

«Det er jo læring som er viktig her»

*En kvalitativ studie av to læreres skriftlige
tilbakemeldingspraksis i norskfaget*

Kristine Kolnes



Masteroppgave i nordiskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2019

«Arguably, nothing we do as writing teachers is more valuable than our commenting on individual student texts in order to facilitate improvement»

- Cyril. H Knoblach & Lil Brannon

«Det er jo læring som er viktig her»

En kvalitativ studie av to læreres skriftlige tilbakemeldingspraksis i norskfaget

© Kristine Kolnes

2019

«Det er jo læring som er viktig her»

Kristine Kolnes

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke norsklæreres skriftlige tilbakemeldingspraksis. I norsk kontekst er det lite forskning på denne praksisen og hvordan den begrunnes, særlig på videregående skole. Den overordnede problemstillingen for studien er derfor: *Hvordan utformes skriftlige tilbakemeldinger til skriftlige tekster i norskfaget og hvordan begrunnes denne praksisen?* Oppgaven fokuserer på skriftlige lærertilbakemeldinger på skriftlige elevbesvarelser i norskfaget på videregående skole. Jeg har brukt teori som omhandler vurdering for læring som overordnet prinsipp, skriftlige tilbakemeldinger, nivå-differensiering, lærer-elev-relasjonen og tidligere forskning om begrunnelser for tilbakemeldingspraksis. For å besvare problemstillingen har jeg valgt en kvalitativ innfallsvinkel. Dokumentanalyse for å undersøke kjennetegn på lærernes skriftlige tilbakemeldinger, og intervju for å studere lærernes begrunnelser for skriftlig tilbakemeldingspraksis. Utvalget i denne studien er to lærere og 50 elever fra to klasser. Datagrunnlaget er transkriberte intervju og 50 elevtekster med lærerkommentarer.

Analysen av de skriftlige lærertilbakemeldingene og intervju-transkripsjonene viser fire hovedfunn. Det første hovedfunnet er at det er stor variasjon i antall skriftlige tilbakemeldinger læreren gir til hver enkelt elev. Det andre hovedfunnet er at de skriftlige tilbakemeldingene kjennetegnes av en stor andel tilbakemeldinger på språket, og få «dempede» og «relasjonsbyggende» kommentarer. Et tredje hovedfunn er at lærerne sier de tilpasser de skriftlige tilbakemeldingene til den enkelte elev, og det er sammenheng mellom tilbakemeldingspraksis og relasjonsarbeidet. Det fjerde hovedfunnet er at lærerne sier de legger vurdering for læring som prinsipp for tilbakemeldingspraksisen. Studien antyder at lærerne har mange gjennomtenkte og reflekterte begrunnelser for hvordan de vurderer og hvorfor. Samtidig er det ikke fullstendig samsvar mellom hva lærerne sier og hva de gjør i praksis. Oppsummerende betraktninger er at lærerne i større grad burde gi færre språklige korrigeringer og flere «dempede» og «relasjonsbyggende» skriftlige tilbakemeldinger, og i større grad legge opp til skriftlige tilbakemeldinger innenfor et vurdering for læring-prinsipp.

Forord

Endelig ferdig! Det å skrive en masteroppgave har vært en lærerrik, og ikke minst en krevende prosess. De fem siste studieårene har vært veldig minnerike, takk til alle mine fine medstudenter som jeg har blitt kjent med. Det siste halve året har det vært mange sene kvelder med skriving og frustrerende øyeblikk. Nå er jeg i mål, og det er det mange som fortjener en takk for.

Først og fremst vil jeg takke deltakerne i denne studien, «Siv» og «Turid». Tusen takk for at dere stilte opp og delte deres tanker rundt tilbakemeldingspraksis. Uten dere ville aldri denne oppgaven blitt til. Samtidig vil jeg takke de 50 elevene, som sa ja til at jeg kunne bruke deres elevtekster i denne oppgaven. Takk til Bjørn Sverre Gulheim for gode råd om lagring av datamaterialet, og ikke minst for lån av en kryptert minnepenn og båndopptaker.

En stor takk til Vanja Røkkum Jahnsen, du har vært en fantastisk veileder for meg. Har satt veldig pris på alle dine råd, (skriftlige) tilbakemeldinger og motiverende ord gjennom hele prosessen.

Jeg vil takke familien min, det hjelper alltid å tenke på at jeg har en stor heiagjeng bak meg. Sist, men ikke minst vil jeg takke Pål for korrekturlesning, hjelp til oppgaven og for at du alltid har troa på meg. Du er best!

God lesning!

Oslo, mai 2019

Kristine Kolnes

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Problemstilling.....	2
1.3	Studiens avgrensninger.....	2
1.4	Kart over videre lesing	3
2	Teori.....	5
2.1	Skriving i norskfaget	5
2.1.1	Skriving i læreplanen	5
2.1.2	Kompetansemål tilknyttet elevoppgavene	6
2.1.3	Underveisvurdering på høringsutkastet til ny læreplan.....	7
2.2	Vurdering for læring.....	8
2.3	Skriftlige tilbakemeldinger	10
2.4	Begrunnelser for skriftlig tilbakemeldingspraksis.....	11
2.5	Nivådifferensering	12
2.6	Lærer-elev-relasjon.....	12
2.7	Tidligere forskning	13
2.7.1	Skriftlige tilbakemeldinger.....	13
2.7.2	Begrunnelser for skriftlig tilbakemeldingspraksis	19
2.7.3	Tidligere forskning på lærer-elev-relasjon.....	22
2.8	Sammenfatning av kapitlet	22
3	Metode.....	23
3.1	Hvorfor kvalitativ metode?.....	23
3.1.1	Muligheter og begrensninger ved kvalitativ metode.....	25
3.2	Utvalg	26
3.2.1	Utvalgsriterier.....	26
3.2.2	Rekruttering.....	27
3.2.3	Presentasjon av lærerne	28
3.3	Datainnsamling.....	29
3.3.1	Intervju	29
3.3.2	Dokumentanalyse	32

3.4	Validitet og reliabilitet.....	35
3.4.1	Intern validitet	35
3.4.2	Ekstern validitet.....	36
3.4.3	Reliabilitet	37
3.5	Etiske betraktninger	38
3.5.1	Konfidensialitet	38
3.5.2	Forskerrollen og førforståelsen	39
3.6	Tematisk innholdsanalyse av datamaterialet	39
3.6.1	Konvensjonell innholdsanalyse.....	40
3.6.2	Teoridrevet innholdsanalyse	40
4	Resultat og analyse	41
4.1	Presentasjon av lærerne	41
4.1.1	Presentasjon av de to lærerne	41
4.1.2	Skriftlig tilbakemeldingspraksis.....	42
4.1.3	Oversikt over antall og plassering av skriftlige tilbakemeldinger.....	45
4.1.4	Lærernes tanker om kjennetegn på skriftlige tilbakemeldinger	45
4.2	Kategorier	46
4.2.1	Kategorier for elevtekster med skriftlige lærertilbakemeldinger	46
4.2.2	Kategorier fra intervjutranskripsjonene	50
4.3	Resultat for kjennetegn på skriftlige lærertilbakemeldinger	50
4.3.1	Antall skriftlige tilbakemeldinger	52
4.3.2	Største kategori er språklig korrigering.....	53
4.3.3	Mål og instruks.....	53
4.3.4	Få dempede og relasjonsbyggende tilbakemeldinger.....	53
4.4	Resultat for lærernes begrunnelse for skriftlig tilbakemeldingspraksis	54
4.4.1	Tilpasset til den enkelte elev	54
4.4.2	Vurdering for læring i tilbakemeldingspraksis.....	58
4.4.3	Tilbakemeldingspraksis på sidemål	59
4.4.4	Fokusområder for de skriftlige tilbakemeldingene	60
4.4.5	Sammenhengen mellom vurderingspraksis og lærer-elev-relasjonen.....	61
4.5	Hovedfunn	62
4.5.1	Kjennetegn på skriftlige tilbakemeldinger	62
4.5.2	Begrunnelser for tilbakemeldingspraksis	62

5	Diskusjon.....	63
5.1	Kjennetegn på to norsklæreres skriftlige tilbakemeldingspraksis.....	63
5.1.1	Mange tilbakemeldinger med nyttig plassering i teksten.....	63
5.1.2	Skriftlige tilbakemeldinger på språket	64
5.1.3	Vurdering for læring- tilbakemeldinger	65
5.1.4	Flere relasjonsbyggende og dempede skriftlige tilbakemeldinger i tidligere forskning.....	66
5.2	Begrunnelser for skriftlig vurderingspraksis	68
5.2.1	Tilpasset til den enkelte elev gjennom nivå-differensiering og motivasjon	68
5.2.2	Målet er vurdering for læring	70
5.2.3	Strategier for tilbakemeldingspraksis på målformene.....	71
5.2.4	Tanker om fokusområder for de skriftlige tilbakemeldingene.....	72
5.2.5	Lærerens faglige og emosjonelle støtte til elevene	72
6	Avslutning	75
6.1	Konklusjon.....	75
6.2	Didaktiske implikasjoner	76
6.3	Forslag til videre forskning.....	77
	Litteraturliste.....	79
	Vedlegg	83

Tabeller

Tabell 1: Presentasjon av de to lærerne.....	28
--	----

Figurer

Figur 1: Eksempel på Sivs tilbakemeldingspraksis i tekst (eksempel fra elevtekst 24).....	43
Figur 2: Eksempel på Turids tilbakemeldingspraksis i tekst (eksempel fra elevtekst 8)	43
Figur 3: Eksempel på Sivs oppsummeringskommentar (eksempel fra elevtekst 21)	44
Figur 4: Eksempel på Turids tilbakemeldingspraksis i tekst (eksempel fra elevtekst 11)	44
Figur 5: Sivs skriftlige tilbakemeldinger	51
Figur 6: Turids skriftlige tilbakemeldinger	51
Figur 7: Samlet oversikt over Sivs og Turids skriftlige tilbakemeldinger	52

1 Innledning

«Selv om jeg ble advart på det sterkeste mot å bli norsklærer, så er det (...) mer krevende enn man forestiller seg. Ingen vet hvordan det er før man har gjort det». Dette sitatet er hentet fra et av intervjuene i denne studien, der læreren svarte på spørsmålet om hva hun synes er den største utfordringen med vurdering av skriftlig arbeid. På bakgrunn av sitatet og samtaler med bekjente bekrefter det min antagelse om at vurderingsarbeidet i norskfaget kan være frustrerende og tidkrevende. Samtidig er det motiverende å tenke på at elevene kan forbedre deres ferdigheter med utgangspunkt i skriftlige tilbakemeldinger. Denne masteroppgaven handler om temaet skriftlige tilbakemeldinger.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for at jeg valgte temaet skriftlige tilbakemeldinger i min masteroppgave er basert på egen interesse og behovet for utfyllende forskning på området. Fra praksis på lektorprogrammet og egne erfaringer vet jeg at det er flere ulike vurderingspraksiser i norsk skole. Jeg ønsket derfor å studere konkret undervisningspraksis nøyere. Vurderingsarbeidet i norskfaget er en av delene i læreryrket jeg følte meg minst forberedt på før jeg skrev denne masteroppgaven. Det har vært lærerikt å intervjuere lærere, studere skriftlige tilbakemeldinger og gjort et dypdykk i teorien om skriftlig vurdering, og jeg føler meg bedre forberedt for å ta fatt på vurderingsarbeidet i norskfaget. Jeg valgte å fokusere på kjennetegn på skriftlige tilbakemeldinger fordi det er i norsk kontekst lite forskning på norsklæreres konkrete skriftlige tilbakemeldinger i videregående skole (Eriksen, 2017b). Solheim og Otnes publiserte 23. april 2019 forskning om læreres skriftlige tilbakemeldinger til elever i sjuendeklasse. Bueie (2014, 2015, 2016) har tidligere forsket på skriftlige tilbakemeldinger på ungdomstrinnet. Eriksen har forsket på læreres skriftlige tilbakemeldinger på videregående (Eriksen, 2017a, 2017b, 2018). Jeg har tatt utgangspunkt i kategorier som Eriksen (2017b) benyttet, derfor vil denne studien stryke eller svekke Eriksens sin studie. Jeg er opptatt av relasjon innenfor klasseromspraksisen, derfor har jeg valgt å intervjuere lærere for å finne ut hvordan de begrunner sine skriftlige tilbakemeldingspraksiser. Haugstveit (2005) har tidligere forsket på tanker og refleksjoner rundt tilbakemeldingspraksis blant lærere på mellomtrinnet. Lee (2008a, 2008b) har forsket på læreres tanker og faktiske tilbakemeldingspraksis, der hun har oppsummert ti uoverensstemmelser mellom refleksjoner og konkret praksis. Det finnes

lite forskning i norsk kontekst på begrunnelser til skriftlig tilbakemeldingspraksis på videregående trinnet, denne studien vil bidra til kunnskap om dette fenomenet.

1.2 Problemstilling

Vurdering for læring og skriving som grunnleggende ferdighet er sentralt i norsk skole. Jeg ønsket derfor å studere to læreres konkrete skriftlige tilbakemeldinger og hvordan de begrunner sin tilbakemeldingspraksis. Studiens problemstilling er:

Hvordan utformes skriftlige tilbakemeldinger til skriftlige tekster i norskfaget og hvordan begrunnes denne praksisen?

Basert på den overordnede problemstillingen har jeg utarbeidet to forskningsspørsmål:

1. *Hva kjennetegner to norsklæreres skriftlige tilbakemeldinger til elevbesvarelser?*
2. *Hvordan begrunner to norsklærere sine skriftlige tilbakemeldingspraksiser?*

For å besvare de to forskningsspørsmålene har jeg valgt en kvalitativ innfallsvinkel. For å belyse det første forskningsspørsmålet har jeg samlet inn 50 elevtekster med skriftlige lærertilbakemeldinger. Disse har jeg analysert ved å bruke metoden dokumentanalyse, nærmere bestemt teoridrevet innholdsanalyse. De skriftlige lærertilbakemeldingene er primærdata for det første forskningsspørsmålet. For det andre forskningsspørsmålet er datamateriale intervjutranskripsjoner fra to lærerintervju, samlet inn ved å bruke intervju som metode. For å analysere intervjutranskripsjonene har jeg brukt konvensjonell innholdsanalyse. Intervjutranskripsjonene er primærdata for studiens andre forskningsspørsmål. Datamaterialet inneholder skriftlige lærertilbakemeldinger og intervjutranskripsjoner, som vil besvare de to forskningsspørsmålene.

1.3 Studiens avgrensninger

I denne masteroppgaven har jeg studert kjennetegn på lærernes skriftlige tilbakemeldinger og begrunnelser for deres skriftlige vurderingspraksiser. Jeg har ikke observert hvordan elevene forstod de skriftlige tilbakemeldingene, det er ikke formålet med denne studien. Jeg har heller ikke observert i hvilken grad de skriftlige tilbakemeldingene ble gitt innenfor et vurdering for

læring- prinsipp eller hvordan det ble jobbet videre med elevtekstene i etterkant. Funn fra denne studien gir et bilde på de to norsklæreres kjennetegn på skriftlige tilbakemeldinger på bakgrunn av 50 elevbesvarelser og begrunnelser for skriftlig vurderingspraksis. Disse funnene kan ikke generaliseres for alle norsklærere.

1.4 Kart over videre lesing

Denne oppgaven består av seks kapitler. I det første kapitlet har jeg presentert bakgrunn for valg av tema, problemstilling og studiens avgrensninger. I oppgavens andre kapittel vil jeg presentere teori og tidligere forskning som er relevant for denne studien. I kapittel tre blir studiens metoder, intervju og dokumentanalyse beskrevet. Samtidig blir utvalget presentert, og jeg peker på oppgavens validitet, reliabilitet og etiske betraktninger. Oppgavens fjerde kapittel består av studiens analyse og resultater med utgangspunkt i de to forskningsspørsmålene. I kapittel fem, diskusjonskapitlet, blir studiens funn satt i sammenheng med teori og tidligere forskning presentert i kapittel to. I det siste kapitlet, oppsummerer jeg studiens viktigste funn og peker på didaktiske implikasjoner og tips til videre forskning.

2 Teori

I dette kapitlet skal jeg presentere teori og tidligere forskning som er oppgavens utgangspunkt for å sette studien inn i en teoretisk ramme. Teorikapitlet er relevant for oppgavens analyse- og diskusjonsdel. Først vil jeg knytte studien til norskfaget ved å trekke frem skrivning og undervisvurdering i norskfaget. Deretter vil jeg presentere begrepet vurdering for læring, og hvordan det blir definert i denne oppgaven. Så vil jeg gjøre rede for begrepet skriftlige tilbakemeldinger og hvordan det blir forstått i min studie. Deretter vil jeg presentere teori om begrunnelser for skriftlig tilbakemeldingspraksis, nivå-differensiering og lærer-elev-relasjonen. Tidligere forskning om skriftlige tilbakemeldinger, begrunnelser for skriftlig tilbakemeldingspraksis og lærer-elev-relasjonen blir beskrevet. Avslutningsvis blir det skrevet en oppsummering av kapitlet.

2.1 Skrivning i norskfaget

Denne oppgaven er norskdiraktisk, jeg har valgt å ta utgangspunkt i skrivning i norskfaget. I denne studien undersøker jeg hva som kjennetegner to læreres skriftlige tilbakemeldinger og begrunnelser for skriftlige tilbakemeldinger på elevtekster i norskfaget. For å forstå kjennetegn på tilbakemeldingene og begrunnelser for skriftlig vurderingspraksis, vil jeg først gjøre rede for skrivning i norskfaget. Skrivning er en av de fem grunnleggende ferdighetene som det skal arbeides med i alle fag. Norskfaget har hovedansvaret for skriveopplæringen, det er forskriftsfestet i læreplanen. På læreplanen står det at: «de generelle bestemmelsene om vurdering er fastsatt i forskriften til opplæringsloven» (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Først skal jeg beskrive hvordan skrivning er beskrevet i formålet med læreplanen og grunnleggende ferdigheter. Deretter skal jeg knytte elevoppgavene i de to klassene opp mot kompetansemål. Til slutt i dette delkapitlet skal jeg forklare kjerneelementet «skriftlig tekstskaping» og «undervisvurdering» i skisser på den kommende læreplanen.

2.1.1 Skrivning i læreplanen

Skriving blir tematisert i formålet med læreplanen i norsk. I formålet ligger det til grunn at elevene skal ytre seg og få svar. I sammenheng med skrivning som ferdighet betyr det at elevene skal produsere tekst og få tilbakemeldinger. Norskfaget skal bidra til å utvikle elevenes skrivekompetanse fra den enkeltes forutsetninger. Ferdigheter i skrivning er: «et

nødvendig grunnlag for læring og forståelse i alle fag på alle trinn» (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Sitatet viser at norskfaget har hovedansvaret for skriveopplæringen. Gjennom skriftlig kommunikasjon skal elevene kunne uttrykke ulike meninger og vurderinger. Elevene skal kunne skape forskjellige tekster ved å tilpasse språk, formål, mottakere og medier.

Skriveopplæringen består av å lære og skrive på sidemål og hovedmål.

Skriving er en grunnleggende ferdighet i norskfaget, læreplanen beskriver ferdigheten slik:

Å kunne skrive i norsk er å uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte. Det vil si å kunne skrive teksttyper som er relevante for faget, og å kunne ta i bruk norskfaglige begreper. Å skrive i norskfaget er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære. Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker. Utviklingen av skriftlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med formelle skriveferdigheter, tekstkunnskap og ulike skrivestrategier. Det innebærer å kunne uttrykke seg med stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål (Utdanningsdirektoratet, 2013a).

Skriving som grunnleggende ferdighet er sentralt i denne studien fordi den undersøker hva som kjennetegner læreres skriftlige tilbakemeldinger og begrunnelser for hvordan de gir tilbakemelding til elevenes skriftlige ferdigheter. Vi ser av sitatet over at skrivekompetanse i norskfaget er en kompleks ferdighet. Videre viser sitatet at skriving er et læringsverktøy for å tilegne seg kunnskap, samtidig skal elevene kunne uttrykke seg i ulike sjangre og teksttyper tilpasset formål og mottaker. Skriving i norskfaget krever planlegging og det å mestre de ulike formelle skriveferdighetene.

2.1.2 Kompetansemål tilknyttet elevoppgavene

Utvalget i denne studien består av to lærere og 50 elever i to klasser. Den ene læreren som heretter blir kalt «Siv» er lærer for «klasse A», som går på vg 3. Den andre læreren som heretter blir kalt «Turid» er lærer for «klasse B», elevene går på vg 2. Elevene i klassene kunne velge mellom å skrive ulike langvarsoppgaver. Et kort svar blir definert ut fra lengde: «teksten skal være på 250 ord» (Skrivesenteret, 2017). Det er ingen eksplisitt definisjon på hvor lang en langvarsoppgave skal være. Jeg velger å ta utgangspunkt i oppgaveteksten til klasse B og definerer en langvarsoppgave som en tekst på: «to til tre sider».

Oppgavetekstene og tekstvedleggene ligger i vedlegg 6 og 7 i denne masteroppgaven.

Elevene i klasse A kunne velge mellom to oppgaver, den første var å skrive et essay om skam, frihet og ære og den andre var å skrive en retorisk analyse av en sammensatt tekst. Den andre

oppgaven ble gitt til norskeksamen på vg3 våren 2018. Elevene i klasse B skulle skrive en resonerende tekst og hadde tre valgmuligheter mellom temaene absolutt ytringsfrihet, hvilken funksjon skjønnlitteratur har eller likestilling og kvinnerollen. Til alle oppgavene var det vedlagt tekster. Elevene i klasse A og B skulle skrive på nynorsk. Elevene i begge klassene skulle forbedre tekstene etter at de hadde fått skriftlig tilbakemelding.

Kompetansemål i nåværende læreplan i norsk som er relevante for oppgavene klasse A, som går på vg3, fikk er:

- orientere seg i store mengder tekst av ulik kompleksitet og velge ut, sammenfatte og vurdere relevant informasjon
- lese et utvalg samtidstekster på bokmål og nynorsk og drøfte hvordan disse tekstene språklig og tematisk forholder seg til vår tid
- bruke kunnskap om tekst, sjanger, medium og språklige virkemidler til å planlegge, utforme og bearbeide egne tekster med klar hensikt, god struktur og saklig argumentasjon
- uttrykke seg med et presist og nyansert ordforråd og mestre språklige formkrav
- skrive kreative, informative og resonerende tekster, litterære tolkninger og retoriske analyser på hovedmål og sidemål med utgangspunkt i norskfaglige tekster
- bruke kilder på en kritisk og etterprøvbar måte og beherske digital kildehenvisning
- tolke og vurdere komplekse sammensatte tekster
- analysere, tolke og sammenligne et utvalg sentrale norske og noen internasjonale tekster fra ulike litterære tradisjoner fra romantikken til i dag, og sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2013a)

Kompetansemål i nåværende læreplan i norsk som er relevante for oppgavene klasse B fikk, som går på vg2, er:

- lese og analysere tekster på bokmål og nynorsk i ulike sjangere og ta stilling til spørsmål til spørsmål tekstene tar opp, og verdier de representerer
- skrive tekster med klar hensikt og god struktur og sammenheng
- uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre språklige formkrav
- skrive kreative, informative og argumenterende tekster, utgreinger, litterære tolkninger, drøftinger og andre resonerende tekster på hovedmål og sidemål (Utdanningsdirektoratet, 2013a)

2.1.3 Underveisvurdering på høringsutkastet til ny læreplan

I høringsutkastet til den nye læreplanen er kjerneelementene vedtatt. Ett av kjerneelementene i norskfaget er «skriftlig tekstskeping». Det handler om å: «få oppleve glede ved å skape tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Elevene skal kunne uttrykke seg i ulike sjangre og formål på begge målformer ved å sette sammen ulike uttrykksformer. Vurdering er spesifisert i kjerneelementet, det står at elevene: «skal kunne vurdere andres tekster og bearbeide egne

tekster ut fra tilbakemeldinger» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Sitatet viser at læreplanen i norsk krever at lærerne gir tilbakemeldinger til elevtekster. Dette legitimerer denne studien, som undersøker skriftlige tilbakemeldinger i elevtekster. Kompetansemålene på høringsutkastet er derimot ikke vedtatt. I det nye læreplanutkastet står «underveisvurdering» spesifisert for hvert trinn etter kompetansemålene. For vg2 og vg3 står det at elevene skal ha anledning til å utvikle sin norskkompetanse gjennom underveisvurdering. Lærerens rolle er konkretisert i underveisvurderingen, de skal tilrettelegge for at elevene opplever motivasjon, mestring og samtidig ha dialog med elevene om nåværende kompetanse og planlegging for utvikling. Det er presisert, på høringsutkastet for ny læreplan i norsk, at elevene skal forbedre tekster ut fra tilbakemeldinger, det står: «Læreren skal gi veiledning som motiverer til refleksjon og bearbeiding av elevenes egne tekster, og elevene skal arbeide systematisk med egenvurdering og tilbakemeldinger på medelevers muntlige og skriftlige tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Sitatet legitimerer denne studien for det første fordi læreren skal gi tilbakemeldingen til elevenes tekster. For det andre at elevene skal forbedre egen og andres tekster ut fra tilbakemeldinger. Etter punktet underveisvurdering står standpunktvurdering for læreplanene på ungdomsskolen og videregående. På vg2 er det en endring for karakterene, elevene skal få én karakter i norsk skriftlig som skal være basert på bokmål og nynorsk. På vg3 får elevene karakter i begge målformene. Lærerne skal ta hensyn til vurdering av sidemålstekster fordi elevene har hatt lengre undervisning på hovedmålet. En av oppgavene norsklærerne har er å vurdere skriftlige tekster, det har en sammenheng med begrepet vurdering for læring, som jeg nå skal jeg definere.

2.2 Vurdering for læring

Vurdering er et vidt begrep som kan deles inn i summativ vurdering og formativ vurdering. Begrepene ble først introdusert av Michael Scriven i 1967, og deretter videreutviklet av andre teoretikere (Wiliam, 2006, s. 283). Summativ vurdering er kompetansen som blir målt på et ferdig produkt på et visst tidspunkt. Vurderingen er summativ: «når hensikten utelukkende er å kartlegge elevenes nåværende kompetanse» (Engh, 2011, s. 28). Denne oppgaven tar utgangspunkt i formativ vurdering, som kjennetegnes av en vurderingsform som skal fremme læring. Black og Wiliam (2009), og Hattie og Timperley (2007) er sentrale teoretikere innenfor formativ vurdering. I tillegg til begrepene summativ vurdering og formativ vurdering har vi begrepsparet vurdering for og av læring. I litteraturen brukes begrepene av og for

læring flere steder synonymt med formativ og summativ vurdering, det vil jeg også gjøre i denne oppgaven (Bueie, 2015). Wiliam (2011) redegjør for at formativ og summativ vurdering handler om funksjonen til vurderingen, og vurdering for og av læring handler om formålet. Innenfor formativ vurdering og vurdering for læring legges det vekt på vurdering *for* læring og i summativ vurdering og vurdering av læring vektlegges vurdering *av* læringen.

Black og Wiliam (2009) har skrevet artikkelen: «Developing the theory of formative assessment» som tematiserer formativ vurdering. Et hovedpoeng i artikkelen er at formativ vurdering eller vurdering for læring har en positiv effekt på læring. Målet ved studien er at Black & Wiliam (2009) ønsker å hjelpe lærere til å praktisere formative praksiser mer effektivt. Black og Wiliam påpeker fem hovedstrategier som bidrar til formativ vurdering. Hovedstrategiene er (1) å klargjøre og dele læringsintensjoner og suksesskriterier, (2) skape effektive klasseromsdiskusjoner og andre oppgaver som eksplisitt bevis på elevens forståelse, (3) skape tilbakemelding som utvikler elevene fremover, (4) aktivere elever som ressurser for hverandre og (5) aktivere elever som eier av deres egen læring (Black & Wiliam, 2009).

Hattie og Timperley (2007) har skrevet artikkelen: «The power of feedback» som vektlegger viktigheten av tilbakemeldinger. For at tilbakemeldingene skal være effektiv må lærerne og elevene stille seg tre følgende spørsmål: Hvor skal jeg? Hvor er jeg? og Hvordan skal jeg gjøre det? (Hattie & Timperley, 2007). Spørsmålene har sammenheng med begrepene «feed up» som er tilknyttet målet for læreprosessen, «feed back» som er tilbakemelding og «feed forward» som er fremovermelding (Hattie & Timperley, 2007). Hattie og Timperley (2007) vektlegger fire fokusområder for at tilbakemeldingen skal være effektive. De tre spørsmålene kan stilles på disse fire nivåene som er oppgave-, prosess-, selvregulerings- og personnivå.

Gamlem skriver at vurdering for læring baserer seg på at elever lærer best når de:

Forstår hva de skal lære og hva som forventes av dem, får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen, får råd om hvordan de kan gjøre det bedre, er involvert i sitt eget læringsarbeid, blant annet ved å vurdere eget arbeid og egen utvikling. (Gamlem, 2015, s. 18)

Sitatet over samsvarer på mange måter med Black & Wiliam (2009) sine strategier for formativ vurdering. Teorien fra Black & Wiliam (2009), Hattie & Timperley (2007) og Gamlem (2015) er utgangspunkt for hvordan jeg forstår formativ vurdering og

vurdering for læring videre i oppgaven. Jeg velger å ta utgangspunkt i Utdanningsdirektoratet sin definisjon av vurdering for læring, men spesifisere det til skriftlig tilbakemelding fordi det er det denne studien handler om. Utdanningsdirektoratet skriver på sine nettsider at: «Vurdering for læring er all vurdering som gis underveis i opplæringen og som bidrar til å fremme læring» (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Forståelsen av formativ vurdering og vurdering for læring er i denne oppgaven at vurdering for læring er skriftlig tilbakemeldinger i elevtekstene som bidrar til å fremme læring. I denne oppgaven blir vurdering for læring også beskrevet med forkortelsen «vfl».

2.3 Skriftlige tilbakemeldinger

I studien til Hattie og Timperley (2007) blir tilbakemelding definert som: «Feedback is conceptualized as information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one`s performance or understanding» (s. 81). En hyppig sitert definisjon av tilbakemelding er definisjonen til Sadler (1989), som er: «information about how successfully something has been or is being done» (s. 120). Gamlem (2015) definerer tilbakemeldinger som: «Informasjon som peker på prestasjonen der formålet er å peke på en retning for videre arbeid» (s. 14). I denne studien har jeg tatt utgangspunkt i Gamlem sin definisjon. Det at den skriftlige tilbakemeldingen peker på hvordan eleven har gjort det, der målet er å utvikle elevenes skriftlige ferdigheter. Gamlem (2015) peker på at tilbakemeldingens kvalitet har betydning for elevens læring. Tilbakemeldinger skal: «tette et gap», vise mot videre utvikling av elevens skrivekompetanse (Gamlem, 2015, s. 21). Gamlem referer til syv prinsipper som er god tilbakemeldingspraksis, de er:

Å klargjøre hva en god prestasjon er, hva som kjennetegner denne (mål, kriterium, forventet standard), å tilrettelegge for utvikling av selvregulert læring, å gi informasjon av høy kvalitet til elever om deres læring, å oppmuntre til dialog om læring mellom lærer og elev, å oppmuntre til en positiv, motiverende oppfatning og selvfølelse, å gi muligheter til å lukke et gap mellom nåværende og ønsket prestasjoner, å gi informasjon til lærere som kan hjelpe elever til å justere/tilpasse undervisningen. (Gamlem, 2015, s. 79)

2.4 Begrunnelser for skriftlig tilbakemeldingspraksis

Forskning på læreres refleksjoner har vist at tankene har en viktig påvirkning på deres praksis. Icy Lee (2008a) har forsket på læreres tanker og praksis rundt skriftlig tilbakemelding gjennom å ha samlet inn elevbesvarelser med skriftlige lærertilbakemeldinger og gjennomført intervjuer med lærerne. Denne studien tar utgangspunkt i to tidligere studier gjennomført av Lee, den ene blir beskrevet senere i oppgaven under tidligere forskning, utvalget i studien er elevtekster fra til sammen 174 elevtekster med lærertilbakemeldinger fra 26 lærere og intervju med sju av lærerne (Lee, 2008b). Funn fra de skriftlige lærertilbakemeldingene viser at lærerne fokuserte på feil («error correction»), derfor er intervjuene spesifisert til lærernes tanker om dette. Den andre studien er 19 lærerintervjuer med utgangspunkt i 206 andrespråkslærere som svarte på en spørreundersøkelse (Lee, 2008a). Lee har oppsummert ti uoverensstemmelser mellom lærernes tanker og deres skriftlige tilbakemeldinger i praksis. Den første er at lærere gir mest oppmerksomhet til språkform («language form»), men de tror at det er mer ved god skrivning enn språkketting. Den andre er at lærere markerer feil omfattende uansett om selektiv markering er foretrukket. Den tredje er at lærere har en tendens til å rette og lokalisere feil for elevene, selv om de tror at elevene kan lære å rette og lokalisere deres egne feil gjennom lærertilbakemeldingene. Den fjerde er at lærere bruker feilkoder, forstått som overordnede koder for feil eller fargemarkeringer, selv om de tror elevene har en begrenset ferdighet til å tolke kodene. For det femte gir lærere karakterer til elevtekster, selv om de vet at karakterer drar elevenes oppmerksomhet bort fra lærercommentarene. For det sjette gir lærerne hovedsakelig kommentarer til svakheter i elevtekster selv om de vet at tilbakemeldinger burde dekke både styrker og svakheter. Den sjuende er at læreres skriftlige tilbakemeldinger gir elevene lite rom til å ta kontroll, selv om de tror elever burde ta større ansvar for egen læring. Den åttende er at lærere spør elever om å skrive ett utkast, selv om de tror det å skrive i prosess, flere utkast, er fordelaktig. Den niende er at lærere fortsetter å fokusere på elevenes skrivefeil selv om de vet at feil vil gjenta seg. Den tiende er at lærere fortsetter å markere elevtekster på måter de gjør, selv om de tror deres innsats ikke har betydning (Lee, 2008a) De ti uoverensstemmelsene viser at læreres faktiske praksis på mange måter ikke samsvarer med hva de oppgir eller ønsker å gjøre. Denne teoridelen er relevant for studien fordi den viser begrunnelser for tilbakemeldingspraksis. I tillegg at det ikke alltid er samsvar mellom lærernes tanker og konkret praksis.

2.5 Nivådifferensering

Ifølge Opplæringsloven har alle elever i vid forstand krav på tilpasset opplæring. Paragraf 1-3 om tilpasset opplæring er at: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» (Opplæringslova). Fosse problematiserer at det er vanskelig å skille tilpasset opplæring og differensiering, men: «Den tradisjonelle oppfatningen har vært at tilpasset opplæring er det overordnede målet, mens differensiering er ulike metoder for å nå dette målet (Dale & Wærness, sitert i Fosse, 2014, s. 423). Swensen (2014) definerer tilpasset opplæring som at det: «handler om å la den enkelte elev møte faget på det nivået vedkommende til enhver tid er på, slik at alle både kan bidra til fellesskapet og oppleve mestring» (s. 120). Fosse (2014) definerer differensiering som: «tilpasning av undervisningen til elevens individuelle forskjeller» (s. 422). Videre deles differensiering inn i pedagogiske- og organisatorisk differensiert undervisning. Det er deler av den pedagogiske differensierte undervisningen som er relevant for denne oppgaven og det: «innebærer tilpasning av undervisningen til elevenes individuelle forutsetninger innenfor rammene av vanlig klasserom, gjennom for eksempel nivå-, mengde- og/eller tempodifferensiering» (Fosse, 2014, s. 423). I denne studien forstår jeg nivådifferensiering som tilrettelegging av skriftlige tilbakemeldinger og veiledning til elevens faglige nivå. Begrepet nivådifferensiering er inkludert i studiens teoretiske rammeverk fordi lærerne begrunner den skriftlige tilbakemeldingspraksisen med ulike strategier for å gi tilbakemeldinger til elever på ulikt nivå.

2.6 Lærer-elev-relasjon

Klette (2013) skriver om støtte i sammenheng med relasjonsarbeid. Hun deler inn støtte til elevene i organisatorisk støtte, emosjonell støtte og undervisningsrettet støtte. Emosjonell støtte blir definert som at den: «viser til den viktige delen av klasseromsarbeidet som knytter seg til de sosiale og emosjonelle rammene for læringsarbeidet» (Klette, 2013, s. 187). Drugli (2012) vektlegger også den emosjonelle støtten og skriver at: «læreren må vise at hun/han er til stede for elevene sine, bryr seg om dem, har tro på dem og vil gjøre det hun/han kan for å støtte dem» (s. 52). En lærer som er relasjonskompetent har respekt for eleven. Drugli (2012) fokuserer på at en god relasjon mellom lærer og elev vil ha positiv effekt, for eksempel på elevenes faglige utvikling. Hun skriver at: «Man vil videre etter stor sannsynlighet oppdage at det å jobbe bevisst med egne relasjoner til elevene vil føre til mange positive effekter både for

den enkelte elev og klassen, faglig og sosialt» (Drugli, 2012, s. 47). Teori om lærer-elev-relasjonen er relevant for denne oppgaven fordi lærerne snakker om relasjonen til elevene som en begrunnelse for deres vurderingspraksis.

2.7 Tidligere forskning

2.7.1 Skriftlige tilbakemeldinger

Internasjonal forskning på skriftlige tilbakemeldinger

En mye sitert internasjonal studie om skriftlige lærerkommentarer påpeker at vurderingsarbeidet er tidskrevende, og flere lærere estimerer at det tar mellom 20 til 40 minutter å gi tilbakemeldinger til en elevtekst (Sommers, 1982). Hovedfunn fra studien viser at de skriftlige lærertilbakemeldingene er vage direktiver, som ikke er spesifikke til den enkelte elevteksten og kan overføres mellom ulike elevtekster (Sommers, 1982). Funnene til Sommers om vage tilbakemeldinger bekreftes delvis av doktoravhandlingen til Kronholm-Cederberg som ble publisert 27 år senere. Annette Kronholm-Cederberg (2009) har studert elevresponsen til skriftlige lærertilbakemeldinger hos finske elever på videregående. Ett funn er at de skriftlige lærertilbakemeldingene er betegnet som: «den bekymmersamma dunkelheten» (s. 286). Disse skriftlige tilbakemeldingene kommuniserer ikke med elevene fordi de er så uklare at elevene misforstår kommentarene (Kronholm-Cederberg, 2009, s. 287).

Parr og Timperley (2010) har studert tilbakemeldingene til 59 grunnskolelærere på en nasjonal skriveprøve i New Zealand. Funn fra studien viser at skriftlige tilbakemeldinger i en vurdering for læring- kontekst er en positiv faktor for utvikling av elevenes skriftlige ferdigheter (Parr & Timperley, 2010). I tillegg påpeker Parr og Timperley (2010) plasseringen av de skriftlige tilbakemeldingene har en betydning. Dersom kommentarene er skrevet til slutt, er det større sannsynlighet for at eleven misforstår de skriftlige tilbakemeldingene (Parr & Timperley, 2010, s. 76). Dette samsvarer med Sommers (1982) sitt funn, som peker på at vage generelle tilbakemeldinger som står i begynnelsen eller på slutten av elevtekstene, er vanskelig for elevene å forstå fordi det blir: «a guessing game» for elevene å finne ut hvor i teksten de skal revidere. Skriftlige tilbakemeldinger direkte i teksten bidrar i større grad til læring enn de som står som sluttkommentar. Bergman-Claeson (2003) påpeker

også at en skriftlig tilbakemelding i teksten vil være mer direkte enn hvis den står før selve elevteksten eller tilslutt.

«Dempede» og «rosende» skriftlige tilbakemeldinger

Maria O. Treglia (2009) skriver om *mitigation* i artikkelen: «Teacher-Written Commentary in College Writing Compositions: How does it impact student revisions?». Begrepet *mitigation* definerer Treglia som: «a form of politeness intended to buffer and mediate the emotional involvement and possible sense of the inadequacy related to receiving critical responses to one`s writing» (Rubin, sitert i Treglia, 2009, s. 70). Begrepet *mitigation* betyr på norsk dempet. En «dempet» kommentarer er ulikt fra en direkte eller instruerende kommentar, ofte med at man bruker vennlig språk for å dempe kommentaren. Det er denne forståelsen jeg legger til grunn for denne oppgaven. «Dempet» kommentarer er en kategori jeg har benyttet for å kode elevtekstene. Dette kommer jeg tilbake til i analysen. Et eksempel på dempet kommentar i teksten til Treglia (2009) er: «I get a sense of what you want to say, yet the language could be made clearer» (Treglia, 2009, s. 70) . Treglia (2009) har forsket på skriftlige lærerkommentarene skrevet til 43 elever på høyere utdanningsnivå. Et funn viser at 31.5 prosent av de skriftlige tilbakemeldingene var dempede kommentarer, 68.5 prosent var ikke dempet (Treglia, 2009). Innenfor de 31.5 prosentene dempede skriftlige tilbakemeldinger var 14.8 prosent leksikalske, 8.2 prosent syntaktiske og de resterende 8.5 prosent positive formuleringer (Treglia, 2009, s. 74). En fordel ved å bruke dempede kommentarer er for å øke elevens selvtillit og at de skal føle eierskap til tekstene deres (Lea & Street, 2000; Treglia, 2009; Weaver, 2006). Treglia (2009) studerte om de dempede kommentarene forårsaket misforståelser eller mangelfulle revisjoner for elevtekstene. Hun konkluderer med at: «The revisions done by 43 L1 and L2 students disclosed that students had no problem understanding the intent of mitigated commentart and successfully addressing the issues raised by it» (Treglia, 2009, s. 83). Elevenes revisjon av tekstene hadde ikke sammenheng med om tilbakemeldingen var dempet eller ikke.

Tidligere har Treglia (2008) gjennomført en annen studie som hun gjengir i artikkelen: «Feedback on Feedback: Exploring Student Responses to Teachers' Written Commentary». Treglia (2008) studerte ulike skriftlige tilbakemeldinger (kritiske, positive, dempede- og ikke dempede kommentarer) til to collegelærer på tre elevutkast og elevenes forståelse av disse kommentarene gjennom intervju. De fjorten studentene var både L1 og L2, førstespråks- og

andrespråkselever. Resultater viser at de skriftlige tilbakemeldingene til læreren «Jane» var 17.6 prosent dempede kommentarer, 10 prosent av tilbakemeldingene til læreren «Adam» var dempede kommentarer, som utgjør en totalt på 15 prosent dempet kommentarer til sammen for de skriftlige tilbakemeldingene (Treglia, 2008, s. 113). De andre kategoriene Treglia (2008) brukte var direktiv (52.7 %), ros (21.8%) og restkategori (10%) (s. 113). Funn på elevens forståelse av tilbakemeldingene viser at elevene forstod og reviderte dempede og direktive kommentarer likt (Treglia, 2008, s. 105). Majoriteten av elevene, ni av fjorten, sa de foretrakk dempede kommentarer, og nyttige kommentarer kunne være en positiv frase som gav kritikk eller bruk av dempede ord som «kanskje» (Treglia, 2008, s. 114). Et annet funn er at nyttige kommentarer elevene foretrakk var tilbakemeldinger som var spesifikke forslag, som gav dem flere valg og skapte en anerkjennelse for deres skriftlige ferdigheter. I tillegg mente flere av elevene at det var umotiverende med direktiver som ikke stolte på deres ferdigheter til å forbedre elevtekstene (Treglia, 2008, s. 105).

«Dempede» og «rosende» skriftlige tilbakemeldinger for andrespråkselever

Hyland og Hyland (2001) og Ferris (1997) har forsket på kjennetegn ved skriftlige lærertilbakemeldinger blant andrespråkselever. De skriftlige tilbakemeldingene ble kategorisert som «ros», «kritikk» eller «forslag» (Hyland & Hyland, 2001, s. 192). Et funn fra studien er at 44 prosent, av 495 skriftlige tilbakemeldinger var i kategorien «ros» (Hyland & Hyland, 2001, s. 192). Hyland og Hyland (2001) kategoriserte det totale antallet tilbakemeldinger i som dempet eller ikke- dempet, og funn viser at 68.4 prosent av de skriftlige tilbakemeldingene var «dempet», og cirka 30 prosent var «ikke-dempet» (s. 195). De forsket også på seks andrespråkselevens forståelse på universitetsnivå og fant ut at dempede kommentarer førte til misforståelser mellom elevene og lærerne (Hyland & Hyland, 2001, s. 185). Gjennom analyse av intervjutranskripsjoner ble det klart at elevene ikke forstod lærerens dempede kommentarer (Hyland & Hyland, 2001, s. 203). På grunn av manglende kvantitative data, ble det ikke funnet ut om elevene forstod tilbakemeldingene delvis eller ikke i det hele tatt. Ferris (1997) forsket på lærertilbakemeldinger gitt til andrespråkselever og funn viser at 15 prosent av de 1600 tilbakemeldingene var dempede: «The teacher included few hedges (about 15%) in either marginal or end comments» (s. 323). Et annet funn fra samme studie viser at gjennomsnittet for rosende lærertilbakemeldinger var 24.5 prosent (Ferris, 1997, s. 327).

Nasjonal forskning på skriftlige tilbakemeldinger

Agnete Bueie har skrevet en doktoravhandling der hun har forsket på tilbakemeldinger i et elevperspektiv på ungdomstrinnet. Jeg vil derfor oppsummere funnene fra tre artikler Bueie har skrevet. I den første artikkelen «Jeg synes det er ett fett om det er 'klarte' eller 'hadde'. Om elevers forståelse og reaksjon på lærers tekstrespons i norskfaget» undersøkte Bueie (2014) ungdomsskoleelevers forståelse av tilbakemeldingene læreren skriver og hvordan elevene videreutvikler tekstene. Funnene viser at elevene hovedsakelig forstår lærerkommentarene, aksepterer dem og revisjon av tekstene er primært å rette opp feil (Bueie, 2014). Dette styrker tidligere funn fra Igland som fant ut at elevene på ungdomsskolen gjorde få egeninitierte endringer i elevtekstene (Igland, 2008). Elevene har minst aksept for kommentarer der læreren peker på ordvalg (Bueie, 2014). Et annet funn er at de høytpresterende elevene gjør større egeninitierte endringer enn de lavtpresterende elevene (Bueie, 2014).

Lærerkommentarene kjennetegnes av at læreren kommenterer på ulike aspekter i teksten og er tilpasset den enkelte elev. I tekstene til de lavtpresterende elevene er det flere rettinger og direktiver, mens til de høytpresterende elevene er det få markerte feil (Bueie, 2014).

Kommentarene i tekstene er både direktiver og åpnere kommentarer som kan tolkes som at det er ment for senere skrivesituasjoner (Bueie, 2014).

I den andre artikkelen «Summativ vurdering i formativ drakt – elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk» undersøkte Bueie (2015) hvordan elever forstod og brukte lærerkommentarer på heldagsprøver i norsk. Funn viser at elevene hovedsakelig forstod lærerkommentarene, men det er usikkerhet knyttet til fargekoder, og elevene gjør det som er eksplisitt forventet av dem (Bueie, 2014, 2015). Et annet funn fra denne studien viser at elevene leser lærerkommentarene, men at de i mindre grad brukes videre i forberedelser og under nye skriveoppgaver (Bueie, 2015). Elevene forstod i mindre grad vurderingskriteriene (Bueie, 2015). I den tredje artikkelen «Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det» studerte Bueie (2016) hvilke tilbakemeldinger elevene anser som nyttige. Bueie (2016) påpeker at: «i en vanlig responsituasjon vil 41 lærerkommentarer være uvanlig mange kommentarer» (s. 7). Funn viste at elevene på ungdomsskoletrinnet foretrakk tilbakemeldinger på det globale nivået, og spesifikke kommentarer som forklarer hva eleven burde gjøre og hvorfor (Bueie, 2016). Det globale nivået er her definert som innhold, ideer og sjanger. Elevene foretrekker også rosende kommentarer, og kritiske kommentarer som er forklarende. Kommentarene elevene ikke foretrekker er ordforslag på lokale tekstnivå, og

vage, mindre spesifikke tilbakemeldinger. Elevene responderer ulikt på spørsmålskommentarer, noen synes det er nyttig fordi det får dem til å tenke og reflektere, det er derimot ikke nyttig dersom de oppfattes som direktiver.

Harald Eriksen har forsket på tilbakemeldinger og vurdering, i en vurdering for læring-kontekst. Eriksen har publisert tre artikler som jeg skal oppsummere funnene til. I artikkelen «Vurdering for læring i norskfaget: hva kjennetegner norsklærers skriftlige tilbakemeldinger til egne elever?» har Eriksen (2017b) undersøkt videregående læreres skriftlige tilbakemeldinger på heldagsprøver. Begrepet tilbakemelding er i studien forstått innenfor Vfl-perspektivet og formativ vurdering, der tilbakemeldingen er en aktivitet. Et funn fra Eriksen (2017b) viser at det er 26 skriftlige tilbakemeldinger per elevtekst (s. 13). Eriksen (2017b) kategoriserer tilbakemeldingene i kategoriene «mål», «instruks», «relasjonsbyggende» og «korrigering» der de to sistnevnte kategoriene ikke er innenfor et vfl- perspektiv. Et hovedfunn fra studien viser at lærerne har totalt gitt 46.4 prosent av de skriftlige tilbakemeldingene innenfor et vfl-perspektiv, altså i kategoriene mål og instruks (Eriksen, 2017b). Datamaterialet viser variasjon blant lærerne, av de skriftlige tilbakemeldingene til læreren «Berit» er 12 prosent kodet som vfl- tilbakemelding, mens 66 prosent av de skriftlige tilbakemeldingene til Frøy er kodet som vfl-tilbakemelding (Eriksen, 2017b). Han spesifiserer at: «av Vfl- kategoriene er det flest instruks og færre målkommentarer» (Eriksen, 2017b, s. 16). Et annet funn viser at 53.6 prosent av det totale antallet tilbakemeldinger ikke innenfor et vfl-perspektiv, altså i kategoriene relasjonsbyggende og korrigering (Eriksen, 2017b). Det kritiske til studien er, som Eriksen (2017b) også reflekterer over selv, er i hvilken grad tilbakemeldingene bidrar til læring. I hvilken grad de relasjonsbyggende kommentarene er relasjonsbyggende for elevene som mottar dem. I tillegg er funnene basert på skriftlig vurdering av en elevtekst. I min undersøkelse har jeg tatt utgangspunkt i Eriksen (2017b) sin teori, derfor kan min studie regnes som utvidelse av denne forskningen.

I artikkelen «Elevs oppfatning av lærers tilbakemeldingspraksis: om sammenheng mellom graden av vfl-praksis og elevenes opplevde nytte av lærers skriftlige tilbakemeldinger i skriftlig norsk» undersøker Eriksen (2017a) hvordan elevene opplever kommentarene. Hypotesen innenfor vfl- forskning er at elevene opplever tilbakemeldingen nyttig hvis den: «1) retter seg mot målet med opplæringen, 2) gir elevene informasjon via en forklaring eller instruks om hvordan de skal komme nærmere målet og 3) at lærer legger til rette for bruk av tilbakemeldingen» (Eriksen, 2017a, s. 1). Funn fra studien viser at elevene opplever positiv

nytte av kommentarene dersom læreren forklarer hvordan elevene kan forbedre seg (Eriksen, 2017a). Et annet funn er til tross for at læreren tilrettelegger for bruk av tilbakemeldinger, er det ikke direkte forbundet med nytte (Eriksen, 2017a). I den tredje artikkelen «Læringsfremmende vurdering i to norskkollegier» fant Eriksen (2018) ut at: «ved hjelp av tematisk analyse av intervjudata viser studien til at lærerstyrt fagsamarbeid ser ut til å øke mulighetene for å realisere en læringsfremmende vurderingspraksis» (s. 62). Et annet funn er at: «lærerne oppfatter at generelt formulerte vurderingskriterier kommuniserer dårlig med elever» (Eriksen, 2018, s. 62).

Nylig har Otnes og Solheim (2019) forsket på læreres formative vurderingspraksis. Datamaterialet er elevtekster med skriftlige lærertilbakemeldinger i prosess hentet fra normprosjektet. Normprosjektet var et norsk forskningsprosjekt som fokuserte på skriving i alle fag, der målet var å utvikle forventningsnormer for skriving. Elevtekstene er skrevet av sjuendeklassinger fra elleve skoler. Til tross for aldersforskjellen sammenlignet med deltakere i denne studien, er det nyttige funn om skriftlige lærerkommentarer. Det første forskningsspørsmålet er: «(1) How do the teachers express their feedback through different acts of responding?» (Otnes & Solheim, 2019, s. 2). Otnes og Solheim (2019) har kategorisert de skriftlige lærertilbakemeldingene i konstantiver, direktiver og ekspressiver. Funn viser at 60.8% av de skriftlige tilbakemeldingene er kodet som konstantiver, 53.8% som direktiver og resterende 3.4% som ekspressiver (Otnes & Solheim, 2019, s. 11). Konstantiver er tilbakemeldinger som er påståelige og konstaterer fakta. Direktiver er tilbakemeldinger som ønsker å få en reaksjon hos eleven, for eksempel ett svar. Kategorien inneholder spørsmål, forespørsler eller forslag, krav eller kommandoer. Ekspressiver er for å uttrykke en psykologisk tilstand til eleven, og er delt i positive- og negativeekspressiver. Det andre forskningsspørsmålet er: «(2) What textual aspects are the teachers commenting on, and how are their comments anchored in the NORM project's construct of writing and assessment resources?» (Otnes & Solheim, 2019, s. 2). Kategoriene for forskningsspørsmålet er kommunikasjon, innhold, tekststruktur, språkbruk, ortografi eller grammatikk, tegnsetting og bruk av det skrevne mediet (Solheim & Otnes, 2019). Funn viser at hovedvekten av lærerkommentarene var i kategoriene innhold og språkbruk (Otnes & Solheim, 2019, s. 11). En annen stor kategori er tekststrukturer. Kategorier som ble minst bruk var kategoriene kommunikasjon og bruk av det skrevne mediet (Otnes og Solheim, 2019, s. 12). Et samlet hovedfunn i studien er at majoriteten av de skriftlige lærerkommentarene er direktive

formuleringer som peker på tekstuelle aspekter, og sjelden på en dialogisk måte (Otnes & Solheim, 2019).

2.7.2 Begrunnelser for skriftlig tilbakemeldingspraksis

Lee (2008b) har forsket på læreres skriftlige tilbakemeldingspraksis og deres perspektiv i Hong Kong. Formålet var å finne hvilke faktorer som har påvirket 26 engelsklæreres tilbakemeldingspraksis til 174 andrespråkelevers tekster. Lee (2008b) har studert lærernes skriftlige tilbakemeldinger og intervjuet seks av lærerne. Funn fra lærercommentarene viser at de hovedsakelig var fokusert på feil («error corrected») (Lee, 2008b, s. 69). Intervjuanalysene viser at det var fire faktorer som påvirket lærerens tilbakemeldingspraksiser. De er ansvarlighet, læreres tanker og verdier, eksamenskultur og mangel på «teacher training» (Lee, 2008b, s.78). Den første, ansvarlighet, handler om at lærerne ble styrt av retningslinjer fra skolen på hvordan de skulle vurdere tekster. Lærerne ble kontrollert av skolens administrasjon på i hvilken grad de fulgte disse retningslinjene. Den andre er lærerens tanker og verdier, og funn viser at det er vanskelig å skille mellom om tilbakemeldingene er fra tanker om retningslinjer til skolen, til elevene eller lærerens egne tanker. Tankene til lærerne stemmer overens med skolens retningslinjer. Lærerne forteller at de fokuserer på rette språkfeil, og eventuelt kommenterer på innhold og struktur hvis de får tid. Den tredje faktoren, eksamenskultur, handler om at eksamen er styrende for praksis. Elevene skal ikke levere et nytt utkast på elevbesvarelsene fordi det er ikke tid, elevene må øve på flere typer sjangre for å forberede seg til eksamen. Den siste faktoren er mangel på «teacher training», som er at lærerne har lite erfaring med å vurdere og kommentere elevtekster. En lærer forteller at hun har lært å gi tilbakemeldinger til elevtekster av kollegaer, en annen lærer sier at hun har lært om fordelene med selektiv markering av elevtekster. Oppsummerende i studien er et funn at det er mangel på samsvar mellom lærerens tilbakemelding på elevtekstene og retningslinjene fra The Education Bureau (som er ansvarlige for utdanningspolitikk i Hong Kong) (Lee, 2008b). Lærernes tilbakemeldingspraksis er påvirket av komplekse faktorer, de fire faktorene som er nevnt overfor her, er styrt av kulturelle og institusjonelle kontekster, men også: «philosophies about feedback and attitude to exams, and socio-political issues pertaining to power and teacher autonomy» (Lee, 2008b, s. 69)

Haugstveit (2005) har forsket på læreres refleksjoner over egen vurderingspraksis på mellomtrinnet. Selv om deltakerne i studien er lærere på mellomtrinnet, er det interessant å se

funnene i sammenheng med min studie. Funn fra studien viser at lærerne beskriver og reflekterer over vurderingspraksis på bakgrunn av fire faktorer som er vurderingspraksisens omfang og funksjon, elevenes egenvurdering, individualisering som organisasjonsform og støttende læringsfremmede vurdering (Haugstveit, 2005). Intervjuanalyser viser at lærerne benytter seg av formativ vurdering, der vurderingen: «brukes for å skape fremgang, bevisstgjøre eleven på sin egen fremgang, få eleven til å ta ansvar for egen læring, virke motiverende, være et verktøy for læreren i videre planlegging» (Haugstveit, 2005, s. 3). Innenfor formativ vurdering sier lærerne at: «de bruker prøver som redskap for å dokumentere en positiv utvikling for den enkelte elev, som et verktøy for å fremme læring eller sette inn tiltak» (Haugstveit, 2005, s. 3). For refleksjoner rundt den andre faktoren, elevenes egenvurdering, vektlegger lærerne at arbeidsinnsatsen er viktig. Deltakeren Astrid sier: «Selvfølgelig skal læreren være der som en veileder og pådytter, men til sjuende og sist er det hos deg sjøl det ligger» (Haugstveit, 2005, s. 7). Innenfor egenvurdering sier lærerne i intervjuet at de er opptatte: «av å stille spørsmål som fremhever metakognitive prosesser» (Haugstveit, 2005, s. 8). Metakognitive prosesser handler om: «å planlegge, overvåke, regulere og kontrollere egen læring» (Haugstveit, 2005, s. 6). Et annet funn i denne studien er dilemmaet mellom målrettet vurdering og støttende læringsfremmede vurdering (Haugstveit, 2005). Det er vurdering til den enkelte elev, altså individrelatert vurdering som i hovedsak preger deres praksis (Haugstveit, 2005). Positiv og rosende vurdering ser lærerne som synonymt med formativ vurdering. Funn viser også at: «lærerne ønsker å opptre støttende, og da blir det ofte vanskelig å praktisere målrelatert vurdering, særlig overfor svake elever» (Haugstveit, 2005, s. 11). Lærerne er opptatte av å gi en ærlig vurdering og derfor ikke generell ros i tilbakemeldingene til elevene. Funn fra intervjuene viser at lærerne savner erfaring med målrelatert vurdering som for eksempel felles referanserammer og kriterier. Samtidig kommer det frem i materialet at lærerne synes at tilpasset opplæring og målrelatert vurdering er problematisk fordi det: «vil vise forskjeller mellom elevene og slik fungere rangerende» (Haugstveit, 2005, s. 12). En studie Gamlem (2015) referer til, viser at lærerne baserer sin tilbakemeldingspraksis fra tre poler. Den første begrunnelsen er læreres egen praksis, den andre er med utgangspunkt i styringsdokumenter og den tredje polen er teori og kunnskapsbasert kunnskap (Gamlem, 2015, s. 17).

Begrunnelser innenfor andrespråks forskning

I teorikapitlet har jeg valgt å inkludere teori om læreres begrunnelser for skriftlig tilbakemeldingspraksis innenfor andrespråksforskning. En begrunnelse er at de 50 elevtekstene jeg har samlet inn er skrevet på elevenes sidemål, nynorsk, og det er lite forskning på begrunnelser for skriftlig vurderingspraksis på nynorsk. Det kan være en sammenheng mellom elever som har bokmål som hovedmål og skriver på sidemål, og andrespråksinnlærere som skriver på et annet språk enn deres førstespråk fordi ingen av disse elevene skriver på deres [hovedmålform]. Ferris har som nevnt forsket på kjennetegn på lærerkommentarer hos andrespråksinnlærere. I artikkelen: «Teacher commentary on student writing: Descriptions & implications» skriver dem om to implikasjoner i konklusjonen (Ferris, Pezone, Tade & Tinti, 1997). Den første implikasjonen er at diskusjonen og beskrivelser av lærertilbakemeldinger til elever burde i større grad være mer overordnet enn om læreren skal gi tilbakemelding til innhold eller form (Ferris et al., 1997). Den andre er implikasjonen er at innholdet og formen til lærerkommentaren kan variere avhengig av hvilken sjanger de vurderer, ferdigheten og personligheten til den enkelte elev (Ferris et al., 1997).

I en annen studie studerte Ferris, Brown, Liu og Stine (2011) lærerkommentarer fra lærerens perspektiv på collegenivå. Funn fra spørreundersøkelsen viser at 65 prosent av lærerne varierte deres tilbakemeldingsstrategier til andrespråkselever sammenlignet med tilbakemeldinger til førstespråkselever, 22 prosent av lærerne sa de ikke varierte tilbakemeldingsstrategier til andrespråkselevne (Ferris et al., 2011, s. 218). Et annet funn viser at lærertilbakemeldingene var i større grad spesifikke og direkte språkfokuserte til andrespråksinnlærere. Ferris et al. (2011) gjennomførte intervjuer og delte lærerne i fire grupper. Den første gruppen var ikke kjent med andrespråkselevens behov. Den andre gruppen fokuserte tilbakemeldingene på språkfeil, og mente at disse elevene ikke trengte ekstra veiledning. Den tredje gruppen var usikre på hvordan de skulle hjelpe, men gav ekstra veiledning i form av språkfokusert skriftlige tilbakemeldinger til andrespråkselevne. Den fjerde gruppen lærere gav varierte og individuelt tilpasset tilbakemeldinger til andrespråkselevne. Ferris et al. (2011) skriver at den fjerde gruppen lærere: «understood that not all L2 writers are alike and worked to understand each student as an individual» (s. 221). Et oppsummerende funn fra studien er derfor at nesten to tredjedeler av utvalget rapporterte at

de tilpasset tilbakemeldinger til andrespråkselevenenes behov, hvert fall noen ganger (Ferris et al., 2011).

2.7.3 Tidligere forskning på lærer-elev-relasjon

Bø og Hovdenak (2011) undersøkte lærer-elev-relasjonen fra elevperspektivet ved å intervju 18 elever fra tiende trinn. Funn viser at læreren og lærer-elev-relasjonen er viktig for elevenes interesse for faget og deres muligheter til å utvikle ferdigheter i fagene (Bø & Hovdenak, 2011). I en god lærer-elev-relasjon er høye forventninger og støtte til arbeidet viktig. Funn viser at kjennetegn på en god relasjon mellom lærer og elev er faglig og personlig støtte. Faglig støtte forstått som veiledning til faglige spørsmål, og personlig støtte handler om at elevene blir inkludert, respektert og rettferdig behandlet (Bø & Hovdenak, 2011).

Mausethagen og Kostøl (2009) har forsket på lærer-elev-relasjonen, på sjuende trinn, i tilknytning til undervisningspraksis. Funnene viser: «at lærerne som forstår sin lærerrolle både som kunnskapsformidlere, og som støttende og orientert mot å vise omsorg, har bedre relasjoner til elevene» (Mausethagen & Kostøl, 2009).

2.8 Sammenfatning av kapitlet

Det teoretiske rammeverket og tidligere forskning jeg har greid ut om i dette kapitlet er utgangspunktet for studien. For det første hva skriving er i norskfaget. For det andre begrepene formativ vurdering og vurdering for læring som er en bakgrunn for denne studien. Teori om skriftlige tilbakemeldinger, hvordan begrepet blir definert og tidligere forskning på feltet. I tillegg har jeg definert hvordan jeg forstår nivå-differensiering og lærer-elev-relasjonen i dette kapitlet. Teori og tidligere forskning om begrunnelser og refleksjoner for lærernes vurderingspraksis er viktig kunnskap for videre lesing av oppgaven. Samtidig er det teoretiske relevant som grunnlag i oppgavens diskusjon.

3 Metode

Formålet med forskningsprosjektet har vært å studere læreres skriftlige tilbakemeldingspraksis i norskfaget. Det er tidligere forsket på hva som kjennetegner lærernes skriftlige tilbakemeldinger i norsk kontekst og hvilke tilbakemeldinger elever opplever som nyttige (Bueie, 2014, 2015, 2016; Eriksen, 2017a, 2017b; Haugstveit, 2005; Otnes & Solheim, 2019). I denne studien undersøker jeg kjennetegn på skriftlige lærertilbakemeldinger, og lærernes tanker rundt skriftlig vurderingspraksis på elevtekster. Deltakerne i denne studien er to lærere og 50 elever fra to klasser. Jeg har intervjuet to lærere og samlet inn 50 elevtekster med skriftlige tilbakemeldinger.

For å besvare forskningsspørsmålene har det vært hensiktsmessig å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse. Det er fordi jeg er opptatt av forståelse og å finne kjennetegn på skriftlige tilbakemeldinger fremfor kvantifisering av fenomenet vurdering. Et kjennetegn på kvalitative undersøkelser er få deltakere, som nevnt er utvalget i denne studien to lærere og 25 elever fra to klasser, til sammen 50 elever. Jeg har studert lærerens tanker rundt vurderingspraksis gjennom intervju, og hva som kjennetegner lærerens skriftlige tilbakemeldinger i praksis gjennom å studere elevbesvarelser med skriftlige lærerkommentarer.

I metodekapitlet vil jeg først begrunne hvorfor jeg har valgt kvalitativ metode. Så skal jeg forklare hvordan utvalget ble valgt, rekruttert og en presentasjon av deltakerne i studien. Deretter skal jeg begrunne valget av metodene jeg har brukt, både intervju og dokumentanalyse, og hvordan datainnsamlingen og analysen foregikk. Så skal jeg peke på studiens validitet, reliabilitet og etiske betraktninger.

3.1 Hvorfor kvalitativ metode?

Metode velges ut fra hva forskningsspørsmålene ønsker svar på. Forskningsspørsmålene for denne studien er:

1. *Hva kjennetegner to norsklæreres skriftlige tilbakemeldinger til elevbesvarelser?*
2. *Hvordan begrunner to norsklærere sine skriftlige tilbakemeldingspraksiser?*

Basert på forskningsspørsmålene har jeg valgt å benytte kvalitativ metode. Målet ved kvalitative studier er å finne frem til en helhetlig forståelse av spesifikke forhold (Larsen,

2017). Jeg ønsker å studere fenomenet skriftlige tilbakemeldinger, og da spesielt kjennetegn på skriftlige tilbakemeldinger og begrunnelser for læreres skriftlige vurderingspraksis på elevtekster. En begrunnelse for å velge kvalitativ metode er å forstå fenomenet skriftlig vurdering, for å få frem hva lærerne sier de gjør og hva de gjør i praksis. Jeg har valgt å bruke metodene intervju og dokumentanalyse for å besvare begge forskningsspørsmålene. Ved å bruke flere metoder, såkalt triangulering, styrkes studiens validitet (Creswell & Miller, 2000). Forklaring av triangulering kommer senere i metodekapitlet.

Jeg valgte å benytte kvalitativ metode fremfor kvantitativ metode. Kvantitative undersøkelser kan gi informasjon om utbredelsen av fenomener og sammenhenger mellom fenomener, i form av tall eller statistikk (Tuft, 2011). I denne undersøkelsen er det ikke nyttig å bruke kvantitativ metode fordi jeg er ikke opptatt av utelukkende å telle antall tilbakemeldinger. De skriftlige tilbakemeldingene ble kodet kvalitativt og deretter kvantifisert for å få oversikt over kjennetegn på skriftlige tilbakemeldinger. Jeg har gjennomført en enkel form for kvantifisering. Kvantifisering av kvalitative data er en innfallsvinkel brukt på tidligere forskning om tilbakemeldinger (Bergman-Claeson, 2003; Bueie, 2015; Eriksen, 2017b; Lee, 2008b). For å svare på det første forskningsspørsmålet har jeg valgt å finne ut av hva som kjennetegner lærerens skriftlige kommentarer ved å studere elevtekster med lærerkommentarer fra autentiske situasjoner. For å kartlegge lærernes tanker og begrunnelser for tilbakemeldinger i skriftlig tekst, er intervju med lærerne en hensiktsmessig metode for at de skal fortelle om sin forståelse og praksis.

De valgte metodene for å svare på forskningsspørsmålene er dokumentanalyse og intervju. Det første forskningsspørsmålet er: *Hva kjennetegner to norsklæreres skriftlige tilbakemeldinger til elevbesvarelser?* For å besvare forskningsspørsmålet er det hensiktsmessig å studere hvordan lærere skriver skriftlige tilbakemeldinger i praksis, derfor valgte jeg å benytte dokumentanalyse som metode. En definisjon på dokumentanalyse er:

Document analysis is a systematic procedure for reviewing or evaluating documents – both printed and electronic (computer-based and Internet-transmitted) material. Like other analytical methods in qualitative research, document analysis requires that data be examined and interpreted in order to elicit meaning, gain understanding, and develop empirical knowledge. (Bowen, 2009, s. 27)

Jeg har samlet inn 50 elevtekster med lærerkommentarer, som er primærdata for studiens første forskningsspørsmål. Det andre forskningsspørsmålet er: *Hvordan begrunner to*

norsklærere sine skriftlige tilbakemeldingspraksiser? For å besvare det andre forskningsspørsmålet er det aktuelt å bruke intervju som metode. Det er for å få en samtale med læreren om tanker om skriftlig tilbakemeldinger og tanker om hvordan læreren vurderer elevtekster. I intervjuet er temaene vurdering av skrivning, skriftlig tilbakemelding i tekst, relasjon og spørsmål spesifisert til elevtekstene. Transkripsjon av intervjuopptaket er primærdata for det andre forskningsspørsmålet.

3.1.1 Muligheter og begrensninger ved kvalitativ metode

En styrke ved kvalitative studier er at det er mulig å få mer informasjon om færre deltakere, å gå i dybden. Lærerne er hoveddeltakerne i studien og jeg skal finne ut av hva som kjennetegner deres vurderingspraksis og i tillegg deres erfaringer og opplevelser rundt temaet skriftlig tilbakemeldingspraksis. En annen begrunnelse for valget av kvalitativ metode, er at i denne studien er det lærernes perspektiv og praksis som er i fokus. Det samsvarer med Kvale og Brinkmanns (2010) forståelse av det kvalitative forskningsintervjuet som er opptatt av hvordan intervjupersonene forstår verden. Et mål, ifølge Kvale & Brinkmann (2010), er å få frem deltakernes erfaringer og opplevelser av verden. Det er få deltakere som studeres, ved å bruke intervju og dokumentanalyse som metode, får man mye informasjon om få informanter. En annen styrke ved intervju som metode er at forskeren møter intervjuobjektet og det hindrer frafall i studien (Larsen, 2017). Jeg møtte «Siv» en gang for å gjennomføre intervjuet. Læreren «Turid» møtte jeg tre ganger. Den første gangen for å informere henne og elevene om forskningsprosjektet, og den andre gangen for å gjennomføre intervjuet. Jeg avtalte å møte «Turid» en tredje gang, begrunnelsen for det var fordi de håndskrevne tilbakemeldingene var vanskelige å tyde. Vi gjennomgikk derfor alle de skriftlige tilbakemeldingene, så tilbakemeldingene ble forstått på riktig grunnlag. En tredje styrke er at man kan stille oppfølgingsspørsmål under intervjuet og dermed sikre validitet ved å klargjøre misforståelser (Larsen, 2017). Jeg gjennomførte semistrukturerte livsverdensintervju som blir forklart senere i kapitlet, under datainnsamlingen av intervju.

Begrensninger for forskningsstudier med deltakere er at det er frivillig å delta og deltakerne kan trekke seg fra forskningsprosjektet når de måtte ønske. Dette ble informert om muntlig og i informasjon- og samtykkeskjemaet til lærerne og elevene. Frivillig deltagelse er i større grad kritisk i kvalitative undersøkelser fordi studien inneholder færre deltakere. Larsen (2017) skriver om andre begrensninger ved kvalitative metode, for eksempel at det ikke er mulig å

generalisere svar på grunn av snevert utvalg, vanskelig å tolke svarene og vanskeligere for informantene å være ærlige. Resultatene fra denne studien kan ikke generaliseres utover utvalget. Det er jeg som forsker som skal tolke datamaterialet, dette skal jeg komme tilbake til senere der jeg skriver om forskerrollen.

3.2 Utvalg

3.2.1 Utvalgsriterier

Som masterstudent har man begrensninger, og det er viktig å tenke over hvor stort utvalget skal være (Everett & Furseth, 2012). Utvalget er valgt etter tidsbegrensning, metodisk design, tilgjengelighet og krav til deltakerne. For det første er utvalget valgt ut fra tidsbegrensning. Planlegging av datainnsamling begynte i august, høsten 2018, ved å søke prosjektet til NSD (norsk senter for forskningsdata). Jeg kommer tilbake til hvorfor jeg måtte søke om å få prosjektet godkjent til NSD under etiske betraktninger. Prosjektet ble godkjent 19. oktober 2018. Tiden som er satt av til å skrive masteroppgaven er våren 2019. Datainnsamlingen begynte høsten 2018, der en obligatorisk oppgave i faget DIFO 4015 (Didaktisk forskningsmetode med praksis: analyse og framstilling av data) var praksis som man kunne bruke til å samle inn empiri til masteroppgaven.

For det andre har valg av kvalitativ forskningsdesign hatt påvirkning på antall deltakere i utvalget, fordi i kvalitative undersøkelser har man ofte færre deltakere enn i kvantitative undersøkelser. Everett & Furseth (2012) råder leseren til å spørre veileder om størrelsen på utvalget i kvalitative undersøkelser. I forkant av andre veiledning høsten 2018 tenkte jeg at to lærere og deres klasser var et passende utvalg. Veileder anbefalte å ha tre lærere og en av deres klasser, så det skulle være større variasjon i utvalget.

For det tredje er utvalget valgt ut fra om lærerne hadde tilgjengelighet til å delta i studien, fordi deltakerne ble kontaktet i slutten av oktober og jeg ville gjennomføre datainnsamlingen før jul. Everett & Furseth (2012) påpeker at det må være mulig å få tak i de deltakerne du skal studere. Jeg hadde to kriterier til lærerne som ble valgt og det er for det første at de er norsklærere og for det andre, at elevene hadde levert inn en langsvarsoppgave i norskfaget eller skulle det i nærmeste framtid. Utvalget i denne studien er et bekvemmelighetsutvalg. Jacobsen (2015) definerer et bekvemmelighetsutvalg som den: «typen utvalg innebærer rett

og slett at vi trekker ut de som det er lettest å få tak i» (s. 302). Jeg ville gjennomføre datainnsamlingen før jul, derfor ble det på grunn av tidsbegrensning ikke stilt noe krav til sjanger. Jeg har hele tiden hatt et ønske om å finne ut hvor godt lærerne kjenner den enkelte eleven ved å studere om de tilpasser tilbakemeldingene til den enkelte elev og derfor spørre om temaet relasjon i intervjuet. Det er sannsynligvis noen sjangre som i større grad legger opp til relasjonelle kommentarer enn andre. Som påpekt, på grunn av tid, stilte jeg ikke krav til hvilken sjanger tekstene skulle være.

Tiden man har til rådighet legger begrensninger for hva man rekker å gjøre, og har derfor betydning for størrelsen på utvalget. Planen var som nevnt å ha tre lærere og en av deres norskklasser som deltakere. Samarbeidet med den tredje læreren ble etter hvert avsluttet. Hovedgrunnen var at læreren ikke hadde gitt skriftlige tilbakemeldinger til førsteutkastet av elevtekstene, de fleste tilbakemeldingene ble gitt muntlig underveis i prosessen, så sluttproduktet inneholdt få skriftlige tilbakemeldinger. Elevtekstene med skriftlige tilbakemeldinger passet ikke inn i denne studien fordi datamaterialet som allerede var samlet inn er skriftlige tilbakemeldinger på elevtekster i prosess. Det hadde vært krevende å sammenligne «Siv» og «Turid» sine skriftlige tilbakemeldinger med den tredje læreren sine skriftlige tilbakemeldinger fordi de er skrevet på sluttproduktene. En annen grunn til at jeg ikke samlet inn elevtekster fra elevene i klassen til den tredje læreren var tidsbegrensning. Det er tidskrevende å lese gjennom elevtekstene, forberede og gjennomføre intervju og samtidig kode, kategorisere intervjutranskripsjonene og elevtekstene. Jeg fant derfor ut at det ikke var relevant for denne studien å inkludere elevtekstene til lærer tre på grunn av ulike skriftlige vurderingspraksiser. Samtidig hadde jeg allerede et datamateriale på 50 elevtekster med skriftlige tilbakemeldinger og intervjutranskripsjoner på til sammen 89 sider. Samlet sett er det et rikt datamateriale, som viser ulike tilbakemeldingspraksiser og tanker om skriftlig tilbakemeldinger.

3.2.2 Rekruttering

Rekruttering av deltakere til studien ble gjort etter jeg fikk prosjektet godkjent av NSD. I faget DIFO4015 (didaktisk forskningsmetode med praksis: analyse og fremstilling av data) ble jeg tildelt en mentor, som rådet og veiledet meg i planlegging av datainnsamlingen. Mentoren hjalp med rekrutteringen av deltakere ved å spørre kollegaer på den videregående skolen hun er ansatt. Hun hadde snakket med to lærere ved den aktuelle videregående skolen,

jeg fikk lærernes navn tilsendt på mail og tok kontakt med dem for å gi informasjon om prosjektet og spørre om de ville delta i prosjektet. Læreren «Siv» svarte at hun og klassen var interessert i å bli med på studien. Jeg skrev at jeg kunne komme og informere klassen om prosjektet og at de kunne skrive under på informasjons- og samtykkeskjema eller at Siv kunne informere klassen selv. Der Siv foretrakk det sistnevnte. Den andre læreren, «Turid», avtalte jeg med over en telefonsamtale at jeg skulle komme og informere henne og klassen om prosjektet. Jeg besøkte Turid og klassen som går på vg2 for å informere dem om prosjektet, og samlet inn informasjon- og samtykkeskjema. Det ble gjennomført i henhold til det Kvale og Brinkmann (2010) sier om at deltakerne skal være informert og deltakelsen er frivillig. Etter muntlig samtykke fra læreren og elevene observerte jeg resten av dobbeltøkten etter at jeg hadde informert om prosjektet. Det var for å få et inntrykk av klasseromskonteksten. Det å observere de to klassene i en dobbelttime valgte jeg å gjøre for å nærme meg det Fangen (2010) kaller tykke beskrivelser.

3.2.3 Presentasjon av lærerne

Presentasjon av de to lærerne				
Lærer/ pseudonym	Utdanningsnivå	Erfaring som lærer	Klasse	Elevtekster med tilbakemeldinger
Siv	Master	9 år	Vg3	25
Turid	Bachelor	17 år	Vg2	25

Tabell 1: Presentasjon av de to lærerne

Siv er utdannet lektor med hovedfag i nordisk, og har i tillegg undervisningskompetanse i engelsk og samfunnsøkonomi. Det er niende året hun jobber som lærer, der de fem første var på en ungdomsskole. Siv og Turid underviser på yrkesfag og studiespesialisering på den videregående skolen de jobber på. Elevtekstene Siv har gitt skriftlige tilbakemeldinger på er fra en vg3 klasse (klasse A) som går studiespesialisering. Det er første året Siv er kontaktlærer for klasse A, forrige skoleår var hun faglærer for elevene.

Turid har hovedutdanning innenfor kunst. Hun har også studert språkvitenskap, film- og tv-produksjon og jobbet andre steder før hun ble lærer. Turid tok praktisk-pedagogisk utdanning som formgivningslærer og begynte lærerkarrieren som medielærer. Senere tok hun videreutdanning, en årsenhet i nordisk. Hun har til sammen jobbet som lærer i 17 år, de fire

siste årene som norsklærer. Turid er kontaktlærer for en klasse på vg2 (klasse B) som elevtekstene er hentet fra.

Deltakerne i studien er fra en videregående skole på Østlandet. Skolen har cirka 900 elever og tilbyr studiespesialiserende og yrkesfaglige studieprogram. Deltakerne i denne studien jobber eller er elever på den samme videregående skole. Det er tidligere forsket på skriftlige lærertilbakemeldinger til elevtekster på videregående (Eriksen, 2017a, 2017b). Jeg valgte å rekruttere deltakere fra videregående skole fordi min studien vil svekke eller styrke tidligere funn fra Eriksen som har forsket på skriftlige tilbakemeldinger på videregående (Eriksen, 2017b). I tillegg til å få innsikt i lærernes begrunnelser for skriftlig tilbakemeldingspraksis. Valget av deltakere fra videregående skole er også personlig fordi på lektorprogrammet har hovedtyngden av praksis vært gjennomført på ungdomsskolen, derfor ønsket jeg å få en dypere forståelse av den skriftlige tilbakemeldingspraksisen på et skoleslag jeg ikke har god kjennskap til.

3.3 Datainnsamling

I kvalitative undersøkelser vil datamaterialet ha form som tekster (Grønmo, 2004).

Datamaterialet i denne studien består av to datasett, i tekstform. Den ene delen er transkripsjon av intervjuene og den andre er elevbesvarelsene med skriftlige lærertilbakemeldinger. Først skal jeg beskrive datainnsamlingen av intervjuene, deretter av elevtekstene.

3.3.1 Intervju

Semistrukturerte livsverdenintervju

Jeg gjennomførte tre semistrukturerte livsverdenintervjuer, som Kvale og Brinkmann (2010) definerer slik: «En planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkninger av meningen med de fenomener som blir beskrevet» (s. 325). Jeg er interessert i å forske på læreres tanker, opplevelser og erfaringer rundt deres skriftlige tilbakemeldingspraksis i norskfaget for å svare på forskningsspørsmålet om lærerens begrunnelser for tilbakemeldinger, derfor er intervjuene semistrukturerte livsverdenintervjuer. Intervjuene er semistrukturerte som betyr at det er en blanding av en fast og åpen struktur (Kvale & Brinkmann, 2010). Jeg valgte å gjennomføre

semistrukturerte intervjuer slik at jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål og deltakerne kunne utdype svarene, i tillegg til at jeg hadde kontroll på temaer vi skulle snakke om. Det første jeg begynte med var å formulere en intervjuguide, det blir beskrevet i neste avsnitt.

Intervjuguide

For å kunne gjennomføre et semistrukturert intervju, lagde jeg i forkant en intervjuguide med overordnede tema og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2010). En intervjuguide er et manuskript som rettleder samtalen og vil være til hjelp for forskeren under intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2010). Intervjuguidene for lærerintervjuene ligger i vedlegget. Temaene i første del av intervjuguiden for denne studien er skriftlig vurdering, tilbakemelding i skriftlig tekst og relasjon. Temaene og spørsmålene ble utarbeidet fra forskningsspørsmålene. Innledende i intervjuet ble det stilt introduksjonsspørsmål som Kvale og Brinkmann (2010) kaller det, som for eksempel «Hvor lenge har du jobbet som lærer?». Deretter spørsmål om temaene, og så avsluttende spørsmål som for eksempel: «Har du noen tips til meg, som fremtidig norsklektor, for å ta fatt på vurderingsarbeidet i norsken?». Intervjuguiden ble strukturert med innledende spørsmål, refleksjons- og avslutningsspørsmål slik at samtalen skulle foregå naturlig (Kvale & Brinkmann, 2010). Intervjuet ble innledet ved å spørre om utdanning og erfaring til læreren, før samtalen beveget seg over i tyngre tema som å beskrive konkret tilbakemeldingspraksis og tanker rundt skriftlig vurdering. Jeg lagde intervjuguiden for å få en logisk oppbygning av spørsmålene. Jeg valgte å strukturere hoveddelen av intervjuguiden ved å spørre om temaene i første delen (del 2 i intervjuguiden), for deretter å spørre spesifisert om utvalgte elevtekstene i den andre delen (del 3 i intervjuguiden). Et spørsmål om en av elevtekstene som ble stilt i intervjuet er: «På andre side av oppgaven er det flere tomme margkommentarer. Hva er grunnen til det?». Et annet eksempel er: «Hva betyr de ulike fargekodene i *elevnavn* sin tekst? ». Den første delen av intervjuguiden er relativt lik i begge intervjuene. I den andre delen er spørsmålene basert på utvalgte elevtekster som læreren har gitt skriftlige tilbakemeldinger på. Dette kalles i forskningslitteraturen for «stimulated recall». Begrepet blir definert av Gass og Mackey (2013) som: «one subset of a range of introspective methods that represent a means of eliciting data about thought processes involved in carrying out a task or activity» (s. 1). Den avsluttende delen av intervjuene, avrundingsspørsmålene er lik i begge intervjuguidene.

Pilotering

Jeg gjennomførte et pilotintervju med en medstudent. Det var for å forbedre spørsmålene og luke ut uklare spørsmål, og for å forberede meg på intervjusituasjonen ved for eksempel å prøve teknisk utstyr. Etter pilotintervjuet fikk jeg tilbakemelding på at en del spørsmål kunne besvares med ja eller nei, derfor reviderte jeg spørsmålene eller la til oppfølgingsspørsmål som for eksempel: «Hvorfor/hvorfor ikke?». Jeg fikk også erfaring med at lydopptakeren burde ligge oppå en eske og ikke direkte på bordet, for at lyden skulle holde høyere kvalitet.

Gjennomføring av intervjuer

De to intervjuene ble gjennomført på grupperom på skolen der lærerne jobber. Det er fordi hensikten er at det ikke skal være for tidkrevende for deltakerne å være med på prosjektet. Intervjuene ble gjennomført når lærerne var ferdig på jobb, i tilfelle intervjuet skulle ta lengre tid enn forventet. Intervjuet med Turid ble gjennomført 17. desember 2018 og intervjuet med Siv ble gjennomført 4. januar 2019. Intervju- og samtykkebrevet hadde jeg fått av Turid i forkant, og av Siv mottok jeg de like før intervjuet startet. Intervjuet startet med en brifing, der jeg gjentok formålet med studien, lærerne kunne stille spørsmål og jeg forklarte hva båndopptakeren og nettskjema-diktafonappen skulle brukes til (Kvale & Brinkmann, 2010). Intervjuet ble tatt opp med båndopptaker og nettskjema-diktafonappen for å forsikre at intervjuet ble tatt opp. Lydopptaket fra nettskjema-diktafonappen ble derimot ikke lagret. En positiv side ved lydopptak er at man kan konsentrere seg om det deltakeren sier, uten å ta notater. I tillegg kan man i etterkant spille av lydfilen så mange ganger man vil. En negativ side er dersom man får tekniske problemer, slik jeg gjorde med nettskjema-diktafonappen. En annen negativ side ved lydopptak er dersom deltakerne holder tilbake informasjon. Jeg oppfattet deltakerne som ærlige og troverdige. Intervjuene ble avsluttet med en debriefing ved at jeg spurte om deltakeren hadde noe mer å si om temaene (Kvale & Brinkmann, 2010). Etter intervjuet spurte jeg også deltakeren om hvordan de opplevde situasjonen.

Transkripsjon av intervjuer

Transkripsjon er: «oversettelser fra talespråk til skriftspråk» (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 187). Jeg har transkribert datamaterialet ved hjelp av programmet InqSchribe. Det var tidkrevende, samtidig er en fordel at forskeren blir kjent med materialet. Lydopptakene er transkribert i skriftspråkstil (Kvale & Brinkmann, 2010). Ikke- verbale lyder ble ikke transkribert utenom: «mhm», som er bekræftende. Dersom lærerne sa to like ord etter hverandre, ble det ene ordet tatt bort. Det var hensiktsmessig i denne studien fordi jeg er

interessert i meningsinnholdet i samtalen. Lydopptakene fra intervjuene ble avspilt i to ganger i sakte tempo for å forsikre at jeg hadde fått med meg all informasjon og at det var transkribert riktig.

3.3.2 Dokumentanalyse

Dokumentanalyse, er ifølge Lynggaard (2012), en av de mest brukte metodene i samfunnsvitenskapen. Videre skriver Lynggaard (2012) at dokumentanalyse ofte brukes sammen med andre metoder, for eksempel intervju, som jeg har gjort i denne undersøkelsen. Dokumentanalyse kan brukes til mange undersøkelser, i denne studien har jeg studert lærernes vurderingspraksis, som kan klassifiseres som praksiser innenfor en organisasjon (Lynggaard, 2012). Lynggaard (2012) skiller mellom primære, sekundære og tertiære dokumenter. Elevtekstene vil jeg klassifisere som primære dokumenter fordi det er få aktører som har tilgang til dokumentene, lærer og elev, og dokumentet referer til en situasjon, her en eller flere skriveøkter på skolen (Lynggaard, 2012). Metodiske utfordringer innenfor dokumentanalyse er kriterier for datainnsamling, adgang til materiale, gjennomføring av systematisk analyse og hvordan presentere resultatene hensiktsmessig (Lynggaard, 2012). Kriteriet for elevtekstene var at teksten skulle være et svar på en langsvarsoppgave. Jeg valgte å samle inn langsvarstekster fordi det er en lengre tekst med sannsynligvis flere tilbakemeldinger. Samtidig er det variasjon i hvor langt elevene skriver, det viktigste er ikke hvor lang teksten er, men om og på hvilken måte de svarer på oppgaven. Jeg fikk adgang til materiale gjennom lærerne etter elevene hadde samtykket. Det første forskningsspørsmålet er: *Hva kjennetegner to norsklæreres skriftlige tilbakemeldinger til elevbesvarelser?* For å besvare spørsmålet har jeg benyttet dokumentanalyse som metode for å samle inn elevtekster med skriftlige tilbakemeldinger. Materialet i en dokumentanalyse er ikke skrevet av forskeren, det er tekster: «som er skrevet av andre» (Larsen, 2017, s. 120). Tekstene som er samlet inn og analysert i denne studien er elevtekster med skriftlige tilbakemeldinger fra læreren. I analysen av elevtekstene vil fokuset være hva som kjennetegner de skriftlige lærertilbakemeldingene. En ulempe ved å bruke tekstanalyse er at: «mangfoldet av tekstanalytiske teknikker kan virke forvirrende, spesielt fordi både kriteriene for å velge og implikasjonene som følger av valgene gjerne er lite diskutert» (Bratberg, 2014, s. 15). En annen begrensning ved tekstanalyse er at det er vanskelig å finne en fellesnevner og derfor

vanskelig å bevise funn (Bratberg, 2014). Et kriterium i forskning er etterprøvbarehet, som blir skrevet om under oppgavens reliabilitet i metodekapitlet.

Innsamling av elevbesvarelser

Etter at informasjons- og samtykkeskrivet var signert kunne jeg motta tekster. Læreren Siv sendte tekstene på mail, som ble overført til en kryptert minnepenn, før de ble slettet fra mailen. Jeg møtte Turid på Blindern for å motta tekstene, da fikk jeg også vurderingskriteriene. Jeg mottok vurderingskriteriene fra Siv like før intervjuet startet. Jeg mottok 25 elevtekster fra hver av lærerne. Etter å ha mottatt elevtekstene studerte jeg besvarelsene og valgte fire elevtekster fra hver lærer som utgangspunkt for tredje delen av intervjuet som heter «Del 3: elevtekster». De to lærerne ble spurt om fire elevtekster dem selv hadde gitt skriftlige tilbakemeldinger på. I intervjuet med Siv spurte jeg først generelt om alle elevtekstene i intervjuet, et eksempel er: «I noen kommentarer til tekstene bruker du mye «du». Hva tror du er årsaken til det?». Jeg spurte ikke om generelle spørsmål om elevtekstene i intervjuet med Turid, en begrunnelse for det, er at spørsmålene om de spesifikke elevtekstene dekket det jeg lurte på. De fire spesifikke elevtekstene, for hver lærer, ble valgt ut fra to utvalgs-kriterier. Det ene var at elevtekstene skulle vise variasjon i de ulike faglige nivåene. Det andre utvalgs-kriterier var at de skriftlige tilbakemeldingene skulle vise bredden i de skriftlige tilbakemeldingene lærerne gav til elevtekstene. Grønmo (2004) påpeker at i kvalitative studier blir dataene analysert når de blir samlet inn. Elevtekstene med tilbakemeldinger ble samlet inn før intervjuet, for å danne utgangspunkt for en del av intervjuet. Elevtekstene ble lest gjennom og de skriftlige tilbakemeldingene ble studert, og kodet og kategorisert etter intervjuet var gjennomført.

Konteksten rundt skriveoppgavene

Elevene på vg3, i klasse A, fikk en skriveoppgave der de kunne velge mellom å skrive en retorisk analyse av en sammensatt tekst eller et essay om temaene skam, frihet og ære. Til den første oppgaven var den sammensatte teksten de skulle analysere vedlagt. Til den andre oppgaven var det utdrag fra romanene *Forrådt* og *Skamløs*. Elevene kunne bruke alle hjelpemidler bortsett fra det åpne Internett og verktøy som kan brukes til å kommunisere med andre. I intervjuet forteller Siv at elevene kan søke i et program som heter A-tekst der det finnes tekster om ulike temaer. Denne søkemotoren kan elevene bruke på eksamen. 23 av 25 elever (92%) valgte å skrive en retorisk analyse. Elevtekst 5 og 14 er essayer, og de resterende

er retoriske analyser. Siv sier i intervjuet at hun tror flere valgte å skrive en retorisk analyse fordi det er en sjanger de hadde jobbet med den siste perioden. Hun valgte å gi to oppgaver fordi det får man også på eksamen. Siv har flere elever som er kreative og liker å skrive essay, det har de jobbet mye med tidligere. Hun nevner spesielt en elev, «min største essayelev», som valgte å skrive en retorisk analyse og det trodde læreren var et strategisk valg med tanke på tiden de hadde til rådighet. Elevene skulle skrive teksten i løpet av fire skoletimer. Vurderingskriteriene er de samme som blir brukt til eksamen. I oppgaveteksten står det at elevene kan hente vurderingskriteriene for analytisk tekst eller kreativ tekst på læringsplattformen itslearning. Siv sa i intervjuet at hun spesifiserte da elevene fikk utdelt oppgavene, at de som skulle skrive en retorisk analyse av Nespresso (klasse A, oppgave en) burde inkludere konteksten. Dette er en tidligere eksamensoppgave og ifølge sensorveiledningen hadde elevene problemer med å sette annonsen i sammenheng med en kontekst. Læreren gikk rundt og veiledet mens elevene skrev. Tekstene ble vurdert med karakter før elevene fikk den tilbake. I etterarbeidet er målet at elevene skal forbedre teksten, ved å sette av tid til det i timen. I tillegg hadde læreren en muntlig oppsummering om typiske feil, der elevene kunne notere underveis. Siv sier i intervjuet at hun noen ganger pleier å bruke en metode etter elevene har fått tilbake elevtekstene med lærerkommentarer, som jeg har valgt å kalle «30 setninger». Det handler om at Siv tar ut en setning fra hver elevtekst, så skal elevene sitte i grupper og revidere setningene sammen.

Elevene på vg2, i klasse B, fikk utdelt oppgavene tre økter før de skulle ha skoleskriving, så elevene hadde mulighet til å begynne å jobbe med tekstene hjemme. Oppgavene handlet om å skrive en resonnerende tekst på nynorsk om temaene ytringsfrihet, skjønnlitteratur eller kvinnerollen og likestilling. Det var 15 elever (60%) som skrev en resonnerende tekst om temaet ytringsfrihet, fem elever (20%) som skrev om skjønnlitteratur og fem elever (20%) som skrev om kvinnerollen og likestilling. Elevtekst 1-15 er resonnerende tekster om temaet ytringsfrihet, elevtekst 16-20 handler om skjønnlitteratur og elevtekst 21-25 handler om temaene likestilling og kvinnerollen. Til oppgavene om ytringsfrihet, kvinnerollen og likestilling tilhørte det to vedlegg og til oppgaven om skjønnlitteratur tilhørte det tre vedlegg. Oppgavetekstene og vurderingskriteriene for begge klassene finnes i vedlegget på denne masteroppgaven. Tidsaspektet for å skrive oppgaven var seks skoletimer, fordelt på tre dobbeltøkter. I tillegg kunne elevene jobbe med oppgave hjemme. Klassen jobbet i prosess i de seks skoletimene med veiledning fra læreren. Læreren sier i intervjuet at vurderingskriteriene er hentet fra eksamensoppgavene på vg3. Vurderingskriteriene er en del

av skriverammen som elevene fikk når de skulle skrive oppgaven. I tillegg fikk elevene en sjekkliste for resonerende tekster. Etter elevene fikk utdelt teksten med lærerkommentarer, hadde læreren en individuell samtale med hver enkelt elev for å gå gjennom tilbakemeldingene i teksten. Læreren beskriver denne samtalen som en del av relasjonsarbeidet, slik at hun får snakket med alle elevene.

3.4 Validitet og reliabilitet

I denne kvalitative intervju og -dokumentstudien må jeg som forsker tenke over styrker og svakheter ved studiens troverdighet. Maxwell (2005) definerer validitet slik: «correctness or credibility of a description, conclusion, explanation, interpretation, or other sort of account» (s. 106). For å sikre validitet kan forskeren stille seg spørsmål som: «Hvordan vet vi at konklusjonen er valide?» og «Hvorfor skal vi tro på resultatene?» (Maxwell, 2005).

Validitetsbegrepet blir delt opp i intern og ekstern validitet (Johnson, 2013). Først vil jeg gjøre rede for intern validitet i denne studien, deretter ekstern validitet, avslutningsvis i dette delkapitlet skriver jeg om oppgavens reliabilitet.

3.4.1 Intern validitet

Intern validitet handler om hvordan forskeren tolker dataene. Innenfor intern validitet skal jeg først peke på validitetstrusselen «forsker-bias» (Creswell & Miller, 2000; Johnson, 2013; Maxwell, 2005). Deretter skal jeg forklare andre faktorer innenfor validitet, som i denne studien er triangulering og reaktivitet. Forsker-bias er en prosess der: «researchers report on personal beliefs, values, and biases that may shape their inquiry» (Creswell & Miller, 2000, s. 127). Jeg ønsker å finne det at lærerne gir relasjonsbyggende kommentarer rettet mot hver enkelt elev. Når jeg analyserer datamaterialet er det viktig at jeg legger bort disse forutinntatte holdningene og møter dataene med et åpent sinn. Triangulering, er en annen måte å for å styrke studiens validitet, det er å: «collecting information from diverse range of individuals and settings» (Maxwell, 2005, s. 112). I denne studien har jeg gjennomført metodetriangulering ved å samle inn to typer datamateriale, intervju og elevtekster med skriftlige lærertilbakemeldinger. Jeg har sett datasettene opp mot hverandre, ved å se på hva lærerne gir tilbakemelding på i praksis og hva de sier de gjør i intervjuet. Som forklart tidligere i kapitlet, brukte jeg elevtekstene med skriftlige tilbakemeldinger for å lage intervjuguidene. Et annet validitetsproblem innenfor kvalitativ forskning er reaktivitet, som

handler om forskerens påvirkning på situasjonen eller deltakerne det forskes på (Johnson, 2013; Maxwell, 2005). De to lærerne ble informert om at prosjektet handler om læreres vurdering av skriftlige tekster og tanker rundt skriftlig vurderingspraksis. Studiens indre validitet kan ha blitt svekket fordi lærerne visste at forskningsprosjektet handler om læreres skriftlige vurdering og det kan ha påvirket hvordan og hvilke skriftlige tilbakemeldinger lærerne skrev til elevtekstene. Lærerne ble ikke informert om at prosjektet handlet om relasjon eller begrunnelser for deres skriftlige tilbakemeldingspraksis. Jeg som forsker kan påvirke deltakerne i intervjusituasjonen, og i observasjon av klasse B. Det handler ikke om å eliminere påvirkningen, fordi det er ikke mulig, men å forstå og undersøke hvordan man kan bruke det effektivt (Maxwell, 2005).

3.4.2 Ekstern validitet

Ekstern validitet handler om generalisering og overføring av funn til annen tid, sted og utvalg (Johnson, 2013). Kvalitative studier kjennetegnes av at det er få deltakere og resultatene kan derfor ikke generaliseres. I denne studien kan ikke funnene generaliseres utover de to lærernes kjennetegn på skriftlige tilbakemeldinger og for skriftlig tilbakemeldingspraksis. Maxwell (2005) peker på intergeneralisering, det er relevant i denne studien fordi funnene kan generaliseres for utvalget. Jeg vil nyansere begrepet intergeneralisering ved å peke på at funn i denne studien er gyldige for de to norsklærernes skriftlige tilbakemeldingspraksiser. Til tross for at jeg har studert de skriftlige lærertilbakemeldingene på en oppgave, 25 elevbesvarelser per lærer, gir det et visst bilde de to norsklærernes kjennetegn på tilbakemeldinger. Samtidig vil funn i min studie svekke eller styrke funn til Eriksen (2017b) som skriver om kjennetegn på skriftlige tilbakemeldinger. Lærernes begrunnelser for skriftlig tilbakemeldingspraksis gir også innsikt i hvilke tanker lærerne har når de gir skriftlige tilbakemeldinger til elevbesvarelsene.

Innenfor ekstern validitet skal jeg beskrive bruken av rike, tykke data og dokumentasjon (Creswell & Miller, 2000; Maxwell, 2005). En prosess for å sikre validitet i studien er ved å bruke rike, tykke data (Creswell & Miller, 2000; Maxwell, 2005). Det handler om å: «describe the setting, the participants and the themes of a qualitative study in rich detail» (Creswell & Miller, 2000, s. 128). Jeg observerte i en av de to klassene, som nevnt tidligere, for å tilnærme meg det Fangen (2010) kaller tykke beskrivelser. For å skaffe rike, tykke data i intervjuet brukte jeg lydopptaker og transkriberte i ettertid (Maxwell, 2005). Dokumentasjon,

eller «the audit trail» som Creswell og Miller (2000) kaller det, handler om at: «researchers provide clear dokumentation of all research decisions and activities» (s. 128). I denne metoddelen forklarer jeg hvilke metodiske valg og overveininger som har blitt tatt i denne studien. Det har ikke blitt trukket noen beslutninger uten begrunnelser. Men det jeg påstår er troverdig og i hvilken grad funnene er overførbare, må leseren av forskningsfunnene i denne studien selv bedømme.

Begrepsvaliditet er: «samsvaret mellom det teoretiske begrepet og det begrepet vi har lyktes i å operasjonalisere» (Kleven, 2014, s. 29). Det handler om hvordan man operasjonaliserer de teoretiske begrepene for å måle dem. I det ene datasettet, i elevtekstene med skriftlige tilbakemeldinger har jeg tatt utgangspunkt i kategorier og operasjonaliseringer fra Eriksens (2017b) studie. I tillegg har jeg tatt utgangspunkt i Treglias (2009) definisjon av begrepet *mitigation* for å utvikle kategorien «dempede» tilbakemeldinger. Det er en styrke for studiens begrepsvaliditet. I det andre datasettet, intervjutranskripsjonene, har jeg kodet kategoriene induktivt, og det er derfor en større trussel for begrepsvaliditeten. Samtidig er det ikke mulig å få fullt samsvar mellom de teoretiske begrepene og operasjonaliseringen.

3.4.3 Reliabilitet

Reliabilitet har sammenheng med studiens troverdighet og pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2010). Det handler om etterprøvbarehet, om studien kan gjennomføres i en annen kontekst. Derfor har jeg i denne metoddelen forklart hva jeg har gjort og hvilke valg jeg har tatt. Ville datamaterialet blitt analysert og tolket på samme måte på et annet tidspunkt? For å styrke studiens reliabilitet har jeg tatt i bruk klassifiseringer og operasjonaliseringer av tidligere forskning (Eriksen, 2017b; Treglia, 2009). Ville andre forskere fått samme resultater ut fra intervjuet og tolkninger av datamaterialet? Siden jeg har brukt intervju som metode er det usikkert om intervjupersonene ville svart det samme med en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 250). Jeg gjennomførte piloteringsintervju for å blant annet forbedre spørsmålene og unngå å stille uklare spørsmål, medstudenten rådet meg til å stille oppfølgingsspørsmål. Det at jeg har beskrevet hva jeg har gjort og hvordan har også sammenheng med om funnene virker troverdige for leseren. Jeg har transkribert intervjumaterialet, og derfor fått god kjennskap til datamaterialet. Det har vært nyttig å høre og se gjennom datamaterialet, lydopptakene og elevtekstene med lærercommentarer flere ganger. En trussel for studiens reliabilitet er «volunteer bias» og handler om systematiske feil

basert på deltakerne i studien (Cohen, Manion & Morrison, 2011) Da jeg informerte de potensielle deltakerne om prosjektet, sa jeg at det handler om lærerens vurderingspraksis. Det kan være at de lærerne som sa ja til å være med i prosjektet er over gjennomsnittet opptatt av skriftlig vurdering.

3.5 Etiske betraktninger

I forskning er det flere etiske prinsipper som skal følges. Det første jeg gjorde var å ta testen på NSD, om prosjektet måtte meldes inn eller ikke. Prosjektet måtte godkjennes av NSD fordi jeg skulle samle inn samtykkeskjema med deltakernes navn. I tillegg til at det skulle være lydopptak av intervjuet, der stemmen er persongjenkjennende. Lærerne valgte selv om de ville ta bort navnet på elevteksten eller la det stå, så jeg måtte anonymisere det. Siv valgte å fjerne navnene, så elevtekstene er kalt med det tallet de ble tilsendt fra læreren: «1», «2» osv. Turid valgte at navnene skulle stå, de ble anonymisert med «elevtekst 1», «elevtekst 2» osv. Prosessen med å få prosjektet godkjent tok lengre tid enn forventet. Det var noen endringer som måtte gjøres, jeg måtte laste opp informasjonsskriv og lagre deltakerne i to ulike utvalg. Selv om prosessen tok åtte uker, ventet jeg med å kontakte deltakere før NSD hadde godkjent prosjektet. Det var fordi det er etisk riktig, og at jeg skulle ha mulighet til å kunne bruke dataene jeg hadde samlet inn.

3.5.1 Konfidensialitet

Kvale og Brinkmann (2010) skriver at: «konfidensialitet i forskningen innebærer at private data som identifiserer deltakerne, ikke avsløres» (s. 90). Konfidensialitet handler om at forskeren skal ivareta deltakerne gjennom hele prosessen. Deltakerne skal ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. I denne oppgaven har jeg gitt de to lærerne pseudonymer for å bevare anonymiteten. Lærerne sendte meg elevtekstene, med eller uten navn, som jeg senere har anonymisert. Datamaterialet har vært lagret på en passordbeskyttet kryptert minnepenn. Informasjons- og samtykkeskjemaet inneholder navn, derfor har de vært oppbevart i et låst skap under hele prosessen.

3.5.2 Forskerrollen og førforståelsen

En etisk betraktning under forskningsprosjektet er forskerens rolle. I kvalitativ forskning er forskeren: «selv det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap» (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 92). Videre står det: «Men når det kommer til stykke, er forskerens integritet – hans eller hennes kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet – den avgjørende faktoren» (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 92). Det handler om, som påpekt tidligere, å ivareta og være ansvarlig ovenfor deltakerne. I tillegg til å ha kunnskaper om metodene, og det å være bevisst på muligheter og begrensninger. Det er forskeren, jeg, som analyserer dataene, derfor er det viktig å møte deltakerne og datamaterialet med et åpent sinn. Det henger sammen med førforståelsen, det er viktig at jeg er bevisst på disse holdningene og setter dem til side. Som lektorstudent på femte året av utdanningen har jeg forståelse av temaene vurdering og relasjon. I tillegg har jeg oppfatninger og forutinntatte holdninger om hvordan vurderingsarbeidet foregår i skolen basert på praksis, undervisning og egen skolegang. Derfor er det viktig at jeg er bevisst på disse holdningene, setter dem til side og møter deltakerne og datamaterialet med et åpent sinn.

3.6 Tematisk innholdsanalyse av datamaterialet

Jeg har gjennomført innholdsanalyser på datamaterialet. Innholdsanalyse er en metode for å klassifisere og identifisere mønstre i dataene (Hsieh & Shannon, 2005). Utgangspunktet for å kode og kategorisere materialet er en tematisk analyse, i forståelsen til Kuckartz (2014) som definerer det som en innholdsreducerende analyse. Innenfor tematisk analyse kan man kode kategoriene deduktivt og induktivt med utgangspunkt i teori (Kuckartz, 2014). Hsieh og Shannon (2005) definerer det å kode materialet deduktivt for konvensjonell innholdsanalyse og å kode materialet induktivt for teoridrevet innholdsanalyse. Intervjumaterialet er analysert med konvensjonell innholdsanalyse og lærertilbakemeldingene i elevtekstene er analysert ved teoridrevet innholdsanalyse. Intervjutranskripsjonene er analysert med konvensjonell innholdsanalyse fordi det ikke er et egnet teoretisk rammeverk for å analysere lærernes begrunnelser om skriftlig tilbakemeldingspraksiser. De skriftlige lærertilbakemeldingene i elevtekstene er kategorisert ved teoridrevet innholdsanalyse fordi det foreligger tidligere rammeverk for forskning på kjennetegn på skriftlige lærertilbakemeldinger.

3.6.1 Konvensjonell innholdsanalyse

Intervjutranskripsjonene er kodet ved konvensjonell innholdsanalyse, og handler om å kode kategorier direkte fra tekstdataene (Fauskanger & Mosvold, 2014; Hsieh & Shannon, 2005). En begrunnelse for valg av konvensjonell innholdsanalyse er at det ikke er et egnet rammeverk for å analysere lærernes begrunnelser om skriftlige tilbakemeldinger på elevtekster. Behandling og analyse av datamateriale ble gjennomført etter anbefalinger fra Hsieh og Shannon (2005). Først ble alle intervjutranskripsjonene lest for å få en helhetsforståelse. Deretter ble det utarbeidet koder ut fra datamaterialet. Teksten ble markert og navn på kodene ble utarbeidet. Så ble kodene kategorisert basert på sammenheng mellom kodene. Deretter ble det utarbeidet kategorier og underkategorier. Hver kategori og underkategori ble operasjonalisert. Alle intervjutranskripsjonene ble kodet og det ble laget tabell med oversikt over kategorier, operasjonalisering og eksempler på kategoriene. Funn fra intervjutranskripsjonene står i neste kapittel.

3.6.2 Teoridrevet innholdsanalyse

De skriftlige lærertilbakemeldingene er kodet ved teoridrevet innholdsanalyse. I teoridrevet innholdsanalyse, starter analysen ved teori eller relevante forskningsfunn som grunnlag for kodene (Fauskanger & Mosvold, 2014; Hsieh & Shannon, 2005). Begrunnelse for valg av teoridrevet innholdsanalyse på de skriftlige lærertilbakemeldingene er at det er tidligere forsket på kjennetegn på skriftlige lærertilbakemeldinger i norsk kontekst, og da mulighet for å sette funn fra min studie i en sammenheng. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Eriksens (2017b) studie, han har forsket på skriftlige lærertilbakemeldinger på videregående. Etter å ha studert elevtekstene med lærertilbakemeldingene, la jeg merke til flere tilbakemeldinger med et vennlig språk. Derfor har jeg lagt til kategorien «dempet» tilbakemeldinger, som Treglia (2009) tidligere har definert. Det ble lagt til en restkategori for de skriftlige tilbakemeldingene som ikke passet inn i de andre kategoriene. Dette blir nærmere forklart under avsnittet kategorier i resultat og analysekapitlet.

4 Resultat og analyse

I analysekapitlet skal jeg legge fram resultat og beskrivelse av analysen jeg har gjort av studiens datamateriale. Som nevnt tidligere er det første forskningsspørsmålet: *Hva kjennetegner to norsklæreres skriftlige tilbakemeldinger til elevbesvarelser?* Spørsmålet blir besvart med å vise til funn fra analyse av 50 elevtekster med skriftlige lærerkommentarer. For studiens andre forskningsspørsmål: *Hvordan begrunner to norsklærere sine skriftlige tilbakemeldingspraksiser?* vil intervjutranskripsjoner med to lærere være primærdata. Først vil jeg presentere lærerne med en grundigere beskrivelse av deres tanker rundt undervisning og skriftlig tilbakemeldingspraksis med utgangspunkt i intervjuene. Deretter vil jeg presentere funn for det første forskningsspørsmålet og forklare hvordan jeg kom frem til det. Så vil jeg presentere funnet fra andre forskningsspørsmålet og forklare hvordan jeg kom frem til det. Til slutt kommer en oppsummering med studiens hovedfunn som blir diskutert i diskusjonskapitlet.

4.1 Presentasjon av lærerne

4.1.1 Presentasjon av de to lærerne

Siv trekker frem at det positive ved læreryrket er å få være med elevene, bygge en relasjon til dem og finne metoder som gir elevene et faglig utbytte. Siv beskriver «de beste timene» der de diskuterer, reflekterer og jobber i dybden med eldre litteratur og setter det i sammenheng med nyere tekster med lignende tema. Hun synes det er nyttig at elevene får jobbe i prosess med tekster, der de kan prøve og feile uten å få karakter på produktet. Siv sier at elevene blir forstyrret av karakter og skulle ideelt sett ønske at frem til tentamen, var det bare øving og tilbakemeldinger. Hun gir hele karakter fremfor delte karakterer til elevbesvarelsene for at det ikke skal skape forvirring hos elevene.

I likhet med Siv, fremhever også Turid at det positive ved læreryrket er relasjonen til elevene. Etter elevene hadde fått tilbake elevtekstene, sier Turid at hun skulle ha en samtale med hver enkelt elev. Det beskrives som positivt av henne fordi da får hun snakket med alle elevene. Turid sier at hun valgte å ta nordisk årsenhet og bli norsklærer fordi norskfaget har alltid vært viktig for henne. I intervjuet sa Turid: «det var bare så kult fordi helt siden ungdomsskolen hvor jeg hadde en fantastisk norsklærer, har det vært så viktig for meg». Hun har en bakgrunn

innenfor kunst og sammenligner flere ganger i intervjuet sammenhengen mellom å analysere litteratur og bilder. Da Turid beskrev klassen som elevtekstene er hentet fra fortalte hun om en time der de gjennomgikk «fasiten» på en novelleanalyse og beskriver det som: «et eller annet magisk som skjedde».

4.1.2 Skriftlig tilbakemeldingspraksis

Når Siv skal gi skriftlige tilbakemeldinger til elevtekster sier hun at hun begynner med å lese gjennom teksten for å få et helhetsinntrykk. Der er også for å få en oversikt over hva hun skal prioritere å gi tilbakemelding på. Det å beherske sjangeren er ofte øverst på lista. I tillegg vektlegger Siv å trekke frem noe positivt eleven har fått til og noe eleven kan jobbe videre med. Siv bruker Word-funksjoner for å gi tilbakemelding til elevtekstene. Ord som ikke er skrevet riktig på nynorsk markeres ved gul fargekode i løpende tekst. Hun gir margkommentarer som gir tilbakemelding på språk og innhold, og en sluttkommentar avslutningsvis. Sluttkommentaren består av: «dette har du fått til» og: «dette må du jobbe videre med». Se et eksempel på Sivs skriftlige tilbakemeldingspraksis i tekst og et eksempel på sluttkommentar i figur 1 og 3 nedenfor. I henhold til tid for å gi skriftlige tilbakemeldinger til en elevtekst sier Siv: «Det er veldig forskjellig, tanken min er at jeg aldri, altså at jeg aldri skal bruke mer enn en halvtime på en tekst». Samtidig sier hun at noen tekster har hun vurdert på 20 minutter og andre tar 45 minutter. De tekstene som tar lengst tid er: «ikke nødvendigvis det at det er veldig mye som er feil», men det å: «bli enig med meg selv hva jeg skal prioritere, og hva de [elevene] burde jobbe med».

Turid begynner først med å kommentere elevteksten i word, i form av margkommentarer som kommenterer på: «ortografi og sånn». Det er slik at elevene skal se kommentarene tydelig. Deretter printer Turid teksten ut med margkommentarer og gir håndskrevne tilbakemeldinger i løpende tekst på struktur og komposisjon. Der markerer hun temasetninger med grønn markeringstusj. Når elevene får utlevert teksten så er det et eget ark på forsiden der det står karakter, «dette er bra med teksta di», «dette trekker ned» og «tips». I tillegg får elevene utdelt vurderingskriterier der læreren har markert hvilken måloppnåelse som passer til elevteksten. Turid sier hun har brukt gjennomsnittlig to timer på hver elevtekst. Hun reflekterer over at det er for mye tid, og spesifiserer at: «det er all veiledningen som tar tid. Jeg kan fint sette karakter på de der [elevtekstene] etter en halvtime, men det er ikke det som

er det elevene først og fremst skal ha». Se eksempler på Turids skriftlige tilbakemeldingspraksis og sluttcommentar i figur 2 og 4 nedenfor.

Opggåve 1)

"Møllen som endret 100 år med kaffe"

Den samansette teksten "Møllen som endret 100 år med kaffi" er ein reklame for firmaet og kaffiproduzenten Nespresso. Denne reklamen har som formål å vise fram ein av dei beste sidene ved Nespresso, at dei hjelper og bryr seg om kaffibøndene deira, og at dei driv bærekraftig og miljøvennlig produksjon av kaffi med god kvalitet,

Ein av målgruppene for denne reklamen er relativt openbart, dei som liker og drikker kaffi. Men teksten handlar om miljø og forureining, og med dette som tema får me ein ny målgruppe; dei miljøbevisste og miljøinteresserte. Reklamen innehelder og bruker apellformen logos aktivt i den samansette teksten. Det er skjulte argumenter som forteljar at kaffi frå Nespresso er den beste. Kaffien er laget på ein god måte, med kaffibønder som bryr seg om at jobben deira blir gjort ordentleg. "...fugler og sommerfugler danser blant trærne" refereras til eit frodig landskap med perfekte kaffitrær, som fører til den beste kaffien. Her ser me enda eit skjult argument/synspunkt for at Nespresso har den beste kaffien. Det repeterast gjennom heile teksten korleis Nespresso har hjulpet til med å forbedre

S Siv
Punktum

S Siv
Flott at du ser dei ulike målgruppene. Dersom du ser dette avsnittet som heilhet, manglar det litt fokus.

S Siv
Ta bort.

S Siv
Her må du vere merksam på bruken av omgrep. Logos-argumentasjon er det som er direkte, ikkje skjult. Det dei kjem med av opplysningar om korleis mølla har betra livet til bøndene, er nettopp bruk av logos.

Figur 1: Eksempel på Sivs tilbakemeldingspraksis i tekst (eksempel fra elevtekst 24)

Nynorsk skriveøkt September 2018

Er absolutt yringsfridom eit gode eller eit vonde?

Bea
+
Spjning av problemstillinga

I dag kan alle seie akkurat kva dei vil, utan konsekvensar. På internettet har ein flust av sosiale medium og kommentarfelt kor alle kan ytre sine meiningar. Det vert stadig mindre sperrer for yringsfridommen, og vi nærmar oss ein absolutt yringsfridom. Er no denne moglegheita til å seie kva enn ein vil eit gode, eller har vi late yringsfridommen gå for langt?

Hist. samant. uttrykk land. Glansop. mennesk. uttry.

I Noreg tek mange yringsfridommen forgiveven. Vi har sidan sluteri av 1700-talet vore så heldige at vi kunne ytre våre meiningar utan å bli straffa. Yringsfridommen har blitt ein menneskerettigheit i Noreg, men du skal ikkje lenger enn til eit naboland før du finn heilt andre reglar. I Russland risikerer du fengselsstraff viss du kjem ut som homofil eller i det heile teke snakkar positivt om homofili. I andre land kan du tvingast til å like statsleiaren eller skutast om du meiner jenter bør få skulegang. Mange land har store sperrer for yringsfridommen og ein må heile tida passe på å ikkje ytre noko som går i mot styrets bestemming. Det er mange gode ved å bu i eit land med yringsfridom utan desse sperrane. I Noreg kan vi stort sett seie det meste men, vi har nokre reglar som hindrar absolutt yringsfridom. Det er lovfestande avgrensingar som forbod mot å setje fram truslar, ærekrenkingar, privatlivskrenkingar, trakassering og grovt pornografiske, diskriminerande og hatefulle utsegn (Kierulf, Gisle, & Elden, 2018). Kordani desse reglane heldast er ei anna ting.

lovene

Kommentert [GJG1]: Uten 's'

Kommentert [GJG2]: ikkje komma

Kommentert [GJG3]: 'meiningane sine'

Kommentert [GJG4]: To ord 'for gjeven' (det 'for')

Kommentert [GJG5]: 'slutten'

Kommentert [GJG6]: 'meiningane våre'

Kommentert [GJG7]: 'menneskerett'

Kommentert [GJG8]: Strykast

Kommentert [GJG9]: 'skytast'

Overstilt - ben anvitt!

Kommentert [GJG10]: Alltid komma foran 'men'

Kommentert [GJG11]: 'lovfesta'

Kjeld!

Kommentert [GJG12]: 'korleis'

Kommentert [GJG13]: 'vert haldne'

Kommentert [GJG14]: 'ein annan ting'

Figur 2: Eksempel på Turids tilbakemeldingspraksis i tekst (eksempel fra elevtekst 8)

Dette har du fått bra til: Du har skrive ein analyse der du får godt fram kva formålet med teksten er og korleis den spelar på dei ulike appellformene. Flott at du har med konkrete døme frå teksten som underbyggjer det du skriv. Du meistrar og godt det å sjå teksten i ein større samanheng, og det er mykje god nynorsk her.

Dette bør du jobbe meir med:

- I og med at dette er ein samansett tekst, er det viktig å få fram både bileta og verbalteksten og samspelet mellom dei.
- Bruke omgrepa der det er naturleg, som Kairos og patos.
- Utvide den delen som omhandlar vurderinga di av reklamen.

Figur 3: Eksempel på Sivs oppsummeringskommentar (eksempel fra elevtekst 21)

4

+
Dette er bra med oppgåva di:

- Ei innleiing med eksempel frå Stotesbury sin kronikk som gjer problemstillinga tydeleg.
- Saksframstillinga har fokus på *absolutt* ytringsfridom, ikkje ytringsfridom generelt.
- Du skriv om problemstillinga slik at ho vert lettare for lesaren å forstå.

÷
Dette trekker noko ned:

- Etter saksframstillinga er drøftinga i knappaste laget.
- Momenta du har med blir meir nemnde enn drøfta.
- Desse to punkta kan du sjå i samanheng med korleis du har brukt kjeldene.
- Nokre stader er stilen litt for uformell og personleg (ironisk?). Dette passar betre til essay og kåseri, eventuelt lesarinnlegg.
- Nokre uklare formuleringar og språklege feil (sjå rettingar i teksten), men ikkje mange!

Tips:

- Øv deg på å skrive litt lengre tekstar. Denne teksten ville bli sett på som for altfor kort på Vg3.
- Mange av språkfeila dine er slurvefeil. Lag ein strategi for å få dei bort 😊

Figur 4: Eksempel på Turids tilbakemeldingspraksis i tekst (eksempel fra elevtekst 11)

Tallet øverst til venstre på figur 4 er elevens karakter.

4.1.3 Oversikt over antall og plassering av skriftlige tilbakemeldinger

I tabell 2 og 3 i vedlegget er det en oversikt over lærernes skriftlige tilbakemeldingspraksis på en oppgave spesifisert med antall tilbakemeldinger for hver enkelt elevtekst. For Siv er margkommentarer, de skriftlige tilbakemeldingene i margin laget i word.

Nynorskmarkeringer er ord som er markert med gul bakgrunn og består av ord som ikke er skrevet riktig på nynorsk. Jeg har valgt å telle opp hvert enkelt ord som er markert med gult. Turid har gitt tilbakemeldinger på nynorsken hovedsakelig i margkommentarene, og enkelte ganger i de håndskrevne kommentarene. Håndskrevne kommentarer er hovedsakelig på struktur og innhold, men en sjelden gang på for eksempel nynorsk. Siv skriver oppsummerende kommentar avslutningsvis, derfor har jeg valgt å kalle dem sluttkommentar. Turid har skrevet oppsummeringskommentar på forsiden og inkludert karakter. For fem av elevtekstene (tekst 21-25) har læreren skrevet en oppsummerende kommentar med håndskrift på siste side av elevteksten.

4.1.4 Lærernes tanker om kjennetegn på skriftlige tilbakemeldinger

I intervjuet spurte jeg lærerne hva de tror kjennetegner deres kommentarer. Siv påpekte at hun bruker faste formuleringer i sluttkommentarene. Siv svarte: «Jeg har en veldig sånn, som oftest har jeg en formulering som: Dette har du fått bra til, dette bør du jobbe mer med». Videre forteller hun målet for sluttkommentarene, at de ikke skal være for spesifikke, men oppsummerer hva elevene burde jobbe videre med, for eksempel struktur eller språklig formulering. Siv sier i intervjuet:

Ja, det, men målet, tanken er at det skal være litt sånn noen sånn, litt sånn større ting, litt sånn ting som oppsummert og hva du må jobbe med tegnsetting eller kommabruken, du må jobbe med å strukturere avsnittene, du må jobbe med å få litt mer presise språket, få bort muntlige formuleringer, eller sånne type ting da, som er litt sånn, ja, litt konkrete med allikevel litt større da, sånn at de bare ser på den kommentaren da, den sluttkommentaren, til neste tekst de skriver, så må jeg hele tiden oppfordre til hva de må gjøre. (Gamlem)

Turid sier hun vurderer ut fra et prinsipp hun lærte i praksis på praktisk-pedagogisk utdanning som kalles two stars and a wish. Hun uttrykte i intervjuet: «Jeg prøver å holde meg til, utrolig enkelt prinsipp som jeg lærte på PPU i praksis om at du liksom alltid skal ha, det er

det som de kaller two stars and a wish». Det handler om å gi eleven to positive tilbakemeldinger og en del eleven burde endre på eller jobbe videre med. Videre sier Turid at margkommentarene i word kjennetegnes av tilbakemelding på ortografi og de håndskrevne kommentarene tilbakemeldingene er på struktur eller komposisjon. Samtidig bruker hun grønn markering for temasetninger. Turid sier i intervjuet:

Så det jeg har begynt med er å rette i word, så de får kommentarer som de kan lese tydelig når det er ortografi og sånn. Og så printer jeg den, og da er det lettere å gi tilbakemelding på struktur. Og komposisjon og sånne ting eller kanskje også setninger og sammenhenger da, for hånd, på papir. Og da kan man også bruke forskjellige farger og liksom, kode litt. For eksempel at temasetninger er, jeg markerer det med grønn. (Turid)

Så spesifiserer Turid at hun fokuserer på det positive og noe som kan forbedres, på flere nivåer. Turid uttrykte i intervjuet: «Men jeg tenker bare sånn positivt, og noe som kan forbedres. På absolutt alle nivåer». Siv legger også vekt på å trekke frem det som er positivt i elevtekstene.

Turid bruker også faste formuleringer som «dette er bra med svaret ditt», «dette trekker noko ned» og «tips». I spørsmålet om kjennetegn på tilbakemeldinger sier Turid at disse sluttkommentaren blir brukt som utgangspunkt for samtalen hun har med hver enkelt elev etter de har fått tilbake tekstene. Da fremhever hun også at det er lurt å snakke «samme språk» som elevene og at hun bruker karakter for å få deres oppmerksomhet.

4.2 Kategorier

4.2.1 Kategorier for elevtekster med skriftlige lærertilbakemeldinger

En oversikt over kategoriene for å kode lærertilbakemeldingene i elevtekstene er i tabell 4 i vedlegget. De skriftlige lærerkommentarene i elevtekstene er kodet deduktiv med utgangspunkt i teori fra Eriksen (2017b) og Treglia (2009). Jeg har hovedsakelig tatt utgangspunkt i Eriksens kategorier (Eriksen, 2017b). Harald Eriksen har, som nevnt tidligere i teoridelen, kodet skriftlige lærertilbakemeldinger på elevtekster fra elever på videregående

skoler. Formålet med Eriksen sin studie var å finne ut om lærercommentarene er i samsvar med premissene for formativ vurdering i internasjonal forskning, og funn viser at rundt halvparten av tilbakemeldingene er gitt i en vfl-kontekst. Kategoriene Eriksen bruker er mål, instruks, relasjonsbyggende og korrigering. I denne studien har jeg valgt å inkludere alle disse kategoriene for å kode de skriftlige lærertilbakemeldingene. I tillegg har jeg valgt å inkludere kategorien «dempet» kommentar fra Treglia (2009). Jeg har derimot nyansert kategoriene til Eriksen og Treglia for at de skal passe til min studie, ved å endre enkelte operasjonaliseringer og legge til underkategorier til hovedkategoriene. Så vil jeg påpeke at kategoriene ikke er: «gjensidig utelukkende og kan ikke være det helt ut» (Bergmann-Claeson, sitert i Eriksen, 2017b, s. 11). Uansett gir kategoriene en oversikt over skriftlige tilbakemeldinger i de to lærernes vurderingspraksis.

Kategorien «mål»

Kategorien «mål», har Eriksen (2017b) operasjonalisert som at den: «viser til kriterier, fagbegreper eller analyseteknikker med overføringsverdi til senere skrivesituasjoner» (s. 9). Eksemplet på kategorien mål, som Eriksen (2017b) skriver i artikkelen er: «svært god formulering av hovedsynet» (s. 9). I tillegg er begrunnelsen for at Eriksen (2017b) har kodet den skriftlige tilbakemeldingen i kategorien mål: «plasseringen er begrunnet med lærers bruk av det fagspesifikke uttrykket 'hovedsyn' som står sentralt i analyse av saktekster» (s. 9). I min studie er elevtekstene skrevet i teksttypene eller sjangrene retorisk analyse, kreative tekster og resonnerende tekster. Kategorien mål er i denne oppgaven operasjonalisert: «viser til vurderingskriteriene for resonnerende tekst, retorisk analyse eller kreative tekster, eller oppgavetekstene for de relevante oppgavene, med overføringsverdi til senere skrivesituasjoner». I kategorien mål er det to underkategorier: «oppgavetekst» og «vurderingskriterier». Jeg har valgt å operasjonalisere underkategoriene til kategorien mål ut fra vurderingskriteriene og de spesifikke oppgavene elevene fikk utdelt. En begrunnelse for det er at underkategoriene skal passe til konteksten for oppgavene i de ulike sjangrene/teksttypene og vurderingskriteriene. Se operasjonalisering og eksempler av underkategoriene i tabell 4 i vedlegget. Underkategorien «vurderingskriterier» i kategorien «mål» ligner på underkategorien «nynorsk» i kategorien «språklig korrigering». De skriftlige tilbakemeldingene er kodet i underkategorien «vurderingskriterier» dersom tilbakemeldingen har overføringsverdi til senere skrivesituasjoner. De skriftlige tilbakemeldingene er på et overordnet nivå, som en fremovermelding. Underkategorien nynorsk er i større grad

spesifikke skriftlige tilbakemeldinger, for eksempel at eleven må bøye et verb annerledes i en setning. Se eksempler på underkategoriene i tabell 4 i vedlegget.

Kategorien «instruks»

Kategorien «instruks» har Eriksen (2017b) operasjonalisert som: «forklaringer på hvordan elevene skal rette opp feil språklig eller innhold med overføringsverdi. Modellering. Oppfordringer til bruk av tilbakemeldingen» (s. 9). Jeg har nyansert kategorien ved å ta bort modellering og oppfordring til bruk, derfor er operasjonalisering av kategorien instruks i denne studien: «forklaringer på hvordan elevene skal rette opp feil språklig eller innhold med overføringsverdi». For å få oversikt i kodingen av instruksene har jeg valgt å legge til fem underkategorier, som er innhold, struktur, analyseferdigheter, formulering av fagbegreper og spørsmålskommentar. Se operasjonalisering av underkategoriene i tabell 4 i vedlegget. Jeg har valgt å inkludere spørsmålskommentar som en underkategori fordi det har Eriksen (2017b) gjort, han skriver at kategorien instruks også inneholder: «spørsmål som i mange tilfeller inviterer eleven til en dialog om tekstens innhold eller form» (s. 9).

Kategorien «dempet»

Eriksen (2017b) spesifiserer at kategorien instruks inneholder implisitte oppfordringer, formet som imperativer og eksemplet han nevner er: «husk at du må...» (s. 7). Imperativer, eller alle kommentarer med en vennlig formulering har jeg valgt å kode som dempede kommentarer. En begrunnelse er at da jeg studerte datamaterialet la jeg merke til bruken av et «vennlig språk» og tenkte derfor at det var naturlig å ha en egen kategori. Da har jeg tatt utgangspunkt i Treglias (2009) definisjon av begrepet *mitigation*. Begrepet har jeg oversatt til «dempet» og operasjonaliseringen av en «dempet» kommentar er i denne oppgaven at: «tilbakemeldingen er formulert med en vennlig formulering». Se eksempler i tabellen nedenfor

Kategorien «relasjonsbyggende»

Kategorien relasjonsbyggende har Eriksen (2017b) operasjonalisert som: «uspesifikk ros rettet mot person eller prestasjon», og inneholder ikke spesifisering om hvorfor eller hvordan det er bra eller godt (s. 9). Jeg har valgt å endre operasjonaliseringen av kategorien relasjonsbyggende, til at den også inneholder spesifikk ros. Operasjonaliseringen for denne oppgaven er derfor: «ros rettet mot person eller prestasjon».

Kategorien «språklig korrigerings»

Kategorien korrigerings har Eriksen (2017b) operasjonalisert som: «retting uten forklaring, påpeking av faglige feil som er tilknyttet den spesifikke skrivesituasjonen» (s. 9). Korrigerings inneholder språklige korrigerings og: «innholdskorrigerings knyttet til den lokale skrivesituasjonen» (Eriksen, 2017b, s. 8). Jeg har valgt å kalle kategorien «språklig korrigerings» og lagt vekt på språklige endringer, dermed ikke innholdsendringer. Kategorien språklig korrigerings er i denne oppgaven operasjonalisert som: «retting uten forklaring, påpeking av språklige feil som er tilknyttet den spesifikke skrivesituasjonen». I min studie har jeg tatt bort innholdskorrigeringsene fra kategorien «språklig korrigerings» fordi slike skriftlige tilbakemeldinger kan i større grad være effektive siden elevene skal videreutvikle elevtekstene. I den konteksten Eriksen studerte skriftlige tilbakemeldinger, var tilbakemeldingene på et sluttprodukt, elevene skulle ikke revidere elevtekstene videre. Eriksen (2017b) skriver: «Med mindre eleven skal jobbe med den samme oppgaven igjen, blir slike tilbakemeldinger lite effektive» (s. 8). Siden elevene i klasse A og B skulle jobbe videre med elevteksten, er innholdskorrigeringsene i større grad effektive i min studie. I hvilken grad innholdskorrigeringsene var effektive, har jeg ikke undersøkt i denne studien. Jeg har lagt til seks underkategorier for å skape oversikt i kategorien språklig korrigerings, underkategoriene er språklig formulering, tegnsetting, ordvalg, grammatikk, nynorsk og rettskriving.

Kategorien «restkategori»

Jeg har lagt til en restkategori for de skriftlige tilbakemeldingene som ikke passer inn i de fire kategoriene beskrevet ovenfor. Restkategorien er operasjonalisert som: «tilbakemeldingene passer ikke inn i kategorien mål, instruks, språklig korrigerings eller dempet». Restkategorien inneholder to underkategorier. Den ene er «tom» og den andre er «rest-rest». Jeg har lagt til kategorien «tom» kommentar som er operasjonalisert: «ord eller setninger som er markert, men margkommentaren er tom». Underkategorien «rest-rest» er operasjonalisert som: «tilbakemeldingen passer ikke inn i kategorien mål, instruks, språklig korrigerings, dempet eller underkategorien 'tom' i restkategorien». Tilbakemeldinger inneholder for eksempel uspesifikke fremovermeldinger. Tabell 4 i vedlegget viser en oversikt over kategoriene, underkategorier, operasjonaliseringer og eksempler.

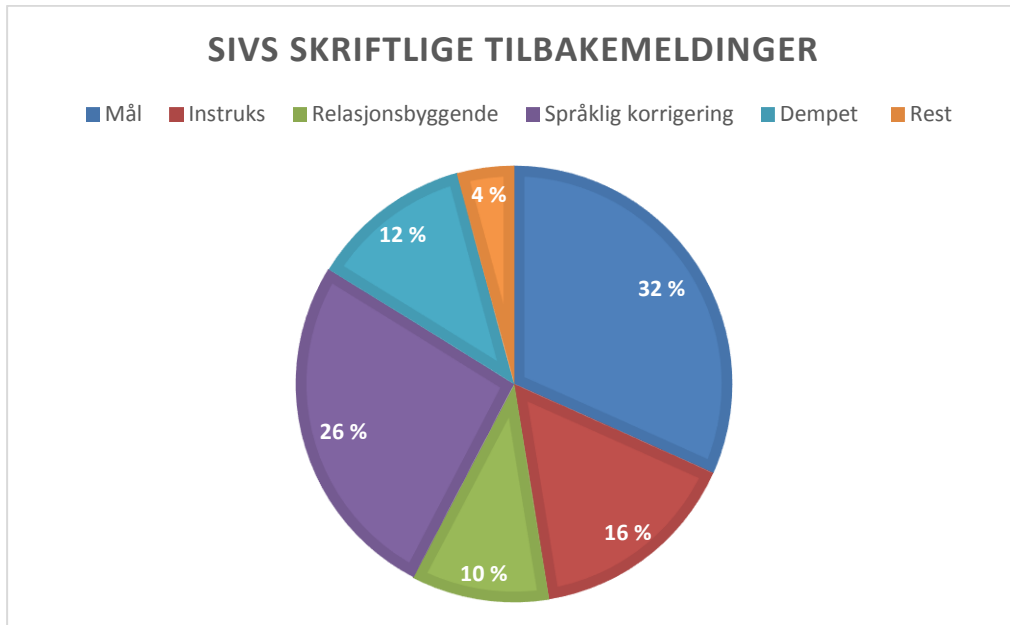
4.2.2 Kategorier fra intervjutranskripsjonene

Kategoriene i de transkriberte lærerintervjuene er induktivt kodet ut fra datamaterialet, som forklart avslutningsvis i metodekapitlet under konvensjonell innholdsanalyse.

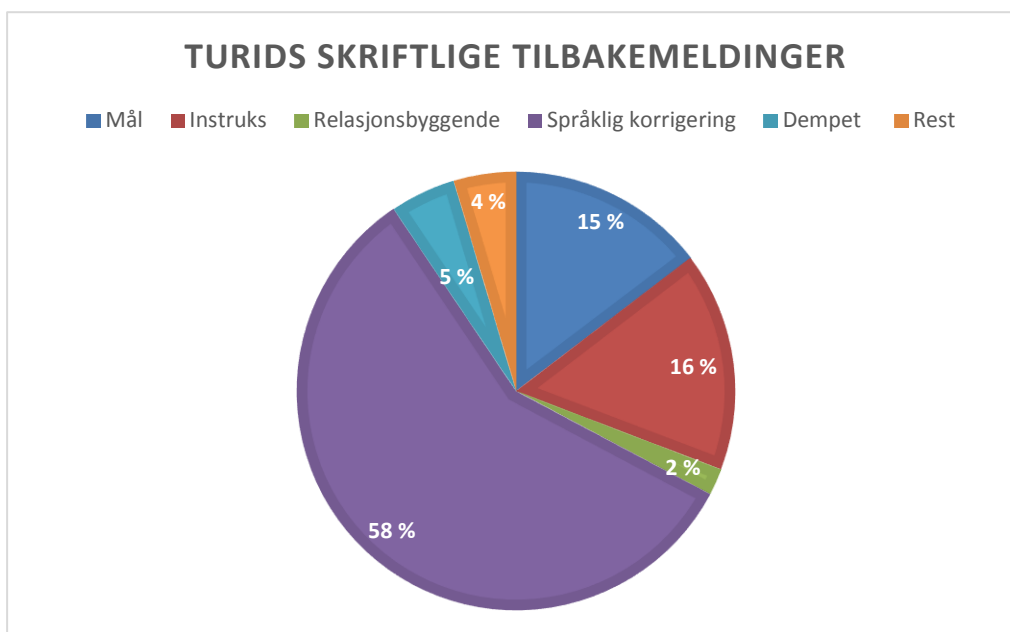
Intervjutranskripsjonene ble kodet i word med margkommentarer. Kategoriene som er relevante for studiens andre forskningsspørsmål er presentert i tabell 5 i vedlegget. Det andre forskningsspørsmålet er: *Hvordan begrunner to norsklærere sine skriftlige tilbakemeldingspraksiser?*

4.3 Resultat for kjennetegn på skriftlige lærertilbakemeldinger

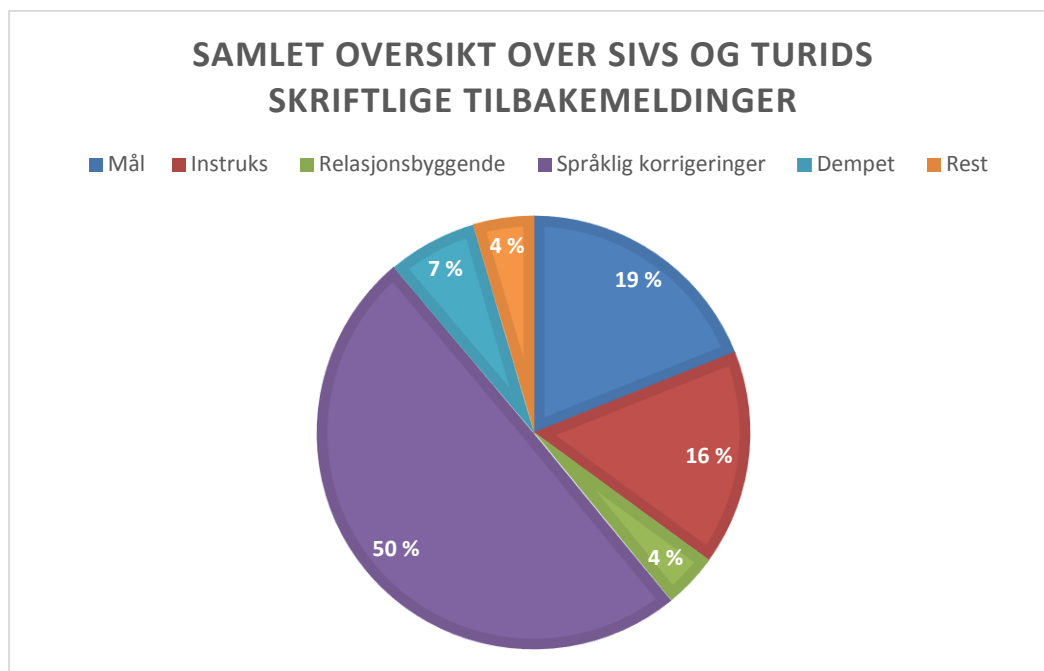
Det første forskningsspørsmålet er: *Hva kjennetegner to norsklæreres skriftlige tilbakemeldinger til elevbesvarelser?* Hovedkategoriene jeg har tatt utgangspunkt i er som beskrevet overfor mål, instruks, språklig korrigering, relasjonsbyggende og dempet med utgangspunkt fra teori (Eriksen, 2017b; Treglia, 2009). Et hovedfunn er at det er stor variasjon i antallet skriftlige tilbakemeldinger hver enkelt elev får av læreren. Samtidig gir Turid totalt flere skriftlige tilbakemeldinger i gjennomsnitt enn Siv. Et annet hovedfunn er at det er få dempede (7%) og enda færre relasjonsbyggende kommentarer (4%) blant de skriftlige lærertilbakemeldingene. Andre funn fra analysen av datamaterialet viser at den største kategorien av skriftlige lærertilbakemeldinger er språklige korrigeringer. Et annet funn er at kategoriene mål og instruks er den andre og tredje største kategorien. I tabell 6 i vedlegget er det en oversikt over Sivs skriftlige tilbakemeldinger fordelt i kategorier, og oversikten for Turids skriftlige tilbakemeldinger er i tabell 7. Prosentvis oversikt over Sivs og Turids tilbakemeldinger er presentert nedenfor i figur 5, 6 og 7.



Figur 5: Sivs skriftlige tilbakemeldinger



Figur 6: Turids skriftlige tilbakemeldinger



Figur 7: Samlet oversikt over Sivs og Turids skriftlige tilbakemeldinger

4.3.1 Antall skriftlige tilbakemeldinger

Et hovedfunn er at de to lærerne gir varierende antall skriftlige tilbakemeldinger på elevtekstene. Siv gir totalt 451 skriftlige tilbakemeldinger til de 25 elevtekstene. Det gir et gjennomsnitt på $\frac{451}{25} = 18.04$ skriftlige tilbakemeldinger per elevtekst. Antallet varierer fra 12 skriftlige tilbakemeldinger til elevtekst 22, og 62 skriftlige tilbakemeldinger til elevtekst 4 og 25. Summen av de skriftlige tilbakemeldingene på de 25 elevtekstene Turid har kommentert er 1325. Gjennomsnittet per elevtekst blir da $\frac{1325}{25} = 53$ skriftlige tilbakemeldinger. Det er ikke mulig å vite sikkert hvorfor antallet på de skriftlige tilbakemeldinger er variende, men det lærerne sier i intervjuet kan være begrunnelse for antall kommentarer. Slik jeg tolker intervjutranskripsjonene kan en årsak være at Siv er opptatt av å få elevene til å tenke og derfor forsøker å finne ett eller flere fokusområder elevene skal jobbe videre med. Turid har en annen tilnærming, hun ønsker å dele sin språkkunnskap med elevene. Turid kommer med forslag og eleven kan tenke over hva de velger å skrive. Sivs tilbakemeldingspraksis legger opp til at elevene må være mer selvstendige, mens Turid modellerer flere forslag til elevene, som er en grunn til at elevtekstene Turid har kommentert inneholder flere skriftlige tilbakemeldinger.

4.3.2 Største kategori er språklig korrigering

I denne studien er majoriteten av skriftlige tilbakemeldinger, 885 stykker, språklige korrigeringer. I figur 7 ovenfor kan man se at 50 prosent av de skriftlige tilbakemeldingene er språklige korrigeringer. Kategorien språklig korrigering er varierende hos de to lærerne. 58 prosent, som vil si 766, av de skriftlige tilbakemeldingene til Turid er språklige korrigeringer. Siv har skrevet språklige korrigeringer på 26 prosent, som vil si 118 skriftlige tilbakemeldinger.

4.3.3 Mål og instruks

Samlet er mål den nest største kategorien, den utgjør 19 prosent som vil si 337 skriftlige tilbakemeldinger. Kategorien mål er størst hos Siv, den har en prosentandel på 32, som utgjør 143 tilbakemeldinger. I Turid sine kommentarer er kategorien mål den tredje største kategorien, som er 15 prosent og vil si 194 skriftlige tilbakemeldinger. Instruks er den tredje største kategorien totalt blant alle de 1776 skriftlige tilbakemeldingene. 16 prosent er kodet til instruks, som vil si 285 skriftlige tilbakemeldinger. Hos Turid er det den nest største kategorien, og er 16 prosent, det utgjør 214 av de skriftlige tilbakemeldingene. Hos Siv er kategorien instruks den tredje største kategorien i de skriftlige tilbakemeldingene på disse elevtekstene, og det er 16 prosent som er 71 skriftlige tilbakemeldinger.

4.3.4 Få dempede og relasjonsbyggende tilbakemeldinger

Det siste hovedfunnet for kjennetegn på skriftlige tilbakemeldinger i denne studien er at det er få dempede og relasjonsbyggende kommentarer. Totalt for Siv og Turid sine skriftlige tilbakemeldinger er det 7 prosent dempede tilbakemeldinger, som vil si 118 stykker, og 4 prosent relasjonsbyggende, det utgjør 72 kommentarer. Kategorien dempet kommentarer er den fjerde største hos både Siv og Turid sine skriftlige tilbakemeldinger. Hos Siv utgjør kategorien dempet 12 prosent som vil si 54 skriftlige tilbakemeldinger, og hos Turid 5 prosent, som vil si 64 skriftlige tilbakemeldinger. Kategorien relasjonsbyggende er den femte laveste kategorien hos Siv, med 10 prosent, som vil si 46 skriftlige tilbakemeldinger. Hos Turid er relasjonsbyggende den lavest frekvente kategorien på kun 2 prosent og det utgjør 26 skriftlige tilbakemeldinger. Turid benytter seg noen ganger av smiley-kommentar i sluttcommentarene, men også i de håndskrevne skriftlige kommentarene direkte i elevteksten.

Se eksempel på smiley-kommentar i tabell 3 i vedlegget. I intervjuet begrunnet Turid bruk av smiley-kommentarer med at det var hyggelig for elevene.

4.4 Resultat for lærernes begrunnelse for skriftlig tilbakemeldingspraksis

I intervjuene spurte jeg lærerne om deres tanker rundt temaene skriftlig vurdering, tilbakemeldinger og relasjon. I den ene delen av intervjuguiden var spørsmålene rettet mot elevtekstene som lærerne hadde gitt skriftlige tilbakemeldinger på. De to lærerne hadde gitt skriftlige tilbakemeldinger til elevtekster i to ulike klasser der de er kontaktlærere. Studiens andre forskningsspørsmål er: *Hvordan begrunner to norsklærere sine skriftlige tilbakemeldingspraksiser?*

Et hovedfunn er at tilbakemeldingspraksisen er begrunnet med at tilbakemeldingene er tilpasset den enkelte elev, ut fra motivasjon og faglige nivå, og at der er en sammenheng mellom tilbakemeldingspraksis og relasjonsarbeidet. «Tilpasset til den enkelte elev» er den første begrunnelsen for tilbakemeldingspraksis som blir presentert, «lærer-elev-relasjonen» er den siste i dette kapitlet. Et annet hovedfunn er at lærerne sier de ønsker å utvikle elevenes skriftlige ferdigheter i et vurdering for læring- perspektiv. Et tredje funn for begrunnelser om de skriftlige tilbakemeldingene er tilbakemeldingspraksis på sidemål. Et fjerde funn er at lærerne begrunner vurderingspraksis med at de ønsker å fremheve fokusområder.

4.4.1 Tilpasset til den enkelte elev

Lærerne sier at de prøver å tilpasse de skriftlige tilbakemeldingene til den enkelte elev. Siv sier hun kommenterer dersom hun ser tydelige utviklingstendenser i elevenes skriftlige ferdigheter. For eksempel så er sluttkommentaren til en elev: «Nå har du forbedret deg mye siden du skrev langsvar sist». Videre forteller Siv at eleven er flink til å skrive, og at han har utviklingspotensialet til å skrive lengre tekster, men at hun så tydelig fremgang her. I intervjuet sier Siv:

det er fordi det her var liksom ekstremt, det her er jo en elev som, han har jo evne til å skrive egentlig ganske godt (...) så det er rett og slett, han har utfordring med

det å klare å skrive hele tekster, faktisk klare å skrive en hel tekst, en lang tekst. (Gamlem)

Samtidig uttrykker Siv at hun tenker på den enkelte eleven når hun formulerer skriftlige tilbakemeldinger. I intervjuet sier Siv:

Hvordan jeg skal skrive det på den [teksten] (...) formulering for hva jeg tenker passer akkurat her, eller til den eleven da. Fordi jeg har jo, jeg begynner å kjenne dem så godt nå at jeg har veldig eleven i hodet (...) (Gamlem)

Turid sier hun vektlegger å bli godt kjent med elevene for å kunne tilpasse de skriftlige tilbakemeldingene etter deres behov. Det handler om elevene og hvor motivert de er:

Fordi noe av det som er veldig viktig for meg med å bli ordentlig kjent med dem, det er liksom den klassiske med Søren Kirkegaard ikke sant, fordi du må liksom gå dit eleven, hvis du skal hjelpe eleven til et annet sted, så det er bare den klisjeen, men greia er at jeg føler det er så viktig å på en måte, prøve å komme litt inn i hodet deres for å kunne gi dem en tilbakemelding de har nytte av da. Og, hva var det jeg skulle si, da er det egentlig ikke nivå men jo, det jeg prøver å finne ut av, er det en elev som trenger et spark bak eller er det en elev som er så selvkritisk og at de helst bare burde ha positive tilbakemeldinger. Hehe. Det føler jeg er veldig viktig (...) (Turid)

Nivådifferentisering

Det at de skriftlige tilbakemeldingene er tilpasset den enkelte elev henger sammen med elevenes faglige nivå. Turid differensierer for eksempel i formen på tilbakemeldingene. På spørsmålet: «Bruker du ulike strategier for å vurdere lavtpresterende og høytpresterende elever?» svarer hun:

Ja, til en viss grad. Ikke veldig ulikt, det er feil å si. Jeg gjør liksom det samme, men jeg passer litt for eksempel på språket. Jeg formulerer med meg ofte med mye mer fremmedord med de som har et høyt språklig nivå for å gi dem litt utfordringer for å få dem til å skjønne at dette er alvor, eller dette er viktig, mens til de som har veldig lavt språklig nivå, prøver jeg å uttrykke meg veldig klart og vennlig. Mange av dem har veldig skole opp i halsen også. (Turid)

Videre spesifiserer Turid: «Men de [elevene] får på en måte tilbakemelding på det samme. Så det er ikke noen kvalitativ forskjell (...) jeg prøver å differensiere i formen.» I tabell 3 i vedlegget, kan man lese under tabellen at Turid har brukt fargemarkeringer til en elevtekst (7). Læreren sier i intervjuet at hun gjorde det på den spesifikke teksten: «fordi jeg kan ikke gjøre sånn med alle oppgavene». Turid forteller videre at det er en elev som har svært lite motivasjon i nynorsk. Derfor har hun fargemarkert ord for at eleven enklere skal rette opp teksten, Turid sier: «men jeg prøvde bare å vise hvordan han kan søke i word for de viser at, gult er ett ord, ikke sant, som er feil hele veien, så har jeg da prøvd å oversette det». Hun har differensiert til den enkelte eleven for å gjøre det enklere for han å revidere teksten. I tillegg sier Turid at hun har differensierer antall «tips» i sluttkommentaren til elever med ulikt faglig nivå. Til den samme eleven som har skrevet elevtekst 7, sier Turid at hun har laget en liste på ett par punkter som eleven kan jobbe videre med. Turid sier i intervjuet: «Jeg har liksom ikke lagd en liste på ti punkter (...) der har jeg differensiert sånn». En annen elevtekst (18) jeg spør om i intervjuet, med tanke på antall tilbakemeldinger og videre tips sier Turid: «Ja, mens hun er et arbeidsjern som bare elsker å få en lang liste».

Siv sier hun er bevisst på antall skriftlige tilbakemeldinger til elevtekstene. I intervjuet sier Siv: «Fordi jeg er litt sånn der at selv om jeg alltid har litt kommentarer i en 6-er, så skal jeg ikke prøve å drukne, altså de skal jo ikke ha for mye kommentarer hvert fall». Siv sier også at hun tenker på at elevtekstene ikke skal ha for mange kommentarer, det skal være overkommelig for elevene å forbedre teksten, hun sier: «en sånn følelse når jeg ser på teksten at det ikke blir for mange [kommentarer]». I tillegg sier Siv at på sluttkommentaren prøver hun å: «ha like mye, kan ha samme lengde på eller mengde på kommentar sånn på tilbakemelding på hva du skal jobbe med på en 5-er som på en 3-er». Siv sier hun tilpasser antall tilbakemeldinger til ulike elever, for eksempel snakker hun om to elever med kort botid, og de har spurt om flere spesifiserte skriftlige tilbakemeldinger i teksten. I intervjuet spør jeg om kommentaren: «dersom du tar bort dette, blir setninga tydeligare» og om det er bevisst når læreren skriver spesifikt hva eleven skal gjøre. Siv svarer: «nei», altså at det ikke alltid er bevisst, men etter hvert sier hun:

Også er det sånn at sant at i de fleste tekstene, det er litt sånn, kommer litt an på elev og jeg gjør det mye mer i de tekstene som de to som har den andre læreplanen, fordi, de har bedt om det også sant, de trenger litt sånn, å vises litt hvordan det skal gjøres, fordi det har de bedt om. Men at jeg innimellom kanskje tar noen setninger og viser litt hvordan kan man eventuelt ha gjort det, men det skal aldri være sånn i en tekst at det er det som er gjennomgående at jeg på en måte retter det. (Gamlem)

I elevtekstene la jeg merke til spesifikke og uspesifikke skriftlige lærertilbakemeldinger. Med uspesifikke skriftlige tilbakemeldinger mener jeg for eksempel: «klar setning» og med spesifikke skriftlige tilbakemeldinger er et eksempel at læreren kommer med en modellering til hvordan eleven kan skrive om setningen. Jeg valgte å spørre lærerne om det er bevisst når de skriver spesifiserte eller uspesifiserte tilbakemeldinger. Som sagt har Siv to elever med kort botid Siv, og de har etterspurt tydeligere tilbakemeldinger med eksempler fordi de synes det er vanskelig å uttrykke seg. Siv sier i intervjuet: «Det er litt fordi at det er en elev som har ja, formulering og som trenger, som jeg vet og, fint å få litt sånn, hva skal man si, få litt eksempler på hvordan man kan formulere det». Ellers kjennetegnes Siv sine skriftlige tilbakemeldinger at de i flere tilfeller er uspesifikke enn spesifikke. Hun reflekterer rundt skriftlige tilbakemeldinger, og sier:

Fordi at tanken min er at en kommentar i en tekst skal kunne hjelpe de litt videre, det må være tydelig nok til at de forstår kanskje hva de kan gjøre eller bør gjøre, men det skal jo ikke, det skal på en måte ikke rette hele teksten for de og gi dem det som er litt bedre formulering eller bedre alternativ å skrive på, eller bedre ord, eller sånne ting, sant. For det at da vil jo teksten bli bedre, men så har de kanskje ikke like mye utbytte til senere (...) (Gamlem)

I sitatet over begrunner Siv bruken av uspesifikke skriftlige tilbakemeldinger med at er ment å få eleven til å tenke og finne ut selv. I tillegg at det i større grad er lærerikt for elevene med uspesifikke skriftlige tilbakemeldinger. Dette kan ha sammenheng med funnet for gjennomsnittlig skriftlige tilbakemeldinger for lærerne, skrevet om i resultater for kjennetegn på skriftlig tilbakemeldinger. Turid forteller at det er bevisst når hun spesifiserer tilbakemeldingene eller ikke, hun sier at: «det er eksempel på hvor mange aspekter man skal vurdere». I intervjuet snakker vi om elevtekst 11 og jeg spør: «En kommentar er «Skriv heller ny setning: 'Ho har skrive...'», en annen er «Betre med ny setning her, for eksempel: 'Ho meiner desse døma viser...'» og en tredje er: «Kanskje

heller...». Er du bevisst på hvordan du formulerer deg?». Turid svarer: «Det er for å dytte han litt videre. Fordi han er ikke sånn som føler, at han må ha 6-er i alt. Men min oppgave er å dra han litt videre ut av det bekvemme da». Denne elevteksten (11) har fått karakter 4. Turid begrunner bruken av spesifikke og uspesifikke tilbakemeldinger med at det er for å: «dytte han litt videre». Samtidig reflekterer Turid over skriftlig vurderingspraksis og sier at hun spesifiserer kommentarene fordi:

(...) jeg føler at liksom når jeg snart er 60 år, så kan jeg mye om norsk språk. Hehe. Jeg har en språkfølelse, og det er ikke alle som har den like velutviklet. Og for noen, så det er på en måte noe jeg kan gi da, jeg kan dele min språkfølelse med dem og da kan jeg ofte bruke kanskje bedre med, så svakt som det, men det er også noe for å differensiere, at de svakeste elevene ikke bare får: `dette er feil`, men at jeg kommer dem litt i møte. De kan lese sin setning, og så lese min formulering, også kan de kjenne på, kanskje det var bedre. Jeg føler det litt sånn at jeg gjør det også pedagogisk, ikke bare, litt sånn respektfullt rett og slett da, fordi det er ikke sikkert at min formulering er best heller (...) (Gamlem)

Turid begrunner at hun bruker spesifikke skriftlige tilbakemeldinger med hennes språkfølelse, som hun vil dele sin språkfølelse med elevene. Samtidig er det også for å differensiere til elevene. De skriftlige lærertilbakemeldingene til Turid i datamaterialet er i stor grad spesifikke.

4.4.2 Vurdering for læring i tilbakemeldingspraksis

Siv sier hun er med de skriftlige tilbakemeldingene hovedsakelig opptatt av å utvikle elevenes skriftlige ferdigheter. Siv uttrykker: «fordi det hovedmålet er jo at, særlig at de skal kunne, kunne klare å skrive tekster, skrive presist, sant bygge opp en god tekst, altså det å faktisk kunne utvikle seg litt på det, sånn at de faktisk blir gode skrivere til slutt». Turid sier: «Det er jo læring som er viktig her».

Lærerne begrunner tilbakemeldingspraksisen med et vurdering for læring-perspektiv. For det første har lærerne vurderingskriterier som klasse B har fått utdelt sammen med oppgaven, noen dager i forveien av skriveøkten, mens klasse A kan laste ned vurderingskriteriene fra læreplattformen itslearning. Samtidig har elevene i klasse B fått en sjekklister som fungerer som en huskeliste før de leverer teksten. Lærerne forteller at vurderingskriteriene er noe elevene er kjent med på forhånd, fordi de har blitt brukt siden vg 1 og elevene går nå på vg2

eller vg3. Turid bruker vurderingskriteriene aktivt i vurderingsprosessen, så elevene kan se visuelt hva de skal jobbe videre med: «Det er da jeg synes også det er veldig allright å bruke selve det skjema med vurderingskriterier og ha sånn, for da kommer det liksom litt frem at, oi her var det litt mangel». For det andre får elevene i begge klassene tilbakemeldinger som forteller hva som er bra, hva som kan gjøres bedre. Dette fremheves som en oppsummering i sluttcommentaren til elevtekstene med hva som er bra med elevteksten og hva som trekker ned. For det tredje får elevene tips til hva de skal jobbe videre med gjennom sluttcommentaren, Siv bruker formuleringen: «dette skal du jobbe videre med» og Turid bruker formuleringen: «tips».

For det fjerde oppfordrer lærerne elevene til å jobbe videre med teksten, Siv vektlegger å gi elevene tid til å jobbe videre med teksten: «men det viktigste er kanskje det å nettopp gi de tid og muligheten til det i etterkant». Turid sier: «Jeg setter litt tid av, til at de [elevene] må jobbe med den [elevteksten] i klasserommet, men det er litt variabelt hvor mye de gjør det, så jeg vil ikke bruke alt for mye tid på det». Turid har planlagt å ha en samtale med hver enkelt elev om elevteksten i ettertid. Samtalen bruker hun for å oppfordre elevene til at de skal jobbe videre med teksten. I intervjuet sier hun: «Men jeg vil gjøre det for å markere at det er faktisk noe man skal gjøre, og så i samtalen [med den enkelte elev] oppfordrer jeg alle innstendig til å jobbe videre med det». Turid bruker karakter for å vekke elevenes oppmerksomhet. En begrunnelse for det, som hun sier er: «fordi de er så fokuserte på det [karakterer], men jeg prøver på en måte å gjøre det bare som en døråpner for den formative vurderingen, veiledningen (...)». Siv snakker også om hennes syn på karakterer i intervjuet, hun sier:

Hele min tankegang om vurdering, og det er litt sånn fordi jeg nesten skulle ønske at man kunne la vær å kjøre karakterer, bare sånn i selve terminen (...) så er alt frem til det bare øving, tilbakemeldinger og øving. (Gamlem)

Oppsummerende er et funn at de to lærerne legger vurdering for læring som et prinsipp, en begrunnelse, for deres tilbakemeldingspraksis.

4.4.3 Tilbakemeldingspraksis på sidemål

Elevtekstene er skrevet på nynorsk, som er elevenes sidemål. Jeg følte derfor at det var nødvendig å spørre om lærerne vurderer likt eller ulikt på bokmål og nynorsk. Et funn

er at Siv sier at hun på bokmålstekster: «pleier ikke å gule ut noe særlig for eksempel». På elevtekstene som er samlet inn i denne studien har Siv enkelte ord som burde revideres med gul fargemarkering. Begge lærerne svarer på generell vurderingspraksis, og sier at de tillater flere feil på nynorsk. Turid sier for eksempel: «Men jeg tillater nok litt flere skrivefeil på nynorsk som de ikke er kjent med, på en 5-er, enn på bokmål. Det tror jeg er eneste forskjellen». Siv sier: «med språket så skal man jo tillate litt mer feil for eksempel da, når de skriver nynorsk enn når de skriver på bokmål». I tillegg får Siv frem at hun ønsker å få frem andre sider enn nynorsken, du må gjøre det samme når du skriver en bokmålstekst, det å bygge opp teksten. Hun sier:

(...) uansett om du skriver på bokmål eller nynorsk, så handler det jo om å kunne bygge opp en tekst, kunne få frem, kunne formidle, kunne kommunisere ut, og kunne gjøre det på en tydelig, presis måte, så de som leser teksten skjønner det, du når frem med noe. (Gamlem)

Lærerne sier at når de gir skriftlige tilbakemeldinger på sidemål, som her er nynorsk, tillater de flere feil for karakterene. Samtidig sier Siv at hun ønsker å få elevene til å tenke at uansett om de skal skrive en tekst på bokmål eller nynorsk, må de tenke på oppbygning av teksten.

4.4.4 Fokusområder for de skriftlige tilbakemeldingene

Når lærerne ble spurt om hva de har bedt elevene om å fokusere på i elevtekstene, svarer begge lærerne sjangeren. Siv formulerer at hun: «prioriterer sjangeren hvis det er flere ting som skurrer i teksten». Turid sier at: «sjanger er noe av det viktigste, er det resonnerende, så skal det være resonnerende, det har vi gått gjennom grundig». Samtidig peker Turid på at det er: «mange aspekter du skal vurdere» i norskfaget. Det kan ha sammenheng med hennes begrunnelser om spesifikk tilbakemeldingspraksis, at hun ønsker å dele hennes språkfølelse til elevene og tilbakemeldingene direkte i teksten har i mindre grad fokusområder. Siv spesifiserer også at hun prøver å finne fokusområder for de skriftlige tilbakemeldingene og spesielt sluttkommentaren. Det at eleven skal ha noen punkter de skal konsentrere seg om når de forbedrer teksten:

Fordi det er sånn sitter med kriterier og sånn (...) fordi jeg prøver liksom å se på teksten og bare tenke, hva er det viktigste den eleven her må jobbe med for å komme videre. Og prøver å tenke at det må være noen ting jeg trekker ut, sant. Er det strukturen her, hvis den ikke er på plass, så er det kanskje det vi må jobbe med. Eller at, det er mye muntlig språk eller mye upresisheter, da må vi jobbe med det. Så det er målet mitt, og så vet jeg at jeg ikke alltid får det til sånn som jeg ønsker. (Gamlem)

Samtidig sier Siv at hun kan: «havne litt i en klinsj» for hvilke fokusområder hun skal fokusere på i tilbakemeldingene. Samtidig er det viktig, sier hun, det: «å få tilbakemelding på konkrete ting, det de må jobbe med, er jo og veldig viktig». De to lærerne i studien begrunner tilbakemeldingspraksis med at de fokuserer på sjanger. Turid har i mindre grad fokusområder i tilbakemeldingen enn Siv.

4.4.5 Sammenhengen mellom vurderingspraksis og lærer-elev-relasjonen

I intervjuet spurte jeg lærerne om hva de tenkte om sammenhengen mellom skriftlige tilbakemeldinger og relasjonsarbeidet til elevene. Siv fremhever at elevene skal føle at hun ønsker å hjelpe dem og komme med skriftlige tilbakemeldinger som bidrar til å utvikle deres skriftlige ferdigheter. I intervjuet sier Siv, at elevene skal: «oppleve at jeg, altså at jeg prøver å hjelpe de [elevene] videre, at de har en følelse og at tilbakemeldinger er for at jeg skal hjelpe de videre og de kan tro på at de kan få det til». Samtidig sier Siv at en utfordring med skriftlige tilbakemeldinger er det å få frem det positive i elevtekstene. Hun sier:

(...) det med det positive, som jeg føler at er det største problemet med skriftlige kommentarer, når jeg er ferdig med en bunke så føler jeg at det forsvinner litt. Det blir for lite av det, bygge opp, det er bra, og for mye sånn, dette kan du jobbe med mer. (Gamlem)

Turid svarer: «Ja, det er kanskje den viktigste. Det føler jeg virkelig» på spørsmålet om sammenhengen mellom skriftlige tilbakemeldinger og relasjonsarbeidet til elevene. Samtidig som vi snakker videre om samtalene læreren har med den enkelte elev etter de har fått tilbake elevteksten. Da fremhever hun:

Det er noe med at det er da jeg har mulighet til å vise, gjør det sånn at de føler seg sett (...) Mens her [i samtalen med den enkelte elev] har jeg muligheten til å la dem føle seg veldig sett og det føler jeg de profiterer veldig på. (Turid)

En annen sammenheng mellom relasjonen til elevene, og norskfaget, ikke basert på skriftlig tilbakemeldinger, men Turid sier: «så er det helt fantastisk når de skriver tekster så blir man bedre kjent på mange måter». Sitatene viser at lærerne sier de er opptatt av relasjon til elevene, samtidig sier lærerne at det er en sammenheng mellom skriftlige tilbakemeldinger og relasjonsarbeidet til elevene. Som skrevet tidligere, i presentasjon av de to lærerne, trakk både «Siv» og «Turid» frem at en positive side med læreryrket er å bli kjent med elevene.

4.5 Hovedfunn

4.5.1 Kjennetegn på skriftlige tilbakemeldinger

Et hovedfunn er at det er stor variasjon i antallet skriftlige tilbakemeldinger hver enkelt elev får av læreren. Et annet hovedfunn er at det er få dempede (7%) og enda færre relasjonsbyggende kommentarer (4%) blant de skriftlige lærertilbakemeldingene. Andre funn fra analysen av datamaterialet viser at den største kategorien av skriftlige lærertilbakemeldinger er språklige korrigeringer (50%). Et annet funn er at kategoriene mål og instruks er den andre og tredje største kategorien.

4.5.2 Begrunnelser for tilbakemeldingspraksis

Et hovedfunn er at tilbakemeldingspraksisen er begrunnet med at de er tilpasset den enkelte elev, ut fra motivasjon og faglige nivå. Samtidig er en annen del av det første hovedfunnet at det er en sammenheng mellom tilbakemeldingspraksis og relasjonsarbeidet til elevene, det handler om lærer-elev-relasjonen. Et annet hovedfunn er at lærerne sier de ønsker å utvikle elevenes skriftlige ferdigheter i et vurdering for læring-perspektiv. Et tredje funn for begrunnelser om de skriftlige tilbakemeldingene er tilbakemeldingspraksis på sidemål. Et fjerde funn er at lærerne begrunner vurderingspraksis med at de ulik grad ønsker å fremheve fokusområder i de skriftlige tilbakemeldingene.

5 Diskusjon

Formålet med forskningsprosjektet har vært å studere læreres skriftlige tilbakemeldingspraksis i norskfaget. For å besvare dette, utarbeidet jeg to forskningsspørsmål:

1. *Hva kjennetegner to norsklæreres skriftlige tilbakemeldinger til elevbesvarelser?*
2. *Hvordan begrunner to norsklærere sine skriftlige tilbakemeldingspraksiser?*

I diskusjonskapitlet skal jeg ta utgangspunkt i funn fra denne studien og diskutere i lys av teori og tidligere forskning som ble presentert i teorikapitlet. Diskusjonsdelen blir strukturert etter forskningsspørsmålene. Først vil jeg redegjøre for funn fra det første forskningsspørsmål og knytte det til teori og eksisterende forskning. Her vil jeg diskutere de to lærernes kjennetegn på skriftlige tilbakemeldinger i elevtekster opp mot teori og funn fra tidligere studier. For det andre forskningsspørsmålet vil jeg diskutere de to lærernes begrunnelser for skriftlige tilbakemeldingspraksis og diskutere med teori og tidligere forskning.

5.1 Kjennetegn på to norsklæreres skriftlige tilbakemeldingspraksis

5.1.1 Mange tilbakemeldinger med nyttig plassering i teksten

Det første forskningsspørsmålet er: *Hva kjennetegner to norsklæreres skriftlige tilbakemeldinger til elevbesvarelser?* Analysen av kjennetegnene til de skriftlige tilbakemeldingene i de 50 elevtekstene viser at det er både lik praksis og ulik praksis mellom de to lærerne. Det første hovedfunnet som ble beskrevet i analysen var antall skriftlige lærerkommentarer. Resultatet viser at Siv har totalt gitt 451 tilbakemeldinger til 25 elevtekster og Turid har gitt 1325 tilbakemeldinger til 25 elevtekster. Det gir for Siv et gjennomsnitt på 18 skriftlige tilbakemeldinger per elevtekst, og gjennomsnittet for Turid sine tilbakemeldinger er 53. I Eriksens (2017b) studie gav lærerne i gjennomsnitt 26 skriftlige tilbakemeldinger per elev. Tallet på antall skriftlige tilbakemeldinger samsvarer for læreren Siv og de seks lærerne i Eriksen (2017b) sin studie. Læreren Turid gir i gjennomsnitt 53 skriftlige tilbakemeldinger per elevtekst. Funnet på antall skriftlige lærertilbakemeldinger styrker tidligere funn fra

Eriksen (2017b) som viser at lærere gir mange tilbakemeldinger på elevtekster. Tidligere forskning av Bueie (2016) viser at 41 lærerkommentarer er uvanlig mange tilbakemeldinger. På en side er det nyttig for elevene å få mange skriftlige tilbakemeldinger dersom det er noe overordnet de kan jobbe videre med. På den andre siden kan det være overveldende for elevene å få for mange tilbakemeldinger. Det er interessant at lærerne har så varierende antall skriftlige tilbakemeldinger gjennomsnittlig i denne studien, med en differanse på 35 stykker. Årsaker til det kan være flere. En er at lærerne har ulike tilnærminger til å gi skriftlige tilbakemeldinger, dette kommer jeg tilbake til i diskusjonen av det andre forskningsspørsmålet. Det gjelder både antall og språklige formulering på de skriftlige tilbakemeldingene.

Siv har totalt gitt 133 sluttkommentarer, mens Turid har gitt 181 sluttkommentarer. Det gir et gjennomsnitt for sluttkommentar på 5.3 stykker for Siv og 7.2 stykker for Turid. Av det totale antallet lærerkommentarer for Siv er 70 prosent av de skriftlige tilbakemeldingene i teksten, og for Turid er 86.3 prosent av tilbakemeldingene direkte i teksten. Plasseringen på skriftlige tilbakemeldinger kan ha påvirkning på hvor effektiv tilbakemeldingen er. Parr og Timberley (2010), og Sommers (1982) peker på at tilbakemeldingene kan være vanskelig for elevene å forstå dersom de ikke står direkte i teksten. Bergman-Claeson (2003) påpeker at tilbakemeldinger direkte i teksten er mer effektiv enn en sluttkommentar. Basert på tidligere forskning i sammenheng med min studie er det større sannsynlighet for at elevene forstår tilbakemeldingene og at de i større grad er effektive, siden de står hovedsakelig direkte i teksten.

5.1.2 Skriftlige tilbakemeldinger på språket

En sak er antallet skriftlige tilbakemeldinger, en annen sak er hva disse skriftlige tilbakemeldingene inneholder. Et hovedfunn fra kjennetegn på de to lærerne sine skriftlige tilbakemeldinger er at den største kategorien er språklige korrigeringer, som totalt er 50 prosent av de skriftlige tilbakemeldingene. Det er som nevnt tidligere varierende hos lærerne, 58 prosent av Turid sine skriftlige tilbakemeldinger er språklige korrigeringer og 26 prosent av tilbakemeldingene til Siv. Dette viser ulik vurderingspraksis. I doktoravhandlingen til Harald Eriksen (2017b) undersøkte han hvor mange av lærernes tilbakemeldinger som var gitt innenfor et vfl-anbefaling og ikke. Funnet for kategoriene språklig korrigering og relasjonsbyggende skriftlige tilbakemeldinger, som ikke er innenfor en vfl-anbefaling, er

totalt 53.6 prosent av tilbakemeldingene (Eriksen, 2017b, s. 9). I min studie er 53.8 prosent av det totale antallet skriftlige tilbakemeldinger ikke kodet innenfor et vfl-perspektiv. Funn i min studie styrker funn i Eriksens (2017b) studie. Litt over halvparten av de skriftlige lærertilbakemeldingene er ikke innenfor en vfl-anbefaling. Eriksen (2017b) spesifiserer også at det er store variasjoner mellom lærerne i hvilken grad de skriftlige tilbakemeldingene er språklige korrigeringer. Igjen så styrker min studie Eriksens (2017b) funn fordi det er en variasjon fra 118 språklige korrigeringer i Siv sine tilbakemeldinger til 766 språklige korrigeringer i tilbakemeldingene Turid har gitt til sine elever.

Solheim og Otnes (2019) har forsket på hvilke tekstuelle aspekter de skriftlige tilbakemeldingene inneholder. Funn viser at kategoriene som i størst grad var benyttet er innhold og språkbruk, der språkbruk forstås som ordvalg, setningsstruktur og stil. I kategorien språklig korrigering har jeg delt inn i underkategoriene språklig formulering, tegnsetting, ordvalg, grammatikk, nynorsk og rettskriving. Kategorien språkbruk i Solheims og Otnes (2019) studie, og språklig korrigering samsvarer litt, men ikke helt. Det som er felles mellom kategoriene er at språklig korrigering i denne studien inkluderer ordvalg og språklig formulering, som kategorien språkbruk også gjør. Jeg vil derfor argumentere for at mine funn i noen grad støtter tidligere funn fra Solheims og Otnes (2019) studie om at det tekstuelle aspektet lærerne gir tilbakemelding på er relatert til språkbruk.

5.1.3 Vurdering for læring- tilbakemeldinger

Et funn i denne studien er at kategoriene mål og instruks er de andre og tredje største kategoriene basert på tilbakemeldingene fra de to lærerne. La oss se på hvor mange av tilbakemeldingene disse utgjør totalt hos lærerne for å sammenlikne med Eriksen (2017b) sin studie. Eriksen (2017b) sin studie viser at 46.4 prosent av alle tilbakemeldingene i studien er kodet innenfor et vfl- perspektiv, i kategoriene mål eller instruks, derfor er et funn at lærerne gir mange formative tilbakemeldinger. Funn fra min studie viser at 35 prosent av alle tilbakemeldingene er gitt innenfor et vfl- perspektiv. I motsetning til tidligere funn fra Eriksens (2017b) studie har lærerne i min studie totalt gitt en lavere prosent mål og instruks. I analysekapitlet definerte jeg min forståelse av kategoriene. Ut fra mitt datamateriale så jeg behov for å danne to ekstra kategorier, «dempede» tilbakemeldinger og «restkommentarer». Disse kategoriene tilsvarer 11.2 prosent av de skriftlige tilbakemeldingene. Dersom jeg hadde definert disse kategoriene innenfor kategoriene mål eller instruks, som er innenfor vfl-

perspektivet, ville mine funn nesten vært prosentvis identiske med den prosentvise oversikten over lærertilbakemeldingene i studien til Eriksen (2017b). I denne studien gav Turid 31 prosent tilbakemeldinger innenfor vfl- perspektivet, og Siv gav 48 prosent av tilbakemeldingene innenfor et vfl-perspektivet. Det samsvarer med funn fra Eriksen (2017b), at lærerne i ulik grad gav tilbakemeldinger innenfor et vfl-perspektiv. Samtidig spesifiserte Eriksen (2017b) at de fleste tilbakemeldingene innenfor et vfl-perspektiv er instruksjer, ikke «mål», det er også tilfellet i min studie.

I min studie er 16 prosent av de skriftlige tilbakemeldingene instruksjer. Et funn fra studien til Solheim og Otnes (2019) viser at 53.8 prosent av de skriftlige lærertilbakemeldingene i deres materiale var direktiver. Funn fra Treglia (2008) viser at 52.7 prosent av tilbakemeldingene var kodet som direktiver. Instruksjer er i denne oppgaven operasjonalisert som forklaringer på hvordan elevene skal rette opp feil språklig eller innhold med overføringsverdi. Direktiver som skriftlig tilbakemeldinger ønsker å få i denne konteksten, elevene, til å gjøre en endring i teksten. Kategoriene instruksjer og direktiver er ikke utelukkende like, men kan sammenlignes. Basert på tidligere funn fra studien til Solheim og Otnes (2019), og Treglia (2008), gav de to lærerne i denne studien i mindre grad instruksjer eller direktiver. En årsak til det kan være at Solheim og Otnes (2019) undersøkte lærertilbakemeldinger på sjuende trinn. Elevene i min studie går på vg 2 eller vg3. Det er vesentlig å ta alderen til elevene i betraktning med utgangspunkt i hvilke tilbakemeldinger lærerne gir til elevene. Lærertilbakemeldingene Treglia (2008) studerte er gitt til elever på college. Funn fra Treglia (2008) sammenlignet med min studie viser motsetninger i skriftlig vurderingspraksis.

5.1.4 Flere relasjonsbyggende og dempede skriftlige tilbakemeldinger i tidligere forskning

Funn i denne studien viser at det er få relasjonsbyggende kommentarer (4%). Prosentvis relasjonsbyggende kommentarer i de skriftlige tilbakemeldingene til Siv er ti prosent, og til Turid, to prosent. I studien til Eriksen (2017b) spesifiserer han hvor mange skriftlige tilbakemeldinger som var kodet som relasjonsbyggende til tre av seks lærere. Læreren Carina gir 39 relasjonsbyggende av 351 skriftlige tilbakemeldinger. Antallet for relasjonsbyggende tilbakemeldinger læreren Dina gir er 136 relasjonsbyggende av 851 skriftlige tilbakemeldinger, og Frøy gir 87 relasjonsbyggende av 1633 skriftlige tilbakemeldinger. Det tilsvarer prosentvis relasjonsbyggende skriftlige tilbakemeldinger 11.1 prosent for Carina, 16

prosent for Dina og 13.7 prosent for Frøy. Med utgangspunkt i de tre lærerne i Eriksens (2017b) studie, gir det et funn på 14 prosent relasjonsbyggende kommentarer.

I internasjonal forskning er det flere som har forsket på skriftlige tilbakemeldinger, som er kodet i kategorien «praise», som på norsk betyr ros og kan sees i samsvar med relasjonsbyggende kommentarer. Funn fra studien til Treglia (2008) viser at kjennetegn på lærernes skriftlige tilbakemeldinger var 21.8 prosent rosende tilbakemeldinger. Studien til Hyland og Hyland (2001) viser at funn fra de skriftlige tilbakemeldingene til andrespråksinnlærere var 44 prosent rosende tilbakemeldinger. Funn fra Ferris (1997) sin studie om lærertilbakemeldinger til andrespråksinnlærere, viser at i gjennomsnitt var 24.5 prosent av de skriftlige tilbakemeldingene kategorisert som «praise». De skriftlige lærertilbakemeldingene jeg har studert, viser at lærerne gir få relasjonsbyggende kommentarer (4%) i motsetning til forskning i nasjonal og internasjonal kontekst. En årsak til at lærerne gir få relasjonsbyggende tilbakemeldinger i denne studien kan ha tilknytning til sjangerne eller teksttypene på elevtekstene jeg studerte. To av de 50 elevtekstene er essayer eller kreative tekster som i større grad er personlige enn en for eksempel retorisk analyse. Sjangeren dagbok legger opp til personlige tanker, det kan tenkes at lærerne i større grad gir relasjonsbyggende tilbakemeldinger til de kreative og personlige sjangrene. Eriksen (2017b) spesifiserer i sin studie at vi kan ikke vite om relasjonsbyggende tilbakemeldinger oppleves som det for elevene. Læreren Turid bruker smiley-tilbakemeldinger, som er kodet til relasjonsbyggende tilbakemeldinger, dersom det passer til operasjonaliseringen, et eksempel fra elevtekst 20 er: «Veldig bra formulering 😊». Skriftlige tilbakemeldinger som ikke inneholder spesifikk eller uspesifikk ros, er ikke kodet som relasjonsbyggende. For eksempel tilbakemeldingen, fra elevtekst 20, er kategorisert som en språklig korrigerings tilbakemelding, tilbakemeldingen er: «Sjekk begge ord! 😊 å omgåast, å omgå». En mulig forklaring til at lærertilbakemeldingene i denne studien inneholder få relasjonsbyggende tilbakemeldinger, er at operasjonaliseringen brukt i min studie er snever sammenlignet med andre studier.

Et funn fra denne studien er at av lærertilbakemeldingene er det få «dempede» tilbakemeldinger (7%). Tilbakemeldingene til Siv utgjør tolv prosent dempede, og prosenten for tilbakemeldingspraksisen til Turid er fem prosent. Funn fra tidligere forskning viser at lærertilbakemeldingene i ulik grad består av dempede kommentarer. En studie Treglia (2008) har gjennomført viser funn at 15 prosent av lærertilbakemeldingene var dempet. Ferris (1997) fikk samme funn i sin studie av lærerkommentarer til andrespråksinnlærere. I en senere studie

til Treglia (2009) var resultatet at 31.5 prosent av de skriftlige tilbakemeldingene var dempet, et annet funn fra studien var at elevene forstod like godt de dempede tilbakemeldingene, som de ikke-dempede. Hyland og Hyland (2001) kategoriserte lærertilbakemeldingene i flere omganger. Først en der tilbakemeldingene ble kategorisert i ros, kritikk eller forslag, og så en annen der tilbakemeldingene ble kategorisert som dempet eller ikke-dempet. Et funn er derfor at 68.4 prosent av lærertilbakemeldingene var dempede. I motsetning til Treglia (2009) sitt funn om elevens forståelse av dempede tilbakemeldinger, fant Hyland og Hyland (2001) ut at disse kommentarene førte til misforståelser mellom elevene og deres lærere.

Lærerkommentarene i min studie kjennetegnes i mindre grad at de er dempede i motsetning til internasjonal forskning. En forklaring kan være at lærerne ønsker å være konkrete og spesifikke i sine tilbakemeldinger, og unngår «dempet» språk for å unngå «vage» tilbakemeldinger. Det som er interessant med de dempede kommentarene er at nesten alle kommentarene inneholder en modellering, særlig i tilbakemeldingene til Turid. Et eksempel på en dempet tilbakemelding hos Turid er i elevtekst 13: «Skriv kanskje heller: Eit døme er Nord-Korea der...». En forklaring til hvorfor lærerne modellerer et forslag i tilbakemeldingen kan være at dempede kommentarer er gitt til elever som har et lavt faglig nivå, og derfor vil læreren vise støtte ved for eksempel å hjelpe elevene til å formulere en setning. En annen forklaring er det at dempede kommentarene kan motvirke følelsen eleven kan få av at læreren overtar elevteksten med sine forslag.

5.2 Begrunnelser for skriftlig vurderingspraksis

Det andre forskningsspørsmålet i denne studien er: *Hvordan begrunner to norsklærere sine skriftlige tilbakemeldingspraksiser?* Etter å ha analysert intervjutranskripsjonene ble det lagt frem fem begrunnelser for lærernes skriftlige tilbakemeldingspraksis. Begrunnelsene er som følgende: tilpasset den enkelte elev, innenfor et vfl-perspektiv, skriftlig vurderingspraksis på sidemål, fokusområder for de skriftlige tilbakemeldingene og sammenhengen mellom vurderingspraksis og lærer-elev-relasjonen.

5.2.1 Tilpasset til den enkelte elev gjennom nivå-differensiering og motivasjon

Et hovedfunn i denne studien er at lærerne sier at tilbakemeldingene blir tilpasset til den enkelte elev, basert på motivasjon og nivå. At skriftlige tilbakemeldinger blir tilpasset den

enkelte elev støttes av tidligere forskning på læreres tanker og refleksjoner rundt tilbakemeldingspraksis. Funn fra studien Haugstveit (2005) gjennomførte viser lærerne sier at det er individrelatert vurdering som i hovedsak styrer deres praksis. Et hovedfunn fra Ferris et al. (2011) sin studie, som forsket på lærertilbakemeldinger til andrespråks elever, viste at to tredjedeler av lærerne sa de tilpasset tilbakemeldingene til elevenes behov, og da spesielt den fjerde lærergruppen som gav varierte og individuelt tilpassede tilbakemeldinger. Tidligere funn fra Bueie (2014) viser også at tilbakemeldingene er tilpasset den enkelte elev.

Motivasjon i faget ble en begrunnelse for skriftlig tilbakemeldingspraksis, spesielt for Turid som beskriver at hun har elever som er umotiverte til å skrive nynorsk. Hun har differensiert til elevtekst 7 ved å bruke fargemarkeringer. Funn fra Bueie (2014) viser at det er usikkerhet knyttet til fargekoder. I hvilken grad elevene forstår fargemarkeringene har jeg ikke undersøkt. Læreren sier i intervjuet at fargekoder til elevtekster ikke er noe hun pleier å bruke, til denne eleven var det et unntak. Lee (2008a) har oppsummert ti uoverensstemmelser mellom lærernes tanker og deres skriftlige tilbakemeldinger i praksis. Den fjerde er at lærere bruker koder for å gi tilbakemelding til elevteksten, selv om lærerne tror elevene ikke forstår disse kodene (Lee, 2008a). Jeg forstår også fargemarkeringene i elevtekst 7, som Turid har vurdert, som koder. Det er veldig interessant, det hadde vært spennende å undersøke hvordan den spesifikke eleven forsto fargemarkeringene.

I sammenheng med nivå forteller Siv om to elever med kort botid i klassen, der elevene har spurt om i større grad spesifikke tilbakemeldinger. Turid forteller at hun gir færre fremovermeldinger til en elev som er umotivert til nynorsken enn en elev som har stor arbeidsinnsats og engasjement i faget. Samtidig som hun differensierer i formen, ved å formulere seg vennlig til lavtpresterende elever og med fremmedord til høytpresterende elever. En implikasjon i studien til Ferris et al. (1997) er at tilbakemeldinger må tilpasses til elevenes ferdigheter og individuelle behov. Det sier lærerne i min studie at de gjør. Siv sier at hun kommenterer dersom hun tydelig ser utviklingstendenser i elevenes skriftlige ferdigheter. Det gjør hun til en enkelt elev, som vi snakket om i intervjuet. Det å kommentere på positiv utvikling er i samsvar med formativ vurdering og studien til Haugstveit (2005), der lærerne sier de bruker vurderingssituasjoner for å dokumentere en positiv utvikling.

Analyse av intervjutranskripsjonene og elevtekstene viser at Siv i større grad gir uspesifikke skriftlige tilbakemeldinger og Turid i større grad gir spesifikke skriftlige tilbakemeldinger. Begrunnelsen til Siv er at hun: «skal på en måte ikke måtte rette hele teksten for de og gi dem

det som er litt bedre formulering eller bedre alternative å skrive på» (...) «for det at da vil jo teksten bli bedre, men så har de kanskje ikke like mye utbytte av det til senere». Siv bruker for eksempel spørsmålskommentarer. Dette samsvarer med funn fra Haugstveit (2005), der lærerne sier i intervjuet at de er opptatte av å stille spørsmål som fremhever metakognitive prosesser. Turid har en annen tilnærming, hun spesifiserer i større grad, og sier i intervjuet at hun vil dele sin språkfølelse med elevene. Funn fra Lee (2008b) viser at lærerne begrunner tilbakemeldingspraksis ut fra tanker og verdier. Overført til mine funn, begrunner lærerne tilbakemeldingspraksis ut fra tanker om skriftlige tilbakemeldinger. Siv sier i intervjuet at hun ikke skal: «rette hele teksten», og vil få elevene til å tenke selv hvordan de, for eksempel kan formulere seg bedre. Turid sier i intervjuet: «De [elevene] kan lese sin setning, og så lese min formulering, også kan de kjenne på, kanskje det var bedre». Turids tanke er at hun vil komme med et forslag til eleven, så kan elevene velge hvilken formulering de bruker.

5.2.2 Målet er vurdering for læring

En begrunnelse for tilbakemeldingspraksis er at lærerne legger vekt på å gi skriftlige tilbakemeldinger innen vurdering for læring- perspektivet. Som Turid sier: «Det er jo læring som er viktig her». Klare kriterier til elevtekstene og sluttkommentarer som inneholder hva og eventuelt hvordan elevene skal jobbe videre, er viktige prinsipper innenfor et vurdering for læring-perspektiv. Dette samsvarer med funnet til Haugstveit (2005), der vurderingen: «brukes for å skape fremgang, bevisstgjøre eleven på sin egen fremgang, få eleven til å ta ansvar for egen læring, virke motiverende, være et verktøy for læreren i videre planlegging» (s. 3). Det er særlig sluttkommentarene i min studie som bevisstgjør elevene på sin egen fremgang. Sluttkommentarene i denne studien samsvarer med Hattie og Timperley (2007) sine tre spørsmål for effektive tilbakemeldinger. Spørsmålene er: Hvor skal jeg? Hvor er jeg? og Hvordan skal jeg gjøre det? Dette har også sammenheng med en av Black og Wiliam (2009) sine strategier for formativ vurdering som er å skape tilbakemeldinger som utvikler elevene fremover. I hvilken grad tilbakemeldingene bidro til læring, har jeg ikke undersøkt. En annen strategi til Black og Wiliam (2009) er å aktivere elever som eier av deres egen læring, det gjør Siv ved formulere seg med pronomenet «du» i kommentarene. I intervjuet sier hun at gjør det for at elevene skal føle et eierskap over teksten. Studien til Bueie (2015) undersøker elevenes arbeid med lærerkommentarer og videre arbeid, og finner ut at tilbakemeldingene blir brukt summativt, selv om hensikten er formativ vurdering. I

intervjuene forteller Siv og Turid at elevene skal jobbe videre med og revidere teksten, samtidig så oppfordrer de elevene til å ha med seg tekstene på senere skriveøkter. I hvilken grad elevene jobbet videre med teksten, har jeg ikke undersøkt. Det at lærerne sier de legger vfl-prinsippet som grunnlag for skriftlig tilbakemeldingspraksis samsvarer med tidligere funn fra Gamlem (2015), at lærere begrunner deres tilbakemeldingspraksis med teori og kunnskapsbasert kunnskap.

I teoridelen ble det skrevet hva Gamlem (2015) definerer som god tilbakemeldingspraksis. Det handler om å vise hva en god prestasjon er, klargjøre mål, legge til rette for selvregulert læring, gi informasjon av høy kvalitet, oppmuntre til dialog om læring og positiv, motiverende oppfatning og selvfølelse og lukke gapet mellom nåværende og ønsket prestasjoner. Lærerne sier i intervjuet at de bruker modelltekster for å vise hva en god prestasjon er. Siv klargjør mål ved å ta i bruk vurderingskriterier i forarbeidet, hun sier at elevene er kjent med vurderingskriteriene fordi de har blitt benyttet i justerte utgaver siden vg1. Turid markerer vurderingskriteriene, for at det skal være visuelt for elevene å se hvilket nivå de ligger på og hva de burde jobbe videre med. I hvilken grad elevene har forstått vurderingskriteriene har jeg ingen informasjon om. Tidligere forskning viser at elevene i mindre grad forstod vurderingskriteriene (Bueie, 2015). Lærerne legger i ulik grad opp til selvregulert læring og gir også informasjon av høy kvalitet i ulik grad, Siv oppfylder disse kravene i høyest grad basert på bruken av uspesifikke tilbakemeldinger. Siv og Turid oppmuntrer til dialog om læring ved å ta i bruk spørsmålskommentarer. Siv oppmuntrer til en positiv, motiverende oppfatning og selvfølelse ved å få frem det eleven har fått til, og Turid bruker smiley-tilbakemeldinger og en individuell samtale med hver enkelt elev om elevteksten for å oppmuntre elevene. De legger til rette for å lukke gapet mellom nåværende og ønsket presentasjoner ved å tydeliggjøre hva som er bra, hva som kunne vært gjort bedre og gir spesifikke fremovermeldinger. Oppsummerende vil jeg si at lærerne har en god vurderingspraksis i tråd med hva Gamlem (2015) definerer som god tilbakemeldingspraksis.

5.2.3 Strategier for tilbakemeldingspraksis på målformene

En begrunnelse er at lærerne sier i intervjuene at de tillater flere feil på sidemålstekster, enn på tekster på hovedmål, som grunnlag for å gi karakter. I praksis er det ikke så stor forskjell, Siv sier at hun på nynorsk bruker gule markeringer for ord som må revideres på nynorsk. Samtidig ønsker Siv å få frem at, det å skrive er i prinsippet det samme på bokmål og

nynorsk. Når man skal skrive en tekst, må man uansett strukturere og formulere seg presist for å få frem meningen med teksten. Tidligere forskning, gjennomført av Ferris et al. (2011) viser at 65 prosent av lærerne varierte tilbakemeldingspraksisen til andrespråkselevne, mens 22 prosent gjorde ikke. De to lærerne i min studie sier at de hovedsakelig ikke har ulike strategier for å gi tilbakemeldinger på målformene. Samtidig er det vanskelig å sammenligne det å gi tilbakemeldinger på sidemål og andrespråk. Jeg vil nyansere funnet, ved å vise til Siv som snakker om at hun har to elever med kort botid. I datamaterialet mitt er en elevtekst skrevet av en andrespråkselev. I intervjuet sier Siv at hun i større grad spesifiserer og gir flere tilbakemeldinger til eleven fordi eleven har etterspurt det.

5.2.4 Tanker om fokusområder for de skriftlige tilbakemeldingene

Et funn er at begge lærerne sier at elevene må prioritere å jobbe med sjangeren. Siv sier det slik, at sjangeren blir prioritert hvis: «det er flere ting som skurrer i teksten». For sluttkommentarene vektlegger Siv at hun ønsker at sluttkommentarene skal være en oppsummering av de skriftlige lærercommentarene løpende i teksten. Som påpekt fra tidligere forskning er sluttkommentarene i større grad enklere å misforstå, samtidig som tilbakemeldingene i mindre grad er effektive, enn hvis de står direkte i teksten (Bergman-Claeson, 2003; Parr & Timperley, 2010; Sommers, 1982). Jeg vil nyansere funnet ved å peke på at innenfor en formativ vurderingspraksis, er fremovermeldinger relevant, og det er oversiktlig for elevene å få en oppsummering på hva de skal jobbe videre med, enten på forsiden av elevteksten eller avslutningsvis. Et funn i studien til Lee (2008a), er at lærere markerer feil omfattende uansett om selektiv markering er foretrukket. Uoverensstemmelsen passer bedre til Turid enn Siv, og noe av grunnen kan forklares med at gjennomsnittet for tilbakemeldinger til elevtekster for Turid er 53 tilbakemeldinger per elevtekst. Samtidig har de ulike tanker om vurderingspraksis. Siv sier hun prøver å finne noen fokusområder elevene kan jobbe videre med. Turid sier hun er opptatt av språkvitenskap, og vil gjerne dele sine språkkunnskaper med elevene sine.

5.2.5 Lærerens faglige og emosjonelle støtte til elevene

De to lærerne i denne studien sier at en fordel med læreryrket er å bli kjent med elevene. Et funn for begrunnelse for de skriftlige tilbakemeldingspraksis er lærer-elev-relasjonen. Det å bli kjent og bry seg om elevene er en del av lærer-elev-relasjonen. Siv sier i intervjuet at det

er viktig for henne at elevene skal føle at hun bryr seg genuint om å hjelpe elevene videre med de skriftlige tilbakemeldingene. Det at elevene kan bruke de skriftlige tilbakemeldinger for å utvikle sine skriveferdigheter. Siv fremhever at hun prøver å trekke frem det som er positivt i elevbrevbudsene. Turid sin begrunnelse for sammenhengen mellom relasjon og skriftlig tilbakemelding er samtalen med den enkelte elev etter eleven har fått tilbake elevtekstene med lærerkommentarene. I samtalen hevder Turid at hun får mulighet til å se hver enkelt elev. Sammenhengen mellom vurderingspraksis og lærer-elev-relasjonen samsvarer med tidligere forskning. Bø og Hovdenak (2011) forsket ikke spesifikt på begrunnelser for vurderingsarbeidet, men et funn er at en god lærer-elev-relasjon kjennetegnes av faglig og personlig støtte. Lærerne i denne studien sier de bryr seg genuint om elevene og legger vekt på å bli kjent med elevene både fordi det er det «beste» med læreryrket, men samtidig for å tilpasse de skriftlige tilbakemeldingene. Det underbygges av funn fra Mausethagen og Kostøl (2009) som viser at lærerne har bedre relasjoner til elevene, dersom de forstår sin rolle som kunnskapsformidlere og viser «emosjonell støtte», et begrep fra Klette (2013). Det samsvarer med et funn fra Lee (2008b) som viser at lærerne begrunner sin tilbakemeldingspraksis ut fra tanker og verdier. Det at lærerne sier i intervjuet at fordelene med læreryrket er å bli kjent med elevene. Innenfor begrunnelse for tilbakemeldingspraksis uttrykker Siv og Turid ønsket om å være med å bidra til å utvikle elevenes ferdigheter. Det siste funnet jeg skal nevne, er et funn fra Ferris et al. (2011) som viste at den ene lærergruppen begrunnet tilbakemeldingspraksis med å forstå at alle elevene ikke er like, og forstå eleven som et individ. Det handler om lærerens relasjon til elevene, som Turid trekker frem i intervjuet, det å se hver enkelt elev som et individ.

6 Avslutning

6.1 Konklusjon

Formålet med masteroppgaven har vært å studere læreres skriftlige tilbakemeldingspraksis i norskfaget. Den overordnede problemstillingen for denne studien er: Hvordan utformes skriftlige tilbakemeldinger til skriftlige tekster i norskfaget og hvordan begrunnes denne praksisen? Jeg har tatt i bruk en kvalitativ innfallsvinkel, dokumentanalyse og intervju, for å besvare de to forskningsspørsmålene.

Hva kjennetegner to norsklæreres skriftlige tilbakemeldinger til elevbesvarelser?

Ved å analysere to læreres skriftlige tilbakemeldinger kom jeg frem til fire funn. Et hovedfunn er det varierende antallet skriftlige tilbakemeldinger til elevtekstene. Funnet fra Eriksen (2017b) sin studie blir styrket, det at lærere gir mange skriftlige tilbakemeldinger til elevtekster og at tilbakemeldingspraksisen varierer. Et annet hovedfunn er at det er få dempet og enda færre relasjonsbyggende kommentarer blant de skriftlige lærertilbakemeldingene til lærerne i denne studien, i motsetning til tidligere forskning. Et tredje funn er at den største kategorien er språklige korrigeringer. Et fjerde funn er at det er kategoriene mål og instruks som er den andre og tredje største kategorien. Kategoriene mål og instruks blir definert som tilbakemeldinger innenfor et vfl-perspektiv, og kategoriene relasjonsbyggende og språklig korrigering er ikke innenfor et vfl-perspektiv. Funnet fra Eriksens (2017b) studie var at 53.6 prosent av alle tilbakemeldingene var i et vfl-perspektiv og 46.4 prosent utenfor en vfl-anbefaling. Funnet fra denne studien viser at 35 prosent av tilbakemeldingene er innenfor et vfl-perspektiv, og 53.8 prosent utenfor en vfl-anbefaling. I diskusjonen reflekterte jeg over dersom tilbakemeldingene innenfor «dempet» kommentarer og «restkommentar» hadde blitt kodet som mål eller instruks, ville min studie nærmest vært identisk med funnet fra Eriksen (2017b). Det er ikke tilfellet, lærerne i denne studien gav mindre tilbakemeldinger innenfor en vfl-anbefaling. Samtidig er en konklusjon at funnet i min studie styrker funnet fra Eriksens (2017b) studie. En konkluderende betraktning om hva som kjennetegner de skriftlige tilbakemeldingene til de to lærerne i denne studien er at det er flest språklige korrigeringer, og få relasjonsbyggende- og dempede kommentarer.

Hvordan begrunner to norsklærere sine skriftlige tilbakemeldingspraksiser?

Basert på analyse av intervjutranskripsjoner begrunner de to lærerne sine tilbakemeldingspraksiser ut fra fem punkter. Den første er at de skriftlige tilbakemeldingene er tilpasset til den enkelte elev basert på elevenes motivasjon og faglige nivå. Lærerne begrunner tilbakemeldingspraksisen med relasjonsarbeidet til elevene, å gi dem faglig støtte. En tredje begrunnelse for tilbakemeldingspraksis er at tilbakemeldingene skal bidra til læring, som tittelen på denne masteroppgaven viser: «Det er jo læring som er viktig her». Tilbakemeldingspraksis er forholdsvis lik på begge målformene. Lærerne sier de tillater flere «feil» for karakterene på sidemålstekster. En femte begrunnelse er at lærerne legger vekt på at de kommenterer på sjanger, hvis det er noe som skurrer i elevtekstene. Ellers har de en ulik tilnærming til tilbakemeldinger. Siv ønsker i større grad å få elevene til å tenke selv, mens Turid vil dele sin språkkunnskap til elevene. De fem begrunnelsen styrker og svekker tidligere forskning, som diskutert i oppgavens diskusjonskapittel. Oppsummerende så er begrunnelser på tilbakemeldingspraksis komplekst og sammensatt av flere faktorer. En konkluderende betraktning for de to lærerne i denne studien er at de har mange begrunnelser for sin vurderingspraksis, og det kan virke som om de har et gjennomtenkt og reflektert forhold til hvordan de vurderer og hvorfor.

Ved å se svarene på begge forskningsspørsmålene, har jeg avslutningsvis to oppsummerende betraktninger. En oppsummerende betraktning er at lærerne i større grad burde gi færre språklige korrigeringer og flere «dempede» og «relasjonsbyggende» skriftlige tilbakemeldinger. En annen oppsummerende betraktning er at lærerne i større grad burde legge opp til skriftlige tilbakemeldinger innenfor et vurdering for læring-prinsipp.

6.2 Didaktiske implikasjoner

Funnene i denne studien som har blitt forklart og diskutert har betydning for kjennetegn på to læreres skriftlige tilbakemeldinger og begrunnelser for tilbakemeldingspraksis. Jeg vil påpeke to didaktiske implikasjoner for norsklæreres skriftlige vurderingspraksis med utgangspunkt i funn fra denne studien.

Den første didaktiske implikasjoner jeg vil trekke frem er bruken av relasjonsbyggende kommentarer i skriftlig tilbakemeldingspraksis. Funnene i min analyse viser at de to lærerne

brukte få relasjonsbyggende skriftlige tilbakemeldinger, selv om begge lærerne trekker fram relasjonen til elevene som sentralt. Jeg mener lærerne i større grad kan utnytte potensialet for relasjonsbygging i sin skriftlige tilbakemeldingspraksis.

Den andre didaktiske implikasjonen er hvilke skriftlige tilbakemeldinger lærerne burde legge mer vekt på. Funn viser at lærerne i gjennomsnitt gav 35 prosent skriftlige tilbakemeldinger innenfor et vurdering for læring-prinsipp, og 53.8 prosent utenfor et vurdering for læring-prinsipp. Av de skriftlige tilbakemeldingene som ikke er innenfor et vurdering for læring-prinsipp er størst andel av de skriftlige tilbakemeldingene språklige korrigeringer. Lærerne burde derfor legge mer vekt på skriftlige tilbakemeldinger som er i henhold til det internasjonale vurdering for læring-prinsippet, og mindre vekt på tilbakemeldinger som er kategorisert som språklige korrigeringer.

6.3 Forslag til videre forskning

Denne studien har vist at det er stor variasjon i antallet skriftlige tilbakemeldinger hver enkelt elev får av læreren. Et annen funn er at samlet sett er de fleste skriftlige tilbakemeldingene fra de to lærerne språklige korrigeringer, og det er få «dempede» og «relasjonsbyggende» tilbakemeldinger. Basert på tidligere forskning og denne studien har jeg tenkt på hva som kan være relevant å forske videre på.

Et forslag til videre forskning er å studere skriftlige tilbakemeldinger og begrunnelser for tilbakemeldingspraksis til flere lærere, gjerne i ulike kontekster. Det er behov for mer forskning på feltet. Et annet forslag er å forske spesifikt på hvilke tilbakemeldinger lærere gir til elever på ulike faglige nivåer, og samtidig begrunnelsen for vurderingspraksisen. Læreren Siv, i denne studien, snakker positivt om muntlig tilbakemeldinger i et program som heter screencast-o-matic. Et tredje forslag til videre forskning er å sammenligne muntlige og skriftlig tilbakemeldinger.

Litteraturliste

- Bergman-Claeson, G. (2003). *Tre lærere-tre verdar: lærarkommentarer till elevtekster i tre gymnasieklasser* Uppsala universitet, Utbildningsvetenskapliga fakulteten.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation Accountability*, 21(1), 5.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* Cappelen Damm Akademisk.
- Bueie, A. (2014). "Jeg synes det er ett fett om det er 'klarte' eller 'hadde'". Om elevers forståelse og reaksjon på lærerrespons i norskfaget. I A. J. Aasen, A. Skaftun & P. H. Uppstad (Red.), *Skriv! Les! (Bind 2)* (s. 109-132). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bueie, A. (2015). Summativ vurdering i formativ drakt–elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 4
- Bueie, A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer–slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2.
- Bø, A. K. & Hovdenak, S. S. (2011). Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 11(1).
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen: på vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Eriksen, H. (2017a). Elevers oppfatning av lærers tilbakemeldingspraksis: om sammenheng mellom graden av VFL-praksis og elevenes opplevde nytte av lærers skriftlige tilbakemeldinger i skriftlig norsk. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3.
- Eriksen, H. (2017b). Vurdering for læring i norskfaget: Om lærerens skriftlige tilbakemeldinger på skriftlige tekster. *Acta Didactica Norge*, 11(1), Art. 6.
- Eriksen, H. (2018). Læringsfremmende vurdering i to norskkollegier. *Norsklæreren*, 3.
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven - Hvordan begynne-og fullføre* Universitetsforlaget

- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(02), 127-139.
- Ferris, D. R. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *Tesol Quarterly*, 31(2), 315-339.
- Ferris, D. R., Brown, J., Liu, H. & Stine, M. E. A. (2011). Responding to L2 students in college writing classes: Teacher perspectives. *Tesol Quarterly*, 45(2), 207-234.
- Ferris, D. R., Pezone, S., Tade, C. R. & Tinti, S. (1997). Teacher commentary on student writing: Descriptions & implications. *Journal of second language writing*, 6(2), 155-182.
- Fosse, B. O. (2014). Tilpasset opplæring, som intensjon og virksomhet. I JH Stray & L. Wittek (red.), *Pedagogikk-en grunnbok*, 420-436.
- Gamlem, S. M. (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gass, S. M. & Mackey, A. (2013). *Stimulated recall methodology in second language research*. New York, NY: Routledge.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Haugstveit, T. B. (2005). Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse – Læreres refleksjoner over egen vurderingspraksis på 5., 6. og 7. trinn. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 6, 417-430.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
- Hyland, F. & Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. *Journal of second language writing*, 10(3), 185-212.
- Igland, M.-A. (2008). *Mens teksten blir til: Ein kasssstudie av lærarkommentarar til utkast*. Oslo: Unipub.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* (2. utg.). Oslo: Høyskoleforlaget.
- Johnson, B. (2013). Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches. I B. R. Johnson & L. Christensen (Red.), *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (s. 277-313). Los Angeles: Sage.
- Klette, K. (2013). Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskningen. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-Pedagogisk Utdanning. En antologi* (s. 173-202). Bergen Fagbokforlaget.

- Kleven, T. A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven, F. Hjordemaal & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik: gymnasisisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen* Åbo Akademis Förlag.
- Kuckartz, U. (2014). Three basic methods of qualitative text analysis. *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software*, 65-121.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). Om samfunnsvitenskapelig metode. I A. K. Larsen (Red.), *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2 utg., s. 17-31). Fagbokforlaget.
- Lea, M. & Street, B. (2000). Student writing and staff feedback in higher education. *Student writing in higher education: New contexts*, 32-46.
- Lee, I. (2008a). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice. *ELT journal*, 63(1), 13-22.
- Lee, I. (2008b). Understanding teachers' written feedback practices in Hong Kong secondary classrooms. *Journal of second language writing*, 17(2), 69-85.
- Lynggaard, K. (2012). Dokumentanalyse. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L.(red.) *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* s. 153-170. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mausethagen, S. & Kostøl, A. K. (2009). Relasjonen mellom lærer og elev og lærerens undervisningspraksis: En casestudie av læreres forståelser, klasseromsdiskurs og elevperspektivet i fire klasserom på 7. trinn. Hentet fra https://brage.inn.no/inn-xmli/bitstream/handle/11250/133782/rapp18_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2. utg.) Sage publications.
- Opplæringslova. (1987). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Otnes, H. & Solheim, R. (2019). Acts of responding. Teachers' written comments and students' text revisions. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1-21.
- Parr, J. M. & Timperley, H. S. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing writing*, 15(2), 68-85.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18(2), 119-144.
- Skrivesenteret. (2017). Hvordan skrive et godt kortsvar? Hentet fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/hvordan-skrive-et-godt-kortsvar-pa-norskeksamen-i-vgo/>

- Sommers, N. (1982). Responding to student writing. *College composition and communication*, 33(2), 148-156.
- Swensen, H. (2014). Omvendt undervisning og tilpasset opplæring. I T. H. Giæver, M. Johannesen & L. Øgrim (Red.), *Digital praksis i skolen* (s. 120–134). Oslo: Gyldendal Akademisk
- 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.
- Tufte, P. A. (2011). Kvantitativ metode. I K. Fangen & A. M. Sellerberg (Red.), *Mange ulike metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Temaene i elevundersøkelsen*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Vurdering-for-laring>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk (høringsutkast)*. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/347?notatId=741>
- Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379-394.
- William, D. (2006). Formative assessment: Getting the focus right. *Educational assessment*, 11(3-4), 283-289.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in educational evaluation*, 37(1), 3-14.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide for intervjuet med læreren «Siv»	84
Vedlegg 2: Intervjuguide for intervjuet med læreren «Turid»	87
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	90
Vedlegg 5: Informasjons- og samtykkeskjema for elevene	93
Vedlegg 6: Oppgavetekst og vurderingskriterier for klasse A	95
Vedlegg 7: Oppgavetekst og vurderingskriterier for klasse	103
Tabell 2: Sivs skriftlige tilbakemeldinger	113
Tabell 3: Turids skriftlige tilbakemeldinger	114
Tabell 4: Kategorier for de skriftlige lærertilbakemeldingene	116
Tabell 5: Kategorier for intervjutranskripsjonene	119
Tabell 6: Sivs skriftlige tilbakemeldinger fordelt i kategorier	121
Tabell 7: Sivs skriftlige tilbakemeldinger fordelt i kategorier	122

Vedlegg 1: Intervjuguide for intervjuet med læreren «Siv»

Intervjuguide (læreren Siv)

Del 1: Oppvarmingsspørsmål

Hva slags utdanning har du?

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Hvilke fag underviser du i?

Er du kontaktlærer eller faglærer for klassen jeg har samlet inn elevtekster fra?

Hvor lenge har du vært lærer for klassen?

Hva liker du best med læreryrket?

Del 2: Refleksjonsspørsmål

Skriftlig vurdering

Hva synes du er den største fordelen med vurdering av skriftlig arbeid?

Hva synes du er den største utfordringen med vurdering av skriftlige arbeid?

Kan du beskrive hvordan du gir skriftlige tilbakemelding til elevenes tekster?

Oppfølgingsspørsmål:

- Hvorfor har du valgt å gjøre det på denne måten?
- Du bruker gul markering i tekstene, er det for å markere ord som ikke er skrevet korrekt på nynorsk?
- Er elevene kjent med hva de gule markeringene betyr?

Kan du beskrive hvordan elevene har jobbet med teksten fra begynnelse til slutt?

Oppfølgingsspørsmål:

- Hvor lang tid har elevene fått til å jobbe med teksten?
- Har elevene fått oppgaven i lekse, skrevet i timen eller begge deler?
- Har du vært lærer i de timene de har skrevet på skolen?

I informasjon om oppgaven står det at tekstene vurderes ut ifra vurderingskriterier. Er elevene kjent med disse vurderingskriteriene?

Er det noe spesielt elevene har blitt bedt om å legge vekt på når de har skrevet oppgaven?

Eksempel: sjanger, nynorsk eller språket.

Oppfølgingsspørsmål:

- Hvorfor? Hvorfor ikke?

Har elevene arbeidet med eller skrevet retoriske analyse eller essay tidligere?

Bruker du modelltekster i undervisningen?

Gir du tilbakemelding på lokalt plan (for eksempel på språk) og globalt nivå (for eksempel på sjanger)?

Hvor lang tid brukte du gjennomsnittlig på å vurdere denne teksten?

Samarbeider dere i team om vurdering av skriftlige tekster?

Oppfølgingsspørsmål:

- Hvorfor? Hvorfor ikke?

Når du gir skriftlige tilbakemeldinger tenker du på vurdering for læring?

Oppfølgingsspørsmål:

- Legger du det til prinsipp for vurdering?
- I så fall hvordan gjør du det?

Er den skriftlige vurderingspraksisen din lik eller ulik på bokmål og nynorsk?

Tilbakemelding i skriftlig tekst

Leser du gjennom teksten før du skriver tilbakemelding eller gir du tilbakemelding underveis?
Hva tror du kjennetegner dine tilbakemeldinger?

Oppfølgingsspørsmål:

- Bruker du formuleringer av spørsmål?
- Er du direkte i kommentarene eller «pakker» du dem i større grad inn?
- Er tilbakemeldingene instruerende?

Er du bevisst på når du skriver «slik burde du gjøre det» versus «sjekk kommaregler»?

Er kommentarene generelle for tips til videre skriving eller spesifikke til den teksten?

Setter du av tid i timen til at elevene skal lese gjennom tilbakemeldingene de får?

Oppfølgingsspørsmål:

- Må de levere et nytt utkast eller jobbe videre med teksten?
- Hvorfor eller hvorfor ikke?
- Har elevene med tekstene på senere oppgaver? Hvorfor/hvorfor ikke?

Praktiserer du mest formativ eller summativ vurdering i vurdering av skriftlige tekster i norskfaget?

Oppfølgingsspørsmål:

- Er elevteksten i prosess eller er den et produkt?

Relasjon

Hvor mange timer har du klassen gjennomsnittlig i uka?

Hvordan jobber du med relasjonen til elevene dine?

Tenker du på den spesifikke eleven som har skrevet teksten når du gir tilbakemeldinger, hvor eleven er i utviklingsfasen ved skriving?

Oppfølgingsspørsmål:

- Ja: På hvilken måte?
- Nei: Hvorfor ikke?

Tenker du at vurderingsarbeidet av skriftlige tekst er en del av relasjonsarbeidet til eleven?

Oppfølgingsspørsmål:

- Hvorfor, eventuelt hvorfor ikke?

Bruker du ulike strategier for å vurdere lavtpresterende og høytpresterende elever? Som for eksempel ros.

Del 3: Elevtekster

Hva tror du er årsaken 23 av 25 elever har valgt å skrive en retorisk analyse fremfor et essay?

Hvorfor har du spesifisert at i oppgave to skal elevene skrive et essay, mens i oppgave en står ikke sjangeren nevnt eksplisitt?

Kan du ettersende hvilken karakter de ulike tekstene har fått?

Hvorfor skriver du noen ganger spesifikt hva eleven skal gjøre, mens andre ganger for eksempel det at eleven må omformulere seg, uten en modellering?

Oppfølgingsspørsmål:

- Er det bevisst?
- Har det sammenheng med elevens nivå?

I de skriftlige tilbakemeldingene til noen av elevtekstene bruker du mye «du».

Oppfølgingsspørsmål:

- Hva tror du er årsaken til det?

Tekst 5 (essay)

I teksten står det sju ganger i tilbakemeldingene pronomenet «du». Er det bevisst når du bruker formuleringer som inneholder «du»?

Oppfølgingsspørsmål:

- Når bruker du det?

Kommentarene i teksten inneholder ros som for eksempel «flott at du trekkjer inn egne opplevningar». Er det bevisst når du bruker ros?

Oppfølgingsspørsmål:

- Hvorfor gjør du det?

Tekst 8 (retorisk analyse)

En kommentar: «Er det en annan måte å skrive dette på?» sammenlignet med «dersom du tar bort dette, blir setninga tydlegare». Hvorfor tror du at noen ganger skriver du spesifikt hva eleven skal gjøre, og andre ganger ikke?

Noen av kommentarene er formulert som spørsmål. Et eksempel er: «Korleis formulere dette meir presist?». Hvorfor formulerer du tilbakemeldingen som et spørsmål?

Tekst 9 (retorisk analyse)

I tilbakemeldingene er pronomenet «du» hyppig brukt. For eksempel: «Her passer det ikkje med preteritumsform. Her viser du til noko i framtida.» Er det bevisst? Hva tror du er grunnen til det?

I sluttkommentaren skriver du: «Du har heilt klart løfta deg sidan du skreiv langsvar sist». Det er den eneste eleven som har fått denne kommentaren. Hvorfor velger du å skrive det til akkurat denne eleven, er det ingen av de andre elevene som har forbedret skriveferdighetene sine?

Tekst 23 (retorisk analyse)

Teksten har fått mange kommentarer. Har du en maks grense på hvor mange kommentarer du gir på en langsvarsoppgave?

Hvilken karakter har denne teksten fått?

En skriftlig tilbakemelding i teksten er: «Derfor kommer Nespresso med denne detaljerte reklamen for å overbevise om at produktene ...». Du modellerer en spesifikk formulering. Hvorfor velger du å skrive spesifikt hva eleven skal gjøre istedenfor å skrive at eleven må omformulere setningen?

Oppfølgingsspørsmål:

- Har det sammenheng med elevens prestasjonsnivå?

Del 4: Avrundings spørsmål

Har du noen tips til meg, som fremtidig norsklektor, for å ta fatt på vurderingsarbeidet i norsken?

Er det noe du tenker er viktig som jeg ikke har spurt om innenfor vurdering på skriftlig tekst, tilbakemelding og relasjon?

Kan jeg ta kontakt senere hvis det er noe jeg lurer på?

Vedlegg 2: Intervjuguide for intervjuet med læreren «Turid»

Intervjuguide (Turid)

Del 1: Oppvarmingsspørsmål

Hva slags utdanning har du?

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Hvilke fag underviser du i?

Er du kontaktlærer eller faglærer for klassen jeg har samlet inn elevtekster fra?

Hvor lenge har du vært lærer for klassen?

Hva liker du best med læreryrket?

Del 2: Refleksjonsspørsmål

Skriftlig vurdering

Hva synes du er den største fordelen med vurdering av skriftlig arbeid?

Hva synes du er den største utfordringen med vurdering av skriftlige arbeid?

Kan du beskrive hvordan du gir skriftlige tilbakemelding til elevenes tekster?

Oppfølgingsspørsmål:

- Hvorfor har du valgt å gjøre det på denne måten?
- Hva betyr de grønne markeringene?
- Er elevene kjent med hva de grønne markeringene betyr?

Kan du beskrive hvordan elevene har jobbet med teksten fra begynnelse til slutt?

Oppfølgingsspørsmål:

- Hvor lang tid har elevene fått til å jobbe med teksten?
- Har elevene fått oppgaven i lekse, skrevet i timen eller begge deler?
- Har du eventuelt vært lærer i de timene de har skrevet på skolen?

I elevtekstene jeg fikk av deg var det vedlagt vurderingskriterier. Er elevene kjent med disse vurderingskriteriene?

I tillegg var det vedlagt en sjekkliste. Er elevene kjent med denne sjekklisten?

Er det noe spesielt elevene har blitt bedt om å legge vekt på når de har skrevet oppgaven?

Eksempel: sjanger, nynorsk eller språket.

Oppfølgingsspørsmål:

- Hvorfor? Hvorfor ikke?

Har elevene arbeidet med eller skrevet resonnerende tekster tidligere?

Bruker du modelltekster i undervisningen?

Bruker du å gi tilbakemelding på lokalt plan (for eksempel på språk) og globalt nivå (for eksempel på sjanger)?

Hvor lang tid brukte du gjennomsnittlig på å vurdere denne teksten?

Samarbeider dere i team om vurdering av skriftlige tekster?

Oppfølgingsspørsmål:

- Hvorfor? Hvorfor ikke?

Når du gir skriftlige tilbakemeldinger tenker du på vurdering for læring?

Oppfølgingsspørsmål:

- Legger du det til prinsipp for vurdering?
- I så fall hvordan gjør du det?

Er den skriftlige vurderingspraksisen din lik eller ulik på bokmål og nynorsk?

Tilbakemelding i skriftlig tekst

Leser du gjennom teksten før du skriver tilbakemelding eller gir du tilbakemelding underveis?
Hva tror du kjennetegner dine tilbakemeldinger?

Oppfølgingsspørsmål:

- Bruker du formuleringer av spørsmål?
- Er du direkte i kommentarene eller «pakker» du dem i større grad inn?
- Er tilbakemeldingene instruerende?

Er du bevisst på når du skriver «slik burde du gjøre det» versus «sjekk kommaregler»?

Er kommentarene generelle for tips til videre skriving eller spesifikke til den teksten?

Setter du av tid i timen til at elevene skal lese gjennom tilbakemeldingene de får?

Oppfølgingsspørsmål:

- Må de levere et nytt utkast eller jobbe videre med teksten?
- Hvorfor eller hvorfor ikke?

Praktiserer du mest formativ eller summativ vurdering i vurdering av skriftlige tekster i norskfaget?

Oppfølgingsspørsmål:

- Er elevteksten i prosess eller er den et produkt?

Relasjon

Hvor mange timer har du klassen gjennomsnittlig i uka?

Hvordan jobber du med relasjonen til elevene dine?

Tenker du på den spesifikke eleven som har skrevet teksten når du gir tilbakemeldinger, hvor eleven er i utviklingsfasen ved skriving?

Oppfølgingsspørsmål:

- Ja: På hvilken måte?
- Nei: Hvorfor ikke?

Tenker du at vurderingsarbeidet av skriftlige tekst er en del av relasjonsarbeidet til eleven?

Oppfølgingsspørsmål:

- Hvorfor, eventuelt hvorfor ikke?

Bruker du ulike strategier for å vurdere lavtpresterende og høytpresterende elever? Som for eksempel ros.

Del 3: Elevtekster

Tekst 7 (resonnerende tekst - ytringsfrihet)

I vurderingskriteriene på *elevnavn* sin tekst har du både markert karakter 2 og karakter 3-4.

Ser at du har gjort det på flere tekster. Hvorfor det?

Hva betyr de ulike fargekodene i *elevnavn* sin tekst?

Tror du at eleven forstår disse fargekodene?

Er det noen grunn til at fargekodene er brukt på hans tekst?

På forsiden, det som er bra med elevtekst 7 er kort formulert. Mens neste elevtekst, elevtekst 18, er det lange og utfyllende setninger som begynner med `du`. Er det bevisst?

Tekst 18 (skjønnlitteratur)

Hvorfor har ikke eleven fått videre tips?

På andre side av oppgaven er det flere tomme margkommentarer. Hva er grunnen til det?

Tekst 2 (ytringsfrihet)

I sluttkommentareren står det om hva som var bra og hva som kan jobbes videre med.

Hvorfor har du smiley på noen av kommentarene, til noen, men andre ikke?

Hvorfor er det noen elevtekster du vurderer med en smiley eller flere på selve teksten, og andre ikke? Hvorfor benytter du deg av smiley?

På side 3 i elevens tekst skriver du først et forslag til hvordan kan skrive om setningen. Senere står kommentareren: «uklar setning». Hvorfor spesifiserer du noen ganger hvordan eleven skal rette tekster og andre ganger ikke?

Tekst 11 (ytringsfrihet)

Er det krav til lengde på teksten? Siden du har gitt flere elever tipset: «Øv deg på å skrive lengre tekstar. Denne teksten ville bli sett på som altfor kort på Vg3».

En kommentar er «Skriv heller ny setning: `Ho har skrive..`», en annen er «Betre med ny setning her, for eksempel: `Ho meiner desse døma viser..`» og en tredje er: «Kanskje heller..».

Er det bevist på hvordan du formulerer deg? Altså «skriv heller», «bedre med» og «kanskje heller».

Hvorfor har du skrevet et forslag til struktur på teksten til eleven?

Del 4: Avrundingsspørsmål

Har du noen tips til meg, som fremtidig norsklektor, for å ta fatt på vurderingsarbeidet i norsken?

Er det noe du tenker er viktig som jeg ikke har spurt om innenfor vurdering på skriftlig tekst, tilbakemelding og relasjon?

Kan jeg ta kontakt senere hvis det er noe jeg lurer på?

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Lærerens tilbakemeldingspraksis i skriftlig vurdering i norskfaget

Referansenummer

707934

Registrert

30.08.2018 av Kristine Kolnes - kriskoln@student.uv.uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Vanja Røkkum Jahnsen, v.r.jahnsen@ils.uio.no, tlf: 93213865

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kristine Kolnes, kriskoln@student.uv.uio.no, tlf: 46426983

Prosjektperiode

27.08.2018 - 01.07.2019

Status

19.10.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

19.10.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 19.10.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 4: Informasjons- og samtykkeskjema for lærerne

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Lærereens tilbakemeldingspraksis i skriftlig vurdering i norskfaget” ?

Formål og bakgrunn

Mitt navn er Kristine Kolnes og jeg skriver for tiden masteroppgave i norskdidaktikk på Universitetet i Oslo, ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Oppgaven handler om læreres vurdering av skriftlige tekster og lærerens tanker rundt vurdering. Formålet er å finne ut hva som kjennetegner lærerens tilbakemeldinger til elever i skriftlig vurdering.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg kommer for å informere deg og klassen din om prosjektet før dere kan skrive under på samtykkeskjema. Hvis du og elevene godtar det, observerer jeg resten av økta etter jeg har informert om prosjektet, og at disse notatene kan brukes i masteroppgaven. For din del betyr det at du sender meg elevbesvarelser med lærerkommentarer, dersom du og elevene samtykker. I tillegg til å stille opp til et intervju som varer rundt en time. Jeg har ingen krav til oppgavetype utover at det er en langsvarsoppgave.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er jeg, Kristine Kolnes, og min veileder Vanja Røkkum Jahnsen, som vil ha tilgang på personopplysningene. Tekstene og transkripsjon av intervjuet vil bli anonymisert ved at navn og dataene blir lagret separat. Elevene har fått informasjon om at innsamlingen av elevtekstene ikke vil påvirke læreres vurdering av elevenes tekster. Deltakerne i studien vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Frivillig deltagelse

Det er helt frivillig å delta. Du kan når som helst trekke deg fra undersøkelsen, uten at de får negative konsekvenser for din egen del. Hvis du lurer på noe kan du ta kontakt med meg, Kristine Kolnes, på mail: kriskoln@student.uv.uio.no eller telefon: 46426983, eller veileder Vanja Røkkum Jahnsen på v.r.jahnsen@ils.uio.no.

Sier du ja til å delta, vil det være til stor hjelp for meg og oppgaven min. Det vil også kunne bidra til kunnskap om hvordan lærere vurderer tekster og hvilke kommentarer som blir gitt. Dine elevs tekster og intervjuet med deg kan bidra til funn i forskningen på læreres vurdering. Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD- Norsk senter for forskningsdata AS.

Med vennlig hilsen

Kristine Kolnes

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lærersens tilbakemeldingspraksis i skriftlig vurdering i norskfaget*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Ja, jeg samtykker til å delta i prosjektet
- Ja, jeg stiller opp til et intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.07.2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: Informasjons- og samtykkeskjema for elevene

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Lærersens tilbakemeldingspraksis i skriftlig vurdering i norskfaget” ?

Formål og bakgrunn

Mitt navn er Kristine Kolnes og jeg skriver for tiden masteroppgave i norskdidaktikk på Universitetet i Oslo, ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Oppgaven min skal handle om læreres skriftlige vurdering og tilbakemeldinger til elevtekster. I den forbindelse ville jeg satt stor pris på å få samlet inn din elevbesvarelse med lærerkommentarer på en skriveoppgave for å bruke dem i min oppgave.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Det eneste dere trenger å tenke på, er om dere vil si ja til at elevteksten din kan brukes i min oppgave.

I tillegg til at jeg observerer klassen din i noen timer og kan bruke notatene i masteren.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Din tekst vil bli anonymisert, det vil si at navnet ditt og teksten blir lagret separat. Det er kun meg, Kristine Kolnes og veileder Vanja Røkkum Jahnsen som vil ha tilgang på personopplysningene. Deltakerne i studien vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Min studie vil ikke påvirke lærerens vurdering av din tekst.

Frivillig deltagelse

Det er helt frivillig å delta. Dersom du ikke ønsker å delta sender læreren din ikke elevteksten til meg. Du kan når som helst trekke deg fra undersøkelsen, uten at de får negative konsekvenser for din egen del. Hvis du lurer på noe kan du ta kontakt med meg, Kristine Kolnes, på mail: kriskoln@student.uv.uio.no eller telefon: 46426983, eller veileder Vanja Røkkum Jahnsen på v.r.jahnsen@ils.uio.no.

Sier du ja til å delta, vil det være til stor hjelp for meg og oppgaven min. Det vil også kunne bidra til kunnskap om hvordan lærere vurderer tekster og hvilke kommentarer som blir gitt. Din elevtekst kan bidra til funn i forskningen på læreres vurdering. Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD- Norsk senter for forskningsdata AS.

Med vennlig hilsen

Kristine Kolnes

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lærerens tilbakemeldingspraksis i skriftlig vurdering i norskfaget*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Ja, at du kan bruke min elevtekst med tilbakemeldinger
- Ja, at læreren kan gi opplysninger om meg i intervjuet, for eksempel hvilken karakter du har fått på oppgaven.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.07.2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 6: Oppgavetekst og vurderingskriterier for klasse A

Skrivedag norsk sidemål

Informasjon
Tid: Skriveøkta er frå 8.15-11.30. Hjelpemiddel: Alle hjelpemiddel er tillatne, bortsett frå opent Internett og andre verktøy som kan brukast til kommunikasjon.
Bruk av kjelder: Dersom du bruker kjelder i svaret ditt, skal dei alltid førast opp på ein slik måte at lesaren kan finne fram til dei. Du skal føre opp forfattar og fullstendig tittel på både lærebøker og annan litteratur. Dersom du bruker utskrifter eller sitat frå Internett, skal du føre opp nøyaktig nettadresse og nedlastingsdato.
Vedlegg: Reklame for Nespresso, Aftenposten/Brand Studio, A-magasinet 15.09.2017 Utdrag frå <i>Forrådt</i> , Amalie Skram, 1892 Utdrag frå <i>Skamløs</i> , «Min frihet: Å være det de ikke vil at jeg skal være», av Nancy Herz, Sofia Nesrine Srour og Amina Bile, 2017
Informasjon om oppgåva: Du skal svare på ei av oppgåvene. Bruk linjeavstand 1,5 og skriftstorleik 12.
Vurdering: Vurdering med karakter, vurderingsskjemaet er utarbeida av Utdanningsdirektoratet, det same som blir brukt på eksamen (analytisk tekst eller kreativ tekst, sjå ITL).

Langsvarsoppgåve: Vel ei av oppgåvene nedanfor.

Oppgåve 1

Vedlegg: – «Møllen som endret 100 år med kaffe», A-magasinet 15.09.2017

Formuler kort kva som er formålet med teksten, og analyser den samansette teksten. Bruk omgrep frå retorikken. Vurder til slutt korleis denne teksten fungerer som reklame.

Kommentar: Når du analyserer, skal du forklare gjennom å bruke relevant fagspråk og vise til konkrete eksempel. Når du vurderer, skal du vise evne til sjølvstendig refleksjon.

Oppgåve 2

Vedlegg:

Utdrag frå *Forrådt*, Amalie Skram, 1892

Utdrag frå *Skamløs*, «Min frihet: Å være det de ikke vil at jeg skal være», av Nancy Herz, Sofia Nesrine Srour og Amina Bile, 2017

I romanen *Amtmannens døtre* av Camilla Collett seier hovudpersonen Sofie: «Vår bestemmelse er å giftes, ikke å bli lykkelige». Skriv eit essay (kreativ tekst) der du utforskar tankar om skam, friedom og ære. Bruk eksempel og idear frå dei vedlagde tekstane. Du kan også hente idear frå foredraget «Frihet og ære» av Simon Stranger og Amal Aden (26.09.2018).

Kommentar: Denne oppgåva opnar for ulike løysingar, men det skal komme tydeleg fram av svaret ditt at du bruker eksempel eller idear frå tekstvedlegga. Du kan vise kreativitet i dei innfallsvinklane og perspektiva du vel, og i måten du bruker språket på.

Amalie Skram

Forrådt

I romanen *Forrådt* møter vi Aurora (Ory). Som 17-åring blir hun gift med kaptein Riber, en voksen og erfaren mann. I utdraget møter vi henne på bryllupsdagen i samtale med sin mor.

Fru Ingstad forlot hastig stuen og gikk over en lang, halvmørk gang inn i barnekammeret, hvor en nattlampe dunkle skinn lyste over fire småsenger og over Aurora, som slank og smal stod midt på gulvet i sin hvite brudekjole, hvis lange tyllsløy lot henne synes høyere enn hun var. Hun hadde slått sløret til side fra det bleke ansikt, hvis store blå, alvorlige øyne ikke syntes å høre hjemme mellom de barnlig buttede kinn.

«Så Aurora min,» fru Ingstad rørte lett ved hennes skulder.

Aurora slo armene om morens hals og begynte å gråte.

«Ikke gråt, Aurora.»

«Hvorfor kaller du meg ikke Ory, som du pleier,» hun fikk med møye ordene frem gjennom den såre gråt. «Uff, det påfunnet hans! Jeg vil ikke hete annet enn Ory, hører du mamma!»

«Ja ja, Ory min. Men kom nå.»

«Jeg kjører ikke med ham! Jeg gjør det ikke, mamma.»

«Er du forstyrret, barn?» Fru Ingstad grep datteren om armene og søkte å tvinge henne ut fra seg for å se henne inn i øynene.

«Jeg gjør det ikke, jeg gjør det ikke,» vedble Ory hulken og klynget seg fast til moren.

«En brud, som elsker sin mann, går inn til livets høyeste glede. Og du har jo tatt ham frivillig og av kjærlighet. Har du ikke, Ory?»

«Jamen nå skal jeg jo ligge i samme seng som han» – hun slo over i en ilferdig, våndefull hvisken, idet hun rottet seg opp og gikk fort bortover gulvet, hvor hun gjorde front mot moren med hånden på kommodekanten. «Bestemor Riber har fortalt meg, at hun har tatt sin mors brudeseng ned fra loftet, og at den også skal bli min brudeseng,» hun trakk pusten og så på sin mor med en mine, som om hun ventet å se henne falle om av forskrekkelse.

«Du har altså visst det!» Ory strakte halsen framover. «Visst det og ikke sagt et mulkt om noen ting til meg. Å mamma, mamma, hvordan kunne du være slik!» Ory kastet seg ned i en stol og vred seg som i pine.

«Hvorfor skulle jeg besudle din fantasi, før det var nødvendig? Reis deg opp, Ory, du ødelegger kjolen der mellom skapene.»

Ory adlød og så bort på moren med et smertelig spørrende blikk.

«Du tar det så unaturlig dette her, Ory. Og dessuten, det er jo bare denne ene natten.»

«Ja, hvorfor kunne jeg ikke fått bli hjemme, nettopp denne ene natten?» sa Ory fortvilet, mens hun gikk rundt i stuen og bet i sitt lommestørkle. «Hva skulle alle disse anstalter med å bo hos bestemor Riber til? Å, at du kunne nekte meg det, mamma, slik som jeg bad og tryglet deg.»

«Ja, men kjære deg, Ory, vi kunne da ikke latt Riber være på hotellet selve sin bryllupsnatt. Bare for folkesnakkets skyld kunne vi det ikke.»

«Si meg bare én ting.» Ory stod stille foran sin mor. «Tror du det er to sovekalytter om bord i skipet hans?»

«Det tror jeg sikkert. 'Orion' er jo et av de største skip, vi har her i byen.»

Ory betraktet sin mor med et gjennomtrengende blikk, som denne slo øynene ned for.

«Tror du ikke, jeg ser det på deg!» utbrøt så Ory nesten truende. «Det er som en sammensvergelse. Alle er imot meg.»

«Og dette skal være en brud,» sukket fru Ingstad og så rådvill på datteren, som atter gikk om på gulvet.

«Ja, hvorfor har du ikke sagt meg beskjed om dette i forveien, mamma? Så kunne jeg ha reddet meg i tide?»

1892

Ilferdig; rask, våndefull; engstelig

Språklig tilrettelagt

«Min frihet: Å være det de

Mahmoud Darwish

Første gang vi skrev om negativ sosial kontroll og skamkultur, klarte vi endelig å sette ord på opplevelser vi har hatt, men som vi aldri helt har klart å forstå. Opplevelser av å bli begrenset, både når det gjaldt hva vi kunne gjøre og hvordan vi kunne være.

Lenge trodde vi at begrensningene var vår egen skyld. At det var en straff, en beskyttelse, at det var oss det var noe galt med, at det var vi som måtte tilpasse oss. Det er tross alt det vi alltid har blitt fortalt.

Det var først da vi skjønnte at det fantes et begrep for det, og at vi ikke var de eneste som hadde hatt lignende opplevelser, vi var istand til å se mekanismene som begrenser oss. Vi forsto at det finnes et helt system som er til for å kontrollere sårne som oss, sårne som ikke føyer seg og som ønsker å gjøre ting på sin egen måte.

Vi begynte å se at kontrollen finnes overalt. I slengberetningene vi får fra kjente og ukjente om hvordan vi bør oppføre oss, i hvordan «fordi du er jente» brukes som et argument for hvorfor vi må gjøre visse ting og absolutt ikke får gjøre andre, i reaksjonene vi får når vi ikke føyer oss etter de mange uskrevne reglene som er satt for oss. Negativ sosial kontroll er summen av alt som blir gjort for å hindre oss i å leve livene våre slik vi vil.

Vi forsto at begreper som «æres» og «skam» kan misbrukes systematisk til å undertrykke i stedet for å være naturlige moralske kompasser.

«Skamløs» blir brukt som et skjellsord mot jenter som ikke føyer seg etter gjeldende normer. Det er en grov anklage, og både din egen

6

ikke vil at jeg skal være.»

og familiens ære står på spill. Eier du ikke skam, så må det være noe galt med ditt moralske kompass, noe galt med måten du er oppdratt på, noe galt med deg. Ordet «skamløs» får det til å knyte seg i magen.

Vi har derfor brukt ordet i denne debatten med en viss ironi. Men når man smaker på ordet, analyserer hva det egentlig innebærer, så er det befriende: skamløs. Uten skam.

Så selvsagt er vi skamløse hvis det er synonymt med å ikke ta innover oss skammen som andre prøver å påføre oss. Selvsagt er vi skamløse hvis skamløs er synonymt med å være fri.

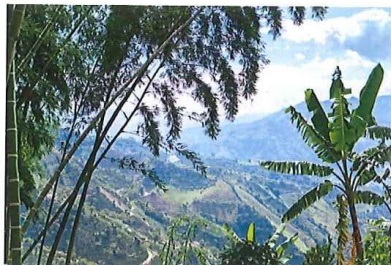
Det første steget var å innse dette. Det neste var å gjøre noe.

Kampen mot negativ sosial kontroll er ikke en kamp vi har startet. Det er en kamp vi viderefører. Før oss har det gått mange andre. Disse kvinnene har banet vei og bidratt til å gjøre rommet for ytring større. De har gjort plass, og vi har tatt plass.

Å snakke høyt om utfordringene vi opplever, gjør det lettere å bryte ned tabuene og skammen som er forbundet med dem. Å høre noen andre si: «Det har jeg også opplevd, det er ikke deg det er noe feil med,» betyr mye.

Vi har valgt å ikke være stille når en urett begås. Men når vi snakker om sosial kontroll og systematisk påføring av skam, blir vi ofte beskyldt for å overdrive, for å være subjektive og for å lyve om opplevelsene og livene våre. Gjerne fra enkeltmennesker i våre egne miljøer, som mener at vi sverter miljøene ved å snakke om disse utfordringene.

7



I 2010 åpnet den lokale kaffemøllen i Jardín i Columbia.



Kaffebærene som tidligere forurenset elven i Jardín, behandles nå på bærekraftig vis.

MØLLEN SOM ENDRET 100 ÅR MED KAFFE

Rundt 200 kaffebønder i Jardín i Colombia tjener mer, har mer tid til familien sin og sparer verdifullt vann – alt takket være en kaffemølle.

– Mine besteforeldre var kaffebønder, min far var kaffebønder, og jeg har fortsatt, forteller Humberto Galeano og ser utover sin frodige gård i Jardín i Colombia, hvor fugler og sommerfugler danser blant trærne.

Det har imidlertid ikke alltid sett slik ut.

– Våre besteforeldre og deres generasjon hugde ned skogen, og dyrelivet forsvant, innrømmer han.

Dette ble løsningen

Før møllen åpnet i 2010 behandlet lokale bønder sine egne kaffebær på forskjellige måter. Dette gjorde at det var stor variasjon på kaffekvaliteten.

I tillegg brukte de også mye vann til å vaske bærene med, og det ubehandlede avløpsvannet forurenset elvene. Skallet, som er det første som kommer av i prosessen, fermenterte vannet.

Nespresso var derfor på jakt etter en måte å sikre stabil tilførsel av kaffe av høy kvalitet, øke bøndenes inntekt og samtidig beskytte miljøet.

Løsningen ble å bygge møllen som ligger i området Antioquia.

Tiltaket er en del av Nespresso AAA Sustainable Quality™ Program, som i 2003 ble opprettet sammen med Rainforest Alliance.

Tjener mer og sparer tid og miljø

Møllen har hatt stor påvirkning på lokalsamfunnet. Nå tar omkring 200 bønder med kaffebærene sine til møllen for behandling.

Bøndene sparer opptil fire timer om dagen. De tjener også mer ettersom de mottar høyere priser for den stabilt høye kvaliteten på kaffen som produseres der.

Miljøet nyter også godt av møllen. Anlegget sparer rundt 60 prosent av mengden vann som bøndene tidligere brukte. Møllen behandler også sitt eget avløpsvann, så det er ingen vannforurensning.

Etter at Humberto begynte å ta med kaffebønnene til behandling ved møllen i Jardín, har han lært at vann best forvaltes felles for området.

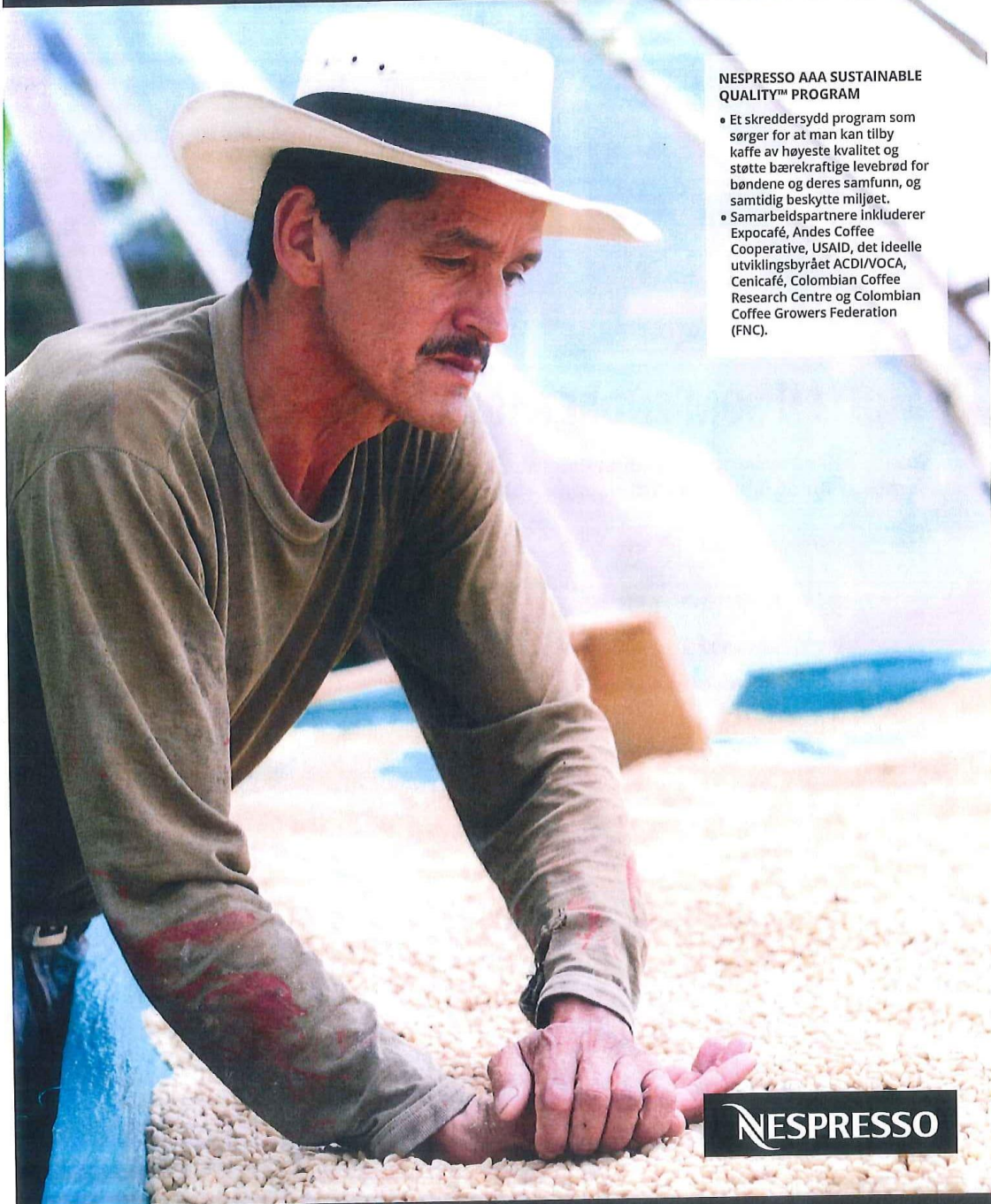
– Hvis jeg ikke vasker kaffen hjemme og i stedet tar den med til møllen, så forurenser vi ikke vannet, sier Humberto.

Han ser utover gården igjen.

– Dette er mine barns arv.

Nespressos tiltak har også oppmuntret ham til å dyrke flere lokale trær. Nå tiltrekker gården hans mer dyreliv. Å ha et mer variert miljø på gården sørger også for mer fruktbar jord, som i lengden kan forbedre kvaliteten på kaffen.

*Humberto Galeano er tredjegerasjons kaffebønder i Jardín i Columbia. Etter at den lokale kaffemøllen åpnet, har han tatt med bønnene til behandling der. Da blir ikke vannet i elven forurenset, og han sparer tid og tjener mer.
ALLE FOTO: Nespresso*



NESPRESSO AAA SUSTAINABLE QUALITY™ PROGRAM

- Et skreddersydd program som sørger for at man kan tilby kaffe av høyeste kvalitet og støtte bærekraftige levebrød for bøndene og deres samfunn, og samtidig beskytte miljøet.
- Samarbeidspartnere inkluderer Exprocafé, Andes Coffee Cooperative, USAID, det ideelle utviklingsbyrået ACDI/VOCA, Cenicafé, Colombian Coffee Research Centre og Colombian Coffee Growers Federation (FNC).

ANNONSØRINNHOOLD PRODUSERT AV BRAND STUDIO brandstudio.no

	1	Karakter 2	Karakter 3 – 4	Karakter 5 -6
		Den aktuelle elevteksten	Den aktuelle elevteksten	Den aktuelle elevteksten
Hovud- inntrykk		er i nokon grad eit relevant svar på langsvarsoppgåva viser noko forståing og bruk av dei vedlagde tekstane er enkelt eller uklart formulert	er eit stort sett relevant svar på langsvarsoppgåva viser at eleven forstår og bruker dei vedlagde tekstane er stort sett godt formulert, med formålstenleg ordforråd	er eit utfyllande og relevant svar på langsvarsoppgåva viser god forståing og bruk av dei vedlagde tekstane er gjennomgåande godt formulert, med nyansert ordforråd
Språk og formelle dug- leikar		har samanbinding mellom setningar og avsnitt viser at eleven meistrar hovudformene i formverket til ein viss grad viser at eleven meistrar ortografi og teiknsetjing til ein viss grad skil mellom sitat og eigenprodusert tekst, viser til kjelder	har nokså god/god samanbinding mellom setningar og avsnitt viser at eleven stort sett meistrar formverket har stort sett korrekt ortografi og teiknsetjing markerer sitat og viser til kjelder på ein ryddig måte	har god samanbinding mellom setningar og avsnitt viser at eleven meistrar formverket har gjennomgåande korrekt ortografi og teiknsetjing markerer sitat og viser til kjelder ryddig og nøyaktig
Analysar		har ein viss struktur og samanheng har med nokre relevante moment og/eller eksempel bruker noko fagspråk peiker på nokre verkemiddel i tekstar peiker på nokre sider ved argumentasjon/ bruk av appellformer peiker på nokre sider ved hovudsynspunkt reflekterer over tekstar på ein enkel måte, har nokre vurderingar viser ein viss kjennskap til den kulturhistoriske samanhengen bruker eventuelle kjelder på ein delvis relevant måte	har stort sett formålstenleg struktur og god samanheng har relevante moment og/eller eksempel bruker relevant fagspråk gjer greie for nokre verkemiddel og viser i nokon grad korleis dei fungerer i teksten gjer greie for hovudtrekk i argumentasjon/ bruk av appellformer og funksjonen deira gjer greie for hovudsynspunkt reflekterer over tekstar på ein fagleg relevant måte, har vurderingar og grunnitte synspunkt viser at eleven kan plassere tekstar kulturhistorisk, med noka forståing for samanhengen bruker eventuelle kjelder på ein relevant og etterprøvbar måte	har formålstenleg struktur og god samanheng har relevante moment og/eller eksempel, med god breidde bruker presist og relevant fagspråk gjer greie for verkemiddel og viser korleis dei fungerer i teksten gjer presist greie for argumentasjon/ bruk av appellformer og funksjonen deira gjer tydeleg greie for hovudsynspunkt reflekterer over tekstar på ein sjølvstendig måte, har vurderingar og grunnitte synspunkt viser at eleven kan plassere tekstar kulturhistorisk, med forståing for samanhengen bruker eventuelle kjelder relevant, etterprøvbart og sjølvstendig
Samla vurdering av kort- svar og langsvar		Samla sett viser elevsvaret låg kompetanse i faget	Samla sett viser elevsvaret nokså god kompetanse i faget eller god kompetanse i faget	Samla sett viser elevsvaret mykje god kompetanse i faget eller framifrå kompetanse i faget

	1	Karakter 2	Karakter 3 – 4	Karakter 5 -6
		Den aktuelle elevteksten	Den aktuelle elevteksten	Den aktuelle elevteksten
Hovud- inntrykk		er i nokon grad eit relevant svar på langsvarsoppgåva viser noko forståing og bruk av dei vedlagde tekstane er enkelt eller uklart formulert	er eit stort sett relevant svar på langsvarsoppgåva viser at eleven forstår og bruker dei vedlagde tekstane er stort sett godt formulert, med formålstenleg ordforråd	er eit utfyllande og relevant svar på langsvarsoppgåva viser god forståing og bruk av dei vedlagde tekstane er gjennomgåande godt formulert, med nyansert ordforråd
Språk og formelle dug- leikar		har samanbinding mellom setningar og avsnitt viser at eleven meistrar hovudformene i formverket til ein viss grad viser at eleven meistrar ortografi og teiknsetjing til ein viss grad skil mellom sitat og eigenprodusert tekst, viser til kjelder	har nokså god/god samanbinding mellom setningar og avsnitt viser at eleven stort sett meistrar formverket har stort sett korrekt ortografi og teiknsetjing markerer sitat og viser til kjelder på ein ryddig måte	har god samanbinding mellom setningar og avsnitt viser at eleven meistrar formverket har gjennomgåande korrekt ortografi og teiknsetjing markerer sitat og viser til kjelder ryddig og nøyaktig
Kreative tekstar		har ein viss struktur og samanheng har med nokre relevante moment og/eller eksempel viser at eleven har valt nokre innfallsvinklar til temaet viser at eleven har valt nokre verkemiddel i utforminga av teksten reflekterer i nokon grad viser i nokon grad til språkleg/kulturhistorisk kunnskap dersom det er relevant bruker vedlagde tekstar på ein enkel måte	har stort sett formålstenleg struktur og god samanheng har relevante moment og/eller eksempel viser noko kreativitet i val av innfallsvinklar til temaet viser noko kreativitet i val av verkemiddel i utforminga av teksten reflekterer, utforskar, prøver ut tankar viser til og bruker språkleg/kulturhistorisk kunnskap dersom det er relevant bruker vedlagde tekstar på ein sjølvstendig måte	har formålstenleg struktur og god samanheng har relevante moment og/eller eksempel, med god breidde viser kreativitet i val av innfallsvinklar til temaet viser kreativitet og bruker verkemiddel på ein gjennomført måte i utforminga av teksten reflekterer, utforskar og prøver ut tankar på ein sjølvstendig måte viser til og reflekterer over språkleg/kulturhistorisk kunnskap dersom det er relevant bruker vedlagde tekstar på ein kreativ og sjølvstendig måte
Samla vurdering av kort- svar og langsvar		Samla sett viser elevsvaret låg kompetanse i faget	Samla sett viser elevsvaret nokså god kompetanse i faget eller god kompetanse i faget	Samla sett viser elevsvaret mykje god kompetanse i faget eller framifrå kompetanse i faget

Vedlegg 7: Oppgavetekst og vurderingskriterier for klasse

Resonnerande tekst med vurdering

PROSESSKRIVING - SIDEMÅL

Vel éi oppgåve. Skriv nummeret på den oppgåva du vel.

FORMELLE KRAV:

- Skriv 2 til 3 sider
- Bruk skriftstørrelse 12 i *Times New Roman* eller *Calibri* og linjeavstand 1,5
- Innlevering på ITL

FRAMDRIFT:

- Veke 37: Starte på oppgåva
- Veke 38: Leverer inn førsteutkast + tilbakemeldingar og skriving
- Veke 39, onsdag: Leverer inn teksten til vurdering.

OPPGÅVE 1

Dei to vedlagde kjeldene uttrykker ulike syn på det som ofte blir kalla «absolutt ytringsfriдом». Bruk tekstvedlegga, og skriv ein resonnerande tekst med tittelen «Er absolutt ytringsfriдом eit gode eller eit vonde?».

Vedlegg:

- Ord som skader – ytringsfriheten og grensene for den av Kristin Stotesbury. Aftenbladet 19.09.2017. <https://www.aftenbladet.no/meninger/debatt/i/7Wobw/Ord-som-skader--ytringsfriheten-og-grensene-for-den>
- Ytringsfriheten er absolutt. FRP's nettside 13.01.2015. <https://www.frp.no/nor/Aktuelt/Ytringsfriheten-er-absolutt>

OPPGÅVE 2

Dei to vedlagde kjeldene uttrykker ulike syn på likestilling og kvinnerolla. Bruk tekstvedlegga og skriv ein resonnerande tekst med tittelen «feminisme er ikkje lenger relevant».

Vedlegg:

- Ære i skamløshetens tid av Linda Noor. Dagbladet 29.07.2017.
<https://www.dagbladet.no/kultur/aere-i-skamloshetens-tid/68262051>
- Nei til likestilling. Hvorfor? av Maria Høili. Dagbladet 21.11.2016.
<https://www.dagbladet.no/kultur/nei-til-likestilling-hvorfor/65365225>

OPPGÅVE 3

Dei tre vedlagde kjeldene uttrykker ulike syn på kva som er oppgåva til skjønnlitteraturen, eller kva for funksjon den kan ha for lesaren. Bruk tekstvedlegga og skriv ein resonnerande tekst med tittelen «Kva skal vi med skjønnlitteratur?»

Vedlegg:

- «Hvorfor er det viktig å lese bøker?» av Aslak Sira Myhre. Dagbladet 13.11.2003
- «Fantastisk litteratur», intervju med Tor Åge Bringsværd fra 2007.
- «Hvorfor man bør lese? Jeg tror man blir mer menneske av det», intervju med Per Bank, Dagbladet 30.11.2006

VEDLEGG 1:

Ord som skader

– ytringsfriheten og grensene for den

KRONIKK: Burde vi kanskje snakke mer om hvor grensen for ytringsfriheten går?

OPPDATERT: 19.SEP.2017 11:59
PUBLISERT: 19.SEP.2017 10:23

Kristin Stotesbury, PSYKOLOGISTUDENT

- **«Din jævla homo, du burde vært død.»**

Ytringsfriheten er en av våre største friheter. Samtidig er den en av fryktens største verktøy. Å *mene* er heldigvis ikke synonymt med å *gjennomføre*. Likevel kan budskap og enkeltes virkelighetsoppfatning spres og løftes frem. Vi vil ikke være ytringsfriheten foruten, men burde vi kanskje snakke mer om hvor grensen for ytringsfriheten går?

- **«Utlendinger er alle kriminelle, og har ingen rett til å leve i dette land.»**

Klare forbud

Vi snakker om friheten til å ytre, og glemmer at ytringsfriheten ikke er absolutt. Det finnes flere lovfestede begrensninger i ytringsfriheten, men de ser ikke alltid ut til å holdes. Det er blant annet forbud mot ytringer som er trakasserende, diskriminerende eller hatefulle, noe kommentarfelt ofte ikke ser ut til å følge.

Det er ikke bare kommentarfeltet som flommer over av svært krenkende holdninger og uttrykk, ytringsansvaret overholdes heller ikke av mannen på gata til enhver tid. Å uttrykke glede overfor en lastebil som kjører ned sivile går for eksempel gjerne implisitt under hatefulle uttrykk. Når noen åpenlyst feirer og støtter terrorhandlinger, hvorfor tas dette ikke på groveste alvor?

90 prosent henleggelse

Store norske leksikon hevder at det er et svært begrenset antall personer som har blitt dømt for overtredelser av ytringsfriheten i Norge. Etterforskning av slike saker har lav prioritet hos norske politimyndigheter, og det [antas at hele ni av ti anmeldelser](#) for overtredelse av [paragraf 185 i straffeloven, hatefulle ytringer](#), henlegges av norsk politi.

Jeg frykter at vi i for stor grad har begynt å overse hatefulle ytringer. Ved å gjøre nettopp dette er jeg redd vi implisitt sier at alle ytringer, inkludert hatefulle, er akseptable. Hva gjør man med skremmende og ekstreme holdninger? Kanskje er ressurser til etterforskning av ytringer for mye å be om.

Når advarsler ikke blir hørt

Gang på gang, derimot, er bekymringsmeldinger ofte innmeldt i forkant av ulike handlinger. Enkelte uttrykte holdninger har vakt oppsikt og fått varselamper til å lyse. Nylige terrorhandlinger i både Manchester og London er skrekkeksempler på slike tilfeller. Her var bekymringsmeldinger sendt inn før hendelsene, men dødsfall måtte til før bekymringsmeldingen ble tatt ordentlig tak i. Det er kanskje på tide å snakke mer om hvor ytringsfrihetens grense er, og burde være.

Kanskje er det galt å la ord veie så tungt, men jeg vet sannelig ikke om det er riktig å ta for lett på dem heller. Ytringsfrihetens grense snakkes ikke om – jeg tør nesten ikke nevne det selv. Tanken på en kontrollør overfor hva som er rett og galt å ytre, skremmer meg. For hva skjer om ytringspolitiet havner i feil hender?

Frykten for å ta feil

På motsatt side kan det virke som om vi lar diskriminering få herje fritt i redsel for å undergrave noen andres ytringsfrihet. Mulig burde noens ytringer og holdninger få større sanksjoner. Å la handlinger være eneste lovbrudd som sanksjoneres, kan vi ikke fortsette å ta oss råd til. Kanskje er vi redde for å feiltolke menneskers syn, men burde vi ikke heller være redde for å tolke rett?

- **«Kvinner er mannens eiendom og skal brukes deretter.»**

Å lovfeste enkeltes syn som ulovlige kan også ha motsatt effekt. Om sinne, for eksempel, ikke blir uttrykt, kan det vel også vokse seg større. Stillhet tier ikke hat. Det som gjøres ulovlig, gjør muligens også det ulovlige spennende. Å fengsle ytringsfriheten, fengsler ikke nødvendigvis holdningen, den gjøres bare kriminell.

- **«Norge for heterofile nordMENN!»**

Kollektiv skyld

Kanskje er det jeg som ikke er tolerant nok. Kanskje må jeg tåle uenighetene i både syn og i hele samfunnsutviklingen. Det er bare at jeg har vanskeligheter med å tåle andres hat mot ukjente grupper. Mulig setter jeg meg ikke nok inn i deres legitime utgangspunkt. Mulig er det her vi må starte: Andres legitime utgangspunkt. Roten til hatet, ytringen, handlingen. Kanskje må vi begynne å se varselet i deres uttrykk. På asylmottak, for eksempel, er dagene tomme. En eksistens som består av å vente. Mulig i årevis. Hvor arbeidsvilje drepes av [mangel på rett til arbeid](#). Med ikke annet enn tid til å tenke over all urett som har kommet

ens vei, kan jeg skjønne at alle nordmenn mislikes. Ikke for det de sa, men for alt de *ikke* sa. Kanskje er vi alle medskyldige i hatet, ytringene og handlingene.

- «*Grådige, bortskjemte, jævlige norske drittunger!*»

Jeg trodde aldri jeg kom til å mislike ytringsfriheten, men så feil kan man altså ta. Kanskje var det fordi jeg innså at jeg var like skyldig i uretten som nå etter hvert begynner å favne oss selv.

VEDLEGG 2:



Ytringsfriheten er absolutt

Publisert: 13. januar 2015

- Jonas Gahr Støre må stå opp for retten til å ytre seg blasfemisk. Siv Jensen mener Arbeiderpartiets leder ikke er tydelig i debatten om ytringsfrihet.

- I dagens situasjon er det svært viktig at politikere verner om ytringsfriheten og retten til å ytre seg blasfemisk. Jeg mener Støre ikke har stått på rett side i denne debatten, sier partileder i FrP Siv Jensen.

Det var i Dagens Næringsliv torsdag at Arbeiderpartiets leder mente det ikke var viktig å stå opp for retten til å bedrive blasfemi.

- Støres uttalelser minner om det han sa under karikaturstriden i 2006, da han også gikk langt i å unnskyldte ytringsfriheten.

- Vi må også huske at han som utenriksminister i den rødgrønne regjeringen ville gjeninnføre en aktiv blasfemiparagraf med et " strafferettslig vern mot kvalifiserte angrep på religion eller livssyn». På godt norsk var det en blasfemiparagraf som bryter med slik Norge i dag praktiserer ytringsfriheten, sier Siv Jensen.

Forslaget fra den forrige regjeringen endte opp med å bli trukket etter omfattende

kritikk, blant annet fra FrP.

- Ytringsfriheten er til for å beskytte ytringer vi ikke liker. Derfor kan vi ikke innsnevre retten med å sette begrensninger slik som en kan få inntrykk av at Støre ønsker.

- Ytringsfriheten er absolutt og det er politikernes ansvar å forsvare den, sier Siv Jensen.

VEDLEGG 3:

Ære i skamløshetens tid

De skamløse jentene belyser utfordringen med en kollektiv æres- og skamtenkning.

29. juni 2017, Linda Noor Daglig leder i Minotenk

Det siste året har det kommet en rekke nye stemmer på banen, hovedsakelig unge kvinner, med minoritetsbakgrunn, som har tatt opp kampen mot undertrykkende æres- og skamkultur.

Medieoppmerksomheten har vært massiv og stadig flere sterke stemmer har kastet seg ut i debatten. *De skamløse jentene* har blitt et fenomen som belyser utfordringen med en kollektiv æres- og skamtenkning. Mangfoldet blant jentene er stort, men fellesnevneren er retten til å definere sitt et liv, uten å bli ansvarliggjort og kneblet for illusjonen om *skammen* som påføres familien eller miljøet.

Debattene er til tider svært intense og opphetede. Dessverre også preget av hets og personangrep. Dette problemet kjenner vi igjen fra kvinnelige samfunnsstemmer, som for eksempel såkalte ”rosabloggere”, som også opplever et enormt trøkk med personangrep og sjikane. Det virker som om unge kvinner som hever stemmen og utfordrer normer oppfattes som spesielt provoserende, blant både minoriteter og majoritet. I de siste dagers debatter om ekstrem sosial kontroll blant minoriteter, er det ironisk å se at de som hevder at problemene ikke eksisterer eller er minimale, er det samme som aktivt utøver sosial kontroll når de angriper meningsytterne med kommentarer om utseende, troverdighet, kjærlighetsliv, rolle som mor eller religiøse tro.

Det som gjør det ekstra belastende for personer med minoritetsbakgrunn i offentlige debatter, er at hetsen kommer som kryssild fra alle kanter. Både fra andre med minoritetsbakgrunn som føler de blir stigmatisert og fra krefter som bruker de skamløse jentenes fortellinger som ”bevis” på hvor ille innvandrer menn, muslimer og ”fremmedkulturelle” er.

Artikkelen fortsetter under annonsen

Debattene om ekstrem sosial kontroll er livsviktige, men også komplekse, og derfor bør det tilstrebes at ulike perspektiver og erfaringer kommer fram. Det er helt legitimt å kritisere generaliseringer, være kritisk til omfanget av et problem, årsaksforhold, overdrevet problemfokus på minoriteter og så videre, det beriker debattene og gir mer innsikt. Men når meningsbryting går over til gjørmebryting; når det handler om å diskreditere meningsmotstandere med argumenter som går på person og med beskyldninger som verken

kan belegges eller er relevante, så er ikke debatten lenger fruktbar. Det er belastende for dem som står i stormens øye, og det skremmer andre fra å bli med.

Vi snakker mye om skam, men kan vi ikke også snakke mer om ære? Æresbegrepet har fått en negativ klang i debatter knyttet til minoritetsmiljøer, og blir sterkt forbundet med undertrykkende mekanismer. Men ære har også et enormt positivt innhold – i betydning verdighet og ivaretagelse av både ens egen og andres verdi som medmenneske.

Det er mye dobbeltmoral i de opphetede debattene på sosiale medier, det aksepteres mye mer fra dem man er enig med, enn fra dem som ytrer mot. Vi kan være så uenige som bare det om ulike saker og virkelighetsoppfatninger, men fortsatt forsvare hverandre mot usaklige angrep og hets. Vi bør alle tenke på at vi skal kunne gå inn og ut av en debatt med *æren i behold*, og ikke bare vår egen, men også de vi debatterer mot.

Og sist en oppfordring til mediene og andre samfunnsaktører som har innflytelse i den offentlige meningsbrytningen: Løft også fram guttene og mennene! Kjønnssrettferdighet oppnås bare med at begge kjønn er engasjerte og står sammen mot normer og ukultur som lenker individet. Mange unge menn med minoritetsbakgrunn har et brennende engasjement for individets frihet og det er viktig at det blir synliggjort og støttet.

Slik kan flammen nå enda flere. Det ligger uendelig mye ære i å kjempe mot undertrykking.

VEDLEGG 4:

Nei til likestilling. Hvorfor?

Hvorfor vil vi oss selv så vondt?

21. november 2016

Maria Høili

Blogger på mariahoili.blogg.no

Jeg hadde lyst til å ta opp dette aktuelle temaet. Nå kommer nok feministene og biter meg i rumpa, men igjen, aktuelt og viktig å belyse fra mitt ståsted.

Nei til likestilling. Hvorfor?

Ærlig talt damer, ønsker vi egentlig likestilling? Vi klager jo over at gentlemanen er død? Hvilket betyr at vi ønsker å bli behandlet annerledes, eller hva? Vi ønsker at mannen skal være det sterke kjønn og beskytte kvinnen. Utfra det jeg leser ellers, ønsker kvinner stort sett også å være hjemme med barna sine frem til de er ett år? Mannen er jo eksempelvis ikke egnet til å amme. Arrester meg gjerne, jeg vet at noen damer har baller og ønsker å jobbe med en gang, men dette tilhører vel sjeldenhetene i den virkelige verden.

Er dere ikke litt lei av at dere må bevise mye mer enn dere egentlig ønsker, damer? Fordi dere skal holde vakt ved likestillingsposten? Vi er ikke egnet til det samme som menn. Det strider mot naturen, det strider mot instinktet, det strider mot psyken vår og det er ikke det beste for

barn å vokse opp med en halvhysterisk, utslitt mamma som prøver å gro et par nøtter mellom beina.

Ja, til like muligheter skulle det hete.

Artikkelen fortsetter under annonsen

Dette løser en del av problemene over. At kvinner nå får lov til å gå i militæret om de ønsker, klart det. Muligheten bør og skal ligge til rette for alle, black, white, man or woman. Det er det samme, alle skal ha en mulighet om de ønsker. Men å drive med dette likestillingshysteriet, det må vi snart gi oss med. Jeg ønsker ikke å vokse opp i en verden der jeg blir presset inn til å prestere like mye på alle nivå som en mann gjør. Vi synes jo det er mye verre å få en på tryne av en mann enn en dame, hvorfor? Det er likestilling. Menn er bedre på å takle stress en kvinner, hvorfor vil vi oss selv så vondt?

Barna har definitivt ikke godt av å være en kasteball mellom en mann som ikke vil være hjemme og en hysterisk kvinne som skal ut i jobb. Skal vi lære dem stress fra fødselen av? Alle vet at en ammende kvinne er i tåke det første året etter fødsel. Dette har naturen utstyrt oss med slik at fokuset skal være på babyen og intet annet.

Hvordan synes dere det egentlig er, damer? Hva vil dere med dette? Jeg er lei, og ønsker meg tilbakestilling av likestilling. Jeg vil ha mannen på banen igjen som det sterke kjønn som passer på familien, og kvinnen tilbake i hjemmet for å passe på barna. Vi må snu før klitorisen vokser til en penis.

Vi er feminine og har kontroll på disse mannfolka uansett. Vi bestemmer på hjemmebane og de kan få lov å bestemme på bortebane. Jeg synes det blir helt fair. Skal vi virkelig ta fra disse mennene våre all integritet? Vi lager jo et samfunn av intetkjønn. Linjene blir for vage, alt ligger i gråsonen. Siden naturen styres av naturlig utvalg (Darwins utviklingsteori, artenes opprinnelse) blir vi nok mer og mer rettet mot «hen», som danskene ville innføre, istedet for «han» eller «henne».

Skal man ikke være hankjønn eller hunkjønn, men intetkjønn? «Likestilling, sa jeg». Nok nå vel? Vil ha tilbake krigeren, jeg. Vikingen.

Så kan vi kvinner være vakre og intelligente og ha muligheten om vi ønsker det.

VEDLEGG 5:

Hvorfor er det viktig å lese bøker?

– Den viktigste grunnen er at det er kjekt. Å lese en bok gir deg en unik mulighet til å være en annen enn deg sjøl. Du er den du leser om.

Aslak Sira Myhre, *Dagbladet* 13.11.2003

VEDLEGG 6:

Fantastisk litteratur

Fantastisk litteratur kan utforske alle muligheter ved en sak, snu den opp ned, zoome inn, zoome ut, vende den rundt og utforske baksiden. Og dette kan forfatteren illustrere gjennom faktisk handling, ved at ting virkelig skjer. Derfor er fantastisk litteratur det beste hjelpemiddel hvis man vil finne svar på hypotetiske spørsmål – de spørsmål jeg mener er de mest viktige man kan stille, nemlig de vi kan samle under den engelske fellestittel: *What if?*

Realistisk litteratur må derimot holde seg til det vi til enhver tid har omkring oss – ikke noe mer, ikke noe mindre. Sammenligner vi forfatteren med en bilkjører, så velger han altså å rygge inn i fremtiden. Mainstreamforfatteren ser på sin samtid i lys av gårsdagens erfaringer. Mens en science fiction forfatter ser på sin samtid i lys av morgendagens muligheter.

Tor Åge Bringsværd, 2007

VEDLEGG 7:

«Hvorfor man bør lese bøker? Jeg tror man blir mer menneske»

Han ble 84 år i går. På tide å slutte som næringslivets store kulturelle frykt, synes Per Bang.

- Etter mange år hvor du i fin stil har utspurt pengefolk om deres kulturelle kapital, er det nå på tide å snu på flisa. Eller flisen, om du vil. Derfor: Hva har du i lommeboken, Per Bang?

Dette var et av rundt 60 innsendte spørsmål til Norges mest kjente nattbordssnok gjennom 17, år. Svarene kan du lese under, men først:

- Hva har du på nattbordet, Per Bang?

- Ei lita bok jeg har lest flere ganger. Den inneholder mange litterære analyser av ett og samme dikt. Ikke alle diktanalyser er drepende kjedelige. Diktet som analyseres er skrevet av Emil Boyson, «Dryadens hind». Han er en dunkel dikter. Jeg har lest diktet mange ganger, men aldri helt skjønt det. Boka hjelper meg å forstå skjønnheten i diktet.

- Hvorfor gir du som nattbordsspaltist?

- Fordi torsdag er første dag i mitt 85. år. Spalta har vært morsom, men jeg begynner å bli trøtt.

- Hvorfor er spalta blitt så populær?

- Den er blitt et merke for Dagens Næringsliv. Kanskje fordi jeg fleiper en del. Jeg har ikke tatt jobben skrekkelig alvorlig.

- Hvem er sistemann ut?

- Det husker jeg ikke. Jeg leverer en bunke hver gang. Jeg lager ikke noe nummer ut av at jeg gir meg. En annen skal overta, Bjørn Gabrielsen. Han skriver glimrende norsk. Og så er han ganske tøff. Det er en fin egenskap.

- **Hvordan står det til med leselysten i norsk næringsliv?**

- Den kunne vært noget høyere. Jeg merker meg at i næringslivet blir ikke toppene gradert etter hvor mange Hamsun-bøker de leser, men etter hvor mye penger de tjener.

- **Hvilket nattbord husker du best?**

- Det er mange overraskelser og noen tendenser. Aksje- og eiendomsmeglere leser ikke så storartede bøker som jeg synes de burde lese.

- **Er det gjengangere på nattbordene?**

- Hamsun er alltid et nødanker. Han skrekkelige Dan Brown går også igjen. Jeg skjønner ikke hvorfor. «Da Vinci-koden» er den kjedeligste gørra jeg har lest.

- **Det ryktes at næringslivstopper ringer deg og ber om å bli intervjuet. Stemmer det?**

- De fleste får andre til å ringe for seg. Da ringer jeg og sier: «Det ryktes på byen at du brenner etter å komme på nattbordet.»

- **Vil du savne spalta?**

- Det vil jeg gjøre fra tid til annen, men det savnet kan jeg ta livet av ved å finne fram ei bok jeg har lyst til å lese.

Publisert torsdag 30.11.2006, TINNA GUDMUNSDOTTIR OG [MARIA BØRJA](#)

SJEKKLISTE FOR RESONNERANDE TEKSTAR

Start med det overordna nivået i teksten din. Skriv slik at du er sikker på at mottakaren lett får med seg innholdet. Ha alltid modellesaren din i tankane.

- Har teksten ei overskrift?
- Svarer du på oppgåva? Les oppgåveteksten nøye, og sjekk at du har svart på alle delspørsmåla.
- Er du tydeleg på kva for kjelder du har brukt?
- Siterer og refererer du på korrekt måte? Er litteraturlista riktig satt opp?
- Har teksten ei klar innleiing og avslutning?
- Er teksten delt inn i tydelege avsnitt? Kvar påstand / kvart moment skal ha sitt eige avsnitt.
- Er det setningar eller avsnitt som er vanskelege å forstå eller vrient formulert? Skriv i så fall om.
- Gjentar du deg sjølv? Finn nye ord og formuleringar som uttrykker det same. Ta til slutt ein siste gjennomgang for å luke ut eventuelle skrive- og teiknsettingsfeil.

VURDERINGSKRITERIER

	Karakter 2	Karakter 3-4	Karakter 5-6
Språk og formelle dugleikar	<p>har samanbinding mellom setningar og avsnitt</p> <p>viser at eleven meistarar hovudformene i formverket til ein viss grad</p> <p>viser at eleven meistarar ortografi og teiknsetting til ein viss grad</p> <p>skil mellom sitat og eigenprodusert tekst og viser til kjelder</p>	<p>har nokså god/god samanbinding mellom setningar og avsnitt</p> <p>viser at eleven stort sett meistarar formverket</p> <p>har stort sett korrekt ortografi og teiknsetting</p> <p>markerer sitat og viser til kjelder på ein ryddig måte</p>	<p>har god samanbinding mellom setningar og avsnitt</p> <p>viser at eleven meistarar formverket</p> <p>har gjennomgåande korrekt ortografi og teiknsetting</p> <p>markerer sitat og viser til kjelder ryddig og nøyaktig</p>
Resonnerande tekster	<p>har en viss struktur og samanheng</p> <p>har med nokre relevante moment og/eller døme</p> <p>gjer greie for faglege emne på ein enkel måte</p> <p>har enkle resonnement</p> <p>har nokre oppsummeringar eller enkle konklusjonar</p> <p>viser noko refleksjon</p> <p>bruker eventuelle kjelder på ein delvis relevant måte</p>	<p>har stort sett hensiktsmessig struktur og god samanheng</p> <p>har med relevante moment og/eller døme</p> <p>gjer greie for faglege emne på en stort sett klar måte</p> <p>har klare resonnement, viser evne til å drøfte eit emne oversiktleg</p> <p>har oppsummeringar eller konklusjonar</p> <p>viser nokså god/god evne til refleksjon</p> <p>bruker eventuelle kjelder på ein relevant måte, dei kan etterprøvast</p>	<p>har hensiktsmessig struktur og god samanheng</p> <p>har relevante moment og/eller døme, med god breidde</p> <p>gjer greie for faglege emne på ein presis måte</p> <p>har klare resonnement, viser evne til å drøfte eit emne sakleg og nyansert</p> <p>har poengterte oppsummeringar eller konklusjonar</p> <p>viser svært god evne til refleksjon</p> <p>bruker eventuelle kjelder relevant, sjølvstendig, og dei kan etterprøvast</p>

Tabell 2: Sivs skriftlige tilbakemeldinger

Sivs skriftlige tilbakemeldinger						
Elevtekst	Margk om.	Nynorskmar keringer	Sluttkommentar		Sum	Karakter
	Antall	Antall	Antall sluttkom.	Lengde (ord)		
Elevtekst 1	15	26	3	93 ord	44	3
Elevtekst 2	9	25	6	128 ord	40	5
Elevtekst 3	11	38	5	114 ord	54	5
Elevtekst 4	13	44	5	124 ord	62	4-
Elevtekst 5	16	24	5	144 ord	45	5-
Elevtekst 6	4	16	3	66 ord	23	6
Elevtekst 7	3	13	7	131 ord	23	6
Elevtekst 8	16	37	4	93 ord	57	4-
Elevtekst 9	15	19	8	155 ord	42	4
Elevtekst 10	11	15	6	147 ord	32	5
Elevtekst 11	15	14	8	118 ord	37	5+
Elevtekst 12	15	18	7	111 ord	40	5+
Elevtekst 13	12	35	4	119 ord	51	4+
Elevtekst 14	10	30	5	130 ord	45	5+
Elevtekst 15	6	7	5	146 ord	18	3+
Elevtekst 16	16	27	3	124 ord	46	4
Elevtekst 17	17	22	4	133 ord	43	4-
Elevtekst 18	6	31	4	149 ord	41	3-
Elevtekst 19	14	9	5	154 ord	28	3+
Elevtekst 20	12	9	7	133 ord	28	*
Elevtekst 21	16	9	7	110 ord	32	3
Elevtekst 22	5	2	5	182 ord	12	5
Elevtekst 23	27	5	4	85 ord	36	3
Elevtekst 24	11	13	6	156 ord	30	4
Elevtekst 25	20	35	7	105 ord	62	5
Sum	315	523	133	3150 ord	971	

*: Siv sendte karakterene til elevtekstene i etterkant på mail: «det var en jeg rett og slett ikke fant ut av»

Tabell 3: Turids skriftlige tilbakemeldinger

Turids skriftlige tilbakemeldinger							
Elevtekst	Margk om.	Håndskrevne kom.	Sluttkommentar		Sum	Karakter	
	Antall	Antall	Antall sluttkom.	Lengde (ord)			
Elevtekst 1	31	11	9	118 ord*	51	4-	
Elevtekst 2	51	22	7	178 ord*	80	4+	
Elevtekst 3	32	9	9	230 ord*	50	3+	
Elevtekst 4	21	7	9	106 ord	37	1/2	
Elevtekst 5	37	9	10	190 ord	56	5/6	
Elevtekst 6	21	13	8	72 ord	42	4/5	
Elevtekst 7	10	0 **	7	76 ord*	17	2	
Elevtekst 8	42	22	8	144 ord	72	4+	
Elevtekst 9	26	4	8	147 ord*	38	5	
Elevtekst 10	17	12	7	124 ord	36	4/5	
Elevtekst 11	44	5	9	141 ord*	58	4	
Elevtekst 12	30	17	6	123 ord*	53	5/4	
Elevtekst 13	46	13	8	122 ord	67	4+	
Elevtekst 14	46	13	12	158 ord*	71	4-	
Elevtekst 15	45	9	9	139 ord*	63	4/5	
Elevtekst 16	28	14	8	110 ord*	50	3/4	
Elevtekst 17	38	8	6	103 ord*	52	4/5	
Elevtekst 18	70	15	6	108 ord*	91	4/5	
Elevtekst 19	8	17	5	95 ord*	30	5-	
Elevtekst 20	20	10	5	100 ord*	35	5+	
Elevtekst 21	32	12	6	15 ord ***	50	4	
Elevtekst 22	39	10	6	60 ord ***	55	3/4	
Elevtekst 23	50	10	4	25 ord ***	64	4/5	
Elevtekst 24	22	11	4	29 ord****	37	3/4	
Elevtekst 25	50	15	5	23 ord****	70	3/4	
Sum	856	191	181	758 ord	1325		

*: Sluttkommentaren inneholder en smiley. Et eksempel er fra elevtekst 14: «Bruk all tida på vurderingssituasjonane godt slik at du får vist kva du er godt for! 😊»

** : Turid har gitt fargemarkering til elevtekst 7, så det er det ingen håndskrevne kommentarer. Turid sier i intervjuet at det er basert på elevenes motivasjon i faget.

***: Ingen kommentar på forsiden. Sluttkommentar håndskreven på siste side av elevteksten.

Tabell 4: Kategorier for de skriftlige lærertilbakemeldingene

Kategorier	Operasjonalisering	Eksempel
Mål Underkategorier: <ul style="list-style-type: none"> - Vurderingskriterier - Oppgavetekst 	Viser til vurderingskriteriene for resonnerende tekst, retorisk analyse eller kreative tekster eller oppgavetekstene for de relevante oppgavene, med overføringsverdi til senere skrivesituasjoner.	
Vurderingskriterier		
Klasse A (begge oppgavene)	Tilbakemeldingen peker på vurderingskriteriene, under «hovedinntrykk»: «relevant svar», «forstår og bruker vedlagte tekster» og «språklig formulering». I «språk og formelle ferdigheter»: «sammenbinding – setninger og avsnitt», «hovedformene i formverket», «ortografi og tegnsetting» og «sitat og kilde», med overføringsverdi til senere skrivesituasjoner.	<p>Språk: Du bør blant anna fokusere på bruken av genitiv. Hugs at ein bør unngå s-genitiv (kvinnens oppgåve) på nynorsk. Eg har gula ut ein del, men det kan vere andre stadar i teksten og. Om genitiv: https://www.sprakradet.no/sprakhjelp/Skriverad/Nynorskhjelp/S-genitiv/</p> <p>Sitat: «Hugs at ein omset ikkje sitat, dei skal stå slik dei er i teksten.»</p>
Klasse A (oppgave en)	Tilbakemeldingen viser til analysen med begreper som: «struktur», «relevante moment», «fagspråk», «virkemiddel», «argumentasjon og appellformer», «hovedsynspunkt», «reflekterer over tekster», «vurdering» og «grunngitte synspunkt» med overføringsverdi til senere skrivesituasjoner.	<p>Fagspråk: «Gjennom det du skriv om appellformene viser du god fagkunnskap om retorikk og tekstanalyse.»</p> <p>Refleksjon: ... «kjem med veldig gode og treffande refleksjoner rundt korleis denne annonsen framstår.»</p>
Klasse A (oppgave to)	Tilbakemeldingen viser til kreative tekster med begreper som: «struktur», «relevante moment», «innfallsvinkler», «virkemiddel» og «refleksjon» med overføringsverdi til senere skrivesituasjoner.	<p>Struktur: «Det er ein raud tråd i teksten og fin samanheng i det du skriv.»</p> <p>Virkemiddel: «Spennande og kreativ samanlikning som fungerer godt i teksten.»</p>
Klasse B (oppgave 1,2 eller 3)	Tilbakemeldingen peker på vurderingskriterier i «språk og formelle ferdigheter»: «sammenbinding – setninger og avsnitt», «hovedformene i formverket», «ortografi og tegnsetting» og «sitat og kilde». I «resonnerende tekster»:	<p>Struktur: «Slutten er klar og velformulert. Den samlar dei momenta du har nemnt tidlegare i konklusjonen»</p> <p>Relevante moment: «Du har mange moment og eksempel som belyser temaet på ein interessant og relevant måte»</p>

	«struktur», «relevante moment», «resonnement», «drøfte», «oppsummering og konklusjoner», «refleksjon». I sjekklisten: «tittel», «svar på oppgaven», «kilder», «sitat», «struktur – innledning og avslutning», «tydelige avsnitt», «språklig formulering» og «gjentakelse? Se gjennom skrive- og tegnsettingsfeil» med overføringsverdi til senere skrivesituasjoner.	Drøfte: «Når du skal drøfte for og i mot absolutt ytringsfridom, er det som om du argumenterer <i>mot absolutt</i> ytringsfridom og <i>for vanleg</i> ytringsfridom. Dette blir forvirrende og uklart» Rettskriving: «Sjekk reglane for når det skal vere stor bokstav i byrjinga av ord på norsk 😊»
Oppgavetekst		
Retorisk analyse (klasse A, oppgave 1)	Den skriftlige tilbakemeldingen viser til «formål», «analyse», «sammensatt tekst», «begrep fra retorikken», «vurder hvordan teksten fungerer som en reklame», «relevant fagspråk», «konkrete eksempel» og «selvstendig refleksjon» i den retoriske analysen, med overføringsverdi til senere skrivesituasjoner.	Formål: «Du viser sær god evne til å tyde formålet med denne annonsen, samtidig som du peikar på bruken av ulike appellformer og brukar døme frå teksten som er relevante.» Vurder hvordan teksten fungerer som en reklame: «I tillegg vurderer du (og reflekterer du) rundt teksten på ein sjølvstendig måte.
Kreative tekster (klasse A, oppgave 2)	Den skriftlige tilbakemeldingen viser til sjangeren «essay»/ «kreativ tekst», temaene «skam, frihet og ære», «bruk eksempler fra vedlagte tekster», «ulike løsnings», «kreativitet i de ulike innfallsvinklne og perspektivene du velger» og «i måten du bruker språket på».	Kreativitet i de ulike innfallsvinklne: «Du tar lesaren med på ei reise inn i desse omgrepa.» Kreativitet, språket: «Språket har kreative innslag, blant anna i det siste avsnittet der du går inn i ordet "skamlaus".»
Resonnerende tekst (klasse B, oppgave 1, 2 og 3)	Den skriftlige tilbakemeldingen viser til temaene «ytringsfridom», «skjønnlitteratur» eller «feminisme», samt «ulike syn», «tekstvedlegg», «resonnerende tekst», «tittel» og lengde: «skriv 2 til 3 sider», med overføringsverdi til senere skrivesituasjoner.	Ulike syn: «Mange interessante synspunkt» Lengde: «Øv de på å skrive litt lengre tekstar. Denne teksten ville bli sett på som for kort på vg3».
Instruks Underkategorier: - Innhold - Struktur - Analyseferdigheter - Formulering av fagbegreper - Spørsmålskommentar	Forklaringer på hvordan elevene skal rette opp feil språklig eller innhold med overføringsverdi.	
Innhold	Tilbakemeldingen peker på spesifisering eller endring av innhold i teksten.	«Historie, sammenlikning mellom land» «Mange jenta, også i Noreg, har ikkje fridom til å leve livet sitt eller ytre seg slik dei vil...» «Her er innhaldet uklart...»
Struktur	Tilbakemeldingen viser til strukturen i teksten, påpeking av «innledning», «avslutning» eller noe i strukturen som burde endres.	«Forklarande innledning» «Slutt m/drøfting»

Analyseferdigheter	Tilbakemeldingen viser til analyseferdigheter som har overføringsverdi.	«I og med at dette er ein kortare tekst, så skriv du tittelen i hermeteikn, ikkje kursiv» «Ta gjerne med når og kvar den stod på trykk»
Formulering av fagbegrep	Tilbakemeldingen kommenterer formulering av fagbegreper, har overføringsverdi.	«Formulering. Utnyttar kairos godt» «Ver litt merksam på formulering av logos-begrepet. Logos-argumentasjon er noko ein brukar ved å vise til fakta/fornuft, ikkje noko ein skapar»
Spørsmålskommentar	Tilbakemeldingen er formulert som et spørsmål om tekstens innhold eller form.	«Kunne du og fått med kva kjensler lesaren skal sitje att med?» «Er det slik no?»
Relasjonsbyggende	Ros rettet mot person eller prestasjon	«Fin formulering og god bruk av omgrepet. I dette avsnittet får du fram konteksten til denne annonsen på ein sær s god måte». «Veldig bra formulering 😊» «Fantastisk» «Bra!»
Språklig korrigerings Underkategorier: - Språklig formulering - Tegnsetting - Ordvalg - Grammatikk - Nynorsk - Rettskriving	Retting uten forklaring, påpeking av språklige feil som er tilknyttet den spesifikke skrivesituasjonen	
Språklig formulering	Forslag til språklig formulering eller påpeker at språket er uklart og må omformuleres.	«Bør omformulerast!» «`ein religion, gud eller noko som er heilagt`»
Tegnsetting	Korrigerings i bruk av komma, punktum eller bruk av tegn.	«Ikkje komma» «Alltid komma etter leddsetning når den står fyrst i setninga»
Ordvalg	Forslag til ett annet ord eleven kan bruke.	(satt →) «lagt» (oppge →) «ytte»
Grammatikk	Tilbakemeldingen inneholder korrigerings på feil bruk av og/å, personlig pronomen eller samsvarsbøying av adverb.	«og/å» (slikt →) «slik» «Her er `min` påpekande pronomen og skal derfor stå foran `del`»
Nynorsk	Tilbakemeldingen inneholder korrigerings og eventuelt forslag til morfologi: bøying av substantiv, adjektiv, verb og samsvarsbøying mellom substantiv og adjektiv. I tillegg korrigerings eller påpeking av bestemmelsesord og passivkonstruksjonen på nynorsk.	(regla →) «reglar» (dykkar hudfarge →) «`hudfargen deira`» (synast →) «`synest` (presens)» (ein stor gode →) «`eit stort gode` (hankjønnsordet betyr noe annet)
Rettskriving	Skrivefeil der læreren har spesifisert eller kommet med endring. Inkluderer orddelingsfeil.	«Samansette ord skal skrivast som eitt» (Juni →) «Liten `j`»
Dempet	Tilbakemeldingen er dempet formulert med en vennlig formulering.	«Her må du kanskje tydeleggjere litt meir for lesaren» «Her kan det kanskje fungere å bruke ordet `intervju`. Teksten

		inneholder jo et intervju med denne bonden» «Kanskje heller: `for min del kjennest så forskjellig ut`» «Føy eventuelt til `på` eller `i`»
Restkategori Underkategorier: - Tom - Rest-rest	Tilbakemeldingene passer ikke inn i kategorien mål, instruks, språklig korrigering eller dempet.	
Tom	Tom: ord eller setninger som er markert, men margkommentaren er tom.	
Rest- rest	Tilbakemeldingen passer ikke inn i kategorien mål, instruks, språklig korrigering, dempet eller underkategorien «tom» i restkategorien	«Ta vare på prøven med rettingane og kommentarane mine slik at du kan bruke det på andre vurderingssituasjonar i framtida» «??»

Tabell 5: Kategorier for intervjutranskripsjonene

Kategorier	Operasjonalisering	Eksempel
Tilpasset den enkelte elev/ nivåddifferensiering	Snakker om tilbakemeldinger til ulike elever, på grunn av motivasjon i faget eller ulikt faglig nivå. Hvordan lærerne sier de formulerer seg og hvilke tilbakemeldinger elevene sier de foretrekker.	«Jeg har en språkfølelse, og det er ikke alle som har den like velutviklet. Og for noen, så det er på en måte noe jeg kan gi da, jeg kan dele min språkfølelse med dem og da kan jeg ofte bruke kanskje bedre med, så svakt som det, men det er også noe for å differensiere, at de svakeste elevene ikke bare får: dette er feil, dette er feil og dette er feil, men at jeg kommer dem litt i møte. De kan lese sin setning, og så lese min formulering, også kan de kjenne på, kanskje det var bedre.»
Vurdering for læring	Generelt rundt konseptet vurdering for læring eller formativ vurdering. Lærerne snakker rundt vurderingskriterier for oppgave. Snakker om at elevene jobber i prosess med oppgaven eller rundt etterarbeid etter skriveoppgavene. Snakker om skriftlige tilbakemeldinger og innsatsen til elevene.	«Jeg tenker det positive med det er å gi de muligheten til å kunne se, eller finne noen ting de kan utvikle seg på. Det vil jeg si. Og det er jo det som er, det er jo egentlig det jeg hele tiden har som mål. Og det er litt fordi jeg er, jeg er egentlig ikke noe veldig sånn fan av karakterer fordi ofte så er det veldig forstyrrende i liksom hele det læringsarbeidet, så tanken min er jo at det å få, det viktigste med tilbakemelding, er at de kan gjøre noe med det, et eller, eller annet»
Vurderingspraksis på målform	Praksiser om skriftlige tilbakemeldinger på målform, forskjellen og likheten mellom hovedmål og sidemål.	«Med språket så skal man jo tillate litt mer feil for eksempel da, når de skriver nynorsk enn når de skriver bokmål» «Så nynorsken er bare en liten del av selve skrivingen, så det er jo litt sånn, det, prøver hvert fall å få elevene til å tenke på den måten, sant»

<p>Fokusområder i skriftlige tilbakemeldinger</p>	<p>Hva elevene har blitt bedt om å legge vekt på i oppgaven. Hva lærerne sier de vektlegger i skriftlige tilbakemeldinger.</p>	<p>«Jo, det er veldig viktig, sjanger er noe av det viktigste, er det resonnerende, så skal det være resonnerende, det har vi liksom gått gjennom grundig. Og det er da sjekklister for resonnerende tekster, så det å forstå hvilken sjanger de skal skrive innenfor er det jo nesten det viktigste av alt.» «...fordi jeg prøver liksom å se på teksten og bare tenker: hva er det viktigste den eleven her må jobbe med for å komme videre. Sant. Og prøver å tenke at det må være noen ting jeg trekker ut, sant. Er det strukturen her, hvis den ikke er på plass, så er det kanskje det vi må jobbe med. Eller at, eller at, det er mye muntlig språk eller mye upresisheter, da må vi jobbe med det. Så det er målet mitt, og så vet jeg at jeg ikke alltid får det til sånn som jeg ønsker»</p>
<p>Lærer- elev- relasjon</p>	<p>Læren snakker om relasjon til elevene. Sammenheng mellom skriftlig vurdering og relasjonsarbeid i norskfaget.</p>	<p>«Ja, jeg synes jo det er ekstremt viktig og det er det som er veldig, veldig frustrerende med å komme fra yrkesfag der man har 15 elever, si ti timer i uka fordi opptil 15 liksom eller. Fordi da kan man jobbe mye tettere med relasjonene. Jeg føler at man kan få kontakt med elevene litt i timene, og noen kan være med utadvendte og rekke opp hånda, mens andre blir veldig usynlige og det er vanskeligere å bli kjent med dem. Men så er det helt fantastisk når de skriver tekster så blir man bedre kjent på mange måter.»</p>

Tabell 6: Sivs skriftlige tilbakemeldinger fordelt i kategorier

Sivs skriftlige tilbakemeldinger fordelt i kategorier							
Elevtekst	Kategorier						Sum
	Mål	Instruks	Relasjon sbygg	Språklig korrigering	Dempet	Restko m.	
Elevtekst 1	4	4	1	5	3	1	18
Elevtekst 2	6	3	1	5	0	0	15
Elevtekst 3	6	0	2	4	4	0	16
Elevtekst 4	5	2	2	7	1	2	19
Elevtekst 5	5	1	4	6	4	1	21
Elevtekst 6	3	2	0	2	0	1	8
Elevtekst 7	7	0	3	1	0	0	11
Elevtekst 8	5	3	0	5	7	0	20
Elevtekst 9	9	2	3	4	4	0	22
Elevtekst 10	2	4	1	3	1	7	18
Elevtekst 11	8	5	3	4	3	0	23
Elevtekst 12	7	4	2	4	4	1	22
Elevtekst 13	5	1	4	2	4	0	16
Elevtekst 14	5	1	2	4	2	1	15
Elevtekst 15	5	2	0	2	1	1	11
Elevtekst 16	3	6	1	6	3	0	19
Elevtekst 17	7	1	5	4	4	0	21
Elevtekst 18	4	2	0	2	1	1	10
Elevtekst 19	6	5	1	5	1	1	19
Elevtekst 20	8	3	0	6	2	0	19
Elevtekst 21	9	5	2	4	2	1	23
Elevtekst 22	5	4	0	0	1	0	10
Elevtekst 23	4	2	0	22	2	1	31
Elevtekst 24	8	3	3	3	0	0	17
Elevtekst 25	7	6	6	8	0	0	27
Sum	143	71	46	118	54	19	451

Tabell 7: Sivs skriftlige tilbakemeldinger fordelt i kategorier

Turids skriftlige tilbakemeldinger fordelt i kategorier							
Elevtekst	Kategorier						Sum
	Mål	Instruks	Relasjon sbygg	Språklig korrigerings	Dempet	Restko m.	
Elevtekst 1	9	9	1	30	1	1	51
Elevtekst 2	7	16	1	54	1	1	80
Elevtekst 3	8	8	1	29	3	1	50
Elevtekst 4	11	3	0	20	2	1	37
Elevtekst 5	10	6	1	33	4	2	56
Elevtekst 6	9	13	0	20	0	0	42
Elevtekst 7	5	0	0	8	1	3	17
Elevtekst 8	8	13	4	40	3	4	72
Elevtekst 9	8	0	4	20	6	0	38
Elevtekst 10	10	8	1	16	1	0	36
Elevtekst 11	13	3	0	34	8	0	58
Elevtekst 12	8	11	1	31	0	2	53
Elevtekst 13	8	8	0	48	2	1	67
Elevtekst 14	12	9	2	42	3	3	71
Elevtekst 15	9	7	1	43	1	2	63
Elevtekst 16	7	12	1	23	6	1	50
Elevtekst 17	8	6	1	32	3	2	52
Elevtekst 18	6	13	2	38	5	27	91
Elevtekst 19	5	16	0	8	1	0	30
Elevtekst 20	5	9	0	17	1	3	35
Elevtekst 21	6	9	1	30	2	2	50
Elevtekst 22	4	14	0	29	7	1	55
Elevtekst 23	3	9	1	48	2	1	64
Elevtekst 24	7	6	1	22	0	1	37
Elevtekst 25	8	6	2	51	1	2	70
Sum	194	214	26	766	64	61	1325