutive phase. In each phase, I have conducted a study that sheds light on the overarching research question; *how do the students understand and use teacher written comments they receive on their written texts in the subject of Norwegian?* The three phases are presented separately in three articles.

Article 1 is a qualitative study that examines how students understand and use teacher written comments in a process-oriented writing task. The data consist of ten student texts with accompanying verbal protocols in which the students read teacher comments and think aloud about the comments. Students' use of the comments was examined by revision analysis. The study shows that students in most cases understand the teacher comments they receive. They are positive to the comments, with few exceptions concerning comments on the choice of words, where the students do not agree with the comments. All students revise their drafts – the majority of them revise in response to the teacher's feedback, and very few of them, the better writers self-initiate more changes. The weaker writers' revisions, on the other hand, are mostly on local text levels (such as surface features, grammar, spelling and word choice), which can be explained by the fact that the teacher comments mainly concern local level issues.

Article 2 is also a qualitative study. Here I examine how students understand and use teacher written comments on day-long test in the subject of Norwegian. The idea was to examine students' understanding and use of feedback when given to a single draft text, and observe if the situation is different/similar with those that get feedback in the process (as in article 1). Data consist of commented student texts with accompanying verbal protocols where students think aloud about the comments they have received. This is followed up with individual interviews. The participants are 18 students from six different classes in four schools. The analyses show that students mainly understand teacher written comments, however, for some of the students, their understanding is hindered because of the use of colored codes in the

feedback. Similar to the other study (article 1), the students here are quite positive to the comments written by the teacher. There are a few cases of negativity, and these are related to the word choice and content. Regarding the use of feedback, the students do only what is expected from them: if they are not expected to further develop the text, they only try to remember the feedback for the future writings, and when the students are expected to further develop the text or peer/self-assess, the students report that then they use the feedback more actively. This concurs with the findings of formative assessment practices.

In Article 3, I present a study that investigates students' feedback preferences. The study combines quantitative and qualitative data. The data comprise a questionnaire distributed to 159 10<sup>th</sup> grade students from seven different schools. The survey is based on a sample text written by a 10<sup>th</sup> grade student, provided with a range of comments selected from responses given by eight different teachers. Students are asked to provide a written assessment of the teacher comments given to the sample text. The results show that students prefer comments on global level issues (such as ideas, content, genre and organization), and the most useful comments are those that are specific, explaining what is good or needs improvement and gives a direction for the revision. Although students appreciate praise, critical comments are also considered useful when they are specific and explanatory.

The thesis contributes to increased knowledge of teacher written comments from a student perspective. The students in this study mostly understand the teacher comments and have clear feedback preferences. Regarding students' use of teacher written comments, the thesis is pointing to the need for better monitoring students' engagement with feedback. In other words, this can be done by facilitating the students' use of feedback in the process, and by showing them how they can use the comments in their future writings. By doing this, the comments will get a clearer formative functioning.



# Del I: Kappen

1 Innledning.....	1
1.1 Avhandlingens narrativ .....	1
1.2 Avhandlingens rasjonale og avgrensninger.....	2
1.3 Avhandlingens formål og forskningsspørsmål.....	4
1.4 Sentrale begreper .....	5
1.5 Kort presentasjon av artiklene .....	6
1.6 Avhandlingens oppbygning.....	7
2 Forskningsfeltet: responsforskning .....	8
2.1 Tidlige studier - lærerkommentarer på dagsorden .....	8
2.2 Den store diskusjonen – synet på feilretting .....	9
2.3 Forståelse av lærerkommentarer .....	11
2.4 Bruk av lærerkommentarer.....	12
2.5 Tilbakemeldingspreferanser .....	13
2.6 Oppsummering .....	14
3 Teoretisk rammeverk.....	18
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted .....	18
3.2 Den proksimale utviklingssonen .....	19
3.3 Tilbakemeldinger som termostat.....	21
3.4 Tilbakemeldinger på skriving.....	23
3.4.1 Hva er god tekstrespons?.....	23
3.4.2 Ulike dimensjoner ved tekstrespons.....	25
3.5 Oppsummering .....	28
4 Forskningsdesign og metode .....	29
4.1 Mixed methods design .....	29
4.1.1 Et flerfaset design.....	29
4.2 Deltakere i prosjektet .....	31
4.3 Skrivesituasjonene.....	36
4.4 Datainnsamling.....	36
4.4.1 Elevtekster og lærerkommentarer .....	37
4.4.2 Verbale protokoller .....	37
4.4.3 Individuelle intervjuer .....	39

4.4.4 Spørreundersøkelse .....	40
4.5 Analyse.....	43
4.5.1 Analytiske konsepter .....	43
4.5.2 Analyseprosessen .....	49
4.5.3 Kommentar til framstillingen i artikkel 1.....	51
4.6 Studiens troverdighet og gyldighet .....	52
4.6.1 Reliabilitet .....	52
4.6.2 Validitet.....	53
4.6.3 Generalisering .....	55
4.6.4 Studiens begrensninger .....	55
4.6.5 Forskningsetiske betraktninger .....	56
5 Sammenstilling og drøfting.....	58
5.1 Sammendrag av artiklene .....	58
5.1.1 Artikkel 1.....	58
5.1.2 Artikkel 2.....	59
5.1.3 Artikkel 3: .....	60
5.2 Avhandlingens empiriske bidrag.....	60
5.2.1 Sterk lojalitet til lærerens tilbakemelding .....	61
5.2.2 Lav bevissthet rundt vurderingskriterier .....	63
5.2.3 Begrenset oppfølging av tilbakemeldingene .....	64
5.3 Avhandlingens metodiske bidrag .....	68
5.4 Fungerer tilbakemeldingene som termostat?.....	70
5.5 Avsluttende kommentarer .....	72
Litteratur.....	73
Vedlegg.....	82

## Liste over tabeller

<b>Tabell 1A</b> Kortfattet oversikt over avhandlingens tre delstudier .....	7
<b>Tabell 3A.</b> Kategorisering av lærerkommentarenes fokus .....	27
<b>Tabell 3B</b> Kategorisering av lærerkommentarenes form (modus) .....	27
<b>Tabell 4A.</b> Oversikt over avhandlingens delstudier, deltakere, datakilder og analysekategorier ..	31
<b>Tabell 4B:</b> Oversikt over utvalg av informanter og fordeling på skoler, kommuner og fylker.....	33
<b>Tabell 4C.</b> Kriterier for kategorisering av deltakerne i fase 1 og 2.....	35
<b>Tabell 4D.</b> Oversikt over analytiske konsepter.....	44
<b>Tabell 4E.</b> Analyse av intervjuer: Hovedkategorier og variabler.....	47
<b>Tabell 4F.</b> Analyse av tilbakemeldingspreferanser: Kategorier og variabler med forklaring.....	48
<b>Tabell 5A.</b> Stikkordsmessig oppsummering av funn i hver fase (artikkel).....	61

## Liste over figurer

<b>Figur 3A.</b> Utvikling gjennom assistert læring/DPU .....	20
<b>Figur 3B.</b> Tekst – og responstrekanten .....	25
<b>Figur 4A.</b> Forskningsdesign.....	29
<b>Figur 4B.</b> Kronholm-Cederberg-modellen: Kategorier for analyse av elevens forståelse og reaksjon på tekstrespons.....	45

## Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning av prosjektet, NSD .....	83
Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskjema .....	84
Vedlegg 3: Instruksjon til eleven – verbale protokoller (fase 1 og 2) .....	86
Vedlegg 4: Intervjuguide (individuelle intervju) (fase 2) .....	87
Vedlegg 5: Eksempler på skriveoppgaver og vurderingskriterier (fase 1 og 2) .....	89
Vedlegg 6: Eksempel på analyse av tekstrevisjon (fase 1) .....	98

## Del II: Artiklene

### Artikkel I

Bueie, A. (2014). "Jeg synes det er ett fett om det er 'klarte' eller 'hadde'." Om elevers forståelse og reaksjon på lærers tekstrespons i norskfaget. I A.J. Aasen, Skaftun, A., og Upstad, P.H. (Red.), *Skriv! Les!* (Bind 2) (s. 109-132). Bergen: Fagbokforlaget.

### Artikkel II

Bueie, A. (2015). Summativ vurdering i formativ drakt – elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk. *Acta Didactica Norge*, 9(1) (upaginert) doi: <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1300>

### Artikkel III

Bueie, A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 2, 2016, s.1-28.  
doi: <http://dx.doi.org/10.17585/njlr.v2.188>

# 1 Innledning

## 1.1 Avhandlingens narrativ

*Jeg bruker enormt mye tid på hver enkelt elevtekst. Ca. 1,5 time på hver tekst. Denne [teksten] føler jeg ikke er helt ferdig rettet, men jeg må jo begrense meg. Synes også det er vanskelig å bare gi en skriftlig tilbakemelding. Jeg pleier alltid å snakke med elevene i tillegg til skriftlig tilbakemelding. Jeg liker å gi tilbakemelding muntlig fordi det fort kan bli mye negativt når jeg skriver tilbakemeldinger. Det var også mange vurderingskriterier å forholde seg til som skal kommenteres. Jeg har vel rettet sånn nesten som jeg pleier. Hadde vel gitt enda mer tilbakemeldinger i margin kanskje, til mine elever hvis jeg skulle gjennomgått muntlig. Er også redd for å lesse ned med kommentarer, da jeg tenker at elevene ikke gidder lese det hvis det blir for mye. Jeg synes at teksten var dårlig, og da føler jeg at jeg må forsvare karakteren sånn...*

(Norsklærer på ungdomstrinnet)

Denne avhandlingen handler om hvordan elever forstår og bruker tilbakemeldinger i norskfaget. Avhandlingen består av tre delstudier. I en av dem ba jeg et utvalg norsklærere om å vurdere en elevtekst skrevet av en elev på 10. trinn. Dette beskriver jeg nærmere senere, men jeg velger å starte med sitatet ovenfor, som er en tilbakemelding jeg fikk fra en av norsklærerne som kommenterte elevteksten. Sitatet setter ord på noen av de utfordringene vi står overfor når det gjelder vurdering av skriftlige elevtekster i norskfaget, og det viser hvorfor dette temaet er så viktig å få mer kunnskap om. Vi har her en lærer som bruker svært mye tid på å kommentere en elevtekst, kanskje mer tid enn enkelte elever bruker på å skrive tekstene, og som samtidig uttrykker usikkerhet rundt hvordan man bør gi tilbakemeldinger for at elevene skal ha mest mulig nytte av dem. Tilbakemeldinger kan ha flere formål, som å gi eleven et signal om at teksten er lest, eller begrunne en karakter. Tilbakemeldingene har også en viktig veiledende funksjon; de kan hjelpe elevene å se sterke og svake sider ved teksten og gi retning for det videre skrivearbeidet. Men hva skjer egentlig når elevene får sine tilbakemeldinger? Blir de lest og forstått? Og blir de brukt?

Nettopp hvordan elevene selv forholder seg til tilbakemeldinger de får på skriftlige tekster, er et perspektiv som er lite diskutert. Som innledningssitatet viser, skriver læreren kommentarer i den hensikt å støtte elevens læring. For at kommentarene skal fungere slik, trenger vi kunnskap om hvordan elever forstår, reagerer på og bruker tilbakemeldinger. Uten å vite noe om hvordan elevene responderer på tilbakemeldinger, kan vi risikere at lærere bruker tilbakemeldingsstrategier som er lite produktive. Kunnskap om elevenes respons på tilbakemeldinger kan bidra til utvikling av en tilbakemeldingspraksis som enda bedre kan støtte

elevenes læring, og som også kan gi innsikt i hva elevene trenger for å kunne nyttiggjøre seg tilbakemeldinger bedre.

Det er her vi finner denne avhandlingens narrativ. Å gi tilbakemelding på skriftlige elevtekster er et viktig og tidkrevende arbeid for norsklæreren, samtidig som vi har liten kunnskap om hvordan elevene forstår og nyttiggjør seg disse tilbakemeldingene. Søkelyset settes her på nettopp dette: elevens forståelse av, reaksjon på, bruk og vurdering av norsklæreres skriftlige tilbakemeldinger på elevtekster i norskfaget på ungdomstrinnet. I den videre framstillingen forkorter jeg forståelse av, reaksjon på, bruk og vurdering av lærerkommentarer til *elevenes forståelse og bruk* av lærerkommentarer. *Forståelse og bruk* er altså noe upresist, men et praktisk begrepsvalg fordi det er litt kortere enn å skrive ut alle begrepene hver gang de skal omtales.

## 1.2 Avhandlingens rasjonale og avgrensninger

Avhandlingen plasserer seg innenfor fagfeltet vurdering av skriving. Innføringen av læreplanverket Kunnskapsløftet i 2006 medførte to viktige endringer som utgjør avhandlingens rasjonale. For det første ble det å uttrykke seg skriftlig én av fem grunnleggende ferdigheter i alle fags læreplaner. Dette er et uttrykk for at skriving regnes som en basisferdighet som ligger til grunn for all læring. Berge (2005) sier at innføringen av de grunnleggende ferdighetene er «et gjennomslag for at fagenes grunnleggende mål er at elevene settes i stand til å utøve fagrelevant skriving, lesing og muntlighet» (Berge, 2005, s. 163). Skriveopplæringen er nå et ansvar som ligger til alle fag. Når elevene skal lære å skrive fagrelevante tekster i alle fag, aktualiseres behovet for kunnskap om hvordan læreres tilbakemeldinger kan brukes som redskap i skriveopplæringen. Selv om denne avhandlingen er knyttet til norskfaget, vil resultatene ha overføringsverdi på tvers av fag.

For det andre fikk vi endrede føringer for vurdering med Kunnskapsløftet. Bakgrunnen for disse endringene finner vi blant annet i evalueringen av L97 (Klette, 2003), der forskerne fant at tilbakemeldingskulturen sjelden inneholdt elementer som kunne brukes i det videre læringsarbeidet (Haug, 2004; Klette, 2003) og i stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) (Kunnskapsdepartementet, 2006) og stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) (Kunnskapsdepartementet, 2008), der det framheves at vurderingspraksisen i norsk skole bør prioriteres i arbeidet med å gjøre skolen bedre. I 2007 og 2009 kom det endringer i forskrift til opplæringslova, og disse innebar blant annet en sterkere vektlegging av at vurderingen skal være et redskap i læreprosessen, og at vurdering skal gis underveis med formål å bidra til faglig

utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2007, 2009). Et slikt syn på vurdering kalles *vurdering for læring*.

Disse endrede føringene for vurdering må også ses i lys av internasjonal forskning på vurdering. Arbeidet til *Assessment Reform Group* (Broadfoot et al., 2002), og de to ofte siterte studiene av Black og Wiliam (1998a) og Hattie og Timperley (2007) har fått stor innflytelse på arbeidet med vurdering i skolen, både internasjonalt og i Norge. Studiene viser at bruk av tilbakemeldinger kan virke positivt på elevenes læring, og har ført til at vi har fått et økt trykk på hvordan vurdering kan brukes for læring. To nasjonale prosjekt har blitt satt i gang i arbeidet med å utvikle en bedre vurderingskultur, først *Bedre vurderingspraksis* (2007–2009) og deretter *Vurdering for læring* (2010–2014, utvidet til 2017). Basert på disse to prosjektene og forskrift til opplæringslova (Kunnskapsdepartementet, 2009), er det utviklet fire prinsipper for god undervisvurdering:

- Elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem (§ 3-1).
- Elevene skal ha tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet/prestasjonen (§ 3-11).
- Elevene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg (§ 3-11).
- Elevene skal være involvert i eget vurderingsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og egen faglige utvikling (§ 3-12).

Forskrift til opplæringslova gir altså føringer for vurderingsarbeidet i skolen, og den sier noe om hva elever kan forvente seg av undervisvurderingen. Norske elever har krav på vurdering som forteller dem om kvaliteten på arbeidet deres, og den må gis både underveis og i slutten av opplæringsforløp. Undervisvurderingen skal gi informasjon om elevens kompetanse, og den skal kunne brukes for å tilpasse opplæringen og øke elevens kompetanse (forskrift til opplæringslova § 3-11), og egenvurdering er en del av undervisvurderingen (§ 3-12). Elevene kan altså forvente å få tilbakemeldinger de kan bruke i det videre læringsarbeidet, og de kan forvente å bli involvert i vurderingsarbeidet gjennom egenvurdering.

Avhandlingens rasjonale finnes nettopp i skjæringspunktet mellom skriving og vurdering, i undringen rundt hvordan lærerens vurdering kan støtte elevenes læring og skriveutvikling, som vurdering *for* læring. Det å endre vurderingspraksiser tar tid. Skriveopplæringen i norskfaget har lang tradisjon, og vurdering og veiledning inngår som en viktig del av opplæringen. Med den prosessorienterte skrivepedagogikkens inntog i 1980-årene utviklet det seg en praksis med å gi respons og veiledning underveis i skriveprosessen. Mye av det teoretiske grunnlaget for prosessorientert skriving ligger nær vurdering *for* læring (Fjørtoft, 2013). Samtidig står det å gi

tilbakemelding på ett-utkast-tekster sterkt i norskfaget, både på ungdomstrinn og i videregående skole (Fjørtoft, 2013). Med ett-utkast-tekster mener jeg tekster som er skrevet uten respons og revisjon underveis, altså at elevene skriver en ferdig tekst som de så får tilbakemelding på. Det er interessant å se hvordan endrede føringer for vurdering får betydning for vurderingspraksiser i norskfaget. Utvikles vurderingspraksisen slik at målet med vurderingen blir læring? Og hvordan forholder elevene seg til dette? Forstår de vurderingene de får, og har de strategier for å bruke vurdering i sitt videre læringsarbeid? Det er dette jeg ønsker å belyse i min avhandling.

I avhandlingen studerer jeg både de lærerkommentarene som har en veiledende hensikt, og de som skal begrunne en karakter, men jeg er særlig interessert i hvordan tilbakemeldingene har en funksjon for læring. Vi vet at tilbakemeldinger gitt underveis er mest effektive (Black & Wiliam, 1998a; Hattie & Timperley, 2007; Krashen, 1984). Ettersom det også gis en del tilbakemeldinger på tekster etter at skriveprosessen er avsluttet, er det også interessant å studere hvordan elevene forstår og bruker slike tilbakemeldinger. Tilbakemelding kan gis på mange måter (skriftlig eller muntlig), den kan gis i hel klasse (instruksjoner, opplæring, eksempeltekster, skriveverksted etc.) eller individuelt, den kan gis av ulike aktører (elev–elev eller lærer–elev) og så videre. Her studerer jeg elevens forståelse og bruk av individuelle, skriftlige lærerkommentarer gitt underveis og etter at skrivingen er avsluttet.

For å smalne inn forskningsområdet er studien avgrenset til norskfaget på ungdomstrinnet. Ved at jeg studerer tilbakemeldinger fra en lærer til en elev, er mitt forskningsfokus på mikronivå (Dysthe & Hertzberg, 2009). En videre avgrensning er at jeg kun inntar et elevperspektiv – jeg undersøker ikke lærenes tilbakemeldingspraksis, bare hvordan elevene forstår og bruker lærerkommentarer. Flere forskere har pekt på behovet for vurderingsforskning med elevperspektiv (Gamlem & Smith, 2013; Hattie & Gan, 2011), og selv om vi kan finne en økende interesse for studier som nettopp har et elevperspektiv, viser Hirsh og Lindberg (2015) i sin forskningsoversikt over formativ vurdering på 2000-tallet at studier med elevperspektiv er en mangelvare, særlig i grunnskolen.

### 1.3 Avhandlingens formål og forskningsspørsmål

Formålet med avhandlingen er flersidig. På det grunnleggende nivået søker jeg å øke kunnskapen om hvordan tilbakemeldinger på skriving kan støtte elevenes skriveutvikling. Gjennom et elevperspektiv kartlegger jeg hvordan elever forstår og bruker lærerkommentarer. I tillegg er det et formål å få innsikt i hvilke tilbakemeldinger elevene selv finner nyttige. Det overordnede forskningsspørsmålet for avhandlingsarbeidet har vært følgende:



*Hvordan forstår og bruker elevene lærerens kommentarer på sine skriftlige arbeider i norskfaget?*

Begrepene *forstår* og *bruker* innebærer i denne sammenhengen først hvilken mening elevene skaper når de leser lærerkommentarene de får på sine tekster, og deretter hvordan elevene enten faktisk anvender lærerkommentarene, eller hvordan de sier at de anvender lærerkommentarene. Jeg drøfter begrepene nærmere i kapittel 4.5.1.

For å besvare dette overordnede forskningsspørsmålet har jeg gjennomført tre separate studier, som presenteres i tre artikler. De tre studiene bygger på hverandre i et flerfaset *mixed methods*-design (se kap. 4), med et formål om at studiene skal kaste lys over forskningsspørsmålet på forskjellige måter og slik sett supplere hverandre. Følgende underordnede forskningsspørsmål ligger til grunn for artiklene:

*Artikkel 1: Hvordan forstår elevene lærerens skriftlige underveis-respons<sup>1</sup>– og hva tenker de om den? Hvordan kommer forståelsen av responsen til uttrykk når elevene videreutvikler tekstene sine etter å ha fått respons?*

*Artikkel 2: Hvordan forstår og bruker elevene lærerens tilbakemelding på heldagsprøver i norsk?*

*Artikkel 3: Hvilke lærerkommentarer opplever elevene som nyttige og mindre nyttige som respons på skriftlige tekster i norskfaget?*

## 1.4 Sentrale begreper

**Lærerkommentarer/respons/tilbakemelding.** Sentralt i prosjektet står lærerkommentarer. Med lærerkommentarer mener jeg lærerens skriftlige kommentarer på elevenes skriftlige arbeider. En skriftlig lærerkommentar kan ha mange former – alt fra et kort signal om at lærer har lest teksten til mer utfyllende kommentarer skrevet inn underveis eller på slutten av elevteksten. I avhandlingen bruker jeg begrepene tilbakemelding, lærerkommentar og respons synonymt om disse skriftlige kommentarene fra lærere. Begrepet *lærerkommentarer* er det begrepet jeg har brukt i stadig større utstrekning i løpet av arbeidet med avhandlingen, og som jeg synes er det mest presise begrepet på lærerens skriftlige kommentarer på elevtekster. Når jeg likevel bruker tilbakemelding eller respons, er dette fordi disse begrepene brukes i

---

<sup>1</sup> I artikkel 1 bruker jeg bare «respons» i problemstillingen. Her har jeg presisert at det gjelder respons gitt underveis i skriveforløpet, for å tydeliggjøre at studie 1 gjelder et prosessorientert skriveforløp med respons gitt underveis, mens det i studie 2 handler om tilbakemeldinger gitt på ferdige tekster.

forskningslitteraturen på feltet. Begrepet *tilbakemelding* brukes fordi det er oversettelsen for *feedback*, som er begrepet vi finner i vurderingslitteratur og -teori. *Respons* brukes særlig om de kommentarene læreren gir underveis i skriveprosessen i prosessorienterte skriveforløp. I den internasjonale forskningslitteraturen om vurdering av skriving, brukes gjerne *responding to student writing* om lærerens responspraksis, uavhengig av om det er snakk om prosessorientert skriving.

**Skrivesituasjon.** Begrepet *skrivesituasjon* brukes i denne avhandlingen om konteksten rundt skriveoppgavene. I avhandlingen undersøker jeg tre ulike skrivesituasjoner: i fase 1 et prosessorientert skriveforløp med respons underveis og revisjon av tekstene, i fase 2 heldagsprøve med tilbakemelding etter avsluttet skriving og i fase 3 en konstruert responsituasjon (nærmere beskrevet i kapittel 4.4.4)

**Skriveforløp.** Elevenes forståelse av, bruk av og preferanser for lærerkommentarer studeres i helt konkrete skrivesituasjoner. Et skriveforløp betegner et helhetlig opplegg som inneholder den skriveopplæringen elevene får i forkant av skriving, under forberedelser til skriving og ved skriving, respons, revisjon og vurdering av ferdig tekst.

**Heldagsprøve.** Skrivesituasjon der elevene produserer en ferdig tekst i løpet av en skoledag (fem timer). Her inngår ikke respons og revisjon underveis i skriveprosessen – elevene leverer inn ferdig tekst og får vurdering fra lærer.

## 1.5 Kort presentasjon av artiklene

De tre artiklene belyser temaet med ulik tilnærming og med unike datasett. Designet er sekvensielt, der fase 1 danner grunnlag for fase 2, og disse igjen for fase 3. I tabell 1A gis det en kortfattet oversikt over studiene, slik at leseren er kjent med delstudiene før resten av kappen leses. En oppsummering av studiene følger i kapittel 5, og den metodiske redegjørelsen finnes i kapittel 4.

**Tabell 2A** *Kortfattet oversikt over avhandlingens tre delstudier*

Forskningsfokus	Lærerkommentarer i et elevperspektiv: elevers forståelse, reaksjon, bruk og preferanser		
Teoretiske perspektiv	Lærerkommentarer som bindeledd mellom sosiokulturell praksis og kognitiv, individuell skriveutvikling. Den proksimale utviklingssonen. Responsteori.		
Metodologi	Mixed Methods Research (MMR)		
Artikkel (fase)	I	II	III
Tittel	«Jeg synes det er ett fett om det er 'klarte' eller 'hadde'». Om elevers forståelse og reaksjon på lærers tekstrespons i norskfaget	Summativ vurdering i formativ drakt – elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk	Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det
Forsknings-spørsmål	Hvordan forstår elevene – og hva tenker de om – lærerens skriftlige respons? Hvordan kommer forståelsen av responsen til uttrykk når elevene videreutvikler tekstene sine etter å ha fått respons?	Hvordan forstår og bruker elevene lærerens tilbakemelding på heldagsprøver i norsk?	Hvilke lærerkommentarer opplever elevene som nyttige og mindre nyttige i norskfaget?
Materiale	Lærerkommentarer til to ulike elevtekster skrevet i prosess Verbale protokoller Reviderte elevtekster (n = 5)	Kommenterte heldagsprøvebesvarelser (2 per elev) Verbale protokoller Individuelle intervjuer (n = 18)	Spørreundersøkelse basert på en kommentert elevtekst (n = 159)

## 1.6 Avhandlingens oppbygning

Avhandlingen består av tre artikler, i tillegg til denne kappen som rammer inn forskningsarbeidet og sammenfatter og sammenstiller artiklene. Utover dette introduksjonskapitlet består kappen av fire kapitler. I kapittel 2 gir jeg en oversikt over det forskningsfeltet som denne avhandlingen plasserer seg i, nemlig responsforskning. Avhandlingens teoretiske forankring og forståelsesramme følger i kapittel 3. I kapittel 4 presenterer jeg forskningsdesign og metodiske overveielser. Kappens siste kapittel, kapittel 5, begynner med en kort presentasjon av avhandlingens tre artikler. Deretter drøftes og sammenstilles resultatene av studien mer overordnet.

De tre artiklene er plassert etter kappen. Artiklene presenteres i den rekkefølgen de er skrevet og publisert.

## 2 Forskningsfeltet: responsforskning

De tre artiklene i denne avhandlingen inneholder alle en oversikt over relevant forskning for den enkelte artikkels forskningsspørsmål. Den følgende forskningsoversikten har til hensikt å supplere disse oversiktene ved at den framstiller forskningsfeltet noe mer helhetlig enn det er rom for i artiklene. Oversikten består av seks deler. Jeg presenterer først noen tidlige nøkkelstudier som har hatt betydning for utvikling av forskningsfeltet. Deretter redegjør jeg for en viktig diskusjon knyttet til respons, nemlig synet på feilretting. De siste delene tar for seg studier som har relevans for de aspektene ved feltet jeg undersøker: studier av elevers forståelse av lærerkommentarer, studier av elevers bruk av lærerkommentarer og studier av tilbakemeldingspreferanser. Til slutt i kapitlet plasserer jeg min avhandling i forskningsfeltet.

Det er publisert en rekke forskningsartikler som omhandler tilbakemeldinger (*feedback*) på skriftlige tekster (se for eksempel oversiktsstudiene Beach og Friedrich, 2006; Jonsson, 2013; Juzwik et al., 2006). Forskningsfeltet er ikke ensartet; det er variasjon både i metodiske tilnærminger og hvilke fag som er undersøkt. I dette kapitlet konsentrerer jeg meg om forskning som har relevans for min avhandling. Presentasjonen er styrt av forsøket på å sette avhandlingen inn i en relevant kontekst.

### 2.1 Tidlige studier – lærerkommentarer på dagsorden

To studier fra tidlig i 1980-årene blir gjerne trukket fram som sentrale studier fordi de satte søkelys på lærerkommentarer og har ført til ytterligere forskning på feltet.

Den første av disse studiene, *Teacher Commentary on Student Writing: The State of the Art* (Knoblauch & Brannon, 1981) er en oversiktsstudie som tar for seg studier av effekten av ulike typer lærerkommentarer publisert i tidsrommet 1955 til 1980. De undersøker en rekke måter å kommentere studenttekster på: ros versus kritikk, muntlig versus skriftlig, margkommentarer versus sluttkommentarer, innholdsrike versus korte kommentarer, kommentarer på feil versus kommentarer på innhold, kommentarer som retter feil versus kommentarer som peker på feil uten å rette dem, og eksplisitte endringsforslag versus implisitte, og konkluderer med at ingen av disse viser signifikante forbedringer i studentenes skriving. Denne konklusjonen støttes også av Hillocks (1986).

Den andre studien, *Responding to Student Writing* (Sommers, 1982), er en empirisk studie der Sommers undersøkte tilbakemeldingene som 35 lærere ved to amerikanske universitet ga på første- og andreutkasttekster skrevet av førstesemesterstudenter på skrivekurs, og intervjuet et

utvalg av disse lærerne og studentene. Formålet med studien var dels å undersøke lærenes kommentarstiler, dels å se hva som førte til at studentene valgte å bruke eller ignorere kommentarene da de reviderte tekstene. Resultatene viste at lærerkommentarene har en tendens til å ta kontroll over studentenes prosjekt, og at de er skrevet slik at det er vanskelig å skille ut hva som er de viktigste «problemene» ved teksten. Videre er lærerkommentarene ofte diffuse og ufokuserte, og mer generelle enn tekstspesifikke, og de kan derfor være vanskelige å forstå og anvende i det videre skrivearbeidet (Sommers, 1982). Sommers peker på at til tross for at det å gi lærerkommentarer på studentenes tekster er den mest brukte metoden for å respondere på studenters skriving, er det også den minst forståtte metoden; vi vet lite om hva som utgjør gode kommentarer, og hvilken effekt lærerkommentarer har for å hjelpe studenter til å bli bedre skrivere.

Ferris (2003) kaller disse studiene fra 1980-årene «Bad News» fordi de tegner et negativt bilde både av læreres kommentarpraksis og studentenes bruk av kommentarene. Hun kritiserer studiene for å mangle en presis beskrivelse av hvilke analyser som er brukt (Ferris, 1997), men konkluderer likevel med at de er viktige fordi de har ført til en rekke nye studier på feltet. Dette har nyansert bildet som tegnes i disse tidlige studiene, og basert på dette har det utviklet seg retningslinjer for «best practices» når det gjelder hva som er god og effektiv respons.

## 2.2 Den store diskusjonen – synet på feilretting

Et av de store diskusjonstemaene innenfor responsforskning har vært knyttet til synet på feilretting. Diskusjonen angår særlig vurdering i et andrespråksperspektiv, men jeg finner den likevel verdt å nevne her fordi det er den største faglige uenigheten man kan spore i forskningslitteraturen på dette fagfeltet. Videre er grensene mellom responsforskning i et første- og andrespråksperspektiv ikke absolutte, noen studier kombinerer første- og andrespråksperspektivet. Dette med feilretting er også et tema når det gjelder å gi respons til skrivere som ikke har kommet så langt i sin skriveutvikling at de mestrer det formelle helt, også når de skriver på sitt morsmål. Ettersom jeg har mitt forskningsfokus på ungdomstrinnet, er dette en aktuell problemstilling for noen av elevene i mine studier.

På den ene siden i denne debatten finner vi synet om at feilretting ikke bør inngå i skriveopplæring, representert ved Truscott (1996), som startet denne diskusjonen. Truscott bruker begrepene *grammatical error correction* og *grammar correction* i en bred betydning som omhandler leksikalske feil, ordvalg, ordform, stavefeil og feil i tegnsetting. Ifølge Truscott mangler vi bevis for at grammatisk korreksjon hjelper studentene, og han underbygger sitt syn med argumenter som har både praktisk og teoretisk karakter. For det første hevder han at

eksisterende forskning ikke gir bevis for at grammatisk korreksjon hjelper studentene. For det andre mener han grammatisk korreksjon overser viktig kunnskap fra andrespråksforskning, og også at det er et stort antall praktiske problemer knyttet til lærernes evner til å rette på en instruktiv måte og elevenes motivasjon og vilje til å nyttiggjøre seg tilbakemeldingene. I tillegg hevder han at feilretting faktisk kan være skadelig for elevenes språkutvikling, fordi elever som blir rettet på, kan bli redde for å teste ut nye hypoteser og utforske bøyingsystemer og setningskonstruksjoner. I forsøk på å unngå feil kan forenkling bli resultatet (Truscott, 1996, 1999).

Andre har tatt til orde for at feilretting har en verdi for elevens/studenters skriveutvikling (Ellis, 1998; Ferris, 1999). Disse hevder at forskningen ikke er så ensidig negativ mot feilretting som Truscott hevder, og at den forskningen han bygger på, ikke er tilstrekkelig til å kunne konkludere slik han gjør. Etter at Ferris ga sitt første motsvar til Truscott (Ferris, 1999), har hun i en rekke artikler og bøker gått grundig inn i dette feltet. Diskusjonen har således ført til en rekke studier som har sett nærmere på effekten av skriftlige korrektive tilbakemeldinger (Bitchener, 2008; Bitchener & Ferris, 2012; Bitchener & Knoch, 2008; Ferris, 2011; Ferris, 2003). I Ferris (2003) og Ferris (2011) gir hun en analytisk gjennomgang av forskning på feilretting og viser hvordan denne forskningen har stort spenn både når det gjelder informanter, størrelse på utvalg, varighet, type skriving, type tilbakemelding som undersøkes, og forskningsdesign, og finner at forskjellene i den eksisterende forskningen er så store at det trengs mer forskning før vi kan trekke sikre konklusjoner om betydningen av feilretting. Ferris hevder videre at det er dokumentert at feilretting er til hjelp for L2-skrivere ved at det a) hjelper studenter å revidere og rette tekstene sine, b) fører til skriveutvikling over tid og c) det verdsettes av studentene. I en artikkel fra 2004 gjør Ferris opp status for feilrettingsdiskusjonen, og her konkluderer hun med at mellomspråket kan «forsteines» dersom andrespråksskriverne ikke får tilbakemeldinger og instruksjoner på feilene sine, slik at den språklige utviklingen stopper opp. Videre vil elever som får feilrettinger, trolig i større grad kunne rette opp sine feil enn elever som ikke får slike rettinger. Ferris hevder at elever verdsetter å få feilrettinger; det motiverer dem til å rette opp feilene, og mangel på feilretting kan føre til misnøye (Ferris, 2004).

Til tross for at flere studier, som nevnt over, konkluderer med at skriftlige korrektive tilbakemeldinger er nyttige, er diskusjonen om verdien av feilretting ikke avsluttet. Storch (2010) og Lee (2014) peker på at store deler av forskningen som støtter opp under feilretting, er eksperimentelle studier gjort i laboratorieliknende omstendigheter, og at de dermed har begrenset pedagogisk relevans. De tar derfor opp behovet for klasseromsstudier av feilretting for å utforske elevens reelle behov for slike tilbakemeldinger. Videre har diskusjonen om

feilretting tatt en ny retning, der man ikke diskuterer om det er effektivt eller ikke, men heller på hvilke typer tilbakemeldinger som er mest nyttige – direkte eller indirekte retting, og fokusert eller ufokusert retting (Ellis, 2009; Ferris, 2011).

Denne diskusjonen om feilretting har et andrespråksperspektiv. For min avhandling har dette perspektivet relevans fordi jeg har deltakere med norsk som sitt andrespråk i mine studier. I artikkel 1 har jeg to skrivere med norsk som andrespråk, og tilbakemeldingene disse får fra læreren, er i stor grad det Truscott kaller *grammatical error correction* (Truscott, 1996), altså leksikalske feil, ordvalgsfeil, ordformsfeil, stavefeil eller feil i tegnsetting. Jeg mener imidlertid at denne diskusjonen også har relevans i et førstespråksperspektiv. I grunnskolen har vi en del skrivere som ikke mestrer det formelle ved skrivingen – det Solheim og Matre (2014) kaller kodekompetanse. Jeg har noen slike skrivere i mine studier. Diskusjonen om feilretting og hvordan det er hensiktsmessig å rette formelle feil, mener jeg også har relevans når elevene har svak kodekompetanse.

### 2.3 Forståelse av lærerkommentarer

Noe av det den nevnte studien til Sommers (1982) viste, var at studenter ikke alltid forstår tilbakemeldingene de får. Også to andre tidlige responsstudier har pekt på at studenter enten ikke leser eller ikke forstår lærerkommentarer (Knoblauch & Brannon, 1981; Marzano & Arthur, 1977). Det at skriverne ikke alltid forstår kommentarene, bekreftes også i en finlandsvensk studie (Kronholm-Cederberg, 2009). Kronholm-Cederberg har undersøkt åtte attenårige elevers forståelse av lærerkommentarer og finner at elevene ofte har problemer med å forstå lærerkommentarene, og ofte er de undrende til kommentarene de får. Det skal nevnes at den kommentarpraksisen som beskrives i studien, i stor grad legger vekt på svakheter i tekstene, og kommentarene er gjerne forkortelser eller koder. Dette er en annen kommentarpraksis enn vi finner i andre nordiske studier (Bergman-Claeson, 2003; Brorsson, 2007; Igland, 2008), der lærekomentarene, selv om studiene viser ulike responspraksiser, er mer utfyllende og forklarende; de både støtter og utfordrer elevens prosjekt. I en norsk masteroppgave har Såheim (2012) undersøkt hvordan seks elever på ungdomstrinnet forstår lærerrespons i skriveprosessen, og finner i hovedsak at elevene viser god forståelse for kommentarene. De tilfellene hun finner av mangelfull forståelse, handler ofte om at elevene har problemer med å knytte responsen til riktig tekstsegment. Såheim finner også at elevene i hovedsak møter lærerresponsen med aksept.

Et interessant funn i flere studier er at studenter noen ganger bruker lærerkommentarer uten å forstå dem (Goldstein, 2006; Hyland, 1998; Zhao, 2010). Disse studiene viser at studenter noen

ganger tror de har forstått tilbakemeldingene, mens de egentlig ikke forstår, men også at de noen ganger forstår kommentarene, men likevel ikke skjønner hvordan de skal bruke dem. Dersom studenter reviderer tekstene ved å svare på lærerkommentarene, men uten å forstå hva som egentlig ligger bak kommentarene, er det sannsynlig at kommentarene ikke vil føre til en utvikling av skrivekompetanse, og dermed også en viss fare for at skriveren vil gjøre den samme feilen eller skrive på samme måte i en ny tekst. Tilbakemeldingene vil kunne forbedre tekstkvaliteten på den aktuelle teksten, men ikke nødvendigvis føre til langsiktig utvikling av skriveferdigheten (Zhao, 2010).

## 2.4 Bruk av lærerkommentarer

Når det gjelder bruk av lærerkommentarer, viser flere tidlige studier, som en oversiktsstudie av MacDonald (1991) og to empiriske kasusstudier av Hounsell (1987) og Marzano og Arthur (1977), at studenter enten ikke leser kommentarene, eller at de ikke prøver å bruke tilbakemeldingene i det videre arbeidet. Dette funnet bekreftes også i noen nyere studier, for eksempel studier som bygger på intervju-/spørreundersøkellesdata (altså skrivernes selvrapportering) (Brown & Glover, 2006; Maclellan, 2001; McCune, 2004) eller observasjonsdata (Sinclair & Cleland, 2007). Det kan være flere årsaker til dette. I en oversiktsstudie forklarer Jonsson (2013) mangelfull bruk av tilbakemeldinger med at tilbakemeldingskvaliteten ikke er god nok, at det ikke forventes revisjon, eller at studentene mangler strategier for hvordan de kan bruke tilbakemeldinger.

Til tross for noen nedslående studier som sier at studenter ikke leser eller ikke bruker lærerkommentarer, viser andre studier at tilbakemeldingene faktisk brukes av studentene. For at det skal skje, må de oppleves nyttige for skriverne (Jonsson, 2013). Ifølge Jonssons oversikt over studenters bruk av tilbakemeldinger innebærer dette for det første at kommentarene må tilby skriverne nok informasjon til at de kan brukes, og de må kunne brukes i nær framtid. For det andre er det viktig at det legges opp til at kommentarene skal brukes. Noen ganger gis tilbakemeldinger etter at skrivingen er avsluttet, og da er de vanskeligere å bruke enn om de gis underveis og brukes i revisjonsarbeid. Dette gjelder særlig svært oppgavespesifikke tilbakemeldinger, som ikke er så lette å overføre til nye skriveoppgaver. Mer generelle tilbakemeldinger på skriveferdigheter og skriveprosessen er lettere å overføre til nye skrivesituasjoner (Jonsson, 2013). Det at det er større muligheter for at tilbakemeldinger brukes dersom det legges til rette for det, bekreftes også i en svensk kasusstudie av skriving på 7. og 8. trinn (Brorsson, 2007).



Et annet viktig funn når det gjelder bruk av lærerkommentarer, er at noen typer kommentarer er lettere å bruke enn andre. For det første viser noen studier at svake skrivere har et mer snevert syn på revisjon enn sterke skrivere, og revisjonene de svake skriversne gjør, er derfor ofte på et «overflatenivå», altså som svar på lærerkommentarer på lokale tekstnivå som rettskriving og tegnsetting (MacArthur, 2013; Ziv, 1984). For det andre er studentenes revisjon mer vellykket når revisjonen svarer på respons knyttet til det å gi ytterligere informasjon eller å gjøre spesifikke endringer, mens respons som stiller spørsmål ved eller som utfordrer skriverens ideer eller prosjekt, synes å være vanskeligere å respondere på (Conrad & Goldstein, 1999; Ferris, 2011). Disse funnene kan ifølge Beach og Friedrich (2006) indikere at skriftlige tilbakemeldinger er særlig effektive for noen former for revisjon, for eksempel når man blir bedt om å legge til informasjon, detaljer og eksempler, forbedre tekstsammenheng og redigering, mens andre kommentarer, som for eksempel går på tekstens ideer og argumentasjon, kan være mer hensiktsmessig å gi muntlig i samtale med skriveren.

Et siste funn jeg vil trekke fram, er at studenter og elevers tekstrevisjon etter å ha fått respons i stor grad svarer på lærerens respons. Elevene gjør få egeninitierte endringer – omarbeidingen følger i hovedsak lærerens endringsforslag (Brorsson, 2007; Igland, 2008).

Ettersom vi i en nordisk sammenheng har få studier av elevers bruk av lærerkommentarer, vil jeg også kort nevne to masteroppgaver som belyser temaet. Røyeng (2010) undersøker hvordan seks elever bruker norsklærerens kommentarer. Elevene her verdsetter lærerkommentarene, og mener de er til hjelp i revisjonsfasen. Konkrete og tekstspesifikke kommentarer, samt de som forteller hva som er vellykket i teksten, løftes fram som svært viktige. Østrem (2016) har undersøkt hvordan to elever på ungdomstrinnet bruker digital respons fra læreren underveis i en skriveprosess på nettet. Østrem finner at elevene forstår og bruker tilbakemeldingene, og de gjør både responsrelaterte og egeninitierte revideringer i løpet av skriveprosessen.

## 2.5 Tilbakemeldingspreferanser

Flere studier viser at studenter både forventer å få - og verdsetter lærerkommentarer (Brown & Glover, 2006; Ferris, 1995). Men hva er det ved tilbakemeldingene som gjør at de verdsettes og oppleves som nyttige?

Studier som undersøker tilbakemeldingspreferanser, viser at studenter verdsetter tilbakemeldinger som er detaljerte, oppgaveorienterte, gitt i rimelig tid etter at oppgaven ble utført, som framhever både styrkene og svakhetene, og som forklarer hvorfor noe er bra eller dårlig (Beach, 1989; Carless, 2006; Ferris, 2003; Ghazal, Gul, Hanzala, Jessop, & Tharani,

2014; Gibbs & Simpson, 2004; Rae & Cochrane, 2008; Straub, 1997; Weaver, 2006). Når det gjelder hvilket tekstnivå kommentarene omhandler, finner Straub (1997) at studentene setter likeverdig pris på kommentarer på globale og lokale tekstnivå, mens Ferguson (2011) finner at studentene foretrekker kommentarer på overordnede ideer, innhold og tekststruktur. Andre funn fra disse studiene er at studenter ikke finner kommentarer som legger vekt på det negative, nyttige (Weaver, 2006), at kommentarene ikke bør være for autoritative (Jonsson, 2013), at de bør være indirekte, slik at de oppmuntrer studentene til å finne ut hvordan de skal revidere selv (Treglia, 2009), og at de ikke bør sette spørsmålstegn ved eller utfordre studentenes ideer (Straub, 1997). At studenter ikke liker tilbakemeldinger som er kritiske eller stiller spørsmål ved studentens prosjekt, betyr ifølge Lee (2000) ikke at man skal unngå å gi denne type tilbakemeldinger. Det er imidlertid viktig at slike tilbakemeldinger har en konstruktiv innramming, slik at de ikke oppfattes negativt eller som en form for straff (Lee, 2000).

Når det gjelder forholdet mellom ros og kritikk, viser flere studier at studenter verdsetter positive og rosende kommentarer, og de ønsker en balanse mellom positive og negative kommentarer (Ferguson, 2011; Lizzio & Wilson, 2008; Treglia, 2008). En studie av hvilken type kommentarer elever foretrekker (rosende, kritiske/negative og rådgivende kommentarer), viser at elevene tydelig foretrekker ros, mens de ikke liker kritiske kommentarer (Silver & Lee, 2007). Den samme studien viser også at det er de rådgivende kommentarene som fører til flest og mest vellykkede revisjoner, mens ros nesten ikke fører til revisjoner. Rosende kommentarer kan skape positive følelser for læring og bidra til å bygge opp selvtillit og motivasjon for skriving, mens negative kommentarer kan virke motsatt og føre til negative holdninger til skriving og det å få tilbakemeldinger (Ekholm, Zumbrunn, & Conklin, 2015; Voerman, Korthagen, Meijer, & Simons, 2014; Zumbrunn, Marrs, & Mewborn, 2015).

Når det gjelder kritiske kommentarer, kan disse formildes og avdempes, slik at de framstår som mer høflige (Treglia, 2008). Dette kan fungere ulikt. Treglia (2008) finner at bruk av dempere i tilbakemeldinger har betydning for motivasjon og engasjement i skrivearbeidet. Hyland og Hyland (2001) finner derimot at slike dempere kan føre til misforståelser og frustrasjon.

## 2.6 Oppsummering

Jeg har nå presentert sentrale funn fra studier som omhandler elevs/studenters forståelse, bruk og preferanser av lærerkommentarer. Det å skille mellom forståelse, bruk og preferanser er ikke helt uproblematisk, da dette henger sammen og ikke alltid kan studeres atskilt. Når jeg likevel har skilt det i denne oversikten, er det et grep for å gi oversikt, ikke for å betrakte disse tre som atskilte temaer. Det som synes å ha avgjørende betydning for at tilbakemeldingene skal fungere

som nyttig støtte i skriveutvikling, er at de er spesifikke og forklarende. Videre må det forventes og legges til rette for at tilbakemeldingene skal brukes.

I kapittel 2.2 startet jeg med å presentere to sentrale studier som «satte fart» i responsforskningen, nemlig Knoblauch og Brannon (1981) og Sommers (1982). I introduksjonskapitlet til boken *Key Works on Teacher Response. An Anthology* (Straub & Lunsford, 2006) oppsummerer Knoblauch og Brannon (2006) de 25 årene som har gått siden de publiserte sin nedslående studie, som presentert i kapittel 2.2, og hevder at det fortsatt er vanskelig å vise at lærerkommentarer fører til forbedring i skriveferdigheter, fordi det er vanskelig å finne instrumenter for å måle slik utvikling. Noe av utfordringen med den eksisterende responsforskningen, enten det er kasstudier eller kontrollerte eksperimenter, er nettopp problemet med å finne spor av utvikling. Både Knoblauch og Brannon (2006) og Sommers (2006) problematiserer dette, fordi skriveutvikling er tidkrevende og individuell. Skrivning utvikles individuelt, gjennom muligheten til å skrive mye, få støttende respons, tid til å revidere og la dette modnes over tid. Derfor kan det være vanskelig å finne empiriske spor for utvikling basert på kommentarer og revisjon av enkelttekster, og ifølge Sommers (2006) vil kommentarer som fører til skriveutvikling, gjøre det fordi de berører et aspekt ved skrivingen som er innenfor skriverens nærmeste utviklingssone. Motsatt vil kommentarer som virker overveldende på skriveren, ikke bli brukt. Lærerkommentarers verdi for skriveutvikling kan altså ikke knyttes til kommentarenes kvalitet alene – de inngår i et komplekst samspill av ulike faktorer i elevers skriveutvikling. I denne kompleksiteten inngår for eksempel det å lære seg å ta imot ulike typer respons, hvordan ulike kommentarer kan brukes, og hvordan kommentarene kan overføres til nye skrivesituasjoner – og ikke minst trengs det mye skrivetrening som involverer både instruksjon og respons.

Et prosjekt som faktisk viser effekt av en skriveundervisning som systematisk arbeider med tilbakemeldinger, er *Developing standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning, 2012–2016* (Normprosjektet). I Normprosjektet inngår tilbakemeldinger som en integrert del av en helhetlig skriveopplæring forankret i en funksjonell forståelse av skriving (Skrivehjulet, Berge, Evensen, & Thygesen, 2016) og vurdering for læring (Hattie & Timperley, 2007). I prosjektets første fase ble det utviklet forventningsnormer for skrivekompetanse, altså normer som setter ord på hva det er rimelig å forvente av elevers skrivekompetanse etter fire og sju års skriveopplæring. Disse normene danner grunnlaget for fase 2, der forventningsnormene i et omfattende intervensjonsprosjekt ble tatt i bruk som redskap for skriveopplæring og vurdering (Berge & Skar, 2015; Solheim & Matre, 2014). Et overordnet funn fra prosjektet er at elevene gjennomgående økte sin skriveferdighet i løpet av

prosjektperioden (Berge & Skar, 2015). Kvantitative analyser viser en effekt tilsvarende 1,5 års ekstra undervisning (Berge et al., under utgiving). Det er likevel stor variasjon mellom skoler, klasser og individer. Postdata som ble samlet inn fem måneder etter avsluttet intervensjon, indikerer en vedvarende effekt.

Selv om det kan være vanskelig å påvise at tilbakemeldinger har betydning for utvikling av skriveferdigheter, er lærerkommentarer ifølge Knoblauch og Brannon (2006) viktige fordi de tilbyr individualisert opplæring. Kommentarene kan spesifikt presisere hva som er bra, og hva som kan bli bedre, oppfordre skriverne til å fortsette å prøve, få skriverne til å tenke og tilby råd som på sikt kan føre til bedre skrivning. Læreren kan innrette sine kommentarer etter elevens behov, og kommentarene blir en del av en relasjon mellom lærer og elev som kan ha betydning for skriveengasjementet. Som lærersitatet som innledet denne kappen (kapittel 1) illustrerer, bruker norsklærere mye tid på denne typen tilbakemeldinger, i den hensikt å hjelpe hver elev best mulig. Da er det avgjørende at vi har innsikt i hvordan elever forstår og bruker kommentarene. En av studentene i Sommers' studie uttrykker følgende: «Too often comments are written to the paper, not to the student» (Sommers, 2006, s. 250). Dette sitatet understreker betydningen av å trekke inn elevperspektivet når man studerer lærerkommentarer. Gjennom kunnskap om hvordan elever responderer på lærerkommentarer, som denne avhandlingen søker, kan tilpasningen bli enda bedre. Flere forskere har pekt på et behov for forskning som inntar et elevperspektiv på tilbakemeldinger (Gamlem & Smith, 2013; Hattie & Gan, 2011; Hounsell, Slowey, & Watson, 2003; Lee, 2008; Murphy, 2000). I tillegg er mye av eksisterende forskning gjort i høyere utdanning (Juzwik et al., 2006), gjerne på skrivekurs spesielt (Beach & Friedrich, 2006; Juzwik et al., 2006), som er en annen skrivesituasjon enn skrivning i morsmålsfaget i grunnskolen. Det er behov for ytterligere forskning, også i en norsk kontekst og på grunnskolenivå. Forskningsspørsmålene i denne avhandlingen er utviklet for å bidra til økt kunnskap på de områdene som er lite belyst i eksisterende forskning.

Hvordan plasserer så denne avhandlingen seg i norsk og nordisk skriveforskning? I norsk og nordisk skriveforskning finnes det flere studier som omhandler vurdering av skrivning, for eksempel studier av avgangseksamen på ungdomstrinnet (Berge, Evensen, Hertzberg, & Vagle, 2005a; Berge, Evensen, Hertzberg, & Vagle, 2005b), av forventningsnormer for elevs skrivekompetanse på ulike trinn i grunnskolen (Berge & Skar, 2015; Matre et al., 2011; Solheim & Matre, 2014), av kvalitetsforskjeller i eksamensbesvarelser (Skjelten, 2013) og av validitetsperspektiv på «skrivbedømming» (Skar, 2013). Vi har imidlertid få studier som undersøker elevs forståelse og bruk av lærerkommentarer. De viktigste bidragene innenfor temaet er Igland (2008) og Kronholm-Cederberg (2009), som presentert tidligere (se 2.3 og

2.4). I tillegg er temaet belyst i enkelte masteroppgaver (Røyeng, 2010; Såheim, 2012; Østrem, 2016). Denne avhandlingen bygger videre på og supplerer disse studiene. Elevenes forståelse av lærerkommentarer undersøkes ved hjelp av verbale protokoller (se kap. 4.4.2), og deres bruk av kommentarene undersøkes gjennom elevenes selvrapporing og hva de faktisk gjør når de reviderer tekstene sine. Videre studerer jeg elevens preferanser av helt konkrete lærerkommentarer, og slik kunnskap finnes det ikke fra tidligere i en nordisk kontekst, så vidt meg bekjent.

### 3 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket som har styrt arbeidet mitt, og som er sentralt for å bygge kunnskap om hvordan lærerkommentarer kan støtte skriveutvikling. Mitt arbeid er styrt av en forskningsbasert oppfatning om at tilbakemeldinger nytter og er viktige for elevers skriveutvikling (Black & Wiliam, 1998a; Hattie & Timperley, 2007). I fortsettelsen presenterer jeg først det overordnede teoretiske perspektivet, nemlig det synet på skriving og skriveutvikling avhandlingen bygger på. Deretter presenterer jeg tilbakemeldingsteori og responsteori – teoretiske perspektiver som er sentrale for både design av prosjektet og for analyser av det empiriske materialet.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Mitt vitenskapsteoretiske ståsted kombinerer perspektiver fra kognitive og sosiokulturelle teorier om skriving, med hovedvekt på det sosiokulturelle. Jeg undersøker hvordan lærerkommentarer kan fungere som støtte for elevenes skriveutvikling. Fra kognitive skriveteorier har vi kunnskap om hvordan skriveutvikling foregår individuelt, om hvilke delprosesser som inngår i skriving, hvordan skriveren veksler mellom ulike nivåer og delprosesser i skrivearbeidet, og hvilke strategier skriveren bruker i arbeidet (Flower & Hayes, 1981). For meg har dette relevans på flere måter. For det første er jeg opptatt av den individuelle skriveutviklingen hos eleven, og kognitive perspektiver kan belyse slik utvikling. For det andre bruker jeg en av metodene for datainnsamling som er mye brukt innenfor kognitiv skriveforskning, nemlig verbale protokoller (kap. 4.4.2). Det er også kognitive teorier som ligger til grunn for tekst- og responstrekanten (beskrevet i kap. 3.4.2), som jeg bruker i mine analyser.

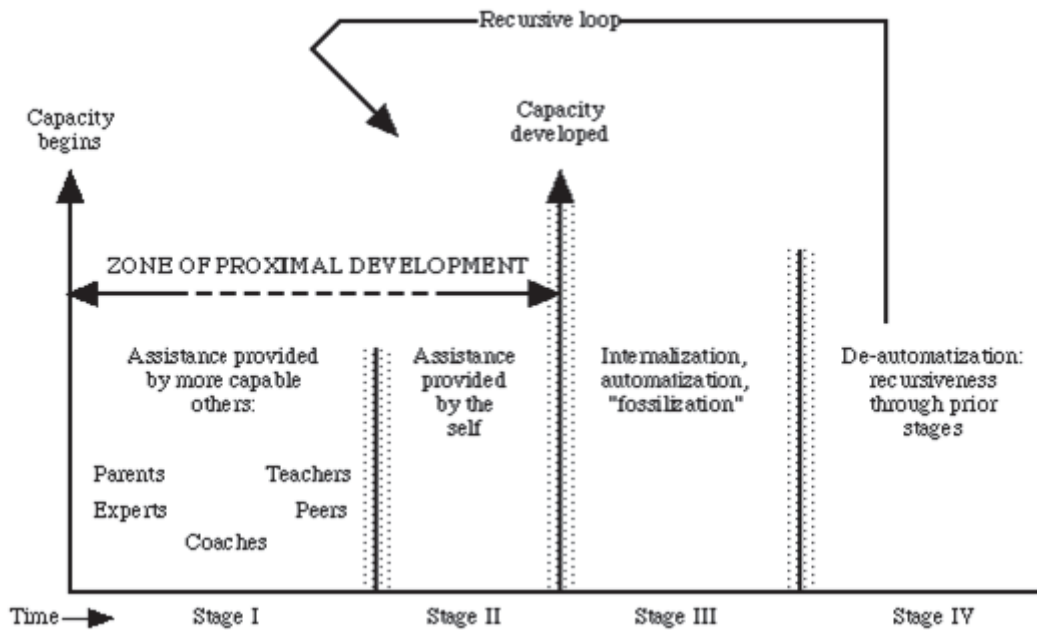
Selv om skriveutvikling skjer i det enkelte individ, settes utviklingsprosesser i gang i et sosialt samspill. I et sosiokulturelt perspektiv på skriving foregår skriving i en kontekst, og skriveren formes av det sosiale fellesskapet han inngår i (Hoel, 1997). Læring, i dette tilfellet skriveutvikling, skjer gjennom samarbeid og interaksjon. I mitt arbeid er lærerkommentarer fra lærer til elev en sosial praksis der kommentarene inngår i et samspill mellom læreren, som er skriveeksperten, og den mindre erfarne elevskriveren. Lærerkommentarer er en form for støtte i læringsarbeidet, og i et sosiokulturelt perspektiv vil dette kunne betraktes som en mediering. Igland (2009) argumenterer for at lærerkommentarer kan forstås og beskrives som medierende redskaper, nemlig «diskursive, didaktiske verktøy som er mynta på å trekkje i gang læring og utvikling gjennom verbal samhandling – på kort og lang sikt» (2009, s. 27). Lærerkommentarene blir en samhandling som kan bidra til å føre eleven videre i

skriveutviklingen. Det sosiokulturelle perspektivet i mitt arbeid knyttes altså til hvordan lærerkommentarer kan være et medierende redskap som kan støtte elevers skriveutvikling. Tilbakemeldingene blir altså et bindeledd mellom sosiokulturell praksis og den kognitive, individuelle skriveutviklingen hos hver enkelt elev. Inntar man et sosiokulturelt perspektiv på tilbakemeldinger, mener man ikke at læring skjer automatisk gjennom at eleven får tilbakemelding. For at tilbakemeldinger skal føre til læring, må de i tillegg inngå i en dialog mellom lærer og elev, der eleven oppmuntres til å reflektere rundt og handle på grunnlag av tilbakemeldingene (Askew & Lodge, 2000). Viktig i denne sammenhengen er begrepene *støtte* og *utvikling*, som kan knyttes til den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1978), og *scaffolding* (Wood, Bruner, & Ross, 1976) og *forståelse*, som kan knyttes til meningsskapning. Shepard (2005b) har pekt på den nære sammenhengen mellom scaffolding og formativ vurdering, og den proksimale utviklingssonen, da begge er strategier for å føre eleven inn i utviklingssonen.

### 3.2 Den proksimale utviklingssonen

*Den proksimale utviklingssonen* (Vygotsky, 1978) kan forklares som forskjellen på det en elev kan utføre alene, og det eleven kan få til ved hjelp av en mer kompetent medhjelper. Vygotskij skiller mellom aktuelt utviklingsnivå, som beskriver det eleven mestrer selvstendig, og potensielt utviklingsnivå, som er det eleven kan klare med støtte. Avstanden mellom disse to nivåene er elevens utviklingszone. Elevens kognitive utvikling skjer først på det sosiale planet, i samspill med andre, og deretter på det psykologiske, indre planet. Gjennom støtte fra en mer kompetent annen, kan eleven realisere sitt læringspotensial innenfor skriving. I min avhandling handler det om hvordan tilbakemeldinger fungerer som støtte og får elevene inn i utviklingssonen, der læring skjer, og hvordan lærerkommentarer kan bidra til skriveutvikling og påvirke elevens utviklingspotensial.

Tharp og Gallimore (1988) har utviklet begrepet *assisted performance* om den assistansen den mer kompetente andre kan gi for å føre eleven inn i utviklingssonen. De framhever seks ulike måter å assistere læring på, der tilbakemeldinger er én (sammen med modellering, forsterkning, instruksjon, stille spørsmål og kognitiv strukturering). Tharp og Gallimore (1988) beskriver videre læringsprosessen i fire stadier, der den nærmeste utviklingssonen knyttes til de to første stadiene (figur 3A):



**Figur 3A:** Utvikling gjennom assistert læring/DPU (Tharp & Gallimore, 1988, s. 35)

Modellen beveger seg fra assistert til ikke-assistert prestasjon. På det første stadiet får eleven støtte fra andre kompetente, i mitt tilfelle skriftlige tilbakemeldinger fra en lærer, og eleven er aktiv mottaker av disse tilbakemeldingene. I det andre stadiet går eleven over til egenstøttet læring, for eksempel ved at tilbakemeldingene har ført til ny innsikt i skrivningen, slik at eleven nå selv kan klare å løse skriveoppgaver og skrive bedre. I stadium 3 er ny forståelse for skrivningen automatisert, slik at eleven ikke trenger støtte (egenstøtte eller støtte fra en kompetent medhjelper), og stadium 4 forklares med at eleven ser tilbake på prosessen og utvikler nye utviklingsområder og ny forståelse. For min studie er det særlig stadium 1 og 2 som er relevante, der eleven går fra å kunne skrive tekster med støtte fra andre til å kunne skrive med egenassistanse. Tilbakemeldinger bidrar til å føre elevene inn i den proksimale utviklingssonen og gjøre dem bedre i stand til å fullføre eller videreutvikle en tekst enn de var før de fikk tilbakemeldinger. Samtidig er det også et mål at elevene gjennom å få tilbakemeldinger skal nå de to siste stadiene i modellen. Dette er et mer langsiktig perspektiv på skriveutvikling, der eleven gjennom å skrive og få tilbakemeldinger vil utvikle en dypere forståelse av hva skrivning innebærer, og hva tekstkvalitet innebærer, og bruke denne forståelsen til å korrigere sin egen skrivning.

Når jeg ønsker å se hvordan lærerkommentarer kan støtte elevenes skriveutvikling, henger det nær sammen med det Vygotskij kaller samarbeid med mer kompetente andre. Wood et al. (1976) introduserte metaforen *scaffolding* («stillasbygging») om den støtten den kompetente



andre gir et barn for at det skal kunne utføre en oppgave, mens Tharp og Gallimore (1988) bruker begrepet *assisted performance*. I mitt arbeid er lærerkommentarer stillaset og assistansen som skal få elevene inn i den proksimale utviklingssonen. Dette er altså den læringsteoretiske innrammingen for studien, som kommer til uttrykk i studiens overordnede forskningsspørsmål. I fortsettelsen vil jeg gå inn på den teorien som peker fram mot studiens design og analyser av empiri, nemlig teori om tilbakemeldinger, først generelt og deretter om skriving spesielt.

### 3.3 Tilbakemeldinger som termostat

Tilbakemelding kan, med støtte i flere sentrale forskere på feltet, defineres slik: Feedback (tilbakemelding) er informasjon om gapet mellom elevens nivå og det planlagte målet/ønskelige nivået som kan brukes til å fylle «gapet» (Hattie & Timperley, 2007; Ramaprasad, 1983; Sadler, 1989). Dette er i tråd med den proksimale utviklingssonen, der tilbakemeldinger blir den formen for støtte som skal hjelpe eleven til å kunne fylle «gapet».

Det er godt dokumentert at det å bruke vurdering for å støtte opp under læring kan forbedre elevenes prestasjoner (Black & Wiliam, 1998a; Hattie & Timperley, 2007). Ifølge Hattie og Timperley (2007) er tilbakemeldinger en av de mektigste påvirkningene på elevers læring, men påvirkningen kan være både positiv og negativ. Kluger og DeNisi (1996) viser at av tilbakemeldinger som blir gitt i læringssituasjoner, kan så mye som 1/3 være verdiløse eller de kan virke negativt på elevens læring. Hvorvidt tilbakemeldinger har positiv effekt, avhenger av en rekke faktorer, som for eksempel elevens motivasjon, oppgavens kompleksitet, elevens kompetanse og tilbakemeldingens kvalitet (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008). For at en tilbakemelding skal virke positivt på elevenes prestasjoner, må den ifølge Hattie og Timperley (2007) og Sadler (1989) gi svar på følgende spørsmål for eleven:

- Hvor skal jeg (feed up)?
- Hvordan gjør jeg det (feed back)?
- Hva er neste steg (feed forward)?

*Feed up* handler om å kjenne til målene for arbeidet. Dersom elevene forstår målene og hva som er suksesskriteriene for arbeidet, kan tilbakemeldingene bli mer kraftfulle (Hattie & Gan, 2011). *Feed back* relateres til hvordan eleven gjør det, og kan ses i lys av elevens utvikling og forventede standarder og kriterier, og hvilke framskritt eleven gjør for å nå målene. *Feed forward* skal hjelpe eleven til å komme videre i arbeidet med å nå målene ved å gi informasjon om hva eleven må foreta seg for å prestere bedre. Tilbakemeldinger som besvarer disse

spørsmålene, vil kunne hjelpe elevene med å fylle «gapet» mellom det de klarer å skrive på egen hånd, og deres utviklingszone.

De tre spørsmålene ovenfor kan ifølge Hattie og Timperley (2007) stilles på fire ulike nivå: oppgavenivå, prosessnivå, selvreguleringsnivå og personlig nivå. Tilbakemeldinger på oppgavenivå handler om hvor godt oppgaven er utført, hva som er riktig eller bra, og hva som er feil eller mangelfullt. Prosessnivå handler om å gi tilbakemelding på strategiene eleven har brukt og selve arbeidsprosessen, mens selvreguleringsnivå viser til hvordan eleven kontrollerer og regulerer sin egen læring. Tilbakemeldinger på personnivå inneholder informasjon rettet mot eleven, ikke det faglige arbeidet. Ifølge Hattie og Timperley (2007) gis det mange slike tilbakemeldinger i klasserom, samtidig som de finner at slike tilbakemeldinger ikke er særlige effektive for elevenes læring. De andre tilbakemeldingsnivåene regnes alle som nyttige for læring, men forskerne finner lite tilbakemeldinger på selvreguleringsnivå. For å kunne kontrollere og regulere sin egen læring trenger elevene kompetanse i å vurdere seg selv og sitt eget arbeid i lys av kvalitetskriterier. Da vil de kunne bruke tilbakemeldinger på de andre nivåene til å regulere og justere sitt arbeid. Vender vi tilbake til figur 3A, vil tilbakemeldinger til selvreguleringsnivået være viktige for å hjelpe eleven fra stadium 2 til stadium 3 og 4.

Gamlem og Smith (2013) har utviklet en typologi for fire hovedtyper tilbakemelding som har ulike funksjoner og verdier som støtte for læring. Type A er beskrevet som *belønning/straff* (poeng, karakterer) og handler om verdsetting, ikke informasjon for videre læring. Type B, som er *godkjenning/kontroll / ikke godkjenning*, er en form som heller ikke gir informasjon som støtte for læring, men som kan motivere til innsats. Type C beskrives som *spesifisering av måloppnåelse* og *veien videre*, og type D omtales som å *bygge veien videre gjennom dialog*. Det er type C og D som av elevene oppfattes som mest nyttige. Særlig type D, som omhandler en formativ tilbakemeldingsinteraksjon, blir av elevene framhevet som den tilbakemeldingstypen som sterkest bidrar til læring (Gamlem, 2014; Gamlem & Smith, 2013).

For at tilbakemeldinger skal støtte opp under elevens læring, er det sentralt at de umiddelbart brukes til å foreta justeringer som kan gi ny læring (Black & Wiliam, 2006; Kluger & DeNisi, 1996; Ramaprasad, 1983; Sadler, 1989; Shepard, 2005a). En god metafor for dette finner vi hos Wiliam (2011), som sammenligner tilbakemeldinger med en termostat. Når temperaturen i et rom synker under termostats innstilling, blir det gitt et signal om at varmen skal skrus opp. Termostaten gir ovnen informasjon om varmen, og på bakgrunn av denne informasjonen regulerer ovnen varmen. Informasjonen som gis, enten det gjelder varme/kulde eller informasjon om en elevprestasjon, blir først en tilbakemelding når den gis innenfor et system

som gjør det mulig å bruke informasjonen i framtidige handlinger (2011, s. 4). Det er altså ikke tilstrekkelig at læreren gir elevene tilbakemeldinger i tråd med anbefalingene for effektive tilbakemeldinger; det må også legges til rette for bruk og at elevene utvikler sine evner til å reagere hensiktsmessig på tilbakemeldingene. Hvordan tilbakemeldingene faktisk brukes, er et sentralt perspektiv i min studie, altså hvordan elevene rapporterer om bruk, både når det er lagt til rette for det og ikke. Hvordan fungerer lærerkommentarer som «termostat»? I lys av figur 3A ovenfor, er ikke støtte i form av lærerkommentarer nødvendigvis tilstrekkelig – elevene trenger også støtte i å ta i bruk av kommentarer på stadium 1, før de beveger seg over til de neste stadiene, der de nyttiggjør seg tilbakemeldingene mer selvstendig.

Disse prinsippene for nyttige tilbakemeldinger er basert på pedagogikkorienterte effektstudier av tilbakemelding, og ikke nødvendigvis tilbakemelding på skriving. I fortsettelsen går jeg over til å ta for meg teoretiske perspektiver på lærerkommentarer til skriving spesielt.

### 3.4 Tilbakemeldinger på skriving

Når en lærer skriver kommentarer på elevtekster, vurderer han styrkene og svakhetene i teksten, velger ut hva som skal kommenteres og skriver kommentarer, med den hensikt å trekke eleven inn i en ny forståelse av tekstarbeidet (Igland, 2008). I lys av modellen i figur 3A kan dette betraktes i ulike tidsperspektiv. På den ene siden kan man se på de konkrete tilbakemeldingene på en elevtekst som noe som skal hjelpe eleven nærmere målet på den aktuelle oppgaven. Dette vil være innenfor de to stadiene som kalles den proksimale utviklingssonen. På den andre siden kan den nye forståelsen Igland (2008) skriver om, være på et høyere nivå, altså utover det rent konkrete som kan knyttes til arbeidet med en bestemt tekst, og over til det som gir eleven et metaperspektiv på sin egen skriving, altså fase 3 og 4 i figur 3A. I arbeidet med å gi tilbakemeldinger vil nok læreren ha både et kortsiktig og et langsiktig mål. Det er flere faktorer som vil ha betydning for hvordan tilbakemeldingene vil fungere for elevens skriveutvikling. Jeg vil her ta for meg noen teoretiske perspektiver på respons som kan gi støtte for å belyse nettopp dette – teori utviklet med utgangspunkt i empiriske responsstudier.

#### 3.4.1 Hva er god tekstrespons?

På samme måte som det er utviklet retningslinjer for nyttige tilbakemeldinger generelt (jf. kap. 3.3), er det innenfor responsforskningen (jf. kap. 2) identifisert en del prinsipper for god respons, og Straub (2000) argumenterer for at denne empiriske forskningen bør ligge til grunn for praktiske responsstrategier. Ifølge Straub kan god responspraksis oppsummeres i følgende råd:

1. La kommentarene inngå i en dialog med studentene.
2. Ikke ta kontroll over teksten, men legg til rette for at skriveren selv kan oppdage og reflektere over sider ved teksten.
3. Start med å kommentere globale tekstnivå, mens lokale forhold kommenteres mot slutten av prosessen.
4. Begrens antall kommentarer og omfanget av kommentarene.
5. Velg hvor du skal legge hovedvekten for kommentarene, ut fra til hvor i skriveprosessen skriveren er, og den relative modenheten i teksten.
6. Individualiser kommentarene.
7. Gi hyppig ros.
8. Knytt responsen til en større klasseromskontekst. (Straub, 1999; 2000, s. 23-24)

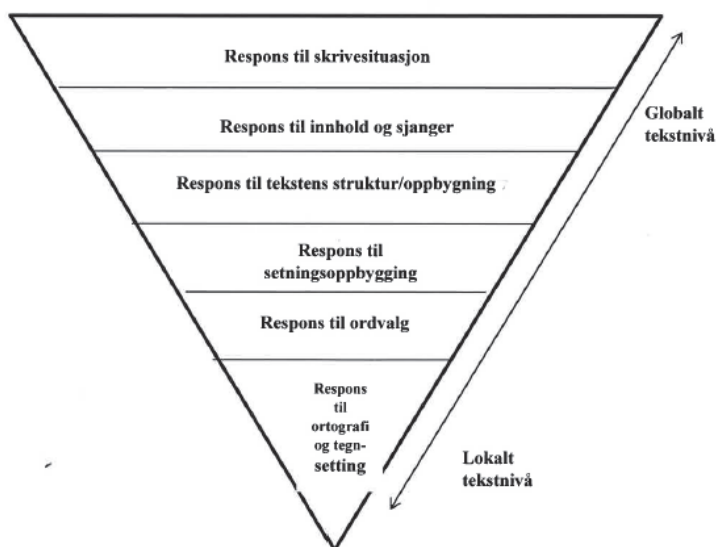
Straub (2000) presiserer at respons må ses i en kontekst som er avhengig av læreren, klassen og situasjonen, og at læreres responsstiler kan variere, men likevel være gode. Rådene over må derfor tilpasses til situasjonen lærerresponsen inngår i.

Disse anbefalingene kritiseres imidlertid av flere forskere, blant annet Igland (2009) og Phelps (2000) som argumenterer for at de bygger på en snever og instrumentell responsoppfatning som ikke ivaretar kompleksiteten i responssituasjonen. Ifølge Igland betraktes ofte lærerrespons som skriving, og responsforskningen tar ikke høyde for at det å kommentere elevtekster også innebærer tekstlesing og teksttolkning. Også Anson (1999) er oppfatt av denne kompleksiteten og tar til orde for at vi må være åpne for at det kan finnes flere svar på hva som er gode responsformuleringer. Murphy (2000) kritiserer responsforskning for å ikke ta tilstrekkelig hensyn til at responsen inngår i en undervisningskontekst, og at det har vært lite oppmerksomhet rundt elevens perspektiv og rolle i prosessen, altså hvordan de reagerer og skaper mening ut fra lærerkommentarene (2000, s. 79).

Vi ser dermed et skille i responsforskningen mellom et forsøk på å finne fram til evidensbaserte prinsipper for effektiv tekstrespons på den ene siden, her representert ved Straub (se også Straub og Lunsford, 1995), og på den andre siden flere forskere som mener Straubs responssyn er for snevert, og at respons er et mer komplekst fenomen som i større grad må studeres i den konteksten den inngår i, representert ved Anson, Phelps, Murphy og Igland. For min avhandling er begge disse posisjonene relevante. Jeg støtter meg på Straubs arbeid fordi det gir meg begreper til bruk i design og analyser. Samtidig søker jeg å gå utover den instrumentelle responsoppfatningen ved både å studere respons i en kontekst og ved å innta et elevperspektiv. I dette arbeidet legger jeg vekt på hvordan elevene skaper mening og reagerer på lærerkommentarer, og hvordan disse får eleven inn i den proksimale utviklingssonen. I neste delkapittel vil jeg gå inn på dimensjoner ved tekstrespons som gir begreper til bruk i mine analyser.

### 3.4.2 Ulike dimensjoner ved tekstrespons

Innledningsvis i kapittel 3 nevnte jeg at jeg trekker veksler på kognitive skriveteorier. Kognitiv skriveforskning har vist hvordan skriving omhandler en rekke delprosesser, og også at skriveren veksler mellom ulike faser og ulike nivåer i skriveprosessen (Flower & Hayes, 1981). Basert på Flower og Hayes (1981) og Scardamalia og Bereiter (1987) utviklet Hillocks (1987) en modell for å synliggjøre de ulike tekstnivåene skriveren veksler mellom og tar hensyn til under skrivingen. Modellen har siden blitt videreutviklet av Hoel (2000) til også å omhandle respons. Tekst- og responstrekanten vises i figur 3B.



**Figur 3B:** *Tekst- og responstrekanten (basert på Hillocks, 1987 og Hoel, 2000).*

Av figur 3B ser vi at skriving og respons på skriving kan knyttes til ulike tekstnivå. Skriveprosessen utvikler seg fra overordnede, globale nivå som skrivesituasjon, innhold, struktur og sjanger til mer underordnede, lokale nivå som syntaks, ordvalg, rettskriving, grammatikk og tegnsetting. Modellen er hierarkisk – de ulike nivåene forholder seg til hverandre. Elevene veksler mellom å forholde seg til globale og lokale nivåer når de skriver. Respons og revisjon på globale tekstnivå regnes gjerne som mer komplekst og abstrakt enn på lokale tekstnivå. Det kan forklares ved at tekstmengden er mer omfattende og problemene kan være mer abstrakte på globale nivå. Omarbeiding på lokale nivå griper inn i et lite tekstsegment, mens det på globale nivå kan få større følger og føre til ytterligere omarbeidingsbehov (Hoel, 2000). Dette kan imidlertid problematiseres noe. For eksempel vil innholdsaspektet ved teksten være nokså konkret til tross for at det tilhører globale nivå. Sett i lys av den proksimale utviklingssonen er det ikke sikkert at tilbakemeldinger på lokale tekstnivå er lettere for elevene å forholde seg til. Hertzberg (1994) argumenterer for at det er mindre lønnsomt å kommentere

noe eleven ikke viser tegn til å interessere seg for, enn å rette kommentarene mot et område der eleven er i gang med å eksperimentere. I et slikt perspektiv kan det tenkes at eleven lettere vil kunne forholde seg til kommentarer på globale tekstnivå, fordi dette er innenfor elevens interessefelt eller utviklingszone på det aktuelle tidspunktet.

Teksttrekanten gir kategorier for å studere hvilket tekstnivå lærerkommentarer gjelder. Videre kan kommentarene være formulert på ulike måter, og de kan være mer eller mindre spesifikke og utfyllende. For en ytterligere kategorisering av lærerkommentarer støtter jeg meg på arbeidene til Straub (1997), Straub (1996) og Lunsford og Straub (2006)<sup>2</sup>. I studien *Twelve readers reading* (Straub & Lunsford, 1995) undersøker de hvordan 12 lærere kommenterer tekstene til 12 studentessays, med totalt 3500 kommentarer til 156 studenttekster. I Lunsford og Straub (2006) er kommentarene analysert i de to kategoriene *focus* og *mode*. I Straub (1997) legger Straub til en ytterligere kategori, *specificity* (i fortsettelsen oversetter jeg disse til fokus, spesifisering og form [modus<sup>3</sup>]). Fokus viser til hva en kommentar refererer til, spesifisering viser til hvor spesifikke eller eksplisitte kommentarene er og form omhandler kommentarens utforming og språkhandling.

Når det gjelder *fokus*, skiller også Lunsford og Straub (1997) mellom kommentarer til globale og lokale aspekt ved teksten, slik det også gjøres i teksttrekanten. I tillegg legger de til en kategori de kaller ekstratekstuelle kommentarer. Tabell 3A gir en oversikt over deres kategorisering av kommentarenes fokus:

---

<sup>2</sup> Det finnes ulike måter å kategorisere kommentarer på, særlig innenfor andrespråksforskning – se for eksempel Hyland og Hyland (2001), Silver og Lee (2007), Ellis (2009) og Magno og Amarles (2011). Goldstein (2005) skiller mellom hva kommentaren legger vekt på, kommentarenes tone (ros, nøytral og kritisk), direktehet (direkte eller dempet), funksjon (spørre etter informasjon, gi informasjon, gi instruksjon, spørre etter revisjon, instruere for revisjon, korrigere eller omskrive, tilby ros og tilby kritikk), lingvistisk form (spørsmål, uttalelse, imperativ, utrop) og tekstspesifiserbarhet (tekstspesifikk eller ikke-tekstspesifikk). En slik kategorisering har mange fellestrekk med den kategoriseringen jeg har valgt, basert på Lunsford og Straub (2006), men en noe annen begrepsbruk.

<sup>3</sup> Disse kategoriene brukes i artikkel 3, og der har jeg oversatt *mode* til *form*. I ettertid ser jeg at *modus* kunne vært en mulig og kanskje mer presis oversettelse. Kategorien *form* (*modus*) viser til hvilken språkhandling som ligger i en lærerkommentar (påstand, ønske, påbud etc.).

**Tabell 3A.** Kategorisering av lærerkommentarenes fokus (etter Lunsford & Straub, 2006)

<b>Globale</b>	Ideer	Kommentarer som angår innhold, argumenter, tanker, resonnementer og lignende
	Utvikling	Kommentarer som angår hvordan ideene utvikles, støttes opp og utdypes
	Global struktur	Kommentarer som angår tekstens organisering, avsnitt, innledning og avslutning, og sammenheng mellom større tekstdeler
<b>Lokale</b>	Lokal struktur	Kommentarer som angår struktur innenfor setninger og mellom setninger i et avsnitt
	Ordvalg	Kommentarer som angår ordvalg, språklig presisjonsnivå
	Korrekthet	Kommentarer som angår grammatikk, rettskriving eller tegnsetting
<b>Ekstra-tekstuelle</b>		Kommentarer som angår forhold som går utover teksten, f.eks. om mottaker, formål, om temaet, om skriveoppgaven, om skrivererfaring og lignende

Når det gjelder den siste kategorien, kommentarenes *form*, finnes det en rekke responstyper. Lunsford og Straub (2006) har utviklet følgende kategorier:

**Tabell 3B** Kategorisering av lærerkommentarenes form (modus) (etter Lunsford & Straub, 2006).

<b>Korreksjon</b>	Kommentar der læreren retter eller gjør endringer i teksten
<b>Negativ vurdering</b>	Kommentar der læreren kritiserer noe i teksten
<b>Kvalifisert negativ vurdering</b>	Kommentar der læreren kritiserer noe, men kommer med mer kvalifisert eller spesifikk kritikk, som også er mer moderert enn negativ vurdering
<b>Imperativ</b>	Kommentar der læreren ber om endring, ofte i form av en kommando
<b>Råd</b>	Kommentar der læreren gir en anbefaling eller et forslag i en rådgivende tone
<b>Ros</b>	Kommentar der læreren gir en positiv vurdering
<b>Indirekte forespørsel</b>	Kommentar der læreren stiller spørsmål for å be eleven engasjere seg i revisjonsarbeidet (som «Kan du ...?») )
<b>Problemidentifiserende spørsmål</b>	Kommentarer der læreren identifiserer et problem som må vurderes. Kan være lukket (sterk styring, begrenser skriverens mulige løsninger) eller åpent (retter oppmerksomheten mot problemet, men overlater til skriveren å finne løsningen selv)
<b>Heuristiske (søkende/undersøkende) spørsmål</b>	Kommentarer der læreren ber skriveren om å føye til eller tenke videre over innholdet. Kan være lukket (veileder skriveren til å legge til spesifikk informasjon) eller åpent (inviterer skriveren til å tenke videre på hva som kunne være lagt til)
<b>Reflekterende uttalelse</b>	Kommentarer som forklarer, instruerer, tolker, er leserbasert eller lignende

Kategoriseringer som den i tabell 3B kan problematiseres. Det kan for eksempel være problematisk å plassere en lærerkommentar i én kategori fordi den kan inneholde elementer som kan høre inn i flere kategorier. Også dette skillet mellom åpne og lukkede spørsmål kan problematiseres – for eksempel hvorvidt et åpent spørsmål er åpent eller lukket, men i en mer «åpen» innpakning, eller på hvilken måte et åpent spørsmål er åpnende. Er spørsmålene reelle,

eller er de konstruerte? Kategorien som kalles reflekterende uttalelse, forklares med blant annet kommentarer som forklarer eller instruerer. Skillet mellom forklaring og instruksjon kan også være vanskelig fordi dette i stor grad handler om det samme. Det er altså ikke uproblematisk å kategorisere lærerkommentarer og heller ikke å lage entydige kategorier.

Kategorien *spesifisering* refererer til hvor spesifikke kommentarene er. Kommentarer kan være veldig spesifikke, konkrete og tydelige eller vage og generelle. Dette er ikke en del av hovedkategoriseringen til Lunsford og Straub (1995), selv om de også berører hvorvidt kommentarene er spesifikke, utfyllende og lange eller korte. Hos Straub (1997) er spesifisering lagt til som en kategori. Spesifisering er relevant ut fra hvor enkle kommentarene er å forstå, men også knyttet til hvordan kommentarene tar kontroll over elevens tekst. En kommentar som tydelig forteller eleven hva han bør gjøre/burde har gjort, kan være lettere å forstå og tar i sterk grad kontroll over teksten, mens en mer vag kommentar kan være vanskeligere å forstå og tar i mindre grad kontroll over elevteksten. Kommentarene kan også utformes direkte eller mer dempet (Goldstein, 2005), for eksempel ved at kritiske kommentarer «pakkes inn» i høflige og dempede formuleringer. Dette kan gjøre at kommentarene blir mindre spesifikke.

Respons kan altså studeres ut fra ulike perspektiver, knyttet til fokus, spesifiserbarhet og form. Kategoriseringen jeg støtter meg på, er utviklet gjennom flere studier (Lunsford & Straub, 2006; Straub, 1996, 1997; Straub & Lunsford, 1995), og disse bygger igjen på andre responsstudier (jf. kap. 2). I kapittel 4.5.1 gjør jeg rede for hvordan jeg bruker kategoriene og de tilpasningene som er nødvendige for mitt empiriske materiale.

### 3.5 Oppsummering

De teoretiske perspektivene som er presentert i kapitlet, utgjør rammeverket jeg finner relevant for å belyse fenomenet jeg studerer – elevenes forståelse og bruk av lærerkommentarer. Min vektlegging av hvordan lærerkommentarene kan støtte elevenes skriveutvikling bygger på et sosiokulturelt læringsperspektiv, der kommentarene blir en form for støtte/stillas som kan føre elevene videre i deres proksimale utviklingszone. Dette henger nær sammen med vurdering for læring, hvor ønsket med vurderingen er at den skal ha en læringsfremmende funksjon. Skriveutvikling er individuelt, og hviler dermed også på kognitive perspektiver på skriving. I siste del av kapitlet har jeg gjort rede for teoretiske perspektiv på tekstrespons til skriving spesielt. Dette gir meg sentrale begreper til mine analyser, for eksempel tekstnivå, fokus, spesifisering og form. Samlet gir disse perspektivene grunnlaget for avhandlingens metodiske valg og analyser, som neste kapittel handler om.



## 4 Forskningsdesign og metode

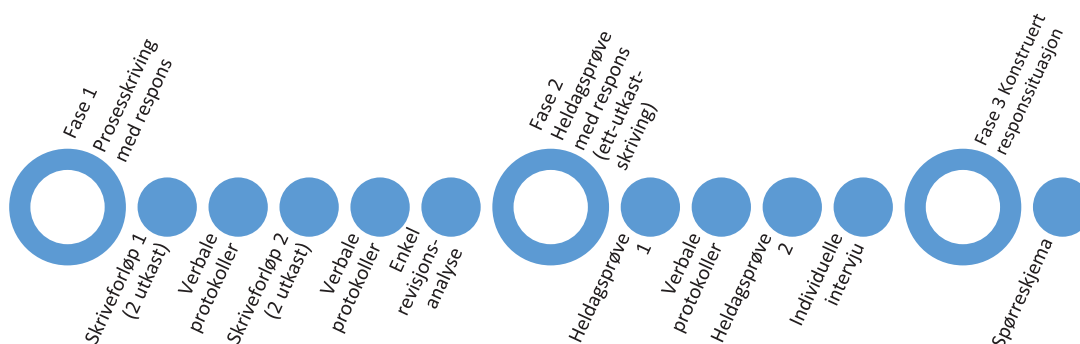
Formålet med dette kapitlet er å gi en oversikt over avhandlingens forskningsdesign. Kapitlet supplerer metoderedegjørelsene i de tre artiklene. Først presenteres design og prosedyrer knyttet til utvalg, datainnsamling, dataanalyse og framstilling av resultatene. Deretter drøfter jeg studiens troverdighet, pålitelighet og forskningsetiske overveielser.

### 4.1 Mixed methods-design

Jeg har valgt en *mixed methods*<sup>4</sup> tilnærming for dette prosjektet. Et *mixed methods*-design er en prosedyre for å samle og analysere både kvalitative og kvantitative data og blande kvalitative og kvantitative metoder i en enkeltstudie eller i en serie av studier, ut fra en antakelse om at både kvantitative og kvalitative metoder i kombinasjon kan bidra til en bedre forståelse av et fenomen og kan belyse et forskningsspørsmål bedre enn det kvantitativ eller kvalitativ metode hver for seg kan gjøre (Creswell & Clark, 2011). Formålet med avhandlingen er å kaste lys over forskningsspørsmålet på ulike måter, både gjennom forskningsfokus og metodiske tilnærminger. Jeg har derfor valgt et deskriptivt design som kombinerer kvalitative og kvantitative data.

#### 4.1.1 Et flerfasert design

**Figur 4A:** *Forskningsdesign*



<sup>4</sup> Jeg velger konsekvent å bruke det engelske begrepet *mixed methods* om den metodiske tilnærmingen, da det ikke er et etablert begrep for dette på norsk.

Figur 4A illustrerer hvordan jeg har designet min mixed methods-tilnærming i de tre fasene, og hvilke data jeg har samlet i hver fase. Denne tilnærmingen er altså flerfaset, og følger dermed det Creswell (2012) kaller *Multiphase Design*, og det Teddlie og Tashakkori (2009) kaller *sequential mixed designs*.

Fase 1 og 2 er basert på kvalitative data, og fase 3 kombinerer kvantitative og kvalitative data. Designet er således kvalitativt dominert (Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007). Det vil si at kvalitative perspektiver og tenkemåter dominerer, men blir supplert av kvantitative data (Johnson & Christensen, 2014). Videre er designet det man i den engelske faglitteraturen kaller *sequential dependent and expanding* (Creswell & Plano Clark, 2007; Greene, Caracelli, & Graham, 1989), som innebærer at de ulike sekvensene/fasene er avhengige av hverandre samtidig som de utvider hverandre. Datainnsamling skjer i faser, og resultatene i en fase danner grunnlag for de neste fasene, enten for å bekrefte eller avkrefte slutninger fra forrige fase, eller for å følge opp og undersøke funnene videre. I et mixed methods-design kan integrasjon av kvalitative og kvantitative metoder skje på ulike måter. Mitt prosjekt er det Teddlie og Tashakkori (2009) kaller *mixed across stages*. Det vil si at det er en avhengighet mellom hver fase, og at kvalitative og kvantitative metoder mikses på tvers av fasene. Hensikten er at hver fase skal utvide hverandre, slik at de er det Greene et al. (1989) kaller *expanding and complementary*. Det samme fenomenet, altså elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer, studeres på ulike måter for å gi mer utfyllende informasjon enn man kan få gjennom en mer streng tilnærming.

Hvordan er så denne avhengigheten mellom fasene? I artikkel 1 studerer jeg et lite utvalg elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer som er gitt i en skriveprosess. Under datainnsamlingen for denne studien erfarte jeg at det ikke ble brukt prosesskriving i alle skriveoppgaver. Dette ledet til spørsmålet om hvordan elever forstår og bruker lærerkommentarer når de inngår i ett-utkast-skriving, som er en annen skrivesituasjon. Jeg ønsket også å utvide perspektivet fra få elever i én klasse til flere elever på ulike skoler. Designet fra fase 1 (artikkel 1) ligger altså til grunn for designet i fase 2 (artikkel 2), men nå i en ny skrivesituasjon. Mens jeg i artikkel 1 så på hvordan elevene faktisk bruke lærerkommentarer i revisjon av tekstene sine, undersøker jeg i artikkel 2 hvordan elevene rapporterer at de vanligvis bruker lærerkommentarer de får på ferdige tekster. Avhengigheten mellom fase 1 og fase 2 ligger i overføring av designet, mens utvidelsen ligger i to ulike metodiske tilnærminger for å undersøke bruk av kommentarer.

De to første fasene ga meg innsikt i hvordan elever bruker og forstår lærerkommentarer, deres reaksjoner på kommentarene og hva de synes er gode eller mindre gode tilbakemeldinger. Basert på disse funnene ønsket jeg å finne ut mer om hvilke typer tilbakemeldinger elevene fant nyttige og mindre nyttige. Designet i fase 1 og 2 ble dermed brukt for å utvikle designet i fase 3.

Gjennom et exploratory design (Creswell & Plano Clark, 2007), som går fra kvalitativ til kvantitativ tilnærming, undersøker jeg det samme fenomenet på ulike måter for å lære mer om det. Hver fase rapporteres for seg i avhandlingens tre artikler. Selv om hver artikkel står for seg selv, er hensikten med et flerfasert og sekvensielt design å vise hvordan de ulike fasene i prosjektet samlet sett kaster lys over det overordnede forskningsspørsmålet. I kapittel 5 vil jeg derfor drøfte de samlede funnene. En slik drøfting, med konklusjoner basert på både kvalitative og kvantitative funn, som også integrerer kvalitative og kvantitative funn, kalles i metodelitteraturen for *Meta-Inference* (Teddlie & Tashakkori, 2009).

**Tabell 4A.** Oversikt over avhandlingens delstudier, deltakere, datakilder og analysekategorier.

Tema	Elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer i norskfaget		
Fase (artikkel)	I	II	II
Fokus	Elevers forståelse og bruk av skriftlige lærerkommentarer på tekst som inngår i skriveprosess	Elevers forståelse og bruk av skriftlige lærerkommentarer på sluttprodukter (heldagsprøver)	Elevers vurdering av dekontekstualiserte lærerkommentarer (preferanser på en autentisk elevtekst som brukes inautentisk)
Deltakere	5 elever (én skole)	18 elever (fire skoler)	159 elever (sju skoler)
Datakilder	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kommenterte elevtekster fra to skriveforløp med prosesskriving</li> <li>– Verbale protokoller (elever)</li> <li>– Reviderte elevtekster</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Heldagsprøvebesvarelser med tilhørende lærerkommentarer</li> <li>– Verbale protokoller (elever)</li> <li>– Individuelle elevintervju</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Spørreundersøkelse</li> </ul>
Tidspunkt for data-innsamling	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Skriveforløp 1: våren 2012</li> <li>– Skriveforløp 2: våren 2013</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Heldagsprøve 1: høsten 2013</li> <li>– Heldagsprøve 2: våren 2014</li> </ul>	Høst 2014
Type analyse	Kvalitativ analyse av elevforståelse og tekstrevisjon Kategorier: a) forståelse og reaksjon: <i>forståelse – ikke-forståelse</i> <i>aksept – ambivalens – protest</i> b) bruk i revisjon: <i>lærerinitiert revisjon – egeninitiert revisjon</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kvalitativ analyse av elevforståelse</li> <li>– Intervjuanalyse, kategorier fra teori om formativ vurdering:  <i>feed up</i>  <i>feed back</i>  <i>feed forward</i> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Deskriptiv statistikk</li> <li>– Analyse basert på eksisterende kategorier (fra Straub, 1997):  <i>focus</i>  <i>form</i>  <i>specificity</i> </li> </ul>

Tabell 4A gir en kortfattet oversikt over delstudiene med datakilder, deltakere og analyser. Som vist i tabellen undersøker jeg elevenes forståelse av lærerkommentarer gjennom verbale

protokoller (se kap. 4.4.2) både i fase 1 og 2. Fasene skiller seg imidlertid fra hverandre på to områder. For det første undersøkes to ulike skrivesituasjoner, skriving i prosess (fase 1) og ett-utkast-skriving (heldagsprøve) (fase 2). For det andre undersøkes elevenes bruk av lærerkommentarer på to ulike måter, hvordan elevene faktisk reviderer tekstene sine (fase 1) og selvrapporing (fase 2). Slik utfyller de to fasene hverandre. For å supplere denne innsikten ytterligere bruker jeg i fase 3 en helt annen metodisk tilnærming, nemlig en spørreundersøkelse.

## 4.2 Deltakere i prosjektet

Informantene er elever på ungdomstrinnet. Praktiske hensyn som reiseavstand har vært avgjørende for valg av skoler. Deltakende skoler i fase 1 og 2 er praksisskoler for lærerutdanningen, og i fase 3 brukte jeg skoler som deltok i prosjektet *Ungdomstrinn i utvikling*. Forespørsel om deltakelse ble sendt til skolenes rektorer, som fant norsklærere som ønsket å delta (fase 1 og 2) eller valgte ut en klasse til å gjennomføre spørreundersøkelsen (fase 3). All deltakelse i prosjektet er frivillig og basert på informert samtykke – både elever og foresatte har underskrevet samtykkeskjema. Hver fase har eget informasjons- og samtykkeskjema – et eksempel er å finne i vedlegg 2. Datakildene i hver delstudie er unike, og det er noe overlapp mellom informanter og skoler. På grunn av studiens flerfasede design har det vært ønskelig å ha en overlapp av deltakere, da dette styrker sammenhengen mellom fasene. Tre av elevene fra fase 1 er derfor også deltakere i fase 2. Elevene i fase 1 og 2 hadde gått ut av ungdomsskolen da jeg gjennomførte fase 3. Overlappen her er derfor på skolenivå: Én klasse er fra en av skolene med tilhørende norsklærer fra fase 2. Fordelen med overlappen gjelder særlig fra fase 1 til 2, der jeg får mulighet til å undersøke om de samme elevene forstår og bruker lærerkommentarer på samme måte i ulike skrivesituasjoner, eller om det forholder seg ulikt. Tabell 4B gir en oversikt over deltakerne og hvordan de fordeler seg på skoler, kommuner og fylker, og informantenes klasstrinn da datainnsamlingen ble gjennomført.

**Tabell 4B:** Oversikt over utvalg av informanter og fordeling på skoler, kommuner og fylker.

Delstudie	I	II	III
Utvalgsstrategi	Strategisk utvalg	Strategisk utvalg	Bekvemmelighetsutvalg
Deltakere	5 (6*) elever	18 elever	159 elever
Skole (kommune, fylke)	Skole A (kommune 1, fylke 1)	Skole A (kommune 1, fylke 1) Skole B (kommune 2, fylke 1) Skole C (kommune 3, fylke 1) Skole D (kommune 3, fylke 1)	Skole D (kommune 3, fylke 1) Skole E (kommune 3, fylke 1) Skole F (kommune 4, fylke 1) Skole G (kommune 5, fylke 1) Skole H (kommune 6, fylke 2) Skole I (kommune 7, fylke 2) Skole J (kommune 8, fylke 2)
Klassetrinn ved datainnsamling	Våren på 8.trinn og våren på 9.trinn	Skole C: høst og vår 8.trinn Skole A, B, D: høst og vår 9. trinn	Høst 10.trinn (alle skoler)
Tidspunkt for datainnsamling	Skriveforløp 1: vår 2012 Skriveforløp 2: vår 2013	Heldagsprøve 1: høst 2013 Heldagsprøve 2: vår 2014	Spørreundersøkelse: høst 2014

Når det gjelder valg av elever til de ulike fasene, skjedde dette på følgende måte: For fase 1 ble elevene valgt ut i samråd med klassens norsklærer. Jeg ønsket et utvalg skrivere som hadde kommet noe ulikt i sin skriveutvikling, inkludert elever med norsk som andrespråk. Ved første datainnsamling leste jeg gjennom alle elevenes førsteutkast, og valgte ut fem tekster fra elever med ulike skriveferdigheter. Dette ble gjort etter at læreren hadde skrevet sin respons til tekstene. Utvalget ble så diskutert med klassens norsklærer, som bekreftet at disse fem elevene var kommet ulikt i sin skriveutvikling. I framstillingen i artikkel 1 kaller jeg disse svake, middels sterke og sterke skrivere. Tabell 4C viser hvilke kriterier jeg har lagt til grunn for en slik kategorisering, og også hva som kjennetegner andrespråksskriverne. Elevene er gitt fiktive navn.

Ved det første skriveforløpet i fase 1 samlet jeg inn data om disse fem utvalgte elevene. Som tabell 4B viser, står det 5 (6\*) elever i kolonnen for deltakere. Da jeg kom tilbake til skolen for å samle data tilknyttet det andre skriveforløpet, var én av de fem elevene fra første skriveforløp ikke til stede. Jeg stod da overfor et valg om enten å ta ut denne eleven fra skriveforløp 1 og konsentrere meg om de fire andre deltakerne, eller jeg kunne utvide utvalget med én deltaker til, slik at jeg hadde fem elever for begge skriveforløpene. Der og da valgte jeg det siste og utvidet utvalget med en elev som var på omtrent samme nivå i sin skriveutvikling som den

fraværende eleven fra det opprinnelige utvalget. I artikkel 1 har jeg skrevet at det empiriske materialet består av data fra fem elever, og jeg har sagt at en av elevene er byttet ut mellom skriveforløp 1 og 2.

Her vil jeg benytte muligheten til å problematisere dette. Selv om de to elevene, kalt Elias og Andreas, er på omtrent samme nivå i sin skriveutvikling, er det to ulike skrivere, som kan ha ulik forståelse av lærerkommentarer og også ulik måte å bruke kommentarene på. De to elevene kan karakteriseres som svake skrivere. Utvalget til denne studien er gjort ut fra et ønske om å ha med både sterke og svake skrivere. Verdien av å beholde den femte eleven, selv om dette er to forskjellige elever i de to skriveforløpene, ligger i at jeg da har en større bredde i utvalget enn om jeg hadde avgrenset meg til fire. Selv om jeg ikke da kan se de to skriveforløpene samlet for akkurat disse to elevene, mener jeg at resultatene har en verdi, fordi de viser en forskjell i hvordan de to elevene følger opp responsen. Begge får i hovedsak kommentarer på lokale tekstnivå, da tekstene er preget av lange setninger uten tydelig tegnsetting, i tillegg til mange rettskrivingsfeil. Mens Andreas i skriveforløp 2 reviderer teksten sin ved å rette den i tråd med lærers kommentarer, gjør Elias i skriveforløp 1 færre rettinger enn læreren har foreslått. Han skriver derimot fortellingen nokså mye lengre, uten at responsen har foreslått dette. Andreas leverer dermed et nokså feilfritt andreutkast, men på andre tekstnivå er det lite endret i forhold til førsteutkastet. Elias leverer et andreutkast som fortsatt har en del feil på lokale nivå, men som innholdsmessig er vesentlig endret, gjennom at fortellingen er videreutviklet. Den ene skriveren følger utelukkende lærerresponsen, mens den andre virker mindre motivert til å «rette» teksten og mer motivert til å gjøre andre endringer. En slik nyanse i svake skriveres oppfølging av lærerkommentarer ville jeg ikke fått fram om den femte eleven var den samme under de to skriveforløpene.

Fase 2 har 18 informanter. Disse elevene ble utelukkende valgt ut av sin norsklærer. For å få en viss bredde i et avgrenset utvalg ba jeg lærerne velge ut tre elever – en sterk skriver, en svakere skriver og en skriver med norsk som andrespråk (se tabell 4C for kategorisering). Hensikten med dette var å finne elever med litt ulike skriveferdigheter for å få en viss bredde i et relativt avgrenset utvalg. Det er verdt å merke seg at de svakere skriverne i dette utvalget er noe sterkere enn i fase 1. Her var det ingen skrivere som kan betegnes som svake skrivere (jf. tabell 4C), for her lå de svakeste skriverne på karakternivå 3, middels sterke skrivere på karakteren 4 og sterke skrivere på karakterene 5–6.

**Tabell 4C.** Kriterier for kategorisering av deltakerne i fase 1 og 2

Elevprofil	Kriterier	Fase 1	Fase 2
Svak skriver	Eleven har svært svak kodekompetanse. Eleven har en viss sjangerkompetanse, men liten grad av selvregulering i skrivearbeidet. Karakternivået ligger rundt 2 (til 3).	Elias Andreas	**
Middels sterk skriver	Eleven har nokså god kodekompetanse. Eleven har nokså god sjangerkompetanse, men graden av selvregulering i skrivearbeidet varierer. Karakternivået ligger mellom 3 og 4	Milena Swetlana	Dag Sara Espen Swetlana Leo Juana Mariam Jelena Samia Zurab Yusuf
Sterk skriver	Eleven har god kodekompetanse. Eleven har god sjangerkompetanse og er selvregulert i skrivearbeidet. Karakternivået ligger rundt 5 (til 6)	Martine Jon	Martine Jon Harald Sigurd Fredrik Emilie Hans
Andrespråksskriver	Eleven skriver på et annet språk enn morsmålet. Mellomspråkstrekk kan spores i varierende grad. Når det gjelder kodekompetanse, sjangerkompetanse og selvregulering, kan eleven beskrives som enten svak, middels god eller sterk, jf. beskrivelsene over.	Milena Swetlana	Swetlana Leo Mariam Zurab Yusuf Juana Jelena Samia

\*\* Skriverne i fase 2 er noe sterkere enn de svakeste skriverne i fase 1 – som beskrevet ovenfor.

Utvalgene for fase 1 og 2 er altså styrt av et ønske om en viss bredde med hensyn til hvor langt elevene har kommet i sin skriveutvikling, og også at elever med norsk som morsmål og som andrespråk skal være representert, for å speile ulike skrivere som finnes i et vanlig klasserom. I fase 1 har dette en viss betydning for analyser og resultater, mens det i fase 2 har liten betydning, fordi dataene i liten grad viste variasjoner som kan knyttes til elevenes skrivenivå.

Fase 3 har 159 informanter. Disse ble utelukkende valgt ut av de sju skolenes rektorer, som ga meg tilgang til én klasse per skole, uten noen føringer fra min side. Utvalget er et bekvemmelighetsutvalg. Det vil si at man velger ut informanter som er lett tilgjengelige, og dette er dermed en ikke-sannsynlighetsteknikk for utvelgelse av informanter. Bakgrunnen for dette er at jeg ønsket å være til stede under datainnsamlingen, og dermed måtte informantene være innenfor et område det var praktisk mulig å reise til. I undersøkelsen ble informantene

bedt om å sette seg inn i en konstruert responsituasjon der de skulle lese en elevtekst som var skrevet av en for dem ukjent elev, og som var kommentert av lærere de heller ikke kjente. Dette kan være en krevende oppgave, og jeg ønsket derfor å være til stede under datainnsamling, både for å kunne sikre at gjennomføringen ble gjort likt i alle klasser, for å kunne avklare uklårheter og for å kunne se hvordan undersøkelsen fungerte. Jeg hadde på forhånd prøvd den ut med en mindre gruppe elever, men ved å være til stede under gjennomføringen fikk jeg bekreftet at undersøkelsen fungerte. Det er min oppfatning at elevene tok oppgaven på alvor, og de tok seg god tid til å besvare undersøkelsen.

### 4.3 Skrivesituasjonene

Utgangspunktet for studiene i avhandlingen er elevtekster med tilhørende lærerkommentarer. Skrivesituasjonen i fase 1 er to prosessorienterte skriveforløp, og i fase 2 (og 3) er tekstene heldagsprøvebesvarelser. Oppgavetyperne er nokså like for de to skrivesituasjonene. Elevene skal lære å skrive ulike teksttyper og bruke ulike skrivehandlinger i begge situasjonene. I forkant foregår det skriveopplæring og arbeid med eksempeltekster. Flere av oppgavene som er brukt, er tidligere eksamensoppgaver (eller eksempeloppgaver) for 10. trinn. Der lærerne har laget oppgaver selv, er det brukt eksamensliknende oppgaver.

Eksempler på skriveoppgavene fra skrivesituasjonene i fase 1 og 2 finnes i vedlegg 5. Som vedlegget viser, følges oftest oppgavene av vurderingskriterier. Tilbakemeldingssituasjonene i fase 1 og 2 skiller seg fra hverandre ved at elevene i fase 1 får respons underveis (på førsteutkast) og vurdering etter å ha levert reviderte tekster. Her er responsen skrevet inn i teksten, både i marg og som oppsummerende kommentar, og det samme gjelder for lærerens sluttvurdering. I fase 2 skriver elevene ferdige tekster og får vurdering. Flere av lærerne i fase 2 bruker vurderingsskjema, der vurderingskriteriene er beskrevet. Disse skjemaene supplerer kommentarer i teksten, og det er noe ulikt hvor mye lærerne kommenterer i selve teksten.

Det er ikke et mål for denne avhandlingen å undersøke verken hvilke vurderingskriterier som gis eller lærernes kommentarpraksis i lys av vurderingskriteriene, altså i hvilken grad lærerkommentarene baseres på kriteriene. Likevel gir bruk av vurderingskriterier et utgangspunkt og grunnlag for respons ved at kriteriene angir hva som vektlegges i vurderingen.

### 4.4 Datainnsamling

Videre presenteres prosedyrer for datainnsamling, nemlig verbale protokoller, intervjuer og spørreundersøkelse. Hver artikkel har en metoderedegjørelse. Her gir jeg derfor først og fremst en metoderefleksjon og et helhetlig blick på metodetilnærmingene i prosjektet.



#### 4.4.1 Elevtekster og lærerkommentarer

Datainnsamling tar i alle tre fasene utgangspunkt i skriftlige elevtekster. I fase 1 inngår to prosessorienterte skriveforløp der elevene skriver førsteutkast, får respons fra lærer, reviderer og leverer endelig tekst til vurdering. Datainnsamling her omfatter to tekster fra hver av de fem elevene, en fortelling og en sakpreget tekst (10 tekster). I fase 2 inngår to skriveforløp der elevene skriver en tekst på skolen (5 timers skrivetid) og får tilbakemelding fra lærer. Datainnsamling her omhandler to kommenterte heldagsprøvebesvarelser fra 18 elever (36 tekster). En tekst fra fase 2 er brukt til spørreundersøkelsen i fase 3 (nærmere beskrevet i 4.4.4).

I fase 1 og 2 undersøkes elevenes forståelse av lærerkommentarer. For dette var det nødvendig å samle inn elevtekstene med lærerens kommentarer. I fase 1 inngår også elevenes reviderte tekster. Elevtekstene utgjør sekundærdata i denne avhandlingen, men de er nødvendige for å kunne samle studiens primærdata, som beskrives i det følgende.

#### 4.4.2 Verbale protokoller

Verbale protokoller er brukt både i fase 1 og 2. Dette er en veletablert metode innenfor kognitiv atferdsforskning som særlig brukes når man søker innsikt i personers aktive strategier under oppgaveløsning (Ericsson & Simon, 1993; Pressley & Hilden, 2011). Man ber forsøkspersoner tenke høyt mens de utfører en oppgave, løser et problem eller lignende, og gjennom det søker man å få innblikk i de kognitive prosessene som foregår og fører fram til at oppgaven blir utført. Begrepet *thinking aloud* brukes om selve metoden, mens verbale protokoller er dataene man samler inn gjennom å tenke høyt. Man skiller mellom samtidige og retrospektive verbale protokoller (Ericsson & Simon, 1993), knyttet til når verbaliseringen skjer, enten mens oppgaven løses eller i etterkant.

Innenfor skriveforskning har verbale protokoller særlig blitt brukt for å studere skriverens strategier i de ulike fasene i skriveprosessen (Flower & Hayes, 1981; Plakans, 2008; Smagorinsky, 1994) og skriveflyten (Chenoweth & Hayes, 2001). Metoden er mindre brukt innenfor vurdering av skriving, men den er brukt i en småskalastudie som undersøker forholdet mellom hva lærere tilbyr av tilbakemeldinger, og hva studenter tenker om og gjør med dem (Cohen & Cavalcanti, 1987, 1990). I det tidligere omtalte Normprosjektet (kap. 2.6) er den anvendt i en studie av læreres vurdering av elevtekster (Matre et al., 2011). Fordi jeg ønsket innblikk i elevenes umiddelbare forståelse av og tanker omkring lærerkommentarene, mener jeg at samtidige verbale protokoller er en velegnet metode. I min anvendelse av metoden skal elevene ikke utføre en oppgave eller løse et problem, men verbalisere hvordan de forstår lærerkommentarene og hva de tenker om dem.

De verbale protokollene er hentet inn idet elevene får tilbake tekstene sine med tilbakemeldinger fra læreren. Elevene ble tatt ut av klassen én og én til et mindre møterom. Eleven hadde teksten sin med lærerens kommentarer foran seg. Han leste teksten høyt og stoppet opp hver gang han kom til en kommentar fra læreren. Kommentaren ble også lest høyt, før eleven sa hva han tenkte om denne. Slik jobbet eleven seg gjennom teksten. Jeg instruerte eleven om framgangsmåten før vi startet (se vedlegg 3), og deretter hadde jeg en tilbaketrasket rolle. Jeg kommenterte ikke og stilte ingen spørsmål med mindre eleven inviterte til det. Det ble gjort lydopptak av protokollene, og disse er transkribert.

Det er knyttet styrker og svakheter til alle metodiske tilnærminger. Nisbett og Wilson (1977) er kritiske til verbale protokoller fordi de hevder at mennesker ikke har direkte tilgang til sine mentale prosesser, og at disse dermed ikke kan verbaliseres i protokoller. En annen innvending er at nettopp det å verbalisere tankene kan føre til endring i de mentale prosessene. Man skal også være oppmerksom på at jo yngre informantene er, jo vanskeligere kan det være å få dem til å tenke høyt (Pressley & Hilden, 2011). Disse innvendingene må også jeg ta høyde for i mitt prosjekt. For det første kan det påvirke resultatene at jeg ber elevene sette ord på sin forståelse og reaksjon på lærerkommentarene. Jeg ber dem om å gjøre noe de vanligvis ikke blir bedt om når de får tilbakemeldinger på tekster, og det kan påvirke resultatene. Jeg forutsetter at elevene gjør seg noen tanker om tilbakemeldingene, og at de kan verbalisere disse. Jeg vet ikke hvor mye tid elevene vanligvis bruker på å lese tilbakemeldingene og reflektere over dem. Når jeg ber dem tenke høyt, kan det bety at de utvikler en annen forståelse for tilbakemeldingene enn de ville gjort om de ikke skulle verbalisere tankene sine.

Andre innvendinger mot verbale protokoller er at det kan være vanskelig å verbalisere tankene mens man utfører en oppgave, særlig for unge informanter (Pressley & Hilden, 2011). Kanskje kan elevene forstå kommentarene, men ikke sette ord på forståelsen. Mine informanter er elever på ungdomstrinnet, og datainnsamlingen viste at disse ikke hadde problemer med å verbalisere sin forståelse av og reaksjon på lærerkommentarer. Gjennom først pilotering og deretter innsamling av verbale protokoller for flere skriveforløp enn de som inngår i artiklene, fikk elevene mulighet for å vende seg til metoden. Til tross for innvendingene mot metoden mener jeg den fungerer godt for å undersøke umiddelbar forståelse og reaksjon på lærerkommentarer, fordi den tar utgangspunkt i noe helt konkret, de kommenterte elevtekstene, og lar elevene sette ord på sin forståelse akkurat idet han får tilbake den kommenterte teksten. Nettopp disse umiddelbare tankene og reaksjonene mener jeg det ikke er lett å få innblikk i gjennom andre datainnsamlingsmetoder. Når dette i tillegg suppleres med å undersøke hvordan elevene faktisk

bruker kommentarene i revisjon, og med intervjuer der elevene rapporterer om hvordan de forstår og bruker kommentarer fra læreren i fase 2, reduseres metodens svakheter.

Når det gjelder forskerrollen ved bruk av verbale protokoller, er idealet en tilbaketrukket forsker, for å påvirke informantene minst mulig (Ericsson & Simon, 1993). Slik var også min rolle. Jeg ga elevene en kort instruksjon om hvordan de skulle lese teksten og tenke høyt rundt hver lærerkommentar, og deretter forholdt jeg meg så passiv som mulig. Ved å være mer aktiv underveis og ved å be elevene utdype sine tanker, kunne jeg fått mer utfyllende protokoller, men samtidig ville intervensjonen, og dermed muligheten for at jeg som forsker påvirket resultatene, bli større.

#### 4.4.3 Individuelle intervjuer

For å utvide perspektivet fra fase 1 valgte jeg å supplere verbale protokoller med data fra individuelle, semi-strukturerte intervjuer i fase 2 (Kvale, 1997). Perspektivet utvides også ved at det er en annen skrivesituasjon som undersøkes, nemlig heldagsprøven, og formålet er å se på elevenes selvrapporing om hvordan de bruker lærerkommentarer, noe som gir andre data enn jeg har fra hvordan elevene faktisk reviderte tekstene i fase 1. Sammenstillingen av data innenfor og på tvers av fase 1 og 2 gir et mer utfyllende bilde av elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer enn én enkelt metodisk tilnærming ville ha gitt (Johnson & Christensen, 2014). Det å kombinere to metoder for datainnsamling reduserer også svakhetene ved en metode, og det reduserer muligheten for at man overser noe viktig (Johnson & Christensen, 2014).

Semi-strukturerte intervjuer åpner for en fleksibilitet (Kvale, Brinkmann, Rygge, & Anderssen, 2009). Ved å ta utgangspunkt i noen forhåndsbestemte temaer sikret jeg at samtalene omhandlet de perspektivene jeg ønsket å få dypdeinformasjon om. Da jeg prøvde ut intervjuformen, gjorde jeg forsøk med både gruppeintervjuer og individuelle intervjuer. Ettersom intervjuet tok utgangspunkt i elevenes heldagsprøvebesvarelser med tilhørende lærerkommentarer, erfarte jeg at individuelle intervjuer fungerte bedre enn gruppeintervjuer, fordi det var vanskeligere å samtale om de konkrete tekstene når elevene hadde ulike tekster og ulike tilbakemeldinger i gruppen. Samtalene dreide seg da fort mot det generelle. I de individuelle intervjuene kunne vi bruke elevens tekst og tilhørende tilbakemeldinger, og det ga et konkret utgangspunkt for intervjuet som gjorde at samtalene fløt godt. Dette er bakgrunnen for valget av individuelle intervjuer.

Som grunnlag for intervjuene brukte jeg en intervjuguide (vedlegg 4), men det var rom for å ta opp andre forhold som elevene kom inn på underveis. Fordelen med å bruke intervjuguide er at man øker sammenlignbarheten i dataene og gjør datainnsamlingen noe mer systematisk (Johnson & Christensen, 2014). Ved å gi rom for å ta opp andre emner enn de som inngår i intervjuguiden, unngår man at viktige temaer blir utelatt. Spørsmålene var organisert rundt tre hovedtemaer – først generelt om elevens forhold til skriving, så spesielt om de konkrete tilbakemeldingene, og til slutt om tilbakemeldingers betydning for skriveutvikling mer generelt. Intervjuene ble gjennomført umiddelbart etter at elevene hadde tenkt høyt rundt tilbakemeldingene de hadde fått fra læreren på heldagsprøvebesvarelser. Det er her snakk om datainnsamling i tilknytning til to heldagsprøver ved hver skole, med et halvt år imellom. Skrivesituasjonen er beskrevet i kap. 4.3, og eksempler på oppgaver og vurderingskriterier er å finne i vedlegg 5. Under intervjuene hadde elevene oppgavearket med vurderingskriterier og teksten sin med lærerkommentarer foran seg. Dermed er intervjuene kontekstualiserte, slik at de handler om helt konkrete tekster og tilbakemeldinger.

En utfordring knyttet til intervju som metode, er hvordan den som intervjuer, påvirker informantene (Johnson & Turner, 2003). Det kan for eksempel innebære at informantene tror noen svar er mer riktige enn andre, og at de da svarer det de tror de bør svare. Det er naturlig at elevene ser på meg som en lærer, og det kan påvirke svarene. Gjennom datainnsamlingen fikk jeg imidlertid ikke inntrykk av at elevene prøvde å «imponere» meg med riktige svar, men derimot at de svarte ærlig. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 4.5.2.

#### 4.4.4 Spørreundersøkelse

Fase 3 bygger på en spørreundersøkelse. Konklusjonene i fase 1 og 2 ledet til designet i fase 3, som en metodisk sekvensiell beslutning. Designet gjør det mulig å utvikle mer utdypende kunnskap om fenomenet som studeres (Teddlie & Tashakkori, 2009), i dette tilfellet hvilke typer tilbakemeldinger elevene faktisk finner nyttige og mindre nyttige. Elevteksten som er brukt i spørreundersøkelsen, er skrevet av en elev fra fase 2 og bidrar til det sekvensielle designet.

Fase 3 er kalkert etter Richard Straubs *Students' Reaction to Teacher Comments: An Exploratory Study* (Straub, 1997), en studie som undersøker hvor nyttig 142 studenter i høyere utdanning vurderer lærerkommentarer på en argumenterende eksempeltekst. Jeg bruker samme forskningsmetodiske tilnærming, men i en annen utdanningskontekst. Fase 3 kan dels betraktes som en replikasjonsstudie, fordi jeg bruker Straubs metodiske design. Likevel er den bare i begrenset grad replikasjon, fordi det er ulike informanttyper. Mens Straubs studie gjelder

collegestudenter, som er en selektert gruppe med lengre skriveerfaring, er mine informanter ungdomsskoleelever, som ikke er en selektert gruppe, og som har kortere skriveerfaring. Dermed kan man diskutere om studien er en replikasjon, ettersom det er så ulike kontekster. Begrunnelsen for å velge samme design er at Straub har utviklet og utprøvd et forskningsverktøy i en konkret utdanningskontekst. Det foreligger konkrete resultater som kan legges til grunn for sammenligninger. Forskningsverktøyet kan brukes til å utvikle kunnskap som vi ikke har i norsk sammenheng, samtidig som det muliggjør sammenligning med funn fra en annen utdanningskontekst. Jeg bruker Straubs design, men med en annen elevtekst; jeg bruker en autentisk tekst fra 10. trinn i norsk ungdomsskole, kommentert av norsklærere. Straub (1997) hadde åpne kommentarfelt til et utvalg lærerkommentarer, jeg har åpne kommentarfelt til alle lærerkommentarene.

Til grunn for spørreundersøkelsen ligger en konstruert responsituasjon. En autentisk elevtekst skrevet av en elev på 10. trinn er utstyrt med et utvalg lærerkommentarer, og i undersøkelsen blir elevene bedt om å vurdere hvor nyttige de synes hver lærerkommentar er. Totalt er det 43 spørsmål i undersøkelsen. De to første omhandler elevens morsmål og karakter i norsk skriftlig hovedmål. De resterende spørsmålene er flervalgsspørsmål der elevene skal vurdere ulike lærerkommentarer. Vurderingen skjer gjennom en firegradert Likert-skala, med verdiene 1 (ikke nyttig), 2 (lite nyttig), 3 (ganske nyttig) og 4 (veldig nyttig). Dette betyr at jeg har utelatt et femte alternativ som «vet ikke» eller «verken nyttig eller unyttig». Ved å bruke fire svaralternativ, tvinger man elevene til å ta stilling (Kulas, Stachowski, & Haynes, 2008) – enten finner de tilbakemeldingene nyttige eller ikke, og de kan ikke svare nøytralt eller likegyldig.

Hvert spørsmål er fulgt av et åpent svarfelt, der elevene kan skrive inn kommentarer til sine vurderinger. Spørreundersøkelsen kombinerer således åpne og lukkede spørsmål, det som i mixed methods-litteraturen kalles *intra-method-mixing* (Johnson, 2014). Fordelen med slike åpne spørsmål er at de kan gi rom for enten informasjon forskeren ikke kan forutse, eller de kan gi mer detaljert informasjon om et tema enn de lukkede svarkategoriene (Fowler Jr, 2013). Spørreundersøkelsen ble prøvd ut og justert noe ved hjelp av en liten gruppe elever. Jeg var til stede under datainnsamlingen, for å sikre at den ble gjennomført likt i alle klasser, og at elevene forstod hva de skulle gjøre.

Den konstruerte responsituasjonen begynte med at jeg valgte ut en elevtekst. Elevteksten er en debattartikkel om hverdagsrasisme, skrevet av en elev på tiende trinn som svar på en heldagsprøve. Det er flere hensyn som ligger til grunn for valg av akkurat denne teksten. For det første omhandler teksten et tema elevene kan sette seg inn i, og den har et passe omfang (ca.

to sider). En for lang tekst ville pålegge informantene for stort arbeid. Videre er teksten skrevet av en middels god skriver. Det gjør at den har både styrker og svakheter, noe som er gunstig både med tanke på et ønske om en viss bredde i kommentarutvalget og at det skal være mulig for elevene å sette seg inn i teksten. I likhet med Straubs eksempeltekst inviterer også den valgte elevteksten for min studie til egne synspunkt om temaet som behandles, og det kan bidra til at elevene kan sette seg inn i skrivesituasjonen.

Den valgte elevteksten er så utstyrt med et utvalg lærerkommentarer. Jeg sendte forespørsel til norsklærere ved åtte skoler som jeg har kontakt med enten fordi de er praksisskoler i lærerutdanningen som deltakere i prosjektet *Ungdomstrinn i utvikling*. Forespørselen ble sendt til skolens rektor, som ble bedt om å sende henvendelsen til sine norsklærere. Jeg informerte om hva dette skulle brukes til, og ba lærerne kommentere elevteksten akkurat slik de pleier og ville gjort det om dette var deres egen elev. Det viste seg å være vanskelig å få norsklærere til å kommentere teksten. En mulig årsak er at henvendelsen ikke nådde fram til lærerne. Bare fire rektorer/inspektører bekreftet at henvendelsen min ble sendt til lærerne. Skolens ledelse fungerer således som *gatekeepers* (Seidman, 2013), som enten gir eller ikke gir meg tilgang til norsklærerne.

Resultatet ble at åtte norsklærere fra tre av skolene har kommentert teksten. Samlet hadde jeg 124 kommentarer til elevteksten, og antallet kommentar fra hver lærer varierte fra 7 til 19. I den kommenterte elevteksten som ligger til grunn for spørreundersøkelsen, har jeg redusert disse 124 kommentarene til 41. Utvalget er styrt av at jeg skulle ha en bredde i kommentarene, både med hensyn til hva kommentarene refererte til, og hvordan de var utformet, jf. de ulike dimensjonene ved tekstrespons (kap. 3.4.2). Jeg begynte med å lage en oversikt over alle kommentarene. Kommentarene omhandlet både globale og lokale tekstnivå (Hillocks, 1987) (se kapittel 3.3). En klar overvekt av kommentarene angikk globale tekstnivå som sjanger, innhold og argumentasjon. Av kommentarer til lokale tekstnivå som rettskriving, tegnsetting, ordnivå og syntaks var det få kommentarer til rettskriving og tegnsetting, men noen kommentarer til ordnivå og syntaks. Lærernes responspraksis er nokså lik, både når det gjelder måten lærerne ga kommentarer på, og hva som ble kommentert. To kommenterer for hånd, de andre skriver merknader i Word. Alle skrev kommentarer fortløpende i teksten (margkommentarer), og sju av åtte skrev også en sluttkommentar. Mange av kommentarene angikk de samme trekkene ved teksten, men utformingen varierte noe. Med utgangspunkt i denne oversikten reduserte jeg først kommentarene ved å velge ut en kommentar som kunne representere et fokusområde, der flere lærere hadde kommentarer som refererte til det samme aspektet ved teksten. Valget ble gjort slik at kommentarene hadde ulik form og grad av

spesifiserbarhet (jf. kap. 3.3). I og med at lærerne i stor grad hadde kommentert de samme aspektene ved teksten, reduserte dette antall kommentarer til om lag 1/3. Deretter sikret jeg at jeg hadde et kommentarutvalg som refererte til ulike tekstnivå og hadde ulik form og grad av spesifiserbarhet. I de opprinnelige 124 lærerkommentarene var ikke alle dimensjonene fra Lunsford og Straub (2006) representert (jf. tabell 3A), så i den grad noen dimensjoner ved tekstresponsens form (modus) er utelatt, er det fordi de ikke fantes i de 124 kommentarene.

Etttersom jeg ønsket å få informantenes vurdering av ulike typer lærerkommentarer, var det nødvendig å utstyre teksten med flere kommentarer enn det man ville gitt i en vanlig responssituasjon. Elevteksten er således utstyrt med 41 kommentarer, der 37 er gitt som margkommentarer og de siste fire som sluttkommentarer. Om jeg sammenligner antall kommentarer med de autentiske kommenterte elevtekstene i fase 1 og 2, er dette flere kommentarer enn jeg finner i de fleste tekstene i fase 1 og 2. Unntaket er de svakeste skriverne i fase 1, der det er gitt mange kommentarer til lokale tekstnivå (se artikkel 1). Hensikten med det uvanlig store antallet kommentarer ble gjort klart for informantene under datainnsamlingen. Utover dette er kommentarene gjort slik at de danner et rimelig bilde av en autentisk kommentarpraksis, også sammenlignet med kommentarpraksisene i fase 1 og 2. Det er disse kommentarene elevene blir bedt om å vurdere i spørreundersøkelsen. Elevteksten med tilhørende lærerkommentarer er å finne som vedlegg 1 i artikkel 3.

## 4.5 Analyse

Dataanalysene er beskrevet i de tre artiklene. Her gis en mer helhetlig framstilling av analyser i de tre fasene. Analysene bygger på forskningsoversikten (kap. 2) og det teoretiske rammeverket (kap. 3).

### 4.5.1 Analytiske konsepter

Tabell 4D gir en oversikt over hvordan jeg analyserer forståelse, reaksjon, bruk og preferanser knyttet til tilbakemeldinger i de tre fasene.

**Tabell 4D.** *Oversikt over analytiske konsepter*

	<b>Fase 1</b>	<b>Fase 2</b>	<b>Fase 3</b>
<b>Metode for datainnsamling</b>	Elevttekster (utkast m/respons + reviderte tekster) Verbale protokoller	Verbale protokoller Individuelle intervjuer	Spørreundersøkelse
<b>Konseptet forståelse av lærerkommentarer</b>	Teksttrekanten Forståelse – ikke-forståelse	Forståelse – ikke-forståelse	
<b>Konseptet reaksjon på lærerkommentarer</b>	Aksept – ambivalens – protest	Aksept – ambivalens – protest	
<b>Konseptet bruk av lærerkommentarer</b>	Egeninitierte endringer – lærerinitierte endringer	Feed up Feed back Feed forward	
<b>Konseptet tilbakemeldingspreferanser</b>			Teksttrekanten Fokus Spesifisering Form

**Lærerkommentarene.** Selv om det ikke ligger til denne avhandlingen å undersøke læreres kommentarpraksis, har det til en viss grad vært nødvendig å analysere lærerkommentarene, både for å kunne undersøke om elevenes forståelse og reaksjon var lik eller ulik for forskjellige typer lærerkommentarer (fase 1 og 2), om bruk av kommentarene kan knyttes til bestemte tekstnivå, og for å kunne undersøke preferanser (fase 3). Til grunn for denne kategoriseringen la jeg i fase 1 teksttrekanten (Hillocks, 1987; Hoel, 2000), se kapittel 3.4.2, om kommentarer til ulike tekstnivå. I fase 3 gjorde jeg en ytterligere kategorisering av lærerkommentarer, basert på kategoriene fokus, spesifisering og form (Lunsford & Straub, 2006; Straub, 1997) (se kapittel 3.4.2).

**Forståelse.** Forståelse er et abstrakt begrep som ikke kan observeres direkte og som derfor er utfordrende å undersøke. Forståelse er heller ikke et enten–eller-begrep, men et begrep som kan graderes, og som kan komme til uttrykk på ulike måter. Jeg har ikke tilgang til elevenes indre og må derfor trekke slutninger basert på det jeg har tilgang til, altså de observerbare forholdene jeg kan ta som tegn på forståelse. Det handler om hvordan det abstrakte begrepet manifesterer seg i mer konkrete uttrykk. I denne studien vil det si hvordan elevene setter ord på forståelse og reaksjon når de leser lærerkommentarer og tenker høyt rundt dem. Det er noen usikkerhetsmomenter knyttet til dette, for eksempel til det å få tak i de ulike nivåene av forståelse og det at elevene kan forstå uten å klare å formidle forståelsen mens de tenker høyt.

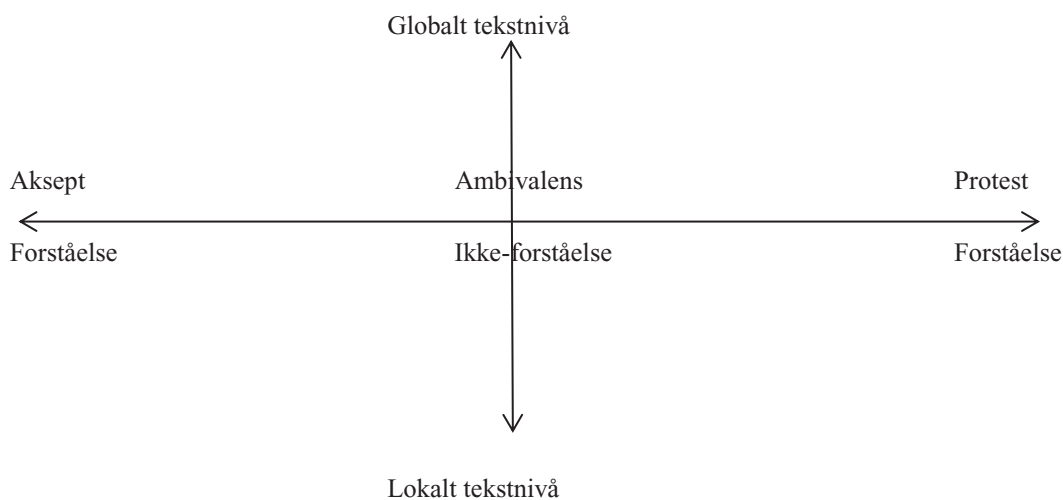
Når jeg undersøker elevens forståelse av lærerkommentarer, kan det være ulike nivåer av forståelse. På det mest konkrete nivået (nivå 1) handler det om hvordan eleven forstår det konkrete innholdet i tilbakemeldingen, altså evnen til å avkode og forstå konkret innhold. Neste



nivå (nivå 2) handler om å tolke innholdet, altså hvorfor læreren har kommentert dette. Nivå 3 innebærer at eleven forstår på en måte som gjør ham i stand til å omsette tilbakemeldingen i praksis, for eksempel gjennom å revidere teksten (kortsiktig perspektiv) eller bruke kommentaren i senere skriving (langsiktig perspektiv).

Elevene kan også utvikle en annen form for forståelse, nemlig en kontekstbasert forståelse for hvordan de skal/bør forholde seg til tilbakemeldinger. En slik forståelse innebærer at elevene kjenner konteksten tilbakemeldingene inngår i, og vet hva som forventes av dem. Elevenes revisjon på bakgrunn av lærerkommentarer er ikke nødvendigvis et uttrykk for at de forstår lærerkommentaren eller hvorfor en slik revisjon gjør teksten bedre – revisjonen kan også være et uttrykk for at eleven ønsker å tilfredsstille læreren.

Jeg studerer elevenes forståelse gjennom hva de sier når de tenker høyt rundt lærerkommentarene, og hvordan de reviderer tekstene sine. Når det gjelder analysen av elevenes forståelse slik den kommer til uttrykk i de verbale protokollene (fase 1 og 2), har jeg støttet meg på analysekategorier utviklet av Kronholm-Cederberg (2009) (figur 4B).



**Figur 4B.** Kronholm-Cederberg-modellen: Kategorier for analyse av elevens forståelse og reaksjon på tekstrespons (Kronholm-Cederberg, 2009, s. 280).

Som nevnt kan vi snakke om grader av forståelse. Motsetningene i denne figuren er forståelse og ikke-forståelse. Forståelse vil si at eleven lykkes med å avkode, analysere og tolke kommentaren. Ikke-forståelse betyr det motsatte, enten mangelfull forståelse ved avkoding eller av hvordan kommentaren skal tolkes. Når eleven forstår kommentarene, kan han være enig eller uenig i dem. I figuren uttrykkes dette med to ulike reaksjoner, aksept og protest. Ikke-forståelse

uttrykkes med reaksjonen ambivalens. Om eleven ikke forstår en kommentar, vil det være vanskelig å møte den med aksept eller protest. Ambivalens kan tolkes som et uttrykk for at eleven strever med å forstå, uttrykker usikkerhet eller kanskje også gjetter på hvordan kommentaren skal forstås (Kronholm-Cederberg, 2009, s. 284). Det kan være vanskelig å plassere misforståelse i figuren. På den ene siden kan misforståelse betraktes som en mangelfull forståelse, og dermed en ikke-forståelse. På den andre siden kan det være at eleven tror han har forstått, og dermed reagerer som med forståelse, med aksept eller protest, og bruker kommentaren som om han hadde forstått. I analysen har jeg derfor valgt å skille mellom ikke-forståelse (når forståelsen mangler helt) og misforståelse (når eleven tror han forstår, men forståelsen ikke er adekvat). Jeg har altså justert Kronholm-Cederberg-modellen (figur 4B) noe for å tydeliggjøre skillet mellom manglende forståelse og misforståelse.

**Bruk av lærerkommentarer.** Når det gjelder bruk av lærerkommentarer, er et funn fra forskningsoversikten i kapittel 2 at elevers revisjon ofte er et svar på lærerens respons (Brorsson, 2007; Igland, 2008). Dette danner utgangspunkt for kategoriene jeg har brukt i analysen av bruk av kommentarer i fase 1. Formålet med analysen var å se hvordan elevene brukte responsen i revisjonsarbeidet og om revisjonene så ut til å være basert på lærerens respons. Jeg har derfor valgt kategorien *lærerinitierte* endringer om de revisjonene som tydelig kan knyttes til en lærerkommentar og *egeninitierte* endringer om alle andre revisjoner. Analysene omfatter ikke kvaliteten på revisjonene.

Kategoriene egeninitiert eller lærerinitiert impliserer en dikotomi som kan diskuteres, og som jeg i ettertid ser at jeg burde problematisert i artikkel 1. Det er ikke nødvendigvis slik at de to kategoriene er dikotomier. For det første er det mulig at en revisjon basert på en lærerkommentar kan føre til flere revisjoner, uten at disse umiddelbart vil komme til syne som lærerinitierte endringer. Det kan være en grad av egeninitiering i en lærerinitiert revisjon. Dermed kan det være uklart om det er snakk om egeninitierte eller lærerinitierte endringer så lenge jeg ikke spør elevene om dette. Det er også mulig å snakke om ulike grader av egeninitiering og lærerinitiering, og dermed er ikke kategoriene så absolutte som de framstår i artikkel 1. For å synliggjøre dette har jeg i vedlegg 6 lagt ved eksempler på utdrag av analysene av elevenes tekstrevisjon for fire av de ti tekstene. I disse utdragene kan man se at noen revisjoner tydelig kan synes å være svar på lærers respons, mens noen revisjoner kan være styrt både av lærers respons og eleven selv. Graden av lærerinitiering henger også sammen med kommentarenes form: Der læreren har gitt konkrete forslag til endring, er lærerinitieringen helt tydelig, mens der læreren har gitt råd uten å gi forslag til løsning, er det større grad av egeninitiering. I slike tilfeller kan man si at lærerkommentaren initierer en revisjon, uten

ytterligere føringer for utførelsen. I ettertid ser jeg også at jeg kunne lagt inn en tredje kategori, nemlig *manglende endringer*. I materialet er det noen tilfeller der elevene ikke bruker alle lærercommentarene, og dette kunne jeg ha tydeliggjort ved en egen kategori.

I fase 2 er formålet å undersøke hvordan elevene bruker lærercommentarer i sin videre læring, slik det kommer til uttrykk gjennom elevenes selvrapporing. I analysen bruker jeg kategoriene for effektiv tilbakemelding fra prosjektet *Vurdering for læring*, nemlig *feed up* (eleven vet målet for arbeidet), *feed back* (eleven vet hvor han står i forhold til målet) og *feed forward* (eleven vet hvordan han skal jobbe videre for å nå målet) (kap. 3.2.) I tillegg har jeg kodet bruk av commentarer med noen flere variabler, som vist i tabell 4E.

**Tabell 4E.** *Analyse av intervjuer: hovedkategorier og variabler.*

Hovedkategorier	Variabler
Feed up (hvor skal jeg?)	Kjennskap til vurderingskriterier
Feed back (hvor står jeg?)	Forståelse av lærercommentarene
	Forståelse av karakteren
Feed forward (hva er neste sted?)	Forståelse av hva som kan bli bedre
Bruk av commentarer	Bruk av commentarer i forberedelse til skrivning
	Gjennomlesing av commentarer (idet man får tilbake teksten, før ny skriveoppgave)
	Oppfølging av commentarer i et kort perspektiv
	Oppfølging av commentarer i et lengre perspektiv
	Tilbakemeldinger og motivasjon
	Samtale om tilbakemeldingene
	Den ideelle tilbakemeldingen

**Tilbakemeldingspreferanser.** For å undersøke tilbakemeldingspreferanser er ulike typer tilbakemeldinger analysert ved hjelp av de tre kategoriene *fokus*, *spesifisering* og *form* (Lunsford & Straub, 2006; Straub, 1997) (se kapittel 3.4.2). Fokus sier noe om hva i teksten tilbakemeldingen gjelder. Jeg skiller mellom globale tekstnivå (ideer, innhold, sjanger og struktur) og lokale tekstnivå (syntaks, ordforråd, rettskriving og tegnsetting). Spesifisering handler om hvor spesifikk tilbakemeldingen er, kategorisert ved variablene spesifikk, middels spesifikk og vag. Kategorien form refererer til hvordan commentarene er

utformet/kommentarenes språkhandling, og mine variabler for form er ros (positiv vurdering), kritiske kommentarer, spørsmål (åpne/lukkede), direktiver, råd og instruksjon, som er de språkhandlingene jeg finner i de utvalgte lærerkommentarene. Tabell 4F oppsummerer kategoriseringen.

**Tabell 4F.** *Analyse av tilbakemeldingspreferanser: kategorier og variabler med forklaring.*

<b>Kategori</b>	<b>Variabel</b>	<b>Forklaring</b>
<i>Fokus</i>	Globalt nivå	Kommentar til ideer, innhold, sjanger, struktur
	Lokalt nivå	Kommentarer til syntaks, ordforråd, rettskriving, tegnsetting
<i>Spesifisering</i>	Spesifikk	Kommentaren er tydelig og gir retning for videre arbeid
	Middels	Kommentaren er mellom vag og spesifikk
	Vag	Kommentaren er uklar
<i>Form</i>	Ros	Positiv vurdering
	Kritisk kommentar	Negativ vurdering eller kommentar som stiller spørsmål ved elevens prosjekt
	Spørsmål	Kommentar formulert som spørsmål (åpent/lukket)
	Direktiv	Kommentar som forteller eleven hva han må gjøre
	Råd	Kommentar som gir eleven en anbefaling
	Instruksjon	Kommentar som forklarer hvordan noe kan gjøres

Som det går fram av tabellen, avviker kategoriene noe fra tabell 3B (kap. 3.4.2), der jeg presenterer det teoretiske grunnlaget for mine analyser. Bakgrunnen for avviket er at jeg i arbeidet med artikkel 3 støttet meg på Straub (1997) og de beskrivelsene han bruker der. Senere har jeg gått til de studiene som ligger til grunn for denne kategoriseringen (Lunsford & Straub, 2006; Straub & Lunsford, 1995), og tabell 3B presenterer kategoriene slik Lunsford & Straub (1995) bruker dem. Tabell 4F viser de begrepene jeg bruker i artikkel 3, med støtte i Straub (1997), avgrenset til de språkhandlingene jeg finner i lærerkommentarene i mitt materiale. I artikkel 3 problematiserer jeg denne kategoriseringen noe, da hver kommentar forholder seg til alle tre kategorier fordi de har et innhold, en utforming og en grad av spesifiserbarhet. Dermed er det problematisk å plassere dem utelukkende i én kategori. Kategoriseringen er også et fortolkningsarbeid, og for noen kommentarer kan det også være tvil om hva læreren har ment. Jeg støttet meg på Lunsford og Straub (2006), og Straub (1997), og i vedlegg 2 i artikkel 3 viser jeg hvordan jeg kategoriserer mitt utvalg lærerkommentarer i hver av de tre kategoriene.

#### 4.5.2 Analyseprosessen

For å øke den metodiske åpenheten i min studie vil jeg i det følgende beskrive analyseprosessen av de ulike datakildene.

**Verbale protokoller** (fase 1 og 2): De verbale protokollene ble transkribert og deretter analysert ved hjelp av Kronholm-Cederberg-modellen (se 4.4.1). Analysene ble gjort manuelt. Jeg startet med å prøve ut kategoriene, for å se om disse fungerte på mitt materiale. Elevens utsagn om hver lærerkommentar ble først analysert i kategoriene forståelse eller ikke-forståelse. Deretter ble reaksjonen analysert i henhold til aksept, ambivalens eller protest. Kategoriene fungerte godt også for mitt materiale – de ble kun justert for å skille misforståelse og manglende forståelse (jf. 4.5.1).

Som nevnt i kapittel 4.4.1 kan elevene ha ulik grad av forståelse for lærerkommentarene og forstå på ulike nivåer. Noen av elevene er innom alle disse nivåene, mens andre forholder seg i hovedsak på de mest konkrete nivåene. Når jeg analyserer de verbale protokollene, er det også en viss fare for at jeg feilaktig tolker noe som uttrykk for forståelse eller manglende forståelse, og at jeg tillegger dataene en mening som det ikke er grunnlag for. I artikkel 1 og 2 har jeg valgt å ta med en del utdrag fra de verbale protokollene for å vise hvilke analyser og slutninger jeg har gjort.

Et eksempel på at elever kan forstå på ulike nivåer, som jeg også skriver om i artikkel 1, er eleven Milena. Hun fikk i stor grad tilbakemeldinger til lokale tekstnivå, særlig knyttet til rettskriving og grammatikk. Jeg har samlet flere verbale protokoller fra eleven, fra ulike tekster, og i disse leser hun lærerens kommentarer og sier at hun er enig, slik burde hun ha skrevet. I hennes reviderte tekster er feil i rettskriving og grammatikk rettet. Ut fra dette trakk jeg en slutning av at eleven forstod tilbakemeldingene. Først i det andre skriveforløpet som inngår i fase 1 ble jeg oppmerksom på at den forståelsen eleven uttrykte, ikke var en reell forståelse av hva læreren mente og hvorfor disse kommentarene var skrevet. Eleven hadde utviklet en kontekstbasert forståelse for hvordan hun skulle forholde seg til lærerkommentarene, der hun skjønnte hva som var forventet av henne. Hun reviderte teksten i tråd med lærerens tilbakemeldinger, som i stor grad var rettinger der læreren ga eleven riktig form av ordet. Eleven viste altså forståelse på nivå 1, manglende forståelse på nivå 2, og mestret nivå 3. Da eleven verbaliserte sin forståelse i det andre skriveforløpet, dukket det opp en situasjon der eleven nølte litt, og da jeg stilte henne et oppfølgingsspørsmål, ble mangelfull forståelse avdekket. Denne fikk jeg også bekreftet ved en senere anledning, i et skriveforløp som ikke inngår i artikkel 1. Milena har skjønnet at hun bør rette språket i teksten slik læreren har foreslått, men ikke

nødvendigvis utviklet bedre forståelse for hva som er grammatisk riktig skrivemåte på norsk. Eleven mestrer altså å omsette lærercommentarene i praksis (nivå 3) uten å egentlig ha forstått, og hun har dermed trolig heller ikke utviklet en forståelse som gjør at hun skriver mer korrekt senere.

**Tekstrevisjon** (fase 1): I fase 1 undersøker jeg hvordan elevene bruker lærercommentarer i revisjon. Utgangspunktet for analysen er om revisjonen ser ut til å være basert på lærercommentarer eller ikke, jamfør nivå 3 over, der eleven er i stand til å omsette tilbakemeldinger i praksis. Førsteutkast og endelig utkast ble derfor sammenlignet. Alle endringer ble markert, og deretter analysert i lys av lærercommentarene på førsteutkastet. Endringer som var svar på en lærercommentar, ble kategorisert som lærerinitiert, andre endringer ble kategorisert som egeninitiert. Kvaliteten i revisjonene er ikke analysert.

I etterkant vil jeg påpeke at revisjonsanalysen som er gjort i fase 1, er svært enkel. Dette kan forklares ved at jeg primært ønsket å undersøke om lærercommentarene ble brukt eller ikke når elevene reviderte tekstene. Derfor valgte jeg å analysere revisjonene ut fra kategoriene lærerinitiert og egeninitiert (som nevnt og problematisert over). I artikkelformatet er det også begrenset hvor grundige analyser det er plass til, og i artikkel 1 presenterer jeg både elevenes forståelse og bruk av lærercommentarer, og det gir begrenset mulighet for dypdykk i datamaterialet. Det kunne også vært interessant å se på kvaliteten i revisjonen. Som nevnt, viser vedlegg 6 et utdrag av revisjonsanalysene. Av disse utdragene går det fram at noen endringer gjør tekstene bedre, mens andre ikke endrer teksten i særlig grad, og i noen få tilfeller gjør endringen teksten dårligere. Heller ikke i denne kappen er det rom for å gå dypere inn i revisjonskvalitet – jeg påpeker bare at revisjonsanalysen i avhandlingen ikke kan betraktes som en fullstendig analyse.

**Intervjuene** (fase 2): Analysen bygger på en kombinasjon av meningsfortetting og meningskategorisering (Kvale et al., 2009). Analysen startet med grundig gjennomlesing av alle de transkriberte intervjuene. Deretter satte jeg sammen intervjuene slik at alle svarene på spørsmål 1 stod samlet, deretter svarene på spørsmål 2 og så videre, men fremdeles slik at jeg også kunne se hva hver enkelt elev hadde svart. I neste runde la jeg inn koder for svarene til hvert enkelt spørsmål. Utgangspunktet for analysene er de tre prinsippene for effektiv vurdering: feed up, feed back og feed forward, og gjennom analysene laget jeg variabler til disse kategoriene, som vist i tabell 4E (kap. 4.4.1). Deretter ble intervjuene gjennomgått på nytt, for å fange opp elevutsagn som kunne gi innsikt i de utvalgte kategoriene. Analysen vekslet således mellom å se hvert intervju for seg og å se sammenhengen mellom alle intervjuene.

**Spørreundersøkelsen (fase 3):** Spørreundersøkelsen ble gjennomført papirbasert, og deretter registrerte jeg svarene selv digitalt. Valg av papirbasert undersøkelse ble gjort fordi undersøkelsen tok utgangspunkt i en kommentert elevtekst, og dersom alt skulle foreligge digitalt, kunne det bli uoversiktlig. Registreringen gjorde at jeg ble godt kjent med dataene før analysearbeidet startet. Etter å ha registrert de utfylte spørreundersøkelsene, tok jeg stikkprøver på registreringen av hver femte undersøkelse for å sikre korrekt registrering.

I analysen anvender jeg de samme kategoriene som i Straubs opprinnelige studie, fokus, spesifisering og form (tabell 4F) som jeg har redegjort for i kapittel 3.4.2. De kvantitative analysene er gjort i SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). I og med at jeg undersøker elevenes tilbakemeldingspreferanser, er analysene kun deskriptive. Når det gjelder de kvalitative analysene (åpne kommentarfelt), er disse først systematisert i forhold til elevens preferanse for kommentaren (fra 1 til 4), deretter analyserte jeg om noen kommentarer gikk igjen hos flere elever. Kommentarer som kan kaste ytterligere lys over de kvantitative resultatene er trukket fram fordi de representerer utsagn fra flere elever, knyttet til kategoriene elevene har vurdert etter – nyttig eller ikke nyttig.

#### 4.5.3 Kommentar til framstillingen i artikkel 1

Artikkel 1 er den første artikkelen min fra dette avhandlingsarbeidet. Når jeg ser tilbake på artikkelen, ser jeg at det er noen forhold som kan virke uklare. Det er to skriveforløp som ligger til grunn for studien, og i to tabeller (2 og 3) gir jeg en oversikt over lærerkommentarene til disse tekstene. Her har jeg gitt tekstene navn uten at jeg forklarer dette nærmere. I det første skriveforløpet, tabell 2, har jeg gitt tekstnavn ut fra temaet i elevtekstene. Av de fem tekstene skrev to elever en fortelling som skulle bygge på et rykte, derav navnene Ryktet 1 og Ryktet 2. Videre var én tekst en fantasyfortelling, én handlet om en venninnefest og én om et kjærlighetsbrudd. Dette er ikke forklart i artikkelen. Tilsvarende er gjort i tabell 3, der elevene har skrevet enten en artikkel om fritidsinteresser eller et kåseri om å være ung i dag, men her er det kanskje lettere å forstå hva tekstene omhandler. Videre har jeg i tabellene forsøkt å gi et bilde av hvilke tekstnivå lærerkommentarene forholder seg til. Her har jeg ikke problematisert kategoriseringen, som selvsagt er et fortolkningsarbeid, der det kan være rom for å diskutere kategorisering av enkelte kommentarer. I artikkelen presenterer jeg også en del sitater fra de verbale protokollene. Her har jeg forsøkt å framstille dette ved at eleven først leser fra teksten sin, deretter leses kommentaren, og til slutt kommer elevens tanker om kommentaren. I noen av eksemplene ser jeg at eleven kommenterer og leser samtidig, og det kan gjøre framstillingen uklar.

## 4.6 Studiens troverdighet og gyldighet

Flere begreper kan brukes om forskningskvalitet. Innenfor kvantitativ forskning bruker man gjerne *validitet* og *reliabilitet*, mens kvalitativ forskning ofte bruker *troverdighet*. I mixed methods-studier bruker man gjerne *legitimering*. Begrepene har heller ikke samme betydning i kvalitativ og kvantitativ forskning, noe som kan være utfordrende når man gjør en mixed methods-studie (Onwuegbuzie & Johnson, 2006). I det følgende vil jeg diskutere forskningskvaliteten i min studie, før jeg trekker fram noen viktige etiske betraktninger.

### 4.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet viser til datamaterialets pålitelighet (Kvale, 1997). Innenfor kvantitativ forskning har kravet til en reliabel studie vært at den kan utføres på en liknende gruppe respondenter, i en likende kontekst, med de samme resultatene (Cohen, Manion, & Morrison, 2011; Johnson & Christensen, 2014). Innenfor kvalitativ forskning er dette kravet diskutert, særlig fordi det er vanskelig å replisere studier som involverer menneskers handlinger og refleksjoner. For å skape troverdighet i kvalitative studier er det viktig hvordan man henter inn, analyserer og formidler data, slik at det blir mest mulig transparent (Silverman, 2014).

Transparens innebærer en grundig beskrivelse av hvordan data er samlet og analysert. Avhandlingens tre artikler har alle en redegjørelse for dette. I tillegg har jeg i dette kapitlet utvidet beskrivelsene, slik at det også omhandler noen elementer som artikkelformatet ikke tillot. Samlet gir disse beskrivelsene en relativt grundig gjennomgang av de valgene jeg har gjort både for datainnsamling og dataanalyse. I artiklene har jeg tatt med datautdrag i form av sitater fra materialet, slik at leserne kan få tilgang til det jeg har tolket og selv vurdere rimeligheten i tolkningene.

Jeg har også vist hvordan hver delstudie henger sammen i et sekvensielt design. På bakgrunn av datainnsamling i én fase har jeg utviklet design for neste fase. Dette, sammen med at dataene går både i dybden og bredden, mener jeg styrker studiens pålitelighet.

Datainnsamlingen har pågått over tid, og alle metodiske tilnærminger er først utprøvd. Både i artikkel 1 og artikkel 2 inngår to skriveforløp. Det er ett år mellom de to skriveforløpene i artikkel 1 og et halvt år mellom skrivesituasjonene i artikkel 2. Gjennom å samle data i to runder blir datasettene mer komplette og dermed mer pålitelige.

Fase 3 er, som redegjort for tidligere i kapitlet, til en viss grad en replikasjon av Straub (1997). Straub har utviklet og prøvd ut et forskningsverktøy, og det foreligger dokumenterte resultater



som kan legges til grunn for sammenligninger. Samtidig var det nødvendig å tilpasse forskningsverktøyet til mitt forskningsformål, slik at studien bare til en viss grad kan betraktes som en replikasjon. Det at jeg bygger på et utprøvd forskningsverktøy, samtidig som jeg beskriver de endringene jeg har gjort, mener jeg styrker påliteligheten i denne studien. Jeg har ikke latt noen etterprøve min kategorisering, men jeg har diskutert min kategorisering med kollegaer.

#### 4.6.2 Validitet

Validitet handler om gyldighet og troverdigheten til slutningene i en studie. For å sikre validiteten i denne studien, har jeg brukt flere validitetsstrategier, det Johnson og Christensen (2014) kaller *multiple validities*, som handler om hvordan forskeren tar opp alle relevante validitetstyper, både kvalitativ og kvantitativ validitet. Det at avhandlingen har en mixed methods-tilnærming med et sekvensielt design, der hver fase har innflytelse på neste fase, og at jeg bygger på flere datakilder, både kvalitative og kvantitative (triangulering), bidrar i seg selv til validitet (Johnson & Christensen, 2014; Onwuegbuzie & Johnson, 2006). Videre har jeg brukt følgende validitetsstrategier, basert på Johnson og Christensen (2014): *sequential validity*, *member checking validity*, *peer review validity*, *sample integration validity*, *weakness minimalization validity* og *emic-etic validity*.

*Sequential validity* viser til det flerfasede, sekvensielle designet, der de tre fasene påvirker og bygger på hverandre (Greene et al., 1989; Teddlie & Tashakkori, 2009). Figur 4A illustrerer hvordan design og funn i én fase påvirker design i neste fase. Gjennom ulike datakilder og tilnærminger bidrar dette til dypere og mer nyansert forståelse for fenomenet som studeres.

*Member checking* vil si at man ber studiens deltakere vurdere og eventuelt nyansere tolkninger og konklusjoner, og er en svært viktig form for validering (Creswell, 2013; Lincoln & Guba, 1985). Jeg brukte en form for *member checking* i artikkel 1. Deltakerne i mine studier er elever. Jeg har ikke brukt elevene for å sjekke min forståelse og mine tolkninger. Isteden har jeg brukt elevenes lærer til *member checking*. Det handler om elevenes forståelse og bruk av denne lærerens kommentarer, og det var derfor naturlig å både diskutere data og tolkninger underveis. Læreren har også lest artikkelutkast. På denne måten sikret jeg at min oppfatning og mine tolkninger var på linje med lærerens. I tillegg har jeg en form for *member checking* gjennom at alle runder med datainnsamling først er utprøvd. Her har jeg fått nyttige innspill og forslag til justeringer, og slik sett kan piloteringen ses på som en *member checking* av design.

Validitet kan også styrkes ved å søke hjelp gjennom *peer review* (Johnson & Christensen, 2014), som innebærer at man søker hjelp hos kvalifiserte kollegaer, som kan utfordre forskerens antakelser både metodisk og teoretisk. Både utforming av design, tolkning, analyse og framstilling av data har vært gjenstand for vurdering hos slike kvalifiserte kollegaer.

*Sample integration validity* handler om at man trekker slutninger fra blandede utvalg (Johnson & Christensen, 2014). Hver delstudie i avhandlingen bygger på unike datasett. Samtidig er det, som beskrevet i kapittel 4.2, en overlapp i utvalget fra hver studie; tre av elevene fra studie 1 inngår også som deltakere i studie 2, og én av skolene/norsklærerne fra studie 2 inngår i studie 3. Når man trekker slutninger (*meta-inferences*) basert på både kvalitative og kvantitative funn, må man være oppmerksom på at utvalgene er ulike. Det at det er en overlapp mellom deltakerne i de ulike studiene, styrker validiteten.

*Weakness minimization validity* innebærer at svakhetene fra en metodisk tilnærming kompenseres av styrkene ved en annen tilnærming (Johnson & Christensen, 2014). I denne avhandlingen kombinerer jeg flere metodiske tilnærminger for nettopp å styrke studiens pålitelighet. Hver av disse tilnærmingene har sine svakheter, men disse kan langt på vei kompenseres gjennom et slikt mixed methods-design som gir flere tilnærminger til å studere samme fenomen, og som dermed kan redusere svakhetene ved hver enkelt metode.

Mixed methods-designet bidrar også til *emic-etic validity* (Johnson & Christensen, 2014). *Emic* beskriver innside-perspektivet, som her er elevenes perspektiv. *Etic* er mitt utside-perspektiv. Studien har et elevperspektiv, og det har således vært viktig å få fram elevenes stemme. Emic-etic-validiteten er ivaretatt ved at jeg bruker og presenterer elevenes perspektiv (*emic*), for eksempel gjennom elevutsagn (sitater og kommentarer) i alle tre fasene.

En trussel mot validiteten kan være at studiens deltakere lar seg påvirke av at de blir forsket på. Både i fase 1 og 2 var jeg til stede i klassene flere ganger, og elevene ble vant til at jeg var der. Jeg har ikke inntrykk av at elevene ble påvirket av min tilstedeværelse. Noen eksempler fra intervjuene i fase 2 mener jeg kan underbygge at elevene svarte ærlig og upåvirket av meg som forsker. Det første spørsmålet i intervjuet handlet om hvorvidt eleven likte å skrive. Svarene under kan illustrere at elevene ikke bare forsøkte å tilfredsstille forskeren:

**Jon:** Em, jeg liker det helt greit, men ofte så er oppgavene så sære, for å bruke et sånt ord, at det er ikke noe gøy egentlig, for du må skrive om et tema du egentlig ikke synes noe om.

**Petter:** Eh, altså, det kommer helt an på oppgaven. Hvis det er en morsom oppgave, så kan jeg engasjere meg veldig. Men sånn som i år, så synes jeg vi bare hadde dårlige oppgaver. Det er sånn at da sliter jeg med å komme på ting og synes det rett og slett er dritt.

**Dag:** Eh, norsk er ikke favorittfaget mitt, så jeg er ikke veldig glad i å skrive tekster på norsk, men det er ikke det verste som finnes.

Avslutningsvis mener jeg at det å bruke kontekstualiserte intervjuer bidrar til validiteten. Ved å snakke om helt konkrete, kommenterte elevtekster får elevene mulighet til å utdype og nyansere hvordan de forstår og bruker tilbakemeldingene. De kommenterte tekstene kan stimulere intervjuet og knytte samtalen til det helt konkrete, noe som gir mer nyansert og dyptgående informasjon enn det jeg ville fått om intervjuene ikke var kontekstualiserte.

#### 4.6.3 Generalisering

Denne avhandlingen er basert på et avgrenset utvalg deltakere. Resultat fra kvalitative data er ikke direkte generaliserbare, og det har heller ikke vært min hensikt å gjøre studier der funnene kan sies å gjelde et større utvalg enn det som er undersøkt. Med mitt ønske om å studere fenomenet elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer i dybden, kan avhandlingen ha en viss verdi for teoretisk generalisering. Gjennom å studere et fenomen gjennom ulike metodiske tilnærminger og med litt ulike vurderingssituasjoner belyses fenomenet på en måte som kan bidra til et teoretisk bedre bilde av fenomenet (Ritchie, Lewis, Nicholls, & Ormston, 2013). Ved å sammenholde mine funn med eksisterende teorier kan jeg også se hvordan teorien opererer forskjellig i ulike kontekster, som ulike aldersgrupper eller skrivesituasjoner.

#### 4.6.4 Studiens begrensninger

En begrensning ved denne avhandlingen gjelder bruk av verbale protokoller. Det er forskjell i hvor mye elevene reflekterer, og hvordan elevene går i dialog med kommentarene. Dette kan være et uttrykk for at elevene i ulik grad reflekterer over kommentarene, eller at de har forskjellige måter å forholde seg til lærerkommentarene på. Jeg valgte å ha en mest mulig tilbaketrukket rolle, slik at jeg ikke skulle tillegge elevene refleksjoner og reaksjoner de ikke hadde. Dette valget gir meg protokoller som har ulik fylde, og det kan ses på som en begrensning ved studien. Denne svakheten prøver jeg å redusere ved kombinere verbale protokoller med andre metoder for datainnsamling, som også å undersøke hvordan forståelsen manifesteres gjennom det elevene gjør i tekstrevisjon (fase 1) og hvordan de rapporterer om bruk av lærerkommentarer (fase 2).

En annen begrensning er knyttet til responssituasjonen i fase 3. Responssituasjonen her bygger på en autentisk elevtekst som brukes inautentisk, med dekontekstualiserte lærerkommentarer. En slik metodisk tilnærming har åpenbart sine svakheter. For det første ber jeg elevene sette seg inn i en skrive- og responssituasjon med en tekst skrevet av en for dem ukjent skriver og kommentert av lærere de ikke kjenner. Nettopp konteksten regnes som viktig i responssituasjoner, fordi respons inngår i en relasjon mellom lærer og elev, og fordi situasjonen kan ha betydning for hvilken respons som gis, og hvordan responsen utformes. På den annen side gjør også mitt design at det er nettopp lærerkommentarene elevene vurderer, uavhengig av den relasjonen elevene har til læreren, så dette kan også sies å styrke studien.

Et annet forbehold i fase 3 er knyttet til elevenes preferanser. Elevene blir bedt om å vurdere et utvalg lærerkommentarer ut fra om de synes disse er nyttige eller ikke som respons før revisjon. Det kan være ulikt hva elevene legger i sine vurderinger. Noen elever kan foretrekke kommentarer som utfordrer dem, mens andre elever kan foretrekke det som i liten grad utfordrer dem, og som er mer behagelig, uten at man nødvendigvis lærer så mye av det. Elevene skulle heller ikke gå videre med teksten og faktisk anvende kommentarene, bare tenke seg at de skulle gjøre det. Det kan være forskjell på hva man liker, og hva man lærer noe av, og denne forskjellen kan bli mindre tydelig når elevene ikke skulle gjøre noe med kommentarene.

Elevteksten som ligger til grunn for spørreundersøkelsen, er en debattartikkel om hverdagsrasisme. Både teksttypen og temaet eleven skriver innenfor, gir noen føringer for hvilke typer lærerkommentarer som gis. Mange av lærerkommentarene knytter seg til innhold, sjanger og argumentasjon i teksten. Valg av sjanger for den konstruerte responssituasjonen har altså betydning for hvilke kommentarer lærerne har gitt, og dermed også for resultatene. En fortellende fiksjonstekst ville for eksempel trolig fått andre kommentarer.

#### 4.6.5 Forskningsetiske betraktninger

Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). NSD har godkjent prosjektet som helhet, og også hver fase (vedlegg 1). Deltakelse i prosjektet er frivillig og basert på informert samtykke fra elever og foresatte (vedlegg 2).

Å forske på barn og unge innebærer at noen særskilte etiske betraktninger bør tas. Ifølge Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006) har barn som er bidragsyttere i forskning krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov (NESH, 2006). I min studie samles det ikke inn sensitive personopplysninger, men det er likevel viktig

å ivareta informantenes anonymitetskrav. Elevenes er gitt fiktive navn. Skoler og kommuner er anonymisert. NESH (2006) stiller også krav til lagring av data: Opplysninger om identifiserbare enkeltpersoner skal lagres forsvarlig og ikke lenger enn det som er nødvendig (NESH 2006, punkt 16). Dataene er lagret slik at dette og konfidensialiteten til informantene er ivaretatt.

Videre har jeg etterstrebet å gi informasjon om prosjektet og hva deltakelse innebærer på en måte som er forståelig for informantene. Informasjon ble gitt skriftlig og ved at jeg var i klassene og presenterte prosjektet, hvordan jeg skulle samle data, og hva dataene skulle brukes til. Jeg understreket at all deltakelse skulle være basert på frivillighet, og at det ikke ville være negative konsekvenser for elever som eventuelt ikke ønsket å delta, eller som ønsket å trekke seg fra prosjektet underveis. Likevel skal man være oppmerksom på at deltakerne kan føle et visst press om å delta, slik det er diskutert hos blant andre Homan (2001) og Seidman (2013). For å få deltakere til studien er jeg avhengig av visse personer som kan gi meg tilgang til elever som er villige til å delta, såkalte *gatekeepers* (Seidman, 2013). Min vei inn på skolene har gått via skolens rektor, som dermed har vært en gatekeeper for lærerne (fase 1 og 2) og elevene (fase 3). Lærerne har igjen vært gatekeepers for elevene (fase 1 og 2). Til tross for at jeg understreket frivillighetsaspektet kan det tenkes at noen, enten elever eller lærere, har opplevd et press om deltakelse.

Selv om avhandlingen har et elevperspektiv, er det en del lærere involvert i studiene, i noe ulik grad. Noen lærere har jeg fulgt over tid ved at jeg har vært i klasserommet når skriveopplæring og skriving foregår, og fått tilgang til elevtekster med tilhørende lærerkommentarer (fase 1 og 2). I fase 3 er det lærere som har kommentert en elevtekst for at jeg skulle ha et utvalg lærerkommentarer som grunnlag for å undersøke elevenes tilbakemeldingspreferanser. Lærerkommentarer blir til under tidspress eller arbeidspress, fordi læreren skal gi tilbakemelding til mange elever innen rimelig tid. Igland (2008) hevder at dette gjør lærerkommentarer til sensitivt materiale. Lærerne som deltar i min studie, gir meg innsyn i deres klasseromsundervisning og kommentarpraksis, og dette krever også respektfull behandling. Dette har jeg forsøkt å ivareta både ved anonymisering og ved å diskutere mine funn og framstillinger med lærerne.

## 5 Sammenstilling og drøfting

I dette kapitlet starter jeg med en kort oppsummering av avhandlingens tre artikler. Med disse som bakteppe følger en sammenfattende drøfting av avhandlingens helhetlige bidrag og implikasjoner.

### 5.1 Sammendrag av artiklene

De tre artiklene omhandler hver sin studie (fase). De blir presentert i den rekkefølgen studiene er gjennomført i og artiklene publisert i.

#### 5.1.1 Artikkel 1

Bueie, A. (2014). «Jeg synes det er ett fett om det er 'klarte' eller 'hadde'.» Om elevers forståelse og reaksjon på lærers tekstrespons i norskfaget. I A.J. Aasen, Skaftun, A., og Uppstad, P.H. (Red.), *Skriv! Les!* (Bind 2) (s. 109-132). Bergen: Fagbokforlaget.

Formålet med studien som presenteres i denne artikkelen, er å belyse hvordan elever forstår og bruker lærerrespons som gis underveis i skriveprosessen. Artikkelenes forskningsspørsmål er: *Hvordan forstår elevene – og hva tenker de om – lærerens skriftlige respons? Hvordan kommer forståelsen av responsen til uttrykk når elevene videreutvikler tekstene sine etter å ha fått respons?*

Det empiriske materialet for studien består av ti elevtekster med tilhørende lærerkommentarer (førsteutkast og andreutkast) og verbale protokoller. Data er samlet i tilknytning til to skriveforløp som omhandler skriveopplæring i aktuell teksttype/sjanger, skriving av førsteutkast på skolen, respons fra læreren og revisjon. Deltakerne er fem elever på ungdomstrinnet, og elevtekstene er en fortellende tekst som er skrevet våren på 8. trinn, og en sakpreget tekst som er skrevet på våren i 9. trinn. For å undersøke elevenes forståelse av lærerkommentarene har jeg samlet verbale protokoller, der elevene leser teksten sin og lærerkommentarene høyt, og deretter tenker høyt rundt hvordan de forstår og reagerer på kommentarene. Elevenes bruk av kommentarene er undersøkt gjennom elevenes tekstrevisjon. I analysen av elevenes forståelse bruker jeg kategoriene *forståelse – ikke-forståelse* og i analysen av elevenes reaksjon på lærerkommentarene bruker jeg *aksept, ambivalens og protest*, basert på Kronholm-Cederberg (2009). I analysen av elevenes revisjoner bruker jeg kategoriene *egeninitiert og lærerinitiert* revisjon.

Studien viser at elevene får respons på ulike tekstnivå, og responsen er individuelt tilpasset. De svakeste skriverne og skriverne med norsk som andrespråk får i stor grad respons på lokale tekstnivå. Når det gjelder forståelse av kommentarene, viser studien at elevene i hovedsak

uttrykker en adekvat forståelse. Elevene møter lærerens respons med aksept, med noen få unntak som gjelder ordvalg. To av de fem elevene gir ved noen tilfeller uttrykk for protest mot lærerens forslag til ordvalg, da de mener at deres ordvalg fungerer like godt.

Videre viser studien at elevenes revisjoner først og fremst er svar på lærerens respons. For de svake skriverne og skriverne med norsk som andrespråk, skjer revisjonene i stor grad på lokale tekstnivå, og det er også her de har fått mest respons. Den svakeste skriveren skiller seg imidlertid noe fra de andre ved at han ikke svarer på alle lærerkommentarene, men derimot skriver teksten sin nokså mye lengre, til tross for at læreren ikke har gitt respons som tilsier en slik revisjon. Hos de to sterkeste skriverne finner jeg noen egeninitierte endringer i tillegg til de lærerinitierte, og her skjer revisjonen både på lokale og globale tekstnivå.

### 5.1.2 Artikkel 2

Bueie, A. (2015). Summativ vurdering i formativ drakt – elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 21. doi: <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1300>

Studien som presenteres i denne artikkelen, undersøker hvordan elever forstår og bruker lærerkommentarer på heldagsprøvebesvarelser i norsk, det vil si kommentarer på sluttprodukter. Forskningsspørsmålet for studien er: *Hvordan forstår og bruker elevene lærers tilbakemelding på heldagsprøver i norsk?*

Deltakerne er 18 elever fra seks ulike klasser ved fire skoler. Det empiriske materialet for studien er heldagsprøvebesvarelser med tilhørende lærerkommentarer (sekundærmateriale), verbale protokoller og individuelle intervjuer (primærmateriale). Skrivesituasjonene er to heldagsprøver (høsten 2013 og våren 2014), og elevene gikk enten på 8. eller 9. trinn.

Når det gjelder elevenes forståelse av og reaksjon på lærerkommentarene, viser også denne studien at elevene i hovedsak forstår lærerkommentarene. Det er noen tilfeller av mangelfull forståelse, og det gjelder elever fra to av klassene, der lærerkommentarene er gitt i form av fargekoder som ikke følges av en ytterligere forklaring.

Alle elevene sier at de leser tilbakemeldingene de får fra læreren. Flertallet av elevene tar også vare på tekstene og tilbakemeldingene. Elevene viser liten bevissthet rundt vurderingskriterier, og tilbakemeldingene brukes i liten grad, verken i forberedelse til ny skriveoppgave eller underveis mens elevene skriver nye tekster. Etter å ha fått tilbakemelding på en heldagsprøve gjør elevene bare det som er forventet av dem. For noen elever innebærer det at de skal «rette» teksten sin, altså rette opp feil i formverk og tegnsetting. For andre elever innebærer det først

og fremst at de skal huske på kommentarene neste gang de skriver. Et flertall av elevene sier at de gjerne skulle ønske at de fikk flere muntlige tilbakemeldinger i tillegg til de skriftlige.

### 5.1.3 Artikkel 3:

Bueie, A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 2, s.1–28. <http://dx.doi.org/10.17585/njlr.v2.188>

I denne artikkelen presenteres en studie av elevers tilbakemeldingspreferanser. Utgangspunktet for studien er en konstruert responssituasjon, basert på en elevtekst skrevet av en elev på 10. trinn, som er utstyrt med et utvalg lærerkommentarer. Disse kommentarene er så lagt inn i en spørreundersøkelse, og informantene er bedt om å vurdere hver lærerkommentar ved hjelp av en firedelt skala, fra ikke nyttig til veldig nyttig. I tillegg har undersøkelsen åpne felt der elevene kan skrive inn kommentarer til sine vurderinger.

Deltakerne er 159 elever på 10. trinn, fordelt på sju klasser fra sju skoler. Resultatene av studien viser at elevene foretrekker kommentarer på globale tekstnivå, og at de mest nyttige kommentarene er de som er spesifikke, som forklarer hva som er bra eller mindre bra, og som gir en retning for hvordan eleven kan gå videre. Kommentarene kan gjerne være kritiske, så lenge de er forklarende. Også rosende kommentarer verdsettes, til tross for at disse ikke spesifikt forklarer hva som er bra. De kommentarene som ikke vurderes som særlig nyttige, er enten kommentarer som foreslår å endre ord eller kommentarer som er vage og lite forklarende. Mange av lærerkommentarene er formulert som spørsmål. Dette fungerer ulikt. Noen spørsmål vurderes som nyttige fordi de får eleven til å tenke over mulige løsninger selv, mens andre kommentarer oppfattes som direktiver «innpakket» som spørsmål.

## 5.2 Avhandlingens empiriske bidrag

Skrijving er en viktig ferdighet for læring i alle fag. Tilbakemelding fra læreren blir av flere forskere framhevet som viktig for å forbedre skriveferdigheter (Lizzio & Wilson, 2008). Også fra den generelle vurderingsforskningen vet vi at tilbakemeldinger kan virke positivt for elevenes læring (Black & Wiliam, 1998a; Hattie & Timperley, 2007). Det er imidlertid behov for å knytte forskning på formativ vurdering til spesifikke fag (Bennett, 2011). Min avhandling bidrar nettopp til dette ved å studere vurdering av skrijving i norskfaget. Som vi har sett, skal vurdering i norsk skole blant annet støtte elevenes læring. For å få til dette er oppmerksomhet rundt elevenes perspektiver og erfaringer med å få tilbakemeldinger viktig for å forstå hvordan vi kan videreutvikle vurderingspraksiser som har en læringsfremmende resultat.



Det overordnede målet for denne avhandlingen er å undersøke hvordan elever på ungdomstrinnet forstår og bruker lærerkommentarer til skriftlige tekster i norskfaget. Resultatene av hver delstudie er presentert i de tre artiklene. I det følgende vil jeg trekke fram og drøfte noen overordnede resultater for studien som helhet. Drøftingen av studiens empiriske bidrag baseres på tre overordnede funn: Det første funnet er elevenes lojalitet til lærernes tilbakemeldingspraksiser, det andre er en svak bevissthet omkring vurderingskriterier, og det siste er begrenset oppfølging av tilbakemeldingene. Først gir jeg en stikkordsmessig oppsummering av funn i hver artikkel (tabell 5A).

**Tabell 5A.** Stikkordsmessig oppsummering av funn i hver fase (artikkel)

<b>Artikkel I (fase I)</b> Hvordan forstår elevene – og hva tenker de om – lærerens skriftlige respons? Hvordan kommer forståelsen av responsen til uttrykk når elevene videreutvikler tekstene sine etter å ha fått respons?	<b>Artikkel II (fase II)</b> Hvordan forstår og bruker elevene lærers tilbakemelding på heldagsprøver i norsk?	<b>Artikkel III (fase III)</b> Hvilke lærerkommentarer opplever elevene som nyttige og mindre nyttige i norskfaget?
<p>I hovedsak tilstrekkelig forståelse av lærerkommentarene, få tilfeller av mangelfull forståelse.</p> <p>Kommentarene møtes for det meste med aksept. Protest er knyttet til ordvalg.</p> <p>Alle elevene reviderer tekstene etter å ha fått respons.</p> <p>Revisjonene er i stor grad svar på lærerens respons.</p>	<p>Elevene</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– har liten bevissthet rundt vurderingskriterier</li> <li>– sier de leser tilbakemeldingene</li> <li>– forstår i hovedsak tilbakemeldingene, men fargekoder uten ytterligere forklaring kan være vanskelige å forstå</li> <li>– forstår grunnlaget for karakteren de har fått, men det er ikke alltid samsvar mellom positive tilbakemeldinger og karakteren</li> <li>– gjør bare det som blir eksplisitt forventet av dem</li> </ul>	<p>Kommentarer på globale tekstnivå og kommentarer som er spesifikke, er mest nyttige.</p> <p>Korte, vage kommentarer uten forklaring er minst nyttige.</p> <p>Det er delte meninger om nytten av at kommentarer formuleres som spørsmål.</p> <p>Ros er nyttig, men også kritiske kommentarer vurderes som nyttige.</p>

### 5.2.1 Sterk lojalitet til lærerens tilbakemelding

Et overordnet funn i studien er at elevene er svært lojale mot lærerens tilbakemeldinger og tilbakemeldingspraksis. Dette kommer særlig til uttrykk i fase 1 og 2. Elevenes reaksjoner på lærerkommentarene kan i hovedsak beskrives gjennom aksept. Det er få protester, og bare fra noen få elever. De øvrige elevene uttrykker bare aksept, uavhengig av kommentarenes omfang og utforming. Også i de tilfellene der elevene uttrykker usikker forståelse, møtes kommentarene med aksept.

Den aksepterende holdningen til lærerkommentarene i fase 1 og 2, utfordres noe i fase 3, der elevene blir bedt om å vurdere et utvalg lærerkommentarer. I elevenes vurderinger av disse

dekontekstualiserte lærercommentarene går det fram at noen kommentarer vurderes som mer nyttige enn andre, og graden av nytte kan knyttes både til hva kommentarene omhandler, og hvordan kommentarene er utformet. I spørreundersøkelsens åpne kommentarfelt uttrykker elevene både aksept og protest overfor lærercommentarene, men det er større grad av protest her enn i fase 1 og 2. En forklaring på dette har med bestillingen å gjøre; elevene i fase 3 blir eksplisitt bedt om å vurdere kommentarenes nytteverdi, mens de i fase 1 og 2 blir bedt om å tenke høyt rundt hvordan de forstår kommentarene. Dersom jeg hadde spurt elevene eksplisitt om de var enige eller uenige, eller om de vurderte kommentarene som nyttige eller unyttige, kunne jeg fått mer utfyllende informasjon om elevenes reaksjoner enn da de bare ble bedt om å tenke høyt, uten ytterligere føringer. Gjennom avhandlingens mixed methods-design blir funnene fra fase 1 og 2 utvidet og nyansert i fase 3.

Den lojaliteten elevene uttrykker overfor lærernes tilbakemeldinger og tilbakemeldingspraksis, er et interessant funn, fordi andre studier viser noe annet. For eksempel viser flere studier at elever og studenter ikke leser eller prøver å bruke tilbakemeldingene de (Brown & Glover, 2006; Hounsell, 1987; MacDonald, 1991; Maclellan, 2001; McCune, 2004; Sinclair & Cleland, 2007), noe som kan betraktes som en manglende lojalitet til lærerens tilbakemeldinger. Andre studier viser at de ikke liker kritiske kommentarer (Silver & Lee, 2007; Straub, 1997), noe som kan uttrykke at elevenns/studentens lojalitet veksler ut fra type tilbakemelding.

Det at jeg finner en slik lojalitet, kan være et uttrykk for flere ting. For det første viser det at elevene har en sterk tiltro til læreren som skriveleer, og at den veiledningen læreren gir gjennom sine skriftlige tilbakemeldinger, blir ansett som en viktig del av opplæringen. Videre kan det indikere at elevene finner lærerens tilbakemeldinger både rimelige og forståelige. I Kronholm-Cederbergs studie av finlandssvenske gymnaselevers forståelse av lærercommentarer (Kronholm-Cederberg, 2009) er noen av de sentrale funnene at elevene ikke alltid forstår lærernes kommentarer, at kommentarpraksisen dels består av symboler uten forklaring, og at den i stor grad retter seg mot lokale tekstnivå. De tre fasene i min avhandling viser at norsklærere på ungdomstrinnet har en annen tilbakemeldingspraksis, som elevene i hovedsak virker å forstå. Det at mine funn skiller seg fra Kronholm-Cederbergs når det gjelder elevenes forståelse av tilbakemeldingene, kan forklare elevenes lojalitet, fordi de møter tilbakemeldinger som gir mening. Vi har også sett at elevene i mine studier godtar kritiske tilbakemeldinger og finner dem nyttige, mens enkelte andre studier (se Straub, 1997) viser at studenter ikke liker eller finner tilbakemeldinger som er kritiske til deres ideer, nyttige. En mulig forklaring på dette er at de kritiske kommentarene i mine studier er vennlig formulert, mens de hos Straub (1997) er ganske skarpt formulert. Denne vennligheten som ligger i bunnen

av de kritiske kommentarene mener jeg også bidrar til at elevene oppfatter lærerkommentarene som rimelige, forståelige og nyttige, og i neste omgang gjør at elevene godtar lærernes tilbakemeldingspraksiser. Dette er et godt utgangspunkt for at lærerkommentarene kan fungere som stillas for elevenes skriving.

### 5.2.2 Lav bevissthet rundt vurderingskriterier

Et annet funn på tvers av fasene er at elevene har lav bevissthet rundt vurderingskriterier, og at kriteriene synes å ha liten betydning i elevenes arbeid. Innenfor vurdering for læring er et av prinsippene for effektiv tilbakemelding at elevene kjenner til målene for opplæringen (Black & Wiliam, 1998b; Shute, 2008). Gjennom prosjektene *Bedre vurderingspraksis* (Utdanningsdirektoratet, 2009) og *Vurdering for læring* (Hopfenbeck, Tolo, Florez, & El Masri, 2013) (jf. kap. 1.2) har det blant annet blitt utviklet en praksis der det er vanlig å gi elevene detaljerte kriterier for hva som skal vurderes. Dette gjelder også norskfaget (Fjørtoft, 2013). For at tilbakemeldinger skal kunne fungere som stillas i skriveutviklingen, må elevene vite målet med skrivingen, hvor de skal, og hva som kjennetegner en god prestasjon. Vurderingskriteriene sier hva som forventes, og lærerkommentarene gir informasjon om gapet mellom det eleven har prestert, og det ønskede målet, uttrykt gjennom kriteriene.

I de tre fasene i denne avhandlingen inngår en rekke skriveoppgaver som alle er utstyrt med vurderingskriterier (jf. vedlegg 5). Mine funn tyder imidlertid på at disse er lite sentrale i elevenes arbeid. Dette kommer eksplisitt til uttrykk i fase 2, der elevene intervjues om sin kjennskap til og bruk av vurderingskriteriene. Elevene her svarer i hovedsak at de kjenner vurderingskriteriene, men de har vansker med å gi meg konkrete eksempler på kriterier. Videre er det få elever som sier de bruker kriteriene aktivt når de skriver. Også skrivesituasjonene i fase 1 og 3 har vurderingskriterier. Disse er ikke tematisert eksplisitt i datainnsamlingen, men elevene trekker heller ikke her inn kriteriene når de vurderer tilbakemeldingene. Det kan altså synes som om det er et uutnyttet potensial i det å øke elevenes forståelse for hvordan kriteriene kan brukes i skrivearbeidet. I mine studier har jeg ikke undersøkt samsvaret mellom vurderingskriterier og lærerkommentarer, men skrivesituasjonen, med skriveoppgaver og vurderingskriterier danner et naturlig grunnlag for lærerens respons, både underveis og ved endt skriving. Når elevenes bevissthet omkring kriteriene er lav, kan det være et uttrykk for at kriteriene ikke er synlige nok i de ulike skrivefasene, altså forberedelse til skriving, skriving, respons og responsoppfølging. Det kan tyde på at dette formative elementet ikke fullt ut blir benyttet. Ved å utstyre skriveoppgavene med vurderingskriterier har lærerne fylt kravet om at elevene må kjenne til hva som blir vurdert, og hva som forventes. Dersom elevene ikke nyttiggjør seg disse i arbeidet, får kriteriene likevel en svak formativ funksjon.

Lav bevissthet og liten bruk av vurderingskriterier kan også ha sammenheng med påviste utfordringer knyttet til slike kriterier. Nicol og Macfarlane-Dick (2006) peker på at det i flere studier er dokumentert at lærere og studenter har ulik oppfatning av kriterier, og at det er vanskelig å lage eksplisitte kriterier, ettersom disse ofte er komplekse og basert på en taus kunnskap som vanskelig lar seg artikulere. Ifølge Sadler (2010) er vurderingskriterier i hovedsak nokså abstrakte og derfor problematiske for studentene fram til de har utviklet en kompetanse i å forstå og anvende dem. Det kan være tilfellet for elevene i mine studier. For å imøtekomme denne utfordringen tar Orsmond, Merry og Reiling (2002) til orde for å supplere vurderingskriterier med eksempler på utførelse, da disse kan illustrere eksplisitt hva som forventes, og hvordan dette kan se ut helt konkret. Andre strategier for å støtte studenters forståelse for vurderingskriterier kan være å tematisere det tydeligere i diskusjon med studentene og å involvere studentene i arbeidet med å utforme kriterier (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

### 5.2.3 Begrenset oppfølging av tilbakemeldingene

Det tredje funnet jeg vil trekke fram på tvers av de tre studiene, er at elevene bare i begrenset grad bruker lærercommentarene. Helt konkret gjør elevene akkurat det som er forventet av dem, men det blir i liten grad forventet at de skal gjøre noe. Fase 1 og 2 undersøker bruk av kommentarer knyttet til to ulike skrivesituasjoner – prosessorienterte skriveforløp (fase 1) og sluttprodukt (fase 2). Det er opplagt forskjell på elevenes bruk av lærercommentarer på tekster som skal revideres, og ikke. Det er verdt å merke seg at det å sette av tid til tekstrevisjon etter respons er avgjørende for at commentarene skal bli brukt. I fase 1 inngår to skriveforløp, der det i det første forløpet ble satt av tid til revisjon på skolen, mens elevene i det andre forløpet skulle revidere teksten hjemme. Revisjonene er mer omfattende for den teksten som ble revidert på skolen. Det kan for det første ha sammenheng med at elevene hadde mulighet for å få støtte fra læreren, og for det andre at de hadde en viss tid til rådighet. Når dette arbeidet var gitt som lekse, kan elevene ha prioritert å bruke mindre tid på revisjon, og de har ikke hatt samme mulighet for lærerstøtte i arbeidet. Betydningen av at det settes av tid til revisjonsarbeidet, støttes også av Brorsson (2007).

Begrenset bruk av lærercommentarer kan også ha sammenheng med responsen som er gitt, og med evnen til å anvende lærercommentarer. Artikkel 1 viser at elevenes revisjoner i hovedsak er svar på lærerens respons. Dette sammenfaller med funn hos Igland (2008) og Brorsson (2007). De to sterkeste skriverne i min studie skiller seg ut ved at de gjør noen egeninitierte endringer, enten ved å tilføye noe eller justere litt på noen setninger. Ifølge MacArthur (2013) og Ziv (1984) har svake skrivere et mer snevert syn på revisjon enn sterke skrivere, og

revisjonene de svake skriverne gjør, er derfor ofte på et «overflatenivå», altså som svar på lærerkommentarer på lokale tekstnivå som rettskriving og tegnsetting. Til en viss grad gjelder dette også i min studie. Samtidig får elevene ulik respons: De svakere skriverne får mye respons nettopp knyttet til «overflatenivået» og mindre til andre tekstnivå, og det kan forklare hvorfor revisjonen blir som den blir. Et interessant funn i studien er da den svakeste skriveren, Elias, som i sin revisjon ikke «retter» teksten helt, men som isteden velger å skrive fortellingen lengre, til tross for at læreren ikke har gitt respons som tilsier dette. Jeg har ikke data for hvorfor Elias valgte å revidere slik han gjorde. Kanskje synes han ikke at han hadde fullført fortellingen da han leverte førsteutkastet, eller kanskje fant han det mer motiverende å jobbe med innholds nivået enn å jobbe med rettskriving og setningsoppbygning i revisjonen. Kanskje var ikke responsen han fikk, innenfor hans utviklings sone, slik at han ikke fullt ut klarer å nyttiggjøre seg den. En didaktisk implikasjon av dette er at elevene bør få respons som gir dem mulighet til å revidere teksten på flere tekstnivå, og at det bør jobbes med å støtte elevene i revisjonsarbeidet, slik at de utvikler sin revisjonskompetanse. Samtidig er det avgjørende at responsen er innenfor det eleven klarer å nyttiggjøre seg, altså innenfor elevens utviklings sone. I noen tilfeller vil kanskje eleven trenge ytterligere veiledning enn de skriftlige kommentarene for fullt ut å kunne anvende kommentarene med god forståelse.

Elevenes revisjoner i fase 1 kan også ses i lys av funn i fase 3. Resultatene fra fase 3 viser tydelig at de kommentarene elevene finner mest nyttige, er kommentarer som er spesifikke, forklarer hvorfor noe er galt og gir retning for revisjonene. Det er ikke all responsen som er gitt i fase 1, som gir slik retning for revisjonen. Noen ganger stiller responsen større krav til elevenes tolkning av hva og hvordan de skal følge opp responsen. Et eksempel på dette finnes i Swetlanas tekst:

Pernille, kan du komme ned hit, ropte mamma. Åssen gikk det på skolen i dag da? Bedre enn som før på all den tiden som jeg måtte kjempe svarte jeg tilbake til mamma.

I marginen har lærer gitt responsen «*Denne setningen gir ikke mening*». Swetlana har i samme tekst fått noen liknende kommentarer: «*Dette passer ikke helt her*» og «*Les denne setningen en gang til*». Dette er responskommentarer uten tydelig retning for hva eleven bør endre, og dermed stilles det krav til at hun konstruerer mening og tar en beslutning om hvordan hun skal bruke responsen selv. Elevens reviderte tekst viser at hun delvis klarer å anvende responsen. Der læreren har kommentert at «*Dette passer ikke helt her*», har hun slettet setningen kommentaren stod til. Kommentaren «*Denne setningen gir ikke mening*» har ført til at hun har endret setningen, men på en slik måte at den påfølgende setningen ikke gir mening. Av dette

kan vi se at eleven prøver å følge opp responsen, men at resultatet ikke utelukkende gjør teksten bedre. Kanskje kunne mer utfyllende og forklarende lærerkommentarer hjulpet Svetlana bedre i revisjonsarbeidet, og kanskje kunne en responsamtale vært hensiktsmessig. Gamlem og Smith (2013) framhever betydningen av formativ, faglig dialogisk tilbakemeldingsinteraksjon, slik en responsamtale kan være, fordi den tar utgangspunkt i elevens arbeid, viser vei gjennom veiledning med utgangspunkt i elevens forståelse og avklarer misforståelser der og da. En slik tilbakemeldingsinteraksjon kunne supplert de skriftlige kommentarene slik at det ga Svetlana bedre støtte i revisjonsarbeidet enn de nevnte kommentarene gjør. I materialet finner vi imidlertid også eksempler på slike kommentarer som i fase 3 vurderes som særlig nyttige, for eksempel: «*I de 2 første avsnittene forteller du om han. I avsnitt 4 skifter du til du. Vær konsekvent. Passer best med du synes jeg.*» (Kommentar til Martine) og «*Dette kan du skildre mer inngående. Hva tenker du? Hva gjør du?*» (Kommentar til Jon). Disse kommentarene foreslår hva eleven kan gjøre videre, og dermed gir de en bedre støtte enn kommentarene til Svetlanas tekst. Trolig har responsens innhold, form og spesifisering også betydning for elevenes oppfølging. Det er altså flere faktorer som kan spille inn på elevenes responsoppfølging: det at det settes av tid, at elevene har strategier for å bruke responsen, og at responsen gir dem nødvendig støtte og fører dem inn i utviklingssonen, slik at de blir i stand til å løse oppgaven bedre enn de var på egen hånd da de skrev førsteutkastet. Elevenes tilbakemeldingspreferanser i fase 3 kan gi oss kunnskap om hvilke typer lærerkommentarer som gir slik støtte.

Hva så med oppfølging av tilbakemeldinger der det ikke er forventet en revisjon? Resultatene fra fase 2 viser at elevene kun gjør det som er forventet av dem. Dersom det ikke er eksplisitt forventet at de skal gjøre noe med tilbakemeldingene, gjør de det heller ikke. Dermed er oppfølgingen av tilbakemeldinger ulik i ulike skrivesituasjoner. I og med at avhandlingen har et sekvensielt design med en overlapp av deltakerne fra fase 1 til fase 2, har jeg data for hvordan elever følger opp tilbakemeldinger i de ulike skrivesituasjonene. De tre elevene som deltar i både fase 1 og 2, reviderer tekstene sine når det er lagt opp til det i fase 1, mens de i fase 2 kun gjør det de blir bedt om, nemlig overflaterettinger, som en av elevene begrunner med at hun jo ikke vil få «nedsatt orden». Elevene tilpasser altså sin oppfølging av tilbakemelding ut fra forventninger. Dette kan selvsagt henge sammen med at lærerkommentarene som blir gitt underveis og på en ferdig tekst, er ulike og dermed inviterer til ulik oppfølging. Selv om jeg ikke her analyserer lærerkommentarene som er gitt i de ulike situasjonene, synes det ikke å være særlig stor forskjell på kommentarene. I begge skrivesituasjonene gir lærerne både kommentarer som vurderer teksten, og veiledende kommentarer på hvordan teksten kunne blitt

bedre, enten det er en tekst i prosess eller et sluttprodukt. Basert på fase 1 og 2 mener jeg derfor det i større grad er lærerens tilrettelegging for bruk av kommentarer som er avgjørende for elevenes oppfølging, enn hvorvidt kommentarene inviterer til oppfølging.

Heldagsprøven, som studeres i fase 2, er en skrivesituasjon med lange tradisjoner i norskfaget. Prøven har likhetstrekk med skriftlig eksamen i norskfaget, og den har dermed en viktig eksamensforberedende funksjon. Samtidig er det tradisjon for å gjennomføre heldagsprøver gjennom alle tre årene på ungdomstrinnet, selv om eksamen og sluttvurdering først er på 10. trinn. Lærernes tilbakemeldinger gis ofte på sluttprodukter. Fra vurderingsforskning vet vi at kommentarer på sluttprodukter har begrenset verdi for læring (Leahy, Lyon, Thompson, & Wiliam, 2005). I lys av formålet for vurdering for læring kan man stille spørsmål ved om eksamenstreningen overdrives noe dersom tekstene bare blir vurdert summativt allerede fra 8.trinn. Her er det et uutnyttet rom for å bruke vurderingene for læring, for eksempel ved å la elevene videreutvikle tekstene etter å ha fått respons også på slike heldagsprøver.

Det at tilbakemeldinger på heldagsprøven i stor grad brukes summativt, bekreftes også i prosjektet *Forskning på individuell vurdering i skolen* (Sandvik et al., 2012). Her rapporteres det at norsklærere har utviklet et mer prosessuelt syn på heldagsprøver de siste ti årene, men også at det er summative vurderingspraksiser som dominerer; det er i liten grad lagt opp til at elevene skal revidere tekstene sine etter å ha fått tilbakemelding (Fjørtoft, 2013). I mitt materiale er det for om lag halvparten av elevene ikke uttrykt noen forventning om at de skal gjøre noe utover å huske på kommentarene i senere skriveoppgaver. Dette kaller Cohen og Cavalcanti (1987) å gjøre en *mental note*, som er en passiv bruk av tilbakemeldinger, ofte som et uttrykk for at skriverne mangler strategier for å bruke tilbakemeldingene. Fra teori om formativ vurdering vet vi at det er avgjørende at tilbakemeldinger brukes. Dette skjer i fase 1. I fase 2 blir elevene oppfordret til å bruke tilbakemeldingene på en formativ måte, men det blir i liten grad lagt til rette for at de faktisk skal brukes formativt. En implikasjon av studien er nettopp å synliggjøre hvilket potensial som ligger i heldagsprøven også som formativ vurdering. Selv om heldagsprøven brukes for å gi elevene eksamenstrening, og kanskje også som grunnlag for summativ vurdering, kan vurderingene med fordel også brukes mer formativt, ved å la elevene anvende tilbakemeldingene i større grad enn det er lagt opp til ved de undersøkte klassene i denne studien. Ved enten å revidere tekstene også når det er heldagsprøver, eller lage systemer for at elevene skal bruke tilbakemeldinger neste gang de skriver, er det grunnlag for å tro at tilbakemeldingene vil fungere bedre formativt.

Et hovedmål innenfor vurdering for læring er å gi tilbakemeldinger som sier noe om hvor eleven står i forhold til læringsmålene, og hva eleven kan gjøre for å forbedre prestasjonen sin (Hattie & Gan, 2011; Hattie & Timperley, 2007). For at elevene skal kunne nyttiggjøre seg tilbakemeldingene de får, er det avgjørende at de forstår tilbakemeldingene, og at de har strategier for å anvende dem. Nicol (2010) peker på at tilbakemeldinger ikke automatisk fører til læring – dette skjer først når den som får tilbakemeldinger, forholder seg aktivt til tilbakemeldingene, for eksempel ved å analysere og stille spørsmål ved tilbakemeldingene, diskuterer dem med læreren eller medelever, kobler dem til tidligere forståelse/kunnskap og bruker dem i framtidig skriving. Slike strategier bruker elevene i min studie i begrenset grad, de forholder seg aktivt til tilbakemeldingene bare når det blir lagt til rette for – og forventet av dem at de skal bruke tilbakemeldingene.

### 5.3 Avhandlingens metodiske bidrag

Når det gjelder studiens metodiske bidrag, er det særlig to ting jeg vil legge vekt på. Det første er bruk av verbale protokoller for å undersøke elevenes forståelse av lærerkommentarer, og det andre er det sekvensielt utvidende mixed methods-designet. Verbale protokoller er en veletablert metode innenfor kognitiv atferdsforskning, og den brukes særlig når man skal undersøke oppgaveløsning. Innenfor lese- og skriveforskning har metoden hovedsakelig blitt brukt til å studere kognitive prosesser og strategier (Flower & Hayes, 1981; Pressley & Hilden, 2011). Jeg ønsket innblikk i elevenes umiddelbare forståelse og reaksjon. Til dette formålet mener jeg samtidige verbale protokoller er en godt egnet metode for datainnsamling. Det å anvende en veletablert metode på et annet område enn der den vanligvis brukes, er et metodisk bidrag ved denne avhandlingen.

I kapittel 4.3.1 drøfter jeg metoden mer inngående, og jeg gjentar ikke dette her. Når jeg her går inn på studiens metodiske bidrag, vil jeg likevel trekke fram at det er forskjell på elevene og hvordan de setter ord på tankene sine. Dette er relevant her av to grunner. For det første handler det om hvorvidt man kan få tak i det som ikke er observerbart, i dette tilfellet elevenes forståelse. For det andre handler det om at unge informanter kan ha problemer med å verbalisere tankene sine. I mine studier er noen elever ganske kortfattede – de leser lærerkommentarene og kommenterer kort. Alle elevene verbaliserer sin forståelse av kommentarene, men når det gjelder å gå i dialog med tilbakemeldingene og uttrykke ens reaksjon, er det forskjeller. Man kunne gjerne tro at graden av refleksjon kunne knyttes til elevens skriveferdighet, på den måten at de sterkeste skriverne også er de som reflekterer mest rundt kommentarene. Hos meg er det imidlertid de middels sterke skriverne som er de som i størst grad går i dialog med



kommentarene. De svakeste skriverne uttrykker i stor grad aksept overfor lærerkommentarene, uten særlig diskusjon og refleksjon. Det samme gjelder også for de sterkeste skriverne. De fylldigste protokollene har jeg fra de middels gode skriverne. Disse uttrykker både aksept og protest; noen ganger er de enige i lærerens tilbakemeldinger, andre ganger er de uenige eller de føler at læreren ikke forstår deres prosjekt. Slik kommer dette til uttrykk hos eleven Jon:

[1] **[Eleven leser fra sin tekst]** Vi kom endelig i land. **[Eleven om lærerkommentaren]** Her har læreren skrevet over «Endelig var vi i land», men der er jeg egentlig veldig uenig, for å si vi kom endelig i land er akkurat det samme, mener nå jeg.

[2] **[Eleven leser fra sin tekst]** Alt i alt virket øya ganske øde. Det var ingen hus eller hytter, ... **[Eleven om lærerkommentaren]** Så har læreren skrevet «her» over [Det var ingen hus eller hytter her], men det trengs ikke, mener jeg da.

[3] **[Eleven leser fra sin tekst]** Hvorfor har jeg en dårlig magesfølelse? **[Eleven om lærerkommentaren]** Læreren har skrevet over «hadde», og det forstår jeg ikke helt hvorfor. For når du skriver spørsmål, så kan det være i presens.

[4] **[Eleven om lærerkommentaren]** Eh ... her vil læreren at jeg skal skildre mer og se på noen sider i Kontekst [læreboka] om å utvide dette øyeblikket. Det kan jeg nok være enig i. At jeg kanskje når det er sånne ekstra spennende øyeblikk, må utvide enda mer.

Jons utsagn viser at han ikke umiddelbart aksepterer lærerkommentarene. Han tenker gjennom dem og møter noen med protest og noen med aksept, både når det gjelder kommentarer på språk og skrivemåter, og på innhold. En mulig årsak til at det i mitt materiale er de middels sterke skriverne som i størst grad reflekterer og går i dialog med kommentarene, kan være at disse skriverne får flere kommentarer enn de sterke, slik at det er mer å reflektere rundt. Hos de sterkeste skriverne er tekstene mer utviklet, og dermed kan elevene føle at det er mindre å snakke om. Tilsvarende kan det være at de svake skriverne finner det vanskelig å gå i dialog med kommentarene fordi de ikke helt har skriveferdigheten godt nok utviklet til at de kan gå i dialog med lærerens kommentarer, slik de litt sterkere skriverne gjør. I og med at det er snakk om et svært begrenset utvalg elever i de to studiene, kan det også være tilfeldig, at de middels sterke skriverne er mer utadvendte og verbale enn både de sterke og svake skriverne, slik at protokollene derfor blir fylldigere. Basert på mitt materiale mener jeg det er grunnlag for å si at metoden er velegnet for informanter i denne aldersgruppen (ungdomstrinn), og også til å få tak i elevenes konkrete forståelse (nivå 1, jf. kap. 4.5.1). Når det gjelder forståelse på nivå 2 og 3, er det varierende hvor godt elevene verbaliserer, men det er ikke slik at de som har kommet lengst i skriveutviklingen også er best til å sette ord på sin forståelse.

Det andre metodiske bidraget er knyttet til bruk av mixed methods-design, som presentert i kapittel 4. Designet gir et rikere materiale og bidrar til å kaste lys over forskningsspørsmålet på ulike måter. Gjennom et flerfaset design utvikles de tre delstudiene i en sammenheng. På bakgrunn av studie 1 utvikles studie 2, og disse to studiene ligger til grunn for studie 3. Ved å ha en overlapp i deltakere sikrer jeg at jeg både går i dybden for disse elevene, og at jeg utvider perspektivet med nye deltakere.

De tre studiene belyser det overordnede forskningsspørsmålet på ulike måter. Når det gjelder elevenes forståelse, viser artikkel 1, med fem elever, at elevene i hovedsak har adekvat forståelse av lærerkommentarene, og dette bekreftes i artikkel 2, med 18 elever. Når det gjelder bruk, viser artikkel 1 at elevene reviderer tekstene sine, slik læreren har lagt opp til. Også i artikkel 2 gjør elevene det som er forventet av dem, men her er det bare noen få lærere som forventer eller legger opp til at de faktisk skal gjøre noe. Denne forskjellen i bruk av lærerkommentarer i ulike skrivesituasjoner kommer fram som en konsekvens av at designet er sekvensielt *dependent* og *expanding* (Creswell & Plano Clark, 2007).

Mens artikkel 1 og 2 handler om forståelse og bruk av situerte lærerkommentarer, handler artikkel 3 om elevenes vurderinger av et utvalg ulike lærerkommentarer. Studiene supplerer og utvider hverandre ved at de to første omhandler de lærerkommentarene elevene faktisk får, mens den tredje tar utgangspunkt i en konstruert responsituasjon, med lærerkommentarer til ulike tekstnivå og med ulik utforming. Dermed gis elevene en mulighet til å vurdere en rekke lærerkommentarer, også kommentarer de ikke nødvendigvis ville fått selv. I artikkel 1 fikk de svakere skrivers i stor grad kommentarer knyttet til lokale tekstnivå. I artikkel 3 finner elevene kommentarer til globale tekstnivå mer nyttig enn kommentarer til lokale tekstnivå. Det at jeg kombinerer ulike metodiske tilnærminger, gir altså et rikere materiale og dermed bedre innsikt i fenomenet lærerkommentarer sett fra et elevperspektiv.

## 5.4 Fungerer tilbakemeldingene som termostat?

Det overordnede forskningsspørsmålet for denne avhandlingen er: *Hvordan forstår og bruker elevene lærerens kommentarer på sine skriftlige arbeider i norskfaget?* Avhandlingen bygger på Vygotskijs (1978) teori om utvikling, og at tilbakemeldinger fra læreren har en viktig funksjon som stillas og assistanse for å føre elevene inn i utviklingssonen der læring skjer (Black & Wiliam, 1998b; Hattie & Timperley, 2007; Tharp & Gallimore, 1988; Wood et al., 1976). Wiliam (2011) beskriver dette gjennom en termostatmetafor (kap. 3.3), altså slik at tilbakemeldingene gir informasjon som regulerer elevens handlinger. Hvordan fungerer så tilbakemeldinger på skriftlige tekster i norskfaget som termostat?

Om vi ser resultatene fra denne avhandlingen i lys av prinsippene for god undervisvurdering (kap. 1.2), er funnene særlig positive når det gjelder prinsippene om at elevene skal ha tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet, og at de skal få råd om hvordan de kan forbedre seg. Norsklærere bruker mye tid på å kommentere elevtekster, og elevene gir uttrykk for at de forstår kvaliteten på arbeidet sitt og hva som må gjøres for å bli bedre. Lærerkommentarene er i hovedsak forståelige for elevene, og de er konstruktive på en vennlig måte. Resultatene er til en viss grad også positive når det gjelder prinsippet om at elevene skal forstå hva de skal lære, og hva som er forventet av dem. Elevene får hovedsakelig skriveoppgaver utstyrt med vurderingskriterier, og i skriveopplæringen leses det ofte eksempeltekster som kan vise elevene hvordan en teksttype kan se ut. Det er imidlertid slik at elevene har lav bevissthet rundt hvordan de kan bruke kriteriene, og hvordan kriteriene kan hjelpe dem i skrivearbeidet. Vurderingskriterier kan fungere som stillas i skrivearbeidet, men det er i liten grad tilfellet i mine studier. Dette viser at det ikke er tilstrekkelig å gi elevene informasjon om hva de skal lære, og hvilke kvalitetskriterier som er satt opp – det trengs også en støtte i arbeidet med å anvende disse. Dette fører over til det fjerde prinsippet for god undervisvurdering, som er at elevene skal være involvert i eget vurderingsarbeid. Mine studier viser at noen elever involveres i egenvurdering og kameratvurdering, men dette er ikke en utbredt praksis i de studerte skriveforløpene. Det samme gjelder oppfølging av tilbakemeldinger, som skjer i begrenset grad (jf. 5.2.3).

I termostatmetaforen er det sentralt at informasjon som gis i form av tilbakemeldinger, regulerer elevens handlinger. Tilbakemeldingene i min avhandling gir elevene informasjon om kvalitet på arbeidet og hvordan eleven kan komme videre, men termostaten som gjør at denne informasjonen tas i bruk, er ikke automatisk. Når informasjonen ikke alltid brukes, er det heller ikke sikkert at tilbakemeldingene fungerer for å føre elevene inn i utviklingssonen der videre læring skjer. I dette ligger avhandlingens didaktiske implikasjoner.

Særlig to implikasjoner for praksis synes tydelige for meg, og disse henger nært sammen. For det første er det avgjørende at det legges til rette for at elevene skal bruke lærerkommentarene. Elevene i mine studier er klare; de gjør det som er forventet av dem når det gjelder å følge opp tilbakemeldingene. Er det ikke forventet at de skal gjøre noe, gjør de heller ikke noe. Det å sette av tid og legge til rette for at kommentarene skal brukes, vil gjøre at lærerkommentarer får en sterkere formativ funksjon. Det kan også være hensiktsmessig å utvikle systemer for å bruke tilbakemeldingene utover den konkrete skrivesituasjonen de inngår i, for eksempel i forberedelse til nye skriveoppgaver og for å jobbe med skriveutvikling i et mer langsiktig perspektiv.

Den andre didaktiske implikasjonen jeg vil trekke fram, er behovet for å jobbe med elevenes revisjonskompetanse. Jeg har i arbeidet med denne avhandlingen fulgt en rekke skriveprosesser, både de som inngår i avhandlingens studier, og de som ikke er brukt i studiene. Her har jeg sett hvordan det legges ned mye arbeid i å forberede elevene til skrivingen, både gjennom opplæring og førskrivingsaktiviteter, skriverammer og modelltekster. Deretter bruker norsklæreren mye tid på å kommentere elevtekstene. Etter at tilbakemelding er gitt, overlates elevene i stor grad til seg selv med å forholde seg til tilbakemeldingene, enten de skal revidere tekstene eller ikke. Her er det slik jeg ser det, behov for støttestrukturer som kan gi gode muligheter for bedre utnyttelse av et potensial som ligger i tilbakemeldingene.

## 5.5 Avsluttende kommentarer

Tilbakemeldinger brukt i utdanningssammenheng er ansett som et viktig element for å forbedre læring, og i norsk skole er det å bruke tilbakemeldinger formativt nedfelt i føringene for skolens virksomhet. Å kommentere elevtekster i norskfaget er en kompleks didaktisk praksis, og som vi så i det innledende sitatet i denne kappen, er dette en praksis som norsklærere bruker mye tid på, samtidig som mange uttrykker usikkerhet rundt både hvordan det bør gjøres, og hva elevene får ut av kommentarene. Denne avhandlingen er mitt bidrag til å kaste lys over nettopp hvordan elever forstår og bruker slike tilbakemeldinger.

I forlengelsen av denne avhandlingen ser jeg flere mulige forskningstemaer. Basert på resultatene i avhandlingen vil det for det første være interessant å gjøre oppfølgingsstudier som kan gi ytterligere nyansert innsikt i hvilke tilbakemeldinger som fungerer som stillas for elever på ulike nivåer i skriveutviklingen deres, og også for skriving innenfor ulike skrivehandlinger – kanskje også på tvers av fag. Videre vil det være verdifullt å prøve ut hvordan formativ tilbakemeldingsinteraksjon kan brukes ved respons på skriving. Formativ tilbakemeldingsinteraksjon kjennetegnes av en mer dynamisk og samhandlende måte å arbeide med vurdering og oppfølging av vurdering på, og det kan være fruktbart både når det gjelder elevenes bruk av vurderingskriterier, altså de kriteriesettene som følger med skriveoppgavene (enten laget av norsklærerne eller Utdanningsdirektoratet) og hvordan man kan styrke elevenes bruk av lærerkommentarer. Det siste kan studeres både som et organisatorisk fenomen der det legges til rette for bruk, og i form av økte støttestrukturer i oppfølging av tilbakemeldinger for å utvikle elevenes revisjonskompetanse. Dette vil være viktige bidrag for å bringe vurderingspraksisen videre i den formative retningen som angis i de nasjonale føringene for vurdering.

## Litteratur

- Anson, C. M. (1999). Reflective reading: Developing thoughtful ways to respond to students' writing. I C. R. Cooper & L. Odell (Red.), *Evaluating writing: The role of teachers' knowledge about text, learning, and culture* (s. 302-324). Illinois: National Council of Teachers of English.
- Askew, S., & Lodge, C. (2000). Gifts, ping-pong and loops-linking feedback and learning. I S. Askew (Red.), *Feedback for learning* (s. 1-17). New York: Routledge.
- Beach, R. (1989). Showing students how to assess: Demonstrating techniques for response in the writing conference. I C. M. Anson (Red.), *Writing and response: Theory, practice, and research* (s. 127-148). Illinois: National Council of Teachers of English.
- Beach, R., & Friedrich, T. (2006). Response to writing. I C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Red.), *Handbook of writing research* (s. 222-234). New York: The Guilford Press.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161-188). Bergen: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Vagle, W. (2005a). *Ungdommers skrivekompetanse. Bind I: Norsksensuren som kvalitetsvurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Vagle, W. (2005b). *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II: Norskeksamnen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., & Thygesen, R. (2016). The Wheel of Writing: a model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*, 27(2), 172-189. doi: 10.1080/09585176.2015.1129980
- Berge, K. L., & Skar, G. (2015). *Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling*. Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkutdanning.
- Berge, K. L., Skar, G., Evensen, L. S., Matre, S., Solheim, R., & Thygesen, R. (under utgiving). *Introducing Teachers to New Tools for Writing Instruction and Writing Assessment: Consequences for Student's Writing Proficiency*.
- Bergman-Claeson, G. (2003). *Tre lärare-tre världar: lärarkommentarer till elevtexter i tre gymnasieklasser* (Doktoravhandling). Uppsala universitet, Utbildningsvetenskapliga fakulteten, Uppsala.
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of second language writing*, 17(2), 102-118.
- Bitchener, J., & Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. New York: Routledge.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2008). The value of written corrective feedback for migrant and international students. *Language Teaching Research*, 12(3), 409-431.

- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in education*, 5(1), 7-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2006). Assesment for learning in the classrom. I J. Gardner (Red.), *Assessment and Learning*. (s. 11-32). London: Sage Publications.
- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (2002). Assessment for learning: 10 principles. *Cambridge, UK: University of Cambridge School of Education*.
- Brorsson, B. N. (2007). *Man liksom bara skriver: skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8* (Doktoravhandling). Örebro University, Örebro.
- Brown, E., & Glover, C. (2006). Evaluating written feedback. I C. Bryan & K. Clegg (Red.), *Innovative assessment in higher education* (s. 81-91). New York: Routledge.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in higher education*, 31(2), 219-233.
- Chenoweth, N. A., & Hayes, J. R. (2001). Fluency in writing generating text in L1 and L2. *Written communication*, 18(1), 80-98.
- Cohen, A. D., & Cavalcanti, M. C. (1987). Giving and getting feedback on composition: A comparison of teacher and student verbal report. *Evaluation & Research in Education*, 1(2), 63-73.
- Cohen, A. D., & Cavalcanti, M. C. (1990). Feedback on compositions: Teacher and student verbal reports. I B. Kroll (Red.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (s. 155-177). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7. utg.). London: Routledge.
- Conrad, S. M., & Goldstein, L. M. (1999). ESL student revision after teacher-written comments: Text, contexts, and individuals. *Journal of Second Language Writing*, 8(2), 147-179.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3. utg.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Clark, P., V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2. utg.): Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. (2007). Choosing a mixed methods design. I J. W. Creswell & P. Clark, V.L. (Red.), *Designing and conducting mixed methods research* (s. 58-88). Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2009). Den nyttige tekstresponsen: - hva sier nyere forskning? I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som diaktisk utfordring* (s. 35-43). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ekholm, E., Zumbrunn, S., & Conklin, S. (2015). The relation of college student self-efficacy toward writing and writing self-regulation aptitude: writing feedback perceptions as a mediating variable. *Teaching in Higher Education*, 20(2), 197-207.

- Ellis, R. (1998). Teaching and research: Options in grammar teaching. *Tesol Quarterly*, 32(1), 39-60.
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT journal*, 63(2), 97-107.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51-62.
- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8(1), 1-11.
- Ferris, D. (2011). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Ferris, D. R. (1995). Student Reactions to Teacher Response in Multiple-Draft Composition Classrooms. *Tesol Quarterly*, 29(1), 33-53.
- Ferris, D. R. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *Tesol Quarterly*, 31(2), 315-339.
- Ferris, D. R. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students*. Mahwah: Routledge.
- Ferris, D. R. (2004). The “grammar correction” debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime...?). *Journal of second language writing*, 13(1), 49-62.
- Fjørtoft, H. (2013). Vurderingspraksiser i norskfaget. I L. V. Sandvik & T. R. Buland (Red.), *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser. Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. (s. 99-118). Trondheim: NTNU Skole- og læringsforskning.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387.
- Fowler Jr, F. J. (2013). *Survey research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Gamlem, S. M. (2014). *Tilbakemelding som støtte for læring på ungdomssteget* (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger, Stavanger. (Nr 217)
- Gamlem, S. M., & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(2), 150-169.
- Ghazal, L., Gul, R., Hanzala, M., Jessop, T., & Tharani, A. (2014). Graduate Students' Perceptions of Written Feedback at a Private University in Pakistan. *International Journal of Higher Education*, 3(2), 13-27. doi: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v3n2p13>
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and teaching in higher education*, 1(1), 3-31.
- Goldstein, L. (2006). Feedback and revision in second language writing: Contextual, teacher, and student variables. I K. Hyland & F. Hyland (Red.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (s. 185-205). New York: Cambridge University Press.
- Goldstein, L. M. (2005). *Teacher written commentary in second language writing classrooms*. Ann Arbor: University of Michigan Press ELT.

- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 11(3), 255-274.
- Hattie, J., & Gan, M. (2011). Instruction based on feedback. I R. E. Mayer & P. A. Alexander (Red.), *Handbook of research on learning and instruction* (s. 249-271). New York: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Haug, P. (2004). Sentrale resultat frå evalueringa av Reform 97. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(4), 248-263.
- Hertzberg, F. (1994). Lærerrespons. *Norsklæreren* (1), 20-24.
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. National Council of Research in English. Eric Clearinghouse on Reading and Communication Skill & The National Conference on Research in English, Urbana, IL.
- Hillocks, G. J. (1987). Synthesis of Research on Teaching Writing. *Educational Leadership*, 44(8), 71-82.
- Hirsh, Å., & Lindberg, V. (2015). *Formativ bedømming på 2000-talet—en oversikt av svensk och internationell forskning*. Stockholm: Stockholms universitet, Samhällsvetenskapliga fakulteten, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Hoel, T. L. (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar. I L. S. Evensen & T. L. Hoel (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 3-43). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Hoel, T. L. (2000). *Skrive og samtale: responsgrupper som læringsfellesskap*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Homan, R. (2001). The principle of assumed consent: the ethics of gatekeeping. *Journal of Philosophy of Education*, 35(3), 329-343.
- Hopfenbeck, T., Tolo, A., Florez, T., & El Masri, Y. (2013). *Balancing Trust and Accountability? The Assessment for Learning Programme in Norway*. Paris: OECD Publishing.
- Hounsell, D. (1987). Essay writing and the quality of feedback. I J. T. E. Richardson, M. W. Eysenck & D. W. Piper (Red.), *Student learning: Research in education and cognitive psychology* (s. 109-119). Guilford: SHRE.
- Hounsell, D., Slowey, M., & Watson, D. (2003). Student feedback, learning and development. I M. Slowey & D. Watson (Red.), *Higher education and the lifecourse* (s. 67-78). Maidenhead: Society for Research into Higher Education.
- Hyland, F. (1998). The impact of teacher written feedback on individual writers. *Journal of Second Language Writing*, 7(3), 255-286.
- Hyland, F., & Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. *Journal of second language writing*, 10(3), 185-212.
- Iglund, M.-A. (2008). *Mens teksten blir til* (Doktoravhandling). Unipub forlag, Oslo. (Nr 96)



- Igland, M. (2009). Ein ettertankens didaktikk: om forståinga av pedagogisk tekstrespons. I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 24-34). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnson, B. (2014). *Mixed methods research design and analysis with validity: A primer*. Department of Professional Studies, University of South Alabama. USA.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (5. utg.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Johnson, B., & Turner, L. A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. I A. Tashakkori & C. Teddlie (Red.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (s. 297-319). Thousand Oaks: Sage.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2), 112-133.
- Jonsson, A. (2013). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 63-76.
- Juzwik, M. M., Curcic, S., Wolbers, K., Moxley, K. D., Dimling, L. M., & Shankland, R. K. (2006). Writing Into the 21st Century An Overview of Research on Writing, 1999 to 2004. *Written Communication*, 23(4), 451-476.
- Klette, K. (2003). Lærereens klasseromsarbeid; Interaksjons-og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 39-76). Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt: Unipub.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological bulletin*, 119(2), 254-284.
- Knoblauch, C., & Brannon, L. (2006). Introduction: The emperor (still) has no clothes—revisiting the myth of improvement. I R. Straub & R. Lunsford (Red.), *Key works on teacher response* (s. 1-16). Portsmouth: Boynton Cook.
- Knoblauch, C. H., & Brannon, L. (1981). Teacher Commentary on Student Writing: The State of the Art. *Freshman English News*, 10(2), 1-4.
- Krashen, S. D. (1984). *Writing, research, theory, and applications*. Oxford: Pergamon.
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik* (Doktoravhandling). Åbo akademis förl., Åbo.
- Kulas, J. T., Stachowski, A. A., & Haynes, B. A. (2008). Middle response functioning in Likert-responses to personality items. *Journal of Business and Psychology*, 22(3), 251-259.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Stortingsmelding 16 (2006-2007) ...og ingen stod igjen: Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Forskrift om endringer i forskrift 23.06.2006 nr. 724 til opplæringslova og forskrift 14.07.2006 nr. 932 til privatskolelova*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Kunnskapsdepartementet. (2009). *FOR 2006-06-23 nr 724: Forskrift til opplæringslova.* : Lovdata: Kunnskapsteperamentet. Tilgjengelig på <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Rygge, J., & Anderssen, T. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D. (2005). Classroom assessment: Minute-by-minute and day-by-day. *Educational Leadership*, 63(3), 18-24.
- Lee, A. (2000). *Composing Critical Pedagogies: Teaching Writing as Revision. Refiguring English Studies Series*. Illinois: ERIC. National Council of Teachers of English.
- Lee, I. (2008). Student reactions to teacher feedback in two Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17(3), 144-164.
- Lee, I. (2014). Feedback in writing: Issues and challenges. *Assessing Writing*(19), 1-5.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lizzio, A., & Wilson, K. (2008). Feedback on assessment: Students' perceptions of quality and effectiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 263-275.
- Lunsford, R. F., & Straub, R. (2006). Twelve readers reading: A survey of contemporary teachers' commenting strategies. I R. Straub & R. Lunsford (Red.), *Key works on teacher response* (s. 159-189): Boynton.
- MacArthur, C. A. (2013). Best practices in teaching evaluation and revision. I S. Graham, C. MacArthur & J. Fitzgerald (Red.), *Best practices in writing instruction*. (2. utg., s. 215-237). New York: The Guildford Press.
- MacDonald, R. B. (1991). Developmental students' processing of teacher feedback in composition instruction. *Review of Research in Developmental Education*, 8(5), 1-5.
- Maclellan, E. (2001). Assessment for learning: the differing perceptions of tutors and students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(4), 307-318.
- Magno, C., & Amarles, A. (2011). Teachers' feedback practices in second language academic writing classrooms. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 6(2), 21-30.
- Marzano, R. J., & Arthur, S. (1977). *Teacher Comments on Student Essays: It Doesn't Matter What You Say*: Eric.
- Matre, S., Berge, K., Evensen, L., Fasting, R., Solheim, R., & Thygesen, R. (2011). *Developing National Standards for the Teaching and Assessment of Writing. Rapport frå forprosjekt Utdanning 2020*. Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag: HIOA, HIST, UIA, UiO.
- McCune, V. (2004). Development of first-year students' conceptions of essay writing. *Higher Education*, 47(3), 257-282.
- Murphy, S. (2000). A sociocultural perspective on teacher response: Is there a student in the room? *Assessing Writing*, 7(1), 79-90.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De Nasjonale forskningsetiske komiteene for samfunnsvitenskap og humaniora.

- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.
- 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*, 31(2), 199-218.
- Nisbett, R. E., & Wilson, T. D. (1977). Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. *Psychological Review*, 84(3), 231-259.
- Onwuegbuzie, A. J., & Johnson, R. B. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools*, 13(1), 48-63.
- Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K. (2002). The use of exemplars and formative feedback when using student derived marking criteria in peer and self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(4), 309-323.
- Phelps, L. (2000). Cyrano's nose: Variations on the theme of response. *Assessing Writing*, 7(1), 91-110.
- Plakans, L. (2008). Comparing composing processes in writing-only and reading-to-write test tasks. *Assessing Writing*, 13(2), 111-129.
- Pressley, M., & Hilden, K. (2011). Verbal Protocols of Reading. I N. K. Duke & M. H. Mallette (Red.), *Literacy Research Methodologies* (s. 427-440). New York: Guilford Press.
- Rae, A. M., & Cochrane, D. K. (2008). Listening to students. How to make written assessment feedback useful. *Active Learning in Higher Education*, 9(3), 217-230. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1469787408095847>
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4-13.
- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M., & Ormston, R. (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. London/Thousand Oaks: Sage.
- Røyeng, M. G. S. (2010). *Elevers bruk av lærerkommentarer: Elevperspektiv på undervisningsvurdering i skriveopplæringen på ungdomstrinnet* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18(2), 119-144.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.
- Sandvik, L. V., Engvik, G., Fjørtoft, H., Langseth, I. D., Aaslid, B. E., & Mordal, S. (2012). *Vurdering i skolen. Intensjoner og forståelser. Delrapport 1 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)* Trondheim: NTNU, i samarbeid med SINTEF.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. I S. Rosenberg (Red.), *Advances in applied psycholinguistics* (B. 2, s. 142-175). Cambridge: Cambridge University Press.
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers college press.

- Shepard, L. A. (2005a). *Formative assessment: Caveat emptor*. Paper presentert på ETS Invitational Conference: The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning, New York.
- Shepard, L. A. (2005b). Linking Formative Assessment to Scaffolding. *Educational leadership*, 63(3), 66-70.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189.
- Silver, R., & Lee, S. (2007). What Does it Take to Make a Change? Teacher Feedback and Student Revisions. *English Teaching: Practice and Critique*, 6(1), 25-49.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5. utg.). London: Sage.
- Sinclair, H. K., & Cleland, J. A. (2007). Undergraduate medical students: who seeks formative feedback? *Medical education*, 41(6), 580-582.
- Skar, G. (2013). *Skrivbedømming och validitet: Fallstudier av skrivbedømming i svenskundervisning på gymnasiet* (Doktoravhandling). Stockholms universitet, Stockholm.
- Skjelten, S. M. (2013). *Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekster. Kva skil gode tekstar frå middels gode?* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Smagorinsky, P. (Red.). (1994). *Speaking about writing: Reflections on research methodology* (B. 8). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Solheim, R., & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i "Normprosjektet". *Viden om læsning*, 15, 76-78.
- Sommers, N. (1982). Responding to student writing. *College composition and communication*, 33(2), 148-156.
- Sommers, N. (2006). Across the drafts. *College Composition and Communication*, 58(2), 248-257.
- Storch, N. (2010). Critical Feedback on Written Corrective Feedback Research. *International Journal of English Studies*, 10(2), 29-46.
- Straub, R. (1996). The concept of control in teacher response: Defining the varieties of "directive" and "facilitative" commentary. *College Composition and Communication*, 47(2), 223-251.
- Straub, R. (1997). Students' reactions to teacher comments: An exploratory study. *Research in the Teaching of English*, 31(1), 91-119.
- Straub, R. (1999). Responding—really responding—to other students' writing. I W. Bishop (Red.), *The Subject is Reading. Essays by Teachers and Students* (2. utg., s. 136-146). Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.
- Straub, R. (2000). The student, the text, and the classroom context: A case study of teacher response. *Assessing writing*, 7(1), 23-55.
- Straub, R., & Lunsford, R. (Red.). (2006). *Key Works on Teacher Response: An Anthology*. Portsmouth: Boynton Cook Publishers.
- Straub, R., & Lunsford, R. F. (1995). *Twelve readers readings: Responding to college student writing (Written Language)*. New York: Hampton Press.

- Såheim, A. S. (2012). *Lærerens skriftlige prosessrespons, slik elevene forstår den: Verbale protokoller med elevreaksjoner på lærerkommentarer* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Treglia, M. O. (2008). Feedback on Feedback: Exploring Student Responses to Teachers' Written Commentary. *Journal of Basic Writing (CUNY)*, 27(1), 105-137.
- Treglia, M. O. (2009). Teacher-Written Commentary in College Writing Composition: How Does It Impact Student Revisions? *Composition Studies*, 37(1), 67-86.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language learning*, 46(2), 327-369.
- Truscott, J. (1999). The case for "The case against grammar correction in L2 writing classes": A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, 8(2), 111-122.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Utdanningsdirektoratets anbefalinger om tiltak knyttet til vurdering*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Voerman, L., Korthagen, F. A., Meijer, P. C., & Simons, R. J. (2014). Feedback revisited: Adding perspectives based on positive psychology. Implications for theory and classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 43, 91-98.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379-394.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Zhao, H. (2010). Investigating learners' use and understanding of peer and teacher feedback on writing: A comparative study in a Chinese English writing classroom. *Assessing Writing*, 15(1), 3-17.
- Ziv, N. D. (1984). The Effect of Teacher Comments on the Writing of Four College Freshmen. I B. Beach & L. Bridwell, S. (Red.), *New Directions in composition Research* (s. 1-31). New York: Guilford Press.
- Zumbrunn, S., Marrs, S., & Mewborn, C. (2015). Toward a better understanding of student perceptions of writing feedback: a mixed methods study. *Reading and Writing*, 29(2), 1-22.
- Østrem, S. E. F. (2016). *Digital tekstrespons. Ein studie av korleis to elevar på åttande trinn følgjer opp digital lærarrespons* (Masteroppgave). Universitetet i Stavanger, Stavanger.



# VEDLEGG

Vedlegg 1: Godkjenning av prosjektet, NSD

Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Instruksjon til eleven – verbale protokoller (fase 1 og 2)

Vedlegg 4: Intervjuguide (individuelle intervju) (fase 2)

Vedlegg 5: Eksempler på skriveoppgaver og vurderingskriterier (fase 1 og 2)

Vedlegg 6: Eksempel på analyse av tekstrevisjon (fase 1)

# Vedlegg 1

## Godkjenning av prosjektet, NSD

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørlagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47 55 58 21 17  
Fax: +47 55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Agnete Bueie  
Avdeling for lærerutdanning  
Høgskolen i Buskerud - Drammen  
Postboks 7053  
3007 DRAMMEN

Vår dato: 29.03.2012

Vår ref:29957 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.02.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

29957                      *Elevers forståelse av lærerkommentarer på skriftlige tekster i norskfaget*  
*Behandlingsansvarlig*      *Høgskolen i Buskerud, ved institusjonens øverste leder*  
*Daglig ansvarlig*              *Agnete Bueie*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Linn-Merethe Rød

Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11  
Vedlegg: Prosjektvurdering



## Vedlegg 2: Informasjon og samtykkeskjema

### Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet *Elevers forståelse av lærerkommentarer på skriftlige tekster i norskfaget*.

I forbindelse med min doktorgrad gjennomfører jeg et prosjekt det jeg skal undersøke hvordan elever forstår lærerens kommentarer på tekster elevene skriver i norskfaget. Elever skriver mange tekster i norskfaget, og norsklærere bruker mye tid på å gi tilbakemelding på slike tekster. Vi har noe kunnskap om tilbakemeldingenes effekt, men vi vet lite om hvordan elevene forstår og hvordan de klarer å nyttiggjøre seg tilbakemeldingene de får. Hensikten med mitt prosjekt er å undersøke nettopp dette. Målet med prosjektet er å bidra til økt forståelse for hvordan elever forstår og nyttiggjør seg lærerens tilbakemeldinger.

Forespørselen om deltakelse i dette prosjektet går ut til elever og foresatte i tre 8.-klasser ved XXX skole. Deltakelse i prosjektet innebærer at jeg vil følge klassene i når skriveopplæring foregår. Jeg vil observere noen skriveforløp på slutten av åttende trinn og i starten av niende trinn. Et skriveforløp vil si en avgrenset periode der elevene får skriveopplæring, skriver tekster og får tilbakemelding fra lærer. Jeg vil lese tekstene elevene skriver, og tilbakemeldingene de får fra lærer. I tillegg vil jeg intervjuet et lite utvalg elever når de får tilbakemelding fra lærer. Dette utvalget blir valgt ut i samråd med trinnets norsklærere. Intervjuene vil bli tatt opp med lydopptaker. I intervjuet blir eleven bedt om å sette ord på hvordan han/hun forstår lærerens kommentarer og hvilke tanker eleven gjør seg om disse kommentarene.

Det er helt frivillig å delta i prosjektet, og deltakerne kan på hvilket som helst tidspunkt trekke seg fra prosjektet uten å måtte begrunne dette nærmere. Opplysningene som samles inn, vil bli behandlet konfidensielt. Resultatene av studien vil bli publisert slik at den enkelte ikke kan gjenkjennes.

Doktorgradsarbeidet forventes å være avsluttet sommeren 2015. Etter at prosjektet er avsluttet, vil opplysningene bli anonymisert. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Dersom du ønsker å delta i undersøkelsen, er det fint om du signerer den vedlagte samtykkeerklæringen og returnerer den til norsklærer så snart som mulig. Både elev og foresatte må undertegne samtykkeerklæringen.

Har du spørsmål i forbindelse med denne henvendelsen, kan du gjerne ta kontakt med meg på e-post: [agnete.bueie@hibu.no](mailto:agnete.bueie@hibu.no) eller på mobil 90 60 48 21.

Med vennlig hilsen

Agnete Bueie  
Stipendiat  
**Høgskolen i Buskerud**  
Fakultet for lærerutdanning  
Postboks 7053  
3007 Drammen  
Tlf. 32 86 31 56/90 60 48 21

## Vedlegg 2: Informasjon og samtykkeskjema

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet "Elevers forståelse av lærerkommentarer på skriftlige tekster i norskfaget" og er villig til å delta i studien.

Elevers signatur: .....

Foresattes signatur: .....

## Vedlegg 3

### Instruksjon til eleven – verbale protokoller

1

Hva har du skrevet her?

Hva har læreren skrevet her?

2

enten

Hva er det læreren vil at du skal gjøre?

eller

Hva er det læreren mener?

3

Hva synes du om kommentaren?

## Intervjuguide, individuelle intervju

**Utgangspunkt:** Skrivetid (heldagsprøve) i norsk. Intervjuet gjennomføres straks elevene får tilbake tekstene sine med tilbakemeldinger fra lærer. Eleven har teksten med seg på intervjuet, slik at intervjuet blir stimulert av elevtekstene.

### **A. Generelle innledningsspørsmål:**

1. Hvordan liker du å skrive tekster i norskfaget?
2. Hva skriver utenom de tekstene du skriver på skolen?
3. Når det gjelder din egen skriveferdighet; hva synes du at du mestrer godt og hva er utfordringene dine?
4. Hva kan gjøre at du kan bli enda bedre til å skrive?
5. Er skriving viktig for deg? Hvorfor/hvorfor ikke?

### **B. Spesifikke spørsmål knyttet til skrivetiden og tilbakemeldingene**

6. Hvordan forberedte du deg til denne skrivetiden?  
(bruk av teksthefte, undervisning, lærebok, internett osv.)  
(så du på tekster og tilbakemeldinger du har fått tidligere?)
7. Hadde du klart for deg hvilke kriterier som ble lagt til grunn for oppgaven og vurderingen til denne skrivetiden?  
(Hvilke kriterier ble vektlagt? Hvor viktig var kriteriene for deg da du jobbet med teksten?)
8. Hvilken oppgave valgte du å skrive, og hvorfor valgte du akkurat denne oppgaven?
9. Hvordan var du fornøyd med teksten din da du leverte inn besvarelsen?  
(Hva synes du du hadde fått til bra/ hva var du mindre fornøyd med/noe du var usikker på?)
10. Hvilke forventninger hadde du da du skulle få tilbake teksten?  
(Hva trodde du lærer ville kommentere/positive og negative tilbakemeldinger/vurdering/annet?)
11. Hva gjør du når du får tilbake teksten med kommentarer og rettinger? Hvordan leser du tilbakemeldingene? (hva ser du på først/leser du alle kommentarene/annet)
12. Synes du det er lett å forstå tilbakemeldingene/kommentarene/rettingene? Er noe lettere/vanskeligere å forstå en annet?
13. Hva er det viktigste du kan lære av tilbakemeldingene på denne teksten?
14. Hvordan vil du bruke tilbakemeldingene du har fått på denne teksten? (revidere teksten/rette opp teksten/ikke gjøre noe/annet?)

## Vedlegg 4

15. Hvordan legger læreren din opp til at du skal bruke tilbakemeldingene? Hvordan følger du opp dette? Har læreren sagt noe spesielt med tanke på tilbakemeldingen på *denne* teksten?
16. Tar du vare på denne teksten og tilbakemeldingene? (I så fall hvordan/hva bruker du dette til senere)
17. Greier du å lese ut av tilbakemeldingen hva du bør gjøre for å bli bedre til å skrive? Hvordan?
18. Gir tilbakemeldingene deg lyst til å jobbe videre med denne teksten?
19. Blir du motivert til å jobbe mer med skriving etter å ha fått tilbakemelding?
20. Synes du tilbakemeldingen forklarer/begrunner karakteren?
21. Snakker du med noen om tilbakemeldingene (andre enn lærer, f.eks. venner og familie)? (Hvem tar initiativ til en slik samtale/hva snakker dere om/hvordan opplever du det å snakke om teksten og tilbakemeldingen med andre)

### **C. Generelle spørsmål om tilbakemeldingenes betydning**

22. Hvilken betydning synes du tilbakemeldingene har for din skriveutvikling?
23. Er det andre ting som kan bidra til at din skriveferdighet blir enda bedre?
24. Kan du huske tilbakemeldinger du har fått som du har opplevd som spesielt nyttige? Kan du beskrive slike tilbakemeldinger?
25. Kan du huske tilbakemeldinger du har fått som du ikke lærte noe av? Kan du beskrive slike tilbakemeldinger?
26. Hvilken type tilbakemeldinger synes du er mest nyttige (direkte rettinger/markering av feil/klare instruksjoner/råd/åpne spørsmål med rom for egne valg/hvor i teksten bør kommentarene være plassert/annet)
27. Tilbakemelding kan rettes mot flere ulike sider ved teksten, f.eks. innhold, sjanger, struktur, språk og rettskriving, layout, håndskrift. Er det noen av disse sidene du synes er lett å utvikle etter tilbakemelding/noen som er vanskelig å utvikle selv om du har fått tilbakemelding om akkurat dette?
28. Hva tror du er lærerens intensjon/hensikt med de tilbakemeldingene du får?
29. Kan du beskrive hvordan tilbakemeldingene bør være for at du skal bli motivert til å jobbe videre med en tekst? Er det andre måter å gi tilbakemelding på som du tror du ville lært mye av?

## Eksempler på skriveoppgaver og vurderingskriterier

### **Eksempel I – fase 1 (artikkel 1)**

#### **SKOLE A**

##### ***Skriveforløp 1: Fortelling*** (8.trinn)

Velg en av disse oppgavene:

1. Skriv en fortelling/tekst som har følgende overskrift: Jeg husker.
2. En av vennene dine har satt ut rykter om deg. Dette fører til at alle vennene dine forsvinner. Du sitter på rommet ditt, ensom og fortvilt. Hva skjer videre? Kommer det en løsning? Lag overskrift selv.
3. Skriv en fortelling/tekst som handler om en person som du er glad i. Lag overskrift selv.

Hjelpemidler: Læreboka, heftet om fortellermåter\* og heftet om kommaregler, da/når, og/å.

Dette blir vurdert:

- At du varierer fortellermåtene, skriv mest tankereferat og skildring.
- At du bruker noen litterære virkemidler som for eksempel gjentakelse, sammenligning, metafor, besjeling.
- At du kun skriver om det som er viktig (deler teksten opp i «episoder»)
- Kommaregler: Komma mellom to like setninger. Komma når leddsetning kommer foran helsetning.
- Bruk av da/når: Da bruker vi om noe som har skjedd. Når brukes om noe som skjer regelmessig og om framtid.
- Bruk av og/å: Å brukes foran verb i infinitiv. Og binder sammen to like ord.

\* Som forberedelse fikk elevene ut et teksthefte. Heftet bestod av en kort presentasjon av ulike fortellermåter (replikk, handlingsreferat, skildring og tankereferat), deretter noen eksempeltekster av forfattere som Marit Tusvik, Guro Breck, Arvid Hanssen og Betir Waal Skaslien og to elevtekster (tidligere eksamensbesvarelser som eksempelsvar på oppgave 1 og 2 over, anonymiserte). Til slutt i heftet var to sider med tips til hvordan man kan variere språket når man skriver.

## Vedlegg 5

### ***Skriveforløp 2: Sakpreget tekst (9. trinn)\****

Oppgave 1 Skriv et essay/kåseri eller en artikkel om det å være ung. Lag overskrift selv.

Oppgave 2 Livet handler i stor grad om å kaste seg ut i det, ta valg og møte utfordringer. Skriv et essay/kåseri eller en artikkel om utfordringer tenåringer kan møte. Lag overskrift selv.

Oppgave 3 Du har lest «Lærer for livet» av Willy Pedersen. På hvilken måte har lærer makt, synes du. Skriv en tekst der du diskuterer hvordan lærere kan bruke sin posisjon til noe positivt for elevene.

Oppgave 4 Musikalen har «undring» som tema. Skriv et essay/kåseri eller en artikkel om noe av det du undrer deg over. \*\*

Oppgave 5 Et godt klassemiljø er viktig. Klassekameratene dine tilbringer du tid med flere timer hver dag. At du har det hyggelig på skolen, påvirker også skoleresultater og resten av hverdagen din. Men hvordan få til dette gode klassemiljøet? Det er jo ikke opplagt at alle er venner fra første studn? Skriv en artikkel. Lag overskrift.

Oppgave 6 Du har sikkert en eller flere fritidsinteresser. Skriv en sakprega tekst der du forteller om dine interesser. Legg spesielt vekt på hvorfor du synes det er morsomt å bruke tid på denne/disse aktivitetene.

\* Som forberedelse fikk elevene utdelt et hefte med temaet «Å være ung». Hftet inneholdt to dikt, en tekst med tittelen «Lærer for livet» og en tekst om klassemiljø.

\*\* Elevene på dette trinnet satte i denne perioden opp en musikal, og skriveoppgave 4 er knyttet til denne musikalen.

Til dette oppgavesettet fulgte det ikke vurderingskriterier.

## **Eksempel II - Fase 2 (artikkel 2) Heldagsprøveoppgaver**

**I denne fasen inngikk to heldagsprøver ved hver skole. I dette vedlegget har jeg tatt med oppgavene til en heldagsprøve pr skole.**

### **SKOLE C (9.trinn)**

Temaet for denne fagdagen er press. Det kan være karakterpress, treningspress, kjøpepress, motepress, slankepress, kjærestepress, press fra venner, familie, samfunn, Internett, osv.

Dette må du huske:

- Topptekst: navn, basisgruppe, oppgavenummer
- Overskrift: lag en passende overskrift selv!
- Bunntekst: sidetall (nederst på siden, i midten)
- Skrifttype, størrelse: Verdana, 12
- Linjeavstand: 1,5
- Kildehenvisning: boktittel, forfatter, forlag, utgivelsesår. Nettadresse (URL, den lange linjen)
- Antall sider: skriv minimum 1 side og maksimum 3 sider

#### Oppgave 1

Skriv en novelle hvor hovedpersonen opplever stort press. Det er viktig at du har klart for deg hva som kjennetegner sjangeren.

#### Oppgave 2

Skriv et leserinnlegg hvor du uttrykker tanker og meninger om en type press. Husk å skrive tydelige begrunnelser. Det er viktig at du har klart for deg hva som kjennetegner sjangeren.

#### Oppgave 3

Hent inspirasjon fra filmen «Juno» fra engelsk fagdag. Skriv en novelle eller et leserinnlegg. Det er viktig at du har klart for deg hva som kjennetegner sjangeren.

#### Vurderingskriterier

Kriterier	Mestringsnivå 1	Mestringsnivå 2	Mestringsnivå 3
<b>Førsteintrykk:</b> Verdana			



## Vedlegg 5

<p>Skriftstørrelse 12</p> <p>Linjeavstand 1,5</p> <p>Bruka avsnitt riktig</p> <p>Topptekst/bunntekst</p> <p>Kildehenvisning</p>			
<p><b>Rettskriving/språk:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rettskriving</li> <li>• Setningsoppbygging, setningsformulering</li> <li>• Bruke tegnsetting riktig og hensiktsmessig</li> <li>• Skrive gode setninger</li> <li>• Variere språket</li> <li>• Vise et godt ordforråd</li> </ul>			
<p><b>Innhold:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dele teksten inn i innledning, hoveddel og avslutning</li> <li>• God sammenheng, sirkelkomposisjon</li> </ul> <p>Leserinnlegg:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saklig språk</li> <li>• Personlige meninger</li> <li>• Forslag og oppfordringer</li> </ul> <p>Novelle:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Skildring (beskrivelser med adjektiv)</li> <li>• Spenningskurve, vendepunkt</li> <li>• Virkemidler</li> </ul>			

## Vedlegg 5

### **SKOLE D (10. trinn)**

#### Skrivedag – norsk hovedmål

Du skal skrive en saktekst (debattartikkel eller leserinnlegg). Du bør skrive ca. 2-3 sider.

- Lag en topptekst med navn, klasse og nummer på oppgaven
- Bruk skrifttype Times New Roman eller Arial
- Bruk skriftstørrelse 14
- Bruk halvannen linjeavstand
- Lag en bunntekst med sidetall og totalt antall sider
- Husk å lagre ofte.

Den ferdige teksten sender du til norsklærer.

Tema for skrivdagen er menneskerettigheter, ytringsfrihet og rasisme. Velg én av oppgavene:

#### **Oppgave 1**

Ytringsfrihet er ingen selvfølge. Det finnes mange eksempler på at mennesker ikke fritt kan uttrykke seg, både i verdenssamfunnet og i vår egen hverdag.

*Skriv en sakprega tekst der du får fram hvor viktig det er å kunne uttrykke egne meninger. Lag en passende tittel.*

#### **Oppgave 2**

Finnes det rasisme i Norge i dag? Bruk eksempler fra nyhetsbildet og ditt eget liv til å drøfte og reflektere over spørsmålet over.

*Skriv en sakprega tekst (debattartikkel eller leserinnlegg), og lag en passende tittel.*

#### **Oppgave 3**

Flere land i verden bryter menneskerettighetene, selv om myndighetene har signert menneskerettighetserklæringen.

*Skriv en sakprega tekst der du viser eksempler på menneskerettighetsbrudd både historisk sett og i vår egen tid, samt drøfter hvordan vi kan bidra til å hindre slike brudd i dag og for fremtiden.*

## Vedlegg 5

### **Vurderingskriterier:**

#### Innhold:

- Du svarer på det oppgaven ber om
- Du forklarer og begrunner
- Du sammenligner eksempler, vurderer for og imot, peker på årsaker og konsekvenser, argumenterer for egne meninger – slik det passer innenfor det du skriver om

#### Struktur:

- Du har en egnet overskrift
- Du har en innledning som presenterer emnet
- Du har en hoveddel der du fordyper deg i temaet
- Du setter momenter i naturlig rekkefølge
- Du har en avslutning med oppsummering/konklusjon

#### Språk:

- Du varierer setningsoppbygningen
- Du bruker et variert ordforråd
- Du bruker et saklig og presist språk
- Du mestrer rettskriving og tegnsetting

(Oppgave 2 i dette oppgavesettet ligger til grunn for elevteksten som er brukt i spørreundersøkelsen i fase 3)

## Vedlegg 5

### **SKOLE A og B**

Disse skolene brukte enten tidligere gitt eksamensoppgave (vår 2012) eller eksempeloppgave for grunnskoleeksamen (2013), fra Utdanningsdirektoratets nettsider. Til disse oppgavene fulgte det et forberedelseshefte, med tekster til temaet «En helt kan ha mange ansikt». Heftet inneholdt ulike tekster som på forskjellige måter tok opp temaet «helt». I dette heftet lå det også kjennetegn på måloppnåelse, slik at elevene fikk tilgang til disse i forberedelsestiden. På oppgavearket for disse elevene er det ikke lagt inn vurderingskriterier utover de som ligger i forberedelsesheftet. Under oppgavene her ligger vurderingsskjemaet elevene på den ene skolen fikk.

#### **Del A**

Oppgaven i del A er obligatorisk.

#### **Oppgave A1**

Bruk vedlegg 1 og 2. Gi eksempel på og sammenlikn virkemidlene som er brukt for å skape et heltebilde i diktet Kongen og i illustrasjonen av Lara Croft. Hvorfor er framstillingen av de to heltene forskjellig, tror du? Skriv en kort, sammenhengende tekst.

#### **Del B**

Du skal velge én av oppgavene i del B og skrive en lengre, sammenhengende tekst.

#### **Oppgave B1**

Askeladden var en fattig husmannsgutt som lyktes på tross av at han ble sett på som dum og feig. Dina i Skammarens dotter har overnaturlige evner og får heltestatus uten å ønske det selv.

Skriv en fortellende tekst hvor leseren blir kjent med en helt med evner utenom det vanlige. Innholdet skal ikke avsløre alt som skjer; teksten kan enten ha en helt åpen slutt eller skape forventninger om hva som vil skje videre med helten. Lag en overskrift som passer til teksten din.

*(Tilleggsinformasjon på grunn av overgang til revidert læreplan:*

*I tidligere oppgaver har du kanskje blitt spurt om å skrive enten det første kapitlet i en roman eller ei novelle. Det viktige er at du svarer på det oppgaven spør om!)*

#### **Oppgave B2**

Kollasjen i forberedelsesmateriellet viser fire ulike helter. En av dem er Rosa Louise

## Vedlegg 5

Parks.

Du skal skrive en tekst der du skildrer og forteller mer om det Rosa Louise Parks ble utsatt for. Du skal formulere teksten din på en kreativ måte, og du trenger ikke holde deg til historiske fakta. Lag en overskrift som passer til teksten din.

*(Tilleggsinformasjon på grunn av overgang til revidert læreplan:*

*I tidligere oppgaver har du kanskje blitt spurt om å skrive fortellinger, noveller eller dramatekster. Denne oppgaven åpner også for at du kan forme svaret ditt som et intervju eller en kreativ avistekst. Det viktige er at du svarer på det oppgaven spør om!)*

### Oppgave B3

Superhelter som Batman, Supermann og Spiderman aldres i utgangspunktet ikke, men hva om det faktisk skjedde? Skriv en tekst om en superhelt på 70 år som opplever at superkreftene begynner å minke. Teksten skal ha som formål å underholde leseren. Lag en overskrift som passer til teksten din

*(Tilleggsinformasjon på grunn av overgang til revidert læreplan:*

*I tidligere oppgaver har du kanskje blitt spurt om å skrive fortellinger, noveller og eventyr. Men oppgaven åpner også for andre løsninger. Det viktige er at du svarer på det oppgaven spør om!)*

### Oppgave B4

«En helt er ikke modigere enn en vanlig mann, han er bare modig fem minutter lenger.»

– Ralph Waldo Emerson. Skriv en tekst om en heltegjerning der enten innholdet i sitatet eller selve sitatet er en del av handlingen. Synsvinkelen skal ligge hos en av dem som var med på heltegjerningen, men som ikke selv ble en helt. Lag en overskrift som passer til teksten din.

*(Tilleggsinformasjon på grunn av overgang til revidert læreplan:*

*I tidligere oppgaver har du kanskje blitt spurt om å skrive romantekster, fortellinger, noveller og eventyr. Men oppgaven åpner også for andre løsninger. Det viktige er at du svarer på det oppgaven spør om!)*

### Vurderingsskjema

	Nivå 1-2	Nivå 3-4	Nivå 5-6
--	----------	----------	----------

## Vedlegg 5

Oppgave A1	Har skrevet punktvis noen virkemidler man kan finne i tekster og bilder	Har skrevet noen virkemidler og eksempler fra tekstene. Sier noe om hvordan de er brukt til å skape et heltebilde. Sier noe om at heltebildene er forskjellige. Sammenligner virkemidlene litt.	Har sammenlignet og kommet med eksempler på virkemidler som er brukt for å skape et heltebilde i begge tekstene. Forklarer grundig hvorfor fremstillingen av de to heltene er forskjellig.
Del B – langsvarsoppgaven	Teksten...	Teksten...	Teksten...
Innhold	Har et innhold som svarer til en viss grad på oppgaven.  Har noe framdrift.	Har et innhold som svarer på oppgaven  Har et innhold med framdrift	Har et relevant innhold og er et kreativt svar på oppgavebestillingen  Har et innhold med perspektiv og tydelig utvikling
Struktur	Har en viss tematisk sammenheng og et visst formål  Har en enkel struktur  Forteller til en viss grad tilpasset teksttype og formålet med teksten	Har en tematisk sammenheng og et formål  Har klar form og struktur  Forteller og beskriver tilpasset teksttype og formålet med teksten	Har tydelig tematisk sammenheng og et klart formål  Har klar og formålstjenlig ytre form og indre struktur  Forteller og beskriver på en kreativ måte som er godt tilpasset teksttype og formålet med teksten
Språk	Har innslag av språklige virkemidler  Har et enkelt eller lite variert ordforråd, forståelig setningsoppbygging og enkel tekstbinding	Har språkføring som stort sett er tilpasset innhold, formål, mottaker og medium  Viser bruk av ulike språklige virkemidler  Har stort sett et klart og variert ordforråd og stort sett en variert setningsoppbygging og tekstbinding	Har gjennomført og formålstjenlig språkføring tilpassa innhold, formål, mottaker og medium  Viser et bredt spekter og relevant bruk av språklige virkemidler  Har et presist, variert og nyansert ordforråd og viser at eleven mestrer variert setningsoppbygging og ulike former for tekstbinding
Formelle ferdigheter	Viser at eleven behersker grunnleggende rettskriving og tegnsetting	Viser at eleven stort sett har korrekt rettskriving og tegnsetting	Har korrekt ortografi og variert og funksjonell tegnsetting

Utdanningsdirektoratets kjennetegn for måloppnåelse, som lå inne i forberedelsesheftet til disse oppgavene, inneholdt kjennetegn for karakterene 2, 3 og 4, 5 og 6, til områdene førsteinntrykk, innhold og eventuelt bruk av kilder, oppbygning, språk og stil og formelle ferdigheter.

## Eksempel på analyse av tekstrevisjon (fase 1)

### Eksempel 1: Milena

Førsteutkast (utdrag, innledningen)

#### Jeg husker

Jeg heter Madison. Det er sommer. Dette skal være en fin dag. Jeg står opp og gikk til speil til å se hvordan stygg jeg er på morgen. Hårene mine er kjempe krølle og jeg ser ut som en zombier. På min kalender står alle datten som er viktig. En av dem er bursdagen til min bestevonn og det er i dag. Hun heter Maria. Jeg skal ha masse jobb, fordi jeg har list til å gjøre en stor, fin bursdag fest. Men først jeg kan ikke vise henne at jeg husker om bursdagen hennes.

Kommentert tekst (respons)

## «JEG HUSKER»

Jeg heter Madison. Det er sommer. Dette skal <sup>bli</sup> være en fin dag. Jeg står opp og <sup>går</sup> gikk til speil <sup>etter</sup> til å se hvordan stygg jeg er på morgen. <sup>en</sup> Hårene mine er kjempe krølle <sup>te</sup> og jeg ser ut som en zombier. På min kalender står alle <sup>dattene</sup> datten som er viktig. En av dem er bursdagen til min bestevonn og det er i dag. Hun heter Maria. Jeg skal ha <sup>har mye å gjøre</sup> masse jobb, fordi jeg har <sup>lyst</sup> list til å <sup>lage</sup> gjøre en stor, fin bursdag fest. Men først jeg <sup>b</sup> kan ikke vise henne at jeg husker ~~om~~ bursdagen hennes.

## Vedlegg 6

### Andreutkast

#### Jeg husker

Jeg heter Madison. Det er sommer. Dette skal bli en fin dag. Jeg står opp og går til speilet for å se hvor stygg jeg er om morgenen. Håret mitt er kjempekrøllete, og jeg ser ut som en zombier. På min kalender står alle datoene som er viktig. En av dem er bursdagen til min bestevenn og det er i dag. Hun heter Maria. Jeg har mye å gjøre, fordi jeg har lyst til å lage en stor, fin bursdag fest. Men først kan jeg ikke vise henne at jeg husker bursdagen hennes.

#### Revisjoner

##### Jeg husker

Jeg heter Madison. Det er sommer. Dette skal bli en fin dag. Jeg står opp og går til speilet for å se hvor stygg jeg er på morgenen. Håret mitt er kjempekrøllete, og jeg ser ut som en zombier. På min kalender står alle datoene som er viktig. En av dem er bursdagen til min bestevenn og det er i dag. Hun heter Maria. Jeg har mye å gjøre, fordi jeg har lyst til å lage en stor, fin bursdag fest. Men først kan jeg ikke vise henne at jeg husker en bursdagen hennes.

**Rød markering:** Revisjon som svar på en lærerkommentar

**Grønn markering:** Egeninitiert revisjon

*Kommentar til analysen:* Eleven har revidert teksten ved å rette opp feilene lærer har kommentert. Det er en egeninitiert «retting»: Hårene mine – håret mitt. Revisjonen er på lokale nivå, ingen revisjoner på globale nivå. Revisjonene i dette utdraget er representative for hele teksten, elevens revisjoner er «rettinger» som svar på lærerens respons på lokale nivå.



## Vedlegg 6

### Eksempel 2: Elias

Førsteutkast (utdrag, innledningen)

Det blåste, vinden ulte. Det var kald jeg ville komme meg in.

Jeg så et hus dåra var låst. Vis jeg bryter med in kan jeg få trøbbel jeg hørte vaktene litt bak meg

Jeg tok frem en kniv og jern pine jeg prøvde å lirke opp dåra.

Jeg fikk den opp jeg listet meg opp trappa jeg hørte noen snakke stemmen sa noen rare ord

Sweet mother send Your child..... Jeg veltet et beger jeg tokk sjansen og gikk opp der var det en liten gutt som sa di rare ordene han snudde seg å sa endelig jeg har hjort Dark sacrament i flere dagen nå

Kommentert tekst (respons)

*Overskrift ?*

God start. Det blåste, vinden ulte. Det var <sup>kaldt</sup> kald jeg ville komme meg inn.

Jeg så et hus, <sup>hvis</sup> dåra var låst. Vis jeg bryter meg in kan jeg få trøbbel] jeg hørte vaktene litt bak meg

Jeg tok frem en kniv og jern pine] jeg prøvde å lirke opp dåra. *→ disse ordene sier du som ett ord - ikke mellomrom*

Jeg fikk den opp] jeg listet meg opp trappa. Jeg hørte noen snakke. Stemmen sa noen rare ord *skriv korte setninger.*

Sweet mother send Your child.....] jeg veltet et beger, jeg tokk sjansen og gikk opp. Der var det en liten gutt som sa <sup>di</sup> rare ordene, <sup>og</sup> han snudde seg <sup>å</sup> sa endelig. Jeg har hjort Dark sakrament i flere dagen  *Dette skanner jeg ikke.*

nå

Andreutkast

### **The dark Brother Hod**

Det blåste, vinden ulte. Det var kaldt jeg ville komme meg inn.

## Vedlegg 6

Jeg så et hus, døra var låst. Hvis jeg bryter meg inn kan jeg få trøbbel. Jeg hørte vaktene litt bak meg.

Jeg tok frem en kniv og en jernstav og prøvde å lirke opp døra.

Jeg fikk den opp listet meg opp trappa jeg hørte noen snakke, stemmen sa noen rare ord:

Sweet mother send your child... jeg veltet et beger tokk sjansen og gikk opp, der var det en liten gutt som sa de rare ordene han snudde seg og sa, endelig har jeg gjort Dark sakrament i flere dager nå.

## Revisjoner

### **The dark Brother Hod**

Det blåste, vinden ulte. Det var kaldt jeg ville komme meg inn.

Jeg så et hus, døra var låst. Hvis jeg bryter meg inn kan jeg få trøbbel. Jeg hørte vaktene litt bak meg.

Jeg tok frem en kniv og en jernstav og prøvde å lirke opp døra.

Jeg fikk den opp listet meg opp trappa jeg hørte noen snakke, stemmen sa noen rare ord:

Sweet mother send your child... jeg veltet et beger tokk sjansen og gikk opp, der var det en liten gutt som sa de rare ordene han snudde seg og sa, endelig har jeg gjort Dark sakrament i flere dager nå.

**Rød markering:** Revisjon som svar på en lærerkommentar

**Grønn markering:** Egeninitiert revisjon

*Kommentar til analysen:* Eleven har gjort revisjoner på lokale nivå, det vil si at han har «rettet» en del av feilene lærer har kommentert. Eleven har imidlertid ikke rettet alt, og han har ikke tatt hensyn til alle lærers forslag om å dele opp setninger eller sette komma. Lærer har en kommentar til slutten av dette utdraget: «Dette skjønner jeg ikke». Denne kommentaren har eleven ikke brukt i revisjonen. Eleven har lagt til overskrift. I lærers sluttkommentar stod det at eleven burde finne en passende overskrift. Overskriften er

## Vedlegg 6

lærerinitiert, men eleven har selv valgt hvilken overskrift. Endringen er således eksempel på at eleven svarer på responsen, mens selve svaret er funnet på av eleven selv.

Revisjonene er hovedsak svar på lærers kommentarer. Ordet [fra førsteutkastet] *jern pine* har eleven endret til *jernstav*. Dette er et eksempel på at en lærerkommentar kan føre til endring som går utover lærers forslag. Lærer har kommentert å skrive ordet som sammensatt ord. Eksempelet illustrerer at en lærerinitiert revisjon kan gå over til en egeninitiert endring. Det er imidlertid eneste eksempelet i denne elevens tekst, i den grad eleven har gjort endringer i teksten fra førsteutkastet, er det å rette feil lærer har kommentert.

Revisjonen av dette utdraget er representativt for revisjonen av førsteutkastet som helhet, eleven har rettet opp noe, men ikke alt. Eleven har imidlertid fortsatt fortellingen og skrevet den nokså mye lengre enn førsteutkastet (fra 560 til 910 ord), og denne endringen er ikke lærerinitiert. I responsen har Elias utelukkende fått kommentarer på lokale tekstnivå (med unntak av kommentaren «Dette skjønner jeg ikke», som nevnt over, som kan forstås som at lærer ønsker en klargjøring), i tillegg til en anbefaling om å finne en passende overskrift. Eleven har altså en egeninitiert endring som innebærer å skrive 350 ord mer, og dermed utvikle tekstens innhold.

## Vedlegg 6

### **Eksempel 3: Jon**

Førsteutkast (utdrag, innledningen)

#### **Ryktet**

Jeg satt på rommet mitt. Jeg var redd og fortvila. Hvem kunne gjøre noe sånn mot meg? Sette ut rykter om at jeg hadde spytt på Bjarne, han mest populære gutten på skolen? Sinnet var så sterkt at det brant i hele meg. Blodet pompet til hodet mitt, og jeg ble rød som en tomat. Så satte jeg i et voldsomt hyl. Hylet var så høyt at jeg fikk vondt i ørene selv. Jeg trodde jeg skulle eksplodere, på samme måte som folk i tegneserier. Men det gikk bra med meg. Det grøsset nedover ryggen og knøt seg i magen når jeg tenkte på at jeg skulle gå på skolen neste dag. Rommet ble kjølig i det jeg tenkte på skolen.

- Er jeg nødt til å gå på skolen? Spurte jeg meg selv.

Ja, var nok svaret. Dagen etter var jeg igjen på veg ned til skolen. Skolebygget var et digert gammelt hus, det må ha stått der i minst 100 år. Bygget var malt i spygrønn maling, skulle nesten tro malingen var oppkast. Vinduene var grå og kjedelige. Uteplassen var kolossalt liten. Hver gang når alle klassene var ute samtidig hadde alle cirka hver sin lille kvadratmeter å stå på. Klasserommet var det verste av alt pultene var nedtegna og halv spist. Skulle tro stolene ble levende og spiste bordene om kveldene, fordi de ble mindre for hver dag som gikk. Vi hadde ingen blomster i klasserommet og det var svært få vinduer. Det føltes som å sitte i en fengelssele hver gang man oppholdt seg i klasserommet.

Jeg sto i skolegården nå, og var så oppslukt av tankene mine, at jeg ikke merket at Kjartan og Tom kom bort til meg. Brått ble jeg revet ut av tankene mine i det Tom slo meg i magen, så spente de bein på meg og oppå det hele spyttet de på meg.

## Vedlegg 6

### Kommentert tekst (respons)

#### Ryktet

Jeg satt på rommet mitt. Jeg var redd og fortvila. Hvem kunne gjøre noe sånn mot meg? Sette ut rykter om at jeg hadde spytta på Bjarne, han mest populære gutten på skolen? Sinnet var så sterkt at det brant i hele meg. Blodet <sup>der</sup> pomp<sup>et</sup> til hodet mitt, og jeg ble rød som en tomat. Så satte jeg i et voldsomt hyl. Hylet var så høyt at jeg fikk vondt i ørene selv. Jeg trodde jeg skulle eksplodere, på samme måte som folk i tegneserier. Men det gikk bra med meg. Det grøsset nedover ryggen og knøt seg i magen når jeg tekte på at jeg skulle gå på skolen neste dag. Rommet ble kjølig i det jeg tenkte på skolen. *Er dette en god setning?*

- Er jeg nødt til å gå på skolen? (spurte jeg meg selv.)

Ja, var nok svaret. Dagen etter var jeg igjen på veg ned til skolen. Skolebygget var et digert gammelt hus, det må ha stått der i minst 100 år. Bygget var malt i spygrønn maling, skulle nesten tro malingen var oppkast. Vinduene var grå og kjedelige. Uteplassen var <sup>minimal</sup> kolossalt liten. Hver gang når alle klassene var ute samtidig hadde alle cirka hver sin lille kvadratmeter å stå på. Klasserommet var det verste av alt pultene var nedtegna og halv spist. Skulle tro stolene ble levende og spiste på bordene om kveldene, fordi de ble mindre for hver dag som gikk. Vi hadde ingen blomster i klasserommet og det var svært få vinduer. Det følte som å sitte i en fengselsselle hver gang man oppholdt seg i klasserommet.

Jeg sto i skolegården nå, og var så oppslukt av tankene mine, at jeg ikke merket at Kjartan og Tom kom bort til meg. Brått ble jeg revet ut av tankene mine i det Tom slo meg i magen, så spente de bein på meg og oppå det hele spyttet de på meg.

→ Kjartan er feit og går bestandig i rød skjorte og blå olabukser. Han prøver

[margkommentar til nederste avsnitt: Dette kan du skildre mer inngående. Hva tenker du? Hva gjør du?]

## Vedlegg 6

### Andreutkast

#### Ryktet

Jeg satt på rommet mitt. Jeg var redd og fortvila. Hvem kunne gjøre noe sånt mot meg? Sette ut rykter om at jeg hadde spytta på Bjarne, den mest populære gutten på skolen? Sinnet var så sterkt at det brant i hele meg. Blodet pumpet til hodet og jeg ble en tomat. Også satte jeg i et voldsomt hyl. Hylet var så høyt at jeg fikk vondt i ørene selv. Jeg trodde jeg skulle eksplodere, på samme måte som folk i tegneserier. Men det gikk bra med meg. Det grøsset nedover ryggen min når jeg tenkte på at jeg skulle gå på skolen neste dag. Rommet ble kjølig i det jeg tenkte på skolen.

- Er jeg nødt til å gå på skolen?

Ja, var nok svaret. Dagen etter var igjen på veg ned til skolen. Skolebygget var et digert gammelt hus, det må ha stått der i minst 100 år. Bygget var malt i spygrønn maling, skulle nesten tro malingen var oppkast. Vinduene var grå og tilgriste av egg etter mange år med halloween. Uteplassen var minimal liten. Hver gang alle klassene var ute, hadde alle cirka hver sin lille kvadratmeter å stå på. Klasserommet var det verste av alt, pultene var nedtegna og halvspist. Skulle tro stolene ble levende, og spiste bordene om kveldene, fordi de ble mindre for hver dag som gikk. Vi hadde ingen blomster i klasserommet og det var svært få vinduer. Jeg følte hver gang når jeg var der at jeg satt i en fengelssele.

Jeg sto i skolegården nå og var så oppslukt av tankene mine, at jeg ikke merket at Kjartan og Tom kom bort til meg. Jeg tenkte på hvordan det var før. Da jeg var med i «Bjarnegjengen», før en eller annen tulling satte ut ryktet. Hvem kunne gjøre dette mot meg? «Bjarnegjengen» besto av Bjarne, Tom, Pål og Trym. Brått ble jeg revet ut av tankene mine i det Tom slo meg i magen, så spente de bein på meg og til slutt spyttet de på meg.

### Revisjoner

#### Ryktet

Jeg satt på rommet mitt. Jeg var redd og fortvila. Hvem kunne gjøre noe sånt mot meg? Sette ut rykter om at jeg hadde spytta på Bjarne, den mest populære gutten på skolen? Sinnet var så sterkt at det brant i hele meg. Blodet pumpet til hodet og jeg ble rød som en tomat. Også satte jeg i et voldsomt hyl. Hylet var så høyt at jeg fikk vondt i ørene selv. Jeg trodde jeg skulle eksplodere, på samme måte som folk i tegneserier. Men det gikk bra med meg. Det grøsset nedover ryggen min når jeg tenkte på at jeg skulle gå på skolen neste dag. Rommet ble kjølig i det jeg tenkte på skolen.

- Er jeg nødt til å gå på skolen? Spurte jeg meg selv.

## Vedlegg 6

Ja, var nok svaret. Dagen etter var igjen på veg ned til skolen. Skolebygget var et digert gammelt hus, det må ha stått der i minst 100 år. Bygget var malt i spygrønn maling, skulle nesten tro malingen var oppkast. Vinduene var grå og tilgriste av egg etter mange år med halloween. Uteplassen var minimal liten. Hver gang når alle klassene var ute, samtidig hadde alle cirka hver sin lille kvadratmeter å stå på. Klasserommet var det verste av alt, pultene var nedtegna og halvspist. Skulle tro stolene ble levende, og spiste bordene om kveldene, fordi de ble mindre for hver dag som gikk. Vi hadde ingen blomster i klasserommet og det var svært få vinduer. Jeg følte hver gang når jeg var der at jeg satt i en fengelssele.

Jeg sto i skolegården nå og var så oppslukt av tankene mine, at jeg ikke merket at Kjartan og Tom kom bort til meg. Jeg tenkte på hvordan det var før. Da jeg var med i «Bjarnegjengen», før en eller annen tulling satte ut ryktet. Hvem kunne gjøre dette mot meg? «Bjarnegjengen» besto av Bjarne, Tom, Pål og Trym. Brått ble jeg revet ut av tankene mine i det Tom slo meg i magen, så spente de bein på meg og til slutt spyttet de på meg.

**Rød markering:** Revisjon som svar på en lærerkommentar

**Grønn markering:** Egeninitiert revisjon

*Kommentar til analysen:* Eleven har gjort revisjoner på lokale nivå, ved å rette opp feil, slette enkelte ord og erstatte noen ord. Dette er dels svar på lærers respons (sånn = sånt, pompert = pumet, tekte = tenkte) og dels egeninitivert (Så = Også, halv spist = halvspist). Eleven har endret siste setning i andre avsnittet her, og dette er en egeninitiert endring. Av endringer på globale nivå, har eleven lagt inn en ny skildring av vinduene midt i andre avsnittet, og skildret mer i det tredje avsnittet. Disse endringene er svar på lærers forslag, men eleven har selv måtte finne ut hvordan han ville løse lærerforslaget.

Det er også noen lærerkommentarer som ikke har ført til endringer i teksten. For eksempel har lærer spurt om siste setning i avsnitt 1 er en god setning. Eleven har valgt å beholde setningen slik den var i førsteutkastet. Også der eleven beskriver klasserommet i avsnitt 2, spør lærer om en pult kan være halvspist. Eleven har holdt på sin skildring til tross for at lærer har stilt spørsmål ved den.

Revisjonen av dette utdraget er representativt for resten av teksten. Eleven har fått noen forslag om å skildre mer, og noen endringsforslag på lokale tekstnivå. I revisjonen har eleven fulgt de fleste forslagene, men ikke alle.

## Vedlegg 6

### Eksempel 4: Martine

Førsteutkast (utdrag, innledningen)

#### Å være ungdom

Hva slags utfordringer er det i det å være ungdom? I denne artikkelen kan du høre om fordeler og ulemper med å være ungdom.

Det er lørdag kveld, og du skal på fest. Festen er lang og er ikke ferdig før lang ute på natta. Dansing og musikk på full guffe. Du blir kvalm og har hodepine. Du kommer hjem, legger deg, våkner ikke før tre på ettermiddagen. Du spiser, ser på tv og sovner igjen. Mandag skal du ha fremføring, men det er du jo ikke klar for i det hele tatt. Sånn er det.

Kommentert tekst (respons)

Å være ungdom

Hvilke ligger  
Hva slags utfordringer er det i det å være ungdom? I denne artikkelen kan du høre om fordeler og ulemper med å være ungdom. Syns du skal omformulere, fordeler og ulemper med å være ungdom hører ikke helt bare i seg.

Det er lørdag kveld, og du skal på fest. Festen er lang og er ikke ferdig før langt ute på natta. Dansing og musikk på full guffe. Du blir kvalm og har hodepine. Du kommer hjem, legger deg, våkner ikke før tre på ettermiddagen. Du spiser, ser på tv og sovner igjen. Mandag skal du ha fremføring, men det er du jo ikke klar for i det hele tatt. Sånn er det. → ar hva? → ufullstendig setning

Festen varer til langt på natta.

Andreutkast

#### Å være ungdom

Hvilke utfordringer ligger det i det å være ungdom? I denne artikkelen skal du få høre om forskjellige problemer vi ungdommer har, noen større enn andre. Du skal også få vite hvordan vi løser disse problemene. Hva er viktig for oss? Hva skjer oppi huet til en 15åring?

Det er lørdag kveld, og du skal på fest. Festen varer til langt ute på natta. Det blir tett dansing, og musikk på full guffe. Musikken og dansingen gjør deg kvalm, og du får hodepine. Du kommer hjem, legger deg, våkner ikke før tre på ettermiddagen. Du spiser, ser på tv og sovner



## Vedlegg 6

igjen. Mandag skal du har fremføring, men det er du jo ikke klar for i det hele tatt. Sånn er det. Det er sånn skoleåret vårt går. Fra høst til sommer.

### Å være ungdom

Hvilke utfordringer ligger det i det å være ungdom? I denne artikkelen skal du få høre om forskjellige problemer vi ungdommer har, noen større enn andre. Du skal også få vite hvordan vi løser disse problemene. Hva er viktig for oss? Hva skjer oppi huet til en 15åring?

Det er lørdag kveld, og du skal på fest. Festen varer til langt ute på natta. Det blir tett dansing, og musikk på full guffe. Musikken og dansingen gjør deg kvalm, og du får hodepine. Du kommer hjem, legger deg, våkner ikke før tre på ettermiddagen. Du spiser, ser på tv og sovner igjen. Mandag skal du har fremføring, men det er du jo ikke klar for i det hele tatt. Sånn er det. Det er sånn skoleåret vårt går. Fra høst til sommer.

**Rød markering:** Revisjon som svar på en lærerkommentar

**Grønn markering:** Egeninitiert revisjon

*Kommentar til analysen:* Eleven har gjort noen endringer på lokale nivå, særlig knyttet til ordvalg basert på helt konkrete lærerforslag (Hva slags = hvilke, er det = ligger det i). Videre har eleven noen revisjoner på setningsnivå. Eleven har også revisjoner på mer globale nivå, tekstutdraget her er utvidet noe innholdsmessig, og innledningen er utvidet slik at den fører leseren bedre inn i emnet.

Revisjonene er dels svar på lærerresponsen, og dels egeninitiert. Eleven har lagt til noe innhold, og dette er egeninitiert. De andre revisjonene er svar på lærers respons, men lærerresponsen er utformet slik at eleven i noen tilfeller overlates til å finne løsningen selv, f.eks. i kommentaren «Synes du skal omformulere, fordeler og ulemper med å være ungdom høres ikke helt bra ut.» Her får eleven et råd, men ikke konkret løsningsforslag. Elevens løsning er dermed egeninitiert, men basert på lærers respons.

Revisjonen i dette utdraget er representativt for resten av teksten. Lærerresponsen på førsteutkastet varierer mellom å komme med konkrete endringsforslag, særlig på ordvalg og noen formuleringer, og råd som for eksempel «Her kan du godt komme med egne erfaringer» og «Du kan godt bruke virkemidler som overdrivelse, ironi, morsomme sammenligninger noe mer slik at sjangeren kommer fram enda mer tydelig». Endringsforslag er altså gitt til lokale tekstnivå mens det til globale nivå ikke gis konkrete løsninger, her må eleven selv finne ut hvordan hun vil bruke responsen. Eleven har skrevet teksten lengre (utvidet med om lag en side), og noe av utvidelsen er å legge inn (tilsynelatende) egne erfaringer, slik lærer har foreslått. Utvidelsen handler også om at noen momenter utdypes noe. Til en viss grad kan vi

## Vedlegg 6

si at det finnes spor av overdrivelse i denne utvidelsen, men virkemidlene humor og ironi er vanskelig å spore i revisjonene.

## Del II: Artiklene

### Artikkel I

Bueie, A. (2014). "Jeg synes det er ett fett om det er 'klarte' eller 'hadde'." Om elevers forståelse og reaksjon på lærers tekstrespons i norskfaget. I A.J. Aasen, Skaftun, A., og Upstad, P.H. (Red.), *Skriv! Les!* (Bind 2) (s. 109-132). Bergen: Fagbokforlaget.

### Artikkel II

Bueie, A. (2015). Summativ vurdering i formativ drakt – elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk. *Acta Didactica Norge*, 9(1) (upaginert) doi: <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1300>

### Artikkel III

Bueie, A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 2, 2016, s.1-28.  
doi: <http://dx.doi.org/10.17585/njlr.v2.188>

