



# *Universitetet i Bergen*

*Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studiar*

NORMAU 655

Erfaringsbasert masteroppgåve i undervisning med  
fordjuping i norsk

Vårsemesteret 2024

*«Å ja, om det er ei undervegsvurdering, då synest eg det er ganske bra og viktig»*

*- Elevane si meining om kva tilbakemeldingspraksis som fører til auka skrivekompetanse.*

Elise Johnsen

## Forord

I eigen praksis i skulen har vurdering og det å gi gode, læringsfremjande tilbakemeldingar vore noko av det eg har kjent har utfordra meg mest, og har vore eit område der eg av og til har følt meg usikker. Eg ser på vurdering av typen formativ vurdering som noko av det viktigaste som skjer i møtet med eleven når det kjem til læring. Ei formativ vurdering har svært mange aspekt som må omsynstakast. Dette gjer arbeidet variert, og det synest eg er spanande. Ein må møte eleven der ein er, ein må tilpasse og utfordre på ein måte som kan føre til at eleven utviklar seg. Ein må heile tida balansere, ein må ikkje gi for lite hjelp, og ein må ikkje gi for mykje hjelp. Eg har lese mykje faglitteratur om dette emnet, men eg hadde ikkje så mykje kunnskap om elevperspektivet på tilbakemeldingar, og kjente at dette var noko eg ville lære meir om. Dette for å få eit breiast mogleg perspektiv på temaet.

Det å skrive denne masteravhandlinga har vore svært lærerikt, men langt frå plankekøyning. Som mor til tre, livets opp- og nedturar, jobb og fritid, har det til tider vore utfordrande. Eg må difor først av alt takke min tolmodige sambuar, Bjarne, som i periodar har styrt Familien AS heilt aleine. Eg er veldig takknemleg. Eg vil også takke mine tre barn, Anna Emilie, Jesper og Lisa for at dei også har vore tolmodige når eg har studert både kveldar og helger. Eg gler meg til meir tid med dei alle framover.

Eg vil også rette ein stor takk til rettleiaren min, Heming Helland Gujord. Han har gitt meg den bekreftinga og innspela eg har trengt undervegs, og motivert meg til å halde fram. Då eg fortalte han at eg grua meg til munnleg eksamen, sa han: «Munnleg eksamen på masternivå, det er ein fest!» Eg har vore heldig med rettleiaren min, og håper hans ord stemmer. Vidare må eg sjølvstake takke elevinformantane, som villig stilte opp for meg. Eg vil ta med meg elevrøysta dykkar vidare, det lover eg.

Til slutt må eg takke skulen eg jobbar på, som prioriterer vidareutdanning, og ikkje minst fleire hjelpsame kollegaer. Ellen og Eva som var med på å pilotere elevintervjuet, Åsa som med sine korrekturbriller såg over språket mitt, og Malena som såg over og hjalp meg med engelsken i samandraget. Det trur eg var lurt.

## Samandrag

Masteroppgåva er skriven av Elise Johnsen. Namn på oppgåve: «Å ja, om det er undervegsvurdering, då synest eg det er ganske bra og viktig» - *Elevane si meinig om kva tilbakemeldingspraksis som fører til auka skrivekompetanse.*

Temaet for denne masteroppgåva er elevane sitt perspektiv på tilbakemeldingar på skriftlege tekstar. Problemstillinga for oppgåva er: «Kva meiner elevar på studieførebuande utdanningsprogram på vidaregåande skule skal til for at tilbakemeldingar på skriftlege tekstar skal utvikle skrivekompetansen deira?» Vidare har oppgåva desse forskingsspørsmåla:

1. *Kva type og form kan ei tilbakemelding ha, og kven av desse vil elevane ha?*
2. *Kva grunnar gir elevane for at ei tilbakemelding på ein skriftleg tekst fungerer og ikkje?*
3. *Kva andre faktorar kan spele inn på om ei tilbakemelding på ein skriftleg tekst fungerer etter formålet og ikkje?*

Det er brukt ein kvalitativ metode, der fem elevinformantar som går studieførebuande utdanningsprogram er intervjuet om temaet. Intervjuet er todelt, der den første delen tek for seg ulike aspekt ved det å få ei tilbakemelding, medan i den andre delen møter elevane ein vurdert elevtekst.

Av teori vil eg trekkje fram Agnete Bueie (2016) sin artikkel «Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det», som inspirasjon til både form og innhald i denne masteroppgåva. I tillegg vil eg òg nemne Kvithyld og Aasen (2011) sin artikkel «Fem teser for funksjonell respons på elevtekster», som er brukt i både teori- og drøftingsdelen. Resultat frå studien viser at elevane ønsker ein tilgjengeleg lærar i timane for å få tilbakemeldingar kjapt, men dei er ikkje samstemte om dei meiner skriftlege eller munnlege tilbakemeldingar er det beste for å auke skrivekompetansen sin. Alle meiner at tilbakemeldingar må kome undervegs i skriveprosessen om det skal vere til nokon hjelp. Når det kjem til verdien av vurderingskriterier, ser nokon stor nytte i dei, medan andre ser på oppgåveteksten som mykje viktigare. Når det kjem til medelevvurdering, er dei alle med unntak av ein informant skeptisk til å ville prøve det ut.

Resultat frå den vurderte elevteksten viser at elevane meiner at dei treng tilbakemeldingar på både lokale og globale nivå i teksten. Vidare er dei opptatt av at ei tilbakemelding må vere kort og spesifikk. Dei meiner at formalfeil er viktig å få ei korrigering på. Her ønsker dei at læraren gir fasiten på korleis eit ord skal skrivast rett. Det å få spørsmål som tilbakemeldingstype i ein tekst, er ikkje den måten tilbakemelding dei er mest positiv til. Dette fordi eit spørsmål kan vere vanskeleg å svare på, i tillegg kan læraren verke frekk. Om dei skal få ros i teksten, må denne vere spesifikk. Dei vil gjerne ha råd, og eit råd kan kombinerast med ein annan type tilbakemelding. Dei er generelt interesserte i å få tilbakemeldingar, men dei ønsker ikkje så mange tilbakemeldingar på innhald, slik at teksten ikkje kjennest ut som deira tekst lenger. Avslutningsvis kan ein konkludere med at funna gir mange gode råd, samtidig er det som lærar viktig å vere den profesjonelle, og ta læringsfremjande val for elevane. Dette føreset at læraren kjenner elevane godt, slik at han kan tilpasse til både nivå og læringsstil.

## Abstract

This master thesis is written by Elise Johnsen. The title is *“Oh well, if it is a continuous assessment, then I believe it’s positive and important” – Students’ opinions on which practice of feedback leads to increased writing skills.*

The topic of this master’s thesis is students’ perspective on feedback on written texts. The problem at hand is “What do students attending general studies in upper secondary school believe is needed for them to develop writing skills based on feedback they receive on written texts?” Further on, the thesis will also research these questions:

- 1. Which type and form should feedback consist of, and which of these do the students prefer?*
- 2. What reasons do the students give regarding if feedback on written texts works for them or not?*
- 3. What other factors come into play regarding if feedback on written texts works according to its purpose or not?*

This thesis uses a qualitative method, interviewing five students attending general studies in upper secondary about this topic. The interview is binate; the first part looks at different aspects of receiving feedback, while in the second part the students are handed a student text which has been assessed.

Regarding relevant theory, I want to highlight Agnete Bueie (2016) and her article “Useful and less useful teachers feedback – the way students see it” as an inspiration to both form and content in this masters’ thesis. In addition, I also want to mention Kvithyld and Aasen (2011) and their article “Five theses for functional response on student texts” which is used in both the theory and discussion sections. The study’s results show that students want a teacher who is available in class so that they can receive feedback quickly, but they are not in agreement concerning if written or oral feedback works best to increase their writing skills. However, they all agree that feedback must be an integrated part in their process of writing if it is to be of any help. As for the value of assessment criteria, some students find them to be of good

use, while others look upon the assignment text itself as more important. When it comes to peer assessment, all but one student informant is sceptical about wanting to try it out.

Results from the assessed student text show that the students think they need feedback on both a local and a global level in the text. Further on, the students are concerned with the feedback being short and specific. They believe that formal errors they make are important to be rectified. Here they prefer their teacher to give them the solution on how to write the words correctly. The students report that they are not happy about receiving feedback in form of questions on their written texts, as these types of questions are hard to answer, as well as the teacher can come across as being rude. If the students are to receive praise, it needs to be specific. They appreciate advice, and this guidance can be combined with other forms of feedback. Generally, the students are interested in receiving feedback, but they do not wish to receive too much feedback on content as they feel the text is no longer their work. In conclusion, we see that these findings provide good advice, but at the same time it is important that the teacher is the professional who makes learning-promoting choices on behalf of the students. This comes with the presumption that the teacher knows their students well, so that they can adjust to both the level and the learning style of the students they are teaching.

## Innholdsliste

«Å ja, om det er ei undervegsvurdering, då synest eg det er ganske bra og viktig» .....	1
- Elevane si meining om kva tilbakemeldingspraksis som fører til auka skrivekompetanse. ....	1
Forord .....	2
Samandrag .....	3
Abstract .....	5
1.0 Innleiing .....	10
1.1 Styringsdokumenta og lovverket viser relevans for forskinga .....	12
1.2 Tema, problemstilling og forskings spørsmål.....	13
2.0 Metode.....	14
2.1 Teori og metode .....	14
2.2 Pilotering .....	15
2.3 Etikk, validitet og reliabilitet knytt til metoden.....	16
2.4 Val av informantar .....	17
3.0 Teori.....	19
3.1 Kva ligg i omgrepet tilbakemelding? .....	19
3.2 Kva er skrivekompetanse?.....	20
3.2 Korleis kan ein gi tilbakemeldingar på ein skriftleg tekst? .....	22
3.2.1 Mappedvurdering .....	23
3.2.2 Eigenvurdering.....	23
3.2.3 Revisjonskompetanse.....	24
3.2.4 Medelevvurdering .....	25
3.3 Teori om læring.....	27
3.3.1 Læring og motivasjon .....	30
3.4 Teori om tilbakemeldingar.....	31
3.4.1 Proessorientert skriving .....	35
3.5 Kva seier tidlegare forskning om tilbakemeldingar på skriftlege tekstar frå eit elevperspektiv? .....	36
4.0 Presentasjon av funn og analyse av elevintervjua. Del 1 – om ulike faktorar i ein tilbakemeldingsprosess.....	39
4.1 Innleiing .....	39
4.1.1 Lærarstøtte – korleis og når?.....	39
4.1.2 Nyttar elevane seg av skriftlege tilbakemeldingar? .....	41
4.1.3 Vurderingskriterium .....	42
4.1.4 Overføringsverdi – frå ein tekst til ein annan .....	42
4.1.5 Medelevvurdering, kva seier elevane?.....	43

5.0 Drøfting av hovudfunn gjort i intervju del 1 .....	45
5.1 Munnlege eller skriftlege tilbakemeldingar? .....	45
5.2 Tilbakemeldingar undervegs i skriveprosessen .....	47
5.3 Vurderingskriterium, eigenvurdering og revisjonskompetanse .....	48
5.4 Kvifor skal ein drive med medelevvurdering? .....	50
6.0 Presentasjon av funn og analyse av elevintervjua. Del 2 – skriftlege tilbakemeldingar på ein tekst .....	52
6.1 Korrigering .....	54
6.1.1 Isak om korrigering .....	54
6.1.2 Annea om korrigering .....	55
6.1.3 Live om korrigering .....	57
6.1.4 Nora om korrigering .....	58
6.1.5 Sanna om korrigering .....	58
6.2 Spørsmål .....	59
6.2.1 Isak om spørsmål .....	60
6.2.2 Annea om spørsmål .....	60
6.2.3 Live om spørsmål .....	61
6.2.4 Nora om spørsmål .....	62
6.2.5 Sanna om spørsmål .....	62
6.3 Ros .....	62
6.3.1 Isak om ros .....	62
6.3.2 Annea om ros .....	63
6.3.3 Live om ros .....	64
6.3.4 Nora om ros .....	65
6.3.5 Sanna om ros .....	65
6.4 Råd .....	66
6.4.1 Isak om råd .....	66
6.4.2 Annea om råd .....	67
6.4.3 Live om råd .....	67
6.4.4 Nora om råd .....	68
6.4.5 Sanna om råd .....	68
6.5 Sluttkommentaren .....	69
6.6 Tilbakemeldingsmengde .....	70
7.0 Drøfting av hovudfunn gjort i intervju del 2 .....	72
7.1 Korrigering av formalfeil .....	72



7.2 Ulike typer tilbakemelding og kombinasjonar av desse .....	75
7.2.1 Spørsmål .....	75
7.2.2 Ros .....	76
7.2.3 Råd – lengde og form.....	77
7.3 Sluttkommentaren – konkret, men hensiktsmessig utfordrande?.....	78
7.4 Tilbakemeldingsmengde og tilbakemeldingsnivå .....	80
8.0 Oppsummering og konklusjon .....	82
8.1 Feilkjelder og vegen vidare .....	84
Litteraturliste .....	86
Figur- og tabelliste.....	89
Vedlegg.....	90
Vedlegg 1: Oppgåve og vurdert elevtekst.....	90
Vedlegg 2: Intervjuguide .....	93
Vedlegg 3: Transkriberte intervju .....	95
Vedlegg 4: Samtykke rektor .....	161
Vedlegg 5: Samtykke elevinformant.....	164

## 1.0 Innleiing

Kva ulike faktorar spelar inn når det kjem til å få tilbakemelding på ein skriftleg tekst, kva skal ei tilbakemelding innehalde og ikkje, og kva type tilbakemeldingar meiner elevane sjølv vil utvikle dei til å bli gode skrivarar? Eg ønsker å finne ut av desse spørsmåla av fleire ulike grunnar. Først og fremst handlar det om eit ønske om å gjere alt eg kan for at elevane skal lære mest mogleg. Eg har jobba som norsklærer i vidaregåande skule i 11 år, og då seier det seg sjølv at eg har jobba mykje med det å gi tilbakemeldingar på skriftlege tekstar. I dette arbeidet har eg fått kjenne på at eg både lukkast og mislukkast med tanke på å hjelpe elevar til å få høgare skrivekompetanse. Eg har prøvd meg fram når det kjem til ulike metodar å gje tilbakemelding på. Eg har blant anna gitt skriftlege tilbakemeldingar til slutt i teksten, eg har gitt margkommentarar, eg har gitt munnlege tilbakemeldingar, og eg har gitt ein kombinasjon av desse. Inni desse igjen kjem innhaldet i tilbakemeldingane, korleis ein formulerer seg, og kva ein fokuserer på. Ein kan blant anna gje løysingsforslag, ein kan gje hint, ein kan stille spørsmål, ein kan kome med reglar og ein kan korrigere. Det er eit hav av moglegheiter knytt til det å gje tilbakemeldingar. Frå eg starta som norsklærer til no, har det skjedd eit gradvis skifte i tilbakemeldingskulturen. Der det før var meir vanleg å gje tilbakemelding etter ein skriftleg tekst var heilt ferdig, er det no eit fokus på at ein i tillegg skal gje tilbakemeldingar undervegs i skriveprosessen. Grunnar til at dette er positivt, er fleire, det handlar om både læring og motivasjon, noko det vil bli vist til seinare i oppgåva. Dette skiftet har vore nødvendig, men at skiftet har skjedd på «mi vakt», det stemmer eigentleg ikkje. Allereie på 1980-talet var prosessorientert skriving eit område det blei satsa på (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 15). Ein kan lure på kvifor det har tatt så lang tid før det har blitt ein innarbeidd arbeidsmetode. Svaret er at det har vore ein innarbeidd arbeidsmetode, blant anna blei det tatt inn i læreplanane i L97 (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 14). Dysthe & Hertzberg (2014) peiker på at omlegginga av eksamensordninga i grunnskulen, frå ein skrivedag med aktiv bruk av responsgrupper til ei individuell avgangsprøve i 2007, kan sjåast på som ein medverkande årsak til at enkelte lærarar tenkte at no var perioden med prosessorientert skriving forbi (s. 14). Ei forklaring på dette som eg opplevde som eit nytt fokus på området, kan vere Udir si satsing på *Vurdering for læring* som kom i 2010, der formålet var «[...]å gi støtte i arbeidet med å videreutvikle en mer læringsfremmende vurderingspraksis og vurderingskultur (Utdanningsdirektoratet, 2019).

For å få eit betre grunnlag til å utvikle meg på dette området, må eg få ei breiast mogleg forståing for temaet, tilbakemeldingar på skriftlege tekstar. Dette er eit tema det er forska

mykje på, og vi lærarar har både forskrifter, styringsdokument og faglitteratur å støtte oss til. Blant anna legg både Utdanningsdirektoratet og Forskrift til opplæringslova (2020) føringar for kva ei tilbakemelding undervegs bør innehalde. Eg har òg ofte støtta meg til Kvithyld & Aasen (2011) sin artikkel «Fem teser for funksjonell respons på elevtekster». Det er altså mykje hjelp å få herifrå, men frå teori til praksis, er det ikkje alltid samsvar, og for å finne ut meir om dette, ønsker eg å høyre med hovudpersonane sjølve, som då sjølv sagt er elevane. Eg vil høyre med dei kva dei meiner om temaet tilbakemelding. Kva meiner dei skal til for at ei tilbakemelding skal føre til betre skrivekompetanse hos seg sjølv, og kva tilbakemeldingar meiner dei ikkje gjer det? Eg tenker ofte på Hattie og Timperley sine viktige ord om tilbakemelding: «Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement, but this impact can be either positive or negative» (Hattie & Timperley, 2007, s. 81). Eg ønsker at elevane skal oppleve at det å få tilbakemeldingar skal vere noko positivt for dei, noko som fører til læring. Dette er i samsvar med formålet med vurdering i fag: «Formålet med vurdering i fag er å fremje læring og bidra til lærelyst undervegs, og gi informasjon om kompetanse undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget» (Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-3).

På skulen eg jobbar på, har ein gjentakande gongar sett at det er forbettringspotensiale når det kjem til temaa «Vurdering for læring» og «Elevmedverknad» i den årlege «Elevundersøkinga». Formålet med denne undersøkinga er sjå på ulike faktorar som spelar inn på læring og trivsel (Utdanningsdirektoratet, 2023). Dette viser at dette er to områder som det er viktig for meg og skulen min å utvikle seg på. Elevane gir tydeleg beskjed, og vi må høyre kva dei har å seie. Dette kan av og til vere litt omstridt å gjere, og ein kan møte haldningar som handlar om at «[...]elevane kan no vel ikkje bestemme over skulen» eller «[...]elevane veit ikkje kva omgrepet elevmedverknad handlar om. Elevane kan no ikkje bestemme over skulen, vel?» (Johnsen, 2023, s. 3) Det er ikkje slik at eg er utelukkande ueinig i desse haldningane, men her er mange nyansar, og elevane har rett til å bli høyrte. «Elevmedverknad» kan ikkje stå der som eit tomt ord, fordi vi ikkje har tiltru til elevane våre (Johnsen, 2023, s. 4). Elevane vil klare å seie noko om sine egne tekstar, dei vil klare å seie noko om ei tilbakemelding er til hjelp eller ikkje. Eg ser på dette som verdifull informasjon, og tek vi imot den og nyttar den rett, så kan dette føre til kompetanseheving både hos elev og lærar (Johnsen, 2023, s.4).

Før vidare lesing av oppgåva mi, vil eg gjere merksam på at vurderingsgrunnlaget for emnet NORMAU 644, var ei prosjektskisse knytt til masteroppgåva som her blir skriva i NORMAU

655. Fordi prosjektskissa gir ei første innføring i kva masteroppgåva handlar om, både når det kjem til val av tema, metode, problemstilling, forskings spørsmål, teoriar og tidlegare forskning, vil det difor naturlegvis vere nokre parallellar og likskapar mellom desse to tekstane.

Prosjektskissa og problemstillinga er drøfta med rettleiaren min, Heming Hellland Gujord.

### 1.1 Styringsdokumenta og lovverket viser relevans for forskinga

Retten til undervegsvurdering er presisert i Forskrift til opplæringslova § 3-10. Her blir det skrive at formålet med undervegsvurderinga er «[...] å fremje læring, tilpasse opplæringa og auke opplæringa i fag» (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-10). Vidare blir det ytterlegare presisert kva elevane skal få ut av undervegsvurderinga:

- a) delta i vurderinga av eige arbeid og reflektere over eiga læring og faglege utvikling
- b) forstå kva dei skal lære og kva som blir venta av dei
- c) få vite kva dei meistrar
- d) få rettleiing om korleis dei kan arbeide vidare for å auke kompetansen sin (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-10).

Dette viser at det å gje undervegsvurdering, ikkje er eit val, men det er ein rett elevane har. Det er mange ulike moglegheiter når det kjem til korleis løyse denne viktige oppgåva, å gje undervegsvurdering. Dette viser også relevans for forskning på området. Det er i dette høvet interessant å finne ut korleis få elevane til å delta i vurderinga og reflektere over eiga læring, eller korleis få dei til å forstå kva som er venta av dei, og korleis vise dei kva dei meistrar og rettleie dei vidare. Dette er ikkje presisert korleis gjere i forskrifta, og det er då opp til den enkelte lærar å finne ut av det. Her er det mange omsyn som må takast, og kvar enkelt lærar må vere oppdatert på både den enkelte elevgruppe og elev i eit slikt arbeid. Konsekvensen av at vurderingsarbeid ikkje blir gjort på ein hensiktsmessig måte av læraren, kan ifølgje Kunnskapsdepartementet (2017) føre både til at læringsmiljøet blir dårlegare, i tillegg til at eleven kan få eit dårlegare sjølvbilete (s.18). Som norsklærar vil ein etter kvart gjere seg erfaringar, som er viktig å ta med seg, i tillegg er det viktig å vere oppdatert på forskning på området. Sist, men ikkje minst, må ein hugse på den viktige elevrøysta. Dette er presisert i den overordna delen av læreplanverket:

Skolen skal vere ein stad der barn og unge opplever demokrati i praksis. Elevane skal erfare at dei blir lytta til i skolekvardagen, at dei har ein reell innverknad, og at dei kan påverke det som vedkjem dei (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.9)

Det å få tilbakemeldingar på skriftlege tekstar, vedkjem elevane i aller høgste grad. Difor er det viktig å la elevane bli høyrte i dette arbeidet – at dei får vere aktørar i eiga læring og utvikling.

Skriving er ein av dei grunnleggande ferdigheitene som skal lærast i alle fag, men det kan vel nesten seiast at det er ein sjølvfølgje at norskfaget har eit særskild ansvar på dette området, noko som også blir presisert i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019). Difor er det sjølv sagt relevant for ein norsklærer å lære meir om korleis utvikle elevane si skrivekompetanse.

## 1.2 Tema, problemstilling og forskingsspørsmål

Problemstillinga i denne avhandlinga er med dette:

**«Kva meiner elevar på studieførebuande utdanningsprogram på vidaregåande skule skal til for at tilbakemeldingar på skriftlege tekstar skal utvikle skrivekompetansen deira?»**

Eg har vidare utarbeida desse forskingsspørsmåla:

1. *Kva type og form kan ei tilbakemelding ha, og kven av desse vil elevane ha?*
2. *Kva grunnar gir elevane for at ei tilbakemelding på ein skriftleg tekst fungerer og ikkje?*
3. *Kva andre faktorar kan spele inn på om ei tilbakemelding på ein skriftleg tekst fungerer etter formålet og ikkje?*

## 2.0 Metode

### 2.1 Teori og metode

For å få svar på problemstillinga og forskingsspørsmåla i denne avhandlinga, har eg valt å bruke ein kvalitativ metode i studien min. I problemstillinga mi er eg tydeleg på at eg ønsker å utforske og finne ut av eit sentralt fenomen. I dette tilfellet handlar det om kva tilbakemeldingar elevane meiner fører til auka skrivekompetanse, og kvifor dei meiner dette. Ved utforskande spørsmål som rettar seg mot sentrale fenomen, er det ifølgje Creswell og Guetterman (2021) mest eigna å nytte seg av ein kvalitativ metode (s. 156-157).

For å finne ut av kva elevane meiner, intervjuar eg fem elevinformantar, ein og ein. Intervjuet varte i cirka 30-40 min. Eg spurte elevinformantane opne spørsmål, og oppmoda dei til å reflektere og grunngi svara sine. Creswell & Guetterman (2021) seier at til forskjell frå eit kvantitativt intervju, der svaralternativa er sett på førehand, får elevane ved å svare på opne spørsmål, lage sine egne svaralternativ (s. 252). Ved opne spørsmål får ein gjerne større breidde i svara, og deltakarane kan vere med å påverke kva kategoriar som kjem ut av det. Det som kan seiast å vere minuset her, er at til forskjell frå eit kvantitativt intervju, vil ikkje alle funn kome fram i forskingsrapporten, og ein kan risikere at bitar fell vekk (Creswell & Guetterman, 2021, s. 252). For å få mest mogleg oversikt over materialet, transkriberte eg alle intervjuar manuelt, i tillegg brukte eg god tid på å setje meg inn i funna. Dette for å ha størst mogleg sjansje til å gi det rette biletet av kva elevane meinte. Materialet blei transkribert på nynorsk, men det munnlege preget i språket blei tatt vare på for at det skulle vere mest mogleg autentisk.

Ifølgje Sollid (2020) er forskingsintervjuet ein samtale, men den kan ikkje samanliknast med ein kvardagssamtale. Dette fordi samtalen er styrt og temaet er bestemt på førehand (Brekke & Tiller, 2020, s. 128). Sollid peikar på ulike måtar å førebu seg til ein slik samtale. Ein kan gjere det så enkelt som å berre ha nokre stikkord på ein lapp, eller ein kan lage ein tydlegare intervjuguide med ferdigformulerte spørsmål (Brekke & Tiller, 2020, s. 128). Eg hadde ikkje styrt eit slikt intervju før, så for eigen tryggleik, og for at intervjuet skulle ha ein god struktur, valte eg sistnemnde, altså å lage ein intervjuguide med ferdigformulerte spørsmål. Malen eg brukte for å lage intervjuguiden min er henta frå Creswell og Guetterman (2021).

Sollid (2020) påpeikar at det som er viktig å tenke over ved formulering av spørsmål, er at dei er med på å gi svar på problemstillinga og forskingsspørsmåla (Brekke & Tiller, 2020, s. 129).

Intervjuet i denne studien er todelt. Den første delen av intervjuet handlar om kva meiningar, tankar og erfaringar elevinformantane har gjort seg med tanke på tilbakemeldingar på skriftlege tekstar. Det handlar også om ulike typar tilbakemeldingar og kva faktorar som spelar inn på om ei tilbakemelding på ein skriftleg tekst er til hjelp for å oppnå høgare skrivekompetanse og ikkje. Den andre delen av intervjuet handlar om ei konkret oppgåve og ein anonymisert elevtekst som er eit svar på denne oppgåva. Elevteksten er eit kortsvar på ei heildagsprøve og har aldri blitt revidert. Elevteksten har ulike skriftlege tilbakemeldingar på seg. Desse tilbakemeldingane er fiktive, og er lagt på i ettertid for å gi elevinformantane eit representativt utval av tilbakemeldingar å seie si meining om. Tilbakemeldingane er av ulik form og ulik kvalitet. Der er både kommentarar i marginen, markeringar i teksten og ein sluttkommentar med ei framovermelding. Eg ga elevinformantane oppgåva og den vurderte elevteksten i papirform cirka ein halvtime før intervjuet og ba dei lese gjennom det.

Beskjeden elevinformantane fekk då dei fekk oppgåva og elevteksten, er inspirert av Bueie (2016) sin instruksjon til sine informantar i forskinga hennar «Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det» (s.8). Til forskjell frå Bueie (2016), nyttar eg meg av omgrepet *tilbakemeldingar*, og spør elevane mine: «Om du skulle revidert denne teksten: Kven av tilbakemeldingane meiner du kan hjelpe deg til å utvikle skrivekompetansen din og kven av tilbakemeldingane vil ikkje gjere det? Grunngi svara dine undervegs».

Eg valde å todele intervjuet på denne måten for å få eit mest mogleg heilskapleg bilde av temaet; tilbakemeldingar på skriftlege tekstar.

## 2.2 Pilotering

Før eg gjennomførte intervjuet med elevinformantane, piloterte eg intervjuet tre gongar. Den første gongen med ein elev som er i same gruppe som elevinformantane. Det eg fann ut då, var at intervjuet blei litt kort. Grunnen til dette var at eg lot eleven trekkje ut essensen av tilbakemeldingane på elevteksten sjølv. Eg fekk då litt lite informasjon og grunngjeving rundt dei ulike tilbakemeldingane. Dette gjorde til at eg bestemte meg for å styre dette for eleven ved å gå igjennom ei og ei tilbakemelding. Etter dette piloterte eg intervjuet ved hjelp av to norsklærarkolleger. Dei ga meg innspel om å trekkje inn tidsaspektet i ein tilbakemeldingsprosess, samt bruken av vurderingskriterier. Eg valde å ta med meg desse to momenta i intervjuet mitt.

### 2.3 Etikk, validitet og reliabilitet knytt til metoden

Det å gjere ei etisk vurdering av masteroppgåva som heilskap før oppstart var spesielt viktig med tanke på både elevinformantane som skulle delta og skulen forskinga skulle utførast på. Før oppstart av forskingsprosjektet, måtte det difor registrerast i UIB RETTE, som er Universitetet i Bergen sitt eige «System for Risiko og ETTERlevelse» (Universitetet i Bergen, 2023). I tillegg til dette ga rektor på skulen forskinga blei gjort, sitt samtykke, og sjølvstelt elevinformantane sjølve. Ifølgje Skaalvik (1999) er det at informantane skal gi eit informert samtykke og at det å delta skal vere frivillig, eit viktig aspekt med tanke på etikk (s. 90). Både rektor og elevinformantane fekk, i tillegg til å få informasjon om sjølve prosjektet, ei klargjering av kva det ville seie å delta, og kva rettigheitar elevinformantane hadde. Blant anna fekk begge partar vite at elevinformantane blei fullstendig anonymisert, og at dei når som helst kunne trekkje seg frå prosjektet utan at det skulle få nokon konsekvens for dei. Samtykkeskjemaet som eg brukte, henta i stor grad inspirasjon frå samtykkeskjemaet som Tonje Myklebust brukte på si masteroppgåve frå 2022, «Folkehelse og livsmestring i norskfaget. En studie av hvordan elever kan utforske og reflektere over tekster som fremstiller unges livssituasjon, med bakgrunn i Linn Skåbers Til ungdommen (2018)».

Spørsmålet om validitet handlar om fleire aspekt ved metoden eg har valt. For det første handlar det om at eit kvalitativt, semistrukturert forskingsintervju av fem elevar som går VG2, studieførebuande utdanningsprogram, vil gjere slik at eg klarer å svare på problemstillinga og forskingsspørsmåla i oppgåva. Vidare kan ein spørje seg om akkurat desse elevane er eigna til å delta og gi meg informasjon om kva type tilbakemeldingar dei ønsker med tanke på å utvikle eiga skrivekompetanse. Alle val i metoden er nøye gjennomtenkt og vurdert med tanke på akkurat dei overnemnte spørsmåla, og viser at metoden er valid. Alle val gjort, er presentert og grunnlagt i dette metodekapittelet. Kvale og Brinkmann (2017) er tydeleg på at det er viktig at validitet blir jobba med og vurdert gjennom heile forskingsprosessen.

Er de enkelte fasene i forskningsprosessen fornuftige og forsvarlige, og understøtter de forskerens konklusjoner? Validering avhenger av den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen, hvor funnene kontinuerlig må sjekkes, utspørres og fortolkes teoretisk (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 278).



Likevel kan dette med validitet og reliabilitet på enkelte områder problematiserast. Sollid (2020) påpeikar her ein vesentleg forskjell mellom kvantitativ- og kvalitativ forskning, som er verdt å nemne. Der ein i kvantitativ forskning søker etter å «[...] generalisere fra datautvalget i studien til andre populasjoner som ikke var med» (Brekke & Tiller, 2020, s. 135), påpeikar Sollid (2020) dette om det kvalitative forskingsintervjuet: «Det er ikke gitt at en kvalitativ undersøkelse kan gjentas i ulike kontekster, og det er ikke sikkert at det som er gyldig og interessant i én sammenheng, er gyldig og interessant i en annen» (Brekke og Tiller, 2020, s. 135). Dette kan sjåast på som både ei styrke og ein svakheit. Det å undersøke ei lita gruppe, gjer slik at ein får meir og verdifull djupnekunnskap om temaet, likevel er det klart at det denne gruppa seier aldri vil bli representativt og ha overføringsverdi til alle elevar som går VG2 studieførebuande utdanningsprogram.

## 2.4 Val av informantar

Etter å ha bestemt meg for å nytte meg av kvalitativ metode, måtte eg ta eit val om kva informantar eg ville bruke i intervju mine. Fordi eg ønska eit elevperspektiv på saka, så seier det seg sjølv at informantane eg valde var elevar. Vidare når det kom til kva elevar eg skulle intervju, var det mange faktorar å ta omsyn til. Kva elevar kunne gjere slik at eg fekk utforska emnet på best mogleg måte? Creswell og Guetterman (2021) kallar dette for teoriutval, då eg valte ei gruppe elevar som kunne hjelpe meg til å danne teoriar om kva tilbakemeldingar som vil gje elevane høgare skrivekompetanse (s. 242).

Eg ønska å finne ut meir om elevperspektivet på tilbakemeldingar på studieførebuande utdanningsprogram, og valde meg ut VG2-elevar som informantar. Grunnane til at eg valde akkurat desse elevane var fleire. For det første ønska eg meg elevar som hadde erfaringar når det kom til det å få tilbakemeldingar på skriftlege tekstar i norskfaget på vidaregåande skule. VG1-elevane hadde berre gått nokre månadar på skulen då eg skulle gjere forskinga mi. Det andre kriteriet eg hadde, handla om kjennskap til informantane. Eg ønska å intervju elevar som eg ikkje hadde vurdert tidlegare eller skulle vurdere i nær framtid. Dette var også med på å utelukke VG1-elevane, som eg er norsklæraren til. VG2-elevane har eg ikkje vurdert eller kjem til å vurdere dette skuleåret. Grunnen til at eg tenker dette er viktig, har både med validitet og etikk å gjere. Om dette er elevar eg skal vurdere eller har vurdert tidlegare, kan dei føle at dei kritiserer min måte å gi tilbakemelding på. Dette kan vidare føre til at dei svarer på ein måte som dei trur eg ønsker, og ikkje slik dei meiner. Sjølv sagt kunne eg brukt eigne

elevar, for å deretter seie at eg ikkje tek meg nær av at dei er ærleg med meg og at dette ikkje handlar om at dei skal vurdere meg, men eg hadde ein moglegheit til å unngå det, så då gjorde eg det. VG3 studieførebuande blei utelukka fordi eg har eit nært familiemedlem i denne klassa (VG3 studieførebuande består av berre ei klasse på denne skulen).

Når det kom til kor mange elevar eg skulle intervjuje, ønska eg meg 5-6 elevar. Eg gjekk rundt i ulike VG2-klasser og informerte om prosjektet mitt og kva det ville innebære for informantane å delta. Eg la ikkje noko press på elevane, her handla det om kven som hadde lyst og moglegheit til å delta. Sidan eg ikkje er læraren deira, har eg heller ikkje noko innsyn til verken opplysningar eller karakterar til denne elevgruppa. Creswell og Guetterman (2021) kallar denne typen utval for maksimalt variasjonsutval (s. 244). Fem elevar meldte seg til å delta i forskinga, fire jenter og ein gut.

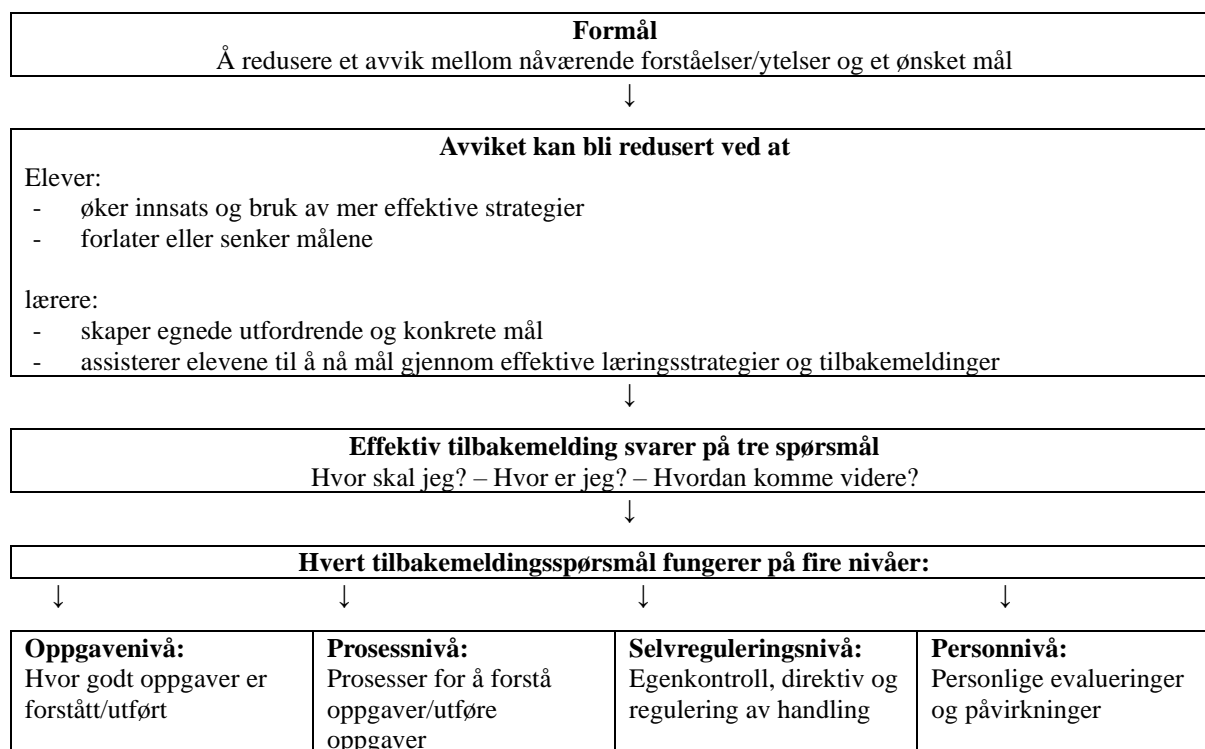
Studien blei gjort på ein skule med berre 300 elevar, noko eg måtte tenke på når det kom til tiltak for anonymisering. Eg ønska difor informantar frå ulike VG2-klasser, noko eg fekk. I tillegg laga eg fiktive namn på intervjuobjekta, dette er namn som ikkje nokon av elevane i desse klassene har. Namna eg valte ut er: Nora, Sanna, Live, Annea og Isak.

## 3.0 Teori

I dette kapitlet blir det lagt fram definisjonar, teoriar og forskning som seier noko om tilbakemeldingar, skrivekompetanse, revisjonskompetanse, læring, undervegsvurdering, respons, formativ og summativ vurdering og prosessorientert skrivning. Kjært barn har mange namn, og fleire av omgrepa blir brukt litt om kvarandre. Dette har ofte med kva omgrep den einskilde forfattaren eller forskaren har valt å bruke. I dei tilfella det er slik, blir dette presisert.

### 3.1 Kva ligg i omgrepet tilbakemelding?

Det viktigaste omgrepet å definere, forutan omgrepet *undervegsvurdering*, som eg gjekk inn på i kapittel 1.1, er *tilbakemelding*. Dette er eit omgrep som er gjennomgåande og i fokus i denne oppgåva. Det er heilt klare fellestrekk mellom omgrepa *undervegsvurdering* og *tilbakemelding*, og dei har nokså lik målsetjing, men eg har valt å legge vekt på det siste omgrepet. Ifølgje Hattie og Timperley er formålet med ei tilbakemelding «To reduce discrepancies between current understandings/performance and a desired goal» (Hattie & Timperley, 2007, s. 87). Opplæringslova §3-10 seier: «All vurdering som skjer før avslutninga av opplæringa, er undervegsvurdering» (Forskrift til opplæringslova §3-10, 2020). Dette gjer at ein kan seie at tilbakemelding er ein type undervegsvurdering. For at ei tilbakemelding skal vere effektiv, seier Hattie og Timperley vidare at den må gi svar på tre spørsmål: «Hvor skal jeg? – Hvor er jeg? –Hvordan komme videre?» (Hattie & Timperley, 2007: s. 86). Desse spørsmåla igjen fungerer på fire ulike nivå. Modellen på neste side viser korleis Hattie og Timperley (2007) ser på ein støttande tilbakemeldingspraksis.



Figur 1 - Tilbakemeldingspraksis som støtte for læring (Hattie & Timperley, 2007 oversatt av Gamlem, 2022: s. 101).

Modellen til Hattie og Timperley (2007) viser kva ei tilbakemelding på eit overordna nivå bør innehalde, kva som ligg i dei ulike nivåa og kva som kan påverke. Når eg bruker omgrepet *tilbakemelding* i oppgåva mi, vil eg halde meg til det Hattie og Timperley (2007) seier, men eg er òg inspirert av Bueie (2017) sin måte å definere kva ei tilbakemelding er. I oppgåva vil alt som handlar om at ein lærar kommuniserer med ein elev om ein spesifikk tekst definerast som ei tilbakemelding. Bueie (2017) konkretiserer Hattie og Timperley (2007) sin definisjon av omgrepet *tilbakemelding*, og seier at ho nyttar det både når ho seier noko om teksten her og no, og når det blir sagt noko om kva som kan gjerast vidare med ein tekst (Bueie, 2017, s. 78). Læraren er den som i hovudsak gir ei tilbakemelding, men det kan òg vere ein medelev som gir tilbakemelding.

### 3.2 Kva er skrivekompetanse?

Omgrepet *skrivekompetanse* er nemnt i problemstillinga til denne oppgåva. Eg vil finne ut kva type tilbakemeldingar elevane meiner vil hjelpe dei til å oppnå høgare skrivekompetanse. Men kva ligg i dette omgrepet? Historisk har dette vore eit omgrep i endring. Evensen (2010) seier

at for å definere kva skrivekompetanse er, må ein først definere omgrepet *skrivning* deretter *skrivekompetanse*. Til dette seier han omgrepet først blei definert slik:

Det er mange måter å gjøre det på, og den vanligste måten er å regne opp skriftas ressurser av tegn, dens semiotiske bestanddeler – som håndskrift, ortografi, tegnsetting, ordforråd, grammatikk og tekststruktur. Skrivekompetanse kan da defineres som en elevs dyktighet til å bruke disse bestanddelene som uttrykksverktøy på en kulturell akseptabel måte (Evensen, 2010, s. 14).

Vidare seier han at i seinare skuleforskning har ein gått vekk frå denne definisjonen, då den har klare manglar. For eksempel kjem ikkje formålet med skrivning fram; «[...]hva elever skal med sin skrivekompetanse» (Evensen, 2010, s. 14). Iversen og Otnes (2021) trekkjer fram Bloom sin taksonomi frå 1956, som dei har utvikla vidare i si forklaring av kva skrivekompetanse er. Taksonomien deler læringsprosessen inn i ulike kompetansenivå, og viser at eleven må gjennom fleire steg for å lære. Medan Bloom (1956) meinte at det var ei viss rekkjefølgje på desse stega, og at ein må meistre eitt steg for å kome seg til neste, meiner Iversen og Otnes (2021) at det ikkje nødvendigvis er slik. Det går fint an å endre på rekkjefølgja samt gå gjennom fleire steg samtidig. I Iversen og Otnes si vidareutvikling av Bloom (1956) sin taksonomi har dei likevel valt å lage ein modell som delvis kan sjåast på som hierarkisk, då den har fleire kompetanseområde på eitt steg (Iversen & Otnes, 2021, s. 26-27). Dei ulike stega frå øvst til nedst er slik:

1. Skape, evaluere, analysere
  2. Anvende
  3. Forstå
  4. Huske
- (Iversen & Otnes, 2021, s. 27)

Som ein kan sjå er det tydelege forskjellar frå det tidlegare synet på skrivekompetanse slik Evensen (2010) la fram først, til Iversen og Otnes (2021) sitt syn på skrivekompetanse. Det

må vel og merke nemnast at dei ulike kompetansenivåa som Iversen og Otnes (2021) legg fram, gjeld for all type kompetanse innan kunnskap, ikkje berre skriving. Aasen (2017) har ein definisjon som er enda meir konkret, og som er meint for skrivekompetanse.

Gjennom ein enkel modell kan vi seie at skrivekompetanse består av tre dimensjonar:

- kunnskap om skriving
  - ferdigheiter til å ta denne kunnskapen i bruk gjennom å skrive
  - haldningar til skriving
- (Aasen, 2017)

Vidare seier han at i dei ulike dimensjonane ligg der underpunkt som seier noko om innhaldet i dei ulike dimensjonane. For eksempel handlar kunnskap blant anna om å ha kunnskap om «[...] korleis tekstar blir brukt for ulike formål[...]» (Aasen, 2017). Ferdigheiter handlar blant anna om å «generere innhald» (Aasen, 2017) og «vurdere eigen tekst» (Aasen, 2017). Den siste dimensjonen handlar blant anna om «å vere motivert for å skrive» (Aasen, 2017) og «å ha vilje til å lære og ta kunnskap i bruk» (Aasen, 2017). For å forklare dette samspelet mellom dimensjonane som utgjer skrivekompetanse seier han:

Skrivekompetanse er samspelet mellom desse dimensjonane: ein treng kunnskap, kapasitet til å ta kunnskap i bruk gjennom handlingar og haldningar som gjer at ein er motivert for og har vilje til å gjennomføre handlingar» (Aasen, 2017).

### 3.2 Korleis kan ein gi tilbakemeldingar på ein skriftleg tekst?

Johnsrud nyttar seg av omgrepet *respons* knytt til det å gje tilbakemeldingar: «Respons er tilbakemelding på elevtekst, der målet er at eleven skal utvikle skrivedugleiken sin» (Johnsrud, 2018, s. 149). Vidare seier ho at ein elev kan få munnleg og skriftleg respons både frå ein lærar og ein medelev (s. 149). Eg har tidlegare nemnt at ei tilbakemelding kan bli gitt på mange ulike måtar. Johnsrud deler inn i tre ulike hovudkategoriar å gi respons på: «[...]»

direkte, indirekte og generell metaspråkleg respons» (Johnsrud, 2018, s. 149). Førstnemnde, den direkte responsen handlar om å både vise og markere noko som må gjerast noko med i teksten. For eksempel om der er ein grammatisk feil som handlar om feil bruk av å/og. Då kan dette markerast i teksten og ein kan skrive ein kommentar i margen om at her må det endrast og forklare korleis. Den andre typen respons er den meir indirekte responsen. Her får ikkje eleven heile fasiten som i den direkte responsen, men får vite at noko må gjerast noko med, men ikkje nødvendigvis korleis. Ein indirekte respons på ein å/og-feil kan vere å gi beskjed om at eleven må jobbe med å identifisere kvar «å» skal nyttast og kvar «og» skal nyttast. Den metaspråklege responsen finn ein ofte i sluttkommentaren. Her får ein tilbakemelding om «[...] ulike nivå i heile teksten» (Johnsrud, 2018, s. 149). I eigen praksis har eg ofte nytta ein slik metaspråkleg respons til å summere opp på slutten av ein tekst. Der seier eg både noko om det eleven har oppnådd knytt til vurderingskriteria, og det som må jobbast vidare med.

### 3.2.1 Mappevurdering

Ein annan måte å jobbe med tilbakemeldingar på, handlar om at ein elev skriv ulike tekstar over tid og samlar det i ei mappe. Dette kallar vi ei mappevurdering. Dette er vel og merke ikkje eitt av aspekta eg har forska på i denne avhandlinga, då mappevurdering er ein metode som er mest brukt for å kunne gi ei summativ vurdering (Johnsrud, 2018, s. 151). Ei mappevurdering er velegna til å gi eit breitt bilete av ein elevs skrivekompetanse, då ein legg saman ulike typar tekstar som saman seier noko om kva kompetanse ein elev har totalt (Johnsrud, 2018, s. 151). Ein kan sjølvsagt jobbe formativt inn mot dei ulike tekstane i mappa, og gjer ein det kan ein tenke at ei slik mappe kan vere læringsfremjande, men då handlar det ikkje om at det er ei mappe, men at det blir gitt tilbakemeldingar undervegs i prosessen.

### 3.2.2 Eigenvurdering

Eigenvurdering er også noko Johnsrud (2018) trekkjer fram som viktig i skriveopplæringa (s. 151). «Vegen mot å bli ein erfaren skribar går gjennom refleksjon over kva ein får til og kva ein må bli betre på» (Johnsrud, 2018, s. 151). Dette kan sjåast på som ein måte å gi tilbakemelding til seg sjølv. Det å ha innsikt i eige arbeid er viktig og kan motivere eleven til å sette inn ein ekstra innsats inn mot områder som treng ekstra innsats for å lære samt å utvikle områder eleven allereie meistarar. Det krevst erfaring for å kome dit at ein klarer å reflektere godt rundt eige arbeid. I eigen praksis har eg innimellom latt elevane levere inn eit

refleksjonsnotat i etterkant av eit skriftleg arbeid, der dei får seie noko om korleis dei har jobba, korleis dei tenker det har gått, om noko har vore utfordrande, og om dei kunne ha tenkt seg at noko var annleis. I sistnemnde kunne dei seie noko om både tekst, oppgåve, arbeidsform og tidsaspekt. Det eg ofte har sett i desse eigenvurderingane, er at elevane ofte er svært kritiske mot seg sjølv, og at dei tenker det har gått mykje dårlegare enn det eigentleg har gått. Eg har også sett at det er vanskeleg for elevane å vere konkret når det kjem til dei ulike aspekta dei blir spurt om. Eg har i etterkant tenkt at for at eit slikt refleksjonsnotat skal ha ei hensikt, så må dei betre lære seg å sjå på eigen tekst med eit meir utforskande blikk. I tillegg har eg tenkt at slike refleksjonsnotat også bør kome undervegs i skriveprosessen. Eigenvurdering kan òg vere i dialog med ein lærar, då kan læraren betre støtte eleven i refleksjonsprosessen rundt eigen tekst.

### 3.2.3 Revisjonskompetanse

Johnsrud (2018) peikar på at eit problem med denne eigenvurderinga er at mange elevar ikkje veit kva som skal til for at ein tekst skal bli betre (s. 152). Dette er med å forklare mine erfaringar med dei tidlegare nemnte refleksjonsnotata, der eg opplevde at det var vanskeleg for elevane å vere konkret. For at ein elev skal lære seg å seie noko om kva som skal til for at ein tekst skal bli betre, så krev det at eleven får opplæring i revisjonskompetanse. Bueie seier: «Å utvikle revisjonskompetanse handler om å ha strategier for å vurdere tekst og gjøre endringer både i innhold, struktur og uttrykksmåter slik at teksten fungerer og kommuniserer enda bedre» Bueie, 2017, s. 75). Bueie (2017) er oppteken av at tilbakemeldingane elevane får på ein tekst, må nyttast til revidering (s. 75). Ho viser til Sommers (1980) sine fire operasjonar i ein revisjonsprosess: «[...] slette, tilføye, erstatte og reorganisere» (Bueie, 2017, s. 77). Vidare handlar det då om kva kompetanse ein elev har når det kjem til revidering, og her er det store skilnader. Bueie viser til MacArthur (2013) som seier at «urutinerte skrivarar» ikkje veit heilt korleis revidere og i beste fall jobbar litt med korrektur, og Hertzberg (2006) som seier at dei «rutinerte skrivarane» jobbar på ein heilt annan måte. Dei omarbeider, dei analyserer og dei jobbar med teksten over tid for å få den til å bli best mogleg (Bueie, 2017, s. 73). Hertzberg (2006) er her inne på eit viktig poeng, nemleg tidsaspektet. For at ein tekst skal bli best mogleg, er elevane avhengig av at det blir sett av nok tid til å revidere. Tekstar må modnast og fordøyast. Av og til tek eg meg sjølv i å ikkje gi elevane nok tid å skrive, noko eg ser på det som dei produserer. Eg prøver då å tenke på korleis det er når eg sjølv sit og skriv, og eg ser at noko eg skriv ein dag, endrar eg gjerne på, legg til noko nytt eller flyttar ein



annan dag. Innimellom slettar eg også. Å skrive ein tekst frå A til Å utan å revidere er utenkeleg. Forskjellen på meg og nokre av elevane mine, er at eg har kompetanse til å gjere dette, men mange av dei har det ikkje, og det er mitt ansvar som lærar å lære dei opp til å få denne kompetansen. Eit anna aspekt handlar om motivasjon og haldning til det å skrive. Bueie (2017) viser også at elevar kan vise motstand mot å revidere, noko ho meiner er fordi dei ikkje skjønner at ein gjennom å omarbeide tekstar blir betre til å skrive og får høgare skrivekompetanse (s. 74). Spørsmålet vidare, blir då korleis få elevane motivert til å ønske å revidere, og korleis gi elevane revisjonskompetanse? Det første bod for at ein elev skal skjønne at tekstrevidering er lurt å gjere, er å få eleven til å oppleve at det er lurt, og for å få til dette, må eleven få gode og læringsfremjande tilbakemeldingar frå læraren.

Den nyttige tilbakemeldingen forteller eleven hvordan prestasjonen er i forhold til målet, og hvordan komme videre. Den viser både styrker og svakheter ved prestasjonen, og den er konkret og individrettet. Tilbakemeldinger bør gis underveis mens eleven er i prosessen, og den bør motivere eleven for å gjøre noe basert på tilbakemeldingen (Bueie, 2017, s. 78).

At eleven må sjå på revidering som relevant er noko Skaftun og Michelsen (2022) påpeikar er viktig. Dei knyter revideringa sin relevans til samspelet mellom formativ og summativ vurdering, og seier at om eleven opplever at det i karaktersettinga vert brukt tekstar som har fått tilbakemeldingar undervegs, og vidare blitt revidert av eleven, vil dette bli sett på som eit «belønningssystem». På denne måten kan elevane kjenne at revidering også lønner seg (Skaftun & Michelsen, 2022, s. 231). Vidare seier Skaftun og Michelsen: «På sikt vil de da kunne utvikle en *forståelse* for verdien av slik tilbakemelding på veien mot å skrive større og meir komplekse tekster» (Skaftun & Michelsen, 2022, s. 231).

#### 3.2.4 Medelevvurdering

Ein siste type tilbakemelding som eg vil gå inn på, er den såkalla *medelevvurderinga*, også kalla *medelevvrespons* eller *kameratrespons* (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 29). Som lærar har eg ofte kvidd meg for å la elevane bruke denne typen tilbakemelding. Dette av fleire grunnar. Som lærar så kjenner eg elevane mine, og klarer difor å gi dei tilbakemeldingar som eg veit dei kan tole å få, og som eg tenker gagnar dei med tanke på kva meistringsnivå dei er på. Fordi eg ikkje kan styre kva elevane seier til kvarandre i ei slik tilbakemelding, har eg vore redd for at dei kanskje er for hard med kvarandre, eller motsett ikkje tør å fortelje kvar skoen

trykkjer. Gamlem og Smith (2013) peikar på at det relasjonelle spelar inn her. Ei tilbakemelding frå ein medelev kan vere både ærleg eller uærleg, seier dei (s. 160-161). Dei viser til elever som seier at dei kan vere ekstra snille med medelevar dei likar, og motsett mot dei som dei mislikar. Dei viser også til kor viktig det er å ha objektive vurderingskriterier å gå utifrå, og at det er heilt nødvendig for at det ikkje skal bli ei personleg tilbakemelding som er basert på dei ulike elevane sine preferansar (s. 161). Eg har òg tenkt på at ikkje alle er like glade i å dele det dei har skrive med ein medelev, det er trass alt ganske utleverande. Elevar som er på eit lågt meistringsnivå kan kanskje spesielt kjenne på dette, men ein elev på eit høgt meistringsnivå kan også synest det er vanskeleg å vise kva han har produsert. Eit anna aspekt handlar om mi fagkompetanse til forskjell frå deira. Dysthe og Hertzberg (2014) peiker på at det er svært viktig at elevane er trygge på kvarandre om ein skal drive med medelevrespons, som er omgrepet dei nyttar seg av (s. 29). Det vil då seie at ein ikkje kan starte med dette første skuledag, og ein må difor vere sikker på kva relasjon dei ulike elevane har til kvarandre. På eitt eller anna vis bør læraren kartlegge dette. For eksempel i ein fagsamtale er dette noko ein kan ta opp. Der kan ein òg høyre om dei er komfortabel med denne måten å jobbe på, og då bli einig om det er greitt eller ikkje. Medelevvurdering må gjerast på ein måte som viser omsyn til elevane og fungerer etter hensikta. Dysthe og Hertzberg peiker på at for å unngå å feile, er det viktig at elevane er informert om «[...] kva dei skal gjere, kvifor dei skal gjere det, og korleis dei skal gjere det» (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 29). Dei peikar også på at sjølv om elevane gir kvarandre tilbakemeldingar, så er det læraren som sit med tekstkompetansen og som har ansvaret (s. 29). Dysthe og Hertzberg (2014) meiner at å lære opp elevane til å gi respons til kvarandre, må skje i ein gradvis prosess over tid, der ein startar i det små og bygg på. Dei foreslår vidare å først øve seg på å finne noko positivt innan eit gitt område i ein modelltekst, for deretter leite etter det same i ein annan elev sin tekst (s. 29). Etter dette kan dei starte å få eit responsark med fleire ting å sjå etter, gjerne med vurderingskriterium dei har blitt einige om. Ein slik respons kan både skje i grupper og to og to (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 29).

Dysthe og Hertzberg (2014) deler mi bekymring rundt at enkelte lærarar kvir seg for å legge opp til medelevvurdering. Dei peiker på at for å lykkast må ein jobbe for å få til ein inkluderande klassekultur (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 29). Dei meiner at det er viktig å kome tidleg i gong og få ein kultur for deling av tekstar. Dette er litt motsett av det eg har tenkt, då eg har tenkt at tryggleik og relasjon må kome først, jamført det eg skriv om at medelevvurdering ikkje bør starte opp første skuledag. Det vi er einige om her, er at det er

viktig å få fram det positive, og at læraren skal hjelpe til og vere eit førebilete når det kjem til å finne det som er positivt (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 29). Det digitale samfunnet som elevane våre er ein del av i dag, legg godt til rette for at medelevvurdering kan skje. Rammene er der. Elevane kan samarbeide og gi tilbakemelding til kvarandre gjennom ulike samskrivingsdokument, for eksempel i Office 365, som mange nyttar seg av. Ikkje berre kan dei gi tilbakemeldingar til kvarandre, men dei kan samarbeide med kvarandre, og på den måten kome seg lenger enn dei hadde gjort aleine, jamført Vygotsky (1978) sin teori om den proksimale utviklingssona. Dette med å kome seg lenger, er noko Gamlem (2022) er inne på. Ho seier at ved å vurdere nokon andre sin tekst, så kan elevane bli inspirert og lære av kvarandre. Kanskje har ein medelev tatt med noko du har gløymt å ha med, eller noko som du kan bygge vidare på? For at dette skal vere gjennomførbart, må elevane vite kva dei skal sjå etter. Vidare peiker ho på at dette også kan auke kompetansen i eigenvurdering (Gamlem, 2022 s. 123-124). I tillegg nemner ho kva som er grunnen til at det blir jobba med medelevvurdering i skulen slik:

Intensjonen med alle former for tilbakemeldingar frå medelever er at elevane skal få innsikt og trening i å bruke vurderingskriterier, samtidig som de lærer seg å skjerpe blikket for kvalitetsaspekter ved en prestasjon og en læringsprosess (Gamlem & Smith, 2013 oversatt av Gamlem, 2022, s. 124).

Overordna del av læreplanen er inne på det same, og seier: «Ved å reflektere over eiga og andre si læring kan elevar litt etter litt utvikle bevisstheit om eigne læringsprosessar» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13)

### 3.3 Teori om læring

I mitt arbeid med å gi tilbakemeldingar på skriftlege tekstar, har eg som tidlegare nemnt verkeleg prøvd meg fram. Eg har opplevd at det som fungerer for somme, ikkje fungerer på andre. Dette kan sjølvsagt ha mange ulike grunnar. For det første handlar det om at elevane skriv forskjellig frå kvarandre, om det ikkje er eit samarbeidsprosjekt, skriv elevane altså ulike, individuelle tekstar. Dette er ei enkel forklaring, som kan vere med på å forklare kvifor ei tilbakemelding ikkje fungerer for alle. Men det har fleire andre og meir komplekse forklaringar, som krev ein observant lærar. Ulike grunnar kan handle om kva meistringnivå

eleven er på, korleis dagsforma til eleven er, og om eleven har opparbeida seg motivasjon. Ulike elevar vil ha ulike preferansar, og av ulike grunnar. Dette viser viktigheita av å sjå kvar enkelt elev, ikkje berre det skriftlege produktet dei produserer. Poenget mitt er å vise at sjølv om det finst teoriar som seier noko om korleis ein bør gjere noko, så må ein likevel tilpasse til kvar enkelt elev. Spørsmålet vidare er korleis ein skal gripe fatt i dette. I overordna del av læreplanen blir det presisert viktigheita av samspelet mellom lærar og elev: «God vurdering, der forventningene er tydelige og eleven deltar og blir hørt underveis i læringsarbeidet, er en nøkkel til å tilpasse undervisningen» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Ein annan som er oppteken av tilpassa opplæring, er Lev Vygotsky. Han meiner at opplæringa må ligge på eit nivå over det elevane allereie kan, men innafor det ein tenker at eleven kan klare å oppnå av læring (Vygotsky, 1962, referert i Imsen, 2006, s. 261). Dette er noko ein kan tenke på i ein tilbakemeldingssituasjon også, og stemmer med det Kvithyld og Aasen (2011) seier om at ein ikkje skal gje ein elev for mykje tilbakemeldingar på ein gong (s. 12). Dette kjem eg tilbake til i neste delkapittel. Vygotsky trekkjer også fram at i det å lære opp ein elev, så vil der alltid vere ein «uforutsigbarhetsfaktor». Med dette meiner han at vi aldri veit heilt kva som skal til for at utvikling og læring skal skje, og når det vil skje (Vygotsky, 1962, referert til i Imsen, 2006, s. 261). I skulekvardagen skal elevane møte godt planlagt undervisning basert på kompetansemål frå læreplanen i ulike fag, men ein vil aldri vite heilt sikkert kor mykje eleven lærer av undervisninga. Her vil det vere individuelle forskjellar. Sjølv om det ikkje let seg føreseie heilt sikkert kva som fører til læring, vil det likevel vere veldig viktig å ha tankar om kva som kan fungere for at ein elev skal lære. Lev Vygotsky er på dette området kjent for teorien om den proksimale utviklingssona. Grunnleggande for denne teorien, er det at læraren er den som har ansvaret for at læring skal skje. Ein lærar må finne ut kva ein elev kan klare aleine og kva ein elev kan klare med hjelp og støtte frå andre. Den proksimale utviklingssona ligg mellom desse to. Imsen seier: «Den pedagogiske utfordringen ligger i å utnytte utviklingssonen ved å stimulere barnet til å arbeide aktivt saman med andre, og å gi hjelp og støtte på barnets vakkende vei mot å klare oppgaven på egen hånd» (Imsen, 2006, s. 258). No er det ikkje barn mi avhandling handlar om, men ein kan likevel nytte teorien inn mot ungdommar. I ein tilbakemeldingspraksis kan ein identifisere elevane sine evnenivå i ein skriveprosess på fleire måtar. Ein måte å gjere dette på er å få eleven til å levere frå seg ulike utkast på ei skriveoppgåve. Ein kan tenkje at det eleven leverer i det første utkastet, er det eleven klarer å gjere aleine. Deretter får eleven ulike tilbakemeldingar frå læraren på oppgåva, vidare får eleven jobbe med desse tilbakemeldingane. Det er i denne

fasen eleven er i den proksimale utviklingssona, og utvikling kan skje. Eleven vil då lære og utvikle seg meir enn han hadde klart utan denne lærarstøtta. Vygotsky er også tydeleg på at den proksimale utviklingssona kan ha ulik størrelse. Han seier at dess meir støtte og hjelp ein elev får, dess større er denne sona, og dess meir utviklar eleven seg (Vygotsky, referert i Imsen, 2006, s. 260). Om ein skal drage parallellar til ein tilbakemeldingspraksis, kan ein tenkje seg at om eleven får levere inn to utkast, vil eleven lære meir enn om han berre leverer eitt utkast. Skaalvik og Skaalvik (2008) trekkjer fram at *dynamisk testing* kan bidra til å finne den proksimale utviklingssona, eller den nærmaste utviklingssona, som er omgrepet Skaalvik og Skaalvik (2008) nyttar seg av (s. 57).

Det finnes ingen oppskrift på hvordan dynamiske tester skal lages [...]. Typisk for slike tester er likevel at de gjennomføres som en kommunikasjonssituasjon hvor eleven som testes gjør oppgaver, og hvor læreren eller testlederen gir hint i form av beskjeder, spørsmål, forslag, veiledning eller forklaring. På den måten søker en å finne ut hva eleven klarer på egen hånd, hva problemet består i når eleven ikke klarer oppgaven, og hvilken støtte det er eleven trenger for å komme videre (Skaalvik & Skaalvik, 2008, s. 57).

Eit anna kjend omgrep knytt til støtte frå lærar, er «scaffolding». Dette har likskapar med teorien om den proksimale utviklingssona med tanke på viktigheita av støtte frå lærar, men skil enda tydelegare når det kjem til kor mykje ein elev treng av støtte. Jerome Bruner var mannen bak denne teorien. Rogoff og Wertsch (1984) viser til Bruner (1960) sin teori om at dess mindre kunnskap og kompetanse ein elev har, dess meir hjelp og støtte må eleven få, og omvendt at ein elev med større kunnskap og kompetanse, treng mindre hjelp (Bruner, 1960, referert i Imsen, 2006, s. 260). Når det kjem til sistnemnde elevgruppe, dei som er på eit høgt meistringsnivå, er det viktig at desse ikkje blir gløymt, men at dei blir utfordra på ein slik måte at dei også opplever utvikling av skrivekompetanse. Ingrid Hilmer, skreiv i 2017 masteroppgåva «Forfatterne i klasserommet. Tilpasset opplæring for ungdomsskuleelever med stort skrivetalent». Her legg ho fram nokre konkrete råd for korleis møte desse elevane som er på eit høgt meistringsnivå. Blant anna meiner ho at desse elevane bør få skriveoppgåvene før dei andre. På denne måten kan dei starte arbeidet med skrivinga, om dei synest gjennomgangen i klassa tek for lang tid. Dei bør få både ros og spesifikk kritikk undervegs i skriveprosessen, slik dei kan utvikle teksten sin. Ho seier også at det bør vere ulike oppgaver

å velje mellom, og at der bør vere oppgåver der det ikkje er for mange føringar for korleis teksten skal skrivast, slik dette kan vere noko eleven kan bryne seg på. Ho meiner òg at desse elevane bør få strengare vurderingskriterium som er tilpassa deira nivå (Hilmer, 2017, s. 78-79).

### 3.3.1 Læring og motivasjon

Nesten alltid når eg planlegg undervisning og vurdering, tenker eg på korleis eg kan gjere dette på ein mest mogleg motiverande måte for elevane. Dette er eg nok ikkje aleine om. I skulen i dag, kan ein av og til få inntrykk av at det har gått inflasjon i omgrepet *motivasjon*. Det er kanskje eitt av dei omgrepa elevane sjølve brukar mest, og spesielt når noko er vanskeleg. Elevane snakkar ofte om dårleg motivasjon, dei kjenner det er noko som gjer at dei strevar med å kome seg vidare, nokon meir enn andre. Dette må vi som lærarar ta til oss og prøve å finne ut av. Imsen definerer omgrepet slik:

Motivasjon defineres gjerne som det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like, og det som gir en mål og mening. Motivasjon står derfor helt sentralt når det gjelder å forstå menneskelig atferd (Imsen, 2006, s. 375).

Deci og Ryan har ein teori om indre motivert atferd som ikkje er avhengig av ytre belønning, men som ser glede over aktiviteten som belønning i seg sjølv (Deci & Ryan, 2000, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2008, s. 142). Deci og Ryan trekkjer fram tre ulike psykologiske behov som indre motivert atferd er avhengig av:

- behov for kompetanse
- behov for selvbestemmelse
- behov for tilhørighet (Deci & Ryan, 2000, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2008, s. 143)

Skaalvik og Skaalvik (2008) seier at dette er viktig å ivareta i skulen, og seier at for å få til dette, er tilpassa undervisning nøkkelen (s. 143).

Medbestemmelsen gjelder både innhold og arbeidsformer og må tilpasses elevenes alder og modnethetsnivå.[...]Følelse av kompetanse krever at undervisningen og arbeidsoppgavene er tilpasset elevenes forutsetninger. For vanskelige oppgaver gir ingen følelse av kompetanse.[...] Behovet for tilhørighet viser at skolen også må legge vekt på å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø, hvor alle elevene blir sett, respektert og har reelle oppgaver når elevene arbeider i grupper (Skaalvik & Skaalvik, 2008, s. 143).

I skulen veit ein at det er langt frå alle elevar som har denne indre motivasjonen, som Deci og Ryan (2000) legg fram over. Det er difor nødvendig å sjå på fleire teoriar rundt dette med motivasjon. Maslow sitt vekstbehov, som seier noko om «behov for anerkjennelse og positiv selvpoppfatning» og «behovet for selvrealisering» (Maslow, 1970, referert i Imsen, 2006, s. 384), er noko vi lærarar kan vere med på å påverke i ein tilbakemeldingsprosess. Skaalvik og Skaalvik (2008) seier at det er viktig at ein elev ikkje berre sit igjen med følelsen av anerkjenning om ein har klart å oppnå noko utifrå bestemte kriterium, like viktig er det å anerkjenne og rose innsatsen (s. 140).

Atkinson har laga ein eigen teori om prestasjonsmotivasjon. Denne handlar om korleis mennesket si atferd er i situasjonar der ein skal prestere (Atkinson, 1957, 1964 og 1966, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2008, s. 144). Intervjuet i avhandlinga handlar om tilbakemeldingar undervegs i ein skriveprosess, men det fritek ikkje elevane frå følelsen dei kan ha om at dei skal prestere i alle ledd, og er grunnen til at eg vel å ta med denne teorien. Teorien til Atkinson har tre hovudelement i seg:

Prestasjonsmotivasjonen i en gitt situasjon blir sett på som et resultat av

- et generelt motiv for å oppnå suksess og unngå nederlag
- forventninger om suksess og nederlag i konkrete situasjoner
- verdi av suksess og nederlag knyttet til bestemte oppgaver (Atkinson, 1957, 1964 og 1966, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2008, s. 144).

### 3.4 Teori om tilbakemeldingar

Det å gje tilbakemeldingar kan delast i to, alt etter tidspunktet for tilbakemelding. Undervegs i ein skriveprosess blir dette kalla *formativ vurdering*, og ved avslutninga blir det kalla

*summativ vurdering*. Begge typene tilbakemelding er lovpålagt (Johnsrud, 2018). Johnsrud (2018) peikar på fleire fallgruver i arbeidet med tilbakemeldingar, som gjer at dei ikkje fungerer etter formålet, som er å auke læring og kompetanse. Spesielt peiker ho på at den summative vurderinga kan ha mindre effekt enn ein eigentleg ønsker (Johnsrud, 2018, s. 144).

Norsklærarar legg mykje arbeid i skriftleg, summativ vurdering, spesielt på ungdomstrinnet, men forskning viser at elevane i liten grad klarer å bruke desse skriftlege kommentarane neste gong dei skriv. Når ungdomstrinnlæraren skriv lange tilbakemeldingar etter at eleven har levert endeleg utkast, er dette gjerne meir eigna til å forsvare karakteren enn som ei vurdering for læring. Av og til kjem vurderinga så lenge etter at eleven har skriva, at dei har gløymt kva dei tenkte medan dei skreiv (Johnsrud, 2018, s. 144).

Det er ikkje særleg oppløftande det Johnsrud (2018) skriv, likevel er det viktig å legge merke til og lære av det. Ein tilbakemeldingspraksis må vere såpass gjennomtenkt at den faktisk fører til læring, og ein då unngår at lærarane bruker mykje tid på noko som ikkje fungerer. Dette er også litt av grunnen til at det er den formative vurderinga og tilbakemeldingane som blir gitt i den anledning, eg ønsker å finne ut meir om i denne avhandlinga. Som tidlegare nemnt i innleiinga, har eg i eigen tilbakemeldingspraksis blant anna støtta meg til Kvithyld og Aasen som har skriva artikkelen: «Fem teser for funksjonell respons på elevtekster» (2011). Fleire av spørsmåla som elevinformantane får i intervjuet i avhandlinga mi, rører ved tesene til Kvithyld og Aasen (2011), difor kjem det ein grundig gjennomgang av dei her.

I artikkelen til Kvithyld og Aasen (2011) blir det altså lagt fram fem konkrete teser som omhandlar ulike sider ved det å gje tilbakemelding. Den første seier: «1. Respons må gis underveis i skriveprosessen» (2011, s. 11). Denne tesen går ifølgje Kvithyld og Aasen (2011) igjen i all ny forskning på temaet tilbakemeldingar og læring. Dei påpeikar her at læringsutbyttet ved å få tilbakemeldingar når ein tekst er ferdig skriven, er minimalt, medan om ein får det undervegs i skrivinga kan ein få mykje meir ut av det. Det seier seg kanskje sjølv at i det tidspunktet ein elev har skriva ferdig ein tekst, fått karakter og kanskje har starta opp med eit nytt tema, så er ikkje eleven interessert i å jobbe vidare med teksten. Difor påpeikar Kvithyld og Aasen (2011) dette viktige punktet aller først. Eit anna viktig aspekt ved det å få tilbakemelding undervegs i ein tekst, handlar om at ein tekst ikkje er lik ein annan tekst, og det er vanskeleg å dra med seg læring frå ein sluttkommentar på ein tekst, til ein



annan tekst. Spesielt gjeld dette tekstar i ulike sjangrar. Ein bør difor gi tilbakemeldingar undervegs, samt setje av tid til at eleven får revidere teksten (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 11-12).

Den andre tesen til Kvithyld og Aasen seier: «2. Respons må være selektiv» (2011: s. 12). I denne tesen hevdar dei at læraren er i stand til å diagnostisere elevane med tanke på skrive- og tekstkompetanse, kva elevane kan og ikkje. Ei slik diagnose kan bli nokså stor og omfattande for enkelte, og Kvithyld og Aasen (2011) påpeikar at det her er viktig å ikkje gje elevane heile diagnosen, for det kan bli for omfattande å ta til seg. Her meiner dei at i eit læringsperspektiv er det betre å gje elevane ei meir selektiv tilbakemelding på delar av diagnosen. For å danne eit grunnlag for tilbakemeldingar, trekkjer dei fram den viktige førskrivingsfasa, der ein for eksempel sett seg inn i fagstoffet, i modelltekstar og drøftar kriterium for oppgåva. Dette vil då vidare vere med å bestemme kva fokus for oppgåva er, og kva elevane skal få tilbakemelding på. For å setje det på spissen seier dei:

En tilbakemelding der læreren har markert alle kommafeil og fraværende dobbeltkonsonanter vil muligens være funksjonell respons hvis formålet med skrivingen er utvikling av tegnsetting, men ikke hvis målet var å øve på argumentasjon (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12).

Vidare i den tredje tesen seier Kvithyld og Aasen: «3. Respons må være en dialog mellom skriver og respons giver (2011, s. 12). Denne tesen kan ein sjå på som ein type vinn-vinn-situasjon. Dette fordi at om du som lærar brukar tid på å kommunisere med elevane om tekstane deira, så vil du forstå betre kvar dei er – på alle plan, og du kan vidare tilpasse tilbakemeldinga di etter kva du finn ut. For elevane, seier Kvithyld og Aasen (2011) at dette kan gi dei betre sjølvinnsikt, og at det kan hjelpe både lærar og elev til å sjå på ein tekst med nye auger (s. 12-13).

I den fjerde tesen trekkjer Kvithyld og Aasen fram motivasjon som ein faktor for læring: «4. Respons må motivere for revidering av elevteksten» (2011, s.13). Denne tesen sett søkelyset på haldningar til det å skrive. Elevane må sjå på det å revidere teksten sin som noko som gjer at tekstane deira kan bli betre, at dei kan få uttøling og betre læring ved å arbeide meir med

ein tekst. Kvithyld og Aasen (2011) seier det er viktig at elevane ikkje ser på det å jobbe vidare med ein tekst etter å ha fått ei tilbakemelding som ei straff. For at elevane ikkje skal føle det blir ei form for straff, må dei sjå på det som meiningsfullt, og at dei får noko ut av det. For å få til dette må tilbakemeldinga vere formativ, den må kome undervegs i skriveprosessen og ikkje etterpå. På denne måten får eleven noko ut av det, han får lære meir. Kvithyld og Aasen (2011) bruker ein litt festleg metafor for å forklare omgrepa *formativ* og *summativ vurdering*, nemleg «suppesmaking». Dei samanliknar formativ vurdering med når kokken står på kjøkkenet og smakar på suppa for å vurdere kva som må gjerast med den for at suppa skal smake best mogleg, deretter får kokken den summative vurderinga av restaurantgjestane – korleis smakte suppa då den var heilt ferdig? (s. 13). For å setje det enda litt meir i perspektiv kan vi her prøve å samanlikne kokken og eleven enda meir. Det er ganske lett å sjå for seg at ein kokk ikkje er så interessert i å gjere noko med ei suppe etter at den er ferdig, og om han i tillegg blir fråteken moglegheita til å smake på den medan han lager den, er det enda meir utenkeleg, er det ikkje? Og kor stor er sjansen for at suppa blir god, når kokken ikkje får smake på den? Det krev mykje erfaring, og sjølv med erfaring er det lurt å stoppe opp og smake på suppa. Dette er direkte overførbart til ein elevs arbeid med ein tekst. I ein opplærings situasjon må eleven få anledning til å stoppe opp, få rettleiing og oppleve at ein tekst blir betre etter at ein har revidert den. Utan denne opplevinga av at det hjelp å revidere, så vil elevane ikkje vere motivert til å gjere det. Her har lærarane eit ansvar om å legge til rette for at dette skjer.

I den femte og siste tesen, trekkjer Kvithyld og Aasen fram viktigheita av at ein respons må føre til vidare læring: «5. Respons må være forståelig og læringsfremmende» (2011, s. 14). Denne siste tesen er noko eg undersøker litt ekstra i oppgåva mi, ved at elevinformantane må sjå på spesifikke tilbakemeldingar i form av kommentarar gitt på ein elevtekst. Det første Kvithyld og Aasen (2011) trekkjer fram i denne tesen er noko som enkelt kan gjerast noko med; elevane forstår ikkje læraren si handskrift. Dette vil eg tørre å hevde er noko som kanskje høyrer fortida til, sjølv om eg også trur det er tilfelle i dag, men i minimal grad. Ved å vurdere tekstar digitalt, unngår ein dette problemet. Det neste som blir trekt fram, handlar om at elevane ikkje forstår intensjonen i tilbakemeldinga, og difor ikkje klarer å nytte seg av den. For at det skal vere lettare for elevane å forstå kva som er meint, peikar Kvithyld og Aasen (2011) på at det er lettare å forstå margkommentarar enn sluttkommentarar. Dette har med at ein margkommentar er plassert der i teksten noko blir påpeika, noko som fører til at det er

lettare for eleven å identifisere kvar i teksten tilbakemeldinga høyrer heime. Dette til forskjell frå ein sluttkommentar, der ein må leite og tenke seg til kva plass i teksten som blir kommentert. Ei anna felle som Kvithyld og Aasen (2011) peikar på i denne tesen, er at ein må passe på at tilbakemeldingane ikkje blir for generelle. Kommenterarar som «Kan du omformulere», blir for svært mange vanskeleg å forstå, og dei presiserer difor at ein kommentar må vere konkret, og at elevane må få tid og moglegheit til å gjere noko med kommentaren for at den skal ha effekt (Kvithyld og Aasen, 2011, s. 14). Retting av formalfeil blir òg trekt fram som eit utbreidd fenomen, noko eg heilt klart kjenner meg igjen i. Kvithyld og Aasen (2011) foreslår at elevane kan forsøke å finne desse feila sjølv, ved at læraren sett det som eit fokusområde i skriveprosessen. Eit alternativ er å gi hint, eller markere formalfeila i margen. Kvithyld og Aasen (2011) seier at ein elev kan skrive heilt korrekt ein gong, for så å skrive masse feil den neste gongen. Dette kan ha med at eleven var på eit anna skriveutviklingsstadium den andre gongen. Denne eleven har kunnskapen om desse feila, og om det blir sett av tid til det, så klarer eleven mest sannsynleg å finne desse feila. Dei som ikkje sit inne med denne kunnskapen, må sjølvsagt lære dette, men då må læraren tenke etter om det er formalfeil eller ikkje som er fokusområdet i akkurat denne teksten, og om ikkje lære eleven om dette på eit anna tidspunkt. Igjen er vi inne på det å ikkje gi heile diagnosen på ein gong. Elevane kan kjenne på denne rettinga av formalfeil som ris. Den prosessorienterte skrivepedagogikken har hatt som kjenneteikn å ha eit positivt fokus, der ein ser etter kva som er bra med ein tekst og bygg på dette. Til slutt i denne siste tesen trekkjer, Kvithyld og Aasen (2011) fram at for å oppnå høgare revisjonskompetanse og skrivekompetanse, så må ein ikkje gløyme den viktige klasseromsdiskusjonen, der skriving på ulike områder er eit tema mellom lærar og elev (s. 15).

#### 3.4.1 Prosessorientert skriving

I oppgåva blir det fleire gongar vist til at skriving er ein prosess og tilbakemeldingar bør kome i skriveprosessen undervegs. Dette er ikkje ein ny tanke, og som tidlegare nemnt kom tanken om at ein bør sjå på skriving som ein prosess allereie på 1980-talet (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 15). Dysthe og Hertzberg seier vidare dette om prosessorientert skriving:

Dette er ei skrivedidaktisk tilnærming som er forankra i eit læringssyn der læraren er tilretteleggjar av planlagde skrivesekvensar, er aktiv som rettleiar undervegs, og der elevane blir opplærte til å samarbeide og vere ressurspersonar for kvarandre (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 15).

Det er altså læraren som tilrettelegg og har ansvaret, men eleven er også delaktig i eigen skriveprosess. Læraren skal her vere rettleiaren heilt frå førskrivingsfasa til alle ledda vidare til eit ferdig arbeid. Her kan ein eleven levere ulike utkast, få tilbakemeldingar og vidare moglegheiten til å omarbeide (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 15). Desse ledda kallar Dysthe og Hertzberg (2014) for *arbeidsprosessar*, og det er dette omgrepet og arbeidet med dei, tanken og arbeidsmetoden, prosessorientert skrivning stammar frå (s.15).

### 3.5 Kva seier tidlegare forskning om tilbakemeldingar på skriftlege tekstar frå eit elevperspektiv?

Fram til no har eg sett på faglitteratur og forskning gjort på korleis ein lærar bør jobbe med tilbakemeldingar, noko som ligg til grunn for korleis dei fleste lærarar jobbar med tilbakemeldingar i dag. Som eg har nemnt, handlar forskinga i denne oppgåva om korleis elevane ser på tilbakemeldingar som er gitt på skriftlege tekstar, og kva ulike faktorar som spelar inn. Dette er forska ein del på, men dei fleste forskingsartiklane eg finn, handlar om elevperspektivet i høgare utdanning, men Agnete Bueie (2016) derimot, har forska på tematikken på ungdomstrinnet. Ho har skrive ein doktorgrad om temaet, der ein av delane heiter: «Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det» (Bueie, 2016). Som metode har ho brukt ei spørjeundersøking der 159 elevar på 10.trinn i ein norsk ungdomsskule har delteke ( Bueie, 2016, s. 1). Før spørjeundersøkinga blir elevane sett grundig inn i ein autentisk elevtekst som blei skrive som svar på ei heildagsprøve. Eleven som har skrive elevteksten har verken fått respons eller moglegheit til å revidere teksten. Ulike lærarar på ulike ungdomsskular har fått kommentert teksten, så når elevane får den er den utstyrt med 41 utvalte kommentarar. 37 margkommentarar og 4 sluttkommentarar. Utvalet av kommentarar heng saman med at Bueie ønska å undersøkje følgjande: «[...] jeg ville undersøke preferanser for ulike typer kommentarer, både når det gjelder innhold og form, for eksempel bruk av ulike språkhandlinger som ros, kritikk, råd, instruksjon, spørsmål og direktiv» (Bueie, 2016, s. 7). Elevteksten har fleire kommentarar enn det som er vanleg, for å oppnå eit best mogleg grunnlag for å undersøke dei overnemnde preferansane (Bueie, 2016, s.

7). Instruksen som elevane fekk då dei skulle svare på spørjeundersøkinga var: «Hvilke kommentarer synes de var nyttige og mindre nyttige dersom de skulle revidere teksten?» (Bueie, 2016, s. 8). Det Bueie (2016) finn ut, er at elevane har klare preferansar når det kjem til kva tilbakemeldingar dei likar best. Gjennomgåande finn ho ut at elevane likar betre kommentarar på globale- enn lokale tekstnivå. Det vil seie kommentarar som for eksempel går på innhald, sjanger og struktur (Bueie, 2016, s. 9-10). Elles viser forskinga at elevane likar best kommentarar som er spesifikke og forklarande (Bueie, 2016, s. 9). Når det kjem til forma på kommentarane, ser ein at det å gi ein instruksjon skårar høgast, med ros hakk i hel. Nedst på lista ligg lukka spørsmål og direktiv (Bueie, 2016, s. 11).

Bueie (2016) er tydeleg på at ho er inspirert av Richard Straub (1997) si forskning «Students' Reactions to Teacher Comments: An Exploratory Study», og har blant anna mykje likt i metodikken (Bueie, 2016, s. 2). Straubs forskning har brukt 142 studentinformantar som går det første året på amerikansk college. Han brukte også ei spørjeundersøking i sin metode, der han såg på kva reaksjonar elevane hadde på ulike typar kommentarar. Instruksen Straub (1997) sine informantar fekk var: «You know that the paper is rough and that you're going to need to substantial revision. What kind of comments would you prefer?» (Straub, 1997, s. 97). Han fann ut at informantane hans var like interessert i å få kommentarar både på globale og lokale tekstnivå, noko som skil seg frå elevane på ungdomstrinnet i Bueie (2016) si forskning. Her kan ein kanskje få eit inntrykk av at elevane på ungdomstrinnet er meir var på kritikk, enn studentar i høgare utdanning. Denne slutninga får ein ganske kjapt motbevist, då det studentinformantane seier dei likar aller dårlegast, er kritikk. Dei seier også at dei likar best dei kommentarane som verkar vennlege i formuleringa (Straub, 1997, s. 103) «These students were not against having problems in their writing pointed out; they were against having them pointed out in highly judgemental ways» (Straub, 1997, s. 104). Studentinformantane til Straub er og tydeleg på at dei ønsker spesifikke kommentarar, og favoriserer ingen kommentarar dei oppfattar som vage eller vanskeleg å forstå (Straub, 1997, s. 102). Det han fann ut at studentinformantane reagerte negativt på, var å få kommentarar som gjekk på allereie etablerte idear i tekstane deira, eller som ville føre dei i ei bestemt retning (Straub, 1997, s. 91 og 103).

Ein annan som har forska på elevperspektivet når det kjem til nyttige tilbakemeldingar er Harald Eriksen. Han har skrivne artikkelen «Elevs oppfatning av lærers tilbakemeldingspraksis: om sammenhengen mellom graden av Vfl-praksis og elevenes

opplevde nytte av lærers skriftlige tilbakemeldinger i skriftlig norsk» (2017). Her legg han fram forskning gjort ved to vidaregåande skular, der tre hypoteser blei testa:

Hypotesene er at elevene oppfatter lærers tilbakemelding som meir nyttig viss den 1) retter seg mot målet med opplæringen, 2) gir elevene informasjon via en forklaring eller instruks om hvordan de de skal komme nærmere målet og 3) at lærer legger til rette for bruk av tilbakemeldingen (Eriksen, 2017, s. 1).

Overordna viser undersøkinga at elevane ser på lærarane sine tilbakemeldingar som nøytralt til moderat i nyttige. Det er variasjonar i elevsvara som gjer at dette funnet kjem fram (Eriksen, 2017, s. 12). Sentrale funn som er gjort i denne undersøkinga, er at elevane opplever det som nyttig at læraren forklarar korleis dei kan forbetre seg, medan eit litt overraskande funn, er at sjølv om læraren legg til rette for at elevane kan bruke tilbakemeldingane, så er det ikkje klar assosiasjon med auka nytteverdi (Eriksen, 2017, s. 1).

## 4.0 Presentasjon av funn og analyse av elevintervjua. Del 1 – om ulike faktorar i ein tilbakemeldingsprosess

### 4.1 Innleiing

Som nemnt i metodekapittelet er intervjuet mitt todelt med tanke på innhald. Eg skil difor mellom del 1 og del 2 i presentasjonen av analysen av funna. I del 1 av intervjuet har eg ein samtale med elevinformantane rundt korleis dei jobbar med skriftlege tekstar, tankar om eigen skrivekompetanse og meistringsnivå, korleis dei ønsker å få støtte frå omgivnadane og frå kven, vurderingskriterier, tidspunkt for tilbakemelding, overføringsverdi frå ein tekst til ein annan, og i kor stor grad dei nyttar seg av dei tilbakemeldingane dei får på skriftlege tekstar. Eg valde å ha denne litt meir generelle delen rundt det å få tilbakemelding først, for å få elevinformantane til å setje seg godt inn i temaet før dei skulle svare på i del to av intervjuet, som handla om tilbakemeldingar gitt på ein konkret elevtekst. Her skulle elevane seie noko om kven av tilbakemeldingane dei meinte ville hjelpe dei til å utvikle eiga skrivekompetanse og kven av tilbakemeldingane dei meinte ikkje ville hjelpe dei og kvifor. Elevteksten har tilbakemeldingar i forskjellige variantar, for eksempel er det både kommentarar i margin, markeringar i sjølve teksten og ein sluttkommentar. Elevane blei difor spurt både om dei ulike variantane i tillegg til innhaldet i tilbakemeldingane.

#### 4.1.1 Lærarstøtte – korleis og når?

For å ha eit godt grunnlag til å klare å svare på dette spørsmålet om lærarstøtte, ba eg elevinformantane først fortelje litt om korleis dei jobbar med skriftlege oppgåver sjølvstendig, deretter spurte eg dei korleis dei ønskjer støtte frå læraren i denne prosessen.

Det første Isak nemner då han får dette spørsmålet, er det å sende inn utkast som han kan få tilbakemelding på. Han utdjuar: «Eg synest det er ein fin måte å få tilbakemelding på da, også er det litt slik at vi også kan få anna hjelp undervegs. Ofte er det litt vanskeleg å starte med da, så då kan det vere litt greitt å få tips til det». Eg spør vidare om han likar best skriftleg eller munnleg støtte, då svarer han: «Likar best å få det skriftleg, då er det lettare å hugse på. Det er greiast».

Annea trekkjer fram at det er litt vanskeleg å spørje fordi dei er mange elevar i klassa, men ho liker at læraren har ein viss kontroll på kva ho gjer, og kor langt ho har kome seg i arbeidet med ein tekst. Ho trekkjer også fram at det er positivt at læraren er tilgjengeleg i Teams: «Oss

får lov å spørje læraren etter skulen om kva oss skal, ja viss vi har deadline same dag [...]». Vidare fortel ho at det er i starten og midten av ein skriveprosess ho ønsker mest hjelp. På spørsmål om ho likar best munnlege eller skriftlege tilbakemeldingar, seier ho: «Det varierer kva det er da, men eg tenker sjølv at eg vil ha det munnleg, fordi då kan vi ha ein samtale, og då er det enklare å skjønne kva ho meiner, enn å berre få ei melding på nett og lese den fullt».

Live ønsker å ha ein lærar tilgjengeleg både i timane og i Teams. Ho er glad i å stille spørsmål, og ønsker å ha denne moglegheita når ho ser ho treng det. Eg spør ho når i prosessen ho treng mest støtte: «Det er kanskje på slutten, fordi då ser eg cirka korleis det blir, og då kan eg spørje om ting heng saman og om overgangane er grei og forskjellig, og om eg har svart på dei forskjellige tinga. Slik som oppgåva spør om». Eg spør ho om ho best likar munnlege eller skriftlege tilbakemeldingar, til dette seier ho: «Munnlege kanskje, fordi om eg spør om ho er der, så kan eg enklare kome med oppfølgingsspørsmål. Men det er no greitt å få det skriftleg også, slik eg kan gå tilbake å sjå på det».

Det første Nora trekkjer fram, er at om ho har spørsmål, så ønsker ho svar på det ho lurar på. Ho liker også å sende inn utkast og få tilbakemeldingar på desse. «Nei, det er fint at læreran er der i klasserommet når oss arbeider på skulen, men også slik innlevering som ein liksom leverer undervegs. Fordi då føler eg at ein får eit slikt press på at då må ein gjere det før sjølve innleveringa, så eg liker eigentleg begge deler». Likevel trekkjer ho fram at ho liker skriftlege tilbakemeldingar, fordi det då er lettare å sjå tilbake på dei medan ho skriv.

Sanna likar best skriftlege tilbakemeldingar: «Ja, eg hugsar jo ikkje kva dei seier om dei seier det til meg berre i ein samtale». Ho er likevel ikkje heilt imot munnleg støtte: «[...] eg synest no det er greitt at dei går rundt og spør korleis det går og slik, så kan eg spørje om det er noko eg lurar på [...]. Ho grunngir enda meir kvifor ho ikkje meiner at munnlege tilbakemeldingar er det som fører til best hjelp, då eg spør om kva ho tenker om ein munnleg gjennomgang av teksten med læraren utanfor klasserommet: «[...]nei, eg synest ikkje det på ein måte blir så interessant.[...]viss vi snakkar om det, så har eg ikkje moglegheit til å ta opp igjen det, og viss eg spør eit halvt år seinare når det er rett før tentamen, kva du sa då til jul, som eg ikkje hugsar, og då kan det vere at læraren heller ikkje hugsar, og då får eg ikkje like god moglegheit til å jobbe med det».



#### 4.1.2 Nyttar elevane seg av skriftlege tilbakemeldingar?

Dette er eit «1000-kronersspørsmål» mange lærarar lurar på. Er det vits i å sitte i helger og feriar å skrive side opp og side ned med tilbakemeldingar til elevane? Om elevane ikkje nyttar seg av tilbakemeldingane dei får, korleis kan vi legge til rette for at dei gjer det?

Noko som kjapt kjem fram i elevintervjua, er at alle elevane med unntak av Isak, først svarer som om at det var eit spørsmål om dei brukte tilbakemeldingane dei fekk på summative vurderingar. Dette sjølv om eg tydeleg ga beskjed om at dette intervjuet og alle spørsmåla ville handle om tilbakemeldingar undervegs i arbeidet med ein skriftleg tekst, så svarer dei som om at spørsmåla var retta mot ei summativ vurdering. Dette kan indikere at dette er noko dei ofte har møtt i tidlegare arbeid med skriftlege tekstar. Likevel så kjem det fram at dei har erfart å få tilbakemeldingar undervegs, og dei viser ei klar meining om dette.

Isak seier at han i stor grad nyttar seg av tilbakemeldingane han får. Eg spør han kva han gjer, og han nyttar ei tilbakemelding på eit essay som eksempel. Her seier han at han fekk tilbakemelding på at teksten gjerne kunne hatt fleire kreative verkemiddel, og at fordi han fekk denne tilbakemeldinga, så prøvde han akkurat dette.

Annea trekkjer inn tidsaspektet, og seier at om noko kjem lenge etter oppgåva er skriven, så er det ikkje så nyttig, kanskje tek ho den fram til eksamen. Eg minner ho på at tilbakemeldinga er der for at ho skal revidere teksten vidare, og då blir ho mykje meir positiv: «Å ja, om det er ei undervegsvurdering, då synest eg det er ganske bra og viktig. Då kan eg sjå kva eg kan forbetre, så det er ganske positivt». Live svarer på same måte som Annea, og seier ho er ferdig med ein tekst når ho har skriven den ferdig, kanskje tek ho fram tilbakemeldinga til tentamen. Eg minner ho også på at dette er tilbakemeldingar som skal brukast til vidare revidering, og då blir låten ein anna: «Ja ja, då ser eg jo på det eg har fått tilbakemelding på, også prøver eg å rette dei da». Nora kommenterer også først som om at det var ei summativ vurdering: «[...]eg blar gjennom, men det er ofte berre for å sjå karakteren». Då eg gjer også henne merksam på at det er tilbakemeldingar undervegs eg snakkar om, seier ho: «Då tek eg det til meg det som står der og endrar på det, fordi då får ein jo forbetra teksten». Sanna har den same haldninga som resten, og eg påpeikar til ho at dette viser viktigheita av å få tilbakemeldingar undervegs, om ein skal dra nytte av dei. Ho bekreftar: «Ja, for å hjelpe oss til å kome oss vidare. For til slutt får du ikkje gjort noko med det uansett. Så, ja, du kan liksom tenke på det til neste tekst, men ofte så er det noko så spesifikt med akkurat den, så det hjelp ikkje så mykje på neste tekst».

### 4.1.3 Vurderingskriterium

For at elevane skal få vite kva som er forventa av dei, og for at dei skal vite kva som skal til for å oppnå ulike karakterar, er det vanleg praksis at elevane får nokre vurderingskriterium å forhalde seg til i arbeidet med ein tekst. Eg spør difor elevinformantane om dei nyttar seg av vurderingskriterium om dei får det, og kva verdi slike kriterium kan ha.

Isak seier at vurderingskriteria har ein verdi, og at han nyttar seg av dei til ein viss grad:

«Ikkje så mykje medan eg skriv, eg ser mest på det før og etter. Viss eg ser at ting ikkje har blitt gjort då, så kan eg no gå tilbake og gjere det». Heller ikkje Annea ser på

vurderingskriteria medan ho skriv, og er heller litt usikker på om vurderingskriterium er noko ho treng: «Personleg så ser eg ikkje så mykje på det, så det har ikkje ein så stor verdi for meg». Samtidig seier ho i neste setning: «Så det er no bra nokon gongar, når ein ikkje skjønar heilt kva ein skal skrive på, men hadde det vore opp til meg, så hadde ein droppa det». Ut av Annea sitt svar kan ein tenkje at ho ser ei nytte i kriterium om ein er usikker på kva som er viktig, men at ho ikkje har følt at dette er noko ho har hatt noko særleg behov for. Live ser meir det positive i vurderingskriteria, og bruker dei til å passe på at ho har med det ho skal i teksten: «[...]det er veldig greitt at eg ser kva ho vurderer på, at eg ser kva ein må ha med».

Nora er den av elevinformantane som ser mest verdi i vurderingskriterium: «[...] eg føler det er like viktig som sjølve oppgåva». Ho seier at grunnen til dette er at det i vurderingskriteria, får ein sjå kva oppgåva skal bestå av, og at det er viktig å ta det til seg. Sanna sitt svar er i stor kontrast til Nora sitt. Sanna meiner at vurderingskriteria er ein type «common sense», og peikar på at ho får den same informasjonen i oppgåveskildringa: «[...] det står i oppgåva på ein måte at du skal drøfte det, også er kriteriet i kor stor grad du klarer å drøfte det. I liten grad eller i stor grad. Eg skjønar jo om at eg liksom klarer å drøfte det høgt, så er det bra».

### 4.1.4 Overføringsverdi – frå ein tekst til ein annan

Grunnen til at eg ville høyre om dette med overføringsverdi frå ein tekst til ein annan, handlar om at ein finn både forskning og faglitteratur som viser til at overføringsverdien er lav, blant anna Johnsrud hevder dette (Johnsrud, 2018, s. 144). Tilbakemeldingar bør kome undervegs i teksten og ikkje berre etterpå. Synet på tidspunkt for tilbakemelding svarte elevinformantane klart og tydeleg på, jmf. Kap. 4.1.2 «Nyttar elevane seg av skriftlege tilbakemeldingar?» Her

kom det fram at elevane heilt klart ønskjer at tilbakemeldingane skal kome underevegs i prosessen med å skrive ein tekst.

Isak peiker på at om ein tekst skal ha ein overføringsverdi til neste, så må ein tenke at dei må ha lik sjanger, for eksempel frå eitt essay til eit anna. Live er litt usikker, men likevel så bruker ho å ta med seg gamle vurderingar til heildagsprøver, noko som kan indikere at ho ser noko nytte i gamle tilbakemeldingar. Nora trur ikkje ho klarer å føre tilbakemeldingar frå ein tekst til ein annan, i tillegg peiker ho på ekstraarbeid: «Eg trur kanskje det er slik at ein ikkje alltid orkar å gå tilbake på den andre teksten, for då blir det på ein måte enda meir jobb».

Sanna er den som er mest kritisk til tanken om at tilbakemeldingar på ein tekst, kan ha overføringsverdi på ein anna, og gir eit eksempel på det: «Vi skreiv eit essay no, og då fekk eg tilbakemelding om at eg hadde litt for lite leikent språk, men så skreiv eg eit essay i fjor der eg hadde eit leikent språk. Men då fekk eg velje tema, medan no hadde vi eit tungt, kjedeleg tema, og då visste eg ikkje kva eg skulle gjere, korleis skulle eg få opp stemninga?» Med det prøver Sanna å fortelje at ein tekst er så ulik ein annan, sjølv om det er same sjanger, at det blir veldig vanskeleg å tenke at overføringsgraden er stor.

#### 4.1.5 Medelevvurdering, kva seier elevane?

Det viser seg at elevinformantane ikkje har så mykje erfaring med medelevvurdering, men dei veit kva det inneber, og har klare tankar om det.

Isak trekkjer fram at ei tilbakemelding frå ein medelev er meir usikker, enn frå ein lærar. Ein kan på ein måte ikkje heilt sikkert vite om medelevvurderinga er bra eller ikkje. Likevel er han ikkje heilt framand for å få ei medelevvurdering, han seier han kan spørje ein lærar om medeleven har gitt eit godt tips om han er usikker. Han er også tydelig på at han ikkje vil motta tips frå alle medelevar: «Om du veit det er nokon som er veldig flink i faget, er det no greitt å høyre med dei, og om du veit det er nokon som slit, så kanskje det ikkje er dit ein går». Live tenker også som Isak, og i tillegg seier ho at det er vanskeleg å skulle vurdere nokon sin tekst. Men ho trekkjer fram at det kan vere positivt i enkelte tilfeller: «[...] det kan no vere greitt av og til da, for eksempel om ein ikkje har tilgang til læraren, då kan du jo spørje ein medelev. Og så kan det no vere ting den eleven har meir kontroll på enn det eg har. Då er det no greitt». Nora seier klart at ho likar betre å få tilbakemelding frå lærar enn ein medelev, og om det må gjerast, må det vere ei venninne: «Eg hadde ikkje gjort det med mindre det er ei venninne. Eg føler det på ein måte er meir press, fordi då deler ein noko». Sanna verkar til å ha prøvd ut

medelevvurdering og viser at ho er skeptisk: «[...] enten har ein av oss peiling på kva det er snakk om, eller ingen av oss. Då kjennast det tryggare om ein lærar seier at dette her gir ikkje meining». Ho sett også litt ord på kvifor dette med medelevvurdering på ein tekst kjennest litt verdiløst: «Ofte i nyare tid, så seier dei alt er bra. Eg veit ikkje om det er det at dei kanskje ikkje bryr seg så mykje. Dei berre seier at alt er bra og at ingenting treng å bli fiksa på».

Annea er den einaste av elevinformantane som er utelukkande positiv til medelevvurdering. Ho har aldri prøvd det, men seier at det er noko ho ønsker å gjere. «Det er jo slik at om ein kjenner nokon godt, så er ein ganske ærleg med seg sjølv, så det kan kanskje hjelpe ganske mykje, og vi har lik stil med dei som er på vår eigen alder. Så eg trur det kan funke».

## 5.0 Drøfting av hovudfunn gjort i intervju del 1

Under vil eg drøfte hovudfunna som eg har gjort gjennom analyse av funna i intervjudel 1. Desse vil eg drøfte opp mot teori og forskning lagt fram i teoridelen i kapittel 3.

### 5.1 Munnlege eller skriftlege tilbakemeldingar?

Som tidlegare nemnt er det mange ulike måtar læraren kan støtte ein elev i skrivinga av ein tekst. Eitt av vala ein lærar har, er om ein vel å gi munnlege eller skriftlege tilbakemeldingar undervegs i ein skriveprosess. Funna som blir gjort på dette området, viser at elevane er ulike individ med ulike preferansar og behov – noko som ein kan tenke speglar dei ulike individ i eit klasserom. Det elevinformantane er einige om, er at dei ønsker å ha ein lærar tilgjengeleg om det er noko dei lurar på. Det er ikkje mogleg å konkludere på vegne av alle informantane i den eine eller andre retninga når det kjem til kva dei meiner fører til auka skrivekompetanse i valet mellom skriftlege og munnlege tilbakemeldingar, men ein må høyre på dei ulike argumenta for kvifor dei meiner det dei gjer på dette området.

I si tredje tese seier Kvithyld og Aasen (2011) at «Respons må være en dialog mellom skriver og responsiver» (s. 12). Dette for at det er lettare for læraren å skjønne kvar eleven er på alle plan, og det er lettare å tilpasse. I tillegg kan det gi elevane betre innsikt i eige arbeid (Kvithyld & Aasen, 2011: s. 12-13). Både munnlege og skriftlege tilbakemeldingar kan sjåast på som ein form for dialog mellom elev og lærar. Likevel er her nokre forskjellar som elevane trekkjer fram i intervjuet. Dei som føretrekkjer munnlege tilbakemeldingar seier blant anna at det er fint å ha ein samtale om teksten, og at dei lett kan stille oppfølgingsspørsmål om det er noko dei lurar på. Dette meiner dei fører til at det er lettare å forstå ei tilbakemelding fullt ut. Dette er i tråd med tankane til Kvithyld og Aasen (2011) på dette området. Dei som meiner at skriftlege tilbakemeldingar er best, trekkjer fram at dei meiner det å sende ein tekst fram og tilbake mellom lærar og elev, og då ha ein skriftleg dialog om teksten, fører til auka skrivekompetanse. Dei kjem med ulike argument for kvifor dei meiner det er best med skriftlege tilbakemeldingar. Blant anna kan det vere lett å gløyme noko som berre blir sagt munnleg, og om ein skal jobbe med noko over tid er det greitt å ha tips og råd skriftleg. Har ein skriftlege tilbakemeldingar liggande, kan desse brukast om det skal repeterast i forkant og undervegs i arbeidet med ei heildagsprøve eller til neste tekst, sjølv om det i intervjuet også kjem fram at elevinformantane er skeptisk til overføringsverdien mellom to ulike tekstar.

At elevane er todelt i spørsmålet om dei ønsker munnlege eller skriftlege tilbakemeldingar, er forståeleg. Spørsmålet om dialog er dei einig i, dei ønsker det, men om dialogen skal vere skriftleg eller munnleg, er dei ikkje heilt samstemte om. For å setje seg inn i dette kan ein prøve å drage ein parallell til høgare utdanning, der enkelte føretrekkjer studiar med fysisk oppmøte til forskjell frå dei som bevisst søker etter nettstudium. Her må det kanskje anerkjennast at vi er forskjellige av natur. Likevel kan ein sjølvstøtt argumentere med at ein mistar noko av det mellommenneskelege på vegen ved å nedprioritere det munnlege. Kva med relasjonen mellom lærar og elev? Det skriftlege kan ofte også oppfattast som hardare enn det munnlege. Det vil ofte vere meir direkte. Er ein smilande emoji like mykje verdt som eit anerkjennande smil frå ein lærar? Dette er ikkje noko elevane trekkjer fram, men likevel verdt å nemne. Eit anna argument for munnlege tilbakemeldingar, er at då *veit* læraren heilt sikkert at eleven har fått med seg tilbakemeldinga, det er ikkje ein garanti for dette ved skriftlege tilbakemeldingar. Ein lærar kan også observere korleis eleven tek imot ei munnleg tilbakemelding, og forklare nærmare om ein ser og høyrer at eleven ikkje har forstått.

Noko eg bit meg i merke når det kjem til elevane sine argument, er dei som argumenterer med at det er vanskeleg å hugse det som blir sagt munnleg, og at om ein får det skriftleg, så kan dette hjelpe ein til å hugse. Nettopp dette med å hugse er eitt av kompetanseområda som Iversen og Otnes trekkjer fram som ein føresetnad for å lære og utvikle skrivekompetanse (Iversen & Otnes, 2021, s. 26-27). For desse elevane er det då heilt elementært at dei får den skriftlege tilbakemeldinga dei treng for å utvikle skrivekompetansen sin. Eit anna kompetanseområde Iversen og Otnes trekkjer fram for utvikling av skrivekompetanse, er å forstå (Iversen & Otnes, 2021, s. 26-27). Dette er noko dei som ønsker munnlege tilbakemeldingar legg vekt på. Dei treng å ha ein munnleg samtale med læraren, der dei kan stille spørsmål for å forstå. Då er det viktig at ein møter denne elevgruppa også. Dette kan peike mot sjølv grunnfundamentet i ein tilbakemeldingsprosess, der Hattie og Timperley (2007) seier at formålet til ei tilbakemelding er: «Å redusere avvik mellom nåværende forståelser/ytelser og et ønsket mål» (Hattie & Timperley, 2007 oversatt av Gamlem, 2022, s. 101).

## 5.2 Tilbakemeldingar undervegs i skriveprosessen

Eit funn som kom fram utan at det blei spurt om, er at elevane tenker at tilbakemeldingar blir gitt som ein type vurdering etter at ein tekst er skriven heilt ferdig. Med unntak av éin elevinformant, svarte dei fire andre på spørsmålet om dei nytta seg av tilbakemeldingar, som om tilbakemeldingane blei gitt som ei summativ vurdering. Dette, sjølv om eg før intervjuet forklarte omgrepa *tilbakemelding*, og *undervegsvurdering*, og presiserte at dette intervjuet handla om tilbakemeldingar gitt undervegs i ein skriveprosess. Det er vanskeleg å seie kvifor elevinformantane klussar med desse omgrepa, men det kan ha med at dei er vand med å få summative vurderingar meir enn formative vurderingar. Ein anna grunn kan vere at dei to orda vurdering og undervegsvurdering er såpass like, at elevane ikkje klarer å sjå at undervegsvurdering er noko som blir gitt undervegs i ein skriveprosess.

Etter at elevane fekk ei påminning om at intervjuet handla om tilbakemeldingar som blir gitt undervegs, kom det aller tydlegaste funnet i undersøkinga fram. Dette er at elevinformantane meiner at ei tilbakemelding bør kome undervegs i skriveprosessen om dei skal dra nytte av ho. Ein første tanke eg gjer meg med tanke på dette tydlege funnet, er at elevane likevel *har* jobba med undervegsvurdering, fordi dei er såpass positive til det, samtidig viser det også at dei har erfaringar med å ikkje få undervegsvurdering, men berre summativ vurdering. Det siste kan eg seie fordi fleire av elevane er såpass ærlege at dei seier at om tilbakemeldinga kjem etter at karakter er satt, ser dei nesten ikkje på den. Dei er då heilt ferdig med teksten. Fordi dette funnet kom så tydleg fram, har eg valt å bruke eit sitat som viser dette i tittelen av denne oppgåva. Sitatet eg bruker er: «Å ja, om det er undervegsvurdering, då synest eg det er bra og viktig». Elevinformantane meiner heilt klart at ei formativ vurdering er betre enn ei summativ vurdering når det kjem til å oppnå høgare skrivekompetanse.

Med dette funnet underbygger elevgruppa både forskning og teori på området. Blant anna seier Kvithyld og Aasen sin første tese: «Respons må gis underveis i skriveprosessen» (2011, s. 11). Ein av grunnane til dette handlar om kunnskapsoverføring frå ein tekst til ein annan. Johnsrud peiker på at «[...] elevane i liten grad klarer å bruke desse skriftlege kommentarane neste gong dei skriv» (Johnsrud, 2018, s. 144). Kvithyld og Aasen (2011) seier at det er vanskeleg å bruke kommentarar gitt i ein tekst i neste tekst, fordi tekstar rett og slett er ulike (s. 11-12). Dei kan vere ulike både når det kjem til sjanger og når det kjem til tema. Elevinformantane har stort sett den same haldninga, likevel så kjem det fram at nokre av dei bruker å ta med tidlegare vurderingar som hjelpemiddel på den halvårlege heildagsprøva som dei bruker å ha, og ei anna seier at ho kan ta med seg tidlegare vurderingar til eksamen. Om elevinformantane

hadde tenkt at der ikkje var nokon form for overføringsverdi, så hadde dei vel ikkje hatt med seg noko tidlegare arbeid? Verken Kvithyld og Aasen (2011) eller Johnsrud (2018) seier at overføringsgraden har null verdi, så sjølv om ei summativ vurdering ikkje er det som hjelp mest når det kjem til utvikling av skrivekompetanse, så viser elevane med sine handlingar at dei har trua på noko overføringsverdi frå ein tekst til ein annan.

### 5.3 Vurderingskriterium, eigenvurdering og revisjonskompetanse

Forskrift til opplæringslova seier at undervegsvurderinga skal innehalde informasjon som gjer at elevane har føresetnadar for å: «[...] forstå kva dei skal lære, og kva som blir venta av dei» (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-10). Ein måte elevane kan få denne informasjonen er ved hjelp av såkalla vurderingskriterium. Her får elevane informasjon om kva ei oppgåve skal innehalde, og ofte kva som skal til for at ei oppgåve skal nå enda høgare opp på karakterskalaen til slutt. Ulempa med slike vurderingskriterium er at dei ofte blir for standardiserte og ikkje er spesifikt retta mot oppgåva som elevane skriv. Dette spesielt om ein nyttar seg av Udir sine vurderingskriterier, som eigentleg er retta mot eksamen. Her kan ein kanskje drøfte om dette likevel er noko elevane bør møte, eller om vi må bli flinkare til å tilpasse vurderingskriterium til kvar enkelt tekstoppgåve. Om førstnemnde skal rettferdiggjera må elevane i alle høve få ei grundig innføring i kva som ligg i kriteria.

Elevinformantane er ikkje heilt samstemte når det kjem til kva verdi dei meiner slike vurderingskriterium har for læring. Ein av informantane peiker på at dei er sjølvsgate, «common sense» som ho seier. Denne eleven verkar til å sjå på vurderingskriterium mest som eit verkemiddel for å sjå kva som skal til for å få ulike karakterar. Her blir det argumentert med at dei fleste skjønner at om ein for eksempel drøftar meir, vil dette føre til at ein får ein betre tekst og karakter, og motsett om ein drøftar for lite. Det er kanskje ikkje så rart at elevinformanten har denne oppfatninga at vurderingskriterier har dette formålet, då karakterar ofte står oppført. Av denne eleven blir oppgåveteksten sett på som meir verdifull, at det er den ein bør ha mest fokus på. Medan nokre andre av elevinformantane er meir positive og ser verdien i kriteria. Dei ser på kriteria både før dei skriv ei oppgåve for å sjå kva som er venta av dei, i tillegg til å sjå på dei på slutten av ein skriveprosess for å dobbeltsjekke eige arbeid.

Utdanningsdirektoratet (2020) seier at «Forskning viser at elevene/lærlingene/lærekandidatene/praksisbrevkandidatene vil ha en bedre forutsetning for å medvirke i egen læring når de forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem»



(Utdanningsdirektoratet, 2020). Det same seier Hattie & Timperley i deira tre spørsmål som omhandlar effektive tilbakemeldingar: «Hvor skal jeg? – Hvor er jeg? –Hvordan komme vidare?» (Hattie & Timperley, 2007, s. 86). Vurderingskriteria viser då til kvar elevane skal, men det same kan ein lærar i ein gjennomgang eller ein godt formulert oppgåvetekst gjere. Det ein kan tenke seg at vurderingskriterier er meir eigna til å svare på enn ei oppgåveformulering er dei to neste spørsmåla «[...]– Hvor er jeg? –Hvordan komme vidare?» (Hattie & Timperley, 2007, s. 86). Her kjem elevane si eigenvurdering inn i biletet. Dei må identifisere kvar dei er, noko som er viktig, men utfordrande. Ein elev som for eksempel har drøfta lite, ser ikkje nødvendigvis at han har drøfta lite. Om han hadde sett det, hadde han kanskje drøfta meir? Dette synspunktet blir også poengtert av Johnsrud, som seier at ikkje alle elevar veit korleis gjere ein tekst betre (Johnsrud, 2018, s. 152). Om ein ser på vurderingskriteria på denne måten, er det siste spørsmålet «[...]–Hvordan komme vidare?» (Hattie & Timperley, 2007, s. 86), også problematisk for elevane å svare på. Likevel så indikerer svara til dei elevane som er positive til vurderingskriterium at dei har ein verdi, då dei kan minne elevane på kva områder dei blir vurdert på, noko som gjer at dei faktisk kan dobbeltsjekke oppgåva si opp mot vurderingskriteria til ein viss grad. LK20 presiserer viktigheita av at lærarane er kopla på i denne eigenvurderingsprosessen:

«Læraren skal gi rettleiing om vidare læring og tilpasse opplæringa slik at elevane kan bruke rettleiinga for å reflektere over eiga læring og som grunnlag for å arbeide vidare med eigne munnlege og skriftlege tekstar» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Bueie (2017) er oppteken av at elevane må få opplæring slik dei utviklar revisjonskompetanse, og ein kan tenke seg at det er først etter at dei har opparbeida seg ei viss revisjonskompetanse at dei vil dra nytte av vurderingskriterium. Ved auka revisjonskompetanse vil elevane klare å sjå på teksten sin med nye briller, men her vil det vere stor forskjell i om elevane treng styrke i brillene sine, og i kor stor grad.

#### 5.4 Kvifor skal ein drive med medelevvurdering?

Elevinformantane argumenterer med mykje av det same som Dysthe og Hertzberg (2014) gjer om medelevvurdering, og har mange gode argument når det kjem til om dei meiner at medelevvurdering er noko som kan hjelpe dei til å utvikle skrivekompetanse. Det som skin gjennom som eit tydeleg funn, er at elevane har lite erfaring på området, noko som ein kan tenkje seg påverkar måten dei svarer på.

Dysthe og Hertzberg (2014) er tydeleg på at sjølv om elevane vurderer kvarandre, så er det sjølvsagt læraren som har den største kompetansen, og vidare har ansvaret (s. 29). Fleire av elevinformantane ønsker helst tilbakemelding frå læraren. Tenker dei det er eit enten eller val? Dei grunngir dette med at dei er usikre på om medelevar gir gode nok tilbakemeldingar, det kjem fram at dei er oppteken av at om ein skal få ei tilbakemelding frå ein medelev, så må det vere ein elev som er på eit høgt meistringsnivå i faget. Dei er og bekymra for om ein medelev klarer å gi ei ærleg tilbakemelding, og seier også at dei tenker dette er litt vanskeleg for dei sjølv også. Dette er ein forståeleg tanke frå både dei som gir og dei som får ei medelevvurdering. Ein kan også drage inn etikk her – er det innafor å utsetje elevane for dette? Her må ein gjere seg ei grundig vurdering. Til og med eg som lærar kan kjenne på at det kan vere ubehageleg å gi tilbakemeldingar innimellom, spesielt om det ikkje går heilt som elevane ønsker. Eg som lærar veit då at eg først og fremst skal leite etter det eleven har fått til, ikkje det eleven ikkje har fått til. Altså eg må ha eit positivt fokus. Når elevane sjølv, som er i ein sårbar alder, skal seie noko om kva ein annan elev har prestert, har eg all forståing for at dette er vanskeleg. Det er difor viktig at rammene er tydelege. Her foreslår Dysthe og Hertzberg (2014) at elevane i første rekke må starte med å gi positive tilbakemeldingar til kvarandre sine tekstar (s. 29). På denne måten kan ein få elevane til å sjå på medelevvurdering som noko mindre skummelt for begge partar. Nokre av elevane er også tydeleg på at det må vere ein elev som dei kjenner, som skal gi denne vurderinga, det er tross alt ganske utleverande å vise fram noko ein har prestert. Kanskje enda skumlare til ein medelev enn til ein lærar.

Ingen av elevane gir noko spesifikk informasjon som viser at dei heilt veit kva ei medelevvurdering er, anna enn at det handlar om å gi ei tilbakemelding til ein medelev, noko dei som nemnt viser ein viss grad av skepsis til. Hadde dei vore mindre skeptisk om dei hadde fått erfaringar med kva ei medelevvurdering inneberer? At dei kunne opplevd å dra nytte av det, som Gamlem (2022) er opptatt av at dei faktisk kan, ved at dei for eksempel kan oppdage noko i teksten til ein medelev, som dei sjølv har gløymt? Ein kan dra parallellar til det å oppnå

revisjonskompetanse her også, dei må både oppleve nytte og verdi for at dei skal vere meir open for å prøve det (Skaftun & Michelsen, 2022 og Bueie, 2017). Det er også slik at elevar er forskjellige, det viser den eine elevinformanten som gjerne vil teste ut medelevvurdering, dette sjølv om ho aldri har prøvd det før. Ho peikar på at ein medelev gjerne har meir lik «stil» som ho, og at dette kan hjelpe.

## 6.0 Presentasjon av funn og analyse av elevintervjua. Del 2 – skriftlege tilbakemeldingar på ein tekst

I denne delen av intervjuet fekk elevane utdelt ein autentisk elevtekst som hadde blitt utstyrt med både kommentarar i margen, markeringar i teksten og ein sluttkommentar. Instruksjonen fekk var formulert slik: «Kven av tilbakemeldingane meiner du kan hjelpe deg til å utvikle skrivekompetansen din, og kven av dei vil ikkje gjere det? Grunngi svara dine undervegs».

Som Bueie (2016) og Straub (1997), har eg kategorisert dei ulike kommentarane for å skaffe betre oversikt. Bueie (2016) og Straub (1997) kallar dei ulike kategoriane for «focus», «specificity» og «mode», medan eg har valt å bruke dei norske namna «nivå», «spesifikk/middels/vag» og «type tilbakemelding» i mi kategorisering (Bueie, 2016, s. 23 og Straub, 1997, s. 93-94). I kategorien type tilbakemelding skil min studie seg frå Bueie (2016) og Straub (1997), der eg har færre underkategoriar av type tilbakemeldingar enn dei. Dette er bevisst av den grunn av at eg går meir i djupna i tilbakemeldingane på grunn av metodevalet mitt, og då ikkje har behov for like mange typar. Eg har valt å halde meg til tilbakemeldingstypane korrigerings, råd, spørsmål, ros eller ein kombinasjon av desse. Kommentarene og kategoriseringa ser slik ut:

**Kategorisering av dei ulike lærarkommentarane**

Kommentar	Nivå	Spesifikk/middels/vag	Type tilbakemelding
1. Ansvarsfråskrivning	Lokalt	Spesifikk	Korrigerings
Ansvarsfråskrivning (ordet har fått ein raud strek over seg direkte i teksten)	Lokalt	Vag	Korrigerings
2. Her kan du sjå korleis ordet skal skrivast: <a href="https://ordbokene.no/nn/118849">https://ordbokene.no/nn/118849</a>	Lokalt	Spesifikk	Korrigerings/råd
3. Flott at du har hugsa å setje namnet på teksten i hermeteikn, men pass på at du skriv det rett. Ein annan detalj du skal leggje merke til her, er at om du set noko i hermeteikn, slepp du å endre målform til nynorsk på det som står inni hermeteiknet (eller omvendt om det siterte ordet var eit nynorskord inni ein bokmålstekst). Dette sjølv om resten av teksten er skriven på nynorsk. Det vil i din tekst seie at i tittelen må du skrive ansvarsfråskrivning (altså nynorsk), medan i denne setninga må du skrive «ansvarsfråskrivning», som då er bokmål.	Lokalt	Spesifikk	Ros/råd/korrigerings
4. Bra!	Globalt	Vag	Ros
5. Korleis er dette relevant med tanke på det oppgåva spør deg om? I eit kortsvar må ein vere veldig nøyen når det kjem til kva ein tek med, du har berre plass til akkurat det oppgåva spør deg om. I eit langsvaret kunne du utdjupa meir slik du gjer her.	Globalt	Vag	Spørsmål/korrigerings/råd
6. God temasetning.	Globalt	Vag	Ros
7. Alle avsnitt bør starte med ei temasetning som gir	Globalt	Middels	Råd/ros

informasjon om kva avsnittet skal handle om. Det gjer du her, flott!			
8. Er Vinmonopolet særnamn eller samnamn?	Lokalt	Vag	Spørsmål
9. Kan du omformulere denne setninga?	Lokalt	Vag	Spørsmål
10. Denne setninga blei upresis, her er eit forslag til omformulering: «Dei fleste veit at det ikkje er lurt å haike med framande heim». Her ser du at eg i tillegg har kopla på den neste setninga.	Lokalt	Middels	Korrigeringsråd
11. Mykje god kunnskap her.	Globalt	Vag	Ros
12. Du har ei god haldning når det kjem til å ikkje kjøpe alkohol til mindreårige. Bra!	Globalt	Vag	Ros
13. Kva meiner du med «slike tekstar»?	Lokalt	Vag	Spørsmål
14. Skriv heller inn fagomgrepet for «slike tekstar» her. Det vil gjere setninga di meir presis.	Lokalt	Middels	Korrigeringsråd
15. «Haldningskampanjar»	Lokalt	Vag	Korrigeringsråd
16. For å vere enda meir presis, bør du skrive kva tekstar du snakkar om her: «Sjølv om Vinmonopolet kjem med slike haldningskampanjar...».	Lokalt	Spesifikk	Korrigeringsråd
17. Komma før «som»	Lokalt	Spesifikk	Korrigeringsråd
18. I denne setninga skal det vere eit komma.	Lokalt	Vag	Råd
<p>Sluttkommentar:</p> <p>Hei Diana 😊 (namnet er oppdikta)</p> <p><b>Språkføring og formelle ferdigheiter:</b> Du har nokre skriftlege feil som lett kan gjerast noko med. Sjå for eksempel ordet ansvarsfraskrivelse i tittelen, her ser du at det er ein raud strek under ordet. Vanlegvis kan ein høgreklikke på ordet og få eit forslag til korleis skrive det rett. Dessverre har ikkje Word alle ord tilgjengeleg, så då må du bruke andre strategiar for å finne ut korleis du kan skrive ordet rett. Sjekk ordet i ordboka på nett: <a href="https://ordbokene.no/">https://ordbokene.no/</a> Når du startar å skrive inn eit ord, vil du automatisk få forslag til korleis skrive ordet rett i rullegardinmenyen som kjem under søkefeltet. Elles kan du sjølv sagt spørje både meg og ein medelev om dette. Sjå elles kommentarar i høgremargen og markeringar i teksten.</p> <p><b>Struktur og samanheng:</b> Du har ein god overordna struktur med ei innleiing, ein hovuddel og ei avslutning. Dette gjer teksten oversikteleg og god for lesaren å orientere seg i. Flott at du startar avsnitt med ei temasetning som seier noko om kva avsnittet handlar om.</p> <p><b>Svar på oppgåva:</b> Du formulerer budskapet i teksten presist i innleiinga. Du viser også at du forstår kva dei ulike retoriske appellformene etos, logos og patos betyr, og du kjem med eksempel på dei alle. Du kan jobbe litt med å vere enda meir presis når du omtalar dei ulike eksempla. For eksempel seier du «Patos ser vi ved at eksempelet frå vinmonopolet viser at ein kan få skyldfølelse av å gje alkohol til mindreårige, og at ein ikkje tenkte over konsekvensane ein kunne få visst ein gjev alkohol». Eksempelet viser ikkje at ein kan få skyldfølelse, men det kan gjere slik at du får skyldfølelse. Det svaret manglar fokus på, er at dette er ein samansett tekst. Du gløymer å seie noko om at dette faktisk er ein samansett tekst som då både inneheld ein skriftleg tekst og eit bilete. For eksempel kva retorisk verkemiddel blir brukt når ein ser ei hand med eit fargerikt armband, ta i eit dørhandtak, samtidig som du ser teksten «Ansvarsfraskrivelse»? Kva funksjon har desse ulike elementa og samspelet mellom dei?</p>	Lokalt/Globalt	Spesifikk/middels/vag	Råd/korrigerings/ros

Tabell 1 - Kategorisering av dei ulike lærarkommentarane

Mine funn blir annleis presentert enn Bueie (2016) og Straub (1997), som brukte spørjeskjema med eit utfyllingsfelt som metode, medan eg brukte eit semistrukturert djupneintervju som metode. Den største forskjellen på mi og deira forskning, er at eg får meir utdjupande svar når det kjem til kva elevinformantane meiner om tilbakemeldingane på elevteksten, og at dei vidare er med på å påverke intervjuet med eigen refleksjon rundt tilbakemeldingane. For eksempel kan dei relatere det til egne erfaringar. Ulempa med metoden, er at det ikkje er like lett å samanlikne resultata frå dei ulike intervjua, til forskjell frå resultat frå eit spørjeskjema.

Av dei ulike overordna kategoriane, er det type tilbakemelding som får mest fokus i denne avhandlinga, dette for å skape ein viss struktur. Ikkje alle tilbakemeldingar blir kommentert i funndelen, då eg etter å ha analysert dei alle, har kome fram til eit utval av tilbakemeldingar som er med på å gi eit hovudintrykk av elevinformantane sine meningar knytt til temaet.

Som ein kan sjå, er dei fleste tilbakemeldingane som er gitt, ein kombinasjon av ulike typar tilbakemelding. Eg vil difor seie noko om dei kvar for seg, i tillegg til i kombinasjon med kvarandre.

## 6.1 Korrigerering

Den vurderte elevteksten hadde til saman fire margkommentarar og ei markering i teksten som kan sjåast på som tilbakemeldingstypen *korrigerering*. Elevinformantane får ikkje eksplisitt spørsmål om dei liker korrigerering eller ikkje, men refleksjonane og svara dei gir rundt dei tilbakemeldingane i teksten som kan sjåast på som korrigerande, vil danne eit bilete på om dei meiner det vil hjelpe dei til å oppnå høgare skrivekompetanse eller ikkje.

### 6.1.1 Isak om korrigerering

To av tilbakemeldingane blei gitt på same stad i teksten. Margkommentar 1 kan ein sjå på som berre korrigerande, då ordet «ansvarsfrarivelse», som er skrive feil, berre har blitt retta, medan margkommentar 2 både korrigerer og gir råd ved å legge ut ei lenkje til ordboka der eleven kan sjå korleis ordet blir skrive. Til desse tilbakemeldingane seier Isak:

«Eg ville nok hatt det andre forslaget, til meir ein skriv i ei tilbakemelding, til meir vil ein få ut av det. Også her er det jo også lagt ut link til ordboka, og der kan ein sjå kva det betyr og korleis det skal skrivast, så det er no informasjon som kan vere nyttig. På den første er der berre eitt ord, det står korleis ein skal skrive det. Då blir det slik, ok, då gjer eg det da, så

ferdig. Ein får ikkje så veldig mykje ut av det, berre her er det feil, så rette opp». Han får også spørsmål om kva han tenker om markeringa i teksten, der ordet berre har fått ein strek over seg. Han seier dette blir likt kommentaren der fasiten er gitt, men at ein må finne det ut sjølv. Vidare seier han at det er ok, men han likte aller best margkommentar 2.

Den same haldninga til korrigerering viser han ein annan stad i teksten der han blir presentert for margkommentar 15, som handlar om at fagomgrepet «haldningskampanjar» ikkje er nemnt. Han blir vidare i margkommentar 13-16, presentert for ulike måtar å gi tilbakemelding på dette. Til kommentaren som kan sjåast på som berre korrigerande ved å berre nemne namnet på det manglande fagomgrepet, seier han: «Berre den hadde vore litt lite. Då blir det litt som kommentar ein, berre eitt ord. Det er no ikkje mykje hjelp det».

Han liker betre tilbakemeldinga som både korrigerer og gir råd her også. I margkommentar 16 står denne lærarkommentaren: «For å vere enda meir presis, bør du skrive kva tekstar du snakkar om her: «Sjølv om Vinmonopolet kjem med slike haldningskampanjar...». Til denne kommentaren seier Isak: «Den var fin. Det er ei presis tilbakemelding, det er viktig å vere presis, då veit dei kva det er snakk om, kva dei kan gjere».

Også ein siste plass i teksten blir Isak presentert for ulike variantar å få tilbakemeldingar på. Denne gongen gjaldt det kommafeil. Margkommentar 17 seier: «Komma før «som»» og margkommentar 18 seier: «I denne setninga skal det vere eit komma». Her er han også tydeleg på at han ønsker å få råd, ikkje berre bli korrigert: «[...] Kor skal kommaet vere? Der igjen kunne ein skrive regelen eller lagt inn ein link til der ein kunne finne regelen».

Ein får ikkje eit inntrykk av at Isak har nokon motvilje når det kjem til det å bli korrigert, men at han ønsker å få spesifikke råd om korleis korrigere, og at han då får ei betre nytte av kommentaren som han kan bruke vidare.

### 6.1.2 Annea om korrigerering

På spørsmålet om kva tilbakemelding Annea likar best mellom det å berre få ordet «ansvarsfrarivelse» korrigert ved å få fasiten som i margkommentar 1, og det å få både korrigerering og råd ved at det blir vist til ei lenkje til ordboka på nett som i margkommentar 2, svarer Annea: «Det varierer litt da, men akkurat med den der, trur eg at eg ville hatt den første, fordi eg eigentleg ikkje hadde søkt opp ordet, korleis ein skriv det. Eigentleg er begge

ganske bra da, så det er vanskeleg å svare på akkurat den da. For det spørst jo konteksten». Ein annan variant Annea blir presentert for på den same staden, er at det berre blir satt ein strek over ordet i sjølve teksten. Til dette seier ho: «[...]kva han eller ho meiner med å berre setje ein strek? Så eg måtte liksom tenke meg om. Men det er bra at han/ho skriv det ein gong til, for då får vi vite at det er feil».

Ein annan stad i teksten blir ho presentert for ulike tilbakemeldingar på ei setning som er litt upresis. Margkommentar 9 er nokså vag og seier berre «Kan du omformulere denne setninga?» Margkommentar 10 er middels spesifikk og er ein kombinasjon av det å korrigere og gi råd ved at den påpeikar at setninga er upresis og gir eit forslag til omformulering. Til dette seier ho: «Eg tenker den nummer 10 kjennest litt betre ut, fordi då får vi også litt meir hjelp på kva det er ho eigentleg vil. Fordi den førre var den slik: «det er feil», medan denne var litt meir hjelp på korleis forbetre setninga».

At ho likar ein kombinasjon av korrigerings og råd viser ho også ved tilbakemeldingar som går på at fagomgrepet «haldningskampanjar» manglar. Der berre ordet «haldningskampanjar» er skriva som tilbakemelding i margkommentar 13, seier ho: «Det er jo det ordet ho vil ein skal bruke for «slike tekstar», men eg tenker at ho kunne skriva litt lengre, slik vi skjønner kva ho eigentleg ville med det».

Vidare blir ho presentert for ulike løysingar på korleis få tilbakemelding på ein kommafeil i margkommentar 17 og 18. Her kjem det fram at ho helst berre vil ha den korrigerande kommentaren. På oppfølgingsspørsmål om ho likar direkte kommentarar i staden for å få kommentarar der ho sjølv må tenke seg til kor kommaet skal vere, seier ho dette: «Det varierer, men når det er kortsvar og slik, så tenker eg det er betre å få direkte kommentar. Fordi då veit eg kva eg må endre på. Slik at eg ikkje tenke meir om, også endrar eg alt i staden».

Annea sine refleksjonar rundt det å få korrigerings sprikar. Det verkar som at når det kjem til retting av formalfeil som rettskriving og grammatikk, så ønsker ho å få fasiten, ikkje rettleiing eller råd om kvifor ho bør gjere det slik. Dette kan ha ulike grunnar. Den eine kan vere at ho dette ikkje er eit fokusområde for ho, og at ho ikkje ønsker å bruke tid på dette, medan det andre kan vere at ho er redd for å ikkje finne fasiten sjølv. Dette kjem fram i kommentaren hennar om tilbakemeldingar på komma også: «[...]ein må sjå på setninga fleire gongar for å sjå kor det passar oss, så det er litt vanskeleg på den da». Når det kjem til kombinasjonen mellom korrigerings og råd på setningsnivå derimot, så viser ho at ho ser verdien av dette.



### 6.1.3 Live om korrigering

Då Live får valet mellom å få ordet «ansvarsfrsrielse» korrigert til «ansvarsfråskrivning» i margkommentar 1 eller få korrigeringa der ho i tillegg blir henvist til ordboka i margkommentar 2, seier ho dette: «Den øverste. Fordi då får eg det berre konkret rett fram, i staden for at eg treng å bruke tid på å leite det fram i ordboka, fordi eg hadde sikkert ikkje orka det. Fordi eg som sagt blir ferdig med ein tekst når eg har levert den inn». På oppfølgingsspørsmålet om kva ho hadde valt om ho fekk dette rådet undervegs i skriveprosessen, så seier ho: «Nei, eg trur eg heller ville fått fasiten, men det er jo litt greitt å kunne ha linken til ordboka om det er andre ord eg lurar på då [...]». Når det kjem til at ordet «ansvarsfrsrielse» berre har fått ein strek over seg i sjølve teksten, så seier Live at det på denne måten er vanskeleg å vite kva som er feil.

På spørsmålet om kva tilbakemeldingar ho ønsker der det handlar om at fagomgrepet «haldningskampanjar» manglar, likar ho minst tilbakemeldinga som berre er ei korrigering og er mest vag. Her blir det av læraren berre kommentert «haldningskampanjar» i margkommentar 15. Til dette seier ho: «Eg hadde ikkje skjønt kva norsklæraren min hadde meint om eg berre hadde fått det ordet. Men eg likar at ordet er med, for eg hadde ikkje skjønt at det var det dei ville eg skulle bruke om det ikkje hadde stått der». På oppfølgingsspørsmål om kva tilbakemelding ho liker aller best, seier ho at ho: «Eg hadde kanskje valt 16, fordi der får eg spesifikk beskjed om kva eg skal rette på da». Margkommentar 16, som Live nemner er slik: «For å vere enda meir presis, bør du skrive kva tekstar du snakkar om her: «Sjølv om Vinmonopolet kjem med slike haldningskampanjar...»». Dette kan sjåast på både som ei korrigering og eit råd.

På tilbakemeldinga som handlar om kommafeil i margkommentar 17 og 18, seier Live: «Eg trur eg lærer mest av å få fasiten, fordi at viss eg ikkje får fasiten, kan det vere at eg rettar og det blir feil igjen, og då får eg på ein måte ikkje noko ut av det».

Live sine refleksjonar rundt det å få korrigeringar, viser heller ikkje nokon misnøye når det kjem til det å bli korrigert. Ut av svara ho gir, verkar det som at ho ikkje ønsker å bruke meir tid enn nødvendig på å rette formalfeil. I tillegg viser det siste svaret at ho også er usikker. Når ho seier at ho trur ho lærer mest av å få fasiten, fordi ho kan ende opp med å gjere det feil om ho skal finne ut av det sjølv, kan ein setje eit spørsmålsteikn rundt om hennar tankar om å lære er blanda litt med det å gjere ting rett. Når det kjem til innhald, så ønsker heller ikkje ho berre korrigering, men ein kombinasjon av korrigering og eit råd.

#### 6.1.4 Nora om korrigerering

Nora får også spørsmål om tilbakemeldingar knytt til å skrive ordet «ansvarsfråskrivning» rett. Ho kommenterer kjapt at ho liker best margkommentar 1, som berre korrigererte ordet: «Eg likte den første best, fordi då er det berre å endre fort liksom». Det er difor ikkje overraskande at ho ikkje meiner ein strek over ordet i sjølve teksten er vegen å gå: «Eg følte det blei forvirrande [...]».

Når det kjem til tilbakemeldingar på den tidlegare nemnte setninga som var upresis, der det blei gitt forslag til omformulering i margkommentar 16, så ønsker ho derimot ikkje å få fasiten som i kommentaren over. Til dette seier ho: «[...] Då blir det no ikkje din eigen tekst, heilt. Då tenker ein ikkje heilt sjølv». Den same haldninga har ho når det kjem til tilbakemeldingar på at fagomgrepet «haldningskampanjar» manglar. Her svarer ho på kva ho synest om å berre få ordet «haldningskampanjar» som tilbakemelding i margkommentar 15: «Eg synest ikkje den var så bra. Det er betre at vi på ein eller annan måte finn ut kva «slike tekstar» betyr da. Men det er samtidig fint å få det, med det blir jo veldig enkelt med, på ein måte».

Til slutt får ho også presentert ulike typar tilbakemeldingar på ein kommafeil. Til margkommentar 17: «Komma før som», seier ho: «Eg føler den er grei. Då gjer eg det». Til margkommentar 18: «I denne setninga skal det vere eit komma», seier ho: «Denne høyrest litt strengare ut. Eg synest begge er grei, ein veit no kva ein skal gjere, men eg likte betre 17 fordi den var meir presis».

Oppsummert kan ein sjå at også Nora liker å få presise korrigereringar på formalfeil. Både for å spare tid og fordi ho meiner desse kommentarane er presise. Når det kjem til kommentarar som går på innhald derimot, er ho tydeleg på at ho vil skrive sin eigen tekst, og difor ikkje ønsker direkte forslag til omformuleringar.

#### 6.1.5 Sanna om korrigerering

Sanna får, som dei andre også presentert ulike tilbakemeldingar på korleis skrive «ansvarsfraserivelse» rett, berre få ei korrigerering, eller få ei korrigerering i kombinasjon med å bli gitt ei lenke til ordboka. Her svarer ho kjapt at ho berre vil få fasiten. På oppfølgingsspørsmål om kvifor, svarer ho: «Mindre jobb for meg». Eg ber ho om å utdjupe nærmare når det kjem til hennar tankar om språklege korrigereringar, og ho svarer: «Ja, eg skjønner at ho berre har retta på meg på ein måte. Om eg hadde vore på ein tentamen og tenkt

at det var «ansvarsfrarivelse», så hadde eg ikkje tenkt at eg måtte sjekke i ordboka. Eg går no ikkje i ordboka for å sjekke at eg skriv det eg kan og korleis på ein måte. Så då hadde eg trudd at eg hadde visst det, så eg ville hatt det første». Når det kjem til at ordet «ansvarsfrarivelse» har fått ein strek over seg i teksten, seier ho: «Då hadde eg tenkt at eg berre skulle fjerne ordet. At det ikkje var meininga at ordet skulle stå der».

Når det kjem til tilbakemeldingar på den tidlegare nemnte setninga som er litt upresis, kjem Sanna med eit svar der ho skil mellom det ho meiner er mest til hjelp og den tilbakemeldinga ho ønsker å få: «[...] Kommentar 10 er mest til hjelp, då får eg på ein måte svaret, men eg personleg hadde likt å få kommentar 9, fordi eg vil jo finne ut av det sjølv. Der får eg på ein måte beskjed om å skrive den annleis, og då må eg tenke korleis eg gjer det».

På spørsmål om kva tilbakemelding ho helst vil ha av nummer 14,15 og 16 som er korrigerande tilbakemeldingar som handlar om det manglande fagomgrepet, «haldningskampanjar», heller ho mest mot å få kommentar 14, som er ein kombinasjon av korrigering og råd. Ho seier: « Det spørst no litt om kor mykje av jobben eg vil gjere sjølv då. Nokon gongar er det kjekt å få det, spesielt viss eg prøver. Eller eg trur eg ville hatt nummer 14, men om eg ikkje hadde klart det, ville eg hatt nummer 16».

Av kommentar 17 og 18 som handlar om kommafeil, så seier ho: «Eg ville hatt 17 i staden for 18, fordi ein veit no at det skal vere komma før «som». Hadde det berre stått at det skulle stå eit komma i den setninga, så hadde eg kanskje ikkje heilt visst kor det hadde vore naturleg. Men om du hadde spesifisert at det skal vere komma før «som», så hadde eg tenkt: «Å ja. Det kan eg no eigentleg».

Sanna sine svar viser at når det kjem til formalfeil, så vil ho gjerne berre ha fasiten, av den grunn at ho synest det er enklare. Når det kjem til innhald, vil ho først prøve å finne ut av det sjølv, for deretter ha meir hjelp om ho ikkje klarer det.

## 6.2 Spørsmål

Den vurderte elevteksten har fire margkommentarar som er av tilbakemeldingstypen *spørsmål*. Dei fleste spørsmåla er i kombinasjon med ein annan type tilbakemelding, men to av dei er oppført som berre spørsmål i kategoriseringa. Ein kan likevel drøfte om desse to som berre er oppført som spørsmål i kategoriseringa, burde vore kategorisert som spørsmål og

korrigerings, då også dei peiker på noko i teksten som bør endrast. Under blir funna som utmerker seg rundt spørsmålstilbakemeldingane presentert.

### 6.2.1 Isak om spørsmål

Det første reine spørsmålet elevinformantane møter, er i margkommentar 8. Der står det: «Er Vinmonopolet særnamn eller samnamn?». Dette er ein vag kommentar som krev ein del av elevane. Sidan Vinmonopolet er skriva med liten «v» i teksten, prøver kommentaren å få eleven til å skjønne at Vinmonopolet er eit særnamn og difor skal skrivast med stor bokstav først. Då Isak blir presentert for denne kommentaren, seier han: «Ja, det er no ein måte å gjere det på». På oppfølgingsspørsmål om han kan utdjupe kva læraren vil med denne kommentaren, seier han: «Då vil ein at eleven skal finne det ut sjølv. Ein veit at kjem det ein kommentar, så er det ein feil, så det er eit leiande spørsmål som tek deg i rett retning. Det står jo til og med med stor bokstav i kommentaren». På vidare oppfølgingsspørsmål om han tenker det er greitt å få slike spørsmål, så svarer han: «Det er greitt å stille spørsmål. Det blir jo ofte stilt slike leiande spørsmål. Det er no bra om du får til å svare på eit spørsmål, det kan no gjere at ein føler at ein meistrar faget betre. Det er jo fint det, da, men om ein ikkje veit kva særnamn og samnamn er da, så er det litt vanskeleg».

Margkommentar 9 er også eit spørsmål: «Kan du omformulere denne setninga?». Dette er også det ein kan kalle for ein vag kommentar. Til denne kommentaren svarer Isak: «Ja, den kan no vere vanskeleg då. Om ein ikkje veit korleis omformulere ei setning, det kan no vere vanskeleg, så då må ein nesten spørje læraren då, viss ein ikkje veit. Ein kan vere meir presis med kva ein ønsker i kommentaren». Dette med å vere presis kjem også fram i Isak sitt svar rundt spørsmålet som er stilt i margkommentar 13, «Kva meiner du med «slike tekstar»?». Her seier han: «Ja, den er no kort da. Kanskje ein ikkje veit sjølv kva ein meiner med det. Det kan vere vanskeleg å rette, gjerne vere meir spesifikk, spesifikk hjelp er viktig».

Oppsummert så kjem det fram i Isak sine refleksjonar at han godt kan få leiande spørsmål, men vage, uspesifikke spørsmål er vanskelege.

### 6.2.2 Annea om spørsmål

Annea sine refleksjonar rundt margkommentar 8 om Vinmonopolet er slik: «Her spør læraren eit spørsmål til eleven utan å gi svar på det, så det kan vere slik at ein må tenke om til ein skal

skrive ein gong til om kva som eigentleg er rett. Så det kan vere bra å spørje av og til, slik at eleven kan tenke seg om». På oppfølgingsspørsmål om ho skjønner kva læraren vil med dette spørsmålet, så kjem det fram at Annea eigentleg ikkje skjønner det, og då eg forklarte det, seier ho: «Altså det blir litt sånn, kva ho eigentleg meiner? [flirer] Men etterkvart hadde eg ikkje tenkt at det var stor bokstav ho meiner. Hadde vertfall hugsa det til neste gong då».

Det neste tilbakemeldinga som eg vil trekkje fram hos Annea, er i margkommentar 9, der det blir spurt om eleven kan omformulere setninga. Her trekkjer Annea fram eit nytt aspekt ved det å stille spørsmål, nemleg at det kan høyrast litt negativt ut: «Det er ganske direkte. Eg oppfatta det på at det er feil. Det er jo bra da, men samtidig kan ein jo oppfatte det negativt». Ho utdjuar ikkje kva det er ho meiner er negativt, men eg tolkar det som om det er den direkte talen i spørsmålet ho reagerer på.

Det kjem ikkje heilt tydeleg fram i funna om kva Annea synest om det å stille spørsmål, men utifrå det ho seier, kan det verke som ho synest eit spørsmål utan råd kan vere vanskeleg å skjøne, samt at direkte tale kan bli oppfatta negativt.

### 6.2.3 Live om spørsmål

Live er tydeleg i sin tale når det kjem til kva ho synest om spørsmålet i margkommentar 8: «Nei, den synest eg er teit». På oppfølgingsspørsmål om kvifor ho meiner dette, seier ho: «Fordi at kva er vitsen med å spørje meg eit spørsmål, liksom? Eg vil helst berre ha det». Eg spør ho om ho heller ville hatt ein kommentar som fortalte ho korleis ordet «Vinmonopolet» skulle skrivast, noko ho bekreftar. Eg prøver å få ho til å utdjupe meir kva det er ho ikkje likar med å få spørsmålet i margkommentar 8. Då seier ho: «Ja, for lite konkret og unødvendig at eg skal bruke energi på det, du hadde ikkje kommentert på det viss det hadde vore rett liksom, så då kan du berre skrive det rett fram, liksom». Den same haldninga har ho til margkommentar 9: «[...]ein kan heller berre skrive det rett fram. Også hos Live kjem det fram at å stille spørsmål kan bli oppfatta litt frekt. Dette seier ho om formuleringa av spørsmålet i margkommentar 5. Denne kommentaren startar med eit spørsmål, deretter ei korrigering og eit råd. I denne kommentaren kunne ho tenkt seg berre rådet som stod der. Oppsummert verkar det som Live ikkje liker å få spørsmål i ein tilbakemeldingssituasjon.

#### 6.2.4 Nora om spørsmål

Nora trekkjer fram at spørsmålet i margkommentar 8 ikkje fortel ho så mykje. «[...] Då må eg liksom byrje å søke opp då» Ho er heller ikkje overbevist om spørsmålet i margkommentar 9 der ho blir spurt om ho kan omformulere, er til nokon hjelp: «Det kan no vere vanskeleg å vite korleis eg skal omformulere [...]. Ho liker betre margkommentar 5 som er ein kombinasjon av spørsmål, korrigering og råd. Ho kjem ikkje med nokon grunn til kvifor ho meiner akkurat dette, men ut av svara ho gir på dei to andre margkommentarane, så kan ein tenkje seg at det handlar om at det her blir gitt eit råd i tillegg.

#### 6.2.5 Sanna om spørsmål

Sanna er ikkje framand for å få spørsmål som tilbakemelding, men ho trekkjer fram at det spørst når i prosessen ho får spørsmålet. Til margkommentar 8 om korleis skrive «Vinmonopolet» rett, seier ho: «Eg synest ein skal vere litt konkret da. Eller på førsteutkast og sånn, så hadde det vore fint med eit spørsmål og sånn, berre gjere meg obs på at her må eg sjå på noko, men på tentamen kan ein vere meir sånn spesifikk at ein berre skriv: «Skriv Vinmonopolet med stor V»». Til Sanna må eg i fleire spørsmål minne ho på at margkommentarane er der for at oppgåva skal reviderast vidare. Til spørsmålet om ho kan omformulere ei setning i margkommentar 9, svarer ho etter at ho får beskjed om at teksten skal reviderast vidare: «Ja, det hadde vore til hjelp. Fordi eg trur ho skriv det veldig likt som ho hadde sagt det ut i lufta».

På refleksjonane til Sanna rundt det å få spørsmål som tilbakemeldingsform, verkar det som om ho synest det er heilt greitt å få spørsmål, i allefall om ho får revidere teksten vidare.

### 6.3 Ros

Elevteksten har fire margkommentarar som kan sjåast på som tilbakemeldingstypen *ros*. I tillegg har den to kommentarar der den rosande kommentaren er i kombinasjon med ein eller fleire typar tilbakemelding.

#### 6.3.1 Isak om ros

Den første rosande margkommentaren Isak får presentert, er margkommentar 4: «Bra!». Isak hugsar på at margkommentarane skal hjelpe han til å revidere teksten vidare, han seier: «Bra

var no veldig kort da. Ja, du har fått det til, men kva har du fått til? Det går no an å skrive kva du har gjort bra. Det kan no vere at eg ikkje veit kva eg har gjort bra, og då er det sånn, ikkje lett å ta vidare til neste tekst, altså; kva er bra?» På eit oppfølgingsspørsmål spør eg han om å utdjupe litt meir kva han synest om å få ros i teksten, då seier han: «Ros kan vere bra og dårleg. For mykje ros, så kan ein tru at alt er bra, og så gidd ikkje ein meir. Litt ros kan auke sjølvtiliten, at ein føler seg betre, og då blir betre. Så det kan no vere bra og dårleg».

Margkommentar 6 og 7 er ein kommentar på same stad i teksten. Kommentrar 6 er ein reint rosande kommentar: «God temasetning», medan kommentar 7 er ein kombinasjon av råd og ros, og seier: «Alle avsnitt bør starte med ei temasetning som gir informasjon om kva avsnittet skal handle om. Det gjer du her, flott!». Til margkommentar 6, viser han same haldning som til margkommentar 4. Han ser ikkje heilt korleis den skal vere til hjelp, og seier den er «poenglaus om ein ikkje veit kva ei temasetning er». Isak liker betre margkommentar 7, men han fokuserer på rådet i refleksjonen sin: «Den er då masse betre, om du ikkje visste kva ei temasetning er, så veit du det no. Då er det å ta det med til neste tekst».

Margkommentar 12 er personleg retta mot eleven si haldning til det å kjøpe alkohol til mindreårige, og seier «Du har ei god haldning når det det kjem til å ikkje kjøpe alkohol til mindreårige. Bra!» Isak seier at denne kommentaren ikkje har noko med teksten å gjere, og at den ikkje vil hjelpe til vidare revidering. Det einaste positive han ser med denne kommentaren er at det er ros til eleven, noko som iallefall ikkje skadar.

Utifrå refleksjonane til Isak rundt tilbakemeldingstypen ros, kan ein seie at han ser større verdi og nytte i det å få råd, enn å få ros, for å revidere teksten vidare. Ros som går på eleven si personlege haldning, hjelp ikkje til vidare revidering, og ros aleine har ikkje så mykje for seg. Likevel seier han at ros kan vere bra med tanke på auke av sjølvtilit, som vidare kan føre til at han blir betre å skrive.

### 6.3.2 Annea om ros

Annea er meir positiv til ros enn Isak. Ho får presentert margkommentar 4: «Bra», og til denne seier ho: «Eg tenker det er bra vi får positive kommentarar, fordi då tek vi med det positive utover». Eg ber ho utdjupe enda litt meir, og då seier ho: «Då er det litt slik at alt ikkje er dårleg vertfall. At det faktisk er noko som er bra, og då har ein med seg ein følelse av meistring [...]». Ho er også positiv til margkommentar 6 som roser bruk av temasetning, med den argumentasjon av at det er viktig at læraren påpeiker det som er bra. Likevel liker ho

betre margkommentar 7, som er ein kombinasjon av råd og ros, her seier ho: «Akkurat i dette tilfellet, så synest eg at det andre er betre, fordi her blir det utdjupa kva han/ho meiner [...]. Ho reflekterer ikkje noko rundt kombinasjonen av ros og råd, men svaret hennar kan tolkast som om at ho her vel råd over ros. Ho er også positiv til margkommentar 12, som gir ros fordi eleven har ei god haldning til det å ikkje kjøpe alkohol til mindreårige. Her seier ho: «Her skriv jo læraren at vi har eit ganske godt poeng, så det er ganske positivt, meiner eg». Eg spør ho om denne kommentaren vil hjelpe ho til å revidere vidare, til det seier ho at det hjelp på den måten at ho veit ho ikkje skal fokusere så mykje på akkurat det. Ein kan tolke dette som at ho kan krysse av for at dette er noko ho har kontroll på, og kan fokusere på noko anna. For Annea er det tydeleg viktig å få ros, det har med hennar kjensle av å meistre. Likevel så trumfar altså råd over ros.

### 6.3.3 Live om ros

Live er tydeleg på at ho ønsker spesifikk ros. Eg spør kva ho tenker om margkommentar 4 der det står: «Bra!», her seier ho: Eg vil gjerne vite kva som er bra, fordi om det hadde stått «denne innleiinga er bra», så hadde eg visst kva som var bra, men viss det berre står slik, så veit eg ikkje om det er setninga eller avslutninga eller kva som er bra». I eit oppfølgingsspørsmål spør eg ho om kva ho tenker om ros med tanke på at ho skal revidere teksten vidare. Her viser ho at ho er positiv til ros: «[...] Då veit du kva som er fint og som berre kan stå. Og så er det no litt motiverande å vite at ikkje heile teksten er heilt på trynet, liksom, når du skal rette den på nytt».

Når det kjem til margkommentar 6 og 7, så føretrekkjer ho kommentar 6 «God temasetning», og argumenterer med at ho synest den er både kort og konkret, at ho ikkje treng rådet som blir gitt i tillegg til ros i margkommentar 7. Live er tydeleg på at ho liker korte, konkrete kommentarar, og at lengre kommentarar heller kan kome i ein sluttcommentar.

Når det kjem til margkommentar 12 «Du har ei god haldning når det kjem til å ikkje kjøpe alkohol [...]», er Live tydeleg kva ho meiner om ei slik tilbakemelding: «[...] kva di personlege meining er, har ingenting med norskfaget å gjere».

Oppsummert kan ein seie at så lenge rosen er spesifikk, så meiner Live at ros i teksten kan vere motiverande, med unntak av personleg ros, som ikkje har noko med teksten å gjere.



#### 6.3.4 Nora om ros

Også Nora får presentert margkommentar 4 «Bra». Til denne kommentaren seier ho: «Då er det vel bra? Eller, det er på ein måte slik, eller det går no an å vere meir spesifikk på kva som er bra slik ein veit kva ein skal ta med seg vidare». Etter å ha lese margkommentar 6 «God temasetning», kjem Nora si haldning til ros tydlegare fram: «Det fortel meg ikkje så mykje på ein måte, eller det er jo greitt, det er jo berre ei tilbakemelding på kva eg har gjort bra då, men eg veit ikkje om eg synest det er så viktig. Eg trur eg synest det undervegs er viktigare å få vite kva eg kan gjere betre». Eg ber ho utdjupe meir om kva ho tenker om ros i teksten. Ho seier at ho tenker at ros kan vere bra om den er spesifikk, og då fortel kva ein burde halde fram med å inkludere i teksten. Eg spør ho også om ros kan ha noko å seie på motivasjonen. Til dette seier ho: «Det kan hjelpe på motivasjonen, men eg trur det er meir «mindsettet» då. Viss ein vil gjere det bra, då har det med motivasjonen å gjere».

Til margkommentar 12 om eleven si haldning til å ikkje kjøpe alkohol til mindreårige, veit ikkje Nora heilt kva ho skal seie. Ho meiner at dette er ein rar kommentar, fordi det er ikkje om du personleg har ei god haldning som skal bli vurdert i teksten.

Utifrå Nora sine refleksjonar, så verkar det som at ros ikkje er det viktigaste for ho, og om ein skal få ros, må den vere spesifikk og fortelje kva som er bra, slik ho kan ta det med vidare i teksten. Ros kan vere motiverande, men er for ho ikkje den største motivasjonsfaktoren.

#### 6.3.5 Sanna om ros

Sanna sleit litt med å vite kva som var bra då ho møtte margkommentar 4 «Bra». Eg viser ho kor i teksten kommentaren høyrer heime, og ho seier: «Det er heilt ok, det kan stå der. Det er ein klapp på skuldra, men det er ikkje nødvendig på ein måte». Den same haldninga har ho til margkommentar 6 «God temasetning». Her kjem ho også med eit viktig poeng: «[...] Eg kjem no ikkje til å skrive akkurat den der temasetninga ein gong igjen, så den hjelp meg ikkje sånn kjempemasse vidare». I margkommentar 7 står det: «Alle avsnitt bør starte med ei temasetning som gir informasjon om kva avsnittet skal handle om. Det gjer du her, flott!». Dette er då ein kombinasjon av råd og ros. Sanna synest dette var ein litt forvirrande måte å formulere seg på, fordi når rådet kjem først, så tenker ho at ho hadde gjort noko feil, men så var det rett likevel. Eg avsluttar med eit litt leiande spørsmål om ho tenker denne kommentaren hadde vore til hjelp ved vidare revidering, og her svarer ho klart: «Nei, nei, nei». Det verkar som om Sanna ikkje er så veldig interessert i å få ros undervegs i teksten, og

eg ber ho seie litt meir om dette. Til dette seier ho: « Ja fordi eg føler det kjem meir på slutten. «Ja, det var fint at du gjorde slik og slik, og det der skal du jobbe vidare med» Då summerer det opp. Eg treng på ein måte ikkje å ha ros i teksten om kva som er bra. Eg tenkjer ikkje bra og dårleg, eg tenker på ein måte godkjent/ikkje godkjent. At det var greitt skrive, og det er godt nok for meg». Den same haldninga har ho til margkommentar 12 om eleven si personlege haldning til å kjøpe alkohol. Dette er ikkje noko ho meiner ho treng ros for, i tillegg meiner ho at dette handlar om noko personleg, som læraren ikkje har noko med å gjere. Oppsummert, så kan ein seie at for Sanna er ikkje ros det viktigaste å få, ho klarer seg fint utan.

## 6.4 Råd

Som ein kan sjå av kategoriseringa, blir tilbakemeldingstypen *råd* som regel gitt i kombinasjon med andre typar tilbakemeldingar, men ein kan likevel seie noko om det. Om ein ser på alle tilbakemeldingstypane over, så utmerkar det å få råd seg, som noko alle elevinformantane er interessert i å få, i ein eller annan form. I analysen av funn rundt råd, har eg difor konsentrert meg med å sjå om det er funn som seier noko spesielt som utmerkar seg, då det blir sagt ein god del om råd i dei førre kapitla.

### 6.4.1 Isak om råd

Isak set pris på det å få råd i teksten, og seier det hjelp han vidare i revideringa. Då han får presentert margkommentar 13, 14, 15 og 16, som kommenterer det manglande fagomgrepet «haldningskampanjar» på den same staden i teksten, seier han at margkommentar 16 er best. Om kommentaren seier han: «Den var fin. Det er ei presis tilbakemelding, det er viktig å vere presis, då veit dei kva det er snakk om og kva dei kan gjere». Både margkommentar 14 og 16 inneheld råd. Margkommentar 14 seier: «Skriv heller inn fagomgrepet for «slike tekstar» her. Det vil gjere setninga di meir presis» Margkommentar 16 seier: «For å vere enda meir presis, bør du skrive kva tekstar du snakkar om her: «Sjølv om Vinmonopolet kjem med slike haldningskampanjar». Ein ser at forskjellen på desse to tilbakemeldingane er at 16 er enda meir spesifikk og gir forslag til omformulering. Den same haldninga til råd viser han til margkommentar 18 «I denne setninga skal det vere eit komma», til denne seier Isak: «Ja, då blir det no som eit spørsmål. Kor skal kommaet vere? Der igjen kunne ein skrive regelen eller lagt inn ein link til der ein kunne finne regelen».

Ønsket om spesifikke råd, er det som utmerkar seg i Isak sine refleksjonar når det kjem til tilbakemeldingstypen råd.

#### 6.4.2 Annea om råd

Noko Annea peiker på når det kjem til å få råd i teksten, er det med lengde. Margkommentar 3 er på heile 6 linjer, og inneheld både ros, råd og korrigerings. Her peiker ho på at kommentaren i seg sjølv er litt «ruskete», at den først ga eitt råd, for så å trekke det tilbake, i tillegg synest ho den blei litt lang. Eg ber ho om å seie noko meir om akkurat dette med lengde på margkommentarar, og då seier ho: «Det er faktisk slik at eg ikkje alltid les dei, fordi dei blir for lang. Og så hugsar eg eigentleg ikkje kva som står der».

Annea blir også presentert for margkommentar 13,14,15 og 16, som kommenterer det manglande fagomgrepet «haldningskampanjar». Også Annea vel margkommentar 14 og 16, som inneheld råd, men til forskjell frå Isak, så seier ho ikkje noko om kven av dei to ho meiner er mest til hjelp ved vidare revidering. Dette kjem tydlegare fram i valet mellom margkommentar 6 «God temasetning» og margkommentar 7 «Alle avsnitt bør starte med ei temasetning som gir informasjon om kva avsnittet skal handle om. Det gjer du her, flott!». Ho liker begge desse kommentarane, men då eg ber ho om å velje, seier ho: «Akkurat i dette tilfellet så synest eg det andre er betre, fordi her blir det utdjupa kva han eller ho meiner. At alle avsnitt bør starte slik, så eg trur nummer 7 er betre».

Oppsumert kan ein seie at Annea liker korte tilbakemeldingar, og råda bør helst vere tydelege og spesifikke.

#### 6.4.3 Live om råd

Det kjem ganske fort fram at også Live reagerer på lange margkommentarar. Til margkommentar 3 seier ho: «Den blir litt lang i ein slik samanheng [...]. Det er jo ei grundig tilbakemelding, men den hadde ikkje trengt å vere forklart så nøye, då kunne eg heller berre spurt læraren». Eg spør ho om ho heller ønsker kortare tilbakemeldingar i marginen? Då svarer ho: «Ja, litt meir sånn konkret på ein måte». Også i valet mellom margkommentar 6 og 7 som handlar om temasetningar, kjem dette med lengde fram, og som eit unntak frå det eg skreiv i innleiinga om at elevinformantane som regel valde kommentarar med råd der det er ein kombinasjon mellom ulike tilbakemeldingstypar, så vel faktisk Live kommentaren som inneheld berre ros, i staden for den som er ein kombinasjon mellom ros og råd. Til dette seier

ho: «Eg ville kanskje ha valt den første, for at alle avsnitt skal starte med ei temasetning er kanskje noko som kunne ha kome i ei sånn der sluttvurdering, fordi eg synest at det er greiare med sånn der korte og konkrete ting. Men det er jo eit greitt tips da. At alle avsnitt bør starte med ei temasetning». Ein kan sjå at Live vinglar litt i refleksjonen sin her, og for å kome til botnen når det kjem til kva ho eigentleg meiner, spør eg ho om ho helst vil at ei slik tilbakemelding som margkommentar 7, helst skal kome ein annan stad enn i marginen, bekreftar ho dette.

Det verkar som om at Live ikkje er heilt sikker på kva ho meiner om det å få råd. Utifrå svara ho gir, verkar det som det viktigaste er at margkommentarane i teksten skal vere kort, i andre kapittel har vi sett at Live helst ønsker fasiten, fordi ho er redd ho skal gjere feil om ho berre får råd, og dette er med å forklare hennar haldningar, at her er ein viss fagleg usikkerheit som pregar svara hennar. Ho seier også at ho helst vil at råda skal kome i sluttkommentaren, ikkje i sjølve teksten undervegs.

#### 6.4.4 Nora om råd

«Eg føler at ein kunne ha skrive det kortare og enklare, på ein måte. Ja, det er på ein måte nok å berre skrive at når du skriv det i hermeteikn, så treng du ikkje å endre det. Men det blei veldig langt, følte eg». Dette seier Nora då ho blir presentert for margkommentar 3. Ho reflekterer ingenting rundt innhaldet i rådet, då ho kommenterer margkommentar 3. Også etter å ha sett margkommentar 5 «Korleis er dette relevant med tanke på det oppgåva spør deg om? I eit langsva må ein vere veldig nøyen når det kjem med kva ein tek med, du har berre plass til [...]», som er ein kombinasjon mellom spørsmål, korrigering og råd, så kommenterer Nora rundt dette med lengde, at margkommentaren kunne ha vore kortare, ho seier at denne kommentaren elles var grei. I tidlegare kapittel har det kome fram at Nora ønsker presise margkommentarar i teksten, medan lengre råd, kan heller kome i ein sluttkommentar.

#### 6.4.5 Sanna om råd

Sanna reagerer også på lengda på margkommentar 3. I tillegg reagerer ho på innhaldet. «[...]Det var no veldig godt forklart, og det er no fint, men når det gjeld tilbakemeldingar og slikt, er eg ikkje så interesert i å høyre kva eg har gjort bra. [...] Eg synest det kunne vore korta litt ned, det stod litt sånn langt og kronglete». Ho reagerer også litt på formuleringa av margkommentar 7 «Alle avsnitt bør starte med ei temasetning som gir informasjon om kva

avsnittet skal handle om. Det gjer du her, flott». Grunnen til at ho reagerer er fordi ho tenker at når rådet kjem først slik, er det noko ho må revidere, og så viser det seg at det berre er eit råd som viser at ho eigentleg hadde gjort det rett. Ho seier at dette var litt forvirrande.

Oppsummert kan ein seie at Sanna ønsker korte kommentarar når det kjem til råd. Det er også viktig for ho at plassering av råda er slik at ho ikkje misforstår hensikta.

## 6.5 Sluttkommentaren

Sluttkommentaren i oppgåva er delt inn i tre kategoriar, med inspirasjon frå vurderingskriteria brukt til å vurdere skriftleg hovudmåleksamnen våren 2023. Dei tre kategoriane er:

«Språkføring og formelle ferdigheiter», «Struktur og samanheng» og «Svar på oppgåva» (Utdanningsdirektoratet, 2023). Her blir oppgåva som heilskap kommentert og kategorisert i kjente vurderingspunkt, i tillegg til at enkelte punkt blir utdjupa meir enn i margkommentaren.

Elevinformantane har fleire refleksjonar rundt kva dei tenker om ein slik sluttkommentar. Gjennom heile intervjuet må eg minne dei på at tilbakemeldingane i teksten, både margkommentarane og sluttkommentaren, er skriven for at teksten skal reviderast vidare. I lys av dette kjem også viktigheita av tilbakemeldingar undervegs fram i lyset. Blant anna Annea kjem med eit godt poeng, då eg spør ho om ho bruker å lese sluttkommentaren: «Dei er jo ganske lange da, eg les dei ikkje så veldig grundig, det må eg vere ærleg med. Om det er undervegsvurdering, så les eg berre ein gong, men om det er sluttkommentar, så berre skummar eg gjennom». Med sluttkommentar her, meiner Annea ein kommentar etter at ho har fått karakter. Også Live treng ei påminning om at alle tilbakemeldingane er der for å revidere vidare, og til det at sluttkommentaren også er der for at ho skal kunne revidere vidare, så seier ho: «Ja, då hjelp den meg veldig då. Fordi få veit eg kva eg skal rette på, og kva som er bra og dårleg». Sanna understrekar også dette: «Viss det er midt i, då ser eg mykje på den, og då ser eg alt som er å nemne, men hadde det vore sluttvurdering, så hadde det ikkje vore så nøye».

Noko anna som utpeikar seg i elevane sine refleksjonar om sluttkommentaren, er nok ein gong dette med lengde. Faktisk er dette noko alle kommenterer, utan at eg spør dei om det. Sanna er ærleg når det kjem til hennar tankar om akkurat dette: «Eg synest kanskje den var litt lang, i forhold til at dette var eit kortsvar. [...] eg skal heilt ærleg seie at til kortare dei skriv, dess større er sjanse er det til at eg gidd å lese det». Isak på si side peiker på at det er sjeldan at dei får så lange tilbakemeldingar, men at alle tilbakemeldingar er viktige.

Eit aspekt ved sluttkommentaren, som elevane er meir positiv til, er kategoriseringa. Til dette seier Sanna: «Det synest eg er fint. Då slepp eg på ein måte å gjette meg fram. Eg synest av og til, så står det litt sånn «du må passe på å bruke sånn og sånn», også veit ikkje eg kvar eigentleg, også er det tydeleg kva som er viktigast å lese. Det som er størst er mest å seie om, så då er det det eg går først». Live bekreftar, men samtidig påpeikar ho dette med lengde igjen: «Eg likte at den var inndelt i ulike kategoriar da, også bør den kanskje ikkje vere alt, alt for lang for at ein skal orke å lese den [...]». Fordi elevinformantane fleire gongar trekkjer fram dette med lengde, så fortel eg dei om at eg av og til skriv sluttkommentaren som punkt, der eg skil mellom «dette var ekstra bra» og «dette kan du tenke meir på». Alle elevinformantane er meir positiv til denne type kategorisering, enn den som står i elevteksten. Annea grunngir dette slik: «Ja, eg trur eg hadde likt punkt betre, fordi då kan eg sjå kva eg kan gjere betre til neste gong. Dette er meir som ein tekst». Isak bekrefter også dette: «Det er lettare med punkt, det er lettare med ein kort ting enn ein veldig lang tekst da». Nora seier seg einig, og grunngir enda litt meir kvifor: «Eg er ikkje så glad når det blir for mykje tekst, for då kan det på ein måte bli lett å dette ut av det ein held på med. Så det er enklare å få inn informasjon om det står meir punktvis da. I staden for ein lang tekst».

## 6.6 Tilbakemeldingsmengde

Elevinformantane har i refleksjonane knytt til kva tilbakemeldingar dei meiner vil hjelpe dei mest til å utvikle skrivekompetansen sin, vore tydeleg på kva dei tenker om lengda på tilbakemeldingane. Både lengda på margkommentarane og sluttkommentaren. Dei ønsker jamt over korte og konkrete tilbakemeldingar. Difor var eg spent på om kva dei meinte om mengde av tilbakemeldingar i teksten, og om dette samsvarte med deira tankar om lengde på tilbakemeldingane. Her blei dei konfrontert med at blant anna ikkje alle skrivefeil var tatt tak i, og vidare i kor stor grad dei ønska tilbakemeldingar på forbetringsspunkt i eigne tekstar.

Isak er tydeleg når det kjem til kva han meiner om at alle skrivefeil ikkje er markert i elevteksten: «Eg tenker det må vere alle eller ingen. Om nokon får tilbake berre kommentar på èin skrivefeil, så tenker ein at det var alle skrivefeil, så då blir det ikkje retta mest sannsynleg, om dei ikkje les over då». Eg spør han vidare om han då ønsker alle eller ingen. Til dette seier han: «Det hadde no vore greitt med alle [...]». Live er også einig: «Eg må jo vite om eit ord har blitt skrive feil, men det hadde vore nok at ordet blei markert da, ikkje alle ord treng ein kommentar». Nora er også einig: «Skrivefeil føler eg er ein ganske viktig ting å

tenke på da». Som eit oppfølgingsspørsmål, spør eg om ho hadde hatt den same meininga om heile teksten hadde blitt raud av markeringar. Då seier ho: «Ja, men det spørst no. Eg brukar ikkje å få så mange raude strekar, men viss det er liksom ord som gjentatte gongar. Eg synest uansett det er greitt å få tilbakemelding på ord som er skrive feil». Live sin refleksjon rundt dette, skil seg litt frå dei andre. Ho er heilt einig når det kjem til at ho ønsker å få tilbakemeldingar på alle skrivefeil, men då eg spør om ho om hennar tekst bruker å bli raud av markeringar, og om ho tenker det er greitt, så seier ho: «Ja, den brukar å bli det, eg er ganske slurvete. Men eg som er litt slurvete, sett pris på at slurvefeila blir markert, men om det er same feilen som skjer heile tida, synest eg ikkje den skal få like mykje trekk».

Skrivefeil viser seg altså å vere viktig for elevinformantane, men kva med forbetningspunkt generelt i ein tekst, kva meiner dei om det? Her er enkelte av elevinformantane meir tilbakehaldne. Nora seier: «Viss ein gjer det, så blir det på ein måte ikkje sin eigen tekst lenger». Eg legg nok orda litt i munnen til Nora, då eg spør ho om ein får veldig mange tilbakemeldingar, om ein klarer å hugse det? Ho svarer: Ja, det kan bli mykje, og det kan kjennast som det blir veldig mykje arbeid. Og om ein på ein måte har skrive ferdig teksten, og så må ein gå gjennom det heilt, så blir det veldig mykje jobb». Annea kommenterer også dette: «Eg vil ikkje hugse alt, men då ville eg valt ut dei tilbakemeldingane eg meiner er viktige og ta dei med vidare».

Isak verkar både litt for og imot, når det kjem til å få tilbakemeldingar på alle forbetningspunkt. Han seier: «Det kan no bli veldig mykje, viss det er mykje som manglar. Det hadde no vore greitt då, då veit ein no kva som kunne blitt gjort betre. Det hadde no vore greitt å berre få vite alt, også hadde ein berre gjort det».

## 7.0 Drøfting av hovudfunn gjort i intervju del 2

Under vil eg ta for meg hovudfunna frå intervju del 2 og drøfte dei opp mot teori og forskning som blei presentert i kapittel 3. Fokuset i denne drøftingsdelen blir å sjå på kva type tilbakemeldingar elevane vil ha med tanke på svara dei ga knytt til den vurderte elevteksten, og kva grunnar dei gir for at ei tilbakemelding fungerer og ikkje.

### 7.1 Korrigering av formalfeil

Noko som kjem klart fram i elevintervjua rundt den vurderte elevteksten, er elevane si meining om at skrivefeil bør korrigerast. For det første viser dette at elevane meiner at det å skrive rett, er viktig. Vidare kjem det fram fleire interessante argument rundt korleis denne korrigeringa bør skje, og kvifor. Fleire er tydelege på at dei ikkje ønsker å bruke mykje tid på å finne ut av desse formalfeila sjølve. Dei ønsker at læraren gir fasiten med ein gong. Nokre av elevinformantane, vil i tillegg ha ei spesifikk forklaring eller råd som hjelp for å forstå. Johnsrud (2014) definerer dette som ein direkte respons, fordi ein både markerer og viser kva som må gjerast (s. 149). Det blir argumentert med at denne måten å få tilbakemelding på er lettast, det tek kortast tid, og enkelte seier at om dei ikkje får fasiten, så er dei redd for å ikkje klare å gjere det rett når dei skal revidere teksten vidare. Ikkje overraskande har dei den same haldninga til ei markering i teksten, der eit ord som er skrive feil har fått ein strek over seg. Dei seier i tillegg at ei slik markering kan vere vanskeleg å forstå. Er ordet feilskrive eller skal det fjernast?

Elevane sine meiningar rundt dette, stridar mot ein del resultat frå forskning og råd frå teori og faglitteratur om kva som fører til læring og ikkje. Eit eksempel på dette er Bueie (2016) si forskning på «Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det» (Bueie, 2016). Her kjem det fram at elevinformantane i Bueie (2016) si forskning likar betre kommentarar på globale enn lokale tekstnivå, korrigering av formalfeil er på sistnemnde nivå. Elevinformantane fekk her vel å merke ein elevtekst med få formalfeil å basere svara sine på, likevel kjem det fram at kommentarane som handlar om rettskriving er av dei som får dårlegast skår. Litt betre gjer ein kommentar som handlar om teiknsetting det (Bueie, 2016, s. 9-10). Kvithyld og Aasen (2011) er skeptiske til ein responskultur som inneber eit stort fokus på formalfeil, og viser vidare til Rosenberg sin studie om responskultur i det danske gymnaset, der læraren blir meir «[...]korrekturleser enn skriveveileder» (Rosenberg, 1997, referert til i Kvithyld & Aasen, 2011, s. 14). Kvithyld og Aasen (2011) foreslår at elevane kan



leite etter formalfeila sjølve, gjerne etter at dei har fått eit hint om feila i ein margkommentar. (s. 14). Dei seier at om ein ber elevane ha fokus på å finne ein gitt feil i teksten, så skal dette vere mogleg for elevane å få til, med den føresetnaden om at dei har kunnskap på dette området. (Kvithyld & Aasen, 2011, s.14). For eksempel kan eit slikt fokusområde handle om å sjå over at alle komma er sett på rett stad. Det seier seg sjølv at ein elev som ikkje kan kommareglar, ikkje klarer å finne kommafeil i ein tekst. «Dette innebærer at læreren ser forskjellen mellom kunnskapsfeil på den ene siden og utføringsfeil på den andre» (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 14). Dette synet inngår som ein del av deira femte tese som seier at «Respons må være forståelig og læringsfremmende» (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 14). Med tanke på elevinformantane sine meiningar rundt dette, gjer eg meg nokre tankar. Ein kan blant anna setje eit spørsmål rundt kor læringsfremjande det er å berre få retta ein formalfeil, utan at eleven treng å gjere noko innsats rundt dette sjølv? Litt meir læringsfremjande vil det sjølvstøtt vere å få ei spesifikk forklaring rundt kva som gjer at feilen er der, men å berre få retta feilen fører ikkje til auka kunnskap rundt formalfeilen. Dette vil vidare føre til at læraren må halde fram på same viset, for sjansen for at eleven gjer den same feilen i neste tekst, er då stor. Ved å ikkje forklare eleven spesifikt, vil ein heller ikkje få utnytta seg av det Vygotsky (1978) kallar den proksimale utviklingssona. For å kome dit er ein avhengig av å identifisere kva eleven kan klare aleine, og kva eleven kan klare med støtte frå læraren, med det målet at eleven klarer å utvikle seg. I tilfellet ein elev ikkje får forklart kva som ligg bak ein formalfeil, vil det vere vanskelegare å oppnå noko høgare skrivekompetanse.

Eit anna interessant funn når det kjem til korrigerings av formalfeil, er at elevane meiner dei bør få tilbakemelding på alle formalfeil, uavhengig om det er mange eller få. På oppfølgingsspørsmål om dei meiner det same om teksten deira blir heilt «raud» av tilbakemeldingar, så er svaret det same; dei vil ha tilbakemeldingar uavhengig av mengde. Som lærar er dette eit problemstilling eg har møtt fleire gongar. Skal eleven få tilbakemeldingar på alle formalfeil, eller skal ein velje seg ut nokre av dei? Her vil eg trekkje fram to grunnar til at eg ikkje leverer tilbake ein tekst med tilbakemeldingar på alle formalfeil, om det er mange av dei. Det første handlar om læring. Kvithyld og Aasen seier i si andre tese at «Respons må være selektiv» (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12). Ein elev som har mange formalfeil, har mest sannsynleg kunnskapsmangel innan områda han får feil på. Det blir for mykje å lære seg på ein gong, om alt skal bli gitt tilbakemelding på. Den andre grunnen til at eg vel å ikkje gje tilbakemeldingar på alle formalfeil, handlar om motivasjon. For kva gjer det med motivasjonen for læring om ein elev får ein «blodraud» tekst midt i fleisen? Eg har vanskar

for å tru at dette ikkje gjer noko med motivasjonen. Kan elevinformantane sine svar vere basert på tanken om at teksten må vere skriven rett for å få god karakter, og då kome i veggen for tanken om at det viktigaste er å lære? Dette kan ein lure på med tanke på at dei så tydeleg ønsker å få fasiten, i staden for å vere med på å finne den sjølv, fordi dei då er redd for å gjere feil. Desse svara kan tyde på at når det kjem til området korrigering av formalfeil, er elevinformantane sin grad av prestasjonsmotivasjon relativ låg. Ifølgje Johnson, inneber ein høg prestasjonsmotivasjon viljen til å gjere det bra, uavhengig av om ein får noko tilbake for det (Johnson, 1970, referert til i Imsen, 2006, s. 392). Å få noko tilbake kan for eksempel vere i form av ein god karakter. Viljen til å gjere det bra, er der absolutt, men ut av elevinformantane sine svar, kan det verke som om at dei bryr seg om at dei får noko tilbake. Om dei ikkje hadde brydd seg om resultatet, hadde dei då vore like opptatt av at dei ikkje måtte gjere feil under revideringa? Intervjuet spurte ikkje etter sluttvurdering eller karakterar, og det kom difor heller ikkje noko spesifikk informasjon om dette. Likevel så kan det verke som om elevinformantane her møter dei to motstridande handlingane i sin prestasjonsmotivasjon (Imsen, 2006, s. 394).

Når et menneske befinner seg i en prestasjonssituasjon, vil to slags impulser melde seg: for det første lysten til å gå løs på oppgaven. Denne lysten har sin bakgrunn nettopp i prestasjonsmotivasjonen. I tillegg vil alltid en annen tendens ligge på lur: angsten for å mislykkes. I prestasjonssituasjoner vil vi derfor alltid oppleve ambivalens en viss grad. Lysten til å lykkes vil trekke i retning av å ta fatt på oppgaven, mens angsten holder personen tilbake og trekker kanskje vekk fra oppgaven (Imsen, 2006, s. 394).

Om elevinformantane ikkje hadde kjent på angsten av å kanskje skulle mislykkast, så kanskje hadde dei då turt å prøve å finne formalfeila sjølv. Eit anna aspekt som Imsen (2006) trekkjer fram rundt dette med prestasjonsmotivasjon er «Det dreier seg ikke bare om å vurdere muligheter for å lykkes med oppgavene, men også om oppgavene har en verdi eller mening for personen» (Imsen, 2006, s. 395). Dette kan vere gjeldande for dei elevane som berre vil ha feila korrigert, utan nokon som helst råd om kva som må gjerast annleis. Dei meiner at feila må bli korrigert, men ikkje av dei sjølv. Dette kan tyde på at formalfeil ikkje har den høgaste verdien for desse elevane likevel.

Uavhengig av kva grunn elevane har for å ikkje ville rette formalfeila sjølv, er eg trygg på å seie at dei på dette området ikkje kan få viljen sin. I dette høvet vil eg trekkje fram Overordna del av læreplanen som seier:

Prøving og feiling kan vere ei kjelde til læring og erkjenning, og elevane skal bli oppfordra til å prøve seg òg når det er usikkert at dei vil lykkast. Det er skolen si oppgåve å gi elevane tryggleik til å krysse grenser og prøve noko vanskeleg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

## 7.2 Ulike typar tilbakemelding og kombinasjonar av desse

Elevinformantane viser seg å ha ganske klare meiningar innanfor temaet tilbakemeldingar på skriftlege tekstar. Dei har gjennom si skuletid erfart kva som fungerer og ikkje, noko som gjer dei engasjerte. I kapittel 7.1 blei elevane si nokså sterke meining rundt formalfeil presentert og drøfta. Eit anna hovudfunn som vil bli sett på i dette kapitlet, er at dei fleste elevinformantane liker aller best at ulike typar tilbakemeldingar blir kombinert i ein og same kommentar. Eitt av argumenta for dette, blei lagt fram i førre kapittel, og handla om at om ein kombinerte ei korrigerings med eit råd, hadde ein sjansen til å lære litt meir, enn om noko berre blei korrigert.

### 7.2.1 Spørsmål

Elevinformantane har ulike meiningar rundt tilbakemeldingar som berre inneheld eit spørsmål. Både positive og meir negative syn kjem fram. Det positive er at om ein får til å svare på eit slikt spørsmål, kan ein oppleve auka grad av meistring, samtidig blir det vanskeleg om ein ikkje klarer å finne ut kva læraren vil. Ifølgje Bueie (2016) er tilbakemeldingstypen spørsmål noko elevane sjølv skårar lågt på med tanke på nytteverdi (s. 11). Spørsmåla som blei stilt i den vurderte elevteksten var relativt vage, og på den måten krevde dei ein del av elevane. Dette kjem fram ved at elevinformantane reagerer på at spørsmåla både gir for lite informasjon og ikkje er konkret nok. Eit anna aspekt rundt det at læraren stiller spørsmål som tilbakemelding, er at det kan høyrast negativt og frekt ut. Her blei ein kombinasjon mellom eit spørsmål og eit råd trekt fram som eksempel: «Korleis er dette relevant med tanke på det oppgåva spør deg om? I eit kortsvar må ein vere veldig nøyen når det kjem til kva ein tek med [...] I eit langsvaret kunne du utdjupa meir slik du gjer her». Det at

læraren verkar dømmande og ikkje vennleg i tilbakemeldinga, er noko Straub (1997) sine informantar også reagerer på (s. 104).

Elevinformantane grunngir godt rundt det å få spørsmål som tilbakemelding. Noko eg sit igjen med etter å ha analysert desse svara, er at det å få spørsmål gjer elevane usikre, og det kan vere vanskeleg å vite korleis angripe tilbakemeldinga. Spørsmålet ein bør drøfte då, er om det i det heile teke er greitt å gje slike spørsmål som ei form for tilbakemelding, og kva kan argumenta for å stille spørsmål i ein tilbakemeldingsprosess vere? Eitt argument kan handle om at ved å stille eit spørsmål, så oppmuntrer ein til dialog. Kvithyld og Aasen seier i si tredje tese at «Respons må være en dialog mellom skriver og respons giver» (2011, s. 12). Men sjølv om du som lærar stiller eit spørsmål som tilbakemelding, er det langt frå sikkert at eleven ser på dette som ein form for dialog. Ein elevinformant kjem med ein relevant kommentar til dette, og seier at skal det vere spørsmål som tilbakemelding i ein elevtekst, må dette kome undervegs i skriveprosessen, og ikkje etter teksten er ferdigskriven.

Om ein ser på spørsmålet «Kva meiner du med slike tekster», kan ein argumentere for at det eigentleg er ei korrigering skjult inni eit spørsmål. Johnsrud (2018) definerer dette som ein indirekte respons. Ein får vite at noko bør endrast, men ikkje kva (s. 149). Om ein skal stille såpass vage spørsmål i ein tekst, er ein heilt avhengig av å kjenne eleven såpass godt, at ein veit at eleven klarer å svare på dette, og sjølv då kan ein seie at dette spørsmålet er vanskeleg. Eitt argument for tilbakemeldingar av litt vagare art, kan sjølv sagt vere det å utfordre eleven som er på eit høgt meistringsnivå. Ein kan relatere dette til Bruner (1960) sin kjende teori om «scaffolding», altså at læraren må støtte eleven alt etter kor mykje eller lite kunnskap eleven har på eit område. Dess mindre kunnskap eleven har, dess mindre vagt spørsmål (eller kva som helst anna tilbakemelding) kan eleven få.

### 7.2.2 Ros

Ein tanke ein gjer seg når det er snakk om ros, er at det er noko som gir motivasjon. På dette området er vi ulike, nokre har ein høgare grad av indre motivasjon, dei har erfaringar når det kjem til å meistre, og ser glede i sjølve aktiviteten utan at dei treng ytre motivasjon. Ros er i elevteksten gitt på eit globalt nivå. Kva meiner elevane om ros? Ein av elevinformantane har ikkje behov for ros i tilbakemeldinga undervegs i skriveprosessen, og kjem seg fint vidare utan. Ho seier at ros kan heller kome etter at teksten er ferdig skriven, fordi ros i seg sjølv ikkje gir noko informasjon om noko som kan føre til vidare utvikling, som er føremålet med

tilbakemeldingane undervegs. Ros seier berre noko om ståda her og no. Dette ser ikkje denne eleven noko verdi i. Andre igjen, treng meir ytre motivasjon i form av blant anna anerkjening og ros i teksten. Ifølgje Maslow (1970) er det å få anerkjening eit vekstpunkt som kan hjelpe elevane til å utvikle seg. Elevinformantane har likevel klare meiningar når det kjem til korleis dei vil ei slik anerkjening skal sjå ut og ikkje. Blant anna blir dei møtt med kommentaren «Bra!» i den vurderte elevteksten. Nokre av elevane seier at det å få ros i teksten, kan vere motiverande, men dei peiker på at kommentaren er vag. Kva er det som er bra? Dei ønsker ein kombinasjon av ros og ein annan type tilbakemelding som kan seie kva det er som er bra. Ein av grunnane til dette, er at det då er lettare å ta lære av rosen. Det har sjølvstakt ein motiverande funksjon i å få vite at noko er bra, men enda større verdi ser elevane i å få vite kva som er bra i tillegg. Vi har tidlegare vore innom Kvithyld og Aasen (2011) som seier at repnsen må vere både forståeleg og læringsfremjande (s. 13). Elevinformantane aktualiserer også denne tesen når det kjem til ros. For at noko skal vere læringsfremjande og forståeleg, må det peikast på kva som er bra, om ikkje klarer dei ikkje å nytte seg av den, anna enn kanskje kjenne på ei auke i skrivesjølvtillit. Noko ein sjølvstakt heller ikkje skal kimse av. Likevel er elevrøysta ganske tydeleg på dette området – dei fleste vil ha ros, men i kombinasjon med ein anna tilbakemeldingstype som kan føre til meir utvikling.

### 7.2.3 Råd – lengde og form

Noko som er heilt sikkert, er at elevinformantane ønsker råd som tilbakemeldingstype undervegs i skriveprosessen. Ein ser gjerne at råd blir kombinert med ein annan type tilbakemelding. Det kan vere ei korrigering, der ein får eit råd om korleis korrigere, eller det kan vere ros, for deretter eit råd om vidare utvikling.

I intervjuet er det ikkje rådet i seg sjølv som får mest fokus, men forma på det. Spesielt to funn utmerkar seg med tanke på det å få råd som tilbakemelding. Det eine er at elevinformantane reagerer på lange tilbakemeldingar. Dette kan faktisk føre til at dei ikkje les tilbakemeldinga i det heile tatt. Det andre er at dei meiner at råda må vere spesifikke, for at dei skal forstå tilbakemeldinga. I tillegg bør råda bli plassert på ein slik måte at ein skjønner kvar i teksten rådet høyrer heime. Dette er margkommentarane gode til. Her kan ein markere i teksten, for deretter legge inn ein margkommentar, på denne måten ser ein godt kvar i teksten rådet kjem.

Dette høyrer relativt lett ut å tilpasse, men det krev innsats og kartlegging frå læraren for å kunne gi eleven ei tilbakemelding som er læringsfremjande, og som gir eleven lyst til å revidere. Bueie (2017) peiker på at elevar kan vise motstand mot å revidere om dei ikkje ser poenget i det (s.74). Elevinformantane viser ikkje motstand mot å revidere, men dei kan bli såpass demotivert av lange tilbakemeldingar at dei av den grunn ikkje får med seg at revidering bør skje. Dette blir noko anna enn å unngå revidering fordi dei ikkje ser poenget i å revidere. Samtidig kan ein også argumentere for at Bueie (2017) har rett. Om elevane hadde opplevd nytte av desse lange tilbakemeldingane, så hadde dei kanskje lese dei og brukt dei til revidering likevel? Ein av elevinformantane underbygger denne teorien, og seier, stikk i strid med resten av informantane, at dess meir det står i ei tilbakemelding, dess meir lærer han. Dette er nok eit bevis på læraren si viktige rolle i ein slik tilbakemeldingsprosess. Elevane er ulike, og treng tilpassing etter sitt nivå og si revisjonskompetanse om dei skal bli motivert til å revidere. Dette er noko Kvithyld og Aasen presiserer i si fjerde tese: «Respons må motivere for revidering av elevtekster» (2011, s. 13). I tillegg til at elevane må sjå verdien i det å revidere, seier Kvithyld og Aasen (2011) at dei i tillegg må få sjans til å revidere undervegs i skriveprosessen. Etter ein tekst er skriven, er elevane som tidlegare nemnt ferdig med tekstane sine.

### 7.3 Sluttkommentaren – konkret, men hensiktsmessig utfordrande?

Då eg intervjuar elevinformantane om sluttkommentaren, måtte eg nok ein gong minne dei på at sluttkommentaren også er der for at dei skal kunne nytte den til vidare revidering. Dette etter at fleire av dei svarte som om at dette var ein kommentar gitt etter at teksten var ferdig skriven. Med tanke på ordet «slutt» i ordet «sluttkommentaren, er det ikkje så rart at dei tenker at dette er ein kommentar som kjem etter at ein tekst er ferdigskriven. Ein annan faktor som spelar inn her, er at sluttkommentaren bruker dei same kategoriane som UDIR gjer til sluttvurdering av eksamen. For å unngå slike misforståingar, har ein nok litt å hente på å gje denne kommentaren eit anna namn. «Oppsummerande råd for vidare arbeid med teksten» eller «Framovermelding» er titlar som kunne fungert til dette formålet.

Etter dei hadde fått beskjed om at sluttkommentaren er der for at dei skal dra nytte av den til vidare revidering, såg dei større verdi i den. Dette kom som nok ei bekrefting på kor viktig det er for elevane å få tilbakemeldingar undervegs i skrivinga av ein tekst.

Dei fleste elevinformantane viser den same haldninga til lengde på sluttcommentaren, som til andre tilbakemeldingar elles i teksten. Dei meiner den er for lang. Noko dei liker med sluttcommentaren, er at den er kategorisert, noko som gjer den meir oversikteleg. På spørsmål om dei kunne tenkt seg å få commentaren som punkt i staden for heil tekst, for å gjere den enda meir konkret, er dei alle einige om at det hadde vore det beste. Elevane ønsker altså at sluttcommentaren skal vere spesifikk og kort.

Det å hente ut viktig informasjon frå ein tekst, kan vere krevjande. Det kan verke som om at elevinformantane meiner at det beste er at dei slepp å hente ut det viktigaste sjølv, men at læraren gjer dette for dei. Ein lærar vil nok tenke at alt i ei slik tilbakemelding er viktig, samtidig veit ein at noko av det same kan uttrykkast med både få og mange ord.

Eg, som alle andre lærarar har eit ønske om at dei skal lære mest mogleg av mine tilbakemeldingar, og då er spørsmålet vidare kva som er det beste for elevane med tanke på læring og utvikling av skrivekompetanse. På elevsvara kan ein få eit inntrykk av at dei ønsker å få det inn med teskjei – kort, spesifikt og direkte på saka. Skal ein gjere det akkurat slik, eller bør ein utfordre elevane i større grad til å hente ut viktig informasjon sjølv? Her bør ein kanskje sjå på eleven sitt totalrekneskap når det kjem til læringskapasitet. Aasen (2017) peikar på samspelet mellom kunnskap, kapasitet, haldningar, handlingar og motivasjon knytt til det å oppnå skrivekompetanse. Her har både læraren og eleven ei rolle. Læraren må sørge for å gje eleven kunnskap alt etter kapasiteten til enkelteleven. Her må både innhald og mengde tilpassast etter kvar enkelt. Ein elev kan arbeide med sine haldningar, men læraren må også legge til rette for at eleven får gode haldningar til det å skrive. Dette vil forhåpentlegvis føre til at eleven er motivert til å utføre handlingar knytt til det å skrive. Hattie og Timperley (2007) er også opptatt av at både eleven og læraren har ei rolle i ein lærings- og tilbakemeldingsprosess. Dei er opptatt av at formålet med ei tilbakemelding er å tette gapet mellom det dei kan no og eit ønska mål, og på vegen dit bør læraren gi passande utfordringar opp mot eit gitt mål, i tillegg til å lære eleven opp i effektive læringsstrategiar og gje dei gode tilbakemeldingar. Eleven igjen, kan auke arbeidsinnsatsen og jobbe med læringsstrategiar, i tillegg til å senke måla (Hattie & Timperley, 2007, s. 87). Sistnemnde kan diskuteras, for kva skjer om eleven senker sine eigne mål og tankar om eigen kapasitet for mykje? Hattie og Timperley (2007) seier at nokre av elevane sine strategiar kan vere mindre hensiktsfulle, og kan føre til at elevane blir mindre engasjert i framtidige utfordringar (s. 87). Her må ein altså vere årvåken som lærar, og passe på at måla som elevane sett seg, er reelle med tanke på deira faktiske kapasitet, som sjølvsgatt kan vere både større og mindre enn eleven sjølv trur.

#### 7.4 Tilbakemeldingsmengde og tilbakemeldingsnivå

Tidlegare har det blitt drøfta rundt det at elevane ønsker tilbakemeldingar på alle formalfeil i teksten, heilt uavhengig av mengde. Dette viser at elevinformantane er positive til tilbakemeldingar gitt på lokalt nivå i teksten. Korleis stiller dei seg til mengde forbetringsspunkt på eit meir globalt nivå i teksten? Ønsker dei seg like mange tilbakemeldingar på dette området? Her er elevane meir restriktive. Dei er meir vår på å få tilbakemeldingar knytt til innhaldet, og peiker på at dei ønsker at dei skal ha ei kjensle av at det er deira, og ikkje læraren sin tekst. Dette resultatet er samstemt med det Straub finn ut i si forskning, der elevinformantane er negative til tilbakemeldingar på allereie etablerte idear i teksten (Straub, 1997, s. 91-103). Likevel kan ein ikkje konkludere med at verken elevinformantane i Straub (1997) si forskning eller i denne avhandlinga er generelt negative til tilbakemeldingar gitt på eit globalt nivå. Straub viser til at elevinformantane faktisk sett likt pris på tilbakemeldingar gitt både lokalt og globalt: «Students in the survey did not prefer comments on global matters of ideas, development, and organization more than comments on local matters of wording, sentence, structure, and correctness (Straub, 1997, s. 100).

Elevinformantane i denne avhandlinga gir eit ganske likt inntrykk. Meir enn fokuset på kva nivå ei tilbakemelding blir gitt på, er det meir viktig for elevinformantane korleis den er formulert, og med den gjennomgåande elevmeininga om at ei tilbakemelding må vere kort og spesifikk.

Elevane er klar i sin tale om at dei meiner at tilbakemeldingar på det globale nivået som handlar om innhaldet i teksten, ikkje er noko dei vil ha mykje av. Trass denne meininga, bør elevane få tilbakemeldingar på innhaldet likevel? Ein kan med fordel starte med å forstå frustrasjonen til elevane, ved å setje seg inn i ulike faktorar som spelar inn når det kjem til tilbakemeldingar på dette nivået. Det å få ei tilbakemelding på innhaldet i ein tekst kan vere ekstra krevjande for elevane på fleire områder. Kvithyld og Aasen (2011) peiker på at om ikkje eleven skjønar intensjonen med tilbakemeldinga, så blir det vanskeleg å dra nytte av den (s. 14). Når det kjem til innhald, handlar dette om kva modningsnivå eleven er på i skriveprosessen, og for eksempel kor godt eleven har forstått oppgåva som skal svarast på. Om eleven er på eit anna nivå enn læraren si tilbakemelding tilseier blir det vanskeleg for eleven å gjere noko med tilbakemeldinga. Det å revidere noko av innhaldet, er også meir tidkrevjande for eleven om ein samanliknar med å revidere ein formalfeil. Då må eleven helst ha opplevd at revidering på dette området fører til at ein tekst blir betre (Bueie, 2017: s.74) Til slutt kan ein kople inn Deci og Ryan (2000) sin teori om «selvbestemmelse». Dette er noko



som både elevinformantane til denne avhandlinga og Straub (1997) si avhandling er oppteken av. Det må vere elevane sjølve som skriv teksten.

## 8.0 Oppsummering og konklusjon

Problemstillinga i denne avhandlinga handlar om kva elevar på studiespesialiserande studieprogram meiner skal til for at ei tilbakemelding skal føre til auka skrivekompetanse. Det mest klare hovudfunnet handlar om tidspunktet for når tilbakemeldinga vert gitt. Elevane er heilt samstemte i at ei tilbakemelding må kome undervegs i skriveprosessen og ikkje etterpå, altså dei vil ha formative framovermeldingar. Om tilbakemeldinga kjem etter at dei har skrive ferdig ein tekst, og dei ikkje får anledning til å gjere noko meir med ho, då kikar dei nesten ikkje på ho. Dette viser at tidspunkt er ein viktig faktor som påverkar moglegheita elevane har til å oppnå høgare skrivekompetanse. Når det kjem til når i skriveprosessen undervegs dei ønsker å få tilbakemeldinga, så svarer elevinformantane ulikt. Det kan verke som dei både har behov for tilbakemeldingar ved oppstart, midt i og ved avslutninga. Dei er alle interessert i å ha ein lærar tilgjengeleg medan dei jobbar, slik dei kjapt kan spørje om det er noko. Likevel så favoriserer dei munnlege og skriftlege tilbakemeldingar ulikt. Dei som meiner det beste er å få munnlege tilbakemeldingar på skriftlege tekstar, argumenterer med at det er lettare å forstå, og ein då har moglegheit til å stille oppfølgingsspørsmål om det er noko meir ein lurar på, eller at ein ikkje forstår. Dei som meiner at skriftlege tilbakemeldingar er til best hjelp, argumenterer med at det kan vere vanskeleg å få med seg alt som blir sagt munnleg, og at det kan vere vanskeleg å hugse både i ein revideringsfase og om ein ønsker å repetere. Nokon ønsker skriftlege tilbakemeldingar for å ha med seg vidare til neste vurderingssituasjon. Dette er noko som er omdiskutert, og sjølv om nokre av elevane tek med seg ei gammal vurdering til ei ny, så svarer dei at dei ikkje nødvendigvis trur at det i stor grad går an å overføre kunnskap frå ein tekst til ein annan. Då må det i tilfelle vere to like sjangrar, og sjølv då kan dette vere vanskeleg, for ei oppgåve vil ikkje vere heilt lik ei anna.

Elevinformantane blei også spurt om dei meiner vurderingskriterium kan gjere slik dei aukar skrivekompetansen, og om dei nyttar seg av slike. Her sprikar svara til elevinformantane frå å meine at det er det viktigaste hjelpemiddelet med tanke på å forstå kva ei oppgåva skal innehalde, og fungerer fint til å dobbeltsjekke seg sjølv, til at det er lite verdi i slike kriterium. Sistnemnde elevinformant meiner at ei oppgåveskildring er minst like viktig, og at vurderingskriterium ofte seier seg sjølv. Det blir også peika på at slike kriterium ofte er vage, og om dei skal ha ein verdi bør dei vere tilpassa kvar oppgåve spesifikt.

Elevinformantane måtte òg ta stilling til om dei meinte at medelevvurdering var noko som kunne hjelpe dei til å utvikle høgare skrivekompetanse. Det kjem fram at dei har lite erfaring med denne typen arbeid. Alle elevinformantane med unntak av ein, er skeptisk. Både fordi dei

er usikre på kvaliteten på råda dei får frå ein medelev, at det kan vere ubehageleg å utlevere noko ein har skrive, og om ein medelev klarer å vere ærleg. Om ei slik medelevvurdering skal skje, så må det vere med ein medelev som er nær. Elevinformanten som var positiv, peikte på at ein medelev kan sjå på teksten på ein annan måte, at ein medelev vil ha ein likare «skrivestil».

Når det kjem til kva type tilbakemeldingar elevane meiner er mest eigna til å auke skrivekompetansen deira, er dei einige i at det å få eit råd, gjerne i kombinasjon med ein anna type tilbakemelding, er effektivt. Eit eksempel på dette kan vere at eleven bør endre ei formulering i teksten og får då både ei tilbakemelding som korrigerer og gir råd, dette meiner dei fører til meir læring enn at dei berre får beskjed om å omformulere noko, utan å få råd om korleis. Dei er ikkje like glade i å få spørsmål som tilbakemeldingstype, både fordi at dei kan få ei kjensle av at læraren er frekk, i tillegg til at det kan vere vanskeleg å finne løysinga på eit spørsmål, spesielt viss det er vagt formulert. Samtidig blir det peika på at om ein klarer å revidere teksten sin ved tilbakemeldingstypen spørsmål, kan det gjere at ein kjenner på meistring.

Elevane er vidare stort sett interessert i ros – så lenge den er spesifikk på kva den roser. Det å berre få den rosande kommentaren «Bra!» er ikkje elevane særleg interessert i, spesielt med tanke på at dei skal revidere teksten vidare. Dei ønsker å vite kva som er bra.

Elevinformantane ser på ros som noko som kan motivere dei til å ville jobbe meir, og på den måten kan det påverke læringa. I tillegg kan ros vere ei bekrefting på at det dei gjer på ein stad i teksten er bra, og at ein kan gjere det på ein liknande måte ein annan stad i teksten om den moglegheiten er der. Ein av informantane ser ikkje verdien i ros undervegs i teksten, og peiker på at ros aleine ikkje er noko som dannar grunnlag for revidering. For motivasjonen sin del, treng ho ikkje ros. Dette er med å vise kor forskjellige elevar kan vere. Ros som ikkje handlar eksplisitt om elevteksten, men som blir meir personleg retta, er dei heilt uinteressert i. Det vil ikkje vere læringsfremjande.

Det kjem også fram at elevane meiner at både tilbakemeldingar gitt på eit lokalt- og globalt nivå kan hjelpe dei til å oppnå høgare skrivekompetanse. Eit litt overraskande funn kom fram då dei fekk spørsmål knytt til korrigeringar, var elevane sine haldningar til det å få tilbakemeldingar på formalfeil. Dette såg dei på som viktig, alle formalfeil i ein tekst burde rettast opp i. Det som vidare er litt spesielt her, er at dei fleste meinte at læraren skulle gjere dette for dei, ved å gi fasiten. Dette kunne læraren gjere ved å markere feilen og skrive kva som er rett. Nokre meinte at læraren kunne velje å legge ved ei lenkje til ordboka, men slettes

ikkje alle kom til å faktisk slå ordet opp i ordboka. Som ein kontrast til dette, har ein når det kjem til tilbakemeldingar som går på innhaldet i tekstane deira. Elevane kan godt få råd, men det må ikkje vere i så stor grad at elevane ikkje kjenner at det er deira tekst lenger.

Meir enn kva type tilbakemelding som er gitt, er det to faktorar knytt til tilbakemeldingstypene som elevinformantane gjentek fleire gongar, både i møte med den vurderte elevteksten og utanom. Dei er oppteken av at ei tilbakemelding må vere spesifikk i tillegg til å vere kort. Dei meiner at ei spesifikk tilbakemelding er lettare å forstå. Om læraren bruker mange ord, kan det bli for mykje å ta inn, noko som kan gå utover motivasjonen. Det same funnet kan ein knytte til sluttkommentaren, dei ønsker at den skal vere kort og spesifikk. Her blir det i tillegg påpeika at sluttkommentaren gjerne kan vere kategorisert eller punktvis, slik det skal bli lettare å orientere seg i den.

Etter å ha gått gjennom alle funna, og drøftinga av dei, sit eg igjen med nokre tankar. Som eg påpeika i innleiinga, har elevane ein lovfesta rett til å bli høyrte, likevel er det læraren sitt ansvar at læring skal skje og at skrivekompetanse skal utviklast. Elevinformantane har mange gode refleksjonar og grunngevingar undervegs. Nokre av desse vil eg ta med meg vidare i arbeidet med eigne elevar. Blant anna dette med å vere spesifikk og konkret på kva som er bra og kva som kan reviderast. Vidare skal eg også prøve å formulere meg med færre ord. Det eg er meir usikker på, er dette med formalfeil og mengde tilbakemelding. Det er ikkje samsvar mellom det at læraren skal gi fasiten og det å utvikle skrivekompetanse, her meiner eg eleven må gjere jobben, noko dei vil lære av. Eg kjem heller ikkje til å gi tilbakemeldingar på alle formalfeil, sjølv om dette er noko elevinformantane ønsker seg. Eg har likevel høyrte på dei, og tek ei avgjersle på dette området som eg meiner er til deira beste når det kjem til utvikling av skrivekompetanse. Det eg derimot absolutt skal ta med meg, er at elevane «må få smake på suppa» før dei serverer ho, noko anna er utenkeleg i ein læringssituasjon.

## 8.1 Feilkjelder og vegen vidare

Ei feilkjelde i avhandlinga mi, som eg innser i ettertid, er at eg ikkje har spurt elevane spesifikt om eigenvurdering. Om dette er noko dei bruker å gjere, og om dei meiner dette fører til auka skrivekompetanse. Likevel vil eg påstå at dei gjennom intervjuet har eigenvurdert seg sjølv gjennom å sjå for seg korleis dei jobbar med eigne tekstar, kva som fungerer og ikkje, og kvifor.

Når det kjem til den vurderte elevteksten, har eg i ettertid angra på at eg ikkje lot elevane få sjå ulike måtar ein kan markere noko i sjølve teksten. Elevane fekk her berre eitt alternativ, at det var sett ein strek over eit ord som var skrive feil. Det finnast fleire meir formålstenlege markeringar, som ikkje så lett let seg misforstå. Det er ikkje rart at elevane trur at eit ord som er sett ein strek over, skal fjernast. Ein meir formålstenleg måte å gjere dette på, kan for eksempel vere å legge på ein uthevingsfarge over ordet. At elevane no fekk berre dette eine alternativet, gjer at ein ikkje kan konkludere om elevane likar markeringar i teksten på eit godt nok grunnlag.

Denne avhandlinga er basert på kva elevinformantane meiner om kva som skal til for at ei tilbakemelding skal gjere slik at dei utviklar skrivekompetansen sin. Noko avhandlinga ikkje tek for seg, er om det elevane meiner, faktisk fører til auka skrivekompetanse. Tidsaspektet var med på å påverke val av metode. Eg ønska å gå i djupna og finne ut både kva elevane meinte og kvifor, og difor blei kvalitativ metode i form av djupneintervju det rette for meg. Dette er ein tidkrevjande måte å forske på, då både intervju, transkribering og analysing av funn tek tid. Eg fann difor ikkje rom til å sjå på emnet med andre metodar. For å få ei meir heilskapleg forståing på området hadde det vore spennande å utføre ein type aksjonsforskning, der ein kunne samanlikna det elevane meiner med det dei faktisk presterer.

## Litteraturliste

- Atkinson, J. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Atkinson, J. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Atkinson, J. (1966). Motivational determinants of risk-taking behavior. I J. Atkinson, & N. Feather, *A theory of achievement motivation*. New York: Wiley.
- Brekke, M., & Tiller, T. (2020). *Læreren som forsker, Innføring i forskningsarbeid i skolen. 2.opplag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bueie, A. (2017). Å utvikle elevenes revisjonskompetanse. I K. Kverndokken, N. Askeland, & H. Siljan, *Kvalitet og kreativitet i klasserommet - ulike perspektiver på undervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bueie, A. A. (2016). *Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer- slik elevene ser det*. Henta fra Nordic Journal og Literacy Research, 2, 1-28: <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.188>
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2021). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. Sixth Edition*. Essex: Pearson Education.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, ss. 227-268.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I O. Dysthe, & F. Hertzberg, *101 skrivegrep* (ss. 13-35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Eriksen, H. (2017). Elevers oppfatning av lærers tilbakemeldingspraksis: om sammenhengen mellom graden av Vfl-praksis og elevenes opplevde nytte av lærers skriftlige tilbakemeldinger i skriftlig norsk. *Nordic Journal of Literact Research*, ss. 1-20. Henta fra <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.683>
- Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I J. Smidt, I. Folkvord, & A. Aasen, *Rammer for skriving: om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (ss. 13-31). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Forskrift til opplæringslova. (2020, August 1). *Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring*. Henta fra Lovdata: <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Gamlem, S. M. (2022). *Tilbakemelding og vurdering for læring, 2.utgave*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gamlem, S. M., & Smith, K. (2013, Januar 22). Student perceptions of classroom feedback. *Assesment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20:2, ss. 150-169. doi:10.1080/0969594X.2012.749212
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, ss. 81-112.

- Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I I. Elstad, & A. Turmo, *Læringsstrategier* (ss. 111-126). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hilmer, I. (2017, Juni 12). Forfatterne i klasserommet. Tilpasset opplæring for ungdomsskuleelever med stort skrivetalent. *Master i utdanningsvitenskap med norsk*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Imsen, G. (2006). *Elevens verden, Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, H. M., & Otnes, H. (2021). *Å lære å skrive, Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnsen, E. (2023). NORMAU644. *Prosjektskisse for masteroppgåve i erfaringsbasert master med fordyping i norsk*. Universitetet i Bergen, Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier.
- Johnson, D. W. (1970). *The Social Psychology of Education*. N.Y: Holt, Rinehart & Winston.
- Johnsrud, E. B. (2018). Respons og vurdering. I K. Rongen, & M. Selås, *Skriveboka: innføring i skriveopplæring* (ss. 143-154). Oslo: Samlaget .
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordna del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nno>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Kompetansemål og vurdering*. Henta frå Læreplan i norsk (NOR01-06) Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv114?lang=nno>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvithyld, T., & Aasen, A. J. (2011, Mars). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Tidsskriftet viden om læsning*, ss. 10-16.
- MacArthur, C. (2013). Best practices in teaching evaluation and revision. I I. Graham, C. MacArthur, & J. Fitzgerald, *Best practices in writing instruction* (2. utg., ss. 215-237). New York: The Guildford Press.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- Myklebust, T. (2022, 5 20). *Folkehelse og livmestring i norskfaget. En studie av hvordan elever kan utforske og reflektere over tekster som fremstiller unges livssituasjon, med bakgrunn i Linn Skåbers Til ungdommen (2018)*. Henta frå Universitetet i Bergen: <https://hdl.handle.net/11250/2998201>
- Rogoff, B., & Wertsch, J. (1984). *Children's Learning in the Zone of Proximal Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rosenberg, A. (1997). *Ret rimelig! - om skriftlige kommentarer til danske stile*. Upublisert speciale, København Universitet.
- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2022). *Litteraturredaktikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.

- Skaalvik, E. M. (1999). Etiske spørsmål i skoleforskning. *Skriftserie nr. 12*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2008). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. I *College composition and communication*, 31 (4) (ss. 378-388).
- Språkrådet, & Universitetet i Bergen. (2023, november 1). *Nynorskordboka*. Henta frå «ansvarsfråskrivning»: <https://ordbokene.no/nn/118849>
- Straub, R. (1997). *Students' Reactions to Teacher Comments: An Exploratory Study, Research in the Teaching of English*. Henta frå National Council of Teachers of English: <https://www.jstor.org/stable/40171265>
- Try. (2010, Desember 1). *Vinmonopolet tar opp kampen mot "vennelanging"*. Henta frå Kreativt forum: <https://www.kreativtforum.no/arbeider/vinmonopolet-tar-opp-kampen-mot-vennelanging>
- Universitetet i Bergen. (2023, 12 14). *System for Risiko og ETTErlevelse. Behandling av personopplysninger i forskningsprosjekter og studentoppgaver ved UiB*. Henta frå UIB RETTE: <https://rette.app.uib.no/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, Januar 30). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)*. Henta frå Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/1.innledning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Individuell vurdering Udir - 2- 2020*. Henta frå Del II Underveisvurdering: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/ii.-underveisvurdering/#-3-10-underveisvurdering>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, September 18). *Formålet med elevundersøkelsen*: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/om-elevundersokelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Vurderingsskjema HOVUDMÅL NN vg3 våren 2023*. Henta frå <https://sokeresultat.udir.no/eksamensoppgaver.html?ExKL=Kunnskapsl%C3%B8ftet%202020&query=norsk%20vg3%20hovedm%C3%A5l>
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge: The M.I.T Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the developmen of higher psychological process*. London: Harvard University Press.
- Aasen, A. J. (2017, 11 30). *Skriving som grunnleggjande ferdigheit*. Henta frå Utdanningsforskning : <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/skriving-som-grunnleggjande-ferdigheit/>



## Figur- og tabelliste

Figur 1 - Tilbakemeldingspraksis som støtte for læring (Hattie & Timperley, 2007 oversatt av Gamlem, 2022: s. 101). .....	20
Tabell 1 - Kategorisering av dei ulike lærarkommentarane .....	53

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Oppgave og vurdert elevtekst

#### Kortsvarsoppgåve

Sjå samansett tekst frå Vinmonopolet under oppgåva.

Formuler kort budskapet i den samansette teksten frå Vinmonopolet. Peik på nokre verkemiddel og forklar den funksjonen dei har. Vis til konkrete sider ved teksten. 250 ord.

*Kommentar: For å vise god kompetanse bør du svare på ein presis måte og bruke relevant fagspråk. Bruk omgrep frå retorikken.*



**ANSVARSRASKRIVELSE**

Jeg, Sebastian Sørensen (19), fraskriver meg bered  
ansvaret for at Eline Wiiskog (16) syntes det var en god  
idé å haike hjem midt på natta den kvelden. Det eneste  
jeg gjorde var å skaffe alkohol. That's it!

*Sebastian Sørensen*  
Aurskog, 28.10.2011

Vinmonopolet tar vi vårt ansvar for at mindreårige ikke skal få tilgang  
på alkohol, men for å gjøre en best mulig jobb, er vi ansvarlig for at du  
gjør det samme. Ikke kjøp alkohol til mindreårige.

 VINMONOPOLET

## Ansvarsfraskrivelse for å gje mindreårige alkohol

Bodskapen til teksten «ansvarsfraskrivelse» frå *vinmonopolet* er at ein ikkje skal gje mindreårige alkohol, og at det kan kome konsekvensar vist politiet veit om det. Personar som har gjeve mindreårige alkohol meiner at dei ikkje har gjort det, sjølv om at dei er skyldige. Med dette vil *vinmonopolet* at ein må ta ansvar for konsekvensane som blir gjeve.

Etos, patos og logos blir brukt i teksten. Etos blir vist ved at det er *vinmonopolet* som seier at det ikkje er greit å gi mindreårige alkohol, noko som gjer det meir troverdig sidan *vinmonopolet* er dei som oftast sel alkoholen som blir kjøpt. Det blir brukt logos ved at *vinmonopolet* skriv om ein situasjon som mange veit at det er lett å hamne i. Visst ein skal haike heim, og at ein sit på med ein framand er noko kanskje ikkje alle hadde gjort, med tanke på at ein ikkje kjennar personen og ikkje veit om han har tenkt til å hjelpe deg eller gjere noko heilt anna. Det er noko som vi veit ikkje er det beste å gjere. Patos ser vi ved at eksempelet frå *vinmonopolet* viser at ein kan få skyldfølelse av å gje alkohol til mindreårige, og at ein ikkje tenkte over konsekvensane ein kunne få visst ein gjev alkohol.

Sjølv om at *vinmonopolet* kjem med slike tekstar, så er det framleis ein del som kjøper alkohol til mindreårige og ikkje høyrer etter på det som blir fortald. Dette fører til at det kanskje ikkje blir slutt på det som det hadde visst alle høyrde etter.

Kjelder:

- Heftet «Heildagsprøve i norsk hovudmål»
- PowerPoint om retorikk

**Kommentert [EJ1]:** Ansvarsfraskrivning

**Kommentert [EJ2]:** Her kan du sjå korleis ordet skal skrivast: <https://ordbokene.no/nn/118849>

**Kommentert [EJ3]:** Flott at du har huga å setje namnet på teksten i hermeteikn, men pass på at du skriv det rett.

Ein annan detalj du skal leggje merke til her, er at om du set noko i hermeteikn, slepp du å endre målform til nynorsk på det som står inni hermeteiknet (eller omvendt om det silerte ordet var eit nynorskord inni ein bokmålstekst). Dette sjølv om resten av teksten er skriven på nynorsk. Det vil i din tekst seie at i tittelen må du skrive ansvarsfraskrivning (altså nynorsk), medan i denne setninga kan du skrive "ansvarsfraskrivelse", som då er bokmål.

**Kommentert [EJ4]:** Bra!

**Kommentert [EJ5]:** Korleis er dette relevant med tanke på det oppgåva spør deg om? I eit kort svar må ein vere veldig nøyen når det kjem til kva ein tek med, du har berre plass til akkurat det oppgåva spør deg om. I eit langsvar kunne du ha utdjupa meir slik du gjer her.

**Kommentert [EJ6]:** God temasetning.

**Kommentert [EJ7]:** Alle avsnitt bør starte med ei temasetning som gir informasjon om kva avsnittet skal handle om. Det gjer du her, flott!

**Kommentert [EJ8]:** Er Vinmonopolet eit særnamn eller samnamn?

**Kommentert [EJ9]:** Kan du omformulere denne setninga?

**Kommentert [EJ10]:** Denne setninga blei upresis, her er eit forslag til omformulering: "Dei fleste veit at det ikkje er lurt å haike med framande heim". Her ser du at eg i tillegg har kopla på den neste setninga.

**Kommentert [EJ11]:** Mykje god kunnskap her.

**Kommentert [EJ12]:** Du har ei god haldning når det kjem til å ikkje kjøpe alkohol til mindreårige. Bra!

**Kommentert [EJ13]:** Kva meiner du med "slike tekstar"?

**Kommentert [EJ14R13]:** Skriv heller inn fagomgrepet for "slike tekstar" her. Det vil gjere setninga di meir presis.

**Kommentert [EJ15R13]:** haldningskampanjar

**Kommentert [EJ16]:** For å vere enda meir presis, bør du skrive kva tekstar du snakkar om her: "Sjølv om Vinmonopolet kjem med slike haldningskampanjar..."

**Kommentert [EJ17]:** Komma før "som".

**Kommentert [EJ18]:** I denne setninga skal det vere eit komma.

## Hei Diana ☺ (namnet er oppdikta)

**Språkføring og formelle ferdigheiter:** Du har nokre skriftlege feil som lett kan gjerast noko med. Sjå for eksempel ordet *ansvarsfraskrivelse* i tittelen, her ser du at det er ein raud strek under ordet. Vanlegvis kan ein høgreklikke på ordet og få eit forslag til korleis skrive det rett. Dessverre har ikkje Word alle ord tilgjengeleg, så då må du bruke andre strategiar for å finne ut korleis du kan skrive ordet rett. Sjekk ordet i ordboka på nett: <https://ordbokene.no/> Når du startar å skrive inn eit ord, vil du automatisk få forslag til korleis skrive ordet rett i rullegardinnenven som kjem under søkefeltet. Elles kan du sjølvstilt spørje både meg og ein medelev om dette. Sjå elles kommentarar i høgremargen og markeringar i teksten.

**Struktur og samanheng:** Du har ein god overordna struktur med ei innleiing, ein hovuddel og ei avslutning. Dette gjer teksten oversikteleg og god for lesaren å orientere seg i. Flott at du startar avsnitt med ei temasetning som seier noko om kva avsnittet handlar om.

**Svar på oppgåva:** Du formulerer budskapet i teksten presist i innleiinga. Du viser også at du forstår kva dei ulike retoriske appellformene etos, logos og patos betyr, og du kjem med eksempel på dei alle. Du kan jobbe litt med å vere enda meir presis når du omtalar dei ulike eksempla. For eksempel seier du «Patos ser vi ved at eksempelet frå vinmonopolet viser at ein kan få skyldfølelse av å gje alkohol til mindreårige, og at ein ikkje tenkte over konsekvensane ein kunne få visst ein gjev alkohol». Eksempelet *viser* ikkje at ein kan få skyldfølelse, men det kan gjere slik at du *får* skyldfølelse. Det svaret manglar fokus på, er at dette er ein samansett tekst. Du gloymer å seie noko om at dette faktisk er ein samansett tekst som då både inneheld ein skriftleg tekst og eit bilete. For eksempel kva retorisk verkemiddel blir brukt når ein ser ei hand med eit fargerikt armband, ta i eit dorhandtak, samtidig som du ser teksten «Ansvarsfraskrivelse»? Kva funksjon har desse ulike elementa og samspelet mellom dei?

## Vedlegg 2: Intervjuguide

**Prosjekt:** Elevane si meining om kva tilbakemeldingar som aukar skrivekompetansen deira

**Tid for intervju:**

**Dato:**

**Stad:**

**Intervjuar:** Elise Johnsen

**Intervjuobjekt:** (anonymisert)

Skildring av prosjektet: Her skal intervjuobjektet få kjennskap til a) formål, b) kva data som blir samla inn, c) kva blir gjort med data som blir samla inn for at intervjuobjektet og opplysningane blir behandla konfidensielt, d) kor lang tid intervjuet vil vare.

[Intervjuobjektet må skrive under på samtykkeskjema.] [Gjere ein test av lydopptakar]

(Creswell & Guetterman, 2021).

**Spørsmål:**

1. Sjå for deg ei typisk skriftleg oppgåve du har fått i norsk på vgs. Korleis er prosessen frå start til slutt?

2. På kva måte ønsker du at læraren støttar deg i denne prosessen?

Oppfølgingsspørsmål:

- Kva form vil du ha på tilbakemeldinga undervegs i prosessen. Skriftleg, munnleg eller begge deler? Kvifor?

- Har tidspunkt for tilbakemelding noko å seie? Kor ofte i skriveprosessen ønsker du tilbakemelding?

3. Korleis føler du at du meistrar det å skrive, og kva mål har du når det kjem til utvikling av di eiga skrivekompetanse?

4. I kor stor grad nyttar du deg av dei skriftlege tilbakemeldingane du får av læraren på ein tekst?

5. I kor stor grad nytta du deg av vurderingskriterium i arbeidet med ein tekst? Kva verdi kan slik kriterium ha?

6. I kor stor grad føler du at ei tilbakemelding på ein tekst, kan gjere deg betre på å skrive ein annan tekst?

7. Kva tenker du om at ein medelev gir deg tilbakemelding på ein tekst?

8. Vi skal no sjå på tilbakemeldingane på teksten eg ba deg lese før intervjuet. Om du skulle revidert denne teksten:

- Kven av tilbakemeldingane meiner du kan hjelpe deg til å utvikle skrivekompetansen din



og kvifor? (Eg går gjennom tilbakemeldingane saman med eleven)

- Er det nokon av tilbakemeldingane du tenker ikkje vil hjelpe deg til å utvikle skrivekompetansen din og kvifor?
- I teksten er for eksempel ikkje alle skrivefeil gitt tilbakemelding på. Ønsker du tilbakemelding på alle forbettringspunkt i ein tekst du skal revidere vidare, eller bør det vere eit utval? Grunngi.
- Korleis opplever du sluttkommentaren med framovermelding?
- Har du nokon tankar om korleis ein slik sluttkommentar med framovermelding bør sjå ut og ikkje?
- Kvifor er sluttkommentaren viktig for deg, eller kvifor er den ikkje viktig med tanke på vidare revidering?

# Intervju av elevinformantar – samanlikningsversjon

**EJ: Sjå for deg ei typisk skriftleg oppgåve du har fått i norsk på vgs. Korleis er prosessen frå start til slutt? Korleis startar du opp, korleis jobbar du undervegs, korleis avsluttar du. Altså, kva gjer du?**

I: Nei, altså, byrjar jo med å tenke da. Få fram idear, skrive dei ned, det er jo ein idéfase i starten da. Også byrjar eg å skrive etterkvart. Finne den rette tingen å skrive om og starte med, og sann. Det var vanskeleg.

**EJ: Var det eit vanskeleg spørsmål? Du startar med ei idéfase, også må du finne den rette tingen å skrive om, kva gjer du etter det?**

I: Eg byrjar vel med å skrive ei innleiing da, eg seier litt om kva som skal skje og kva eg snakkar om. Viss eg skal analysere noko, så er det kva eg skal analysere og litt sånn. Om eg skal fortelje om tema og budskap, så kan eg no fortelje kort om det og litt sånn. Veldig kort i ei setning da, det blir litt slike punkt i innleiinga som eg kjem tilbake til seinare. Så er det hovuddelen, og der må ein no få inn mykje fagspråk, så då er det å sjå gjennom presentasjonar som ligg på Teams. Så då er det å finne det som går an å finne om det eg skal skrive om. Så er det å skrive da.

**EJ: Kva gjer du på avslutninga då?**

I: Då bruker eg sann, eg veit ikkje kva det er på norsk, ein sånn «editor» i Word, som er ganske grei til å vise tips til kvar ein kan bruke komma og slik. Den gir jo sånn prosent, så når den er på 100%, så er no det ganske greitt da. Så blir det å lese over litt, og sørge for at det gir meining da, også blir det å oppsummere litt i ei avslutning.

**EJ: Så bra, du bruker ein del word då som støtte?**

I: Ja.

A: Det første eg brukar er å sjå på kva oppgåva eigentleg spør om og ta fram litt notatar og sjå på at eg er sikker på eg skriv på rett måte. Eg byrjar med å sjå på det som blir spurt om, ja, og etterkvart kan eg byrje å skrive innleiing også berre held eg fram med det dei spør om da. Eg sjekkar litt fakta frå snl eller ndla, om det. Men det spørst no kva temaet er då.

**EJ: Så i innleiinga så sjekkar du opp alt, og i hovuddelen sjekkar du litt fakta og slik, og i avslutninga kva gjer du der?**

A: Oppsummering generelt, konklusjon på det.

**EJ: Har du ein spesiell studieteknikk på det her?**

A: Eigentleg ikkje, det berre blir slik det kjem fram.

L: Eeeh, nei eg prøver no å gjere det meste på skulen. Også vertfall kome godt i gong, også jobbar eg heime viss eg ser at eg treng det da, ofte så rettar eg og går gjennom ein del heime, eg bruker å få ho mamma til å lese gjennom.

**EJ: Du får utdelt oppgåva, kva gjer du når du får utdelt oppgåva? Kva er det første du startar med?**

L: Eg bruker å lese oppgåva nøye, også brukar eg å markere det som er viktig at eg får med. Slik eg slepp å lese gjennom heile oppgåva kvar gong, men eg ser på ein måte kva eg skal ha fokus på.

**EJ: Veldig lurt, også startar du rett på å skrive?**

L: Ja, eg bruker ofte å prøve, det kjem no litt an på korleis oppgåva er da. Eg bruker å prøve å tenke ut forskjellige måtar å gjere oppgåva på.

**EJ: Også startar du rett på innleiing, hovuddel og avslutning, eller?**



L: Ja, eg prøver vertfall å begynne litt på, ikkje avslutninga då men, vertfall ei innleiing og hovuddelen. Også rettar eg på det undervegs da. Men då har eg typ ein mal eg kan gå litt etter.

**EJ: Lurt, så då kan du fylle inn då på ein måte.**

L: Ja.

N: Ja, først blir det å setje seg inn i oppgåva og ja, skjöne kva ein skal ta med. Også, liksom, skrive litt slik oversikt på ein måte. Det eg vil ha med. Også på ein måte skriv eg inn i det. Viss det gir meining?

**EJ: Ja, som at du lagar deg ein disposisjon?**

N: Ja, egentleg. Også, ofte er det no lurt med idémyldring. For eksempel berre sjå på kva ting ein kan ta med. Også kanskje sjå på andre tekstar ein har hatt før, og kanskje sjå kva eg ikkje har hatt med der, og ting eg bør legge merke til, slik som patos og slik.

S: Når eg skal sitje å skrive den då berre?

**EJ: Ja, frå du får den til du er ferdig.**

S: Det første eg gjer er å skrive ned oppgåva og kva den var, slik eg har den på dokumentet mitt. Fordi eg synest det er betre, så slepp eg å sjå frå PC til ark heile tida. Også deler eg inn i avsnitt. Eg skriv innleiing og avslutning også punkt på kva eg har lyst å ha med. Og eg skriv ofte innleiinga og oppsummeringa først, eg føler at det liksom blir veldig generelt, eg føler ikkje at ein treng å tenke så mykje, berre litt slik kva det er eg skal svare på oppgåva, liksom. Også innleiinga da, og overskrift til slutt.

**2. EJ: På kva måte ønsker du at læraren støttar deg i denne prosessen? Når vil du ha støtte.**

I: Det vi har gjort nokre gongar då, er å sende inn eit førsteutkast til læraren. Sei vi har to veker på å levere inn, så leverer vi inn eit førsteutkast etter ei veke. Så får vi litt kort tilbake om kva vi kan gjere betre, og det gir no ein ganske god peikepinn.

**EJ: Så det er den måten du ønsker at læraren skal støtte deg?**

I: Eg synest det er ein fin måte å få tilbakemelding på da, også er det litt slik at vi også kan få anna hjelp undervegs da. Ofte er det litt vanskeleg å vite kva ein skal starte med da, så då kan det vere greitt å få tips til det.

**EJ: Er dette ei skriftleg eller munnleg tilbakemelding?**

I: Det er ei skriftleg tilbakemelding, det er litt liknande eksempelet ditt med kommentarar i teksten.

**EJ: Likar du best å få tilbakemeldingane skriftleg eller munnleg?**

I: Likar best å få det skriftleg, då er det litt lettare å hugse på. Det er greiast.

**EJ: Har tidspunkt på tilbakemelding noko å seie?**

I: Altså, det må no vere litt før frist då. Må jo ha litt tid på å ta det til seg, tenke over kva som står der og få gjort det om. Så ein må no ha litt tid til å rette på det som er skrive, så vertfall eit par dagar.

**EJ: Om læraren bruker veldig lang tid, har det nokon konsekvens?**

I: Ja, då blir det mindre tid på å rette feila på og utdjupe. Det vil jo ha litt å seie, men det spørst no kor lang tid du har på deg.

**EJ: Du føler ikkje at du dett ut av det om det går lang tid?**

I: Det spørst litt, du sjølv kan no jobbe vidare med det, sjølv om du ikkje får tilbakemelding.

A: No er det no veldig mange i klassa, så då er det litt vanskeleg å spørje om det. Men når ho først kjem, eller han først kjem, så er det no fint at dei veit kva vi held på med og kor langt vi har kome, fordi vi jobbar no forskjellig. Så viss det for eksempel er tredje time, også har eg berre gjort litt, så er det no fint å få hjelp med læraren om kva vi skal skrive, eller få ei tilbakemelding i Teams om kva vi kan prøve å skrive om.

**EJ: Tilbakemelding i Teams, kva du meiner?**

A: Oss får lov til å spørje læraren etter skulen om kva oss skal, ja viss oss har deadline same dag da, så bruker vi å sende melding til læraren om dette er relevant å skrive om, eller kva eg kan fortsette med, eller eg skjønnte ikkje.

**EJ: Kor i skriveprosessen har du mest behov for hjelp? I starten, midt i eller til slutt?**

A: Eg tenker det er nok på starten og i midten, fordi etterkvart så berre flyt det av seg sjølv.

**EJ: Likar du best å få desse tilbakemeldingane skriftleg eller munnleg, og kvifor?**

A: Det varierer kva det er da, men eg tenker sjølv at eg vil ha det munnleg, fordi då kan vi ha ein samtale, og då er det enklare å skjønne kva han eller ho meiner, enn å berre få ei melding på nett og berre lese den fullt.

**EJ: Har tidspunkt for tilbakemelding noko å seie? Sei at du har sendt inn eit utkast, har tidspunkt for kor lang tid læraren bruker noko å seie?**

A: Det spørst no kva det har å seie. Sei vi sender inn ei oppgåve i september og så får vi den ikkje tilbake før november, så hugsar vi ikkje eigentleg kva det handlar om. Og

kva det eigentleg var, når vi då har byrja og kome oss mykje lenger på eit anna tema. Så då blir det liksom ikkje så veldig relevant tenker eg da.

**EJ: Ja, då har du falt litt ut av det.**

A: Ja

L: Eg er glad i å stille ein del spørsmål, så berre det at ho er tilstades i timen og er der, slik eg kan spørje når eg lurar på ting og sann då. Men eg har ikkje noko behov for veldig tett oppfølging, berre at eg kan spørje om det er noko liksom.

**EJ: Så du vil ha ein lærar som er til stades, som går rundt og hjelper til?**

L: Det eller at eg veit ho kan svare på Teams slik eg veit ho kan svare på ting der.

**EJ: Når i prosessen har du mest behov for hjelp. Er det i starten, midten eller slutten?**

L: Det er kanskje på slutten, fordi då ser eg cirka korleis det blir, og då kan eg spørje om ting heng saman og om overgangane er grei og forskjellig, og om eg har svart på dei forskjellige tinga. Slik som oppgåva spør om.

**EJ: Liker du best munnlege eller skriftlege tilbakemeldingar undervegs i prosessen?**

L: Munnlege kanskje, fordi om eg spør om ho er der, så kan eg enklare kome med oppfølgingsspørsmål. Men det er no greitt å få det skriftleg også, slik eg kan gå tilbake å sjå på det.

**EJ: Likar du å sende inn eit utkast, få tilbakemelding og jobbe vidare med det?**

L: Nei, eg bruker ikkje å gjere det så mykje, men det har kanskje meir med at ho har så mange elevar, eg har ikkje hatt behov for å sende inn. Det er einaste viss vi har ei

oppgåve, også skal vi sende inn og rette skrivefeila, så levere på nytt igjen. Det har vi gjort nokre gongar.

**EJ: Men om du hadde fått anledning til å sende inn eit utkast, få tilbakemelding og deretter jobbe vidare på det, kva tenker du om det, kontra slik de gjer det no?**

L: Det hadde vore veldig greitt da, får då får du moglegheiten til å få ein mykje betre karakter. For då veit du konkret kva du skal jobbe vidare med.

**EJ: Så kanskje ein kombinasjon da av å ha ein lærar og få det skriftleg?**

L: Ja.

**EJ: Så lurar eg litt på tidspunkt for tilbakemelding, om du sender eit utkast da, så skal du jobbe vidare med det, kor lang tid tenker du læraren kan bruke på å gi tilbakemeldingar før du får det igjen?**

L: Helst litt fort da, det er kanskje litt stygt å spørje om, det er sikkert mykje arbeid, men du vil jo helst kunne jobbe på det når du held på med oppgåva, liksom. At det ikkje skal gå to veker, også skal du starte på nytt igjen, liksom.

**EJ: Kva kan konsekvensen av at det tek for lang tid vere?**

L: Du dett på ein måte litt ut av det, når du set med det har du ganske god kontroll på det, og om du får høyre om det og det avsnittet, så kan det vere at du kanskje har dette litt ut av det.

N: Eg tenker jo at om eg har spørsmål, berre å få svar på spørsmåla. Og det er no greitt med undervegsvurdering med. Då får ein litt tilbakemeldingar.

**EJ: Du nemner undervegsvurdering, kva du legg du i det å få ei undervegsvurdering? Kva skjer då?**

N: Kanskje slik meir eg kunne hatt med eller kva eg kunne gjort annleis for å enda forbetre den.

**EJ: Undervegs i prosessen da?**

N: Ja.

**EJ: La eg litt orda i munnen din her [latter].**

N: Ja [latter].

**EJ: Ønsker du at læraren skal gjere det slik at du sender inn eit utkast også får du tilbakemelding på det, eller ønsker du at dette er noko som skal skje heile tida, for eksempel at læraren går rundt i klasserommet eller tar deg ut på gangen?**

N: Det er jo fint på ein måte å ha læraren der i klasserommet når oss arbeider på skulen, men også slik innlevering som en liksom leverer undervegs. Fordi då føler eg at ein får eit slik press på at då må ein gjere det litt før sjølve innleveringa. Så eg likar eigentleg begge deler.

**EJ: Både å ha ein tilstadeverande lærar og det å kunne sende inn utkast?**

N: Ja.

**EJ: Kva med at du får munnleg tilbakemelding, for eksempel kan læraren ta deg med ut på gangen og gi deg ei undervegsvurdering der. På ein slik måte at de ser på teksten i lag?**

N: Jo, det funker også, men eg trur ikkje vi har hatt noko av det eigentleg.

**EJ: Men om du hadde fått det då?**

N: Hmm, eg trur eigentleg eg liker å få det skriftleg, for då kan eg på ein måte sjå tilbake på det medan eg skriv.

**EJ: Det er god grunngjeving det.**

**EJ: Tidspunkt på tilbakemelding. Har det noko å seie?**

N: Ja, men eg føler liksom det varierer litt med. På en måte når en treng tilbakemelding. Fordi på starten kan det no vere at en treng hjelp til å forstå oppgåva skikkeleg. Mens undervegs er det meir slik, kva meir kunne eg hatt med, men det er også det på slutten.

**EJ: Så du ønsker egentleg tilbakemelding på ulike tidspunkt gjennom heile prosessen?**

N: Ja, i heile prosessen.

**EJ: Så om du sender inn eit utkast, har du då ei forventning om at du skal få tilbake det utkastet kjapt? Har det noko å seie kor lang tid det tek før du får igjen det utkastet?**

N: Det spørst no når det er innlevering. Det er no greiast å få det tilbake fortast mogleg.

**EJ: Kan du seie noko om kvifor?**

N: Då er det framleis i hovudet mitt kva eg har skrive. Det kan gjere det enklare å fortsette på det.

**EJ: Kan du seie noko om kva som er fort nok? 1 veke, 2 veker, 3 veker, 4 veker?**

N: Det spørst jo om vi har lang tid på innleveringa. Men sei at vi liksom har to veke på ei innlevering, også leverer vi kanskje inn etter ei veke. Då er det greitt å få tilbake etter 2-3 dagar.

**S: Vel, eg treng jo, prosessen går no fint i seg sjølv, men det er ikkje alltid like lett å vite kva egentleg svaret på oppgåva er. Eg synest det er veldig fint når eg har spurt**

om noko, det er ikkje alltid eg har ein peikepinn heller, at her har eg liksom ikkje peiling på kva eg skal skrive, og då synest eg det er fint om læraren kan kome med eit par eksempel som er litt slik at eg på ein måte må finne ut kva ho meiner om det, men gir meg litt slik hint da om kva eg eksempel kunne hatt med når eg skulle velje kva eg ville ta med som svar då.

**EJ: Når i prosessen vil du ha desse tilbakemeldingane da?**

S: Eg synest det er veldig fint når vi kan levere inn sann førsteutkast. Fordi eg merker når vi har hatt det at eg skriv no kanskje nesten tretti spørsmål inn i dokumentet. Også er det fint for då kan læraren sjå meir i djupna på kva det er, og eg treng på ein måte ikkje bruke så lang tid i timen på å spørje om det, og då kan eg på ein måte skrive alt eg tenker, også spørje og levere inn. Så forbetre, så sende inn igjen. Og det er vel spesielt i dei sosiologifaga og norsk og slik, så føle eg at du skal berre reflektere og tenke og drøfte og det er ikkje alltid det eg tenker eller meiner som gir meining eller er relevant. Så det er litt fint å få ein peikepinn då viss eg er heilt ute på bærtur.

**EJ: Så du liker på ein måte best å få det skriftleg da?**

S: Ja, eg hugsar jo ikkje kva dei seier om dei seier det til meg berre i ein samtale. Viss det ikkje er tre spesifikke ting da. Viss det er akkurat på det ordet, så må du hugse at det skrivast sånn, då er det greitt, men om dei skulle komme med ein del ting da, så hadde det vore greitt å få det skriftleg, slik at eg kan gå tilbake og sjekke på det.

**EJ: Det er også undervegsvurdering det at læraren går rundt i klasserommet og hjelper dykk i timen, men ser du mindre verdi i det enn å sende inn utkast eller kunne du tenkt deg både skriftleg og munnleg?**

S: Skulle jo hatt begge, eg synest no det er greitt at dei går rundt og spør korleis det går og slik. Så kan eg spørje om det er noko eg lurar på, og det akkurat er noko spesifikt akkurat då da, så kan dei hjelpe meg med det slik dei ikkje står heilt fast. Men eg synest alt i alt at skriftleg på den måten, ikkje berre at eg leverer inn teksten og skriv tilbakemelding, for då er eg på ein måte ferdig med det, så blir det på ein måte ikkje gjort noko med, så eg synest det er fint når vi skriv inn førsteutkast.



**EJ: Kva med å bli tatt ut på gangen for å gå gjennom teksten din da?**

S: Eg synest, nei eg synest ikkje det på ein måte blir så interessant. Eg synest det er enten det eller det er fint at det berre er meg og læraren der da, så blir det meir personleg, ofte i andre fag kan vi no på ein måte ha slik at vi berre går gjennom prøva og viser, og det på ein måte, det synest eg ikkje hjelp så mykje. Det er ikkje alltid eg forstår uansett. Men berre sånn visst vi snakka om det, så har ikkje eg moglegheit til å ta opp igjen det, og viss eg spør eit halvt år seinare når det er rett før tentamen, kva du sa då til jul, som eg ikkje hugsar, og då kan det vere at læraren heller ikkje hugsar. Og då får eg ikkje like god moglegheit til å jobbe med det.

**EJ: Så det er på ein måte ein sikkerheit for både deg å læraren å gi tilbakemeldingar skriftleg, for då har du det og kan sjå tilbake på det, og du kan lese det fleire gongar for å forstå.**

**EJ: Men kva tenker du om at du sender inn eit førsteutkast, kva tenker du er okey tid å bruke på å gi tilbake det førsteutkastet frå læraren si side?**

S: Nei, eg tenker om læraren tenker eg skulle gjort noko litt betre, som eg ikkje har spurt om, så tenker eg at det kanskje ikkje der er noko eg skulle sagt uansett liksom. Dette tenker eg er bra, og dette står til andreutkastet mitt liksom. Så eg treng på ein måte at dei berre svarer på det eg har spurt om.

**EJ: Men sei at no har du sendt inn eit førsteutkast også skal læraren gi tilbakemelding, kor lang tid kan læraren bruke på å gi deg det tilbake? Ein dag, 10 daga, 2mnd?**

S: Det spørst jo kor lang frist det blir. Eg tenker at etter eg har fått det tilbake, så tenker eg det er nok med ei veke berre på å levere inn andreutkastet, fordi eg prøver jo å på å skrive det nesten heilt ferdig, slik at det blir berre liksom å endre på det som skal endrast på, også levere inn på nytt. Men ho får bruke så lang tid ho treng da, eg veit ikkje kva.

**EJ: Men det er ikkje slik at du på ein måte kan miste interessa og gløyme, eller?**

S: Nei, det trur ikkje. Vertfall ikkje slik eg skriv, for eg prøver å skrive det mest mogleg ferdig.

**3. EJ: Korleis føler du at du meistrar det å skrive, og kva mål har du når det kjem til utvikling av di eiga skrivekompetanse?**

I: Ja, altså eg synest eg meistrar det greitt. Eg har aldri slite med det å skrive norsktekstar og slik. Litt meir kreativ kan ein kanskje bli, det er eg ikkje så flink til.

**EJ: Du synest det er vanskelegare med kreative tekstar enn typiske sakprosaartiklar?**

I: Ja, det synest eg.

**EJ: Kva er målet ditt når det kjem til det skriftlege her på vidaregåande?**

I: Få best mogleg karakter er no naturlegvis eit mål då. Spesifikt skrivning, eg veit ikkje, det må no bli å vere flinkare til å bruke fagomgrep då kanskje.

A: Altså, så lenge eg kjenner sjølv på at noko er bra, så synest eg det er veldig viktig. Og eg kan gjerne få støtte frå læraren, så om ho òg meiner det er bra, så synest eg det er viktig at eg får til noko.

**EJ: Føler du at du meistrar det å skrive i dag?**

A: Det varierer jo kva tema det er, viss vi går under norsk. Eg skal jo ikkje seie at eg er kjempedårleg på det. Så eg synest det går ganske bra.

L: Eg er veldig glad i skriverammer, så då vi får skriverammer synest eg det er veldig greitt. Eg synest det er litt verre når vi skal skrive essay og slikt. Fordi det er veldig opne oppgåver, det er ikkje spesifikke ting du kan svare på liksom. Så kanskje bli flinkare på det å skrive litt fritt.

**EJ: Men kor står du i dag, føler du?**

L: Eg klarer det eigentleg ganske greitt da, det har jo gått fint, liksom. Men eg synest det er greiere å ha ei skriveramme.

N: Det er jo det å ta til seg tilbakemeldingar. For eksempel skrivefeil. At ein klarer å få inn i hovudet korleis ting skal skrivast. Og berre det å få med alt innhaldet.

**EJ: Føler du at dette er noko du meistar no, eller er dette meir målet du har generelt?**

N: Litt slik generelt. Trur eigentleg eg ikkje har eit konkret mål akkurat no.

**EJ: Korleis du føler du ligg an no då når det kjem til det å skrive?**

N: Eg veit ikkje. Eg føler det er heilt slik generelt. Eg føler det går heilt greitt på ein måte.

S: Vel, eg synest eg har eit godt ordforråd. Eg synest eg er flink til å bruke temasetningar og bindeord. Eg slit no kanskje litt, det blir ikkje så god flyt heile tida, at det blir litt slik oppdelt, spesielt om eg skal snakke om mange forskjellige ting, så blir det litt slik at no har eg eit avsnitt med noko viktig, men så står det ikkje noko mykje der. Så ja, flyten, sjølv om eg har bindeord og slik, så blir det på ein måte litt rart. Også er det av og til eg slit litt med å formulere setningar, fordi eg synest eg veit på ein måte korleis eg ville ha sagt det, men når eg forklarar med ord, så bruker eg liksom fem forskjellige setningar, at det blir litt sann og ikkje der også..

**EJ: Så du føler kanskje det er den meir tekniske biten du har mest behov for å utvikle deg, men når det kjem til det å reflektere og drøfte og det med innhald, så har du det meir på plass.**

S: Ja.

**4. EJ: I kor stor grad nyttar du deg av dei skriftlege tilbakemeldingane du får av læraren på ein tekst?**

I: I stor grad.

**EJ: Korleis gjer du det?**

I: Det er no veldig variert kva ein får tilbakemelding på da. Eit eksempel kan vere, eit essay vi skreiv for litt sidan, det er no ein veldig kreativ tekst, så i tilbakemeldinga var det no litt om det da. Då vil eg no prøve meir da, og kanskje tenke litt utanfor boksa. Skrive ting som eg ikkje vanlegvis hadde skrive i ein tekst, i eit essay kan ein no vere meir personleg og bruke humor, og det er eg no ikkje vand med. Det er no ein veldig ny ting da, det er eg ikkje vand med. Men ein prøver no på det då.

A: Det blir litt som eg sa i stad, at viss det kjem veldig seint, så får eg eigentleg ikkje noko nytte av det. Kanskje eg tek det opp viss eg får det på eksamen for eksempel. Elles så er det ikkje så stort utbytte av det.

**EJ: Men tenk at dei tilbakemeldingane du får er slike du skal jobbe vidare med, det er undervegsvurdering dette her.**

A: Å, ja, om det er ei undervegsvurdering så synest eg det er ganske bra og viktig da. Då kan eg sjå kva eg kan forbetre, så det er ganske positivt.

**EJ: Då vil du på ein måte prøve å gjere det som står der?**

A: Ja. ,

**EJ: Viss det tek lang tid og det ikkje er undervegsvurdering?**

A: Då opnar eg VISMA, men eg les ikkje fullt det som står der.

L: Når eg får igjen ein tekst, så les eg gjennom det, men då er eg på ein måte litt ferdig. Men når det er tentamen og slik, og vi skal skrive forskjellige tekstar, så kan det vere greitt å ta fram og sjå.

**EJ: Men om du får tilbakemeldinga undervegs i prosessen da? Vil det hjelpe deg til å bruke tilbakemeldingane meir?**

L: Ja, ja då ser eg jo på det eg har fått tilbakemelding på, også prøver eg å rette dei da.

**EJ: Så då er det større sjanse for at du bruker tilbakemeldingane undervegs, enn heilt til slutt da?**

L: Ja.

N: Det varierer, men sånn sluttvurdering, eg blar igjennom, men det er ofte berre for å sjå karakteren.

**EJ: Ja, men det er sluttvurdering, men visst du får undervegs i ein prosess da?**

N: Då tek eg til meg det som står der og endrar på det, fordi då for ein jo forbetra teksten.

**EJ: Og det er eit veldig godt poeng som viser kor viktig det er å få tilbakemeldingane undervegs og ikkje til slutt.**

N: Ja.

S: Eg les det veldig lite eg da eigentleg. Det spørst veldig på karakteren. Om karakteren er noko eg ikkje trudde eg kom til å få, då les eg kanskje vurderinga, kva trekk meg ned. Men eg heng meg ikkje så veldig mykje opp i det på ein måte, eg blir litt slik det kjem litt an på teksten, neste gong treng det ikkje å gå slik.

**EJ: Men det du omtaler no, blir meir sluttvurdering, men viss du får undervegsvurdering da, nyttar du deg meir då?**

S: Slik som vi snakka om på kontaktmøtet?

**EJ: Nei, undervegsvurdering kan vere ei førsteutkast der du får kommentarar for eksempel.**

S: Å, ja.

**EJ: Ser du på kommentarane meir då, enn ved sluttvurdering med karakter?**

S: Eg gjer det, ja. For då går eg på ein måte gjennom oppgåva. For då har eg på ein måte spurt om. Eg spør ofte om korleis eg kan omformulere ei setning, og då gjer eg jo det. For det er på ein måte ikkje noko hemmeleg at den var litt rar. Så då forandra eg på den. For då er eg ikkje ferdig enda, då har eg moglegheiten til å gjere om på det for at det kan bli enda betre. Så då bryr eg meg litt meir. For då har eg spurt om det, så då blir det litt rart om eg ikkje skal gjere noko med det. Enn viss den er ferdig vurderinga, og det er ikkje noko eg skal sjå på meir og då er det litt meir sånn, det går bra.

**EJ: Det viser på ein måte litt viktigheita av at det bør kome vurdering i prosessen og ikkje til slutt da.**

S: Ja, for å hjelpe oss litt til å kome oss vidare. For til slutt får du ikkje gjort noko med det uansett. Så ja, du kan liksom tenke på det til neste tekst, men ofte så er det noko spesifikt med akkurat den, så at det ikkje hjelp så mykje på neste tekst.

**EJ: Veldig bra svart, og det er noko eg kjem til etterpå.**

**5. EJ: I kor stor grad nyttar du deg av vurderingskriterier i arbeidet med ein tekst? Kva verdi kan vurderingskriterier ha?**

I: Ja, det har ein verdi. Det er ikkje alltid så veldig spesifikke vurderingskriterier då. Det er no litt lav, middels høg. For eksempel lite fagomgrep, middels fagomgrep.

**EJ: Bruker du å sjå på dei medan du skriv tekstar?**

I: Ikkje så mykje medan eg skriv, eg ser mest på det før og etter. Viss eg ser at ting ikkje har blitt gjort då, så kan eg no gå tilbake å gjere det.

**EJ: Men du dobbeltsjekkar deg på ein måte? Først sjekkar du kva som står der, så dobbeltsjekkar du etterpå?**

I: Ja.

A: Eg ser liksom ikkje så mykje på det då eg skriv oppgåva, men læraren bruker å forklare det før oss byrjar.

**EJ: Føler du det at det har ein verdi? Kvifor/kvifor ikkje?**

A: Personleg ser eg ikkje så mykje på det, så det har ikkje ein så stor verdi for meg. Så det er bra nokon gongar, når ein ikkje skjønar heilt kva ein skal skrive på, men hadde det vore opp til meg så hadde ein droppa det.

**EJ: Dei skal no vere til hjelp, så om du ikkje føler det er slik, så treng ein dei kanskje ikkje.**

A: Ja, litt der.

L: Nei, kva eg blir retta på og sann?

**EJ: Ja, ofte ein tabell frå UDIR som seier noko om kva som skal til for å få dei ulike karakterane.**

L: Eg bruker det som, som det kan vere noko av det eg markerer, for å passe på at eg har med det i teksten, eller at eg svarer på ein måte på det da. Fordi det er veldig greitt at eg ser kva ho vurderer på, at eg ser kva ein må ha med.

**EJ: Blir det ofte brukt vurderingskriterier frå UDIR?**

L: Eg veit ikkje kvar dei kjem frå, men det bruker å stå «vurderingskriterier»

**EJ: Tenker du at dei har ein verdi?**

L: Ja, det vil eg seie.

N: Det kan ha ganske stor verdi, eller det spørst jo kva dei er, men slik det er jo det teksten skal bestå av. Så det er veldig lurt å ta til seg det, og få det inn i teksten.

**EJ: Så du bruker vurderingskriteria og les over dei?**

N: Ja, eg føler det er like viktig som sjølve oppgåva.

**EJ: Er det lett å forstå vurderingskriteria som blir gitt, for eksempel så bruker vi ofte dei frå UDIR?**

N: Ja, det kan stå litt vanskeleg, og då er det litt vanskeleg å forstå.

**EJ: Så ein er litt avhengig av at vurderingskriteria går an å forstå?**

N: Ja, fordi det er ikkje alltid ein gidd å søke opp kva det betyr heller. Nei, det må stå forståeleg.

S: Eg ser veldig lite på dei vurderingskriteria. Eg synest dei står veldig generelt og opent og at det på ein måte litt sann «common sense», at du får ikkje noko utbytte av å lese det uansett. Fordi det blir liksom, eg klarer ikkje å tenke på det når eg les oppgåva da.



**EJ: Vi har ein liten tendens til å bruke UDIR sine vurderingskriterier, og dei blir lett litt generelle. Om vi hadde utarbeida eigne, meir spesifikke kriterier, hadde det hatt større verdi, eller hadde du tenkt det same at dei ikkje er noko du vil styre med?**

S: Eg trur ikkje eg hadde tenkt så mykje på det likevel, fordi eg veit på ein måte kva eg skal gjere. Eg veit at eg må prøve å skrive rett og eg må prøve å hugse flyt og slik. Eg veit det allereie, så det hjelp på ein måte ikkje at det står det. Og det står i oppgåva på ein måte at du skal drøfte det, også er kriteriet i kor stor grad du klarer å drøfte et. I liten grad eller i stor grad, eg skjønner jo at om eg liksom klarer å drøfte det høgt, så er det bra.

**EJ: Så då er det eigentleg oppgåvebeskrivinga det du ser på, ikkje vurderingskriteria?**

S: Ja.

**6. EJ: I kor stor grad føler du at ei tilbakemelding på ein tekst, kan gjere deg betre til å skrive ein annan tekst?**

I: Like tekstar då, eller? Tekst generelt?

**EJ: Du kan skilje.**

I: Det med essay då, det vil no hjelpe meg til neste gong eg skall skrive essay. No veit eg no at det må vere enda meir frå hjerte og skrive litt meir personleg. Eg legg no det bak i hovudet då, så lenge ein kjem på det, så vil det no hjelpe.

**EJ: Så tilbakemeldingar på eitt essay, vil hjelpe deg til å skrive neste essay?**

I: Då er det tilbakemeldingar som er spesifikt til essayet, akkurat den tilbakemeldinga vil ikkje hjelpe meg til å skrive ein fagartikkel. Der er kanskje somme kommentarar som kan hjelpe meg, men eg kjem ikkje på nokon gode eksempel på det no da. Men, det kan sjølvstund hjelpe, alle tilbakemeldingar vil spisse deg på ulike ting, får du tilbakemelding på rettskriving, så vil du no mest sannsynleg tenke på det neste gong.

A: Det varierer kva tema og formålet er, men eg meiner på at vi skriv ettelleranna og at vi får tilbakemelding på noko vi kan gjere betre, for eksempel på struktur, så er det eit stort utbytte til neste gong. Så eg trur det er ganske relevant.

**EJ: Så du meiner at det er overføringsverdi frå ein tekst til ein annan.**

A: Ja.

L: Det er kanskje på rettskriving og slikt, men vi skriv ganske forskjellige tekstar, så eg veit ikkje heilt. Så det kjem litt an på kva type tekst det er og kva type tilbakemelding det er, men ofte så tek eg dei jo med meg. Og på tentamen bruker eg å ha alle tekstar og vurderingar klart, da.

**EJ: Du har dei fysisk slik du kan sjå på om du får ein liknande tekst?**

L: Ja.

N: Eg trur ein tek det med seg vidare til neste tekst? Men det er på ein måte viktig å hugse å sjå gjennom. Det kan vere vanskeleg å hugse. Men det hadde kanskje vore greitt å få ei tilbakemelding før ein skreiv teksten. Rett før ein skriv ein ny tekst.

**EJ: For klarer du å ta med deg alle tilbakemeldingar du har fått på ein tekst til neste?**

N: Nei, trur ikkje det.

**EJ: Kvifor det?**

N: Eg trur kanskje det er slik at ein ikkje alltid orkar å gå tilbake på den andre teksten, for då blir det på ein måte enda meir jobb.

S: Veldig liten. Eg synest der liksom berre, om eg skal skrive eit essay på ein måte. Vi skreiv eit essay no, og då fekk eg tilbakemelding om at eg hadde litt for lite leikent språk, men så skreiv eg eit essay i fjor der eg hadde eit bra leikent språk. Men då fekk eg velje tema, medan no hadde vi eit tung, kjedeleg tema og då visste eg ikkje kva eg skulle gjere, korleis skulle eg få opp stemninga. Og det føler eg hadde vore lettare om eg hadde fått velje noko som eg bryr meg om da, noko eg faktisk har litt interesse av. Eg synest det ikkje hjelp så mykje, fordi det kjem an på oppgåva berre. Kva eg klarer og tenke der og då.

**EJ: Ja, ikkje sant. Og det der var ein kreativ tekst, og det å vere kreativ på eit område ein ikkje engasjerer seg så veldig for, er kanskje vanskeleg å få overført til ein ny tekst.**

**S: Ja, om det er eit nytt essay om noko eg synest er spennande, er det mykje lettare då.**

**EJ: Om det hadde vore ein fagtekst, hadde ein tekst gjort det lettare å bli betre på å skrive ein annan tekst då, eller?**

S: Eg får jo egentleg berre tilbakemeldingar på små bokmålsord, eg les no på ein måte alltid over. Er her dialektord, manglar det noko komma, er her noko rart. Eg les jo alltid over eit par gongar. To-tre, tentamen to. Men der klare som regel alltid å lure seg inn eit ord, så eg prøver jo å minske det, men eg føler at det held seg litt stabilt, enn at eg får ein beskjed også skjer det aldri igjen.

**EJ: Då hadde det no vore veldig lett. Ikkje gjer dette her, sant. Okey, då gjer eg ikkje det der. Nei, den ser eg.**

## 7. EJ: Kva tenker du om at ein medelev gir deg tilbakemelding på ein tekst?

I: Det er no fint det.

**EJ: Det hadde du tenkt var heilt greitt?**

I: Det er no ikkje lett å vite om det er ei bra tilbakemelding då. Det er no litt meir usikkert enn ei tilbakemelding frå ein lærar.

**EJ: Kunne det vore noko positivt i det også?**

I: Jaja, sjølvsagt. Du kan få bra hjelp, det er no ein moglegheit at ein elev kunne gitt deg akkurat den same tilbakemeldinga frå ein lærar, det er berre litt meir usannsynleg. Du kan få både gode tips og dårlege tips. Du må bedømme det litt sjølv då kanskje, ein kan no høyre med læraren om det er eit godt tips.

**EJ: Det må no i tilfelle bli undervegs i prosessen.**

I: Om eg hadde vist denne teksten til nokon [viser elevsvaret med tilbakemeldingar], dei kunne ha kome med det same, men ikkje så veldig sannsynleg. Det er mogleg du får ei god tilbakemelding, og det er mogleg med ei dårlig tilbakemelding. Ein bør kanskje tenke over kven ein får ei tilbakemelding med.

**EJ: Kven tenker du det er greitt å få ei tilbakemelding frå då? Ikkje namngi, altså.**

I: Om du veit det er nokon som er veldig flink i faget, er det no greitt å høyre med dei, og om du veit at nokon slit, så kanskje det ikkje er dit ein går.

A: Det er jo slik at om en kjenner noko godt, så er ein ganske ærleg med seg sjølv, så det kan kanskje hjelpe ganske mykje, og vi har lik stil med dei som er på vår eigen alder. Så eg trur det kan funke, faktisk, viss vi hadde prøvd det.

**EJ: De har ikkje prøvd det?**

A: Nei

**EJ: Og det kunne du tenkt deg?**

A: Ja, det er ikkje ein så veldig dum idé, egentleg.

**EJ: På grunn av ærlighet?**

A: Ja, også tenker eg at den då går meir inn når vi får den tilbakemeldinga.

L: Eg veit ikkje, det er ikkje så ofte vi bruker det, men det synest eg egentleg er greitt, fordi at det er jo vanskeleg, da må du også på ein måte vurdere ein annan elev. Og det er veldig vanskeleg. Også, er det ikkje det same, eller det spørst litt kva elev det er, men det er ikkje det same å få ei tilbakemelding frå ein medelev som ein lærar. Fordi vi begge er i same situasjon, og ikkje har heilt fasiten nokon av oss. Men det kan jo vere greitt av og til da, om ein for eksempel ikkje har tilgang på læraren, då kan du jo spørje ein medelev. Også kan det jo vere ting den eleven har meir kontroll på enn det eg har. Då er det jo greitt.

N: Eg hadde ikkje gjort det med mindre det er ei venninne. Eg føler det på ein måte er meir press, fordi då deler ein noko. Eg likar betre å få tilbakemeldingar frå ein lærar.

**EJ: Føler du at det blir for privat? Og at du utleverer deg?**

N: Ja, på ein måte.

S: Det spørst veldig kva elev det er. Spesielt fordi eg er ganske sikker på det eg skriv. Eg hadde på ein måte ikkje likt viss dei skulle begynne å tolke det. Eg har jo hatt nokre slike opplevingar. Det er på ein måte slik at dei ikkje tolker det det eg prøver å tolke og formidle, elles så sei dei berre at dei ikkje skjønnte kva eg meinte her, også skal eg prøve å svare også blir det berre sann rart uansett. Eg synest, for enten har ein

av oss peiling på kva det er snakk om eller ingen av oss, og då kjennast det tryggare om ein lærar seier at dette her gir ikkje mening.

**EJ: At du føler at du utleverer deg litt, og at medeleven kanskje ikkje har den kompetansen som du.**

S: Ofte i nyere tid, så sei dei berre at alt er bra. Eg veit ikkje om det er det at dei kanskje ikkje bryr seg så mykje. Dei berre seier at alt er bra og at ingenting treng å bli fiksa på. Men no spurte eg deg då, for å få ein sjekk på om det var noko eg skulle gjer også får eg berre svar om at alt er bra. Eg spør ofte kjærasten min som er litt eldre om han kan lese over engelskteksten min, men han klarer ikkje, han seier berre at det er bra.

**EJ: Kanskje det har med at dei enten ikkje vil fornærme deg eller så har du høgare kompetanse enn dei.**

S: Ja, og då er det på ein måte ikkje noko hjelp i.

**EJ: Vi skal no sjå på tilbakemeldingane på elevteksten eg ba deg lese før intervjuet. Om du skulle revidert denne teksten:**

**Kven av tilbakemeldingane meiner du kan hjelpe deg til å utvikle skrivekompetansen din og kven av tilbakemeldingane vil ikkje gjere det? Grunngi svara dine undervegs.**

**EJ: Kommentar 1 og 2 går på same plass i teksten.**

**Kommentar 1: «Ansvarsfråskrivning»**

**Kommentar 2: «Her kan du sjå korleis ordet skal skrivast....viser til ordboka»**

**EJ: Kven av desse to tilbakemeldingane ville du likt å få om du skulle revidere teksten vidare, og kvifor?**

I: Eg ville nok hatt den andre forslaget, til meir ein skriv i ei tilbakemelding, til meir vil ein få ut av det. Også her er det jo også lagt ein link til ordboka, og der kan ein sjå kva det betyr og korleis det skrivast, så det er no informasjon som kan vere nyttig. På den første er der berre eitt ord, det står korleis ein skal skrive det. Då blir det slik ok, då gjer eg det då, også ferdig. Ein får ikkje så veldig mykje ut av det, berre her er det feil, så rette opp.

**EJ: Så du kunne tenkt deg kommentar 2 da?**

I: Ja

**EJ: Neste er det det same ordet, men i teksten. Der er det berre ein strek over ordet. Kva tenker du om det?**

I: Det er no egentleg likt med den første kommentaren, den einaste forskjellen er at det ikkje er skrive korleis ein skal skrive det, og då må ein no finne det ut sjølv. Det kan no vere ein grei prosess å kunne da, men eg vil seie det er betre å gjere det som i kommentar 2, enn å berre streke det ut.

**EJ: Kven av dei to tilbakemeldingane kunne du tenkt deg å få om du hadde skrive eit ord feil?**

A: Det varierer jo litt da, men akkurat med den der trur eg at eg ville hatt den første, fordi eg trur eg egentleg ikkje hadde søkt opp ordet, korleis ein skriv det. Egentleg er begge ganske bra da, så det er litt vanskeleg å svare på akkurat den da. For det spørst jo konteksten.

**EJ: No gjeld det språklege feil. Her ønsker du «fasiten» fordi du ønsker ikkje å måtte slå opp i ordboka?**

A: Ja, eg tenker det i akkurat den samanhengen.

**EJ: Så kan vi gå inn i teksten og sjå på det same ordet. Der er det berre sett ein strek over ordet. Kva tenker du om dette?**

A: Akkurat no når eg ser på det, så blir det litt slik, kva han eller ho meiner med å berre setje ein strek. Så eg måtte liksom tenke meg om. Men det er bra at han/ho skriv det ein gong til, for då får vi vite at det er feil.

**EJ: At det blir som ein repetisjon?**

A: Ja.

L: Den øverste. Fordi då får eg det berre konkret rett fram, i staden for at eg treng å bruke tid på å leite det fram i ordboka, fordi eg hadde sikkert ikkje orka det. Fordi eg som sagt blir ferdig med ein tekst når eg har levert inn.

**EJ: Men viss det hadde vore undervegs i teksten da?**

L: Nei, eg trur eg heller berre ville ha fått fasiten. Men det er jo litt greitt å kunne ha linken til, om det er andre ord eg lurar på da. Så kanskje undervegs hadde det vore greitt med den, slik eg hadde hatt linken. Men eigentleg synest eg det er greitt å berre få det rett.

**EJ: Neste ser du eit ord det berre er sett ein strek over i teksten, kva tenker du om det?**

L: Nei, då veit eg jo ikkje kva som er feil med det da, så det er jo greitt å vite kva som er feil, for visst ikkje så hadde eg sikkert ikkje tenkt noko meir over det.



**EJ: Kven av dei to tilbakemeldingane ville du likt å få om du skulle revidert vidare? Alle spørsmåla som kjem no, handlar om at du skal revidere vidare.**

N: Eg likte den første best fordi då er det berre å endre fort liksom.

**EJ: Ok, kjapt og konkret.**

N: Ja.

N: Eg følte det blei litt forvirrande. Fordi det stod jo liksom at en kunne skrive det og då blir det liksom feil på ein måte. Viss ein kan skrive det fordi det er i hermeteikn, så er det berre sett ein strek over. NB! Svarer på ord som er streka over her!

**EJ: Eg kjem til å ta dei to første kommentarane i lag. Det er tittelen.**

**Kommentar 1: «Ansvarsfråskrivning»**

**EJ: Altså berre gitt fasiten.**

**Kommentar 2: «Her kan du sjå korleis ordet skal skrivast....viser til ordboka».**

**EJ: Kven av dei to ville du hatt?**

S: 1.

**EJ: Fordi?**

S: Mindre jobb for meg.

**EJ: Når det kjem til språklege korrigeringar.**

S: Ja, eg skjønner at ho har no berre retta på meg på ein måte. Og om eg hadde vore på ein tentamen og tenkt at det var «ansvarsfraskrivelse», så hadde eg ikkje tenkt at eg måtte sjekke i ordboka. Eg går no ikkje i ordboka for å sjekke at eg skriv det og kan og korleis, på ein måte. Så då hadde eg trudd at eg hadde visst det, så eg ville hatt den første.

**EJ: Om du ser i teksten er det berre sett ein strek over ordet, kva tenker du at om du har ein skrivefeil, så blir det berre sett ein strek over ordet?**

S: Då hadde eg tenkt at eg berre skulle fjerne ordet. At det ikkje var meininga at ordet skulle stå der.

**EJ: Du tenkte ikkje at det var eit teikn på at det var feil?**

S: Eg hadde ikkje tenkt at det var skrive feil, men at det var eit ord eg kunne droppe.

**Kommentar 3: «Flott at du har hugsa å setje namnet på teksten i hermeteikn, men pass på at du skriv det rett. Ein annan detalj du skal leggje merke til her, er at om du set noko i hermeteikn (eller omvendt om det siterte ordet var eit nynorskord inni ein bokmålstekst). Dette sjølv om resten av teksten er skriven på nynorsk. Det vil i din tekst seie at i tittelen må du skrive ansvarsfråskrivning (altså nynorsk), medan i denne setninga må du skrive «ansvarsfraskrivelse», som då er bokmål».**

I: Den er no veldig detaljert, den gir no veldig mykje informasjon, altså den lærer no deg noko. Så det er jo veldig bra, det er no det som er meininga her – å lære. Den var jo veldig fin, så den hadde vore grei å få i ei tilbakemelding den. Hermeitekn bruker ein no veldig ofte, så du veit ein no det.

**EJ: Kva tenker du om å få ei slik tilbakemelding?**

A: Eg føler det blei litt ruskete, for først så skriv ho at vi kan skrive det, men så kan vi skrive det likevel, så den blei litt lang føler eg da.

**EJ: Ein kunne skrive det kortare og enklare?**

A: Ja, det synest eg. Det blei litt å hoppe frå det eine til det andre.

**EJ: Kva tenker du om lange kommentarar i margen?**

A: Det er faktisk slik at eg ikkje alltid les dei, fordi dei blir for lang. Også hugsar eg egentleg ikkje kva som står der.

**EJ: Kva tenker du om ei slik type tilbakemelding?**

L: Den blir litt lang i ein slik samanheng, fordi eg synest slik er ganske greitt [peiker på kommentar 1], fordi det er ganske oversikteleg. Men når det står så langt så blir det på ein måte [Pause]. Det er jo ei grundig tilbakemelding, men det hadde sikkert ikkje trengt å vere forklart så nøye, då kunne eg heller berre spurt læraren.

**EJ: Du vil heller ha kortare tilbakemeldingar i marginen?**

L: Ja, litt meir sånn konkret på ein måte.

N: Eg føler at ein kunne ha skrive det kortare og enklare. På ein måte, ja, det er på ein måte nok å berre skrive at når du skriv det i hermeteikn, så treng du ikkje endre det. Men det blei veldig langt følte eg.

**EJ: Ja, for av og til så blir vi litt freista til å skrive veldig lange kommentarar. Det blir kanskje litt slik...**

N: Mykje..

S: Ja, når eg las det der, så om det var meg så er eg usikker på om eg hadde lese det. Om det er for langt blir det no liksom litt slik [løftar på skuldrane]. Det var no veldig godt forklart, og det er no fint, men når det gjeld tilbakemeldingar og slikt, så er ikkje eg veldig interessert i høyre kva eg har gjort bra. Eg tenker om at du ikkje har sagt noko på det, så er det flott, då er det greitt. Så eg er litt meir, det er jo på ein måte viktigare å lese på tentamen kva som er feil, som skulle vore gjort annleis. Eg synest det kunne vore korta litt ned, det stod litt sann langt og kronglete.

#### **Kommentar 4: «Bra!»**

I: Bra var no veldig kort da. Ja, du har fått det til, men kva har du fått til? Det går no an å skrive kva du har gjort bra. Det kan no vere at eg ikkje veit kva eg har gjort bra, og då er det sann, ikkje lett å ta vidare til neste tekst, altså kva er bra?

**EJ: Men er det å påpeike kva som er bra viktig?**

I: Ja, det er no det, då veit ein no at ein skal halde fram med det, men gjerne meir detaljert da.

A: Eg tenker det er bra vi får positive kommentarar, fordi vi tek med det positive utover.

**EJ: Kva gjer du med ein slik positiv kommentar, kva gir det deg?**

A: Då er det litt slik at alt ikkje er dårleg vertfall. At det faktisk er noko som er bra, og då har ein med seg ein følelse av meistring. At ikkje alt er dårleg, at ikkje heile teksten er å kaste, men at der er noko som er bra.

**EJ: Kva tenker du om å få denne tilbakemeldinga om du skal revidere den teksten her vidare.**

L: Eg vil gjerne vite kva som er bra, fordi om det for eksempel hadde stått «denne innleiinga er bra», så hadde eg visst kva som var bra, men viss det berre står slik, så veit ikkje eg om det er setninga eller avslutninga eller kva som er bra.

**EJ: Men tenk at du skal revidere teksten vidare, liker du å få ros i teksten?**

L: Ja.

**EJ: Fordi?**

L: Fordi då veit du kva som er bra, då treng du ikkje endre på heile teksten. Då veit du kva som er fint og som berre kan stå. Også er det no litt motiverande å vite at ikkje heile teksten er heilt på tryne, liksom, når du skal rette på den på nytt.

N: Då er det vel bra? Eller det er på ein måte slik, eller det går no an å vere meir spesifikk på kva som er bra slik ein veit kva ein kan ta med seg vidare.

S: Ja, eg sleit litt med å vite kva som var bra. Var det første setninga?

**EJ: Ja, det var nok det.**

S: Det er heilt ok, det kan stå der det, det er ein klapp på skuldra, men det er ikkje nødvendig på ein måte.

**EJ: Ja, for du skal tenke at dei kommentarane skal eg bruke til å revidere teksten vidare. Men kan det likevel vere greitt å få klapp på skuldra?**

S: Ja, det bekrefter no litt at dette er ein flott måte å starte teksten min på, og det kan eg gjere neste gong også. Men eg tenker om det ikkje var skrive «Bra!», så er sjansen for at eg hadde starta likt uansett.

**Kommentar 5:»Korleis er dette relevant med tanke på det oppgåva spør deg om? I eit kortsvar må ein vere veldig nøyen når det kjem til kva ein tek med, du har berre plass til akkurat det oppgåva spør deg om. I eit langsva kunne du ha utdjupa meir slik du gjer her».**

I: Ja, kva eg tenker om den? Ja, dei seier no at det ikkje er nødvendig å ta med i eit kortsvar, det stemmer vel det. Dei lærer no noko av det, det står kva ein ikkje treng å ha med i eit kortsvar, men i eit langsva. Ja, det er no ei grei tilbakemelding å få. Då veit du til neste gong kva du ikkje treng å ha med.

**EJ: No er det denne teksten som skal reviderast vidare, altså kommentaren er for å revidere.**

I: Ja, då vil eg no ta det vekk då. Skrive noko meir knytt til oppgåva.

A: Eg tenker at dette er ein god kommentar, sidan dette er eit kortsvar, ikkje eit langsvar. Eg trur eleven gikk altfor mykje inn, og ikkje hadde med det som var relevant slik læraren skriv. Så eg tenker det er bra å understreke. At ein kan tenke på det til neste gong.

**EJ: No skal det ikkje vere «neste gong», fordi ein skal halde fram med å jobbe med den teksten her. Alle kommentarane som er her, er fordi ein skal jobbe vidare.**

L: Eg synest det var litt rart å starte tilbakemeldinga slik. Så det kunne ho spart seg for den, men eg synest det var greitt at det blei avslutta med at den kunne passa betre i eit langsvar da, fordi då har du ei tilbakemelding som kan hjelpe deg i ei anna setting. Men eg synest det var ei litt teit tilbakemelding.

**EJ: Det var litt frekt?**

L: Ja, det var det.

N: Den var eigentleg grei, men ein kunne ha skrive det kortare. Føler eg.

**EJ: Så du likar korte kommentarar?**

N: Ja

S: Eg synest eigentleg den der var heilt ok, men eg skjønnte heller ikkje kva som var så dumt i teksten heller da. Eg skjønner at i eit kortsvar må du begrense deg litt, men det stod på ein måte at ein skulle bruke omgrep frå retorikken og det var kanskje det ho prøvde på. Også ho skulle forklare verkemiddel og funksjonen deira, men å bruke det der, er ikkje det verkemiddel da? Så om eg hadde fått den kommentaren, hadde eg

skjønt den, men ikkje skjønt heilt kva det var i teksten som eg skulle gjort vidare. Så det måtte eg sikkert ha spurt om.

**EJ: Så om den kommentaren skulle ha vore til hjelp, måtte du spurt kva som var meint med den kommentaren.**

S: Ja. Kva eg skulle tatt vekk og kva eg skulle ha skrive i staden for.

**EJ: Kommentar 6 og 7 går på same plass i teksten.**

**Kommentar 6: «God temasetning».**

I: Viss ein ikkje veit kva ei temasetning er, så er den ikkje så god. Den kunne ha vore betre, det er no eit fagomgrep, og om ein ikkje veit kva ei temasetning er, så er det no ei poenglaus tilbakemelding. Då er det igjen, bra, men kva er bra?

**EJ: Då blir det litt slik som kommentaren «bra!» over?**

I: Ja.

A: Synest at det er viktig at læraren seier det er bra, det er jo viktig at ein startar med ei temasetning.

L: Den synest eg var veldig grei, fordi der ser ein kva den er linka til.

N: Det fortel meg ikkje så mykje på ein måte, eller det er jo greitt, det er jo berre ei tilbakemelding på kva eg har gjort bra då. Men eg veit ikkje om eg synest det er så viktig. Eg trur eg synest det er viktigare undervegs å få vite kva eg kan gjere betre.

S: Litt det same som å skrive bra liksom, det er flott, ei bekrefting, men ikkje det viktigaste. Eg kjem no ikkje til å kunne skrive akkurat den der temasetninga ein gong igjen. Så det hjelper meg ikkje sann kjempemasse vidare.

**EJ: At det ikkje har ein overføringsverdi, og det er heller ikkje noko du må revidere vidare.**

**Kommentar 7: «Alle avsnitt bør starte med ei temasetning som gir informasjon om kva avsnittet skal handle om. Det gjer du her, flott!»**

I: Den er då masse betre, om du ikkje visste kva ei temasetning er, så veit du det no. Då er det å ta det med til neste tekst.

**EJ: Eller den teksten her.**

A: Akkurat i dette tilfellet så synest eg det andre er betre, fordi her blir det utdjupa kva han eller ho meiner. At alle avsnitt bør starte slik, så eg trur nummer 7 er betre.

L: Eg veit ikkje om den er heilt nødvendig da.

**EJ: Men om du skulle valt mellom dei to.**

L: Eg ville kanskje ha valt den første, for at alle avsnitt skal starte med ei temasetning er kanskje noko som kanskje kunne kome i ei sann der sluttvurdering. Fordi eg synest



det er greiare med sann der korte og konkrete ting. Men det er jo eit greitt tips da. At alle avsnitt bør starte med ei temasetning.

**EJ: Men du vil helst at dette skal kome ein annan plass enn i margen her?**

L: Ja.

N: Eg synest den var betre, for då fekk eg på ein måte informasjon om kva eg har gjort og kva som er bra, på ein måte.

**EJ: Vil det hjelpe deg til vidare revidering?**

N: Kanskje ikkje eigentleg, eller då veit eg jo ar det er bra da, men då fortalte på ein måte den andre kommentaren, nei den gjorde ikkje det, eller eg likte at den forklarte meir da.

S: Eg synest at den kunne vore formulert litt annleis, fordi då eg først las den, så tenkte eg det skulle vere kritikk, men det var ikkje det. Berre ei påminning på at det du har gjort er bra. Det var berre skrive som om at det var noko du ikkje hadde gjort, men så hadde du gjort det.

**EJ: Så du blei litt forvirra?**

S: Ja.

**EJ: Så du tenker den ikkje hadde vore noko til hjelp om det var ein tekst du skulle revidere vidare?**

S: Nei, nei, nei.

## **Kommentar 8: «Er Vinmonopolet eit særnamn eller samnamn?»**

I: Ja, det er no, det er no ein måte å gjere det på.

**EJ: Kva vil ein med denne kommentaren?**

I: Då vil ein at eleven skal finne det ut sjølv, og det er eit litt leiande spørsmål. Ein veit at kjem det ein kommentar, så er det ein feil, så det er ei leiande spørsmål som tek deg i rett retning. Det står jo til og med med stor bokstav i kommentaren.

**EJ: Så du tok poenget med den?**

I: Ja, du skal jo lære deg å skrive rett.

**EJ: Som i det tilfellet her er å ha stor bokstav i særnamn.**

**EJ: Om ein heller her hadde skrive «Særnamnet Vinmonopolet skal ha stor bokstav først». Hadde det vore ein betre metode, eller er det greitt å stille spørsmål?**

I: Det er greitt å stille spørsmål. Det blir jo ofte stilt slike leiande spørsmål. Det er no bra om du får til å svare på eit spørsmål, det kan no gjere at ein føler at ein meistrar faget betre. Det er jo fint det da, men om ein ikkje veit kva særnamn og samnamn er da, så er det litt vanskeleg.

**EJ: Eller eigenamn eller fellesnamn som ein også kan kalle det for.**

**A: Her spør læraren eit spørsmål til eleven utan å gi svar på det, så det kan ver slik at en må tenke om til ein skal skrive ein gong til om kva som eigentleg er rett. Så det kan ver bra å spørje av og til, slik at eleven kan tenke seg igjennom.**

**EJ: Slik at eleven kan tenke litt sjølv?**

A: Ja.

EJ: Skjønte du kva læraren ville med å spørje om dette her?

A: Altså, det var litt slik direkte formulert. Eg måtte vertfall tenke meg om sjølv kva han eller ho tenkte da.

EJ: Kva er det egentleg læraren vil da?

A: Altså, det.. [flirer].

EJ: Skal eg seie det?

A: Ja.

EJ: Kommentaren går på at det er ein liten «v». Det skal vere ein stor «V», men så er det bakt inn i eit lite hint som ikkje nødvendigvis er lett å ta. Fordi alle særnamn skal ha stor bokstav først. Så kva tenker du om å få ein kommentar der du må tenke deg såpass mykje om som det her?

A: Altså, det blir litt sånn, kva ho egentleg meiner [flirer]. Men etter kvart hadde eg ikkje tenkt at er det stor bokstav ho meiner? Hadde vertfall hugsa det til neste gong då.

L: Nei, den synest eg er teit.

**EJ: Fordi?**

L: Fordi at kva er vitsen med å spørje meg om eit spørsmål, liksom? Eg vil helst berre ha det.

**EJ: Du vil helst at du berre får kommentaren «Vinmonopolet skal skrivast med stor V»?**

L: Ja.

**EJ: Blir det for lite konkret?**

L: Ja, for lite konkret og unødvendig at eg skal bruke energi på det, du hadde ikkje kommentert på det viss det hadde vore rett liksom, så då kan du berre skrive det rett fram, liksom.

N: Det fortel meg ikkje så mykje, det fortel meg at eg bør finne ut av det. Eg føler ikkje det fortel meg så mykje på ein måte. Då må eg liksom byrje å søke opp då.

**EJ: Det må du nok der.**

S: Eg veit ikkje kva det betyr eg da.

**EJ: [forklarer omgrepa]**

S: Eg synest ein skal vere litt konkret da. Eller på førsteutkast og sånn så hadde det vore fint med eit spørsmål og sånn, berre gjere meg obs på at her må eg sjå på noko. Men på tentamen kan ein vere meir sånn spesifikk at ein berre skriv: Skriv Vinmonopolet med stor V.

### **Kommentar 9: Kan du omformulere denne setninga?»**

I: Ja, den kan no vere vanskeleg då. Om ein ikkje veit korleis omformulere ei setning, det kan no vere vanskeleg, så då må ein nesten kanskje spørje læraren då, viss ein ikkje veit. Ein kan vere meir presis med kva ein ønsker i kommentaren.

A: Her føler eg at læraren gir ei tilbakemelding at det er feil, og gir eit tips om at ho kanskje må omskrive det eller skrive det på nytt.

EJ: Kva tenker du om det da? Er det greitt at læraren skriv det slik?

A: Det er ganske direkte. Eg oppfatta det på at det er feil. Det er jo bra at ho skriv det direkte sann som no, men samtidig kan ein jo oppfatte det negativt.

L: Eg synest den er kanskje litt teit. Den burde heller ha skrive «denne var bra, men du burde skrive det på ein litt anna måte». Men den er ikkje like, fordi eg skjønar jo på ein måte kva læraren meiner da, at eg burde omformulere den, men en kan heller berre skrive det rett fram.

N: Det kan vere vanskeleg å vite korleis eg skal omformulere. Ein må no berre prøve å omformulere den då. Det er ikkje alltid det er så enkelt å omformulere heller.

S: På akkurat den, om læraren ikkje skal spesifisere kva som skal omformulerast, så må det nesten berre stå som eit spørsmål. Så kan du tenke til neste gong at den var litt rar.

**EJ: Tenk at dette er ein tekst som skal reviderast. Om du tenker det, hadde kommentaren vore til hjelp?**

S: Ja, det hadde vore til hjelp. Fordi eg trur ho skriv det veldig likt som ho hadde sagt det ut i lufta. Så då hadde eg omformulert den.

**EJ: Så du tenker at dette hadde vore ein kommentar som hadde hjelpt deg til å revidere.**

S: Ja.

**Kommentar 10: « Denne setninga blei upresis, her er eit forslag til omformulering: «Dei fleste veit at det ikkje er lurt å haike med framande heim». Her ser du at eg i tillegg har kople på den neste setninga».**

I: Ja, her er den no meir spissa inn. Det er jo det slik: du burde gjere dette, du kjem med eit forslag, det kan no skape meir flyt i teksten og det er. Den var jo betre den.

**EJ: Du ville heller hatt den enn 9?**

I: Ja.

A: Eg tenker den nummer 10 føles litt betre ut fordi då får vi også litt meir hjelp på kva det er ho eigentleg vil. Fordi den førre den var slik: det der er feil, mens denne var litt meir hjelp på korleis forbetre setninga.

EJ: Så du ville hatt kommentar 10?

A: Ja.

L: Ja, her ville eg kanskje heller hatt den.

**EJ: Du hadde ikkje følt at det hadde gått utover det at det var din tekst ved å få «fasiten» her, eller synest du det er greitt. Tenk at du skal jobbe vidare med den. Kunne det gått an å heller gitt deg eit hint eller ettelleranna? Eller vil du ha den så konkret?**

L: Det er jo eg som skal skrive teksten da på ein måte, men det kjem jo litt an på om eg er einig eller ueinig på ein måte. Kanskje det hadde vore greiare å få spørsmål, fordi då kunne eg ha endra det om eg synest eg burde det. Med tanke på at det er min tekst, men. Nei, eg veit ikkje heilt.

**EJ: Det kan vere greitt med eit forslag, så kan ein jo bruke litt av det. Det blir meir konkret enn det første?**

L: Ja, det blir det.

N: Då føler eg det er enklare å berre ta det som er skrive i kommentaren.

**EJ: Er det greitt da?**

N: Eg veit ikkje. Då blir det no ikkje din eigen tekst, heilt. Då tenker ein ikkje heilt sjølv.

**EJ. Då tenker ein ikkje heilt sjølv. Har du på ein måte eit forslag til korleis vi kunne gjort dette annleis i staden for å gi «fasiten»?**

N: Ja, egentleg. Det er jo greitt å skrive, eg likte at på kommentar 10, så skreiv personen at den blei upresis, og det er betre å skrive det enn å skrive det enn å skrive «kan du omformulere denne setninga», og det er viktig å påpeike kva det er som gjer at ein må omformulere då.

S: Eg skjønnte ikkje det med å ha kopla på den neste setninga. Kommentar 10 er mest til hjelp, då får eg på ein måte svaret, men eg personleg hadde likt å fått kommentar 9, fordi eg vil jo finne det ut sjølv. Der får eg på ein måte beskjed om å skrive den annleis, og då må eg tenke korleis gjer eg det.

**EJ: Fordi det kanskje ikkje blir heilt din tekst om du får på ein måte fasiten utdelt.**

S: Ja.

### **Kommentar 11: «Mykje god kunnskap her».**

I: Det vel her ein snakka om etos, patos og logos. Det blir no litt, kva er den gode kunnskapen her?

**EJ: Kunne du tenkt deg at det var meir spesifikt her?**

I: Gjerne det, ja.

A: Her fekk vi tilbakemelding på at det er bra og at vi hadde med det som var relevant. Så det er jo ganske...

**EJ: Tenker du det er ei okey tilbakemelding å få når du skal revidere teksten vidare?**

A: For min del om eg hadde fått det der, så betyr det at eg ikkje skal endre på setninga.

**EJ: Så då kan det vere greitt å få det?**

A: Ja, visst det faktisk var bra så.

L: Ja, den synest eg er grei.

**EJ: Kvifor synest du at det er greitt å få ei slik tilbakemelding.**

L: For då blir det vist til kva som er bra i teksten med. Og då kan du tenke på det seinare også, kva som er bra. Då kan du bruke det vidare når du skal rette.

**EJ: Så når du skal revidere vidare er det på ein måte greitt å få bevis på kva som er okey også?**

L: Ja.



N: Eg føler ikkje det hjelp meg så mykje på ein måte, eller eg veit jo at det er rett, men eg føler ikkje det hjelp meg så mykje da.

S: Det hjelp ikkje meg til å revidere teksten vidare.

**Kommentar 12: «Du har ei god haldning når det kjem til å ikkje kjøpe alkohol til mindreårige. Bra!».**

I: Ja, det har no veldig lite med teksten å gjere. Det hjelp ingenting med skivinga. Det er no ros til eleven da, det skadar no ikkje.

**EJ: Om du tenker at dette skal vere kommentarar som skal hjelpe deg til å revidere vidare.**

I: Då er den heilt ubrukeleg.

**EJ: Kan ros i seg sjølv hjelpe?**

I: Ros kan vere både bra og dårleg. For mykje ros, så kan ein tru at alt er bra, også gidd ikkje ein meir, litt ros kan auke sjølvtiliten, at ein føler seg betre og då blir betre. Så det kan no vere både bra og dårleg.

**EJ: Likar du å få ros i tekstane dine?**

I: Det er no alltid kjekt med ros da, eg må jo seie det.

A: Her skriv jo læraren at vi har eit ganske godt poeng, så det er no ganske positivt, meiner eg.

**EJ: Vil det hjelpe deg i revideringsfasen?**

A: Det hadde gitt meg at eg ikkje skal fokusere så mykje på det. Heller ta det anna då.

L: Eg skjønner på ein måte ikkje kvifor ein får ei slik tilbakemelding i ein tekst, for kva di personlege meining er, har ingenting med norskfaget å gjere. Så det synest eg var ei litt rar tilbakemelding.

N: Den er kanskje litt, eg veit ikkje, det er jo på ein måte ikkje det som skal avgjere om teksten skal bli bra vurdert, så det er kanskje ein litt rar kommentar? At om ein skal tenke at ein må ha ei bra haldning, og då må ein lyge.

S: Det synest eg blei for personleg. Då prøver eg på ein måte å skrive det dei vil eg skal formidle, og det treng ikkje å vere det eg meiner. Og enten om den personen hadde hatt det, så synest eg ikkje læraren har noko med det å gjere.

**EJ: Så har vi kommentar 13,14,15 og 16 som går på den same plassen i teksten, så no skal vi sjå på dei ulike.**

**Kommentar 13: «Kva meiner du med «slike tekstar»?»**

I: Ja, den er no kort da. Kanskje ein ikkje veit sjølv kva ein meiner med det. Det kan vere vanskeleg å rette, gjerne vere meir spesifikk, spesifikk hjelp er viktig.

A: Altså det kan kome ut som litt upresist, eg skjønner no kva ho meiner med det, at det blei litt feil formulert.

**EJ: Kva meiner du med feil formulert?**

A: Kva som er «slike tekstar».

L: Då burde det heller stått utdjup, då veit du kva du skal gjere seinare. Det høyrer meir ut som eit spørsmål, noko han lurar på. Noko han vil at du skal ha med i teksten.

N: Det føler eg er ein kommentar eg kunne fått, fordi då veit eg at eg må vere presis og spesifikk, liksom. Så det er jo bra.

**EJ: Så det kan på ein måte hjelpe deg?**

N: Ja.

S: Den ville eg ikkje hatt, eg hadde kanskje ikkje visst sjølv akkurat. Eg ville kanskje hatt nr 16 da. 14 eller 16.

**Kommentar 14AR13: «Skriv heller inn fagomgrepet for «slike tekstar» her. Det vil gjere setninga meir presis».**

I: Ja, då er det no kva fagomgrepet for «slike tekstar» er da, ein kunne no gjerne hatt med det då.

A: Den var mykje betre og meir presis. Den nummer 13 kan oppfattast som litt slik «kva du eigentleg meinte» [uttalt litt sint]. At den kan oppfattast som litt frekt. Så eg tenker at nummer 14 var ein betre kommentar å få.

L: Den blir kanskje litt for presis, eller skriv heller inn fagomgrepet, ja, eller, det burde i så fall ha stått kva som er fagomgrepet for slike tekstar.

**EJ: Om der heller hadde stått «Skriv heller innhaldningskampanjar som er fagomgrepet for slike tekstar». Hadde det vore betre?**

L: Ja, då hadde eg skjøna litt meir kva som var meint.

N: Eg trur eg ikkje hadde visst heilt kva, eller jo, at ein ikkje heilt veit kor ein skal få det inn på ein måte. Eller at det kan kanskje var ei litt meir komplisert setning enn den over.

**EJ: Så den var meir til hjelp den over?**

N: Ja, eigentleg.

S: Fordi då leiter eg jo etter fagomgrep og då skjønar eg kva eg skal og då gjer eg det, men om du berre hadde kommentert «haldningskampanjar», så hadde eg tenkt at eg kunne brukt det, men det blei ikkje gitt tydleg beskjed om at det eg skreiv var dumt. Eg føler at det berre er eit forslag til fasit.

**Kommentar 15AR13: «haldningskampanjar».**

I: Då er vel det fagomgrepet då.

**EJ: Om du berre hadde fått den kommentaren: «haldningskampanjar»?**

I: Berre den, hadde vore litt lite, då blir det litt som kommentar ein, berre eitt ord. Det er no ikkje mykje til hjelp det.

A: Det er jo det ordet ho vil ein skal bruke for «slike tekstar», men eg tenker at ho kunne skrive litt lengre, slik vi skjønnte kva ho eigentleg ville med det.

**EJ: Så er det nr 15 som berre gir deg fasiten, der den er markert på der fagomgrepet skal stå.**

L: Eg hadde ikkje skjønt kva norsklæraren hadde meint om eg berre hadde fått det ordet. Men eg likar at ordet er med, for eg hadde ikkje skjønt at det var det dei ville eg skulle bruke om det ikkje hadde stått der.

N: Eg synest ikkje den var så bra. Det er betre at vi på ein måte finn ut kva «slike tekstar» betyr da. Men det er samtidig fint å få det, men det blir jo veldig enkelt med, på ein måte.

**Kommentar 16: «For å vere enda meir presis, bør du skrive kva tekstar du snakkar om her: «Sjølv om Vinmonopolet kjem med slike haldningskampanjar...».**

I: Den var fin. Det er ei presis tilbakemelding, det er viktig å vere presis, då veit dei kva det er snakk om, kva dei kan gjere.

**EJ: Likte du den best?**

I: Ja.

A: Ja, dette er no ein kommentar eg heller kunne ønska å få, enn berre eitt ord.

**EJ:** Om du skulle valt mellom desse kommentarane, kven ville du valt?

**A:** Eg tenker nummer 14 eller 16, fordi dei er meir presise på kva læraren vil.

**L:** Ja, den er sikkert grei. For det var eit kortsvar var det ikkje?

**EJ: Ja.**

**L:** For då prøver ein jo å vere litt meir generell for å svare på spesifikke ting da. Viss læraren meiner det, så er det no ei grei tilbakemelding å få.

**EJ: Om du skulle ha valt mellom dei kommentarane som høyrer til på den plassen der, kven ville du valt?**

**L:** Eg hadde kanskje valt 16, fordi der får eg spesifikk beskjed om kva eg skal rette på da.

**N:** Det er jo «basically» fasiten da. Men det er betre å skrive den som 16 enn som 13.

**EJ: Fordi?**

**N:** Fordi då er det meir tekst til det, i staden for å berre skrive «haldningskampanjar» då kan det vere vanskeleg å vite akkurat kvar ein skal skrive det og vite kva som er meint med det. Meir presist på den andre.

**EJ: Så her får du på ein måte eit forslag då. Så då ville du helst hatt nummer 14 eller 16?**

**S:** Ja.

**EJ: Om du skulle valt mellom dei to då?**

S: Det spørst no litt om kor mykje av jobben eg vil gjere sjølv då. Nokon gong er det kjekt å få det, spesielt viss eg prøver, eller eg trur eg ville hatt nummer 14, men om eg ikkje hadde klart det ville eg hatt nr 16.

**EJ: Det kjem kanskje an på kor store mengder tilbakemeldingar du får på ein tekst, kanskje?**

S: Mhm.

#### **Kommentar 17: «Komma før «som».**

I: Det er no ei veldig kort tilbakemelding, det er no greitt å vite kvifor då. Ein får no vite at det er før «som» der, men det er no greitt å vite fleire tilfelle. Komma med bruker ein ofte.

**EJ: Kunne du tenkt deg å ha regelen der?**

I: Ja, eller ein link til ein plass der ein fann regelen for å spare litt tid, kanskje?

A: Her gir eit svar på korleis vi kunne endra setninga slik den ikkje blir altfor lang. Så det er bra da, tenker eg.

L: Den synest eg er greitt, fordi då får eg vite akkurat kva som skal til. Det er på ein måte kort og eg fekk vite kva det var som var feil.

N: Eg føler den er grei. Då gjer eg det.

S: Eg ville hatt 17 i staden for 18, fordi ein veit no at det skal vere komma før «som». Hadde det stått berre at det skulle stå eit komma i denne setninga, så hadde eg kanskje

ikkje visst heilt kor det hadde vore naturleg. Men om du hadde spesifisert at det skal vere komma før «som», så hadde eg tenkt at å ja det kan eg no eigentleg.

### **Kommentar 18: «I denne setninga skal det vere eitt komma».**

I: Ja, då blir det no som eit spørsmål. Kor skal kommaet vere? Der igjen kunne ein skrive regelen eller lagt inn ein link til der ein kunne finne regelen.

A: På nummer 17 så får vi eit svar på kor komma burde ha vore, men på nummer 18 er det sånn at ein må sjå på setninga litt fleire gongar, for å sjå kor det passar oss, så det er litt vanskeleg på den da.

EJ: Så du likar betre litt direkte kommentar, i staden for at du må tenke deg til det på eit vis?

A: Det varierer, men når det er kortsvar og slik, så tenker eg det er betre å få direkte kommentar. Fordi då veit eg kva eg må endre på. Slik at eg ikkje tenke meir om, også endrar eg alt i staden for.

N: Det høyrer litt strengare ut. Eg synest begge er grei, ein veit no kva ein skal gjere, men eg likte betre 17 fordi den var meir presis.

**EJ: Det var den siste kommentaren. Også tenkte eg på eit ekstraspørsmål. Kva tenker du om å få ros i teksten?**

N: Det er jo vite om noko ein har gjort bra, som ein burde fortsette å inkludere i teksten.



**EJ: Gjer det noko med din motivasjon om du ikkje får noko ros, men berre tilbakemeldingar?**

N: Det trur eg, men eg likar at det er ei spesifikk tilbakemelding på kva som er bra, i staden for å berre skrive «bra».

**EJ: Så ros i seg sjølv har ikkje så veldig stor verdi?**

N: Det kan hjelpe på motivasjonen. Men eg trur det er meir «mindsettet» då. Viss ein vil gjere det bra, då er det med motivasjonen å gjere.

**EJ: Eit ekstraspørsmål her. Du verkar ikkje til å vere så veldig interessert i det å få ros. Kan du seie noko om det?**

S: Ja, fordi eg føler det kjem litt meir på slutten, ja det var flott at du gjorde det slik og slik, og det der er det du skal jobbe vidare med. Då oppsummerer det. Eg treng på ein måte ikkje ha ros i teksten om kva som var bra. Eg tenker ikkje bra og dårleg, eg tenker på ein måte godkjen/ikkje godkjent. At det var greitt skrive, og det er godt nok for meg.

**EJ: Om vi skal oppsummere: Er det nokon av kommentarane du tenker ikkje kan hjelpe deg? Eller som du hadde mislikt å få?**

A: Kanskje den nummer 9 – «Kan du omformulere denne setninga».

L: Eg vil heller vite kvar det skal vere komma. Fordi det er sikkert ein grunn til at eg ikkje har sett inn komma. Altså eg skjønar at læraren vil at eg skal tenke og finne det ut sjølv, men eg synest det er betre å berre få det.

**EJ: Kva tenker du at du lærer mest av da?**

L: Eg trur eg lærer mest av å få fasiten, fordi at viss eg ikkje får fasiten, kan det vere at eg rettar og det blir feil igjen, og då får eg på ein måte ikkje noko ut av det.

**E: Om vi skal sjå litt oppsummert, så er det korte konkrete tilbakemeldingar og forslag du ønsker å ha?**

L: Ja.

**I teksten er ikkje alle skrivefeil gitt tilbakemelding på. For eksempel ordet «vist» som skal skrivast «visst». Ønsker du tilbakemelding på alle forbetningspunkt i teksten, eller bør det vere eit utval? Grunngi.**

I: Eg tenker det må vere alle eller ingen. Om nokon får tilbake berre kommentar på ein skrivefeil, så tenker ein at det var alle skrivefeil. Så då blir ikkje alt retta, mest sannsynleg, om dei ikkje les over då. Men så kan det no vere at dei ikkje trur det er feil. Så enten alle eller ingen.

**EJ: Kva ville du hatt då? Alle eller ingen?**

I: Det hadde no vore greitt med alle, men å berre få svaret. Ein lærer no ikkje så mykje med å berre få fasiten. Så å berre streke ut, kan no vere ein bra ting, så må ein finne ut av det sjølv.

**EJ: Men generelt når det kjem til forbetningspunkt i teksten, for det er no ikkje berre skrivefeil, det er no struktur, svar på oppgåva m.m som ein kan sjå på.**

I: Det kan no bli veldig mykje. Viss det er mykje som manglar. Det hadde no vore greitt då, då veit ein no kva som kunne blitt gjort betre. Det hadde no vore greitt å berre få vite alt, også hadde ein berre gjort det.

A: Eg hadde sikkert ikkje merka det sjølv, om ikkje læraren hadde merka det. Men viss det er kjempemange skrivefeil, så tenker eg at ein kan droppe nokon av dei. Men om det for eksempel er eit ord som får ei anna tyding, så tenker eg det er noko ein kan ha på ein kommentar.

**EJ: Du tenker at alle skrivefeil treng ikkje å bli kommentert?**

A: Ja, eg trur det. Fordi det kan kome ut som negativt da.

**EJ: Ønsker du elles tilbakemelding på alle forbetningspunkt i ein tekst? Du får jo ikkje berre tilbakemelding på rettskriving. Du får jo på struktur og svar på oppgåva òg. Ønsker du tilbakemelding på alt? Kvifor eller kvifor ikkje?**

A: Vel det er jo fint å få tilbakemelding på det meste, men er det om alt, så kan det jo bli ganske mykje. Det er jo fint å få tilbakemelding om du for eksempel skal skrive eksamen, fordi då kan du sjå på tilbakemeldinga, men viss det er berre for å ha det, så tenke eg at vi kunne hatt på det meste, men ikkje alt.

**EJ: Tenk på at det er undervegsvurdering, tenk at det er tilbakemeldingar som gjer at du kan revidere ein tekst vidare.**

A: Om det er undervegsvurdering, er det fint å få for det meste vertfall.

**EJ: Om du får tilbakemelding på alt, vil du da klare å ta med deg alt vidare?**

A: Eg vil ikkje hugse alt, men då ville eg valt dei tilbakemeldingane eg meiner er viktige og ta med dei vidare.

**EJ: Om du skulle valt kva du skulle fått mest kommentara på, kva skulle det ha vore i ein tekst?**

**A:** Om det er kortsvar. Kanskje det med struktur, slik eg ikkje blander kortsvar og langsvar.

**L:** Eg må jo vite om eit ord har blitt skrive feil, men det hadde vore nok at ordet blei markert, ikkje alle ord treng ein kommentar. Ein raud strek eller markert, eg vil jo vite om det da.

**EJ:** Du vil at alle skrivefeil i teksten skal kome fram?

**L:** Ja.

**EJ:** Ellers forbetringpunkt i teksten da? Vil du at alle skal kome?

**L:** Ja, men det er ikkje alle som treng å leggast like mykje vekt på da. Nokon punkt kan for eksempel kome i sluttvurderinga, synest eg.

**EJ:** Så du vil på ein måte ha tilbakemelding på rettskriving, struktur, på svar på oppgåva. Alle ting på ein gong på ein måte?

**L:** Ja, eg vil jo vite alt som var bra og dårlig slik eg veit korleis det neste eg skal skrive kan bli betre.

**EJ:** Om teksten din på ein måte hadde blitt heilt raud av skrivefeil, kva tenker du då? Bruker din tekst å bli veldig raud og markert?

**L:** Ja, den brukar å bli det. Eg er ganske slurvete. Men eg som er litt slurvete, sett pris på at slurvefeila blir markert. Men om det er same skrivefeilen som skjer heile tida da, så synest eg ikkje den skal få like mykje trekk. Den skal ikkje ha like mykje å seie på ein måte, fordi då er det på ein måte berre ein feil, men den blir repetert.

**EJ:** Fordi der kunne du kanskje brukt søk/erstatt-funksjonen i Word.

N: Skrivefeil føler eg er ein ganske viktig ting å rette på da, eller eg kjem jo til å sjå etter raude strekar, men visst det ikkje kjem raude strekar, så tenker ein ikkje over det, liksom, og det er ikkje lett å legge merke til det. Så skrivefeil er det eigentleg greitt å få tilbakemelding på.

**EJ: Også dersom heile teksten blir heilt raud?**

N: Ja., men det spørts no, eg brukar ikkje å få så mange raude strekar. Men visst det er liksom ord som gjentatte gongar, eg synest uansett det er greitt å få tilbakemelding på ord som er skrive feil.

**EJ: Så du likar å bli korrigert da, rett og slett?**

N: Ja, eigentleg, fordi då blir teksten forbetra.

**EJ: Og generelt, tenker du at vi lærarar skal gi deg tilbakemeldingar på alle forbetningspunkt på både språk, struktur og svar på oppgåva? Skal vi peike på alt?**

N: Viss ein gjer det, så blir det på ein måte ikkje sin eigen tekst lenger. Då blir det slik at du må ha med dette for å få toppkarakter. Då kan no alle tekstane frå alle bli meir lik. Ja, for ein får meir informasjon om kva ein skal ha med.

**EJ: Om ein for eksempel seier at denne teksten her kjem eg til å sjå på det og det.**

N: Ja, for eksempel, ja. For eksempel om ein påpeiker at ein ikkje kjem til å sjå på skrivefeil då, då veit ein at læraren ikkje kjem til å sjå på det når ein ser gjennom teksten.

**EJ: For viss det blir veldig mange tilbakemeldingar på ein gong. Klarer ein å hugse alle dei då?**

N: Ja, det kan bli mykje, og det kan kjennast som det blir veldig mykje arbeid. Og om ein på ein måte har skrive ferdig teksten, også må ein gå gjennom det heilt, så blir det veldig mykje jobb.

S: Skrivefeil og slikt er no sann eg må få punkt på. Uansett kor stor eller liten den feilen er. Spesielt viss det er gjentakande. Det viser at eg kanskje ikkje hadde visst det da, at det ikkje var ein slik eingangsting. Viss det er tydleg da, for eksempel skal eg skrive «som», men så skriv eg «sgo», så er det tydleg at det ikkje skal vere slik, du kan jo kommentere på det likevel, at der har du bomma litt på tastaturet, men det er ikkje ein gjentakande feil.

**EJ: Viser til ordet «vist» i teksten, det har ikkje blitt påpeika, men er skrive feil, der skal det stå «visst». Det er ikkje ein typisk «slurvefeil», men ein typisk rettskrivingsfeil. Tenker du at her må ein få beskjed?**

S: Eg tenkte ikkje på det før du sa det, men absolutt, det får jo ei anna betydning slik det står no. Så eg synest at skrivefeil generelt, spesielt på sanne då, her er ein ikkje heilt sikker på om at det kanskje berre var gløymt ein «s» eller om at ho faktisk tenker at det skal skrivast slik.

**EJ: For å vere litt personleg; bruker du å få mange tilbakemeldingar på skrivefeil i tekstane dine?**

S: Eg får få nok til at eg gidd å lese alle da. Kanskje ikkje på sånn vanlege vurderingar og slikt, men på tentamen og halvdagsprøver og slikt, så les og på kva som var feil, spesielt på. Kanskje litt meir interessert på engelsk og spansk enn norsk, fordi eg tenker at norsk er no morsmålet mitt, så det tenker eg er sann.

**EJ: Kva med forbetningspunkt på struktur og innhalds og slikt då?**

S: Det kan stå der, men hadde det stått i teksten, eg vil at desse kommentarane skal vere kortast mogleg. Så kanskje det er betre når ein oppsummerer å prøve å forklare kva som var gale med strukturen, og viss eg ikkje skjønnte heilt, kunne eg berre ha spurt etterpå.

## **Korleis opplever du sluttkommentaren med framovermelding?**

I: Er dette i tillegg til kommentarane?

**EJ: Ja.**

I: Det er no mykje meir å lese. Her er no overskrifter, så det er no greitt. Det var jo bra forklart på andre sida. Det kan no vere vanskeleg å ta det til seg i teksten, medan i kommentarane, så markerer ein jo kva ein har kommentert på. Så det er no litt, det kan no vere vanskelegare å få gjort noko med det i staden for kommentarane.

**EJ: Av og til lagar eg tilbakemeldingar der eg skriv punkt om kva som er bra og kva som ein kan jobbe vidare med. Kva tenker du om det?**

I: Det er lettare med punkt, det er lettare med ein kort ting enn ein veldig lang tekst da.

N: Det er no berre ei oppsummering av det som står i den førre «greia». Men, ja, den var grei. Eg føler at det viktigaste er at på den andre sida så viser det kvar ein må gjere det betre.

**EJ: Også ser du den er kategorisert.**

N: Det var fint, for då veit ein kva som er kor.

S: Eg synest kanskje den var litt lang, i forhold til at det her var eit kortsvar. Så var den kanskje ikkje lenger enn kortsvaret, men vertfall like lang. Kanskje det berre er «fair» da, sidan læraren måtte lese mitt kortsvar. Men eg skal heilt seie ærleg seie, at til kortare dei skriv, dess større sjanse er det for at eg gidd å lese det. Spesielt viss eg fekk ein grei karakter, då verkar det ikkje så viktig å lese. Då tenker eg at held eg meg slik, så går det bra.

**EJ: Her ser du at det er kategorisert, kva tenker du om det?**

S: Det synest eg er fint. Då slepp eg på ein måte å gjette meg litt fram. Eg synest av og til så står litt sann, du må passe på å bruke sann og sann, også veit ikkje eg heilt kvar eigentleg. Også er det litt tydeleg på kva som er viktigast å lese. Det som er størst er mest å seie om, så då er det kanskje dit eg går først.

**Har du nokon tankar om korleis ein slik sluttkommentar bør sjå ut og ikkje? Den skal vere til hjelp for at du skal jobbe vidare med teksten.**

I: Eg har ikkje så mykje tankar om korleis sluttkommentaren skal sjå ut. Den er no grei denne. Viss ein sluttkommentar kan vere punktvis, så er det greiare. Om ein får det punktvis, så kan ein no streke under det ein har retta og rette systematisk. Då hadde ein fått litt kontroll på det. Det er litt vanskelegare å få kontroll på det med alt dette [viser teksten].

A: Eg såg ikkje at her var ein sluttkommentar. Er dette sann tilbakemelding?

**EJ: Det er ein kommentar til den same teksten, men den hensikta at teksten skal reviderast vidare.**



A: [Les gjennom sluttcommentaren med framovermelding]. Ja, her skriv jo læraren på det ordet som var feil, som fekk raud strek i Word. Så det er jo fint, då kan ein no sjekke funksjonen i word. Då vil vi jo lære av det. Også det med ordboka er greitt, men det er ikkje alltid ordboka kjem med rett svar, og plutsleg kjem dei med noko anna. Så eg veit ikkje om eg hadde sjekka det opp.

**E: Om du ser på tilbakemeldinga, så ser du at det er ein heil tekst, også ser du at det er delt inn i kategoriar. Er det greitt at det er ein slik heil tekst?**

A: Det er jo nesten lenger enn sjølve kortsvaret. Det er fint at det er oppdelt, men det er litt langt og detaljert.

**E: Hadde du likt litt meir at det var punkt?**

A: Ja, eg trur eg hadde likt punkt betre, fordi då kan eg sjå kva eg kan gjere betre til neste gong. Dette er meir som ein tekst.

**EJ: Er det viktig for deg at du i sluttcommentaren får både positive ting, og ting du kan gjere noko med?**

A: Ja, eg meiner på det er viktig, for då ser eg kva eg kan ta med meg som er positivt, og kva eg kan forbetre.

N: Eg veit ikkje heilt, det er no bra at det er oversikteleg på ein måte. Men personleg synest eg den på andre sida er meir hjelpsam enn ei slik slutttoppssummering på ein måte.

**EJ: Kan du like at den for eksempel er meir punktvis? Eller er det greitt at det er mykje tekst?**

N: Eg er ikkje så glad når det blir så mykje tekst, for då kan det på ein måte bli lett å dette ut av det ein held på med. Så det er enklare å få inn informasjon om det står meir punktvis da. I staden for ein lang tekst.

N: Det er betre å få tilbakemeldingar undervegs enn heilt til slutt.

S: Eg tenker at kanskje du må spare rosen til heilt til slutt eller heilt først, slik at eg finn det. Eg vil jo egentleg berre ha ei tydeleg liste på kva som skal forbehold. Og det kan vere litt vanskeleg om både forbetringane og rosen står midt inni. Så det hadde vore fint om det berre hadde starta med ei linje som sa at det var fint sånn og sånn, og deretter du må hugse.

**EJ: Av og til har eg laga ei sluttmelding der eg har lista opp ein del punkt, der eg først har skrive «Dette var ekstra bra» og kome med nokre punkt, deretter «Dette må du jobbe vidare med» og lista opp nokre punkt. Kva tenker du om det? Kunne det ha vore meir til hjelp enn ein samanhengande tekst?**

S: Ja, det synest eg absolutt, og då får du på ein måte, då blir du ikkje berre sparka ned, du får tilbakemelding på at her også var gode ting også.

**EJ: At det kan vere ei blanding, men at det må vere veldig konkret?**

- Kvifor er sluttkommentaren viktig for deg, eller kvifor er den ikkje viktig mtp. vidare revidering av ein tekst? Altså bruker du kommentarane.

S: Eg bruker dei jo litt, men kanskje ikkje i så stor grad som mange lærarar håper på. Eg veit dei bruker masse tid på det, men eg trur generelt at dei ser jo først på karakteren.

**EJ: Tenk at no har du ikkje fått karakter, når du svarer her.**

S: Viss det er midt i, då ser eg mykje på den, og då ser eg alt som er å nemne, men hadde det vore sluttvurderinga, så hadde det ikkje vore så nøye.

**Kvifor er sluttkommentaren viktig for deg, eller kvifor er den ikkje viktig mtp. vidare revidering av ein tekst?**

- I: Det er ikkje så ofte vi får så lange tilbakemeldingar som det her, dei er no sjølvstendig viktig, alle tilbakemeldingar skal no hjelpe oss å utvikle oss i faget.

- **EJ: Kva side er viktigast for deg?**

- I: Dei er no ganske likestilt. Den eine ser meir på heilskapen, medan den andre meir spesifikt. Så dei er no viktig på sin måte, men eg føretrekkjer å ha dei i teksten.

- **Har du nokon tankar om korleis ein slik sluttkommentar bør sjå ut og ikkje?**

A: Det er fint at teksten er oppdelt, men eg synest den var litt for lang. Så visst det hadde vore delt opp i enda fleire punkt og hatt teksten litt kortare, så kunne ein ha lese teksten litt djupare, og skjønt kva læraren eigentleg vil fram til.

**EJ: Bruker du å lese sluttkommentarar?**

A: Dei er jo ganske lange da, eg les dei ikkje så veldig grundig, det må eg vere ærleg med. Om det er undervegs vurdering, så les eg berre ein gong, men om det er sluttkommentar så berre skummar eg gjennom det.

**EJ: Så det er eit poeng at visst du skal orke å lese den greia her, så må det komme undervegs og ikkje når du allereie har fått karakter.**

A: Ja.

**EJ: Om vi skal oppsummere da. Kva er det viktigaste rådet du kan gi? Kva ønsker du og kva ønsker du ikkje?**

A: Det varierer frå tekst til tekst, men ved dette kortsvaret her ville eg hatt det med struktur, og slik at ein ikkje blandar kortsvar med langsvar. Okey, no var eg litt meir spesifikk her, men det kunne også ha vore kortare.

**EJ: Ok, det skal vere kortare, det skal vere spesifikt, det skal vere både ris og ros, det er viktig for deg.**

**EJ: Kven av dei to sidene er viktigast for deg? Den med margkommentarane eller med sluttkommentaren?**

A: Det er jo ganske mykje tekst da og ha kontroll på det, men eg synest kanskje kommentarane her var betre [viser sida med margkommentarar], for dei var ganske spesifikke på kor i teksten, medan her var det meir generelt [viser sida med sluttkommentar].

**EJ: Kunne ein kutta ut den sida da?,**

A: Kanskje ikkje kutta ut, men kutta ned.

**EJ: Då trur eg at eg har det eg treng om du ikkje har noko å tilføye?**

A: Nei, ikkje eigentleg.

**EJ: Ok, takk skal du ha.**

L: Eg likte at den var inndelt i ulike kategoriar da, også bør den kanskje ikkje vere alt, alt for lang for at ein skal orke å lese den. Men når eg ser på den, så ser den kanskje ganske grei ut.

**EJ: Om du hadde fått litt meir punktvis. Dette var ekstra bra, dette kan du jobbe meir med. Kva tenker du om det kontra ein heil tekst?**

L: Når eg får ein slik heil tekst, så får eg litt meir forklaring på, men samtidig kan det vere greitt å få det heilt konkret, men då kanskje sit ein igjen med fleire

spørsmål. Men om ein skal ha ein samtale om teksten seinare, så er det no greitt å berre få det punktvis.

**EJ: Korleis tenker du den ikkje skal sjå ut da?**

L: Den burde ikkje vere for lang, og det er greitt at den er litt oppdelt. Ikkje veldig rotete, det burde bli tatt opp ein ting, og bli ferdig med den tingen, ikkje ta den opp på nytt seinare. For då blir det på ein måte litt mas om den tingen.

**EJ: Så ikkje drive å hoppe fram og tilbake.**

L: Ja.

- EJ: Kvifor er sluttkommentaren viktig for deg, eller kvifor er den ikkje viktig mtp. vidare revidering av ein tekst?

L: Eg synest det er viktig for meg, fordi eg har brukt mykje tid og energi på ein slik tekst, og då er det viktig for meg å vite korleis den var. Det hadde ikkje vore vits i å legge så mykje arbeid inni den om eg ikkje hadde fått ei skikkeleg vurdering på den. Eg føler eg ikkje hadde lært noko av å skrive ein slik tekst, om eg ikkje hadde fått vite kva som er bra og dårleg.

**EJ: Hjelper den deg til å revidere vidare den same teksten?**

L: Kanskje ikkje den same teksten, med mindre det er ei oppgåve da.

**EJ: Tenk at dette er tilbakemeldinga på eit førsteutkast.**

L: Ja, då hjelp det meg no veldig då. Fordi då veit eg jo kva eg skal rette på, og kva som er bra og dårleg.

L: Det kanskje er betre på eit førsteutkast å ha ei slik punkt, ei slik liste over kva som er bra og dårleg, og så på andreutkastet kan du få ei slik spesifikk vurdering.

**EJ: Les du den då? Tenker du at andreutkastet er der du får karakteren?**

L: Ja, eg bruker å lese.

**EJ: Også tek du den med deg fysisk til neste.**

L: Ja, eg bruker å ha det i ei mappe slik eg veit kvar den er.

**EJ: Då er du strukturert og flink.**

-

**EJ: Avslutningsvis kan du seie kva som er viktig for deg når det kjem til tilbakemeldingar, og om det er noko du ikkje har blitt spurt om, som du vil streke under?**

I: Det er å vite kva ein har gjort feil, ver presis i det du vil eleven skal gjere, helst ha meir enn eitt ord i kommentarane, det er ikkje så veldig mykje hjelp i berre eitt svar. Ein kan gjerne stille slike spørsmål som det var gjort med Vinmonopolet, det er veldig, ein lærer vertfall meir av det enn å berre få eit svar.

**EJ: Tusen takk! Då har vi det.**

**EJ: Det var eitt spørsmål eg gløymte å spørje deg om, og det var, du må seie frå om du har svart på det: I kor stor grad føler du at tilbakemelding på ein tekst, kan gjere deg betre på å skrive ein annan tekst.**

L: Det kjem veldig an på kva type tekst det er. Ei tilbakemelding på eit essay, hadde ikkje gjort meg betre på å skrive eit lesarinnlegg. Men skrivefeil og gode kunnskapssetningar og sann, det er noko du kan bruke uansett kva tekst du skriv kanskje.

EJ: Kan du prøve å oppsummere det viktigaste når det kjem til tilbakemeldingar.

L: At eg får konkrete tilbakemeldingar, at eg får vite kva som er bra og at eg får ei oppsummerande vurdering til slutt slik eg får vite kva som er bra og kva som er dårleg.

**EJ: Tenker du at sida med margkommentar og sida med sluttkommentar er likte viktig?**

L: Ja, altså eg vil helst ha begge. For margsida viser meir konkret, og på sluttkommentaren viser meir generelt på kva som er bra og dårleg i teksten.

**EJ: Men oppsummert da, om eg har forstått deg rett, så skal kommentarane vere korte og konkrete, både i margen og i sluttkommentaren.**

**EJ: Kva side synest du er viktigast, der du finn margkommentarar eller der du finn sluttkommentaren med framovermelding?**

S: Kanskje margen, for då ser eg på ein måte akkurat kva ho meiner, og då ser eg at det er jo berre ei oppsummering. Viss ho hadde berre skrive den der (sluttkommentaren) til meg, så hadde eg ikkje visst alle plassar. Ofte når eg får, det synest er ganske fint da, at dei skriv i oppsummeringa at det berre var nokre småfeil, sjå i margen, og då står det ikkje dobbelt opp heile tida.

**EJ: Så vi lærarar treng ikkje å drive med den dobbeltføringa som vi ofte gjer.**

S: Ja. Eg tenker at den eleven som faktisk bryr seg, som ikkje fekk den karakteren som dei ville, då tek dei på ein måte kontakt sjølv.





# Samtykke rektor

Vil skulen ved elevinformantar delta i forskingsprosjektet «Slik vil eg ha tilbakemelding på skriftlege tekstar, lærar» - ei kvalitativ undersøkning av tilbakemelding på skriftleg arbeid i vidaregåande skule, sett frå eit elevperspektiv?

Dette er eit spørsmål til deg som rektor om skulen ved elevinformantar ønsker å delta i eit forskingsprosjekt. Eg skriv ein mastergrad der formålet er å undersøke og finne ut kva tilbakemeldingar elevane sjølv meiner hjelper dei til å få høgare skrivekompetanse. I dette dokumentet vil du få informasjon om kva målet med dette forskingsprosjektet er, og kva det vil innebære for elevinformantane.

## **Formål**

Formålet med denne oppgåva er å undersøke og finne ut kva type tilbakemeldingar elevane sjølv meiner fører til auka skrivekompetanse, og kvifor dei meiner dette.

## **Innhenting av informasjon**

Innhenting av informasjon blir gjort ved hjelp av intervju som blir tatt opp på lydopptakar, transkribert og vidare tolka.

## **Intervju**

I intervjuet blir elevinformantane stilt spørsmål som handlar om vurdering. Før intervjuet får elevinformantane ei oppgåve og ein vurdert elevtekst som er eit svar på denne oppgåva. Her blir elevinformantane beden om å tenke kva vurderingar dei meiner er mest til hjelp om dei skal revidere teksten vidare. Dette vil dei få spørsmål om på intervjuet, i tillegg til meir generelle spørsmål rundt vurdering. Andre opplysningar om intervjuet:

- Intervjua har ei tidsramme på rundt 30-40 min.
- Alle elevinformantar blir anonymisert.
- Lydopptak blir gjort, og vidare sletta når forskingsprosessen er over.

## **Kven er ansvarleg for prosjektet?**

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studiar ved Universitetet i Bergen er ansvarleg for prosjektet.

### **Kvifor får du spørsmål om å delta?**

Du blir beden om å gi samtykke fordi du er rektor for elevar som er i målgruppa som eg ønskjer å undersøke. På grunn av etiske retningslinjer for forskning, må eg ha ditt samtykke for å bruke informasjonen som elevane gir meg. Elevane må samtykke på eit eige samtykkeskjema. Fordi elevane er over 16 år, treng eg ikkje føresette sitt samtykke til deira deltaking.

### **Kva inneberer det for elevane å delta?**

For å delta så inneberer det at elevane først må lese oppgåva og den ferdigvurderte elevteksten, i tillegg må dei delta på eit intervju.

### **Det er frivillig å delta – elevane sine rettar**

Det er heilt frivillig for elevane å delta, og dei kan når som helst trekke deg, utan å gi ein grunn. Dette vil ikkje påverke elevane negativt på nokon måte. Eg vil då la vere å bruke dei opplysningane som eleven har gitt meg, og slette alle data om han/ho.

### **Personvern – korleis oppbevarer og bruker eg opplysningane til elevane**

Alle opplysningar om elevane vil brukast ifølgje retningslinjer om personvern. Dei vil bli anonymisert, og namnet deira vil aldri bli identifisert på nokon måte. Fiktive namn vil bli brukt i oppgåva. Alt av datamateriale vil bli lagra på ein sikker server med tottrinnsautentifisering for innlogging. Lydopptak vil bli gjort på ein lydopptakar som ikkje er tilkoplta andre digitale einingar.

### **Kva skjer med personopplysningane til elevane når eg avsluttar forskingsprosjektet?**

Etter forskingsoppgåva er ferdig, vil lydopptaka bli sletta.

### **Kva gir oss rett til å behandle personopplysningar om deg?**

Forskningsprosjektet er godkjent av UIB RETTE i samarbeid med NSD – Norsk senter for forskingsdata AS, dette på oppdrag frå Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studiar ved Universitetet i Bergen. Ved ei slik godkjenning ligg det at forskningsprosjektet behandlar personopplysningar etter personvernregelverket.

### **Kvar kan eg finne ut meir?**

Om du har spørsmål til forskingsprosjektet eller dine/elevane sine rettar kan du ta kontakt med:

Elise Johnsen (student): [wiw018@student.uib.no](mailto:wiw018@student.uib.no)

Heming H. Gujord (rettleiar): Heming.Gujord@uib.no

Med vennleg helsing

Elise Johnsen

(student)

og

Heming Gujord

(rettleiar)

# Samtykke elevinformant

Vil du delta i forskingsprosjektet «Slik vil eg ha tilbakemelding på skriftlege tekstar, lærar» - ei kvalitativ undersøking av tilbakemelding på skriftleg arbeid i vidaregåande skule, sett frå eit elevperspektiv?

Dette er eit spørsmål til deg som elev om du ønsker å delta i eit forskingsprosjekt. Eg skriv ein mastergrad der formålet er å undersøke og finne ut kva tilbakemeldingar elevane sjølv meiner hjelper dei til å få høgare skrivekompetanse. I dette dokumentet vil du få informasjon om kva målet med dette forskingsprosjektet er, og kva det vil innebere for deg som elevinformant.

## Formål

Formålet med denne oppgåva er å undersøke og finne ut kva type tilbakemeldingar elevane sjølv meiner fører til auka skrivekompetanse, og kvifor dei meiner dette.

## Innhenting av informasjon

Innhenting av informasjon blir gjort ved hjelp av intervju som blir tatt opp på lydopptakar, transkribert og vidare tolka.

## Intervju

I intervjuet blir elevinformantane stilt spørsmål som handlar om vurdering. Før intervjuet får elevinformantane ei oppgåve og ein vurdert elevtekst som er eit svar på denne oppgåva. Her blir elevinformantane beden om å tenke kva vurderingar dei meiner er mest til hjelp om dei skal revidere teksten vidare. Dette vil dei få spørsmål om på intervjuet, i tillegg til meir generelle spørsmål rundt vurdering. Andre opplysningar om intervjuet:

- Intervjua har ei tidsramme på rundt 30-40 min.
- Alle elevinformantar blir anonymisert.
- Lydopptak blir gjort, og vidare sletta når forskingsprosessen er over.

## Kven er ansvarleg for prosjektet?

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studiar ved Universitetet i Bergen er ansvarleg for prosjektet.

### **Kvifor får du spørsmål om å delta?**

Du blir beden om å gi samtykke fordi du er i målgruppa som eg ønskjer å undersøke. På grunn av etiske retningslinjer for forskning, må eg ha ditt samtykke for å bruke informasjonen som du gir meg. Fordi du er over 16 år, treng eg ikkje føresette sitt samtykke til di deltaking.

### **Kva inneberer det for deg å delta?**

For å delta så inneberer det at du først må lese oppgåva og den ferdigvurderte elevteksten, i tillegg må du delta på eit intervju.

### **Det er frivillig å delta – dine rettar**

Det er heilt frivillig for deg å delta, og du kan når som helst trekke deg, utan å gi ein grunn. Dette vil ikkje påverke deg negativt på nokon måte. Eg vil då la vere å bruke dei opplysningane som du har gitt meg, og slette alle data om deg.

### **Personvern – korleis oppbevarer og bruker eg opplysningane dine?**

Alle opplysningar om deg vil brukast ifølgje retningslinjer om personvern. Dei vil bli anonymisert, og namnet ditt vil aldri bli identifisert på nokon måte. Fiktive namn vil bli brukt i oppgåva. Alt av datamateriale vil bli lagra på ein sikker server med totrinnsautentifisering for innlogging. Lydopptak vil bli gjort på ein lydopptakar som ikkje er tilkople andre digitale einingar.

### **Kva skjer med personopplysningane dine når eg avsluttar forskingsprosjektet?**

Etter forskingsoppgåva er ferdig, vil lydopptaka bli sletta.

### **Kva gir oss rett til å behandle personopplysningar om deg?**

Forskningsprosjektet er godkjent av UIB RETTE i samarbeid med NSD – Norsk senter for forskingsdata AS, dette på oppdrag frå Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studiar ved Universitetet i Bergen. Ved ei slik godkjenning ligg det at forskningsprosjektet behandlar personopplysningar etter personvernregelverket.

### **Kvar kan eg finne ut meir?**

Om du har spørsmål til forskingsprosjektet eller dine/elevane sine rettar kan du ta kontakt med:

Elise Johnsen (student): [wiw018@student.uib.no](mailto:wiw018@student.uib.no)

Heming H. Gujord (rettleiar): [Heming.Gujord@uib.no](mailto:Heming.Gujord@uib.no)