

LÆRERENS TILBAKEMELDINGSPRAKSIS I NORSKFAGET

*En kvalitativ undersøkelse av tre læreres skriftlige
tilbakemeldingspraksis i norskfaget på ungdomstrinnet*

Kristin Skjold Lien



Masteroppgave i nordisk, -især norskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2021

Lærerens tilbakemeldingspraksis i norskfaget

En kvalitativ undersøkelse av tre læreres skriftlige tilbakemeldingspraksis i norskfaget på ungdomstrinnet

© Kristin Skjold Lien

2021

Tittel: Lærerens tilbakemeldingspraksis i norskfaget

Forfatter: Kristin Skjold Lien

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke tre norsklæreres tilbakemeldingspraksis på ungdomstrinnet, sett i lys av et «vurdering for læring (VfL)»-perspektiv. Viktige fokusområder i satsingen på en læringsfremmende vurderingspraksis hos norske myndigheter knytter seg til læringsfremmende tilbakemeldinger, vurderingskriterier og at lærere skal legge til rette for at elever får brukt for tilbakemeldingene i videre læringsarbeid. I norsk skole er lærerne lovpålagt gjennom opplæringsloven å sikre at vurdering skal bidra til læring, og det er fremdeles lite forskning på skriftlig tilbakemeldingspraksis og VfL i norskfaget.

Problemstillingen i denne studien lyder: *Hvordan vurderer tre ulike lærere på ungdomstrinnet skriftlige reflekterende tekster i norskfaget?* Metodene som er brukt, er dokumentanalyse av lærernes tilbakemeldinger på 12 elevbesvarelser, og tre semistrukturerte lærerintervjuer.

Dokumentanalysen fokuserer på *innholdet* og det «globale tekstnivået» (Bakken & Jahnsen, 2020) i lærerkommentarene. Det semistrukturerte intervjuet er inspirert av den «verbale protokollen» i forskningsartikkelen til Agnete Bueie (2015), og er analysert gjennom en tematisk analyse.

Analysens resultater viser til en tendens der lærernes arbeid med tilbakemeldinger legger seg opp mot VfL, og har et mål om at elevene skal få brukt for tilbakemeldingene i videre arbeid. Likevel fremstår det noe uklart hvorvidt to av lærernes kommentarer peker mot en god tilbakemeldingspraksis, og det kan argumenteres for at vurderingspraksisen ikke har et klart mål og en klar retning. Et annet funn er at lærerne vektlegger bruk og arbeid med kriterier ulikt, som igjen fører med seg ulik tilrettelegging for bruk av tilbakemeldinger i videre arbeid. Tilretteleggingen og tilnærmingen til kriterier er utydelig hos to av lærerne og kan potensielt føre med seg at elever ikke forstår og bruker kriterier i undervisningen, som igjen kan føre til usikkerhet rundt tilbakemeldinger i et VfL-perspektiv. Studien viser også at lærerne har ulik praksis for arbeid med tilbakemeldinger i etterkant av en vurdering, og at det er essensielt at læreren legger til rette for at elever forstår og bruker tilbakemeldingene i etterarbeidet om de skal føre til læring. Et siste funn er at lærernes bruk av relasjonsbyggende tilbakemeldinger kan ha positiv innvirkning på arbeid med tilbakemeldinger. Studien antyder altså at om kriterier og arbeid med tilbakemeldinger legges tydelig til grunn for både lærere og elever, i tillegg til at det fremkommer et tydelig mål for videre arbeid knyttet opp mot VfL, så vil mulighetene for vurdering som fører til læring være større.

Forord

Da var tiden kommet for å gi slipp på den mest tidkrevende utfordringen hittil i livet: å skrive en masteroppgave. Prosessen har vært utholdelig lang, krevende og frustrerende. Men på den andre siden har prosessen vært lærerik, givende og gitt meg mestringsfølelse. Det er med blandede følelser jeg nå ser lyset i tunnelen, og er på vei ut av studenttilværelsen.

Masteroppgaven hadde ikke blitt til om det ikke var for at informantene mine ville delta i forskningsprosjektet mitt. Tusen hjertelig takk for at dere sa ja og delte så mye av dere selv, slik at jeg fikk det jeg trengte til undersøkelsen min. Masteroppgaven hadde heller ikke blitt ferdig i tide om det ikke var for veilederen min. Tusen takk til Harald Eriksen, som har bidratt med konstruktive men nyttige tilbakemeldinger hele veien til mål.

I løpet av studietiden har jeg truffet og blitt kjent med verdens fineste gjeng. Tusen takk for trøtte morgener på Helga Engs, sosiale sammenkomster, aktiviteter og opplevelser ute i de sene nattetimer. Takk for at dere har vært der i tykt og tynt, til og med gjennom en pandemi. Dere vet hvem dere er, og jeg setter enormt stor pris på dere. Fremtidens elever er heldige!

Til elevene mine: Dere er verdens beste gjeng! Tusen takk for at dere har gjort det siste året som kontaktlærer og fulltidsstudent utfordrende, lærerikt, morsomt og et år jeg aldri ville vært foruten. Dere har gjort meg hundre prosent sikker på at jeg har valgt riktig yrke, og jeg ser frem til enda et givende år med dere, forhåpentligvis uten en pandemi. Jeg gleder meg.

Tusen takk til familien min, mamma, pappa, og søsknene mine som alltid har tatt telefonen når jeg har ringt, vært støttende og hatt troa på meg. En spesiell siste takk til deg Petter, for at du har vært tilgjengelig døgnet rundt og at du fortsatt vil være samboeren min. Det er ikke selvsagt etter daglige sammenbrudd i en hverdag med fulltidsjobb, masteroppgave og en nedstengt by midt i en pandemi. Jeg hadde ikke klart det uten deg, tusen takk.

God lesing!

Kristin Skjold Lien

Blindern, juni 2021

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 <i>Problemstilling</i>	2
2.0 En teoretisk forankring og tidligere forskning	3
2.1 <i>Vurdering</i>	3
2.1.1 Vurdering som et verktøy i skolen	4
2.1.2 Formativ og summativ vurdering	5
2.1.3 Vurdering for læring	6
2.2 <i>Tilbakemeldinger og tilbakemeldingspraksis</i>	8
2.2.2 Læringsfremmende tilbakemeldinger	9
2.2.1 Skriftlige tilbakemeldinger og tilbakemeldingspraksis – et internasjonalt overblikk	9
2.2.1 Underveisvurdering, framovermelding og tilbakemelding	12
2.3 <i>Skrijving i norskfaget</i>	13
2.3.1 Læreplanen - LK20	14
2.3.2 Reflekterende tekster	15
2.3.2 Nasjonal forskning på skriftlige tilbakemeldinger	17
2.3.3 Relasjonsbyggende tilbakemeldinger	19
2.4 <i>Sammenfatning</i>	20
3.0 Metode	21
3.1 <i>Bakgrunn for metodevalg</i>	22
3.2 <i>Utvalg</i>	23
3.2.1 Kriterier for utvalg	23
3.2.3 Presentasjon av lærere	24
3.3 <i>Kvalitative metoder</i>	25
3.3.1 Dokumentanalyse	25
3.3.2 Metodisk design	28
3.3.3 Semistrukturert intervju	30
3.3.4 Tematisk analyse av intervjudataene	33

3.4 Refleksjoner rundt studiens validitet og reliabilitet	36
3.4.1 Studiens validitet – dens troverdighet	36
3.4.2 Generalisering	38
3.4.3 Studiens reliabilitet – dens pålitelighet og transparens	38
3.5 Forskningsetiske overveielser	39
3.5.2 Personvern og samtykke.....	39
3.5.3 Konfidensialitet	40
3.5.4 Forskerrollen	40
4.0 Analyse og funn	41
4.1 Analysekontekst	41
4.2 Analyse av de skriftlige tilbakemeldingene	43
4.2.1 Innhold.....	45
4.2.4 Relasjonsbyggende tilbakemeldinger.....	54
4.3 Lærerintervjuene	57
4.3.2 Funn fra intervjuene	57
4.4 Funn i de to datamaterialene	67
5.0 Diskusjon og konklusjon.....	70
5.1 Kriterier i skriveopplæringen i norskfaget.....	70
5.2 Lærernes arbeid med tilbakemeldinger og relasjoner	72
5.3 Studiens begrensninger	76
5.4 Konklusjoner og didaktiske implikasjoner	76
Litteraturliste.....	78
Vedlegg	84

1.0 Innledning

«Som norsklærer er hovedmålet mitt så banalt som at etter hver tilbakemelding elevene får, skriftlig eller muntlig, så skal de ha utviklet seg i en positiv retning, og de skal ha «rykket frem» et hakk, på ett eller annet nivå.» Sitatet er hentet fra et av intervjuene i denne studien, der læreren svarte på spørsmål om hennes hovedtanke bak sin egen tilbakemeldingspraksis. Sitatet har gjort inntrykk på meg i ettertid, og har fått meg til å reflektere enda mer over hvorfor jeg valgte å skrive om tilbakemeldinger i norsk skriftlig. «Hva skal man med tilbakemeldinger i norsk, om vi ikke får brukt for dem i fremtidig læring?» var det en gang en klok person som fortalte meg. Jeg er enig i utsagnet, og temaet tilbakemeldinger og vurdering i norskfaget er noe jeg har lyst til å finne ut mere om. Hva er det egentlig som skal til, fra lærerens perspektiv, for å gjennomføre en god tilbakemeldingspraksis, som fører til læring?

En læringsfremmende vurderingspraksis er noe norske myndigheter har satset på i nærmere 15 år, og viktige fokusområder i denne satsingen knytter seg til læringsfremmende tilbakemeldinger, vurderingskriterier og at lærere skal legge til rette for at elever får brukt for tilbakemeldingene i videre læringsarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2018). I Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) får lærere tydelig beskjed fra myndighetene om at de har et ansvar for hva elevene lærer. Gjennom opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2018) er lærere lovpålagt at vurdering skal bidra til læring. Norskfaget på ungdomstrinnet i dag er preget av sjangere der litterære tolkninger og reflekterende tekster står sterkt, noe på grunn av fagets status (Kringstad & Kvithyld, 2013). Dermed er det viktig å undersøke sjangeren nøyere, slik at lærerne kan bli mer bevisst i tilbakemeldingspraksisen sin og legge mer til rette for at elever kommer seg nærmere målet med opplæringen (Hertzberg, 2006; Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2010; Kringstad & Kvithyld, 2013). Det er det denne studien utforsker, hvordan tre lærere på ungdomsskolen skriver og opplever sin egen vurderingspraksis i norsk skriftlig.

Hva som regnes som en god tilbakemeldingspraksis og vurderingspraksis er det kun generelle retningslinjer som sier noe om, og det vil være opp til hver enkelt lærer å tolke hva dette innebærer (Hopfenbeck et. al, 2013). Satsingen til de norske myndighetene bygger på det internasjonale forskningsfeltet «Vurdering for læring», der studiene til Black & Wiliam (1998a, 1998b, 2009) er sentrale forskningsartikler. Vurdering for læring bygger på teorien om at vurdering skal ha større sjans for å bidra til læring om elevene kjenner til målet med

opplæringen. Får elevene informasjon om nåværende faglig ståsted, og tilbakemelding om hva de skal gjøre for å komme seg nærmere målet, så vil det være større sjans for at vurderingspraksisen fører til læring. Tilbakemeldinger er en stor del av vurderingspraksisen, og internasjonale forskere påpeker en utforming av tilbakemeldinger som kan brukes til videre læringsarbeid (Hattie & Timperley, 2007; Sadler 1989; Parr & Timperley, 2010; Shute, 2008). I Norge er det fortsatt lite forskning på skriftlig tilbakemeldingspraksis i norskfaget, og i tillegg lite forskning på hvordan norsklærere opplever å jobbe med en læringsfremmende vurderingspraksis (Eriksen, 2018). Blant annet Eriksen (2017a, 2017b, 2018) og Bueie (2014, 2015, 2016) har forsket på lærere og elevers perspektiv innenfor læringsfremmende tilbakemeldinger, på videregående og ungdomskolen. Behovet for å forske videre innenfor feltet blir synligere ettersom det er forsket forholdsvis lite på feltet.

1.1 Problemstilling

I denne masteroppgaven knytter problemstillingen seg til tre læreres skriftlige tilbakemeldingspraksis på ungdomstrinnet, derfor lyder problemstillingen:

Hvordan vurderer tre ulike lærere på ungdomstrinnet skriftlige reflekterende tekster i norskfaget?

Problemstillingen belyses gjennom to ulike kvalitative metoder, en dokumentanalyse av elevbesvarelser der lærernes skriftlige tilbakemeldinger er i fokus, og semistrukturerte intervjuer av lærerne. Fokusområdet mitt i denne masteroppgaven har vært å finne frem til lærernes faglige synspunkter omkring egne tilbakemeldinger, og en forståelse omkring norsklærerens tilbakemeldingspraksis på skriftlige tekster. For å undersøke dette har jeg utarbeidet to forskningsspørsmål:

1. *Hva kjennetegner lærerens skriftlige tilbakemeldingspraksis på «reflekterende tekster» i norsk?*
2. *Hvordan begrunner læreren tilbakemeldingene sine i lys av «vurdering for læring»?*

Jeg vil belyse forskningsspørsmålene opp mot teori og tidligere forskning, og knytte det opp mot vurdering for læring og lærerens tilbakemeldingspraksis.

2.0 En teoretisk forankring og tidligere forskning

Kapitlet vil ta for seg teori og tidligere forskning knyttet opp mot forskningsfeltet rundt lærerens tilbakemeldingspraksis i norsk skriftlig. Formålet med kapitlet er å gi masteroppgaven en teoretiskforankring, som brukes i oppgavens analyse- og diskusjonsdel. Jeg vil først og fremst legge vekt på: **vurdering for læring**, da dette er et begrep jeg legger til grunn i min masteroppgave. Kapitlet tar først for seg vurderingsteori, før jeg legger vekt på læringsfremmende vurdering. Begreper som *formativ og summativ vurdering* og *vurdering for læring* vil bli gjort rede for, deretter *skrivning i norskfaget* hvor jeg presenterer læreplanen og kompetansemål. Her vil jeg definere: *læringsfremmende tilbakemeldinger, skriftlige tilbakemeldinger, tilbakemeldingspraksis og tilbakemeldinger og relasjoner*. Parr & Timperley (2010) viser at forskning på læreres tilbakemeldinger er et komplekst område. Derfor er det viktig å redegjøre for forskningsfeltet: vurdering for læring, tilbakemeldinger og tilbakemeldingspraksis, for å kunne knytte det opp mot analyse og funn i denne studien.

2.1 Vurdering

Vurdering er et vidt begrep, og brukes i alle fag i den norske skolen. Det er nødvendig å avklare begrepet «vurdering i en skolesammenheng», noe som er et premiss som ligger til grunn for dette masterprosjektet. Ifølge opplæringsloven (1998, § 3-2) gir utdanningsdepartementet forskrifter om vurdering for alle elever i grunnskolen. Det vil si at alle elever i grunnskolen og den videregående opplæringen har krav på vurdering fra undervisningspersonale, og man har som lærer er plikt til å vurdere elevarbeid. I tillegg står det i forskrift til opplæringsloven § 3-3, at «formålet med vurdering i fag er å fremme læring og bidra til lærelyst undervegs, og å gi ut informasjon om kompetanse undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget (2006, § 3.3). Lærerne som er med i denne studien er dermed underlagt forskriften om å vurdere elever, der formålet er å fremme læring og bidra til lærelyst underveis.

Utdanningsdirektoratet etablerte i 2010 en nasjonal satsing omkring *vurdering for læring*, etter at stortingsmelding 16 (2006) meldte at «det er svak vurderingskultur og vurderingspraksis i skolen» og «det er forsket lite på individvurdering i Norge» (Utdanningsdirektoratet, 2019). I tillegg meldte norske myndigheter i Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) at lærere har et ansvar for hva elevene lærer. Denne satsingen på vurdering for læring i norsk skole, med et mål om å heve vurderingskompetansen blant lærere, ligger også

til grunn for denne oppgaven. Fokuset på hvordan vurdering påvirker læring hos elever har i Norge vært et stort fokus fra 2010 og frem til dags dato.

Det empiriske grunnlaget i denne studien er lærernes skriftlig tilbakemeldinger og deres refleksjoner omkring egne handlinger, som vil si at det er flere analytiske enheter som utgjør det empiriske datamaterialet. Teorien og perspektiver jeg legger vekt på i hovedanalysen av det empiriske materialet bygger på forskning som omhandler hvordan man kan bruke vurdering som et læringsfremmende middel, slik at vurdering potensielt kan bidra til læring.

2.1.1 Vurdering som et verktøy i skolen

For at vurdering skal ha et potensial til læring, er det viktig å være klar over hvordan det kan brukes som et verktøy. Vurdering i denne oppgaven forstås med utgangspunkt i Black & Wiliams (1998a) definisjon: «we use the general term assessment to refer to all those activities undertaken by teachers – and by their students in assessing themselves – that provide information to be used as feedback to modify teaching and learning activities» (Black & Wiliam, 1998b, s. 140). De bruker altså vurderingsbegrepet for å innhente informasjon om elevens kunnskaper og ferdigheter. Lærere gir elever tilbakemelding om egne kunnskaper og ferdigheter, som senere kan bli brukt til andre formål. Prosessen kan forstås som at eleven og læreren samler inn og fortolker bevis for læring. Kvaliteten på fortolkningen avhenger av andre fortolkninger, som for eksempel lærerens forståelse av læreplanmålene, elevens forståelse av egen prosess og lærerens forståelse for elevens læring (Fjørtoft, 2014, s. 271).

Skaalvik & Skaalvik (2013) viser til ulike formål vurdering har i læringsprosessen i skolen, og peker spesielt på vurderingens *veiledningsfunksjon* (s. 203). Vurdering i seg selv er et verktøy for læring, og det er en av lærerens viktigste oppgaver å finne bevis på læring gjennom vurdering (Brevik & Blikstad-Balas, 2014, s. 9). Dette kan man se i lys av det Hattie & Timperley (2007) understreker rundt en god vurderingspraksis i skolen. De har gjennomført en stor metastudie der de hevder at en god vurderingspraksis vil fremme læring (s. 82). I min masteroppgave vil jeg undersøke noe som ligner, fordi lærerens bevissthet på tilrettelegging rundt egen vurderingspraksis kan ha stor påvirkning på hvordan elever opptrer og tilnærmer seg norskfaget. Vurderingssituasjonen skal være et verktøy for elevene gjennom veiledning, som potensielt fører til læring. I en oversiktsartikkel påpeker Hopfenbeck & Lillejord (2013) at lærerens vurderingspraksis kan ha stor innvirkning på hvordan elevene tilnærmer seg faget

(s. 239). De understreker at elevene ofte kan oppfatte vurderingssituasjonen, og det som blir vurdert, som det eneste som teller i faget. Dermed er det viktig som lærer at kompetansemål og læringsmål ligger tydelig til grunn, og at elevene forstår dem.

Kriterier for vurdering er essensielt om elever skal ha større sjans for å lære av vurderingssituasjonene (Black & Wiliam, 2009). I artikkelen vektlegger de at lærer og elev deler mål og kriterier for å komme frem til målet med opplæringen. Læreren sin oppgave er å finne informasjon om hva elevene vet fra før og sørge for at tilbakemeldinger bidrar til at elevene kommer nærmere målet gjennom undervisning. Dette er noe som undersøkes i denne studien, om elevene vurderes opp mot vurderingskriteriene, og om læreren er bevisst på sin egen vurderingspraksis knyttet til kriterier. Hvis vurdering skal fungere som et verktøy for læring er det viktig at læreren er bevisst på hvilke formål vurdering har i læringsprosessen hos elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dermed er klarhet rundt forskjellen mellom ulike vurderinger avgjørende, og hva forskning sier om skillet mellom formativ og summativ vurdering. I tillegg til å være klar over hvordan vurdering kan fremme læring.

2.1.2 Formativ og summativ vurdering

Begrepet formativ vurdering så man først hos professor Michael Scriven i 1967, og blir brukt i en sammenheng der hensikten er å skape endring i en læringsprosess (Scriven, 1967). Bloom (1969) introduserer begrepene «formative evaluation» og «summative evaluation» (s. 47). Han definerer «formative evaluation» slik: «By formative evaluation we mean by brief tests used by teachers and students as aids in the learning process» (s. 48). Han legger altså vekt på en type vurdering som skal fungere som et hjelpemiddel i læringsprosessen, både for lærere og elever. Ved at lærere og elever samler inn informasjon og fortolker informasjonen underveis, med et formål om å veilede og forsterke læringsprosessen, kan man kalle det *formativ vurdering* (Fjørtoft, 2016, s. 41). Det er den formative vurderingen som er hovedfokuset i denne oppgaven.

Begrepene formativ og summativ vurdering er to komplekse begreper i et felt der det har forekommet mye internasjonal forskning de siste 30 årene. Wiliam (2011) redegjør for at formativ og summativ vurdering handler om formålet til vurderingen. I summativ vurdering vektlegges vurdering *av* læring, mens i formativ vurdering vektlegges vurdering *for* læring. Bloom (1969), referert i Gamlem (2015), satte begrepene opp imot hverandre for å

tydeliggjøre skillet mellom dem, ettersom begrepene går inn i hverandre. Bloom (1969) tydeliggjorde at summativ vurdering ble brukt som en vurderingssituasjon på slutten av en termin eller et utdanningsprogram, mens en formativ vurdering skulle «tilføre tilbakemeldinger og korrekter ved hver trinn i en undervisnings- og læringsprosess» (s. 25). Skillet til Bloom (1969) tydeliggjør en forskjell, men det er også viktig å se summativ og formativ vurdering i lys av hverandre. Taras (2010), referert i Eriksen (2017b), presenterer en summativ vurdering som noe en lærer vurderer ut ifra hvilken grad elevprestasjonen møter den faglige standarden (s. 6), og at dette skjer nærmest automatisk basert på lærerens fagkunnskaper. Spørsmålet videre blir dermed hva denne vurderingen skal brukes til. Det er viktig å være klar over at begrepet kan endre seg ut ifra situasjonen, og hvem som bestemmer kriteriene for en vurderingssituasjon.

I dette masterprosjektet blir vurderingen gjennomført etter at elevbesvarelsene er fullført, men det vil likevel være mulig for eleven å videreutvikle den produserte teksten om læreren legger til rette for det. Både ved å jobbe videre med teksten, men også ved å øke bevisstheten om sider ved teksten som har overføringsverdi til senere skrivesituasjoner. Skal man gå ut ifra Black & Williams (1998b) påstand om formativ og summativ vurdering, kan man se elevbesvarelsene i denne undersøkelsen i et formativt lys. Jeg har tatt utgangspunkt i at tekstene kan brukes til videre arbeid, og som et verktøy for en videre læringsprosess. Tilbakemeldingene på tekstene skal kunne brukes til å fremme læring.

2.1.3 Vurdering for læring

Begrepet *Vurdering for læring* kommer som nevnt ut av *formativ vurdering* (Scriven, 1967; Bloom, 1969; Black & Wiliam 1998a, b). Begrepet dukket først opp etter Black & Williams (1998a, b) rapporter av effekten av formativ vurdering, der det ble brukt for å fremme læring. I en videreutvikling av feltet, og i en mangel på bedre begrep enn *formativ vurdering* lanserte «Assessment Reform Group» (2002), som besto av en gruppe forskere fra Storbritannia, begrepet: *Assessment for learning*. Dette begrepet ble fanget opp av utdanningsdirektoratet, og oversatt til *vurdering for læring* (VfL). Helt fra starten av 2000-tallet og frem til i dag har begrepet vært i utvikling, men forståelsen som ligger til grunn i denne oppgaven presenteres under.

Som nevnt over påpeker Wiliam (2011) at VfL omhandler vurderingens formål, altså en læringsfremmende vurderingspraksis. I tillegg står lærerens hensikt med en læringsfremmende vurderingspraksis i fokus, men tanken om at vurdering skal bidra til læring er det flere som har sagt noe om. I en læringsfremmende vurderingspraksis spiller *tilbakemeldinger* en essensiell rolle, og det er læreren som er med på å tilpasse og gi tilbakemeldinger slik at hver enkelt elev potensielt opplever utvikling (Bloom, 1968). Dette synet bekrefter Black & Wiliam (2009), da de mener VfL har en positiv effekt på læring. Målet med deres artikkel er å få lærere til å praktisere formative vurderingssituasjoner mer effektivt. Hattie & Timperley (2007) og Wiliam & Thompson (2008) deler også dette synet på VfL, og de legger vekt på tilbakemeldinger og hvordan de kan ha en læringsfremmende effekt. I tillegg til hvordan lærere kan ha en læringsfremmende vurderingspraksis, dette kommer jeg tilbake til under delkapittelet *tilbakemeldinger og tilbakemeldingspraksis*.

Utdanningsdirektoratet (2018) presiserer i sin sluttrapport fra «Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)» at de forstår begrepet VfL og *underveisvurdering* som det samme. De har brukt VfL-begrepet for å understreke at underveisvurderingen skal fremme læring. Forskrift til opplæringsloven § 3-10 ble endret og vedtatt på nytt ved innføringen av det nye Kunnskapsløftet (LK20). Jeg kommer tilbake til det nye kunnskapsløftet i delkapittelet *læreplanen*. Forskriften § 3-10 *underveisvurdering i fag* legger vekt på at underveisvurdering/VfL skal være en integrert del av opplæringen og «skal brukes til å fremme læring, tilpasse opplæringen og øke kompetansen i fag».

Hovedsynene i forskning på VfL (Bloom, 1968; Black & Wiliam, 1998a, 1998b; Black & Wiliam, 2009; Wiliam, 2011) samsvarer med de nye retningslinjene til Utdanningsdirektoratet (LK20) omkring VfL/underveisvurdering. De sier at hensikten deres med VfL er å støtte læreres vurderingspraksis i fag. De nye retningslinjene, som er en forlengelse av de forrige, innenfor VfL innebærer (LK20) at elever skal:

- Delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglig utvikling
- Forstå hva de skal lære og hva som blir forventet av dem
- Få vite mer hva de mestrer
- Få råd om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin.

Disse prinsippene er videreutviklet etter den nasjonale satsingen, og inngår i den nye læreplanen som ble iverksatt i 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2018). Vi kan se at prinsippene gjenspeiler det VfL-forskerne sier om en læringsfremmende vurderingspraksis. Elever er involvert i eget læringsarbeid og utvikling, de kjenner til målet med opplæringen, de får tilbakemeldinger som bringer dem nærmere målet sitt og de får vite konkret hvordan de har prestert og hva de mestrer. I tillegg støtter hovedpunktene i forskningen (Sadler, 1989; Black & Wiliam, 1998; Black & Wiliam, 2009) de overnevnte retningslinjene til Utdanningsdirektoratet (2018).

Det teoretiske grunnlaget for oppgaven har blitt presentert gjennom vurderingsfeltet. Videre i den teoretiske forankringen vil jeg bevege meg mer inn på skriving, reflekterende tekster og tilbakemeldinger i norskfaget. Jeg vil gå dypere inn på skriftlige tilbakemeldinger, tilbakemeldingspraksis og forskning rundt læreres skriftlige tilbakemeldingspraksis internasjonalt og nasjonalt.

2.2 Tilbakemeldinger og tilbakemeldingspraksis

Nå som forståelsen av vurderingsbegrepet ligger til grunn, beveger teoriforankringen seg over til kjernen i datamaterialet, som er tilbakemeldinger og tilbakemeldingspraksis. Før jeg spisser det inn mot læringsfremmende- og skriftlige tilbakemeldinger, i norskfaget, vil jeg først definere denne studiens forståelse av tilbakemeldinger og tilbakemeldingspraksis. Hattie & Timperley (2007) definerer tilbakemelding 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). Forståelsen deres er på et overordnet nivå, da de ikke kun ser på det i et skoleperspektiv. Dermed kan man se på Shute (2008) sin definisjon i tillegg, som retter fokuset mot en formativ tilbakemelding: «Formative feedback is defined in this review as information communicated to the learner that is intended to modify his or her thinking or behavior for the purpose of improving learning» (s. 154). Denne definisjonen understreker at tilbakemeldinger har et potensial som kan føre til læring. Forståelsen av disse to definisjonene ligger til grunn for denne studiens syn på tilbakemeldinger.

Tilbakemeldinger har i skolesammenheng en hensikt om å bidra til læring. Black & Wiliam (1998a) understreker i sin studie at en vurderingspraksis som samsvarer med VfL, gir bedre læringsresultater. Denne studien måler ikke læringsresultater, men hvordan vurderinger og

tilbakemeldinger praktiseres av lærere, det er vurderingspraksisen som er i fokus. De sier at om en tilbakemelding skal støtte opp under læring, er det en forutsetning at den forbedrer elevens læring. Sadler (1989) sier at meningen og nytten elever har av tilbakemeldinger er at de blir assistert i en videre lærings situasjon ved hjelp av en gitt informasjon, som skal hjelpe dem med å forminske «gapet» mellom hvor man er i læringsprosessen og det endelige målet for opplæringen.

Gamlem (2015) påpeker og understreker at tilbakemeldingspraksis er komplekst, og at det har flere hensikter. Ettersom tilbakemelding forstås ulikt av aktører på en skole, blir tilbakemeldingspraksisen ulik. Black & Wiliam (2009) uttrykker at tilbakemeldinger underveis i en prosess burde forstås gjennom hva som blir praktisert i læringsprosessen, og legger dette til grunn for en forståelse av en tilbakemeldingspraksis. De påpeker at det er viktig at lærere er bevisst på egen praksis, slik at lærer og elev er klar over hvilke mål og kriterier som ligger til grunn.

2.2.2 Læringsfremmende tilbakemeldinger

Parr & Timperleys (2010) forståelse av VfL knyttet opp mot skriftlige tilbakemeldinger baserer seg på en forståelse av at tilbakemeldinger som er læringsfremmende, fører til økt læring. I deres studie finner de ut at lærere som er best på å gi VfL-tilbakemeldinger, opplever elever med størst læringsfremgang. Det er viktig å understreke at denne studien ikke tar utgangspunkt i lærerens daglige praksis, men den utforsker lærerens kommentarer på elevtekster og ser på arbeid med tilbakemeldinger i et VfL-perspektiv. Synet på at tilbakemeldinger alltid har en læringsfremmende effekt er det lett å knytte seg til, og Kluger & DeNisi (1996) påpeker at det er viktig å være klar over at kommentarer både kan hemme og fremme læring hos elevene. I deres studie viser de at over en tredjedel av tilbakemeldingene som blir gitt i en lærings situasjon, ser ut til å hemme læring eller/og er verdiløse. Dette understreker hvor viktig det er å få innsikt i ulike måter å gi tilbakemelding på, spesielt å finne ut hva som gjør at en kommentar blir oppfattet som støttende eller ikke.

2.2.1 Skriftlige tilbakemeldinger og tilbakemeldingspraksis – et internasjonalt overblikk

Kluger & DeNisi (1996) sin metastudie har undersøkt 131 studier innenfor ulike fagfelt, der de har sett på tilbakemeldingsforskning. De presenterer ulike funn, og en av de særlige

relevante er at tilbakemeldinger kan fremme læring hvis de er rettet mot hva som er rett svar kontra hva som er feil. I tillegg er tilbakemeldingenes påvirkningskraft større om det er klare mål for oppgaven. Et annet relevant funn er at «ros» er lite effektivt hvis den ikke er rettet konkret mot oppgavens kriterier (s. 273). Kluger & DeNisi (1996) representerer et vidt perspektiv på tilbakemeldingsforskning ettersom de undersøker mange studier, mens Shute (2008) representerer en litt mer innsnevret forståelse. Shute (2008) understreker at det ikke er et enkelt svar på spørsmålet om hvilken tilbakemeldingspraksis som faktisk bidrar til læring, men kaster lys over forhold som kan brukes i en lærers tilbakemeldingspraksis. Et av forholdene knytter seg til at tilbakemeldinger har størst sjanse for å påvirke elevens læring om den tar hensyn til: hvor raskt eller sent eleven får tilbakemelding. Et annet forhold dreier seg om hvem eleven som skal få tilbakemelding er, altså om eleven er faglig svak eller sterk. Neste forhold dreier seg om selve oppgaven; er den enkel eller for kompleks for eleven (s. 179). Til slutt peker Shute (2008) på at i en tilbakemeldingspraksis så bør læreren være bevisst på, og unngå: ros som er personrettet, gi kritikk som er demotiverende, skrive hva som er «rett svar» og karakterer sammen med en formativ vurdering (s. 180).

En annen studie omkring tilbakemeldingspraksis og skriftlige lærerkommentarer, er Sommers fra 1982. Hovedfunn fra denne studien er at lærerkommentarene er vage veiledninger, som ikke er spesifikk nok til den gitte student, og som har blitt brukt mellom flere ulike elevtekster (Sommers, 1982, s. 152). Dette bekreftes også i Kronholm-Cederbergs (2009) studie omkring elevresponsen på skriftlige tilbakemeldinger, til finske videregående elever. Kronholm-Cederberg (2009) finner ut at tilbakemeldinger som er uklare, og ikke har en konkret retning eller budskap, misforstås av elevene. Hvis elevene misforstår kommentarene, og ikke forstår hvordan de skal brukes videre, fører de ikke til læring (s. 287). Noe av det samme kan man også se i Parr & Timperleys (2010) studie. Parr & Timperley (2010) undersøker tilbakemeldingspraksisen til 59 grunnskolelærere på New Zealand, på en nasjonal skriveprøve. Et funn er at om de skriftlige tilbakemeldingene blir sett i en VFL-kontekst, så kan de være en positiv faktor for utvikling av skriveferdigheter. De finner også ut at plasseringen av de skriftlige kommentarene har noe å si for om elevene misforstår kommentarene eller ikke. Er kommentarene plassert til slutt i elevteksten, så er det større sannsynlighet for at elevene misforstår dem (s. 76). Dette samsvarer også med det Sommers (1989) sier om vage veiledninger, som står på begynnelsen eller til slutt i elevteksten. Det blir vanskelig for elevene å forstå hvordan de skal gripe ann teksten og bearbeide den.

Tilbakemeldinger som står direkte «i-teksten» bidrar i større grad til læring, enn de tilbakemeldingene som står til slutt.

Icy Lee (2008a, 2008b) har forsket på lærerens tanker rundt egen tilbakemeldingspraksis. I den første artikkelen har hun samlet inn elevbesvarelser med skriftlige lærertilbakemeldinger, i tillegg til å gjennomføre intervjuer med lærerne. Studien hennes baserer seg på to tidligere studier gjennomført av henne selv. Lee (2008a) har oppsummert ti uoverensstemmelser mellom deres skriftlige tilbakemeldingspraksis og deres egne tanker. Dette er interessant for min studie da jeg også er interessert i lærernes tanker omkring deres egen tilbakemeldingspraksis. Hun peker blant annet på uoverensstemmelser i *språkretting*. Lærerne sier at de fokuserer mest på andre ting ved skriving, mens de kommenterer språket mest. En annen ting som viser seg var at lærere hovedsakelig kommenterer svakheter i elevtekstene, selv om de sier at de vet de burde dekke både styrker og svakheter. Lærerne gir også elevene lite rom til å ta kontroll over egen læring ut ifra tilbakemeldingene, men sier at elever selv burde ta større ansvar for egen læring. I den andre artikkelen (Lee, 2008b) undersøker hun mer rundt læreres skriftlige tilbakemeldingspraksis. Målet med forskningen var å finne ulike faktorer som har påvirket lærernes tilbakemeldingspraksis. Det var engelsklærere som var med i studien, med tekster fra elever som hadde engelsk som andrespråk, i tillegg er seks av lærerne intervjuet. Analysene fra intervjuene viser at det var spesielt fire faktorer som påvirket lærerens tilbakemeldingspraksis. «Accountability» (Ansvarlighet), «Teachers' beliefs and value» (lærerens synspunkt og verdier), «Examination culture» (Eksamineringskultur), «(Lack of) teacher training» (mangel på læreropplæring). Den første faktoren: ansvarlighet, handler om læreres ansvar om å følge retningslinjene som skolen hadde satt og fulgte opp, knyttet til vurderingen (Lee, 2008b, s. 79). Lærerens synspunkter viser funn som sier at det er vanskelig å skille mellom om tilbakemeldingene er styrt av skolens retningslinjer, elevene eller av lærerens egne tanker. Tankene til lærerne (fra intervjuene) stemmer ikke overens med skolens retningslinjer, mens lærerne forteller selv at de fokuserer på språkfeil eller kommentarer som går på form og innhold (s. 80). Eksamineringskulturen handler om at vurderingspraksisen styres av eksamen. Altså elevene skal øve på flest mulig sjangere før eksamen, så det prioriteres lite tid per sjanger og tekst. Derfor er tilbakemeldingene påvirket av dette også (s. 80). Den siste faktoren går på læreropplæringen og handler om at lærerne har lite erfaring med å vurdere og skrive tilbakemeldinger på elevtekster (s.81). Disse faktorene er dermed med på å styre lærerens tilbakemeldingspraksis, som også viser at praksisen er

kompleks. Det er mange faktorer som påvirker en lærers tilbakemeldingspraksis, noe som også blir viktig å ta med seg inn i analysearbeidet i denne oppgaven.

2.2.1 Underveisvurdering, framovermelding og tilbakemelding

Forskerne Hattie & Timperley (2007) og Sadler (1989) sier at arbeid med underveisvurdering er en del av den daglige praksisen til lærere og elever, og under arbeid med underveisvurdering krever det at man arbeider ut ifra en vurderingspraksis som viser hvor elevene er, hvor de skal (ut ifra kompetansemålene) og hva de mestrer. Elevtekstene denne studien baserer seg på er ikke underveis i en skriveprosess, men en vurderingssituasjon som skal hjelpe dem mot *hvor de skal* ut ifra kompetansemålene. Lærertilbakemeldingene skal fungere som en rettleider omkring hvor de ligger og hva de mestrer, til hvor de skal og hva de kan ta med seg videre. Det er viktig at en lærer operasjonaliserer kompetansemålene, slik at elevene får brukt for tilbakemeldinger i fremtidig arbeid.

I tidligere forskning blir begrepet *framovermelding* brukt for å beskrive informasjon som peker framover mot en videre læring (Gamlem, 2015, s. 22). Smith (2009) understreker også, basert på tidligere forskning, at framovermelding er «informasjon eleven får om prosesser og fokus for fremtidig læring ut fra analyse av dokumentasjon om tidligere læring» (Smith, 2009, s. 30). Slike typer tilbakemeldinger er ment som en rettleider for fremtidig arbeid, for at elever skal få «informasjon» om hvordan de kan forbedre seg i en fremtidig læringsprosess. Forståelsen danner utgangspunktet for lærerens tilbakemeldinger i et VfL-perspektiv i denne studien.

Konkrete tilbakemeldinger på elevbesvarelsene i denne studien skal analyseres opp mot om de potensielt kan oppfattes læringsfremmende eller ikke, basert på det teoretiske grunnlaget og tidligere forskning. Shute (2008) understreker at det er svært viktig med tilbakemeldinger som rettes inn mot den spesifikke oppgaven, og veilede eleven videre mot et høyere mål, om den skal ha et VfL-formål. Videre påpeker hun at tilbakemeldinger burde være forklarende i den grad: hvorfor noe er bra eller ikke så bra. Det må spesifiseres hvorfor noe er bra, slik at det er tydelig for eleven. Dette er relevant og interessant sett i lys av min studie, da jeg undersøker hvordan lærere begrunner deres egne kommentarer. I tillegg om tilbakemeldingene står «i teksten», kan det potensielt være større sjans for at tilbakemeldingene når frem til elevene. Parr & Timperley (2010) påpeker også at margkommentarer har større sjans for å nå frem til elevene enn en sluttkommentar. De ulike

type metodene å gi tilbakemelding på (i teksten, i margin og til slutt), vil bli skrevet frem i metodekapittelet og tatt i bruk i det metodiske designet.

2.3 Skrivning i norskfaget

For å kunne forstå tilbakemeldinger på de skriftlige tekstene, og begrunnelser for skriftlig vurderingspraksis er det viktig å redegjøre for skrivning i norskfaget. Skrivning er en av de fem grunnleggende ferdighetene som læreplanverket definerer i alle fag, og er en del av den faglige kompetansen og er et nødvendige redskap for læring og faglig forståelse (Utdanningsdirektoratet, 2020). I Blikstad-Balas (2016) sin lærebok om literacy presenterer hun en forståelse av begrepet som deles inn i en kognitiv literacyforståelse og en forståelse rundt en sosial praksis. Den *kognitive literacyforståelsen* presenterer hun som «hvordan psykologiske evner gjør oss i stand til å ta i bruk språk for å skape mening» (s.16). Dette er noe som ligger til grunn for å kunne produsere tekst, og er ferdigheter som må ligge til grunn for å kunne skrive. Når læreren skal kommunisere hva som er målet med opplæringen, sett i et skrivepedagogisk lys, bør valget av kriterier for skriveopplæringen være gjennomtenkt ettersom det er vanskelig for eleven å forholde seg til for mange potensielle kriterier innenfor norsk skriftlig (Kvithyld & Aasen, 2011). Fasting og Thygesen (2007) presenter ulike forståelser av skrivning som fenomen i skolen, blant annet utvikling av skriveferdigheter som refererer til å «kunne uttrykke seg formålstjenlig gjennom å tilpasse tekstens innhold og budskap til den aktuelle skrivehandlingen og til leseren av teksten» (s. 294). Videre skriver de om at «elevens skrivekompetanser er avgjørende for resultatet av *skrivehandlingen* og omfatter ferdigheter til å kunne ta i bruk ulike tekstsjangere eller uttrykksformer for å kunne skrive på en formålstjenlig måte» (s. 295).

Skrivning i norskfaget er et forskningsfelt som er i utvikling, og skrivekompetanse på generelt grunnlag er et komplekst internasjonalt forskningsfelt (Graham & Perdin, 2007) Skrivning i norskfaget har for det meste kretset rundt skrivning av noveller, fortellinger og litterære tolkninger, og er en viktig del av skriveopplæringen i faget på grunn av sjangrenes status (Kringstad & Kvithyld, 2013, s. 74). Dermed er det viktig å undersøke disse formene for skrivning i norskfaget nøyere, slik at lærerne kan gjennom veiledning og støtte bidra til utvikling hos eleven og ta et skritt nærmere målet med skriveopplæringen (Hertzberg, 2006; Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2010; Kringstad & Kvithyld, 2013).

Skriveopplæring og arbeid med skriveprosessen har vært sentrale i alle læreplanene frem til LK20. Bakken & Jahnsen (2020) har undersøkt skriveforskningsfeltet: tekstrevisjon og skriveprosessen. De mener at denne prosessen er viktig for å skape tekster av høy kvalitet (Bakken & Jahnsen, 2020). Jeg skal nå se nærmere på hva som står i læreplanverket og hvordan skriveopplæringen har forandret seg de siste 20 årene.

2.3.1 Læreplanen - LK20

Skriving som ferdighet har alltid stått sentralt i norskfaget. I LK06 er skriving en grunnleggende ferdighet i den overordnede planen, da det tidligere kun hadde vært en ferdighet innenfor norskfaget (Øgreid, 2008, s. 69). Med LK06 fikk faglærere et felles ansvar for de fem grunnleggende ferdighetene, slik er det også i den nye læreplanen. Skriving er definert som en grunnleggende ferdighet. I LK20 er ferdigheten definert slik:

Å kunne skrive i norsk er å kunne uttrykke seg i et bredt utvalg skjønnlitterære og sakpregede sjangre. Det innebærer å utvikle personlige skriftlige uttrykksmåter og å beherske skrivestrategier, rettskriving og oppbygging av tekster. Å skrive er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære. Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne skrive. Utviklingen av å kunne skrive i norsk går fra den grunnleggende skriveopplæringen til å planlegge, utforme og bearbeide tekster i ulike sjangre og tilpasset formål, medium og mottaker. Skriving i norsk innebærer å uttrykke seg med en stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Sentrale punkter i denne definisjoner er at elever skal kunne: planlegge, utforme og bearbeide tekster i ulike sjangre og tilpasset formål, medium og mottakere. Dette er også sentrale kriterier knyttet til elevbesvarelsene i denne studien. Studien undersøker hva som kjennetegner lærerens skriftlige tilbakemeldinger og hvordan de begrunner deres egne kommentarer på de skriftlige ferdighetene til elevene. Ut ifra hva læreplanen sier om de skriftlige ferdighetene, kan man trekke en konklusjon rundt kompleksiteten av dem. Det skal mye kunnskap, utøvelse og bearbeiding til for å mestre de ulike skriveferdighetene.

I det nye læreplanverket er «skriftlig tekstsaking» en del av kjerneelementene. Her presiseres det at elevene skal kunne skrive i ulike sjangre til ulike formål og de skal kunne «vurdere andres tekster og bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her er *vurdering* og *tilbakemeldinger* spesifisert, og det viser til at tilbakemeldinger fra læreren står sentralt i norskfaget. Dette underbygger legitimiteten til denne studien, da den undersøker lærernes tilbakemeldingspraksis.

Kompetansemål

Kompetansemålene omkring den nye læreplanen er sentrale i de innsamlede elevtekstene i denne studien. Kompetansemålene i den nye læreplanen, og som vurderingskriteriene (se vedlegg 8) til elevbesvarelsene knyttes til, er «kompetansemål etter 10. trinn».

Kompetansemålene som kan relateres til vurderingskriteriene er:

- Gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer
- Utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon
- Utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon
- Bruke fagspråk og argumentere saklig i (..) skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer
- Informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium
- Skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål og sidemål
- Bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster
- Bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder på en etterrettelig måte i egne tekster (Utdanningsdirektoratet, 2020).

2.3.2 Reflekterende tekster

De innsamlede elevbesvarelsene er en «reklameanalyse» og en slik type tekst kan plasseres inn under sjangeren *reflekterende tekst*, noe som ligger til grunn for studiens forståelse. Det er viktig å stille seg spørsmålet om hva en reflekterende tekst egentlig er og hvilken type kompetanse som kreves når man skal skrive en slik type tekst. Forskjellen mellom en *teksttype* og en *sjanger* er to begreper som Blikstad-Balas, Jensen & Roe (2018) forsøker å komme med en avklaring rundt. De skriver at det er hensiktsmessig med en begrepsavklaring omkring teksttypebegrepet, og en avklaring omkring sjangerundervisning. Hvilken sjangerbevissthet er det viktig at elevene har, slik at de skal kunne vite hva slags type tekst som er relevant for en gitt oppgave. De påpeker at teksttypebegrepet har tatt over sjangerbegrepet i læreplanen, men de argumenterer for at elevene er avhengige av å ha kompetanse i en gitt sjanger om de skal kunne oppfylle kravene til en gitt teksttype (s. 22).

En reflekterende tekst er en teksttype som innebærer å grunngi egne synspunkter og meninger, forsvare dem og drøfte rundt dem. Det er derfor en teksttype som passer inn i ulike

sjangere. Det som avgjør hvilken type sjanger den reflekterende teksten skrives inn i, er selve skriveoppgaven. Otnes (2015) slår fast, med støtte i flere skriveforskeres definisjoner, at en skriveoppgave «er et fenomen som på et eller annet vis igangsetter skriving av en tekst» (s. 14). Dermed kan man si at oppgaven som elevene i denne studien fikk utdelt, iverksetter dem i å skrive en «reklameanalyse» (se tabell 4), og at kravene som stilles til en reflekterende tekst er sjangeroverskridende. Den eneste føringen en slik teksttype har er at den må være «reflekterende». Oppgaven elevene fikk utdelt sier: «skriv en reklameanalyse basert på den vedlagte bagettreklamen», «du skal reflektere rundt de ulike virkemidlene» og «du skal bruke det du har lært om reklameanalyse». Ut ifra denne informasjonen skal elevene skrive en reflekterende tekst knyttet opp imot å analysere en bagettreklame, der virkemidler og argumentasjon er viktig. Dermed vil ikke denne studien diskutere hvilke andre sjangere som kan være relevante innenfor teksttypen: en reflekterende tekst.

Ettersom kravene som for reklameanalysen er at den skal «reflektere», kan teksttypen identifiseres i dette kompetansemålet: «Informere, fortelle, argumentere og reflektere (..) i skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevene bes om å «reflektere» rundt de ulike virkemidlene de finner i reklamen, og dermed sies det indirekte at teksttypen må falle innenfor en reflekterende teksttype. Det er avgjørende at elevene reflekterer omkring bagettreklamen og de ulike «virkemidlene» de tar for seg, noe som er et krav som ligger til grunn for den reflekterende teksttypen.

Kjerneelementet «kritisk tilnærming til tekst» nevner også at elevene skal kunne «reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Denne typen refleksjon er også noe som oppgaven legger til grunn, og som elevene ikke kommer utenom når de skal reflektere rundt bagettreklamen. Det legger dermed føringer omkring hva teksttypen skal inneholde da «troverdigheten» og «påvirkningskraften» til bagettreklamen burde vurderes.

Andre ferdigheter som ligger til grunn for å kunne skrive en reflekterende tekst er gode formelle skriveferdigheter, noe som også gjengis i vurderingskriteriene til oppgaven som ble utdelt til elevene (se vedlegg 8). Det er viktig å ha en hensiktsmessig struktur og god sammenheng, ha poengterte oppsummeringer og konklusjoner, ha med relevante momenter og eksempler, hensiktsmessige virkemidler, klare resonnementer, evnen til å drøfte saklig og nyansert og viser gode evner til refleksjon. Det foreligger et behov om at elevene må kunne

strukturere argumentene sine tydelig, og hvordan og hvorfor h*n kom frem til det endelige synspunktet.

Min forståelse av den reflekterende teksttypen er dermed en tekst der elevene må grunnngi egne synspunkter og meninger, forsvare dem og drøfte rundt dem. Formålet er at elevene skal reflektere over hva slags påvirkningskraft og troverdighet «bagenttreklamen» har på mottakeren og medium. Det er også viktig at refleksjonene og argumentene til eleven har en sammenheng og en struktur som gir teksten mening, og slik at det kan kategoriseres som en reflekterende tekst.

2.3.2 Nasjonal forskning på skriftlige tilbakemeldinger

Agnete Bueie (2014; 2015; 2016) har forsket i flere studier på elevers oppfatninger av norsklærerens tilbakemeldingspraksis, innenfor et VFL-perspektiv. I studien fra 2014 undersøker hun ungdomsskoleelevers forståelse omkring lærernes tilbakemeldinger, og hvordan elevene jobber videre med dem. Et funn viser at elevene for det meste forstår lærertilbakemeldingene, og revideringsarbeidet handler stort sett om å rette opp feil. I tillegg viser funnene at elevene aksepterer minst de kommentarene som peker på ordvalg. Et annet funn peker på at tilbakemeldingene i tekstene både er veiledninger (direktiver) og mer åpne kommentarer, som kan tolkes som om det er ment for fremtidige skrivesituasjoner. I Bueies 2015-artikkel undersøker hun elevers oppfattelse og bruk av lærerkommentarer på norsk heldagsprøve. Funnene viser hovedsakelig at elevene forsto tilbakemeldingene, og elevene reviderer tekstene, men det oppstår en usikkerhet omkring fargekodede tilbakemeldinger (s. 10). I tillegg forsto elevene i mindre grad vurderingskriteriene, og at de dermed ikke bruker dem (s. 9). I den tredje artikkelen (Bueie, 2016), undersøkte hun hvilke kommentarer elevene anså som nyttige. Her viste funnene at elever foretrakk tilbakemeldinger på det «globale nivået», altså det overordnede nivå som her fokuserer på innhold og sjanger (s. 7). I tillegg foretrakk elevene spesifikke kommentarer som forklarer både hva eleven burde gjøre og hvorfor (s. 9), og de foretrekker rosende og forklarende kritiske kommentarer (s. 13). Lærertilbakemeldinger som elevene ikke foretrekker er kommentarer på lokalt tekstnivå, noe av studien hennes i 2014 også bekrefter. Vage og mindre spesifikke kommentarer er også noe elevene ikke foretrekker (s. 15).

Harald Eriksen (2017a; 2017b; 2018) har også forsket på skriftlige tilbakemeldinger i et VFL-perspektiv. I artikkelen fra 2017 som omhandler «vurdering for læring i norskfaget» og hva

som kjennetegner norsklærerens skriftlige tilbakemeldinger, har han undersøkt heldagsprøver med norsklæreres tilbakemeldinger. I studien til Eriksen (2017b) forstås begrepet tilbakemelding gjennom et VFL-perspektiv og formativ vurdering, som også ligger til grunn for min oppgave. Eriksen (2017a) undersøker også hvordan elever opplever læreres skriftlige tilbakemeldingspraksis. Han legger frem en hypotese som lyder «elevene oppfatter læreres tilbakemelding som mer nyttig hvis den 1) retter seg mot målet med opplæringen 2) gir elevene informasjon via en forklaring eller instruks om hvordan de kommer nærmere målet og 3) at lærer legger til rette for bruk av tilbakemeldingen» (s. 1). Eriksens (2017a) funn viser at elevene opplever at kommentarene er nyttige, dersom det er tydelig for dem hvordan de kan forbedre seg (s. 14). Et annet funn knytter seg omkring hvorvidt tilbakemeldingene er nyttige eller ikke, selv om læreren legger til rette for at elevene bruker tilbakemeldingene til å jobbe videre med en tekst, så finner ikke elevene at det er nyttig (s. 1).

Haugstveits (2005) studie tar for seg lærerens refleksjoner over egen vurderingspraksis. Studien tar for seg lærere på mellomtrinnet, og har i utgangspunktet en annen elevgruppe med tanke på alder enn det er i denne oppgaven. Uansett er det relevant å se om det er noen likheter mellom Haugstveits (2005) studie og min studie. Ut ifra lærergruppeintervjuene fremkommer det fire punkter som lærerne reflekterer over, der jeg anser to av dem som relevante for denne studien: «Vurderingspraksis – omfang og funksjon» og «elevens egenvurdering» (s. 418). Haugstveit (2005) peker på at intervjuanalysene viser at lærerne først og fremst praktiserer vurderingens formative funksjon. Blant annet «brukes vurderingene for å skape fremgang», «bevisstgjøre eleven på egen læring», «få eleven til å ta ansvar for egen læring» (s. 419). I tillegg beskriver lærerne at de bruker den formative vurderingen som «redskap for å dokumentere en positiv utvikling for den enkelte eleven, som et verktøy for å fremme læring eller sette inn tiltak» (s. 419). Innenfor elevens egenvurdering peker lærerne på at de liker å stille spørsmål som fremhever metakognitive prosesser (s. 424), som omhandler at elevene skal ha kunnskaper om seg selv i lærings situasjoner og sitt eget strategirepertoar (s. 422). Et annet funn er at lærerne ser på «positiv» og «rosende» vurdering som formativ vurdering. Dette gjør de fordi de «har et ønske om å opptre støttende, og da blir det ofte vanskelig å praktisere målrelatert vurdering, særlig ovenfor svake elever» (s. 427).

2.3.3 Relasjonsbyggende tilbakemeldinger

Relasjonen mellom lærer og elev er essensiell. Bru (2011) understreker at denne relasjonen er en salgs bærebjelke for læringsarbeidet. Samspillet er viktig for å gi elevene en retning og struktur på læringsarbeidet, og i tillegg troen på evnen til å mestre læringsoppgavene. Dette bekrefter også Drugli (2012) da hun fokuserer på at en god relasjon mellom en lærer og en elev vil vise til en positiv effekt på elevens læringsutbytte. Hun påpeker at det å jobbe bevisst med egne relasjoner til eleven, vil påvirke eleven positivt innad i fag (s. 47). Teori omkring relasjoner gjør det relevant i å si noe tilbakemeldinger, fordi lærerne nevner relasjonen sin til elevene som en viktig faktor omkring deres tilbakemeldingspraksis.

Treglia (2009) har også skrevet om skriftlige tilbakemeldinger. Fokuset hennes ligger omkring læreres tilbakemeldinger og hvordan de påvirker 43 studenters (høyere utdanningssnivå) revidering. I sin artikkel omkring lærerkommentarer bruker hun ordet *mitigation*, som omhandler college studenters revisjonsprosess. Treglia (2009) referer Rubin (2002) når hun definerer *mitigation*: «a form of politeness intended to buffer and mediate the emotional involvement and possible sense of inadequacy related to receiving critic responses to one's writing» (s. 70). Begrepet knyttes til lærerkommentarene, og er en måte å gi tilbakemeldinger på. Det er en tilbakemelding som bruker et mer «vennlig» språk for å «lindre» kommentaren, i det man kommer med en potensiell kritisk eller konstruktiv kommentar. Denne typen kommentar er ulik fra instruerende og direkte kommentarer, da kommentaren på en måte bygger en «relasjon» med mottakeren (eleven). Det er denne forståelsen av *mitigation* jeg legger til grunn i min studie. Jeg har valgt å kalle kommentarene «relasjonsbyggende kommentarer», og bruker det som en kategori i de analysen av elevbesvarelsene, noe som utdypes i metoddelen. Et eksempel på hva en «relasjonsbyggende kommentar» fra Treglia (2009) sin artikkel er: «I'm confused at this point. Do you mean that ...» eller «I get a sense of what you want say, yet the language could be made clearer» (s. 70). Et av funnene i studien viser at ca. en tredjedel av lærerens tilbakemeldinger var «relasjonsbyggende tilbakemeldinger», og to tredjedeler var ikke det (s. 74). Hun mener at det er en fordel å bruke de «relasjonsbyggende tilbakemeldingene» fordi de øker studentenes selvtillit, og det gjør at de føler større eierskap over sin egen tekst. Treglia (2009) studere også om det hadde noen sammenheng mellom revisjon og de «relasjonsbyggende kommentarene», dette fant hun ut at det ikke hadde (s. 83).

2.4 Sammenfatning

Den teoretiske forankringen og den tidligere forskningen har redegjort og dannet grunnlaget for masteroppgavens analyse og diskusjon. Gjennomgangen viser at læringsfremmende vurderingspraksis har hatt et stort fokus i den norske skolen fra 2010 til 2018. Det har resultert i en ny læreplan (LK20) og en økt bevissthet rundt en læringsfremmende vurderingspraksis. Grunnlaget for denne satsingen er omfattende internasjonal forskning innenfor VFL (Black & Wiliam, 1998; 2009; Wiliam, 2011), og forskning på tilbakemeldinger (Kluger & DeNisi, 1996; Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008; Parr & Timperley, 2010). Den internasjonale forskningen dokumenterer at læringsresultater forbedres om det gjennomføres i et VFL-perspektiv. Likevel kommer forskningen fra ulike nivåer i utdanningssystemer og fra flere fagfelt, og man kan dermed ikke konstatere at det kan gi direkte kunnskap om hvordan norske lærere burde jobbe med den lovpålagte læringsfremmende vurderingspraksisen.

Skriveopplæring i norskfaget er sentralt i norsk skole og det er viktig at lærere er bevisste i sin undervisnings- og vurderingspraksis om elevene skal komme seg nærmere målet med opplæringen. Det er viktig at lærerne gjennom veiledning og støtte kan bidra til utvikling hos eleven, og ta et skritt nærmere målet med skriveopplæringen. Lærerne må bygge ut kunnskapen om sin egen tilbakemeldingspraksis på skriftlige tekster, og tilbakemeldingene må ses i et større perspektiv om det skal ha potensial til å fremme læring.

3.0 Metode

Forskningsprosjektet har dreid seg om å studere lærerens formative tilbakemeldingspraksis, ved hjelp av skriftlige tilbakemeldinger på reflekterende tekster i norskfaget og intervjumateriale. Målet med prosjektet har vært å finne ut hvordan lærere gir tilbakemeldinger på en reflekterende tekst, hva læreren tenker om egen tilbakemeldingspraksis og hvordan lærere begrunner tilbakemeldingene sine opp mot VFL. Fokuset mitt knytter seg til lærernes tilbakemeldinger ved analysekategorien *innhold* og ved en tematisk analyse av intervjudataene. Dette blir presentert i *det metodiske designet* (3.3.2), og har blitt definert på bakgrunn av tidligere forskning. Forskningsdesignet mitt er inspirert av Bueies (2015) *verbale-protokoll*, noe jeg redegjør for under *semistrukturert intervju* (3.3.3). Jeg har gjennomført tre intervjuer med tre lærere, og fått overlevert 12 elevtekster med tilbakemeldinger. Intervjuene utgjør en tematisk analyse som blir presentert i *tematisk analyse* (3.3.4).

Forskningsprosjektet mitt vil besvare forskningsspørsmålene, og for å kunne besvare disse har det vært hensiktsmessig å benytte seg av en kvalitativ metode. Det er fordi jeg ser det hensiktsmessig å få en dypere forståelse av skriftlige tilbakemeldinger i norskfaget gjennom en studie av læreres praksis og oppfatninger. Det handler om å få en dypere innsikt i hvordan lærere forholder seg til VFL gjennom skriftlige tekster. Den første metoden jeg har benyttet meg av er en *dokumentanalyse*, som ble gjennomført i forkant av intervjuene. Den andre metoden jeg har benyttet meg av er: *tematisk analyse av et semistrukturert intervju*. Intervjumetoden er lagt tett opp til Agnete Bueie (2015) sitt verbale protokollintervju (s. 9). En inspirert versjon av metoden hennes brukes for å få et innblikk i lærerens bruk og forståelse av egne kommentarer, på elevtekstene. Læreren kunne se tekstene foran seg under hele intervjuet, og dermed kunne jeg peke konkret på ulike lærerkommentarer.

I metodekapittelet vil jeg først presentere informanter og begrunne valg ovenfor rekruttering, før jeg beskriver datainnsamlingen og begrunner hvorfor jeg har valgt å bruke både en dokumentanalyse og en tematisk analyse av et semistrukturert intervju. Deretter presentere hvordan datainnsamlingen og analysen utspilte seg, før jeg til slutt peker på forskningsprosjektets validitet, reliabilitet og ta for meg forskningsetiske overveielser.

3.1 Bakgrunn for metodevalg

Parr & Timperley (2010) synliggjør at forskningsfeltet omkring *lærerens tilbakemeldingspraksis* er komplisert. I tillegg påpeker Hattie & Timperley (2007) viktigheten av forståelse og bevissthet rundt egen tilbakemeldingspraksis. Den tidligere forskningen danner et utgangspunkt for hva jeg har et ønske om å tilføye forskningsfeltet. Dermed er det viktig å være klar over hvilken metode som egner seg best til å innhente en slik type informasjon. Thor Arnfinn Kleven (2014) påpeker at de datainnsamlingsmetodene som egner seg best til å benyttes i pedagogikk, er varianter av å se eller spørre. Det er viktig å ta stilling til problemstillingen og forskningsspørsmålene, og dermed finne ut av hvilken metode som egner seg best (s. 34).

Forskningsspørsmålene for denne studien:

1. *Hva kjennetegner lærerens skriftlige tilbakemeldingspraksis på «reflekterende tekster» i norsk?*
2. *Hvordan begrunner læreren tilbakemeldingene sine i lys av «vurdering for læring»?*

Ut ifra disse forskningsspørsmålene har jeg valgt å anvende en kvalitativ forskningsmetode. Formålet med en kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011, s. 15). I dette tilfelle blir formålet å finne frem til lærernes faglige synspunkter, en forståelse omkring norsklærerens tilbakemeldingspraksis på skriftlige tekster. Dalen (2011) legger også vekt på Kvale & Brinkmanns (2015) definisjon av formålet med det kvalitative forskningsintervjuet, der noe av definisjonen passer til formålet med denne studien «Det forsøker at forstå verden fra interviewpersonernes synspunkt, utfolde meningen i folks opplevelser (...)» (s. 15).

I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt å fokusere på om tilbakemeldingene kan knyttes til den foreliggende undervisningen, kriteriene som lå til grunn for elevtekstene og hvordan lærernes tilbakemeldinger potensielt kan ses i lys av læringsfremmende tilbakemeldinger (VfL). I tabellen nedenfor illustreres antall informanter, elevtekster, antall intervjuer og tidsbruken på intervjuene.

Tabell 1: Illustrasjon av informanter, antall valgte elevtekster og intervjuenes varighet.

Informanter	Elevtekster	Intervjutid per informant
-------------	-------------	---------------------------

Nina	4 av 28 (valgt av Nina)	32 minutter
Silje	4 av 25 (valgt av Silje)	20 minutter
Martin	4 av 27 (valgt av Martin)	24 minutter

3.2 Utvalg

Utvalget i studien består av tre lærere, med fire tekster hver. Lærerne er i samme kollegium, og jobber på samme trinn. Lærerne ga skriftlige tilbakemeldinger på alle tekstene i klassen, men valgte ut fire tekster hver, og ga meg en anonymisert kopi. Kriterier for de utvalgte tekstene gjør jeg rede for under. Det er de 12 utvalgte tekstene med skriftlige tilbakemeldinger som danner grunnlaget for det empiriske materiale, sammen med intervjutranskripsjonene.

3.2.1 Kriterier for utvalg

Problemstillingen danner grunnlaget for å avklare hvilke typer enheter som skal inngå i en studie og den avgrenser hvilke samfunnsforhold som skal studeres. Den skal også velge ut de enhetene man mener kan belyse problemstillingen (Grønmo, 2004, s.93; Larsen, 2017, s 26; Everett & Furseth, 2012, s. 134; Postholm & Jacobsen, 2016, s. 66). Ut ifra problemstillingen falt valget som sagt på et kvalitativt forskningsdesign, og i et slikt design er det vanlig å ha færre enheter, og fordype seg i dem (Larsen, 2017, s. 27). Basert på problemstillingen og det metodiske designet, ble utvalget til prosjektet tre lærere. Jeg tenkte først på å ha fire lærere med i prosjektet, men i samråd med veileder kom vi frem til at tre lærere i tre ulike klasser ikke ble for mange enheter, slik at muligheten for fordypning skulle sikres.

Tilgjengeligheten og krav til utvalg er også viktig å legge til grunn for gjennomføringen av datainnsamlingen. Everett & Furseth (2012) påpeker at det er viktig at enhetene må være mulig å få tak i, i det tidsrommet man ønsker å samle inn datamaterialet (s. 134). Kravene jeg hadde til enhetene var at de var representative for «norsklæreren», og at det var en viss variasjon i enhetene da spesielt i forbindelse med erfaring. Postholm & Jacobsen (2016) påpeker at et utvalg bør være *representativt*, at enhetene kan gjenspeile det som forbindes med norsklæreren (s. 66). I tillegg er det viktig med en *variasjonsbredde* i utvalget (s.67), som vil si at erfaringen til lærerne spilte inn i utvelgingsprosessen. Jeg ville at lærerne skulle ha

ulik type erfaring ut ifra lengde i yrket, da dette potensielt kunne ha noe å si for lærerens tilbakemeldingspraksis.

Et annet krav som var viktig, var sjanger på de skriftlige tekstene. Jeg hadde et krav om at tekstene skulle være «reflekterende», slik at kommentarene potensielt skulle rette seg mot tekstens *innhold* (se metodisk design). Grunnen til dette er at forskning (Haugstveit, 2005) viser til at tilbakemeldinger har potensial til å både hjelpe og svekke elevens fremtidige prestasjon, og dermed kunne påvirke eleven i retning målet med opplæringen. I tillegg hvordan tidligere forskning (Lee, 2008b; Treglia; 2009) viser at lærere tilpasser ulike tilbakemeldinger til ulike elever i en slik type tekst, spesielt med tanke på analysekategorien: *relasjonsbyggende tilbakemeldinger*. Ut ifra hvilke informanter jeg hadde tilgang til, og hvilke tekster de skulle gjennomføre med elevene sine før jul, falt valget på en «reklameanalyse». Dette er en type tekst som passet mitt masterprosjekt, som faller under sjangeren «reflekterende tekster» og som var med på å avgjøre mitt utvalg. Jeg stilte også to krav til hvilken type elevtekster jeg ville at deltakerne skulle overlevere til meg. Tekstene skulle representere ulikt faglig nivå og begge kjønn skulle være representert.

3.2.3 Presentasjon av lærere

Lærerne ble rekruttert gjennom eget kontaktnett, og er lærere i samme kollegium ved en skole på Østlandet. Utvalget består av tre lærere, representert av begge kjønn. Lærerne har et aldersspenn på 23 år, ulike bakgrunner og ulik arbeidserfaring. Da lærerne ble spurt om de ville delta i prosjektet ble det avtalt tidspunkt for gjennomføringen, og i prosjektet er alle personopplysninger anonymisert i henhold til NSD sine personvernsretningslinjer. Jeg har valgt å kalle lærerne Nina, Silje og Martin. Jeg har valgt å lage en tabell som presenterer lærerens utdanning og erfaring i læreryrket.

Tabell 2: Presentasjon av informanter

Lærer	Utdanning	Erfaring som lærer
Nina	Adjunkt	25 år
Silje	Lektor	3 år
Martin	Lektor	4 år

3.3 Kvalitative metoder

Datainnsamlingsmetodene som blir benyttet i dette prosjektet er en *dokumentanalyse* og et *semistrukturert intervju*. Begge er kvalitative metoder, og som nevnt er de valgt på grunn av mitt ønske om å fordype seg i lærerens vurderingspraksis og da spesifikt lærernes tilbakemeldingspraksis. Valg av de to kvalitative metodene kan begrunnes gjennom Pattons (1999) poeng om valg av flere metoder eller «triangulering» (s. 1192). Han mener at dette styrker studiens validitet, noe jeg kommer tilbake til senere i kapittelet.

3.3.1 Dokumentanalyse

Innenfor samfunnsvitenskapelig metode er innsamling av dokumenter en vanlig type kilde. Det er en type datamateriale som kan analyseres med sikte på å få fram relevant informasjon om de samfunnsforholdene man vil studere (Grønmo, 2004, s. 134). Målet med å analysere de innsamlede tekstenes tilbakemeldinger er at jeg skal kunne få en oversikt og identifisere hva slags tilbakemeldinger lærerne gir, i tillegg analysere tilbakemeldingene knyttet opp mot VFL. Dette er noe Gibbs (2007), referert i Postholm & Jacobsen (2016), peker på om analysens viktigste formål: å skape et system, et mønster og en mening i en «usammenhengende masse» (s. 102). Derfor er det vesentlig at jeg utarbeidet en intervjuguide med analysekategorier, før jeg intervjuer, for å finne et mønster og en mening.

Å finne frem til metoderegler for hvordan man skal fortolke et tekstmateriale er utgangspunktet for *hermeneutisk vitenskapsfilosofi*, og det handler konkret om en vekselvirkning mellom *del* og *helhet*. Det innebærer at vi forstår delene i en tekst ut ifra teksten som helhet, men helheten blir også forståelig for oss på bakgrunn av vår forståelse av enkeltdelene (Hjardemaal, 2014, s. 191). En slik type analyse kan brukes til mange ulike undersøkelser, og kan besvares av de fleste samfunnsvitenskapelige forskningsspørsmål (Bratberg, 2017, s. 22). I dette prosjektet analyseres det innsamlede tekstmateriale, der lærerens vurderingspraksis står i sentrum, for å kunne svare på forskningsspørsmålene. Materialet består av 12 elevtekster, med lærernes tilbakemeldinger. Hver enkelt tilbakemelding ble analysert etter en spesifikk analysekategori, for å forstå helheten, og kan derfor kategoriseres innenfor *den hermeneutiske sirkel* (Hjardemaal, 2014, s. 191). Dette kommer jeg tilbake til under *analysekategorier og metodisk design*. Larsen (2017) påpeker at i dokumentanalyser bruker ikke forskeren data som h*n selv har samlet inn, men tekster som andre har skrevet (s. 120), noe som stemmer overends med denne studien.

Ved bruk av en dokumentanalyse kan det oppstå metodiske utfordringer, og det er viktig å være bevisst på disse. Utfordringer som kan oppstå er blant annet kriterier som ligger til grunn for datamaterialet, tilgangen man har til datamaterialet, selve gjennomføringen av analysen og til slutt hvordan man skal strukturere resultatene (Lynggaard, 2012). Kriteriene jeg hadde for tekstene var at det måtte være en reflekterende-, og en lengre tekst. Dette var fordi jeg ville ha tilbakemeldinger som knyttet seg til et reflekterende innhold, sett i lys av problemstillingen, i tillegg er det gjerne flere tilbakemeldinger på en lengre tekst. Tilgangen til tekstene fikk jeg med en gang de var ferdig kommentert av lærerne og etter de hadde skrevet under på samtykkeskjema. Dokumentanalysen ble brukt for å kategorisere tilbakemeldingene før intervjuene. Analysen av tilbakemeldingene baserer seg på hva som kjennetegner læringsfremmende tilbakemeldinger, knyttet opp mot prosjektets forskningsspørsmål. Det metodiske designet kommer jeg tilbake til (3.3.2).

Innsamling av elevtekster og kontekst

Lærerne hadde på forhånd skrevet under på samtykkeskjema (vedlegg 3), der informasjonsskrivet var vedlagt (se vedlegg 2) og mottakelsen av besvarelsene fra informantene skjedde omtrent likt. Vurderingskriteriene (vedlegg 8) mottok jeg også i samme tidsrom, da vurderingskriteriene var de samme for alle de innsamlede besvarelsene. Elevene har ingen rolle i masterprosjektet mitt, foruten om at de har skrevet tekstene. Det ble sendt ut et informasjonsskriv til foreldre og elever før jeg mottok besvarelsene (vedlegg 4). Alle besvarelsene ble anonymisert før jeg mottok dem, og elevtekstene ble samlet inn i god tid før intervjuet, slik at jeg fikk dannet meg et utgangspunkt og systematisert tilbakemeldingene i analysekategorier.

Elevenes oppgave var som nevnt en langsvarsoppgave, gjennomført på ungdomstrinnet. Dette var noe jeg ble informert om før jeg fikk utdelt besvarelsene, og skriveoppgaven tilsa at elevene skulle skrive en reklameanalyse av en «bagetteklame». Informant Nina overleverte fire tekster med én type «bagetteklame», mens Martin leverte fire tekster med en annen type «bagetteklame». Silje leverte fire tekster med samme type «bagetteklame» som Martin. Oppgavebeskrivelsen varierte også mellom de tre lærerne, men felles for dem alle: «skriv en reklameanalyse basert på reklameannonsen dere har fått utdelt» (se delkapittel: 4.1). I tillegg var vurderingskriteriene felles, slik at alle tekstene er vurdert på likt grunnlag.

Koding og analyse av data

En dokumentanalyse innebærer at innholdet i en tekst blir systematisk gjennomgått, med sikte på kategorisering og analyse av innholdet (Grønmo, 2004, s. 135). Det er viktig når man skal foreta analyser av innholdet i dokumenter at materialet man har er fruktbart, altså dataene er relevante og gir den informasjonen man trenger (s. 177). Dette er som nevnt en del av utvalgskriteriene for prosjektet. Lærerne skulle velge ut tekster som varierte i måloppnåelse, og som de mente var representative for sin praksis. Dette er også noe man må ta høyde for i analysen, altså ikke å generalisere som forsker, noe jeg kommer tilbake til under *forskningsetikk*.

Analyse kategorier

Analysekategoriene er delt inn etter forskningsspørsmål 1. «*Hva kjennetegner norsklærerens tilbakemeldingspraksis på «reflekterende tekster» i norsk?»* Kategoriseringen min tar utgangspunkt i hva tilbakemeldingene omhandler, sett i lys av rammene og det Jacobsen (2015) kaller *deduktiv koding* og *induktiv koding*. Deduktiv koding er en koding som baserer seg på tidligere innsamlet datamateriale, altså at analysekategorier er dannet med utgangspunkt i teori og tidligere studier. Fordelen med å implementere en deduktiv koding er at det er lettere å sammenligne mine egne resultater med tidligere funn (Bakken & Jahnsen, 2020, s. 9). Kodingen som er brukt i dette prosjektet er en blanding. Jeg har hentet inspirasjon fra Bakken & Jahnsen (2020) sitt *globale- og lokale tekstnivå*, der det globale nivået baserer seg på tekstens overordnede tilbakemeldinger som går på *form* og *innhold*. Det lokale tekstnivået omhandler tekstens *språk*. Dette beskrives detaljert i det metodiske designet.

Kategoriseringen av det første forskningsspørsmålet ble også delt inn etter *margkommentar*, «*I teksten*»-kommentar og *sluttkommentar*, deretter ble de delt inn i fire analytiske kategoriseringer. Tre av dem med inspirasjon fra Bakken & Jahnsen (2020) og kompetansemålene i norsk skriftlig: *Innhold*, *form*, *språk*. Den siste analysekategorien omhandler *relasjonsbygging*, valget omkring å velge en kategori som omhandler *relasjon*, tok jeg etter jeg hadde fått en oversikt over alle tilbakemeldingene. Dette blir konkret beskrevet med en tabell i det metodiske designet. Jeg oppdaget at mange kommentarer som omhandler *innhold* også kunne kategoriseres som *relasjonsbyggende* (Kluger & DeNisi, 1996; Treglia, 2009; Haugstveit, 2005), spesielt hos den ene læreren. Dette kan man også kalle «induktiv koding» (Jacobsen, 2015), da induktiv koding tar utgangspunkt i empiri. Det er også en fordel

å benytte seg av induktiv koding, da dette ta hensyn til det empiriske materialet som er samlet inn i dette forskningsprosjektet.

Den relasjonsbyggende kategorien kan implementeres inn under de tre andre kategoriseringene. Jeg valgte likevel å ha den som egen kategorisering ettersom jeg skulle bruke dette videre i intervjuet (se vedlegg 5). Grønmo (2004) sier at «under datainnsamlingen foretar forskeren en *kategorisering av det relevante innholdet* i tekstene» (s. 179). I tillegg påpeker han at slike vurderinger kan tas på bakgrunn av det problemstillingen spør etter, noe jeg mener var hensiktsmessig i dette prosjektet. Etter forskeren har gjennomført flere bearbeidelser av materialet, (..) vil forskeren utvikle en dypere innsikt omkring datamaterialet (Grønmo, 2004, s. 266). Jeg utvidet kategoriseringen etter bearbeidelsen av materialet mitt med: *faglig innhold, refleksjon, disposisjon, avsnitt, rettskriving, syntaks og tegnsetting*. Jeg valgte å utvide kategoriseringen fordi jeg oppdaget at lærerne hadde skrevet mange kommentarer som gikk utover mitt fokusområde, men fant senere ut at dette var noe jeg måtte kutte ut grunnet oppgavens omfang. En utdypelse av fokuskategoriene (tabell 3: markert i svart ramme) vil bli gjort rede for under det metodiske designet.

3.3.2 Metodisk design

Jeg vil nedenfor presentere tabellen som illustrerer rammeverket og kodingen, som er utarbeidet rundt forskningsspørsmål 1.

Forskningsspørsmål 1 – Kjennetegn på lærerens tilbakemeldingspraksis

Tabell 3: Analytiske kategoriseringer – forskningsspørsmål 1

Forskningsspørsmål	Type kommentar	Analytiske-kategoriseringer	Underkategorier
<i>Hva kjennetegner lærerens skriftlige tilbakemeldingspraksis på «reflekterende tekster» i norsk?</i>	Margkommentar,	Innhold	Faglig innhold
			Refleksjon
	«i teksten»-kommentar eller sluttkommentar	Form	Disposisjon
			Avsnitt
			Rettskriving
Sluttkommentar	Språk	Syntaks	
		Tegnsetting	
		Relasjonsbyggende tilbakemelding	

Tabellen viser hvordan jeg kategoriserte de ulike tilbakemeldingene, som nevnt under *analytiske kategorier*. Grunnen til at valget falt på de analytiske kategoriene *innhold, form og språk*, er først og fremst fordi de er en del av kompetansemålene i norsk skriftlig, noe jeg skrev mer om under teorikapittelet i oppgaven. Fokusområdet mitt (tabell 3: svartmarkert område) rundt oppgavens analysedel og diskusjonsdel knytter seg til analysekategorien: innhold. Kategorien har mest relevans knyttet opp mot VfL, fordi den kan peke konkret på lærerens vurderingspraksis og relevans, knyttet opp mot målet med opplæringen og som jeg skriver mer om i analysen. I tillegg er kategoriseringen påvirket av Bakken & Jahnsen (2020) sin analytiske kategorisering, som nevnt over. *Disposisjon, avsnitt, rettskriving, syntaks og tegnsetting* vil ikke videre bli gjort rede for grunnet oppgavens relevans og omfang.

Faglig innhold

Kategorien viser til at lærerne gir tilbakemeldinger på hvordan elevene skriver, argumenterer eller formulerer seg knyttet de ulike kriteriene oppgaven tilsier at de skal ha med. Det faglige innholdet kan ses i lys av Bakken & Jahnsens (2020) «globale tekstnivå». Eksempler på slike typer lærerkommentarer kan være: «Når noe er «normalt, bør du sette det i forhold til noe. Du kunne forklart hva du mener med normalt», «Du argumenterer godt, på en overbevisende måte» eller «Du må bruke mer fagbegreper».

Refleksjon

Refleksjon viser til tilbakemeldinger som peker på evnen eleven har til å reflektere omkring sine påstander i den innsamlede teksten. Refleksjon knytter seg til et globalt tekstlig innholds nivå (Bakken & Jahnsen, 2020). Eksempel på slike typer kommentarer kan være, «Her reflekterer du over reklamens effektivitet. Bra!» eller «Hva mener du her? Du må utdype»

Relasjonsbyggende tilbakemelding

Den analytiske kategorien *relasjonsbyggende tilbakemelding* har ingen «underkategorier». Grunnen til dette er fordi kommentarer som går inn under her inneholder en respons som «Bra», «Fint», «Flott», «God ..», «Godt jobba» etc. Grunnen til at jeg velger å knytte dette opp mot relasjon er fordi det er ord som er positivt ladet, og er ment for å veilede eleven med et vennlig språk. Sett i lys av det Treglia (2009) sier om «lindrende» kommentarer, eller det jeg har valgt å kalle relasjonsbyggende kommentarer, knyttet til tilbakemeldinger som inneholder «ros».

3.3.3 Semistrukturert intervju

Intervjuet som ble gjennomført var et semistrukturert intervju og er en type intervju som ofte har blitt brukt til forskningsprosjekter innenfor spesialpedagogikken (Dalen, 2011, s. 28). Et semistrukturert intervju eller et halvstrukturert intervju defineres av Fontana & Frey (2000), referert i Postholm & Jacobsen (2016), som «en datainnsamlingsteknikk som baserer seg på en utspørring av flere individer enten hver for seg eller samtidig» (s. 75). Videre skriver Postholm & Jacobsen (2016) om at lærerforskeren gjennomfører et intervju med noe forberedte spørsmål, men er åpen for at andre temaer kan bli tatt opp og som ikke er planlagt på forhånd. Intervjuet er mer åpent og induktivt enn det strukturerte intervjuet, noe som Dalen (2011) og Grønmo (2004) påpeker i sine bøker. Min forskning dreier seg om å finne ut mer om lærerens erfaringer, tanker og praksis omkring deres skriftlige tilbakemeldingspraksis, og for å kunne svare på dette er et semistrukturert intervju passende. I tillegg ville jeg ha med tekstene til lærerne på intervjuet, slik at tekstene med analyserte tilbakemeldinger styrte intervjuets gang. Dette kommer jeg tilbake til i *intervjuguiden*.

Det semistrukturerte intervjuet er inspirert av Bueies (2015) *verbale protokoll*-intervju (Bueie, 2015, s. 9). Jeg har delt intervjuet inn i tre, som illustrert under. Introduksjonsspørsmål, hoveddel og avrundingsspørsmål (se vedlegg 5, 6 og 7). Det inspirerte verbale protokoll-intervjuet er brukt i hoveddelen av intervjuet. I mitt intervju satt læreren med den gitte teksten foran seg, leste elevtekstutdraget, kommentaren og deretter svarte på et spørsmål fra meg (Bueie, 2015, s. 10). For eksempel «tekst 1» der vi et utdrag fra elevteksten: «Firmaet Bon Appétit er avsender, og jeg mener mediumene er ukeblad og internett». Så lærerkommentaren: «Når du viser til medium, bør du begrunne hvorfor du mener denne annonsen kunne ha stått i et ukeblad eller på internett». Når dette lå til grunn i intervjuet kunne jeg stille læreren spørsmålet: «Hvorfor har du lagt vekt på *innhold* i margkommentaren din»? (se vedlegg 7).

Intervjuguide

Når man gjennomfører et semistrukturert intervju er det viktig å utforme en intervjuguide. Den beskriver i grove trekk hvordan intervjuet skal gjennomføres, med hovedvekt på hvilke temaer som skal tas opp med respondenten (Grønmo, 2004, s. 168; Dalen, 2011, s. 26; Postholm & Jacobsen, 2016, s. 78; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). En intervjuguide skal

også fungere som en rettleider for intervjueren, slik at spørsmålene også kan forandre seg fra intervjuobjekt til intervjuobjekt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 164). Det er i tillegg viktig som forsker å tenke over informasjonsbehovet i et intervju, og en guide må være omfattende og spesifikk nok til at forskeren får den typen informasjon som er relevant for studien og forskningsspørsmålene (Grønmo, 2004, s. 168).

Intervjuguiden (se vedlegg 5, 6 og 7) ble laget ut ifra tidligere forskning på feltet tilbakemeldinger og lærerens tilbakemeldingspraksis (Bueie, 2014, 2015, 2016; Hattie & Timperley 2007; Treglia, 2009; Parr & Timperley, 2010; Eriksen 2017a, 2017b). Som en inngang til intervjuguiden hadde jeg, som nevnt i det metodiske designet, kategorisert tilbakemeldingene til lærerne. Introduksjonsspørsmål ble stilt til alle informantene (se vedlegg). Kvale & Brinkmann (2015) påpeker at slike spørsmål kan fremkalle spontane og rike beskrivelser der intervjupersonene selv presenterer det de opplever som hoveddimensjonene ved det fenomenet som skal undersøkes (s. 166). Et eksempel på et introduksjonsspørsmål jeg stilte var «hva anser du som ditt hovedmål når du skriver tilbakemeldinger?» eller «hvor mye har relasjoner å si for deg, når du skriver tilbakemeldinger?».

Deretter fokuserte intervjuet, i hoveddelen, på de fire innsamlede tekstene, med inndelingen: margkommentar, «i-teksten kommentar» og sluttkommentar. Jeg kategoriserte tilbakemeldingene på forhånd, slik at hver tekst med tilbakemeldinger tok for seg relevante tilbakemeldingskommentarer knyttet til problemstillingen og forskningsspørsmålene (se vedlegg 5, 6 og 7). Som nevnt over leses elevteksten høyt, før tilbakemeldingskommentaren leses høyt og deretter stilles det et spørsmål. Et eksempel på spørsmål i hoveddelen knyttet av intervjuet er: «Hvorfor har du valgt å vektlegge *innhold* (analysekategori) i margkommentarene i denne teksten?» Eksempel på spørsmål knyttet til *relasjonsbyggende tilbakemelding* kan være: «Kommentarene ser ut til å være mer personlige i tekst 1 og 3, er dette bevisst? Eventuelt hvorfor tror du det er tilfelle?». I tillegg ble det stilt oppfølgingsspørsmål under hver *analysekategori*, noe som kom an på hva intervjupersonene svarte. Intervjuet ble avrundet med avrundingsspørsmål, og spørsmålene ble stilt i alle intervjuene, og ble stilt for å sikre at jeg hadde fått den informasjonen jeg trengte. Spørsmålene omhandlet: VfL, vurderingskriterier, etterarbeid og tilbakemeldinger og om det var noe intervjupersonen ville legge til. Eksempel på spørsmål er: «har du noen rutiner for

hvordan elever kan jobbe med tilbakemeldingene dine i ettertid?» eller «hvordan kan de få brukt for dine tilbakemeldinger i fremtiden?».

Pilotering av intervju

Før intervjuene fant sted ble det gjennomført et prøveintervju, for å teste ut intervjuguiden. Hensikten med et slikt intervju er å finne ut hvordan man selv er som intervjuer, teste ut spørsmålene i intervjuguiden og finne ut hvilke endringer man eventuelt må foreta seg (Dalen, 2011, s. 30). Det er også viktig å gjennomføre et slik intervju for å sikre validiteten på datamaterialet som kommer ut av intervjuet (Creswell, 2014).

Prøveintervjuet ble gjennomført på en medstudent, som også utdanner seg til å bli norsklærer. Dette kan være en fordel ettersom medstudenten også har erfaring med å skrive tilbakemeldinger i faget, og kunne se om spørsmålene var for konkrete eller for vide. Pilotintervjuet var nyttig for meg da det ga meg konkret informasjon, som gjorde at jeg kunne forbedre intervjuguiden før jeg satte i gang intervjuene. En tilbakemelding jeg fikk var blant annet at noen spørsmål var for vide, slik at det ble vanskelig å vite hvor man skulle starte å svare på spørsmålet. I tillegg fant jeg ut at jeg måtte strukturere intervjuene etter de ulike tekstene og ikke analysekategorier, hvis ikke hadde intervjuet blitt for uoversiktlig. Prøveintervjuet gjorde meg også mer bevisst på hvordan jeg skulle respondere på svar på intervjupersonen.

Gjennomføring av intervjuer

De tre intervjuene ble gjennomført på den skolen der lærerne jobber, på et grupperom fordi det var det enkleste for informantene. Intervjuet ble gjennomført med et lydopptak, gjennom nettskjema-diktafonappen til UiO. Det ble ikke brukt båndopptaker grunnet covid-19, og UiO hadde begrenset utlån. Gudmundsdottir (1997a), referert i Postholm & Jacobsen (2016), hevder også at det kan være vanskelig å være en aktiv lytter og en samtalepartner som prøver å skape forståelse og mening i løpet av et intervju om man skal sitte og notere ned hva som blir sagt under intervjuet (s. 81). I tillegg falt valget på et lydopptak fordi det gjør det lettere for meg som intervjuer å være til stede i intervjuet. Det gjør det enklere å lytte, stille oppfølgingsspørsmål og drive samtalen fremover. Før intervjuet og opptaket startet ble det fortalt om anonymiteten rundt opptaksmetoden, og om formålet med intervjuet. Intervjupersonene hadde også skrevet under på samtykkeskjema i forkant av intervjuet, og

levert det til meg. Det ble også informert at informanten når som helst kan trekke seg fra studien om det er et ønske.

Transkripsjon av intervjuene

Produksjon av transkripsjoner er «en forskningsaktivitet» ifølge Atkinson & Heritage (1984), referert i Postholm & Jacobsen (2016), fordi den innebærer at lærerforskeren stadig på ny må lytte til opptakene og dermed ofte oppdager nye forhold som tidligere ikke er fanget opp (s. 81). Det vil også hjelpe læreren til å forstå sitt eget datamateriale bedre. Transkripsjonene kommer ut fra lydopptaket som ble lagret i den sikre nettskjema-databasen til UiO, der opptakene ble slettet ved endt prosjekt: juni 2021. Transkripsjonene er transkribert i transkriberingsprogrammet f5, og i skriftspråkstil. Programmet hjalp meg å se sitatene oversiktlig, og tillegg kunne jeg se tidsintervallene. Ettersom jeg er interessert i hva lærerne svarte på spørsmålene mine valgte jeg å utelukke «ordpauser» som for eksempel «eeeeh...». Transkriberingen var tidskrevende, og jeg brukte tre-fire timer per intervju.

3.3.4 Tematisk analyse av intervjudataene

Metoden som ble brukt for å kategorisere intervjudataene mine var en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006), i tillegg ble bakgrunnsinformasjon som kriterier for skriveoppgaven og elevbesvarelsene brukt ved dannelsen av kategoriene. Den tematiske analysen følger Braun & Clarkes (2006) sekstrinnsmodell, som går ut på at man først gjør seg kjent med dataen ved å lese dem flere ganger. Deretter dele dem inn i ulike koder, som ble gjort i forlengelse av trinn én. Trinn tre handler om å søke etter temaer, noe jeg gjorde ut ifra kodene i trinn to. Deretter reviderte jeg temaene i trinn fire, noe som ble gjort gjennom å se på sentrale forhold knyttet til mine forskningsspørsmål. Deretter, i trinn fem, ga jeg temaene navn, før jeg i trinn seks skrev ut funnene.

Temaer jeg delte inn i først, under trinn tre var mer overordnet enn de kategoriene jeg endte opp med. Jeg hadde blant annet lærernes begrunnelser av tilbakemeldinger og hvordan lærerne arbeidet med dem i ettertid under samme kategori. Disse valgte jeg å skille fra hverandre i den endelige inndelingen, fordi jeg anser det som et poeng i studien å skille dem på grunn av at de omfatter mange forskjellige utsagn og eksempler, som jeg ville gjøre et poeng ut av i analysen. Basert på trinn 1-5 i den tematiske analysen endte jeg opp med disse kategoriene:

- Lærernes begrunnelser av tilbakemelding
- Kriterier i skriveopplæringen i norskfaget
- Lærernes arbeid med tilbakemelding
- Relasjonsbyggende tilbakemelding

Kategoriene er også utledet av teoriforankringen, slik det er redegjort for der.

Lærernes begrunnelser av tilbakemelding

Kategorien ble utarbeidet gjennom å se på lærerens utsagn omkring sin egen tilbakemeldingspraksis. Black & Wiliam (1998a) påpeker at en vurderingspraksis som samsvarer med VfL, gir bedre læringsresultater. Dermed blir spørsmålet i denne kategorien hvordan lærerne legger til rette for at eleven bruker tilbakemeldinger for å forbedre sin egen tekst, gjennom kriteriene og gjennom undervisningen (Shute, 2008). I tillegg er det viktig at læreren er klar over hvilke kriterier og mål som ligger til grunn for å kunne være bevisst på egen tilbakemeldingspraksis (Black & Wiliam, 2009). Hvordan kommenteres de ulike elevbesvarelsene og hva er intensjonen med de gitte kommentarene på elevtekstene. Ved en god vurderingspraksis vil sannsynligheten for at elevene lærer av det være større (Hattie & Timperley, 2007; Hopfenbeck & Lillejord, 2013). Et eksempel på et utsagn fra en lærer kan være: «Her kommenterer jeg igjen på at jeg vil at språket .. jeg vil at innholdet og at setningsoppbygningen skal forbedres, og at eleven skal heve seg og forstå derfor kommenterer jeg dette».

Kriterier i skriveopplæringen i norskfaget

Sadler (1998) påpeker at det er viktig å være bevisst på hvor mange kriterier som kan ligge til grunn for en god tekst. Han viser hvordan det kan være opptil 50 ulike kriterier som kan ligge til grunn for en god tekst, noe som igjen viser til at læreren sin jobb i utvalget av kriterier er viktig, ettersom det kan bli vanskelig for en elev å forholde seg til for mange kriterier. Dette er også noe Black & Wiliam (2009) støtter. Sadler (2005) gjør også et poeng ut av at elever trenger hjelp for å forstå kriterier, og at når elever ikke forstår kriteriene kan det tenkes at det bygger på mangler i opplæringen. Kategorien omhandler hvordan lærerne forholder seg til vurderingskriterier, hvordan de arbeider med dem, og tilpasser dem. Et eksempel på et utsagn fra en lærer kan være: «Vi har jobbet med fagbegreper i undervisningen, og undervisningskriteriene viser også til bruk av fagbegrepet. Her prøver jeg å vise eleven at det

er en mangel på bruken av dem og at om eleven skal få en høyere måloppnåelse må fagbegrepene mer på plass».

Lærernes arbeid med tilbakemeldinger

Lærere er lovpålagt i Norge med å jobbe med VfL, noe som gjør det interessant å se på hvordan lærerne jobber med tilbakemelding i etterkant av endt vurderingsprosess. I de nye læreplanene står det presisert at elevene skal kunne «vurdere og bearbeide egne tekster ut ifra tilbakemelding» (Utdanningsdirektoratet, 2020), noe som kaster lys over lærerens rolle og hva som kreves for å arbeide med VfL. Forskere som Sadler (1989) og Hattie & Timperley (2007) sier at det er viktig at arbeid med tilbakemeldinger foregår i den daglige praksisen til lærere og elever, at man må arbeide ut ifra en vurderingspraksis som viser hvor elevene er, hvor de skal (kompetansemål) og hva de mestrer om vurdering skal føre til læring. Smith (2009) påpeker også at det er viktig at tilbakemeldingene fungerer som en slags rettleider for fremtidig arbeid, om tilbakemeldingen skal føre til at eleven forbedrer seg og at den bidrar til læring. Kategorien vil ta for seg det lærerne sier om eget arbeid med tilbakemeldinger i etterkant av vurderingssituasjonen. Det er interessant å se på hvordan læreren sier at h*n bruker tilbakemeldingene i undervisningen, eller legger til rette for at eleven bruker tilbakemeldingen for å forbedre sin egen tekst. Dette er et kjernepunkt i VfL, fordi det er viktig at læreren sørger for at eleven får brukt for tilbakemeldingen ellers vil tilbakemeldingen ha en liten effekt. Et eksempel på et utsagn fra en lærer kan være: «Her kan jeg konkretisere for eleven hva man mestrer ulike steder i teksten, og det er det jeg prøver på her. Jeg prøver å gjøre det lettere for eleven å sitte med kommentaren min foran seg når h*n skal revidere».

Relasjonsbyggende tilbakemelding

Relasjonen mellom lærer og elev er svært viktig i alle deler av undervisningen, også når man skriver tilbakemeldinger. Bru (2011) understreker at denne relasjonen er som en slags bærebjelke for læringsarbeidet. (Treglia, 2009) påpeker i sine studier at «relasjonsbyggende kommentarer» påvirker elevenes selvtillit, føler et større eierskap over tekstene sine, viser en større forståelse og over halvparten foretrakk relasjonsbyggende kommentarer. I kategorien legges det frem det lærerne sier omkring egne kommentarer som knytter seg til «relasjonsbyggende kommentarer», og i tillegg til hva de mener er viktig å tenke på i lærer-elev relasjonen i tilbakemeldingsprosessen. Et eksempel på et utsagn fra en lærer kan være: «Her kommer det jo litt frem det jeg snakket om, at jeg pakker det litt inn at eleven også

burde forklare forskjellen på begrepene for å oppfylle det kriteriene for hva oppgaven sa. Jeg er også opptatt av at eleven skal se at noe av det h*n skriver er bra, og at h*n også skal føle mestring, men i tillegg lære noe av det».

3.4 Refleksjoner rundt studiens validitet og reliabilitet

I kvalitativ forskning har ulike forskere pekt på hva som er viktig å legge vekt på når man skal måle kvaliteten i kvalitative studier (Lincoln & Guba, 1985; Maxwell, 1992; Kvale og Brinkmann, 2009; Dalen 2011). I denne studien er det hensiktsmessig å legge vekt på troverdighet, overførbarhet og pålitelighet. Grønmo (2004) skriver at det er viktig å være klar over kvalitetskriteriene i kvalitative studier, som gjør at man kan kategorisere datamaterialet som troverdig og pålitelig. To av de viktigste kvalitetskriteriene er *validitet* og *reliabilitet*. *Validitet* er «et uttrykk for hvor godt det faktiske datamaterialet svarer til forskerens intensjoner med undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen» (s. 241). *Reliabiliteten* viser til om datamaterialet gir pålitelige data. «Påliteligheten kommer til uttrykk ved at vi får identiske data dersom vi bruker det samme undersøkelsesopplegget ved ulikeinnsamlinger av data om de samme fenomenene» (s. 241).

3.4.1 Studiens validitet – dens troverdighet

Validitet sier noe om hvor troverdig og korrekt et datamateriale er, og sikrer at studien måler det den er ment til å måle. Validiteten i denne studien skal vurderes opp mot hvordan lærere gir tilbakemeldinger på reflekterende tekster i norsk skriftlig. Forskeren er med på å trekke slutninger basert på den innsamlede dataen, og er med på å påvirke funn og resultatene av studien (Dalen, 2011, s. 94). Burke R. Johnson (2013), Creswell & Miller (2000) og Maxwell (2005) trekker alle frem en potensiell trussel som forskere må være oppmerksomme på: «researcher-bias». Dette handler om at man som forsker trekker slutninger omkring et datamateriale ut ifra «researchers «find» what they want to find, and then they write up their results» (Johnsen, 2013, s. 299), altså slutninger ut ifra hva man har av forutinntatte holdninger. Det blir derfor viktig for meg som forsker å legge bort disse forutinntatte holdningene, som i dette tilfelle er at lærere gir flere og mer konkrete tilbakemeldinger til elever som ligger på middels nivå, noe jeg kommer tilbake til i analyse og funn. Det blir derfor viktig for meg at jeg møter datamateriale med et åpent sinn, og er bevisst gjennom en selv-refleksjon. Eller som Johnsen (2013) og Creswell & Miller (2000) kaller det: «reflexivity». «Reflexivity» går ut på at forskeren hele tiden er kritisk til sitt eget arbeid, og

informere leseren om sin egen rolle som forsker. Dette er det en egen del om under *forskningsetiske overveielser*. Säljö (1997) påpeker også at i studier som tar for seg intervjuer, må man ta høyde for at intervjudata viser hvordan respondenten velger å opptre i intervjuet. «Respondenter» er i dette tilfellet lærerne, og i lys av det Säljö (1997) sier så kan det argumenteres for at lærerne kjenner til og utagerer på en institusjonaliserende måte når de snakker om VfL og tilbakemelding. Det er viktig å ta høyde for at det lærerne sier kan være noe som de nettopp kom på og ikke er ferdig uttenkte erfaringer og opplevelser.

Triangulering er også en måte å styrke studiens validitet på. Triangulering er en metode som kan tas i bruk for å sikre at man ikke innhenter feilinformasjon til studien sin. Creswell & Miller (2000) presenterer triangulering som en «gyldighetsprosedyre», som går ut på at man bruker flere ulike metoder for å samle inn datamateriale på (s.126). I denne studien har det blitt brukt to ulike metoder for å samle inn data: intervjuer og dokumentanalyse. Studier som bruker én metode er mer sårbare for feilinformasjon (Patton, 1999, s. 1192), noe som styrker valget av to metoder i denne studien. Patton (1999) legger frem ulike måter å gjennomføre triangulering på, og jeg brukt det han kaller *metodetriangulering* (s. 1193). Dette går ut på at man setter metodene og funnene opp imot hverandre og det er dermed med på å nyansere funnene. Datamaterialet som viser til konkrete tilbakemeldinger fra læreren og lærernes kommentarer fra intervjuet kan gi en dypere forståelse av lærerens oppfatning av egen tilbakemeldingspraksis, enn hvis man bare valgte å innhente informasjon fra en informasjonskilde.

Gjennom et intervju er det forskeren som stiller spørsmålene, som nevnt tidligere, og får man ikke svar som kan knyttes opp til forskningsspørsmålene, så kan man stille oppfølgingsspørsmål eller omformulere seg. Da kan man sikre seg at datagrunnlaget samsvarer med det prosjektet er ute etter å finne svar på, noe som også med på å sikre validitet om det eventuelt skulle oppstått noen misforståelser (Larsen, 2017, s. 29). Jeg møtte alle informantene mine før jeg gjennomførte intervjuet, og de fikk tilsendt intervjuguiden dagen før. Det ga meg muligheten til å innhente en mer konkret og presis data, som retter seg mot det dette prosjektet fordyper seg i. Dette er med på å sikre at studien måler det den er ment til å måle.

3.4.2 Generalisering

Generalisering dreier seg om at funnene man gjør i et forskningsprosjekt kan overføres til andre kontekster eller situasjoner i samfunnsvitenskapen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Flyvbjerg (2006) hevder at generalisering av casestudier kan forekomme om andre lignende studier er valide. «If this is not valid for this case, then it is not valid for any (or only few) cases» (s. 230). Veilederen min og jeg drøftet den etiske gjennomførbarheten ved utvalg av deltakere fra eget kontaktnett, noe han mente var gjennomførbart i form av at det hadde overføringsverdi. Generalisering av funnene i denne studien kan ikke finne sted utover de tre deltakerne, som nevnt tidligere, og på grunn av få informanter vil man ikke kunne trekke slutninger rundt hvordan lærere på generelt grunnlag gir tilbakemeldinger i norsk skriftlig. Det er viktig å presisere at dette ikke er målet med studien, ettersom det er en kvalitativ studie. Kvale & Brinkmann (2015) stiller seg spørsmålet om hvorfor generalisering er nødvendig og påpeker at denne tilnærmingen ikke er nødvendig for å oppnå en valid studie (s. 289). Grønmo (2004) understreker viktigheten av at tilbakemeldingene ses i lys av tidligere forskning og funn (s.179), og i denne studien rundt lærerens skriftlige tilbakemeldinger. Formålet med denne studien er å undersøke lærerens tilbakemeldingspraksis, og å se hvordan den utspiller seg. Kvale & Brinkmann (2015) sier at en *analytisk tilnærming* styrker overføringsverdien til funnene. Dette dreier seg om hvorvidt en studie kan brukes som en «*rettledning* for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon» (s. 291), noe jeg tenker denne studien kan.

3.4.3 Studiens reliabilitet – dens pålitelighet og transparens

Reliabiliteten til en studie knyttes opp mot hvorvidt den er gjennomført på en pålitelig måte. Johnson (2013) presenterer reliabilitet som «the consistency, stability, or repeatability of the results of a study» (s. 279). I tillegg sikrer reliabiliteten at studien er transparent og at man potensielt kan oppnå likt resultat i en annen studie, som for eksempel om intervjupersonene hadde endret svarene sine i intervju med en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Grønmo (2004) sier at det er vanskelig å sikre en slik etterprøvbarhet, i en kvalitativ studie der det blir gjennomført «intervjuundersøkelser der det kan være uklart hvilke stimuli eller spørsmål som ligger til grunn for de kvalitative data som er registrert» (s.228). Dermed kan det være vanskelig å oppnå et likt resultat som i denne studien, på grunn av at forskeren spiller en så stor rolle i intervjuundersøkelsen.

I denne studien har jeg gjort flere ting for å sikre reliabiliteten, for eksempel gjennom pilotering av intervju for å bli en bedre intervjuer, men også for å unngå uklare spørsmål. Dette er også viktig om man skal sikre seg at man innhenter de svarene man trenger, knyttet opp mot forskningsspørsmålene, eller at enkelte spørsmål eller kategorier fungerer og er tilfredsstillende nok (Grønmo, 2004, s. 145). Jeg har også transkribert intervjuene og beskrevet for leseren hvordan jeg gjorde det, noe som også øke bevisstheten min rundt datamaterialet. I tillegg har jeg skrevet detaljerte beskrivelser av metodene og fremgangsmåtene jeg har brukt omkring utvalg og utvalgsriterier.

Elevbetsvarelsene og tilbakemeldingene viser også at det er viktig å være klar over at lærerne har fått beskjed om å velge ut fire besvarelser hver, som de overleverte til meg. Jeg må ta høyde for at tilbakemeldingene kan være tilpasset tekstinnsamlingen, og at tilbakemeldingene kan skille seg noe fra det lærerne til daglig praktiserer.

3.5 Forskningsetiske overveielser

«Forskning skal være forankret i etiske verdier, (..) som skal bidra til at forskningsprosessen gjennomføres på en verdig og forsvarlig måte» (Befring, 2016, s. 28). Ifølge Ohnstad (2010), referert i Postholm & Jacobsen (2016), styrker det kvaliteten omkring forskerens arbeid om personen har en etisk bevissthet (s. 134). I dette delkapittelet beskriver jeg hvilke etiske betraktninger og prinsipper som skal følges for å gjennomføre et verdig prosjekt.

3.5.2 Personvern og samtykke

Når det kommer til opplysninger som omhandler personvernet til en informant, er det svært strenge regler for hvordan og hvor dette skal behandles. Et av forskningsetikkens grunnleggende prinsipper omhandler at all deltakelse skal bygge på samtykke, og samtykke skal være gitt på et fritt, informert og forstått grunnlag (Befring, 2016, s. 31). Dermed var steg nummer en i dette prosjektet å søke tillatelse hos NSD. Jeg måtte få godkjent søknaden for å kunne samle inn samtykkeskjemaet (vedlegg 3) med informantens navn og søknaden ble godkjent i august 2020 (se vedlegg 1). Personvernsopplysningene oppbevares på et ark, frem til det makuleres ved prosjektets slutt: juni 2021. Underveis i prosessen forsikret jeg meg om at informasjonen omkring infoskrivet var forstått, og om at om de ønsket å trekke seg så kunne de det når som helst.

3.5.3 Konfidensialitet

Konfidensialitet er også en forskningsetisk norm som er viktig. «Informantene i forskning har krav på at absolutt alle opplysninger om personlige forhold blir behandlet konfidensielt» (Befring, 2016, s. 32). Det handler om at man tar vare på informantene under hele prosessen, og i denne studien har jeg gitt informantene pseudonymer for å holde på anonymiteten. I tillegg har jeg kun oppgitt opplysninger som er generelle, og det er svært liten sjans for at lærerne blir gjenkjent. Informasjonen som er oppgitt om lærerne er: norsklærererfaring, aldersspenn, at de er i samme kollegium og at skolen ligger på Østlandet. All innsamlet empiri ble lagret på et trygt og utilgjengelig sted gjennom hele prosjektet, samt at datamaterialet har vært lagret i UiO sine trygge og passordbeskyttede «nettskjemaer».

3.5.4 Forskerrollen

Det er viktig å være bevisst på sin egen rolle som forsker, og forskerens integritet er avgjørende for de etiske beslutningene som treffes i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Først og fremst handler det om å være ærlig og ansvarlig ovenfor deltakerne, spesielt om man har kjennskaper til informantene på forhånd. Det viktig at jeg som forsker møter både de skriftlige lærerkommentarene, og opptrer i intervjuene med et åpent sinn. Det er viktig å være bevisst på egen adferd og holdninger, slik at man på best mulig måte går inn i et datamateriale uten de forutinntatte holdningene. Erfaringen som norsklærer selv har gitt meg forståelse for hva det vil si å vurdere og skrive tilbakemeldinger, noe jeg ser på som en fordel. Det er likevel viktig å være bevisst på disse holdningene da jeg har erfaring fra undervisning og vurderingsarbeid i skolen.

4.0 Analyse og funn

I analysekapitlet vil jeg analysere og presentere funn som har kommet ut av det innsamlede datamaterialet, som er lærernes tilbakemeldinger og intervjutranskripsjoner. Funnene vil bli presentert gjennom den verbale protokollen til Agnete Bueie (2015), som jeg har lagt meg tett opp til. Det er også viktig å presisere at funnene mine er basert på analysekategorien **innhold** i elevbesvarelsene, noe jeg presenterer i analysekonteksten.

4.1 Analysekontekst

Alle lærerne som er med i studien jobber i samme kollegium, og alle elevtekstene er skrevet i samme sjanger og til samme tid. Det er likevel noen forskjeller innad i oppgavetekstene som gjør at jeg vil presentere de ulike lærerne, med hver sin klasse og elevtekster i følgende tabell:

Tabell 4: Oppgavekonteksten til de ulike lærerne

Lærer	Oppgavekontekst
Nina	<p>Klassen har arbeidet med reklamer og reklameanalyse over en periode på syv uker, og har skrevet et første utkast og et endelig utkast. Det ble levert 28 reklameanalyser, før Nina plukket ut fire tekster med ulik måloppnåelse.</p> <p>Kriteriene for oppgaven var å skrive en reklameanalyse basert på det elevene hadde lært om reklamer, som var blant annet: AIDA-modellen, språklige og visuelle virkemidler, retoriske begreper og budskap/målgruppe.</p> <p>AIDA-modellen er en engelsk modell, som er mye brukt innenfor reklame og markedsføring fordi den fokuserer på å fange mottakernes/forbrukernes oppmerksomhet, som består av de ulike begrepene: Attention (oppmerksomhet), Interest (fange interesse), Desire (få kjøperen til å hige etter et produkt) og Action (få mottakeren til å kjøpe et produkt).</p> <p>Klassen har laget egne reklameplakater i forkant av tekstskrivingen. Reklameplakatene har blitt delt mellom lærerne på tvers av klassene, og klassen til Nina analyserer denne reklameplakaten:</p>



Silje

Oppgavekonteksten er den samme som i klassen til Nina. Det ble levert 25 reklameanalyser til læreren, før Silje plukket ut fire tekster med ulik måloppnåelse.

Kriteriene for oppgaven var det samme som i klassen til Nina.

Klassen har laget egne reklameplakater i forkant av tekstskrivingen.

Reklameplakatene har blitt delt mellom lærerne på tvers av klassene. Klassen til Silje analyserer denne reklameplakaten:



Martin

Oppgavekonteksten er den samme som i klassen til Nina. Det ble levert 27 reklameanalyser, før Martin plukket ut fire tekster med ulik måloppnåelse.

Kriteriene for oppgaven var det samme som i klassen til Nina.

Klassen har laget egne reklameplakater i forkant av tekstskrivingen.

Reklameplakatene har blitt delt mellom lærerne på tvers av klassene. Klassen til Martin analyserer denne reklameplakaten:



Ut ifra tabellen kan vi se at de tre ulike lærerne har omtrent gjennomført den samme reklameanalysen. Målet med perioden var å mestre sjangeren «reflekterende tekster», i dette tilfellet en reklameanalyse. Klassene startet perioden med å lære om reklamer, og hvordan de var satt sammen. Deretter fikk elevene i oppgave å designe og lage sin egen reklameplakat, som endte i en presentasjon av reklameplakaten. Undervisning omkring reklameanalyse fulgte deretter i én uke der de lærte om hvordan man skulle skrive en analyse basert på «AIDA»-modellen, språklige og visuelle virkemidler, retoriske begreper og målgruppe/budskap. Etter endt undervisning gikk elevene over på skriveprosessen, der de nevnte kriteriene er sentrale i tekstens refleksjon og det tok om lag fire uker før den endelige versjonen ble levert. Selv om oppgavetekstene har vært forskjellige der hovedforskjellen er reklameplakaten, så har innholdet av kriteriene vært det samme (se tabell 4). Elevene i de tre klassene skrev en reklameanalyse av den gitte reklameplakaten i tabellen over. Alle elevtekstene har gjennomgått et første utkast, før det endelige utkastet ble levert og deretter har lærerne kommet med tilbakemeldinger på det endelige utkastet.

4.2 Analyse av de skriftlige tilbakemeldingene

Analysekategorier og underkategorier ble presentert i metodedelen, i det metodiske designet. I selve analysen nyanserer jeg og går i dybden på tilbakemeldingene, der jeg har rettet fokuset mot **læringsfremmende tilbakemeldinger**. *Enten om tilbakemeldingen retter seg direkte mot kriteriene eller undervisningsmateriellet, eller at læreren forklarer hvordan man kommer seg nærmere målet.* Først vil det komme en oversikt over forekomsten av tilbakemeldinger i de ulike kategoriene, deretter vil jeg særlig fokusere på **innholdskategorien**, da dette i størst grad kan knyttes til VfL, i dennes oppgavens sammenheng. Jeg vil også fokusere noe på **relasjonsbyggende tilbakemelding**, da dette også kan knyttes til VfL. *Form og Språk* vil jeg ikke gå mer inn på enn tendensen som illustreres i tabell 5, grunnet oppgavens omfang og relevansen knyttet opp mot VfL.

Videre i analysen vil jeg gå i dybden på tilbakemeldinger som jeg mener viser lærerens tendens, og trekke frem om de retter seg direkte mot kriteriene eller at læreren forklarer eleven hvordan de skal komme seg nærmere målet om å mestre sjangeren. Om tilbakemeldingene peker mot det lærerne underviste om og det kriteriene sa, så er det større sjanse for at elevene husker tilbakemeldingen og tar lærdom av den. For å nyansere og belyse

mine funn vil jeg bruke eksempler fra datamaterialet mitt. Strukturen i analysen vil som nevnt ta for seg **innholdskategorien** med en hovedvekt på **faglig innhold**. Deretter vil analysen ta for seg **refleksjon**, før den tar for seg **relasjonsbyggende tilbakemeldinger**. Her vil jeg kommentere tilbakemeldingene til hver enkelt lærer, og om de potensielt kan rette seg mot en læringsfremmende tilbakemeldingspraksis. Dette gjøres for å synliggjøre likheter og forskjeller.

I tabellen nedenfor presenteres og vises antallet lærerkommentarer, som hver lærer har gitt samlet på de fire tekstene. Tabellen er utformet i likhet med Bergman-Claessons (2003) oversikt i studien av lærerens tilbakemeldinger, og oversikten er ment som en illustrasjon for å vise tendensen av kommentarer hos de ulike lærerne. Retter man blikket mot totaliteten av tilbakemeldingene kan man se ulike type tendenser, innenfor de ulike analysekategoriene. Den statistiske tabellen viser lærerkommentarer, som det refereres til presentasjonen av kategoriene.

Tabell 5: En illustrasjon av totalsummen av tilbakemeldingene

Analytiske-kategoriseringer	Vurderingsområder	Nina			Silje			Martin			Totalsum tilbakemeldinger
		Marg-kommentar	«I-teksten»-kommentar	Slutt-kommentar	Marg-	«I-tekst»-	Slutt-	Marg-	«I-tekst»-	Slutt-	
Innhold	Faglig innhold	1	14	11	2	0	5	15	0	9	57
	Refleksjon	3	4	7	1	0	0	6	0	2	23
Form	Disposisjon	3	2	3	1	0	4	0	0	5	18
	Avsnitt	0	3	1	2	0	3	0	0	2	11
Språk	Rettskriving	1	6	6	20	0	5	8	0	4	50
	Syntaks	0	161	3	3	0	2	3	0	3	175
	Tegnsetting	1	0	0	2	0	2	5	0	1	11
Relasjonsbyggende tilbakemelding		0	19	10	1	0	5	10	0	4	49

Jeg vil i fortsettelsen vise hvordan jeg kom frem til kategoriene og hvordan tilbakemelding innenfor de ulike kategoriene ser ut, gjennom en mer grundig kvalitativ analyse.

4.2.1 Innhold

Analysekategorien *innhold* tar for seg skriftlige tilbakemeldinger som retter seg mot *faglig innhold* i elevbesvarelsene, samt tilbakemeldinger som peker på *refleksjonen* i tekstene (Lee, 2008b, s.80). Eksempler på kommentarer som legges frem tar utgangspunkt i tendensen hos lærerne, som også vil si at utvalget av margkommentarer, «i teksten»-kommentarer og sluttkommentarer representerer tendensen hos læreren. Et eksempel på en slik kommentar kan være: «Når du viser til medium, bør du begrunne hvorfor du mener denne annonsen kunne ha stått i et ukeblad eller på internett». Parr & Timperley (2010) sier at kommentarens plassering har betydning for om elever misforstår kommentarer eller ikke. Lærerne bruker både like og ulike type metoder for å gi tilbakemelding på elevbesvarelsene, noe som har betydning i forbindelse med «lærerens metode», og som ble nevnt i oppgavens metodekapittel. De gir både tilbakemeldinger i marginen, i teksten og på slutten av elevtekstene, i form av en **margkommentar**, **«i teksten»-kommentar** og en **sluttkommentar**. De tre lærerne har en litt ulik praksis, som er viktig å understreke, og et ulikt perspektiv på hvordan lærere gir tilbakemeldinger. I tabell 5 kan man se en oversikt over hvor mange tilbakemeldinger hver enkelt lærer har gitt, i alle analysekategorier. Tabell 5 måler ingen ting statistisk, men er en kvantifisering som gjør det lettere å gjøre en sammenligning mellom lærerne og hvor mye de kommenterer med de ulike metodene. Tabellen under viser en oversikt over datamaterialet:

Tabell 6: En oversikt over datamaterialet som er knyttet til lærernes tilbakemeldinger

Analysekategori	Definisjon	Lærerkommentar
Faglig innhold	Kategorien viser til at lærerne gir tilbakemeldinger på hvordan elevene skriver, argumenterer eller formulerer seg knyttet de ulike kriteriene oppgaven tilsier at de skal ha med. Det faglige innholdet kan ses i lys av Bakken & Jahnsens (2020) «globale tekstnivå».	«Her kan du bruke fagbegreper og forklare mer hva du mener. Hvordan er lyset og fargebruken f. Eks. I denne reklamen?» «Når du viser til medium bør du begrunne hvorfor du mener denne annonsen kunne stått i et ukeblad eller på internett».
Refleksjon	<i>Refleksjon</i> viser til tilbakemeldinger som peker på evnen eleven har til å reflektere omkring sine påstander i den innsamlede teksten. Refleksjon knytter seg til et globalt tekstlig	«Tenker over: Må JEG brukes i denne teksten? Klarer du å trekke deg ut og la denne teksten leve sitt eget liv?»

	innholds nivå (Bakken & Jahnsen, 2020).	«Dette er en personlig mening, så du bør begrunne hvorfor det ev. er slik»
--	---	--

Faglig innhold

Lærerne gir kommentarer på faglig innhold i elevtekstene. Det vil altså si at lærerne gir tilbakemeldinger på hvordan elevene skriver, argumenterer eller formulerer seg knyttet de ulike kriteriene oppgaven tilsier at de skal ha med. Det faglige innholdet kan ses i lys av Bakken & Jahnsens (2020) «globale tekstnivå». Jeg har knyttet det til elevenes bruk av argumenter, fagbegreper eller kommentarer på informasjonsinnholdet i et avsnitt. Alle lærerne er opptatt av dette, og gir tilbakemeldinger på det.

Tilbakemeldingene til **Nina** har til sammen kommentert det faglige innholdet i de fire elevtekstene 26 ganger (tabell 5), der det er en overvekt av «i teksten»-kommentarer som igjen speiler tendensen i Ninas kommentarmetodevalg. Her kan vi se eksempler fra Ninas elevbesvarelser:

Figur 1: Eksempel på Ninas tilbakemeldingspraksis på tekstnivå, «margkommentar» og «i teksten»-kommentar.

The image shows a student's text with several red annotations. Marginal comments (margkommentar) are placed in the left margin, and in-text comments (i teksten) are placed directly within the text. A sidebar on the right contains three feedback notes from the teacher.

-**

Reklame-analyse* av bagettan**n**onse:
«En smak av Italia!»

Reklamen (**her mangler noe informasjon**) er for Bologna Baguettes. Det (**Hva? Husk å konkretisere mer**) er en lokal **i**italiensk butikk med gode **bagetter.*** Nå reklamerer de for at de har kommet med en vegetariansk **bagett**variant. Et sted i Italia er brukt som **bakgrunnsfoto** i reklamen. Nederst i midten på et **bord**, finner vi to bagetter. Øverst i venstre hjørne finner vi logoen. Under logoen kommer teksten som informerer oss om bagetten. Det er en snakkeboble over bagettene på bordet hvor det står «**Mmm, så digg**». **Et fint riss her, ... men du mangler noe informasjon i nesten alle setningene dine. Pass på å skrive som om leseren ikke har sett annonsen du analyserer. Jeg kommer ikke til å kommentere dette like grundig hele veien, men ber deg se over din egen tekst med dette i bakhodet.**

Medium:
Reklamen **for...** stod i Magasinet Reiselyst et par uker før vinterferien **i...** Dette er en perfekt tid å reklamere for ferie **fordi d...** Da er det mange **som er** lei av kulden og lengter etter å dra til varmere strøk. Derfor kan de klare å øke kjøpelysten til leseren, på grunn av at de har valgt å inkludere noe mange savner og elsker. **Fint at du tar med litt om medium! Dette gir en ryddig start på din tekst.**

Feedback notes in sidebar:

- Ryddig med topptekst! Så bra at du husket det!
- Pass på sammensette ord: reklameanalysePass på dobbel konsonant: bagettan**n**onse
- Husk: Du må fylle de tomme ordene med innhold ellers forstår jeg ikke hva du prøver å fortelle. Vær mer **konkret!**

Figur 2: Eksempel på Ninas tilbakemeldingspraksis på tekstnivå, «sluttkommentar»

Hei..

Tusen takk for en fin leseopplevelse i din flotte reklameanalyse. Du har virkelig fulgt godt med i timene og lært masse om hvordan vi skal plukke annonser fra hverandre og «avsløre» avsender. Du er innom alle de viktigste punktene og jeg synes du skriver på en svært ryddig og oversiktlig måte. Teksten din kommuniserer jevnt over fint.

Du har også avslørt mange triks og knep til avsenderen.

Flere steder bruker du fagord som blikkfang, avsender, positive ord...

Du oppsummerer også fint dine egne tanker til slutt.

Mine råd til deg videre er:

1) Se over sammensatte ord

2) Bruk enda flere fagord og eksempler fra annonsen der du klarer.

3) Du MÅ fylle noen av setninger dine med mer informasjon. Særlig i starten av teksten er du mye du ikke har med som gjør språket ufullstendig. Jeg håper de røde ordene jeg har skrevet inn i din tekst, hjelper deg til å se hva du utelater som dessverre trekker ned noe på kvaliteten på teksten din. Jeg har svært lyst at vi ser på dette sammen, så jeg er sikker på at du forstår hva jeg mener. Det er lett å tro at alle leserne dine ser annonsen som du har fremfor deg og hører dine tanker. Skriv analysen som om leseren din ikke har sett reklamen.

Din innledning:

Annonsen er hentet fra Magasinet xxx og er en reklame for en ny type bagett og er produsert for firmaet og avsender Bologna Baguettes. Bologna Baguettes er en lokal italiensk butikk med gode bagetter som nå har startet å produsere veganske og billige bagetter, og de ønsker å informere sin trofaste målgruppe om dette.

(Dette er bare et eksempel på hvordan man kan starte teksten din.)



I alt er dette en solid og fin tekst, men skal du holde deg på høy måloppnåelse, må punkt to og tre på plass til halvårsvurderingen, ellers kan du faktisk ramle ned en karakter.

Flott og grundig arbeid.

Tendensen (i tabell 5 og figur 1 og 2) kan dermed vise til at Nina har et fokus på «i teksten»-kommentarer. Likevel er det naturlig å påpeke at majoriteten av Ninas kommentarer peker på elevbrevsarens syntaks. Gjennom sine tilbakemeldinger på det *faglige innholdet* legger hun mye av fokuset på hvilken informasjon elevene mangler i setningene sine og analysen sin. Et eksempel på en kommentarer er:

«I teksten»-kommentar: «Et fint riss her X, men du mangler noe informasjon i nesten alle setningene dine. Pass på å skrive som om leseren ikke har sett annonsen du analyserer. Jeg kommer ikke til å kommentere dette like grundig hele veien, men ber deg se over egen tekst med dette i bakhodet» (Nina)

Kommentaren er en «i teksten»-kommentar, som gjør at eleven får en konkret tilbakemelding «rett i teksten». I denne kommentaren kan man se at Nina påpeker den «manglende informasjonen». Dette kan knyttes direkte til vurderingskriteriene (vedlegg 8) ved mangel på «relevante momenter» og mangel på «klare resonnementer». I tillegg retter kommentaren seg mot det Nina har undervist om, da hun påpeker at eleven må «passe på å skrive som om leseren ikke har sett annonsen». Dette knytter seg til kriteriene som ligger til grunn for en

«reklameanalyse», og det kan tenkes at Nina bruker kommentaren som en metode for å forklare hvordan eleven skal komme seg nærmere målet med opplæringen. Et annet eksempel på dette er også:

«I teksten»-kommentar: «Her bør du forklare litt bedre hvordan de ulike momentene står i forhold til hverandre. Husk å bruke ord som framgrunn, mellomgrunn og bakgrunn som du lærte i timen». (Nina)

Eksempler viser direkte til både vurderingskriteriene (vedlegg 8) og undervisningsmaterialet (tabell 4). Vurderingskriteriene vises til ved at eleven må «forklare litt bedre hvordan de ulike momentene står i forhold til hverandre», noe som tilsier at kommentaren retter seg direkte mot vurderingskriteriene. I tillegg viser ordene «framgrunn, mellomgrunn og bakgrunn til bruk av fagord. Det viser også konkret til undervisningsmaterieell da hun skriver «som du lærte i timen». I eksemplene over ser man at tendensen i Ninas kommentarer retter seg mot kriteriene og undervisningsmaterialet som lå til grunn. Nina kommenterer også hva som skal til for å komme seg nærmere målet med opplæringen.

Siljes kommentarer fokuserer ikke like mye på faglig innhold som Ninas kommentarer, om man skal lese ut ifra tabell 5. Tendensen viser at **Silje** ikke bruker like mange kommentarer, når hun skriver tilbakemeldinger. Hun har skrevet 32 margkommentarer på de fire tekstene, der 20 av dem knytter seg til korrigerende av språk og *rettskriving* (tabell 5). Her kan vi se et eksempel på hvordan Silje skriver tilbakemeldinger:

Figur 3: Eksempel på Siljes tilbakemeldingspraksis på tekstnivå, «margkommentarer»

<p>Reklame anal</p> <p>Innledning: Denne baguette reklamen skal jeg se på og fortelle om det gode og det dårlig med den, og på slutten så skal jeg gi den en karakter fra 1-10. Denne plakaten er lagd av en ungdom fra skolen og jeg skal se om denne plakaten kunne faktisk bli brukt ute i byen eller Internett.</p> <p>Baguetten: Selve baguetten er ganske god. Den er veldig godt laget og fleste folk som hadde sett den hadde får sikkert deres appetitt vekket og hvis man kanskje er rundt i området kommer sikkert til å kjøpe det hvis de er sultne eller har pause fra skole eller jobb kan de ha lunch der.</p> <p>Lyset: En annen ting som får baguetten til å se deilig ut er lyset. Lys i en reklame er veldig viktig fordi dårlig lys kan ødelegge en hel reklame. Lyset kan ta en baguette fra en 7/10 til en 9/10.</p> <p>Plassering: Denne type plakaten passer perfekt til steder som t-banen, t-bane stopp, bus, trikk og YouTube/google. Grunnen til dette er at det er en veldig kort reklame og tar ikke så langt tid å lese, kanskje rundt 10-15 sekund maks. Fleste folk som er på de formene av transport/nettside er ikke særlig interessert i reklame og bare ignorerer dem eller hopper over de, men hvis reklamen er kort som den her så pleier en høyere prosent av folk å se dem og ikke hoppe over de, så jeg tenker de er de beste stedene.</p> <p>Bakgrunn: I bakgrunnen så ser man jo Eiffel tårnet som alle vet er jo i Paris som alle vet ligger i Frankrike der baguetter kom fra og er en stereotype som flere folk tenker på når de</p>	<p>Det er viktig at du passer spesielt godt på rettskriving i overskriften. Tror du mener "reklame analyse"? "Anal" er nemlig noe helt annet...</p> <p>Normert norsk = bagett</p> <p>Kort avsnitt. Her kan du bruke fagbegreper og forklare mer hva du mener. Hvordan er lyset og fargebruken f.eks. i denne reklamen?</p> <p>De fleste</p> <p>"så" kan ha ulike betydninger f.eks: Så = etterpå så= slik at Så = derfor.</p>
---	---

Figur 4: Eksempel på Siljes tilbakemeldingspraksis på tekstnivå, «sluttkommentar»

Tilbakemelding til eleven:

Hei XX!

Det er fint å se at du har delt opp teksten med underoverskrifter for å disponere teksten mens du arbeider med den, samtidig er teksten for kort til at du ved innlevering bør ha underoverskrifter. Ta bort disse så får du en helhetlig og sammenhengende tekst. I onenoten ligger det oppskrift og mal på gode avsnitt. Noen av avsnittene dine kan være litt korte. Bruk temasetning og flere kommentarsetninger, og husk på å bruke fagbegreper!

Du trenger å trene mer på tegnsetting, spesielt komma. Les også gjennom teksten før levering for å rette skrivefeil og arbeid med å forbedre språket. Du kan lese mer om kommaregler, og øve deg her: <https://norsksidene.no/web/PageND.aspx?id=99392>

Vi har jobbet med mange fagbegreper denne perioden. For å få høyere måloppnåelse må du bruke fagbegreper. Vi har jobbet med etos, logos, patos, budskap osv. I onenoten ligger det skriveramme som dere har fått beskjed om å bruke, hadde du fulgt den ville det nok også vært lettere å huske på å bruke flere fagbegreper.

I elevbesvarelsene til Silje forekommer kommentarer på det *faglige innholdet* kun to ganger i margin, og *refleksjon* har kun én kommentar i margin, noe som kan tolkes til at Silje ikke bruker margin ofte for å kommentere innholdet i elevbesvarelsene. Innenfor innholdskategorien peker hun mest på elevens bruk av fagbegreper og virkemidler, noe som kan knyttes til kriteriene, og bruken av sluttkommentar er noe større. Hun har til sammen

kommentert det faglige innholdet syv ganger på de fire elevtekstene jeg fikk utdelt. En slik type kommentar kan se slik ut:

Margkommentar: «Her kan du bruke fagbegreper og forklare mer hva du mener. Hvordan er lyset og fargebruken f.eks. I denne reklamen?» (Silje)

I denne kommentaren ser man at Silje viser til kriteriene for oppgaven, da hun etterlyser bruk av fagbegreper. Hun viser også til et eksempel som kan knytte seg til undervisningsmaterieell som påpeker bruk av lys og fargebruk, som er en del av virkemiddelkriteriene (tabell 4). I tillegg forklarer Silje hvordan eleven kan komme seg nærmere målet for opplæringen ved bruk av fagbegreper, og dermed kan man anta at tilbakemeldingen potensielt kan føre til læring (VfL). Et annet eksempel på Siljes kommentarer er:

Sluttkommentar: «Vi har jobbet med mange fagbegreper denne perioden. For å få høyere måloppnåelse må du bruke fagbegreper. Vi har jobbet med etos, logos, patos, budskap osv.» (Silje)

«Fagbegreper» er en gjenganger i Siljes kommentarer, og i kommentaren over viser hun til at store deler av undervisningsperioden har dreid seg om fagbegreper knyttet til «reklameanalyse». Kommentaren retter seg også mot vurderingskriteriene da de viser til at «eleven bruker hensiktsmessige virkemidler, og vier en svært god forståelse til hva de betyr» (vedlegg 8). Dermed er det grunn til å tro at kommentaren potensielt kan føre til læring (VfL). Det kan likevel stilles spørsmål om *hvordan* eleven skal bruke «etos, logos og patos». Hvordan skal eleven vite hvordan h*n bruker begrepene, når Silje utelater bruk av eksempler. Et siste eksempel på en faglig innholds-kommentar er:

Sluttkommentar: «Bruk temasetning, og flere kommentarsetninger, og husk på å bruke fagbegreper.» (Silje)

Tilbakemeldingen peker igjen på «fagbegreper», og nevner i tillegg to andre begreper. De to andre begrepene kan det tolkes til at har blitt gjennomgått i undervisningen og har ligget til grunn for kriteriene. Det er interessante her er bruken av eksempler og forklaringer fra Silje. Hun nevner kun kriteriene hun savner, men forklarer ikke eleven hvordan h*n kan gjøre det, eller hvor i besvarelsen, ettersom dette er en del av «sluttkommentaren». Det er dermed interessant å se om det finnes grunnlag for å kunne knytte tilbakemeldingen til VfL.

Martins tilbakemeldinger fokuserer mest på *faglig innhold* som man skal lese av i tabell 5. Han har skrevet 24 kommentarer som går inn under faglig innhold, på de fire elevtekstene. Kommentarene viser en mellomting når det kommer til antall kommentarer, og han har skrevet 21 av 47 margkommentarer som retter seg mot analysekategorien *innhold* (tabell 5). Eksempel på hvordan Martin skriver tilbakemeldinger, ser slik ut:

Figur 5: Eksempel på Martins tilbakemeldingspraksis på tekstnivå, «margkommentar».

Reklame Analyse

I denne reklame analysen skal jeg snakke om bon appetitt. Bon appetitt er et selskap som selger bakervarer blant annet bagetter. Nå skal jeg gå litt dypere inn på hva man ser i reklamen, hvordan man tolker reklamen, og analysere reklamen ved hjelp av AIDA - prinsippet.

AIDA prinsippet er et firedeelt virkemiddel som beskriver analyseringen av reklamen. Du kan ikke bare analysere reklamer du kan også analysere tekster, reklamer, annonser, salgstilbud OSV. AIDA prinsippet er en forkortelse i engelsk for attention - intrest - desire - action på norsk så er det oppmerksomhet - interesse - ønske

ATTENTION: attention i denne reklamen er bagettene. Bagetten fanger blikket ditt fordi bakgrunnen er uklar. Bagetten er gylden og fristende. Prisen er også en del av blikkfanget. Den fanger oppmerksomheten på grunnen av farget bruket. Det er brukt lyse og fine farger som kan også fanget blikket ditt.

INTREST: interesse i denne reklamen er bagetten. Bagetten er en av de mest klare tingene på plakaten. Prisen er også en del av interessen fordi folk vil vite hvor mye bagetten koster.

DESIRE: Det som gjør at vedkommende ønsker å kjøpe bagetten er at prisen ikke er for høy som 39kr. Og at den smaker godt og høy kvalitet.

ACTION: i reklamen så ser vi bagetter i en kurv, logoen til bon appetitt, prisen de sterke og lyse fargene, «en liten smak av Frankrike», Eiffel tårnet i bakgrunnen og sideteksten.

I reklamen til Bon appetitt viser de bagetter. I denne reklamen så har de gjort en bra jobb med å fremvise kulturen til matretten og dette spiller på positive følelser for de som er interessert i fransk kultur ergo patos. De har en kjempe fin bakgrunn med mange levende farger. De har tatt bildet av bagetten et sted der det er sol. Sola hjelper bagetten til å få seg fram. Det er lys himmel og klare hvite skyer. Bagettene ser varme og ferske ut. Bagettene ligger i en kurv med et fint kjøkken håndkle. Kulturen til bagetten kommer ekstremt bra fram på grunnen av bakgrunnen.

Skriv som ett ord.

Her skal det være komma.

Dette er fint, her kommer det tydelig frem hva som er tekstens formål. Siden du bruker både begrepet tolke og analysere, bør du forklare forskjellen.

Husk at AIDA er en modell, og ikke et virkemiddel.

Her ville jeg brukt det norske ordet, spesielt siden du i setningen over oversetter attention til norsk.

Fint. Her viser du til et konkret eksempel.

Her bør du forklare hva du mener med fine farger. Og hva gjør ev. lyse farger med reklamen? Er det elementærfarger eller er det andre ting?

Kan egentlig kunden vite om bagetten smaker godt og har høy kvalitet? Her kan du gjerne reflektere over hvorfor det slik som du påstår.

Her kan du være mer presis, og begrunn hvorfor de har gjort en god jobb.

Komma etter kultur, i denne setningen.

Figur 6: Eksempel på Martins tilbakemeldingspraksis på tekstnivå, «sluttkommentar».

Fremovermelding:

Du har en fin innledning, men du bør kommentere hvem som er mottakere/målgruppe av reklamen.

Analysen fint bygd opp med avsnitt. Men du bør forsøke å bygge opp hvert av avsnittene med temasetning, bevis og funksjon. Når du skriver om virkemidlene, bør du bruke flere konkrete eksempler fra reklamen. Da får vi bedre vist kunnskapen din.

Du mestrer rettskriving og tegnsetting til en viss grad. Noen ganger blir setningenes mening utydelig.

Du viser til noen virkemidler og viser forståelse av hva de betyr.

Du bør lese over teksten, og spørre deg selv om alle setningene gir mening, eller om du kan skrive de på en annen måte?

Karakter 3-

Eksempelene over kan tyde på at Martin liker best å gi innholdskommentarer til elevene, i marginen. Tendensen i de fire tekstene omhandler hans etterlysning av elevenes eksempelbruk, argumentasjon og bruk av virkemidler. Et eksempel på en av hans kommentarer er:

Margkommentar: «Når du viser til medium bør du begrunne hvorfor du mener denne annonsen kunne stått i et ukeblad eller på internett». (Martin)

Kommentaren til Martin viser at han etterlyser eksempler og en begrunnelse av argumentasjonen til eleven. Etterlysningen knyttes direkte til vurderingskriteriene da de sier at «eleven har klare resonnementer, viser evne til å drøfte et emne saklig og nyansert». Martin forklarer eleven hvordan h*n kan komme seg nærmere målet med å argumentere godt nok, og dermed komme seg nærmere målet om å lære noe av det (VfL). Et eksempel på en annen type kommentar kan være:

Margkommentar: «Dette er fint, her kommer det tydelig frem hva som er tekstens formål. Siden du bruker både begreper tolke og analysere, bør du forklare forskjellen». (Martin)

Det er tydelig at det er viktig for Martin å kommentere argumentasjon og begrunnelse når det brukes ulike begreper. Det kan tolkes som at elevene har hatt undervisning i og mål om å tolke hva reklamens formål er, ettersom Martin «roses» dette. I en annen kommentar kan vi også se at dette ikke kommer like tydelig frem hvordan elevene skal komme seg nærmere målet:

Margkommentar: «Her kan du være mer presis, og begrunne hvorfor de de har gjort en god jobb». (Martin)

Kommentaren er noe mer utydelig da det ikke kommer like godt frem hvor eleven skal være presis, eller hvilke fagbegreper eller argumentasjon som eventuelt mangler. Det er likevel umulig for meg å si hva eleven har tolket ut av kommentaren, men selve kommentaren retter seg ikke direkte til undervisningsmaterialet. Martin benytter seg også av sluttkommentarer som han kaller *fremovermelding*. Dette er interessant da fremovermeldinger viser til at kommentarene skal inneholde lærerens forklaringer på hvordan man kommer seg nærmere målet med opplæringen (VfL). Eksempel på kommentarer i denne fremovermeldingen kan være: «Du argumenterer godt, men kunne brukt enda flere eksempler på hvorfor du mener

som du gjør.» eller «Du bør forklare og begrunne mer presist, hvorfor du mener at det er ulike virkemidler. F.eks: Etos og fokus. Husk å gi eksempler».

Refleksjon

Lærerne gir også kommentarer på den faglige refleksjonsevnen til elevene i elevtekstene. Det vil si at de gir tilbakemeldinger på elevenes evner til å reflektere over hva de påstår i sin reklameanalyse. Det kan enten være noe de mestrer eller manglende refleksjoner rundt sin egen tolkning. Den faglige refleksjonsevnen kan også knyttes til Bakken & Jahnsens (2020) «globale tekstnivå». For eksempel budskapet i reklamen, målgruppen eller elevens eget synspunkt. Lærerne kommenterer dette i ulik grad, der to av dem kommenterer noe, mens en lærer kun gir én kommentar omkring elevens refleksjonsevne.

Tendensen i **Ninas** kommentarer påpeker manglende refleksjon omkring innholdet. Hun har skrevet 14 kommentarer, på de fire tekstene (tabell 5). Kommentarene retter seg mot tilbakemeldinger som ofte er spørrende, og som etterlyser manglende refleksjoner rundt påstander. Det kan vi se i disse eksemplene:

«I teksten»-kommentar: *«Utdyp mer her. Det er dette som er interessant – det du utelater!»* (Nina)

Margkommentar: *«Tenk over: Må JEG brukes i denne teksten? Klarer du å trekke deg ut og la denne teksten leve sitt eget liv?»* (Nina)

Eksemplene over viser at Nina etterspør en utdypelse og spørsmål som elevene kan ta med seg til ettertanke, jf. «Tenk over:». Dette kan knyttes til en etterspørring av refleksjon, som igjen kan kobles til vurderingskriteriene (vedlegg 8). Både kriteriet «elven har klare resonnementer, vise regne til å drøfte et emne saklig og nyansert», og kriteriet «viser meget god evne til refleksjon». Det er tydelig at Nina etterspør elevens refleksjonsevne i kommentarene over, og det kan tenkes at hun prøver å forklare og tydeliggjøre hvordan eleven skal komme seg nærmere målet med opplæringen.

Silje har kun én kommentar som retter seg mot refleksjon, på de fire elevtekstene. Det blir derfor vanskelig å peke ut en tendens, og vanskelig å tolke om dette er noe hun har kommentert på de resterende tekstene fra klassen, som jeg ikke mottok. Kommentaren lyder:

Margkommentar: «Fint, også kommer du med forklaring etterpå. Kanskje blir ikke bagetten automatisk mer fransk, men folk sine assosiasjoner blir rettet mot det franske?» (Silje)

Kommentaren peker på at eleven må komme med en forklaring etter påstanden i teksten. I tillegg kommer hun med et eksempel på hvordan forklaringen kan se ut. «Forklaringen» kan knyttes til kriteriet «Eleven har klare resonnementer, viser evne til å drøfte et emne saklig og nyansert», ved at Silje etterspør en «forklaring etterpå». Kobler man i tillegg eksemplet til Silje sammen med i kommentaren, kan det ses på som en forklaring på hvordan eleven kommer nærmere målet med opplæringen.

Tendensen i **Martins** tilbakemeldinger omkring refleksjon, knytter seg til manglende refleksjon i forbindelse med innholdet i «reklameanalysene». Han har gitt åtte kommentarer, på de fire elevtekstene (tabell 5). Kommentarene er en blanding av spørrende, rosende eller forklarende. Dette kan vi se eksempler på i disse kommentarene:

Margkommentar: «Kan du si noe om hvorfor fargene er fint? Er det f.eks elementærfarger?» (Martin)

Margkommentar: «Dette er en personlig mening, så du bør begrunne hvorfor det er slik» (Martin)

Eksemplene over viser til at Martin etterspør mer «hvorfor» og «begrunnelser» hos elevene. Dette kan knyttes til vurderingskriteriet «Eleven har klare resonnementer, viser evne til å drøfte et emne saklig og nyansert», ved at Silje etterspør en «forklaring etterpå» (vedlegg 8), som vi også så hos Nina og Silje. Det er tydelig at det er viktig for lærerne at elevene arbeider med refleksjonsevnen sin. I tillegg kan kommentarene til Martin knyttes til at han prøver å veilede elevene nærmere målet med å mestre en reklameanalyse. Det kommer frem gjennom hans spørsmål eller anerkjennelse rundt det han mener eleven har gjort bra, noe man også kan se i kommentarene til Nina og Silje. Dette kan knyttes til at kommentarene potensielt kan føre til læring og at de kan ses i et VFL-perspektiv.

4.2.4 Relasjonsbyggende tilbakemeldinger

Analysekategori **Relasjonsbyggende tilbakemeldinger** er kommentarer fra lærerne som har et «rosende» og «lindrende» uttrykk (Haugstveit, 2005; Treglia, 2009). Det kan være kommentarer som konkret gir «ros», eller kommentarer som «lindrer» den konstruktive

kritikken i kommentaren. Tilbakemeldingene er uavhengige av de andre analysekategoriene, de omhandler kun «ros» eller en «lindrende» kommentar. Relasjonsbyggende kommentarer knyttes til VfL på samme grunnlag som *innholdskategorien*. Eksempler på kommentarer som legges frem tar utgangspunkt i tendensen hos lærerne, som vil også si at utvalget av margkommentarer, «i teksten»-kommentarer og sluttkommentarer representerer tendensen.

I **Ninas** tekster ser man raskt en tendens koblet til **relasjonsbyggende tilbakemeldinger**. Til sammen har Nina skrevet 29 relasjonsbyggende tilbakemeldinger på de fire elevtekstene. Tendensen i kommentaren på de fire tekstene, er at hun bruker mange ord som «flott», «bra», «fint», «nydelig», etc. I tillegg brukes det mye personlig pronomener: «jeg», «du», «meg», og navnet til eleven. I eksemplene under illustreres det hvordan Nina spiller på det personlige og bruker relasjonen sin med elevene, i kommentarene:

«I teksten»-kommentar: «FLOTT innledning, y! Dette likte jeg godt å lese og du fører et nydelig språk!» (Nina)

«I teksten»-kommentar: «Som du ser på kommentarer, så mangler mye informasjon her enda x! Du må fylle inn i teksten din for at det skal bli lett å lese og forstå». (Nina)

Sluttkommentar: «Jeg vil oppsummere med en godt gjennomført analyse, der du har noe du kan jobbe frem mot neste analyse som blir i uke 45 og er halvårsvurderingen». (Nina)

Nina er glad i å rose elevene, og det kan tyde på at hun liker å bygge oppunder det gode de har fått til, før hun eventuelt kommer med noe konstruktivt. At hun roser språklige ferdigheter, eller at eleven har med det vurderingskriteriene etterspør, er konkrete tilbakemeldinger som kan knyttes til det Nina har gjennomgått i sin undervisning. Ut ifra dette kan man si at tilbakemeldingen fremstår læringsfremmende. Selv om man ikke vet elevens tanker omkring kommentaren, så kan det potensielt ha ført til VfL. Ser man på det andre eksemplet så kan man se at kommentaren er «lindrende», der Nina bruker navnet på eleven i det andre eksemplet. I det siste eksemplet er kommentaren mer «lindrende» ved at eleven «har noe å jobbe med frem mot neste analyse» ved å først rose reklameanalysen.

Tendensen i **Siljes** tilbakemeldinger knytter seg også til «rosende» og «lindrende» kommentarer. Hun har skrevet fem kommentarer, på de fire elevtekstene, som fremstår relasjonsbyggende. Kommentarene under illustrer hvordan relasjon kommer frem:

Sluttkommentar: «Du skriver godt, bruker fagbegreper på en imponerende måte, har god struktur og tekstbinding». (Silje)

Margkommentar: «Fint, også kommer du med forklaring etterpå. Kanskje blir ikke bagetten automatisk mer frank, men folk sine assosiasjoner blir rettet mot mer franske?» (Silje)

Sluttkommentar: «Det er fint å se at du har delt opp teksten med underoverskrifter for å disponere teksten mens du arbeider med den, samtidig er teksten for kort til at du ved innlevering bør ha underoverskrifter. Ta bort disse så får du en helhetlig og sammenhengende tekst». (Silje)

I kommentarene over ser man at Silje bruker «lindrende» kommentarer, for å gi tilbakemeldinger som eleven potensielt kan ta med seg videre. For eksempel når hun bruker rosen: «fint», før hun følger opp med hva eleven kan tilføye analysen sin. Det blir som en kommentar som «demper» den konstruktive kritikken. Man kan ikke si sikkert at en slik kommentar fører til en bedre relasjon, eller oppleves som en læringsfremmende kommentar, men man kan si at en slik tilpasset kommentar fremstår mer lystbetont. Silje roser bruken av fagbegreper eller sier at «dette var gøy å lese», noe som gjør det vanskelig å knytte det til VFL da det ikke retter seg mot noe eleven skal jobbe videre med.

Martin har skrevet 14 relasjonsbyggende tilbakemeldinger, på de fire elevtekstene. Tendensen i kommentarene knytter seg til, i likhet med Nina, «rosende ord» som: «bra», «fint» og «flott». I tillegg benyttes personlig pronomen: «jeg» og «du». De kommende eksemplene illustrerer de relasjonsbyggende tilbakemeldingene til Martin:

Margkommentar: «Dette er fint, men jeg ville heller skrevet, «Den franske kulturen kommer ekstremt bra fram». (Martin)

Margkommentar: «Her bruker du både funksjon og bevis i argumentasjonen din. Kjempefint». (Martin)

Margkommentar: «Her begrunner du hvorfor du mener at målgruppen er eldre. Bra!» (Martin)

Eksemplene over viser at Martin, som de andre to lærerne, gir «rosende» og «lindrende» tilbakemeldinger. Gjennom kommentaren som lyder «Dette er fint, men jeg ville heller skrevet (..)», er kommentaren «lindrende» fordi den demper forslaget som Martin foreslår for eleven. I tillegg kan kommentaren rettes mot at læreren forklarer hvordan eleven kan gjennomføre en bedre reklameanalyse, noe som igjen kan føre til at eleven potensielt opplever en læringsfremmende tilbakemelding.

4.3 Lærerintervjuene

I denne delen vil presentere funnene fra de tre lærerintervjuene, og som nevnt i metodekapittelet benytter jeg meg av en tematisk analyse (jf. Braun & Clarke (2006)). Jeg følger deres sekstrinnsmodell, og i den tematiske analysen vil jeg ta for meg kategori for kategori og innunder hver kategori vil jeg presentere funn. Noen av kategoriene er også som nevnt, inspirert av Eriksen (2018). Kategoriene i det metodiske designet er: **bruken av tilbakemelding, kriterier i skriveopplæringen i norskfaget, arbeid med tilbakemelding og relasjonsbyggende tilbakemelding**. Inn under de nevnte kategoriene går jeg i dybden på hvert lærerintervju, der jeg har lagt meg tett opp til Agnete Bueies (2015) verbale protokollmetode.

Jeg vil først fremskrive det læreren sa omkring den gitte kategorien, før jeg vil underbygge og gjøre analysen legitim ved å vise til den verbale-protokollen. Her vil det først forekomme et utdrag fra elevbesvarelsen, deretter en lærerkommentar fra elevbesvarelsen, før læreren fikk muligheten til å kommentere sin egen kommentar. Etter gjennomføringen av sekstrinnsmodellen til Braun & Clarke (2006), har jeg kommet frem til funnene i masteroppgaven min. På grunn av studiens omfang, vil jeg begrense transkripsjonene jeg tar ut av intervjudataene, til innhold som retter seg mot en læringsfremmende vurderingspraksis.

4.3.2 Funn fra intervjuene

Den tematiske analysen vil ta for seg lærerintervju for lærerintervju. Datamaterialet er basert på en grundig analyse av transkripsjonene fra intervjuene, der jeg har lest dem flere ganger, gruppert og kommet frem til kategoriene (3.3.3 tematisk analyse) som delvis også kommer fra den teoretiske forankringen. Jeg vil gå i dybden på hver lærer, og jeg kommer med konkrete eksempler fra elevbesvarelsene fordi jeg vil synliggjøre likhetene og forskjellene knyttet opp mot VFL.

Læreres begrunnelser av tilbakemelding

Kategorien tar utgangspunkt i hvordan lærerne legger til rette for at eleven kan få bruk for/bruker tilbakemeldinger for å forbedre sin egen tekst, gjennom kriteriene og gjennom undervisningen. Hvordan kommenteres de ulike elevbetsvarelsene og hva sier de er intensjonen med de gitte kommentarene på elevtekstene.

Alle lærerne sier at de vektlegger bruk av tilbakemeldinger i alle deler av skriveprosessen, og at det er viktig for dem at elevene finner dem nyttige. **Nina** sier at hun gir tilbakemeldinger på fem ulike måter: rett i teksten, i marginen, til slutt i teksten, muntlig tilbakemelding og til slutt egenvurdering. Hun forteller at det er viktig for henne å gi tilbakemeldinger på ulike måter fordi målsettingen hennes med tilbakemeldinger er at alle elever skal løfte seg noe, og da mener hun at skriftlige tilbakemeldinger ikke er nok, om vurderingen skal føre til læring. Dette kan peke mot at læreren er opptatt av å sikre at eleven skal bruke tilbakemeldingene og dra nytte av dem i fremtiden. Videre forteller hun om at «for meg er det viktig at elevene skjønner hvorfor de lærer ting, og hva de skal med det i fremtiden», derfor presiserer hun at det er viktig for henne å skrive kommentarer rett i teksten slik at hun i den senere muntlige samtalen kan vise til sine egne kommentarer fra elevbetsvarelsene. Eksemplene under viser mer konkret det Nina sier om egen bruk av tilbakemeldinger:

- (1) [Fra teksten:] Reklamen markedsfører en italiensk bagett der produktet fremstilles som varmt, saftig og sunt i kafeen Bologna Baguettes. [«I teksten»-kommentar:] Bologna bagette: en kafe eller produsenten av bagettene? [Om «I teksten»-kommentaren:] *Jeg prøver ofte å få de inn på dette med å skrive utfyllende nok, og vise at om de presise nok og skriver utfyllende nok så kan de heve seg i språket og på ferdighetene (Nina).*
- (2) [Fra teksten:] Målgruppen til denne reklamen har stor variasjon, og avsenderen har her gjort en god jobb for å nå alle de forskjellige personlighetene, men kanskje den appellerer mer til voksne enn barn og ungdom. [«I teksten»-kommentar:] fordi ... utdyp mer her. Det er dette som er interessant – det du utelater! [Om «i teksten»-kommentaren:] *Her kommenterer jeg igjen på at jeg vil at språket ... jeg vil at innholdet og at setningsoppbygningen skal forbedres, og at eleven skal heve seg og forstå, derfor kommenterer jeg dette (Nina).*

Eksemplet viser at Nina sier hun vil at elevene skal heve seg i formuleringene, slik at de hever språket og ferdighetene sine. Hun sier også at hun vil at innholdet og setningsoppbygningen skal forbedres, og det interessante her er jo at kommentaren i elevbetsvarelsen ikke sier noe om setningsoppbygging. Spørsmålet blir da om det Nina sier hun vil oppnå med bruk av

tilbakemeldinger, faktisk er det som kommer fram i elevbudsvarselsene. Det vil være naturlig videre  stille spørsmålet om lærernes tilbakemeldingspraksis kan peke mot en god vurderingspraksis, ettersom de skiller seg fra hverandre, og om de faktisk viser til det de sier.

Ut ifra det **Silje** sier om sin bruk av tilbakemeldinger bruker hun en litt annen metode, og vektlegger litt andre områder enn det Nina gjør. Silje sier at hun skriver tilbakemeldinger i margen og til slutt i teksten, som en sluttkommentar. Hun forteller videre om hva som er viktig for henne når hun skal kommentere en tekst, «Det første jeg ser etter er om oppgaven ser bra ut, også tenker jeg også eksamensrettet. Jeg tror at førsteintrykket til en tekst er viktig, (..) jeg opplever at om førsteintrykket på en tekst er dårlig så har man en litt negativ holdning resten av teksten, derfor er jeg opptatt av at elevene skal reflektere, konkretisere og  presisere». Hun følger opp med at dette kan gjøres ved  ha en bedre struktur eller bruk av nok fagbegreper, og at gode nok argumenter hever inntrykket av en tekst. Dette kan man se at Silje er opptatt av i eksempelet under:

- (1) [Fra teksten:] En annen ting som fr baguetten til  se deilig ut er lyset. Lys i en reklame er veldig viktig fordi dårlig lys kan ødelegge en hel reklame. Lyset kan ta en baguette fra en 7/10 til en 9/10. [Margkommentar:] Kort avsnitt. Her kan du bruke fagbegreper og forklare mer hva du mener. Hvordan er lyset og fargebruken f.eks. i denne reklamen? [Om margkommentaren:] *Jeg kommenterer avsnitt og bruken av fagbegreper for  vise eleven helt konkret hva jeg mener og hvor i teksten jeg mener det. I tillegg har denne eleven et ekstra behov for  få konkretisert ting, og derfor kom jeg også med et eksempel (Silje).*
- (2) [Fra teksten:] Bon Appetit har brukt flere smarte virkemidler som for eksempel humor som jeg nevnte i forrige avsnitt. [Margkommentar:] Du trenger ikke si at virkemidlene er smarte. Bare si at de har brukt flere virkemidler, og hvorfor de har brukt virkemidler. [Om margkommentaren:] *Her vil jeg vise eleven hvordan h*n kan svare konkret og samtidig forklare hva som mangler for at argumentet skal bli bedre (Silje).*

Silje sier at hun er bevisst på  kommentere struktur og faglig innhold tidlig i elevteksten, for  skape det best mulige førsteintrykket. Ut ifra det kan det se ut som at fokuset på hvordan  gjennomføre den gode vurderingspraksisen, som baserer seg på bevissthet om bruk av tilbakemeldinger i undervisningen faller litt bort, ettersom fokuset ligger på  forbedre «førsteintrykket» omkring *det faglige innholdet* i elevbudsvarselsene. Det kan si noe om usikkerheten rundt at elevene faktisk kommer seg nærmere målet med opplæringen, selv om hun sier at hun skriver kommentaren for at eleven skal bli bedre.

Martin sier i likhet med Silje at han skriver tilbakemeldinger i margen og til slutt i teksten, og kaller sluttkommentaren for «fremovermelding». Når det kommer til å skrive kommentarer generelt sier Martin at han fokuserer på «det eleven generelt sliter mest med, eller kanskje har mest nytte av, eller glede av å mestre». Han legger til «jeg tror også jeg tilpasser etter elevenes nivå, etter hva jeg fokuserer på i kommentarene mine. Min oppfatning er at de sterke elevene ofte har best utbytte av kommentarer på innhold mens svakere elever har kanskje best nytte av kommentarer som går mer på form og språk». Ut ifra det Martin sier, fremstår det som om han er bevisst på hvorfor han gir de tilbakemeldingene han gir og at han tilpasser dem ut ifra nivå. Det kommer også frem at han er klar over at han ikke alltid får til dette, og at det ikke alltid kan fremstå like klart for elevene hva han mener og vil frem til med kommentarene sine.

- (1) [Fra teksten:] Firmaet Bon Appétit er avsender, og jeg mener mediumene er ukeblad og internett. [Margkommentar:] Når du viser til medium, bør du begrunne hvorfor du mener denne annonsen kunne stått i et ukeblad eller på internett. [Om margkommentar:] *Jeg kommenterer på innholdet i teksten for å vise eleven hvordan h*n kan jobbe med begrunnelsen av påstanden. Og ... jeg kommer jo med eksemplet for å vise hvordan eleven kan gjøre det bedre.*
- (2) [Fra teksten:] Bagetten er gylden og fristende. Prisen er også en del av blikkfanget. Den fanger oppmerksomheten på grunnen av farget bruket. Det er brukt lyse og fine farger. [Margkommentar:] Her bør du forklare hva du mener med fine farger. Og hva gjør ev. lyse farger med reklamen? Er det elementærfarger eller er det andre ting? [Om margkommentaren:] *Her ser jeg det er språkrusk hos eleven, men jeg velger å fokusere på innholdet i kommentaren fordi jeg mener denne eleven kan hevde seg i analytiske tekster ... om h*n får det. Det er selvfølgelig andre ting å kommentere og, men vi har jobbet med fargebruk som et virkemiddel og ved å vise til «elementærfarger» viser jeg til det (Martin).*

Eksemplene over viser tendensen i tilbakemeldingene til Martin og peker på hva han ser elevene kan arbeide med i fremtiden. Han vil vise elevene at de har utfordringer/mestrer ting de har arbeidet med i timen, noe som kan vise til en god vurderingspraksis ved at læreren bevisstgjør undervisning og kriterier.

Kriterier i skriveopplæringen i norskfaget

Lærerne sier at de har lagt til grunn de samme vurderingskriteriene (vedlegg 8), som er laget ut ifra LK20 og kompetansemålene i norsk. Sadler (1998) og Kvithyld & Aasen (2011) påpeker at det er viktig at kriterier legges tydelig til grunn, hvis det blir for mange kan det føre til at det blir for utydelig for elevene og det potensielt ikke fører til læring. Sadler (2005) gjør

også et poeng ut av at elever trenger hjelp til å forstå kriteriene, for om de ikke gjør det kan det tenkes at det ikke fører til læring. Denne kategorien legger frem hva lærerne sa omkring vurderingskriterier, hvor mye det påvirker undervisningen og hvor mye det påvirker dem i tilbakemeldingsprosessen. I tillegg til hva vurderingskriterier har å si for dem i etterarbeidet, og om de legger til rette for at elevene potensielt kan lære av tilbakemeldingene.

Nina uttrykker at elever har utfordringer med å forstå generelle vurderingskriterier og legger til at: «vurderingskriteriene i seg selv er ikke så viktige for meg. For meg handler det om at eleven skal kunne skrive godt, og at teksten skal kommunisere godt, klare å tolke og skjønne hva man skal gjøre. Eleven skal skjønne bestillingen». Det er viktig at elevene er kjent med dem legger hun til, «men de fungerer mer som en sjekkliste for elevene enn en «avkrysnings» for meg». Nina er igjen klar på hva hun mener om bruken av vurderingskriterier, men ser absolutt nytten elevene har av dem og sier at hun syntes det er viktig at det er en rettleder for dem i norskfaget. Undervisningen er essensiell i hennes øyne, da hun forbereder eleven på hva som møter dem ved en skriveoppgave. I eksempelet under kan vi se en del av sluttkommentaren på en av elevtekstene til Nina. Eksempelet illustrer hva Nina tenker omkring arbeidet med vurderingskriterier i tilbakemeldingene sine:

[Sluttkommentar:] (..) Jeg syntes du gjør en solid og skrivejobb i denne analysen, og du nærmer deg en HØY måloppnåelse [Om sluttkommentaren:] *Ut ifra utdraget av sluttkommentaren min her, så prøver jeg å oppsummere å forklare eleven at høy måloppnåelse er innenfor rekkevidde. Denne eleven trenger en rettleder som kan vise hvordan eleven kan komme seg opp på 5éren. Mens min jobb er å motivere og skrive tilbakemeldinger som konkretiserer akkurat hva de mangler i teksten sin for at de skal komme opp på høy måloppnåelse i norsk skriftlig (Nina).*

Eksemplet og det Nina sier viser til at hun ikke er så opptatt av vurderingskriterier i seg selv og tydeligheten av dem i vurderingssituasjoner, noe som kan føre til at elevene blir forvirret omkring hva som faktisk kreves av dem. Hun vil at elevene skal være klar over hvilke kriterier som ligger til grunn i undervisningen, gjennom at de får hjelp til å forstå dem. Dette skiller seg litt fra det Silje og Martin sier om sin tilnærming til kriterier.

Silje sier at hun liker å ha vurderingskriteriene ved siden av seg eller på dataen når hun skriver kommentarer, «det er for å rettferdiggjøre det ovenfor elevene at jeg faktisk vurderer dem etter det jeg har sagt jeg skal gjøre». Hun er opptatt av at elevene skal skjønne at hun har brukt kriteriene, og at de skal kjenne dem igjen i tilbakemeldingene. I tillegg er hun opptatt av

at undervisningen samsvarer med vurderingskriteriene, og at de har vært igjennom relevant fagstoff før de går løs på en skriveoppgave.

[Sluttkommentar:] Vi har jobbet med mange fagbegreper denne perioden. For å få høyere måloppnåelse må du bruke fagbegreper. [Om sluttkommentaren:] *Vi har jobbet med fagbegreper i undervisningen, og vurderingskriteriene viser også til bruk av fagbegreper. Her prøver jeg å vise eleven at det er en mangel på bruken av dem og at om eleven skal få en høyere måloppnåelse må fagbegrepene mer på plass (Silje).*

Bruken av vurderingskriteriene er altså viktig for Silje, noe man kan se i eksempelet over da hun påpeker at de har hatt om fagbegreper i undervisningen. Henvisingen til «vurderingskriterier» gjør at det kan tenkes at hun legger til rette for at eleven skal forstå og knytter det til undervisningen.

Martin sier også at han bruker vurderingskriteriene i det han skriver tilbakemeldinger. Det er viktig for han at undervisningen, og det som er lagt til grunn, stemmer overens med det elevene blir vurdert etter, noe som er i likhet med det Silje sier. «Jeg prøver å vurdere etter vurderingskriteriene så godt det lar seg gjøre, slik at eleven skal kjenne igjen det den blir vurdert etter». Men hvordan legger Martin til rette for forståelse av kriterier i forkant av vurderingen? Eksemplet under viser hvordan Martin synliggjør, gjennom tilbakemeldingene sine, at han bruker vurderingskriteriene:

[Fremovermelding:] Du viser forståelse for virkemidlenes betydning og har gode resonnementer. Hadde du reflektert mer over virkemidlenes betydning, ville du også ha fått vist større kunnskap. [Om fremovermeldingen:] *Det jeg håper på er jo at eleven skjønner at det han eller hun svarer på det oppgaven ber om, og at det er på en tilfredsstillende måte. Hvis eleven hadde vist enda mer «kunnskap» så hadde han eller hun oppnådd enda høyere måloppnåelse (Martin).*

Bruken av kriteriene illustreres gjennom at Martin har et ønske om å formidle hva som skal til for at elevene skal forstå kriteriene (vedlegg 8: vurderingskriteriet som omhandler virkemidler) og hva som skal til i videre arbeid for å få en høyere måloppnåelse («mer kunnskap»). Det som ikke kommer like tydelig frem er hvordan Martin legger til rette for at elevene skal forstå vurderingskriteriene, noe som skiller seg litt fra det Nina og Silje sier.

Lærernes arbeid med tilbakemeldinger

Kategorien tar for seg det lærerne sier om eget arbeid med tilbakemeldinger i etterkant av vurderingssituasjonen. I de nye læreplanene står det presisert at elevene skal kunne «vurdere og bearbeide egne tekster ut ifra tilbakemelding» (Utdanningsdirektoratet, 2020), noe som kaster lys over lærerens rolle og hva som kreves for å arbeide med VfL. Det er viktig og interessant å se at læreren er klar over bruken av tilbakemeldinger i undervisningen og legger til rette for at eleven bruker tilbakemeldingen sin, for å forbedre egen tekst. Dette krever en vurderingspraksis som sier noe om hvor eleven er, hvor de skal (ut ifra kompetansemålene) og hva de mestrer (Sadler, 1989; Hattie & Timperley, 2007; Smith, 2009), om det skal føre til læring og ses i et VfL-perspektiv.

Som nevnt sier **Nina** at hennes hovedmål med tilbakemeldinger er at elevene skal ha utviklet seg litt mer for hver tilbakemelding de får. Hun forteller videre om at arbeidet hennes med tilbakemeldinger er prøvd ut over flere år, og at det er noe hun vet fungerer. «Jeg bruker mange forskjellige verktøy når jeg gir tilbakemeldinger. I margen, i teksten, muntlig og at de skal vurdere seg selv. Hun understreker at slikt arbeid tar tid og hun kan bruke opp mot én time per tekst, men mener det er verdt det i lengen fordi hun ser at elevene utvikler seg. Videre forteller hun at det første hun gjør er å be elevene vurdere sin egen tekst, før de får tilbakemeldinger. Deretter får de hennes kommentarer, som både er i marg, i tekst og i en sluttkommentar. Før hun ser seg ferdig med tilbakemeldingsprosessen har hun også en muntlig samtale med hver elev, noe hun presiserer er viktig. Ut ifra dette kan det tenkes at elevene til Nina blir mer klar over hvordan de ligger an og hva de mestrer. Det som ikke kommer like tydelig fram, ut ifra det hun sier, er hvor de skal videre. Under ser vi et eksempel på hvordan Nina arbeider:

[Fra teksten:] Man ser at avsenderen har valgt å bruke positive adjektiv til å beskrive baguetten på best mulig måte. [«I teksten»-kommentar:] Ryddig og presist avsnitt, men kom gjerne med konkrete eksempler på slutten der. [Om «i teksten»-kommentar:] *Den muntlige samtalen vi har når vi leser gjennom teksten, etter de har fått tilbakemeldinger fra meg, så kan jeg for eksempel si: det her trenger et eksempel, når vi leseren igjennom teksten sammen. Sånn at ... jeg mener jo at en skriftlig tilbakemelding alene ikke er god nok. Den skal både være skriftlig og muntlig, og de skal kobles sammen (Nina).*

Tilbakemeldingsprosessen, slik Nina beskriver den, har en læringsfremmende baktanke og den peker mot at elevene bevisstgjøres rundt hva de mestrer og hvor de ligger. Eksemplet

viser ingen tanker omkring hvor elevene skal ende opp etter endt vurdering, selv om Nina gir uttrykk for at hun syntes det er viktig.

De to andre lærerne sier at de jobber på en litt annen måte. **Silje** sier at hennes hovedmål er at elevene skal kunne se på arbeidet sitt, få råd på veien, og potensielt gjøre det bedre når dem skal skrive en ny tekst. Silje forteller at «Vi jobber med tilbakemeldinger på litt ulike måter. Akkurat nå har jeg et opplegg der elevene har skrevet en tekst, der dem skal gi tilbakemeldinger til hverandre. Jeg vil at dem skal bli gode til å skrive tilbakemeldinger, fordi jeg mener det handler om å arbeide med det for å forstå tilbakemeldinger bedre». Hun sier videre at «i en sånn prosess handler det jo også om at dem skal bli bevisst på egen produksjon». Hun er altså opptatt av elevene skal vurdere seg selv og andre, for å lære av tilbakemeldinger. Revisjon av tekst er også noe Silje jobber med, i tillegg til at de av og til har første og andre utkast av tekster, og jobber med tilbakemeldinger mellom utkastene. Et eksempel på hvordan Silje sier at hun jobber er:

[Fra teksten:] De har tenkte mye på farger fordi de er lyse og friske og får bagetten til å rope ut. [Margkommentar:] Du kan ikke vite at de har tenkt på dette, men du kan si at det fremstår som gjennomtenkt [Om margkommentaren:] *Her kan jeg konkretisere for eleven hva man mestrer ulike steder i teksten, og det er det jeg prøver på her. Jeg prøver å gjøre det lettere for eleven å sitte med kommentaren min foran seg når h*n skal revidere (Silje).*

Ut ifra eksempelet kan de se ut som at Silje kommenterer på en litt annen måte enn Nina, da eleven sitter med tilbakemeldingene foran seg og skal revidere, selv om målet deres er det samme: eleven skal utvikle seg. Det kommer tydeligere frem hos Silje hvor eleven skal, og hva de mestrer ut ifra kompetansemålene (som også baseres på eksemplene fra kommentarene på elevbesvarelsene: *faglig innhold*). Hvor eleven er i forhold til vurderingskriteriene, kommer ikke like godt frem.

Martin skriver tilbakemeldinger på en lignende måte som Silje. Han sier i likhet med Silje, at han ikke har noe fast mønster når han arbeider med tilbakemeldinger. «Mitt ønske er jo å jobbe med tilbakemeldingene hver gang, men det er ikke alltid jeg finner tid til å gjøre det» sier han, før han legger til at «det jeg har erfart de siste tre årene er at jeg får til et optimalt arbeid i mitt hode om jeg har flere og kortere skriveøkter i norsk». I tillegg ser han nytten av å jobbe i prosess og da levere flere utkast, der elevene kan jobbe med «fremovermeldinger» mellom innleveringene.

[Fremovermelding (sluttkommentar):] Du viser forståelse for virkemidlenes betydning og har gode resonnementer. Hadde du reflektert mer over virkemidlenes betydning, ville du også fått vist større kunnskap. [Om sluttkommentar:] *Her tenker jeg jo at eleven kan jobbe med fremovermeldingen som sier at h*n må reflektere mer. Jeg ser jo i ettertid at det kanskje hadde vært nyttig for eleven at jeg hadde kommet med et refleksjonseksempel. Eleven har jo også muligheten i den eventuelle timen vi jobber med tilbakemeldinger å få muntlig veiledning fra meg. Noe jeg tenker er nyttig for eleven, om han eller hun skal lære noe (Martin).*

Eksemplet viser at Martin har en intensjon om at tilbakemeldingene skal føre til læring, noe det kan være vanskeligere å anta her, enn hos de andre lærerne. Arbeidet med tilbakemeldingene peker ikke like klart mot en vurderingspraksis som sier noe konkret om hvor elevene til Martin ligger, i forhold til kriteriene, men hvor de skal ende opp og målet med vurderingen. Det kan dermed diskuteres hvorvidt arbeidet med tilbakemeldingene fører til læring eller ikke. Alle lærerne har tanker omkring etterarbeid og bearbeiding av tilbakemeldinger, men de bruker ulike metoder. To av lærerne sier også at de ikke bruker en fast metode og liker å variere.

Relasjonsbyggende tilbakemelding

Lærerne sier at de er opptatt av relasjoner når de skriver tilbakemeldinger. Relasjon kan fungere som en slags bæringssjelke for læringsarbeidet (Bru, 2011). Relasjonsbyggende kommentarer kan ha en påvirkning på elever selvtilit, eierskap over teksten og forståelsen (Treglia, 2009). I denne kategorien vil jeg legge frem det lærerne sier om sine egne kommentarer som knytter seg til relasjonsbyggende kommentarer, i tillegg til hva de mener er viktig når man skal tenke på lærer-elev relasjonen i tilbakemeldingsprosessen.

«Jeg blir glad langt inni sjela når jeg ser en elev har fått til noe den ikke har fått til før. Når jeg ser det at en elev virkelig har gått inn for noe og får det til så ser jeg sånn felles glede mellom meg og eleven». **Nina** sier at hun er opptatt av at eleven skal oppleve mestring og at h*n har troen på seg selv som skriver. Hun mener det er viktig at eleven føler at læreren er engasjert i deres utvikling omkring skriving, slik at man som lærer skal kunne nå inn til eleven og at eleven har lyst til å utvikle seg og bli bedre i faget. «Relasjoner har betyd alt for meg i denne jobben, derfor legger jeg stor vekt på det når jeg skriver tilbakemeldinger». Hun legger til at om relasjonen til eleven er god, så er hennes erfaringer at de er mer mottakelige for tilbakemeldinger. Nina sier at hun gjør tilpasninger ut ifra hvem som får tilbakemeldinger,

hvor mye hun kommenterer og hvor personlig hun er i kommentarene. «Jeg liker å kalle det for «differensiering» i relasjoner, ettersom jeg mener det er svært viktig å differensiere når vi lærere skriver tilbakemeldinger, om de skal føre til læring».

[Fra teksten:] «Innledningsavsnitt» [«I teksten»-kommentar:] FLOTT innledning, Y! Dette likte jeg godt å lese og du fører et nydelig språk. [Om «i teksten»-kommentar:] *Det er viktig for meg å være personlig med å bruke navn, og å gi masse ros når eleven får til noe bedre enn det jeg har sett før. Det hadde blitt rart for meg å ikke være personlig med elevene, fordi jeg spiller på relasjonen min med elevene for å få de til å bli mer motiverte. Jeg vil at de skal være motiverte til å jobbe med tilbakemeldinger, slik at de lærer og utvikler seg som skrivere.*

Som man kan se i eksempelet, er Nina tydelig på at relasjonsbygging er viktig for henne når hun skriver tilbakemeldinger. Hun sier at hun bruker det som en metode, for at det skal bli «enklere» for elevene og ha lyst til å utvikle seg og å lære.

Silje sier at det kommer veldig ann på eleven ut ifra hvor mye «ros» hun gir, når hun skriver tilbakemeldinger. Hun sier at hun tenker mer på hvilke råd hun kan gi eleven videre, enn å gi for mye ros. «Jeg ser nytten av å være personlig i tilbakemeldingene og gi elevene ros. Jeg mener det er viktig at eleven får en følelse av at jeg ser dem og at jeg har lest teksten deres godt, at jeg ser deres behov».

[Sluttkommentar:] Du bruker mange fagbegreper, flott! [Om sluttkommentaren:] *Dette er en elev som har fått høy måloppnåelse, så jeg vet at denne eleven forstår kommentaren min, selv om den kanskje ikke inneholder noen eksempler. Jeg vet at eleven forstår hvilke fagbegreper jeg tenker på, og jeg ser jo at jeg roser eleven med å bruke «flott». Dette er nok litt ubevisst, men jeg er jo opptatt av at de skal vite hva de får til og er på god vei til å mestre (Silje).*

Silje anerkjenner at hun bruker mer ros enn hun kanskje først antok, men hun understreker at måloppnåelse og personlige egenskaper hos eleven er faktorer som spiller inn omkring hvordan hun skriver kommentarer. Dette ligner på det **Martin** sier omkring «ros» og «lindrende» kommentarer. «I min verden er det lettere å skrive: «når var du flink». I stedet for: «nå var du ikke flink». Jeg tror at man må pakke kommentarene inn litt, og presentere det på litt ulike måter ut ifra hvem elevene er og hvilket nivå de ligger på». Martin understreker viktigheten av kommentarer som både er rosende, men som også sier noe om hva eleven kan gjøre enda bedre:

[Fra teksten:] Nå skal jeg gå litt dypere inn på hva man ser i reklamen, hvordan man tolker reklamen, og analysere reklamen ved hjelp av AIDA-prinsippet.

[Margkommentar:] Dette er fint, her kommer det tydelig frem hva som er tekstens formål. Siden du buker både begrepet tolke og analysere, bør du forklare forskjellen.

[Om margkommentar:] *Her kommer det jo litt frem det jeg snakket om, at jeg pakker det litt inn at eleven også burde forklare forskjellen på begrepene for å oppfylle det kriteriene for oppgaven sa. Jeg er også opptatt av at eleven skal se at noe av det h*n skriver er bra, og at h*n også skal føle mestring, men i tillegg lære noe av det.*

Oppsummert så sier alle lærerne at det er viktig å bygge opp elevene gjennom tilbakemelding, og at det kan føre til at elevene har bedre forutsetninger for å lære. Det er synliggjøringen av denne typen tilbakemelding som skiller lærerne fra hverandre.

4.4 Funn i de to datamaterialene

Gjennom **lærernes begrunnelser av tilbakemelding** er spørsmålet både om lærerne uttrykker at de legger til rette for at elevene kan få brukt for/bruker tilbakemeldingene i fremtidig undervisning, og legger til rette gjennom bruk av kriterier og tilretteleggelse i undervisningen. Fremstår vurderingspraksisen god, altså at den fremstår gjennomtenkt og tydeliggjort, så vil sannsynligheten for at det forekommer læring hos eleven være større. Lærerne sier at de i hovedsak tenker på å legge til rette for at elevene skal få brukt for tilbakemeldingene sine i senere undervisning, og i tillegg sier de at intensjonen er å nærme seg målet med opplæringen og at elevene finner tilbakemeldingene nyttige. To av lærerne uttrykker i større grad enn den siste, at de er opptatt av at elevene skal forstå tilbakemeldinger knyttet opp mot undervisning og videre bruk i undervisningen. Dette kan vise til at tilbakemeldingene til to av lærerne har større sjans for å bidra til læring, enn hos den siste læreren. Alle lærerne sa de var bevisste på hvilken metode de bruker når de kommenterer, noe det er interessant å se på da metodene til lærerne skiller seg fra hverandre. Den ene læreren skriver for det meste kommentarer rett i teksten, mens de to andre forholder seg i ulik grad til margkommentarer. En av lærerne bruker i tillegg en overvekt av sluttkommentarer. Gjennom det lærerne sier og kommentarene på elevbearselsene, kan det tyde på at tendensen hos lærerne er at de legger seg opp mot VfL, og at de har et mål elevene skal få brukt for tilbakemeldingene. Likevel kan det diskuteres hvorvidt de to siste lærernes tilbakemeldinger peker mot en god tilbakemeldingspraksis, da det kan argumenteres for at praksisen ikke har et klart mål og en retning.

Bruken av **kriterier i skriveopplæringen i norskfaget** hos lærerne skiller seg fra hverandre. En av lærerne sier at hun ikke er like opptatt av at kriteriene skal synes i vurderingssituasjonen, å gi tilbakemeldinger tett opp til vurderingskriteriene, men at de skal fungere som en rettleder for elevene. Likevel er Nina opptatt av å legge til rette for at elevene skal forstå kriteriene i undervisningen, og at dette jobbes mye med. De to andre lærerne er mer opptatt av at elevene skal forstå kriteriene under vurderingssituasjonen, gjennom kommentarene. Silje og Martin er opptatt av å skrive kommentarer omkring kriterier, slik at forståelsen hos elevene blir større. Arbeid med kriterier peker i liten grad mot en tilrettelegging i undervisningen, i så fall peker de to lærerne på dette i liten grad. Silje kommenterer mye på språk i elevbesvarelsene og lite på innholdet i elevbesvarelsene (Jf. «det globale tekstnivået»), dette er interessant å diskutere videre. Se det i lys av teorien som ligger til grunn, rundt viktigheten av kriteriene og om det fører til læring.

I lærernes **arbeid med tilbakemeldinger** understrekes det at de er opptatt av å jobbe med tilbakemeldinger i ettertid, som en del av vurderingspraksisen. Det er viktig at vurderingspraksisen sier noe om hvor eleven ligger, hvor eleven skal (ut ifra kompetansemålene) og hva de mestrer, noe som er varierende hos lærerne. En av lærerne sier tydelig at hun er opptatt av at elevene skal vite hvor de ligger, og hva de mestrer for å bli bedre gjennom bruk av ulike tilbakemeldingsmetoder som: kommentarer rett i teksten, margkommentarer, egenvurdering og en muntlig samtale omkring kommentarene. Hvor elevene skal ende opp med tilbakemeldingene kommer også frem, men det knyttes ikke like tydelig til kriteriene. De to andre lærerne fremstår mer tydelige i arbeidet med tilbakemeldinger knyttet opp mot vurderingskriterier og hva som er målet med opplæringen, men det kommer ikke like godt frem i arbeidet med tilbakemeldingene i ettertid. Hvordan skal elevene kunne bruke kommentarene i undervisningen for å forbedre seg, er noe som ikke kommer like tydelig frem som hos den siste læreren. Dermed blir det også vanskelig å anta at vurderingspraksisen fører til læring, hvis det ikke ligger til grunn at elevene forstår lærerkommentarene. Det kommer frem at det de sier nødvendigvis ikke stemmer helt overens med det de gjør, noe som også er interessant å diskutere videre.

Lærerne vektlegger bruken av **relasjonsbyggende kommentarer** forskjellig. Felles for dem alle er at de bruker en del «ros» og «lindrende» kommentarer, noen mer enn andre. Spørsmålet om relasjonsbyggende kommentarer kan bidra til en bedre vurderingspraksis, står sterkt hos Nina. Hun uttrykker at hun vil gi elevene kommentarer, som skal bidra til at

elevene har lyst til å lære og forbedre seg, gjennom revidering og arbeid i timene. De to andre lærerne sier noe av det samme, men det kommer ikke like tydelig frem og de sier at de ikke vektlegger det fordi måloppnåelsen og forståelsen av skriveoppgaven er viktigere.

5.0 Diskusjon og konklusjon

Teorien og tidligere forskning, i tillegg til analysen og presentasjon av funnene, vil det bli diskutert i en forlengelse av funnene fra analysen. Diskusjonen vil ta tak i to interessante aspekter som dukket opp i analysen. Først dukket spørsmålet om bruk av kriterier i norskfaget og tydeliggjøringen av dem for elevene, og hvordan det kan føre til læring. Deretter spørsmålet om hvordan læreren legger til rette for en god vurderingspraksis ved elevens bruk av tilbakemeldingene i undervisningen, og hvordan det potensielt kan føre til læring. I tillegg til om relasjoner kan ha noe å si for lærerens vurderingspraksis. Dette danner grunnlaget for den videre diskusjonen av forskningsspørsmålene i denne oppgaven:

1. *Hva kjennetegner lærerens skriftlige tilbakemeldingspraksis på «reflekterende tekster» i norsk?*
2. *Hvordan begrunner læreren tilbakemeldingene sine i lys av «vurdering for læring»?*

5.1 Kriterier i skriveopplæringen i norskfaget

Lærerne uttalte seg ulikt om vurderingskriterier, tilnærmingen fremsto forskjellig. Ulike tilnærminger til kriterier i skriveopplæringen vil også føre med seg ulike undervisnings- og vurderingssituasjoner, som igjen understreker at lærerne har ulike vurderingspraksiser (Gamlem, 2015). Det er likevel viktig at tilbakemeldinger peker mot kriteriene som ligger til grunn for oppgaven, og at de peker mot målet for opplæringen. Gjør tilbakemeldingene det, så kan de potensielt føre til læring (VfL). En av lærerne sier at hun ikke er så opptatt av at vurderingskriterier skal synes i vurderingssituasjonen, og at hun ikke bruker dem konkret når hun skal veilede elevene gjennom tilbakemeldinger. Black & Wiliam (2009) sier at kriterier for vurdering er essensielt om elever skal ha større sjans til å lære av vurderingssituasjonene. De sier også at lærer og elev deler mål og kriterier for å komme frem til målet med opplæringen, og at det derfor er viktig å være klar over hvilke mål og kriterier som ligger til grunn i vurderingssituasjonene. Dette gjelder også fra lærerens perspektiv, at læreren skal vite konkret hvilke kriterier som ligger til grunn, om det skal føre til læring (Skaalvik & Skaalvik, 2013). En ting er at Nina sier hun er bevisst på at hun ikke bruker kriteriene aktivt i vurderingssituasjonen, men det kommer også frem i kommentarene hennes at hun ikke knytter dem til vurderingskriteriene som ligger til grunn. Potensielt kan dette føre til at vurdering ikke fungerer som et verktøy for læring, og at tilbakemeldingene ikke bidrar til læring. Likevel sier læreren, og viser det gjennom kommentarene i elevbesvarelsene, at hun er opptatt av kriterier

i undervisningen og vil sikre at elevene har det verktøyet som skal til for å mestre skriveoppgaven. Bueie (2016) har funnet ut av at elever for det meste forstår læreres tilbakemeldinger som knytter seg mot «det globale tekstnivået», og at de oppleves som mest nyttige. Nina har mange kommentarer der hun kommenterer innholdet i elevbesvarelsene, og hun har kommentarer som peker mot målet med opplæringen, noe Bueie (2016) sier at de fleste elever aksepterer og forstår. Dermed kan man anta at Ninas omfattende bruk av tilbakemeldingsmetoder (margkommentarer, i teksten-kommentarer, sluttkommentarer, egenervering og muntlig tilbakemelding), potensielt kan legge til rette for en god tilbakemeldingspraksis ved en tydeliggjøring av ulike type tilbakemeldingsmetoder og en tydeliggjøring av kriterier (selv om vurderingskriteriebruken ikke fremstår tydelig). Det legges dermed til rette for at elever skal ha bedre forutsetninger for å forstå dem. Sadler (2005) påpeker at elever trenger hjelp til å forstå kriterier, noe læreren ga uttrykk for at de får gjennom de ulike tilbakemeldingsmetodene. Dermed kan man anta at læreren legger til rette for at elevene kommer nærmere målet og det potensielt kan føre til læring, noe som igjen speiler en god vurderingspraksis.

De to andre lærerne var tydelige på at de brukte vurderingskriteriene aktivt i vurderingssituasjoner, noe som ble presentert i analysekapittelet. Tydeligheten som kommer frem gjennom lærerkommentarene, og det de sier i intervjuene, viser kun bruken av kriteriene i vurderingssituasjonen. Dette kan potensielt føre til at elevene kan oppfatte vurderingssituasjonen som det eneste som teller i faget, som er et poeng i oversiktsartikkelen til Hopfenbeck & Lillejord (2013). Dersom elever oppfatter at det kun er vurderingssituasjonen som teller i faget, vil det oppstå komplikasjoner i det elevene skal jobbe med tilbakemeldinger i undervisningen. Et poeng i Black & Wiliam (2009) er at vurderingssituasjoner skal fungere som et verktøy for elevene gjennom veiledning, som potensielt fører til læring. Vurderingssituasjoner kan derfor ikke føre til læring alene. Sadler (1989) sier at meningen og nytten elever har av tilbakemeldinger er at de blir assistert i en videre lærings situasjon ved hjelp av en gitt informasjon, dermed vil det oppstå komplikasjoner om elever oppfatter vurderingssituasjoner som det eneste som teller i faget. Vurdering fungerer som et verktøy for læring (Skaalvik & Skaalvik (2013), og lærerens tilrettelegging for bruk av tilbakemeldinger i undervisning og den daglige praksisen er viktig om det skal føre til læring (Hattie & Timperley, 2007). Tilretteleggingen til de to lærerne kommer ikke like godt frem, altså gjennom hvordan kriteriene er lagt til grunn for undervisningen. Det betyr ikke at tilrettelegging ikke gjøres i undervisningen, men at lærerens

syn på elevens forståelse og bruk av kriterier i undervisningen er utydelig. Dermed er det heller ikke tydelig at elevene har forutsetninger for å forstå kriteriene, som igjen ikke kan sikre at de forstår dem, og det oppstår usikkerhet rundt tilbakemeldinger i et VFL-perspektiv.

Lee (2008a) hevder i sin studie om uoverensstemmelser mellom skriftlig tilbakemeldingspraksis og læreres egne tanker, at lærere kommenterer mest på *språkretting* mens de selv hevder de fokuserer på andre ting ved en elevbesvarelse. Dette stemmer overens med det alle lærerne sa i studiens intervjuer og hva de faktisk gjør. Språkretting sier lite om hvor eleven skal ende opp ut ifra kriteriene til skriveoppgaven, noe som er et poeng i Shute (2008) sin artikkel, og man kan dermed anta at disse kommentarer ikke fører til læring satt opp mot hva kompetansemålene i norsk skriftlig etter 10. trinn sier at elevene skal kunne (Utdanningsdirektoratet, 2020). Et funn i Bueies (2014) artikkel sier også at elever aksepterer minst de kommentarene som peker på *ordvalg*, og i tillegg foretrekker kommentarer på det «globale tekstnivået» (Bueie, 2016). Majoriteten av lærernes kommentarer peker på *språk* og ikke på *innhold* (globalt tekstnivå), og om elevene potensielt ikke aksepterer kommentarene vil de heller ikke føre til læring. Lærerne i Norge er pålagt å jobbe med kriterier og VFL i undervisningen, og ut ifra hva de sier kan man anta at kriterier likevel ligger til grunn for undervisningen. Usikkerheten ligger opp til elevens forståelse av kriteriene gjennom kommentarene og undervisningen, og er ikke kriteriene til stede, vil det oppstå utfordringer ved å gjennomføre en god vurderingspraksis.

5.2 Lærernes arbeid med tilbakemeldinger og relasjoner

Alle lærerne understreker viktigheten av å jobbe med tilbakemeldinger i etterkant av vurderingssituasjoner, og uttaler at det er noe de gjør. Dette kan være en indikasjon på at de gjennom tilbakemeldinger og undervisning skal hjelpe elevene med å komme seg nærmere målet (Sadler, 1989; Hattie & Timperley, 2007), som igjen kan gi en indikasjon på at elevene potensielt kan være klar over hvor de skal ende opp. Det er viktig å være klar over at lærerens tilbakemeldingspraksis er kompleks (Lee, 2008b), noe som kan gi en indikasjon på at lærerne utfører en ulik vurderingspraksis. Lærernes utsagn er i tråd med retningslinjene som er utarbeidet av utdanningsdirektoratet (2018), men forskjeller i vurderingspraksisen, i arbeidet med tilbakemeldinger og hvordan lærerne legger til rette for at elevene bruker tilbakemeldingene i videre arbeid, er likevel forskjellig.

En av lærernes arbeid med tilbakemeldinger knytter seg til et ønske om å øke elevers forståelse rundt tilbakemeldinger for å forbedre seg, både ut ifra det læreren sier, men også gjennom det jeg som forsker oppfatter i Ninas tilbakemeldinger. Lærerens vurderingspraksis knytter seg til bruk av flere metoder: tilbakemeldinger skriftlig rett i teksten, muntlig, egenvurdering og konkret i undervisningen, for å sikre at elevene forstår tilbakemeldingene, og dermed har bedre forutsetninger for å forstå dem. Dette støtter forskningen til Sadler (1989), som påpeker at nytten elever har av tilbakemeldinger er veiledningen de får i en gitt lærings situasjon, som skal hjelpe dem med å forminske «gapet» mellom hvor man er i læringsprosessen og det endelige målet for opplæringen. Ulik bruk av tilbakemeldingsmetoder kan dermed styrke forståelsen til elevene, som igjen kan øke sjansen for at de lærer noe (Kluger & DeNisi, 1996), og forminske «gapet» mellom nåværende sted i læringsprosessen og det endelige målet. Et poeng i Shute (2008) sin artikkel er viktigheten av at tilbakemeldingen rettes mot den spesifikke oppgaven, og er veiledende mot et høyere mål, om tilbakemeldingen skal ha et VfL-formål. Videre påpeker Shute på at tilbakemeldinger burde være forklarende, og opplyse om hvorfor noe er bra eller ikke, noe kan vi se i tilbakemeldingene til Nina og ut ifra det hun sier. Dette kan føre til at tilbakemeldingene blir tydeligere for eleven (Shute, 2008). Potensielt kan man anta at læreren legger til rette for at eleven bruker tilbakemeldingene for å forbedre sin egen tekst, og om hun lar elevene vurdere seg selv (som hun sier hun gjør) og bearbeide de skriftlige tilbakemeldingene i undervisningen gjennom muntlig samtale, så kan det føre til læring.

Selv om den overnevnte læreren har en vurderingspraksis som peker mot en nyttiggjøring av tilbakemeldingene for elevene gjennom undervisningen, så er det ikke like tydelig hvor eleven skal ende opp etter endt opplæring, sett i lys av kompetansemålene. Selv om læreren legger til rette for at elevene kan bruke tilbakemeldingene for å komme seg nærmere målet, er ikke bruken av vurderingskriterier like konkrete og synlige i kommentarene som de kanskje burde ha vært, om man skal sikre at tilbakemeldingene fører til læring. I tillegg forklarer Nina at vurderingskriteriene ikke er like viktige i vurderingssituasjonen. I studien til Eriksen (2017a) viser et av funnene at elever opplever kommentarer som nyttige dersom det er tydelig for dem hvordan de kan forbedre seg. Dette er interessant å se opp imot at den overnevnte læreren i denne studien uttrykker at hun jobber konkret for at elevene skal få brukt for kommentarene i fremtidig arbeid, men at kriteriene som ligger til grunn ikke kommer like godt frem i kommentarene. Spørsmålet som da naturlig kommer opp er: hvordan kan en vurderingspraksis som potensielt ikke er konkret nok i forbindelse med: «hvor elevene skal»

og vurderingskriteriene/kompetansemålene, i størst mulig grad kan føre til læring og ses i et VfL-perspektiv. De to andre lærerne uttrykker i stor grad at de er opptatt av en vurderingspraksis som retter seg etter vurderingskriteriene, og bruker dem som en rettleider for både seg selv og elevene. Black & Wiliam (2009) påpeker at en god vurderingspraksis knytter seg til at læreren er bevisst på egen praksis gjennom at både lærer og elev er klar over hvilke mål og kriterier som ligger til grunn for vurderingssituasjonen. En god vurderingspraksis vil innebære at elevene kjenner til målet med opplæringen, noe man kan anta at de to lærernes vurderingspraksiser gjør og at den kan fremstå læringsfremmende. Dette støttes også av Kluger & DeNisi (1996). Det er viktig at elevene er involvert i eget læringsarbeid og utvikling om vurdering skal føre til læring, dette er noe som ikke kommer like godt frem hos de to siste lærerne og som skal diskuteres videre.

De to andre lærernes vurderingspraksis fremstår noe annerledes, enn Ninas vurderingspraksis. Det er forskjeller innad i plassering av kommentarer i elevbesvarelsene, i fokuset rundt vurderingskriterier og forskjeller i tilrettelegging i undervisningen. Plasseringen av tilbakemeldingene i elevbesvarelsene kan ha noe å si for hvor effektive tilbakemeldingene er, i lys av om eleven tar læring av dem. Parr & Timperley (2010) og Sommers (1989) påpeker at kommentarer som ikke står rett i teksten kan være vanskelig for elever å forstå. Her er det store forskjeller i tilbakemeldingsmetoden til lærerne. Tendensen hos de to lærerne er at kommentarene gjerne står til slutt i teksten, mens de bruker margen i noe mindre grad. Kommentarer som står direkte i teksten er mer effektive enn kommentarer som står til slutt, da de har større sjans for å nå frem til eleven (Parr & Timperley, 2010). Ut ifra denne forskingen kan man anta at det er mindre sjans for at sluttkommentarene når frem til elevene. Det er likevel viktig å se vurderingspraksisen til lærerne fra et annet perspektiv, enn kun ut ifra hvilken metode de bruker til å kommentere.

Den andre forskjellen mellom de to lærerne og Nina, er forskjeller i tilretteleggingen av bruken av tilbakemeldinger i undervisningen. De to lærerne sier at å jobbe med bearbeiding av elevbesvarelsene er viktig, slik at det er større sjans for at elevene forstår dem ved for eksempel arbeid med egenvurdering. Allikevel sier en av dem at det ikke alltid blir like god tid til å jobbe med tilbakemeldinger i ettertid, mens den andre sier at bevisstheten om bruken av dem er viktig og at hun forventer at elevene bruker tilbakemeldingene. Disse utsagnene er problematiske satt opp imot VfL, fordi det kan oppfattes som at lærerne ikke legger like godt til rette for at elevene skal forstå tilbakemeldingene. Elevene må forstå tilbakemeldingene før

de eventuelt får brukt for de i videre arbeid og for at det skal være en mulighet for at de kan føre til læring, noe som er et poeng i Black & Wiliam (2009). Dermed burde tilbakemeldingene i en prosess forstås gjennom hva som blir praktisert i læringsprosessen. I tillegg sier Hattie & Timperley (2007) at arbeid med tilbakemeldinger underveis i undervisningen krever at man arbeider ut ifra en bevisst vurderingspraksis, som skal si noe om hvor elevene er her og nå. Dette kommer ikke like godt frem gjennom det de to lærerne fortalte, og i tillegg kommer det ikke like godt frem i kommentarene på elevbesvarelsene. Det er viktig at læreren operasjonaliserer kompetansemålene i undervisningen, slik at elevene får brukt for tilbakemeldingene i fremtidig undervisning og at det dermed gjennomføres en god vurderingspraksis slik at det kan fremme læring. Når de to lærernes praksis omkring arbeid med tilbakemeldinger i ettertid ikke kommer like godt frem, kan det settes spørsmål ved om kommentarene til lærerne fører til læring.

Det er viktig å ha innsikt og gi tilbakemeldinger på ulike måter/metoder, spesielt å finne ut av hva som gjør at en tilbakemelding blir oppfattet som støttende eller ikke, om den skal fremme læring hos elever (Kluger & DeNisi, 1996). Den første av lærerne uttrykte at hun var opptatt av å gi relasjonsbyggende kommentarer, der blant annet elevens motivasjon og lyst til å forbedre seg var et poeng. I tillegg så man i kommentarene til læreren at hun ga en del «ros» og «lindrende» kommentarer, som potensielt kan være med på å øke elevenes selvtillit, som gjør at de kan føle større eierskap over sin egen tekst (Treglia, 2009). De to andre lærerne uttrykte i mindre grad at de var opptatt av relasjonsbyggende kommentarer, selv om det viser seg at de gir en del kommentarer som roser og lindrer. Om det finnes grunnlag for å si at lærerens relasjonsbyggende kommentarer fører til læring, er vanskelig å si, men et poeng hos Drugli (2012) viser at en god relasjon mellom lærer og elev viser til en positiv effekt på elevens læringsutbytte. Hvis det er tilfelle, kan det finnes grunnlag for å si at vurderingspraksisen til læreren har et større utbytte for eleven og det kan fremme læring. Om rosen derimot er personrettet, og ikke er rettet konkret mot oppgavens kriterier så kan det virke mot sin hensikt og at eleven ikke lærer noe av det (Kluger & DeNisi, 1996; Shute, 2008; Haugstveit, 2005). Ingen av lærerne bruker ros som er rettet mot eleven, men knytter rosen til oppgaverelaterte kommentarer eller kriterier, altså person vs. oppgave, noe som kom frem i analysen. Ut ifra litteraturen og forskningen som ligger til grunn, er det grunn til å tro at de relasjonsbyggende kommentarene bidrar positivt inn i vurderingspraksisen til lærerne, og at det potensielt kan fremme læring.

5.3 Studiens begrensninger

I denne studien har informasjonen som kom fram i intervjuene blitt vurdert sammen med datamaterialet fra elevbesvarelsene og bakgrunnsdataene. Intervjuene baseres på at lærerne snakker om seg selv, sin erfaring og sine egne refleksjoner, som de har forberedt seg på. Det er viktig å være klar over at det lærerne sier de gjør kan være noe annet enn det de faktisk gjør, og at jeg som forsker må ta høyde for at det de sier de gjør nødvendigvis ikke stemmer overens med deres faktiske erfaringer og opplevelser (Säljö, 1997). Det er også en sannsynlighet for at lærerne kom med utsagn i intervjuene, som de prøver å tilpasse til det de tror jeg som forsker var ute etter når jeg stilte dem spørsmål. På den andre siden har jeg også studert lærernes handlinger gjennom innsamlede dokumenter i form av elevbesvarelses og bakgrunnsinformasjon. Dette gir meg som forsker grunnlag for å se om det lærerne sier i intervjuene stemmer overens med de innsamlede dokumentene, noe som indikerer en viss sammenheng. Det er også grunn til å stille spørsmål ved den verbale-protokollen som jeg lånte fra Agnete Bueies (2015) studie, da jeg forsket på lærere og ikke elever. Ved lån av protokollen fikk jeg vite hva lærerne konkret tenker omkring sine tilbakemeldinger, men det oppstår en vesentlig utfordring når man setter tilbakemeldingene opp mot VfL. Utfordringen er at jeg ikke vet noen ting om elevenes oppfattelse av tilbakemeldingene til lærerne, som gjør at jeg ikke kan si noe om at tilbakemeldingene har ført til læring. En annen begrensning for studien er at jeg har forsket på mine egne kollegaer. Det kan være vanskelig å ha distanse til erfarne folk som oppfattes som dyktige kollegaer, og som kan føre til at studien begrenses.

5.4 Konklusjoner og didaktiske implikasjoner

Denne studien har undersøkt hvordan tre lærere på ungdomstrinnet gir tilbakemeldinger på skriftlige reflekterende tekster i norskfaget, og hvordan lærernes tilbakemeldingspraksis kan knyttes opp mot VfL. Den overordnede problemstillingen for studien er: «*Hvordan vurderer tre ulike lærere på ungdomstrinnet skriftlige reflekterende tekster i norskfaget?*» Studien har også tatt for seg to forskningsspørsmål, som har ledet til ulike funn. Kjentegn på en lærers tilbakemeldingspraksis på reflekterende tekster i norsk skriftlig og hvordan læreren begrunner sine tilbakemeldinger opp mot VfL har knyttet seg til to områder: kriterier som ligger til grunn for undervisning og vurdering, og lærerens arbeid med tilbakemeldinger (vurderingspraksis). Sentrale funn i studien er at lærere, noen i større grad enn andre, uttrykker at de er bevisst på å legge til rette for elever i arbeid med tilbakemeldinger. Gjennom bruk av kriterier før, under og etter vurderingssituasjonen, og en forståelse rundt en

vurderingspraksis der målet er å fremme læring. Et funn er at det er stor variasjon på hvilke områder lærerne kommenterer på i elevbetsvarelsene, der to av tre lærere har et større fokus på *innholdskommentarer*. Et annet funn er at lærerne legger vekt på ulike områder i tilbakemeldingspraksisen sin, når det kommer til bruk og tilrettelegging av kriterier. Forskjeller i tilbakemeldingspraksisen til lærerne kommer også frem gjennom empirien, og et funn viser at erfaringer kan ha noe å si for hvor gjennomtenkt og utprøvd en vurderingspraksis fremstår, som igjen kan vise til hvor mye tilbakemeldingene kan fremme læring. Et siste funn er at lærerne, noen i større grad enn andre, bruker relasjonsbyggende kommentarer og uttrykker en bevissthet rundt at det kan bidra til økt lærelyst. Ut ifra funnene som kom ut av det empiriske materialet, kan en mulig slutning være: at om kriterier og arbeid med tilbakemeldinger sett i lys av *innholdskommentarer* på reflekterende tekster i norskfaget, legges tydelig til grunn for lærere og elever, så vil mulighetene for at vurdering fører til læring være større. Et tydelig mål rundt videre arbeid med tilbakemeldinger og VFL, og tilrettelegging av bruk av tilbakemeldinger i undervisning, er et vesentlig poeng om en vurderingspraksis skal omtales som god.

Lærerens vurderingspraksis er noe som har blitt belyst i dette masterprosjektet. Jeg vil trekke frem viktigheten av at lærere må være bevisst på egen praksis og tilrettelegging for bruk av tilbakemeldinger, slik at elevens forutsetninger for å lære av tilbakemeldinger er størst mulig. En didaktisk implikasjon for fremtidig praksis er å undersøke lærerens praksis i undervisningen, ettersom jeg har fått et innblikk i hvordan det kan gjøres og ikke burde gjøres. Denne studien kan bidra til å rette oppmerksomheten mot å jobbe konkret og systematisk med tilbakemeldinger, og å bli mer bevisst på egen vurderingspraksis som lærer. I tillegg bli enda mer bevisst i arbeid med kriterier, slik at det blir enda mer tydeligere for lærer og elever hvilke kriterier som ligger til grunn i alle deler av tilbakemeldingspraksisen.

Litteraturliste

- Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for Learning: 10 principles*. I *Research-based principles to guide classroom practice* . Hentet fra: <http://assessment-reform-group.org.uk/>
- Bakken J. & Jahnsen, V. (2020). På vei mot selvstendig tekstrevisjon? En studie av elevers revisjon av tekstutkast i norskfaget i videregående skole. *Acta Didactica Norden*, 14(1), s. 1-20.
- Befring, E. (2016). Kapittel 3: Forsknignsetikk. *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (s. 28-35). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bergman-Claeson, G. (2003). *Tre lærere - tre verdar: lærerkommentarer til elevtekster i tre gymnasieklasser*. Uppsala universitet: Utbildingsvetenskapliga fakulteten .
- Black & Wiliam. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Polify & Practice* , 5(1), s. 7-74. London: Routedledge
- Black & Wiliam. (1998b). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *The Phi Delta Kappa International*, 80(2) s. 139-144, 146-148.
- Black & Wiliam. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), s. 5-31.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki. *Norsklæreren*, 1, s. 47-51.
- Blikstad-Balas, M., Jensen, L. V., & Roe, A. (2018). Hvor ble det av sjangrene? *Norsklæreren* , 2, s. 18-23.
- Bloom, B. (1968). Learning for mastery. *Instrucion and Curriculum*. Regional Education Laboratory for the Carolinas and Virginia, Topical Papers and Reprints, Number 1. *Evaluation Comment*, 1(2), s. 1-12.
- Bloom, B. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. I R. W. Taylor, *Educational evaluation: New Roles, new means: The 68th yearbook of the national Society for the Study of Education. Part 2* (s. 26-50). Chicago: University of Chicago Press.
- Bratberg, Ø. (2017). Kap, 1: Tekstanalyse: hvorfor og hvordan. *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (s. 11-31). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology . I *Qualitative research in psychology*, 3(2) (s. 77-101).

- Brevik, L. M. & Blikstad-Balas, M. (2014). "Blir dette vurdert, lærer?". Om vurdering for læring i klasserommet. (Red) E. Elstad, & K. Helstad, *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 1-13). Oslo: universitetsforlaget.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. (Red) E. Roland, S. K. Ertesvåg, E. Bru, & U. V. Midthassel, *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bueie, A. (2014). Jeg syntes det er ett fett om det er "klarte" eller "hadde". Om elevers forståelse og reaksjon på lærerrespons i norskfaget. (Red) A. J. Aasen, A. Skaftun, & P. H. Uppstad, *Skriv! Les!* (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) s. 1-21.
- Bueie, A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer - slik elevene ser det. *Journal of Literacy Research*, 2, s. 1-28.
- Creswell, J., & Miller, D. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into Practice: Getting Good Qualitative Data to Improve Educational Practice*, 39(3), s. 124-130.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. (2010). *Skrive for å lære*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eriksen, H. (2017a). Elevers oppfatning av lærers tilbakemeldingspraksis: om sammenheng mellom graden av VFL - praksis og elevenes opplevde nytte av lærers skriftlige tilbakemeldinger i norsk. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3, s. 1-20.
- Eriksen, H. (2017b). Vurdering for læring i norskfaget: Hva kjennetegner norsklærerens skriftlige tilbakemeldinger til egne elever? *Acta Didactica*, 11(6), Art. 6, s. 1-26.
- Eriksen, H. (2018). Læringsfremmende vurdering i to norskkollegier. *Norsklæreren*, 3.
- Everett, E. L., & Furseth, I. (2012). Kap. 8: Lettere sagt enn gjort - å utforme et metodisk opplegg for oppgaven. I *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre* (s. 127-144). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fasting & Thygesen. (2007). Skriveferdighet som nasjonal prøve. Vitner resultatene om et forsømt felt i skolen? (Red) S. M. Hoel, *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole* (s. 292-306). Oslo: Tapir akademisk forlag.

- Fjørtoft, H. (2014). Vurdering i norskfaget. *Norskdiraktikk* (s. 271-297). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. (2016). *Effektiv planlegging og vurdering. Læring med mål og kriterier i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative inquiry*, s. 219-245.
- Fosse, B. O. (2014). Tikpasset opplæring, som intensjon og virksomhet. (Red) J. H. Stray, & L. Wittek, *Pedagogikk - en grunnbok* (s. 420-436). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gamlem, S. M. (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal .
- Graham, S. & Perdin, D. (2007). *Writing Next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school - A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington D. C. : Alliance for Excellent Education.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* . Bergen: Fagbokforlaget .
- Haugstveit, T. B. (2005). Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse - Lærerens refleksjoner over egen vurderingspraksis på 5., 6., og 7. trinn. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 6, s. 417-430.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), s. 81-112.
- Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. (Red) E. T. Elstad, *Læringsstrategier: søkelys på lærerens praksis* (s. 111-126). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hjardemaal, F. (2014). Utdrag fra kap. 8: Vitenskapsteori . (Red) F. Hjardemaal, & T. A. Kleven, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode (2. utg.) En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 179-202). Bergen : Fagbokforlaget .
- Hopfenbeck, T. N. & Lillejord, S. (2013). Vurdering etter kunnskapsløftet. (Red) R. J. Krumsvik, & R. Säljö, *Praktisk-pedagogisk utdanning. En Antologi*. (s. 229-253). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hopfenbeck, T. N., Tolo, A., Florez, T. & El Masri, Y. (2013) Balancing trust and accountability? The assessment for learning programme in Norway: A governing complex education systems case study. Oslo: OECD.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Johnsen, B. R. (2013). Ch. 11: Validity of Research Results in Quantitative , Quantitative and Mixed Reasearch. (Red) L. Christensen, & B. Johnson, *Educational Research; Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (s. 277-316). Los Angeles: Sage.
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Rewiew, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theotry. *Psychological Bulletin* , 119(2), s. 254-284.
- Kringstad, T. & Kvithyld, T.(2013). Skrivning på ungdomstrinnet - fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre Skole*, s. 71-79.
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik: gymnasisers berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen* . Åbo: Åbo Akademis Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* . Oslo: Gyldendal Akademisk .
- Kvithyld, T., & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. . *Tidsskriftet Viden om læsning*, s. 10-16.
- Larsen, A. K. (2017). Om samfunnsvitenskapelig metode. *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* (s. 17-31). Bergen : Fagbokforlaget .
- Lee, I. (2008a). Ten mismatches between teachers´beeliefs and written feedback practice . *ELT journal*, 63(1), s. 13-22.
- Lee, I. (2008b). Understanding teachers´ written feedback practiced in Hong Kong secondary classrooms. *Journal of second language wiriting*, 17(2) s. 69-85.
- Lynggaard, K. (2012). Dokumentanalyse. (Red) S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative Metoder. Empiri og teoriutvikling* (s. 153-170). Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen*. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§2-3>
- Otnes, H. (2015). Skriveoppgaver under lupen. *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 11-27). Bergen: Fagbokforlaget.
- Parr, J. M. & Timperley, H. S. (2010). Feedback to writing, asessment for teaching and learning and student progress. *Assessing writing*, 15(2), s. 68-85.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the Quality and Credibility of Qualitative Analysis. . *Health Services Research* , 34(5) s. 1189-1208.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18(2), s. 119-144.
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment. Revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), s. 77-84.
- Sadler, D. R. (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(2), s. 175-194.
- Säljö, R. (1997). Talk as data and practice - a critical look at phenomenographic inquiry and the appeal to experience. *Higher Education Research & Development*, 16(2) s. 173-190.
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), s. 153-189.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). Kap. 4: Læringsmiljø. *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (s. 186-231). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, K. (2009). Kap. 1. Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I S. Dobson, A. B. Eggen, & K. Smith, *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s. 23-39). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sommers, N. (1982). Responding to student writing. *College composition and communication*, 33(2) s. 148-156.
- Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) *Læreren Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?ch=1>
- Swensen, H. (2014). Omvendt undervisning og tilpasset opplæring. (Red) T. H. Giaver, M. Johannesen, & L. Øgrim, *Digital praksis i skolen* (s. 120-134). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Treglia, M. O. (2009). Teacher-written commentary in college writing composition: How does it impact student revisions? *Composition Studies*, 37(1) s. 67-86.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring*. Januar 2019. Hentet fra Utdanningsdirektoratet : <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/1.innledning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

- Utdanningsdirektoratet. (2020). *God undervisvurdering*. 11. November 2020. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanverket*. Oslo: Utdanningsdirektorater.
- Wiliam, D. (2010). The role of formative assessments in effective learning environments. I I. Dumont, D. Istance, & F. Benavides, *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice* (s. 135-159). OECD Publishing .
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in educational ecaluation*, 37(1), s. 3-14.
- Wiliam, D. & Thompson, M. (2008). Intergrating assessment with instruction: What will it take to make it work? In C. A. Dwyer (Ed.). *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (s. 53-82). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Accociates.
- Øgreid, A. K. (2008). "Stjålen skrivefrihet??. Om argumenterende skriving på ungdomstrinnet. I M. E. Tonne, *Språkdidaktikk for norsklærere. Mangfold av språk i undervisningen* (s. 67-82). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	85
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter	87
Vedlegg 3: Samtykkeskjema	90
Vedlegg 4: Informasjonsskriv til foreldre	91
Vedlegg 5: Intervjuguide Nina	93
Vedlegg 6: Intervjuguide Silje	96
Vedlegg 7: Intervjuguide Martin	99
Vedlegg 8: Vurderingskriterier	102

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

9.6.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Lærerens formative vurderingspraksis

Referansenummer

893571

Registrert

03.08.2020 av Kristin Skjold Lien - krislien@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Harald Eriksen , haralde@oslomet.no, tlf: 48200091

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kristin Lien, kristin-lien@hotmail.com, tlf: 94897933

Prosjektperiode

01.09.2020 - 18.06.2021

Status

25.08.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

25.08.2020 - 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 den 25.08.20, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 18.06.21.

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Lærerens formative vurderingspraksis»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan ulike lærere gir tilbakemeldinger på resonerende tekster i norsk. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Kristin Lien, og skriver en masteroppgave i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, på Universitetet i Oslo. Masteroppgaven vil se nærmere på hvordan ulike lærere på ungdomstrinnet gir tilbakemeldinger på skriftlige resonerende tekster i norsk. Formålet er å finne ut hvordan ulike lærere gir tilbakemeldinger på de resonerende tekstene.

Det vil bli samlet inn tekster fra tre norsklærere. Fire tekster fra hver lærer, i tillegg vil hver lærer bli intervjuet. Masterstudenten vil analysere hva slags type tilbakemeldinger lærerne gir, og hva som legges vekt på i tilbakemeldingene. Hva legges det vekt på i slike vurderingssituasjoner, og hvordan har lærerne tenkt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo – Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta i prosjekt på bakgrunn av dine kvalifikasjoner som norsklærer.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du ønsker å delta i dette masterprosjektet innebærer det at du som lærer samtykker til at masterstudenten kan motta dine innsamlede elevtekster, med dine tilbakemeldinger. I tillegg innebærer det at masterstudenten intervjuer deg, og bruker informasjonen i sin analyse til prosjektet. Dette vil ikke bli identifiserbart. Med dette menes det at det bare er læreren som

vet hvilken elev vurderingen er rettet mot. Masterstudent har ikke samlet inn elevtekstene, det er det læreren som har gjort. På forhånd.

Jeg kommer til å informere deg om prosjektet før du kan skrive under på samtykkeskjema. Hvis du godtar det, innebærer det for din del at du utleverer elevbesvarelser med dine kommentarer. I tillegg til å stille opp i en intervju som vil vare i rundt 20 minutter. Eneste krav til oppgave er at det er en resonerende tekst i norsk. Besvarelsene og intervjuene vil ikke være identifiserbare.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Behandlingen av opplysningene er konfidensielle og i samsvar med personvernregelverket.

Det er meg, Kristin Lien, som vil ha tilgang til opplysningene. All informasjonen om deg vil lagres separat fra det datainnsamlede materialet. Du som deltar vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er Juni 2021. Da vil personopplysninger og datamaterialet bli slettet og makulert.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Masterstudenten, Kristin Lien, behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Masterstudent: Kristin Lien
 - Mail: krislien@student.uv.uio.no
 - Mobil: 94897933
- Førsteamanuensis: Harald Eriksen
 - Mail: haralde@oslomet.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Harald Eriksen
(Førsteamanuensis/veileder)

Kristin Lien
(Masterstudent)

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Lærerens formative vurderingspraksis i norskfaget på ungdomstrinnet» av masterstudent Kristin Lien, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta med lærerens (deg) innsamlede elevtekster + kommentarer fra lærer (deg)

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Informasjonsskriv til foreldre

Informasjonsskriv til foreldre og elever

Dette er et informasjonsskriv til deg om et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan ulike lærere gir tilbakemeldinger på resonerende tekster i norsk. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva det innebærer.

Formål

Mitt navn er Kristin Lien, og skriver en masteroppgave i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, på Universitetet i Oslo. Masteroppgaven vil se nærmere på hvordan ulike lærere på ungdomstrinnet gir tilbakemeldinger på skriftlige resonerende tekster i norsk. Formålet er å finne ut hvordan ulike lærere gir tilbakemeldinger på de resonerende tekstene.

Det vil bli samlet inn tekster fra tre norsklærere. Fire tekster fra hver lærer, i tillegg vil hver lærer bli intervjuet. Masterstudenten vil analysere hva slags type tilbakemeldinger lærerne gir, og hva som legges vekt på i tilbakemeldingene. Hva legges det vekt på i slike vurderingssituasjoner, og hvordan har lærerne tenkt.

Dermed vil det bli brukt elevtekster i masterstudien, som læreren har samlet inn. Tekstene vil ikke være identifiserbare, da de blir anonymisert før masterstudenten mottar dem fra læreren.

Ansvarlig for forskningsprosjektet

Universitetet i Oslo – Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ansvarlig for prosjektet.

Hva vil deltakelse si?

Deltakere i forskningsprosjektet er masterstudenten (Kristin Lien), tre lærere som har samlet inn fire elevtekster hver. Elevtekstene vil IKKE kunne gjenkjennes eller kunne identifiseres av masterstudent. Det vil ikke forekomme noen form for elevpersonopplysninger, hverken i tekstene eller i prosjektet. Det vil si: navn, alder eller navn på skole.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Masterstudent: Kristin Lien
 - Mail: krislien@student.uv.uio.no
 - Mobil: 94897933
- Førsteamanuensis: Harald Eriksen
 - Mail: haralde@oslomet.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Harald Eriksen
(Førsteamanuensis/veileder)

Kristin Lien
(Masterstudent)

Vedlegg 5: Intervjuguide Nina

Intervjuguide

Hvordan ulike lærere på ungdomstrinnet gir tilbakemeldinger på reflekterende tekster i norsk skriftlig på ungdomstrinnet.

Intervjuet vil ha et hovedfokus på formativ vurdering – altså vurdering for læring i lys av skriftlige tilbakemeldinger.

Intervjuet vil foregå på den måten at lærerens egen kommentar, på den gitte elevteksten, vil være i fokus og leses opp underveis. I tillegg til introduksjonsspørsmål og avrundingspørsmål.

Introduksjonsspørsmål

- Hva anser du som ditt hovedmål når du skriver tilbakemeldinger?
- Hvor mye arbeid legger du ned i å skrive tilbakemeldinger?
- Fortell litt om rutine dine i oppstarten av tilbakemeldingsfasen, for eksempel: hvordan jobber du i tilbakemeldingsprosessen? Hva anser du som viktig i denne prosessen?

Jeg har valgt å kode tilbakemeldingene dine i tre bolker, knyttet opp mot vurderingskriteriene til oppgaven. *Innhold, form, språk og relasjonsbyggende tilbakemeldinger.*

Læreren sitter med den gitte teksten foran seg, for hvert spørsmål som stilles i hoveddelen om den gitte teksten leses det fra elevteksten, deretter lærerkommentaren og til slutt lærerens egne tanker.

Hoveddel - Lærerens tanker om egen tilbakemeldingspraksis

Tekst 1:

«I teksten-kommentarer»

- Opplesning av kommentar på hvert spørsmål gjennom teksten som knytter seg til fremtidig arbeid, vurderingskriter og undervisning
- **Hvorfor har du valgt å kommentere rett i teksten, under avsnittene?**
- **Hvordan tenker du når du kommenterer elevens bruk av begreper?**
- **På hvilken måte tenker du at eleven kan få brukt for denne typen tilbakemeldingen i fremtidig arbeid?**

- Hvor mye har relasjoner å si for deg, når du gir tilbakemeldinger?
- Du kommenterer språket og uthever og markerer ordlegging. Hva er hensikten din med dette?

Sluttkommentar:

- Hvorfor velger du å råde eleven videre med kommentarer som går på språk og form?
- Pleier du å gjøre dette? Har du noen tidligere erfaringer med det? Opplever du det nyttig for eleven i forbindelse med fremtidig arbeid med tekster i norsk?
- Har elevens tidligere arbeid påvirket tilbakemeldingen din?

Tekst 2:

«I teksten-kommentar»

- Opplesning av kommentar på hvert spørsmål gjennom teksten som knytter seg til fremtidig arbeid, vurderingskriter og undervisning
- Hvorfor stiller du de spørsmålene?
- Hva er din tidligere erfaring med dette?
- Har du praktisert det tidligere, og hvordan jobber elevene med dette i ettertid?
- Er dette bevisst? Hva er viktig for deg i din tilbakemeldingspraksis når det kommer til denne balansen?

Sluttkommentar

- Legger du stor vekt på vurderingskriterier/kompetansemål når du skriver til eleven?
- Hva er tanken bak en slik tilbakemelding? På hvilken måte anser du den som nyttig for videre arbeid med tekster i norsk?
- Er rådene skrevet ut i fra vurderingskriteriene/kompetansemålene? I så fall er det bevisst? Jobber du systematisk når du formulerer disse målene?

Tekst 3:

«I teksten-kommentar»

- Opplesning av kommentar på hvert spørsmål gjennom teksten som knytter seg til fremtidig arbeid, vurderingskriter og undervisning
- Er du bevisst på dette selv? Hvordan tror du dette er med på å påvirke eleven positivt i arbeid med videre tekster?

Sluttkommentaren:

- **Er det bevisst i forbindelse med nivå differensiering? Har du noe rutine når det kommer til tilbakemeldinger til elever som åpenbart er på forskjellig nivå?**

Tekst 4:

- Opplesning av kommentar på hvert spørsmål gjennom teksten som knytter seg til fremtidig arbeid, vurderingskriter og undervisning
- **Er dette bevisst?**
- **Har du noe system når du jobber med tilbakemeldinger, i forbindelse med elever som har større utfordringer med formuleringer og språk?**

Avrundingsspørsmål

- Er du bevisst på å synliggjøre «vurdering for læring?» i vurderingspraksisen din?
- Har du noe system (et system for at eleven skal få brukt for tilbakemeldingen) for hvordan eleven kan få brukt for tilbakemeldingene dine i videre arbeid?
- Hvordan arbeider elevene videre med resonerende tekster, etter at de har fått tilbakemelding?
 - Har du noen rutiner?
- Hva tror du er fordelen med å bruke både margkommentarer, «i teksten kommentarer» og sluttkommentarer?
 - Ser du noen ulemper?
- Hvordan ser du for deg et ideelt arbeid med tilbakemeldinger?
- Har du noe du vil legge til avslutningsvis?

Vedlegg 6: Intervjuguide Silje

Intervjuguide

Hvordan ulike lærere på ungdomstrinnet gir tilbakemeldinger på reflekterende tekster i norsk skriftlig på ungdomstrinnet.

Intervjuet vil ha et hovedfokus på formativ vurdering – altså vurdering for læring i lys av skriftlige tilbakemeldinger.

Intervjuet vil foregå på den måten at lærerens egen kommentar, på den gitte elevteksten, vil være i fokus og leses opp underveis. I tillegg til introduksjonsspørsmål og avrundingspørsmål.

Introduksjonsspørsmål

- Hva anser du som ditt hovedmål når du skriver tilbakemeldinger?
- Hvor mye arbeid legger du ned i å skrive tilbakemeldinger?
- Fortell litt om rutine dine i oppstarten av tilbakemeldingsfasen, for eksempel: hvordan jobber du i tilbakemeldingsprosessen? Hva ser du som viktig i denne prosessen?

Jeg har valgt å kode tilbakemeldingene dine i tre bolker, knyttet opp mot vurderingskriteriene til oppgaven. *Innhold, form, språk og relasjonsbyggende tilbakemeldinger.*

Læreren sitter med den gitte teksten foran seg, for hvert spørsmål som stilles om den gitte teksten leses det fra elevteksten, deretter lærerkommentaren og til slutt lærerens egne tanker.

Hoveddel - Lærerens tanker om egen tilbakemeldingspraksis

Tekst 1:

Margkommentar

- Opplesning av kommentar på hvert spørsmål gjennom teksten som knytter seg til fremtidig arbeid, vurderingskriter og undervisning
- **Hvorfor har du valgt å skrive margkommentarer, og hva er i hovedsak tanken bak denne kommentaren?**
- **I denne teksten er det et hovedfokus på «språk», hvorfor tenker du at denne eleven kan jobbe videre med denne typen tilbakemelding?**

- På hvilken måte tenker du at eleven kan få brukt for denne typen tilbakemeldingen i fremtidig arbeid?
- Hvor mye har relasjoner å si for deg, når du gir tilbakemeldinger?

Sluttkommentar:

- Hvorfor velger du å råde eleven videre med kommentarer som går på struktur i teksten?
- Hvordan har du valgt denne metoden?
- Har elevens tidligere arbeid påvirket tilbakemeldingen din?

Tekst 2:

Margkommentar:

- Opplesning av kommentar på hvert spørsmål gjennom teksten som knytter seg til fremtidig arbeid, vurderingskriter og undervisning
- Hvordan tenker du når du skriver margkommentarer i forbindelse med vurderingskriterier?
- Hvordan er din praksis omkring og knytte disse margkommentarene til sluttkommentaren?
- Hvordan balanserer du ros og konstruktive tilbakemeldinger? Har du noen rutine på det?

Sluttkommentar:

- I din tilbakemeldingspraksis: legger du stor vekt på vurderingskriterier/kompetansemål når du skriver til eleven?
- Hva er tanken bak en slik vektlegging på tilbakemelding? På hvilken måte anser du den som nyttig for videre arbeid med tekster i norsk?

Tekst 3:

Margkommentar

- Opplesning av kommentar på hvert spørsmål gjennom teksten som knytter seg til fremtidig arbeid, vurderingskriter og undervisning
- Hvorfor er det mindre margkommentarer på en høyere måloppnåelse?
 - Er det bevisst?
 - Har du et system på det?

Tekst 4:

Sluttkommentar

- **Hvor viktig er det for deg å være støttende og personlig når du gir tilbakemelding?**
- **Har du noe inntrykk om hvor nyttig det er for eleven, å få en slik tilbakemelding?**

Avrundingsspørsmål

- Er du bevisst på å synliggjøre «vurdering for læring?» i vurderingspraksisen din?
- Har du noe system (et system for at eleven skal få brukt for tilbakemeldingen) for hvordan eleven kan få brukt for tilbakemeldingene dine i videre arbeid?
- Hvordan arbeider elevene videre med resonerende tekster, etter at de har fått tilbakemelding?
 - Har du noen rutiner?
- Hva tror du er fordelen med å bruke både margkommentarer, «i teksten kommentarer» og sluttkommentarer?
 - Ser du noen ulemper?
- Hvordan ser du for deg ideelt arbeid med tilbakemeldinger?
- Har du noe du vil legge til avslutningsvis?

Vedlegg 7: Intervjuguide Martin

Intervjuguide

Hvordan ulike lærere på ungdomstrinnet gir tilbakemeldinger på reflekterende tekster i norsk skriftlig på ungdomstrinnet.

Intervjuet vil ha et hovedfokus på formativ vurdering – altså vurdering for læring i lys av skriftlige tilbakemeldinger.

Intervjuet vil foregå på den måten at lærerens egne kommentarer, på den gitte elevteksten, vil være i fokus og leses opp underveis. I tillegg til introduksjonsspørsmål og avrundingspørsmål.

Introduksjonsspørsmål

- Hva anser du som ditt hovedmål når du skriver tilbakemeldinger?
- Hvor mye arbeid legger du ned i å skrive tilbakemeldinger?
- Fortell litt om rutine dine i oppstarten av tilbakemeldingsfasen, for eksempel: hvordan jobber du i tilbakemeldingsprosessen? Hva ser du som viktig i denne prosessen?

Jeg har valgt å kode tilbakemeldingene dine i tre bolker, knyttet opp mot vurderingskriteriene til oppgaven. *Innhold, form, språk og relasjonsbyggende tilbakemeldinger.*

Læreren sitter med den gitte teksten foran seg, for hvert spørsmål som stilles om den gitte teksten leses det fra elevteksten, deretter lærerkommentaren og til slutt lærerens egne tanker.

Hoveddel - Lærerens tanker om egen tilbakemeldingspraksis

Tekst 1:

Margkommentar

- Opplesning av kommentar på hvert spørsmål gjennom teksten som knytter seg til fremtidig arbeid, vurderingskriter og undervisning
- **Hvorfor har du valgt å vektlegge «innhold» i margkommentarene dine?** (
- **Hvor nyttig ser du at denne kommentaren er i forhold til vurderingskriteriene?**

- Ut ifra vurderingskriteriene knyttet til at eleven bruker hensiktsmessige virkemidler?
- Hvordan kan denne typen kommentar være nyttig for eleven i videre arbeid med resonerende tekster tenker du?

Sluttkommentar

- **Sluttkommentaren har du valgt å kalle «fremovermelding», i alle tekstene. Hvorfor?**

Tekst 2

Margkommentar

- Opplesning av kommentar på hvert spørsmål gjennom teksten som knytter seg til fremtidig arbeid, vurderingskriter og undervisning
- **Hvorfor har du valgt å kommentere på faglig innhold i marginen?**
- **Hvordan tenker du når du kommenterer elevens bruk av begreper?**
- **På hvilken måte tenker du at eleven kan få brukt for denne typen tilbakemeldingen i fremtidig arbeid?**

Sluttkommentar

- **Hvordan har du tenkt at eleven skal få brukt for dette fremover?**

Tekst 3

Margkommentar

- Opplesning av kommentar på hvert spørsmål gjennom teksten som knytter seg til fremtidig arbeid, vurderingskriter og undervisning
- **Hvorfor tror du at du har mer fokus på språk i margkommentarene?**

Sluttkommentar

- Opplesning av «fremovermelding» og plukker ut sitater som knytter seg til fremtidig arbeid, vurderingskriter og undervisning
- **Hvordan tror eleven får brukt for dette fremover, mtp. språk kommentarene underveis?**
- **Hvorfor tror du dette er tilfelle?**

Tekst 4

Margkommentar

- Opplesning av kommentar på hvert spørsmål gjennom teksten som knytter seg til fremtidig arbeid, vurderingskriter og undervisning
- **Hvorfor tror du at du har mer fokus på språk i margkommetnarene til den svakere eleven?**

Sluttkommentar

- **Sluttkommentaren har du valgt å kalle «Fremovermelding», i alle tekstene. Hvorfor?**

I tekst 4 og 1 er det mye fokus på innhold

- **Har du fulgt vurderingskriterer i sluttkommetnaren?**
- **Hva er det viktigste for deg i en sluttkommentar, om eleven skal få et utbytte av det i fremtiden?**
 - **Hvorfor tror du dette er tilfelle?**

Avrundingsspørsmål

- Er du bevisst på å synliggjøre «vurdering for læring?» i vurderingspraksisen din?
- Har du noe system (et system for at eleven skal få brukt for tilbakemeldingen) for hvordan eleven kan få brukt for tilbakemeldingene dine i videre arbeid?
- Hvordan arbeider elevene videre med resonerende tekster, etter at de har fått tilbakemelding?
 - Har du noen rutiner?
- Hva tror du er fordelen med å bruke både margkommentarer, «i teksten kommentarer» og sluttkommentarer?
 - Ser du noen ulemper?
- Hvordan ser du for deg ideelt arbeid med tilbakemeldinger?
- Har du noe du vil legge til avslutningsvis?

Vedlegg 8: Vurderingskriterier

Vurderingskriterier og måloppnåelsesark – reklameanalyse

Vurderingskriterier:

- **Har en tydelig INNLEDNING**
 - **Skriv KORT om medium, målgruppe/mottaker og avsender.**
- **HOVEDDEL**
 - **Skriv noe om oppbygning av reklamen**
 - **Skriv om virkemidler i reklamen**
 - **Skriv noe om tekst og språk i reklamen**
 - **Skriv noe om budskapet i reklamen**
 - **HUSK: temasetning + bevis + funksjon**
- **AVSLUTNING**
 - **Kort oppsummering av innholdet i din besvarelse.**
 - **Hva er hovedpoengene dine?**
 - **Skriv noe om reklamens fungerer eller ikke (konklusjon)**
 - **Hva mener du om reklamen?**

Høy måloppnåelse (5-6)	Middels måloppnåelse (3-4)	Lav måloppnåelse (1-2)
<p>Analysens poenger kommer svært godt frem, og presenteres presist i besvarelsen.</p> <p>Har poengterte oppsummeringer og konklusjoner.</p> <p>Bruker eventuelle kilder relevant, etterprøvbart og selvstendig.</p>	<p>Analysens poenger kommer frem i besvarelsen.</p> <p>Har oppsummeringer eller konklusjoner.</p> <p>Bruker eventuelle kilder på en relevant og etterprøvbar måte.</p>	<p>Analysens poenger kommer frem av og til.</p> <p>Har noen oppsummeringer eller enkle konklusjoner.</p> <p>Bruker eventuelle kilder på en delvis relevant måte.</p>
<p>Argumenterer saklig, på en overbevisende og god måte.</p> <p>Har relevante momenter og/eller eksempler som tema/målgruppe/budskap, med god bredde.</p> <p>Eleven bruker hensiktsmessige fagbegreper og virkemidler, og viser en svært god forståelse av hva de betyr.</p> <p>Eleven har klare resonnementer, viser evne til å drøfte et emne saklig og nyansert.</p> <p>Viser meget god evne til refleksjon.</p>	<p>Argumenterer saklig, på en stort sett overbevisende måte.</p> <p>Har relevante momenter og/eller eksempler som tema/målgruppe/budskap.</p> <p>Eleven bruker virkemidler, og viser en god forståelse av hva de betyr.</p> <p>Har klare resonnementer, viser evne til å drøfte et emne oversiktlig.</p> <p>Viser nokså god/god evne til refleksjon.</p>	<p>Argumenterer på en delvis og overbevisende måte.</p> <p>Har noen relevante momenter og/eller eksempler som tema/målgruppe/budskap.</p> <p>Peker på noen sider ved argumentasjon/bruk av virkemidler.</p> <p>Har enkle resonnementer.</p> <p>Viser noe refleksjon.</p>
<p>Har hensiktsmessig struktur og god sammenheng.</p> <p>Følger temasetning, bevis og funksjonsstrukturen.</p> <p>Har en svært god sammenbinding mellom setninger og avsnitt.</p> <p>Eleven har gjennomgående korrekt rettskriving og tegnsetting.</p>	<p>Har stort sett hensiktsmessig struktur og god sammenheng.</p> <p>Følger i noen grad temasetning, bevis og funksjonsstrukturen.</p> <p>Har en god sammenbinding mellom setninger og avsnitt.</p> <p>Eleven mestrer rettskriving og tegnsetting i en større grad.</p>	<p>Har en viss struktur og sammenheng.</p> <p>Følger i liten grad temasetning, bevis og funksjonsstrukturen.</p> <p>Har sammenbindinger mellom setninger og avsnitt.</p> <p>Eleven mestrer rettskriving og tegnsetting til en viss grad.</p>